



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PAULINA BORGES DA SILVA SANTOS

PROCESSOS FONOLÓGICOS: ANÁLISE DE ASPECTOS LINGÜÍSTICOS NA
ESCRITA DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

MONTES CLAROS/MG

2025

Paulina Borges da Silva Santos

Processos fonológicos: análise de aspectos linguísticos na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, na área de concentração Linguagens e Letramentos – Linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas sociais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Maria do Socorro Vieira Coelho.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Liberado em: 05/07/2025.

Montes Claros/MG

2025

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

S237p	<p>Santos, Paulina Borges da Silva. Processos fonológicos [manuscrito]: análise de aspectos linguísticos na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental. / Paulina Borges da Silva Santos – Montes Claros, 2025. 145 f. : il.</p> <p>Bibliografia: f. 134-137. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Profissional em Letras/PPGL, 2025.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho.</p> <p>1. Fala. 2. Escrita. 3. Processos fonológicos. 4. Propostas de ensino. I. Coelho, Maria do Socorro Vieira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: análise de aspectos linguísticos na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental.</p>
-------	---

Paulina Borges da Silva Santos

Processos fonológicos: análise de aspectos linguísticos na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, na área de concentração Linguagens e Letramentos – Linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas sociais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Maria do Socorro V. Coelho.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores doutores:

Profa. Maria do Socorro Vieira Coelho - UNIMONTES / Orientadora

Prof. Gilvan Mateus Soares - EMAC / Titular externo

Profa. Ros'elles Magalhães Felício - UNIMONTES / Titular interno

Profa. Adriana Cristina Cristianini - UFU / Suplente interno

Prof. José Ribamar Lopes Batista Júnior - UFPI / Suplente externo

Montes Claros, 23 de Junho de 2025.

A Deus, à minha família, aos meus amigos, aos meus colegas de profissão e aos meus queridos alunos, sem os quais eu não teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, que me concedeu a oportunidade, a sabedoria e o discernimento que me possibilitaram chegar até o fim desta caminhada.

Aos meus pais, Claudia e José, aos cunhados e sobrinhos, por todo o carinho e atenção de sempre e, principalmente, à minha mãe e à minha avó Paulina (in memoriam), pelos valiosos ensinamentos, pelas orações, por plantarem em meu coração a vontade de estudar e por acreditarem em mim. Sobretudo, por serem meu esteio, por não medirem esforços para que eu investisse em minha formação e por batalharem para que meus estudos e minha profissão mudassem nossas vidas e a realidade do lugar onde vivemos.

Aos meus filhos Davi e Maria Claudia e ao meu esposo Edicarlos, suportes da minha vida, por compreenderem minhas ausências, acatarem e incentivarem minhas escolhas pessoais e profissionais.

Às minhas queridas irmãs, Lidiane, Rosângela, Liliane e Leilane, companheiras fieis em minha vida pessoal e profissional, por todo incentivo, carinho, amor e cumplicidade em todos os momentos árduos e felizes da minha jornada.

Aos meus colegas de trabalho e aos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, pelo incentivo e apoio imensuráveis nos momentos difíceis, e por compartilharem de minha felicidade e de meu êxito.

Aos diretores e diretoras das escolas onde leciono, especialmente, à Ana Raquel Quaresma Fernandes, diretora da E.E. João Alves dos Santos, onde pude desenvolver a pesquisa, pela competência, presteza, disponibilidade e colaboração, durante a realização deste estudo.

Aos meus alunos, por contribuírem para a realização deste estudo, pelos desafios diários, pelas vivências enriquecedoras que suscitaram em mim a necessidade de buscar novos conhecimentos, primordiais para minha formação e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino.

Aos professores, Dr. Gilvan Mateus Soares, Dr. Antônio Carlos Santana de Souza, Dra. Adriana Cristina Cristianini, Dra. Ros'elles Magalhães Felício, Dr. José Ribamar Lopes Batista Júnior, por terem aceitado compor as bancas de Qualificação e Defesa, e cujas considerações valiosas engrandeceram esta pesquisa.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, que contribuiu, substancialmente, para a minha formação acadêmica e profissional. De modo especial, à minha orientadora Profa. Maria do Socorro Vieira Coelho, pelo empenho, pela

paciência e dedicação, durante as suas orientações e a condução do desenvolvimento desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001, pelo auxílio financeiro fundamental para a realização do curso (18 set. 2018).

À Secretaria Municipal de Educação de Varzelândia, pelo incentivo e pela concessão do meu afastamento para aperfeiçoamento profissional.

A todos que, de um modo ou de outro, ajudaram-me a percorrer todo esse caminho trilhado no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras.

Ensinar bem é ensinar para o bem.

Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a autoestima do indivíduo. Somente assim, no início de cada ano letivo este indivíduo poderá comemorar a volta às aulas, em vez de lamentar a volta às jaulas (Bagno, 2015, p. 202).

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa são os aspectos linguísticos do português brasileiro nas produções textuais de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Para desenvolver a pesquisa, definiu-se como objetivo geral analisar estes aspectos, visando a aprimorar a proficiência escrita daqueles discentes. A investigação se fundamentou nos pressupostos teóricos da fonética, fonologia e Sociolinguística Educacional, além dos documentos normativos do ensino da língua portuguesa. A metodologia utilizada incluiu a pesquisa bibliográfica, documental e os pressupostos da pesquisa-ação, com abordagem qualitativo-quantitativa, estruturando a investigação em duas etapas: diagnóstica e proposta de ensino. Na primeira etapa, aplicamos duas atividades de produção textual escrita, por meio das quais identificamos e analisamos desvios de escrita em relação à norma padrão. A análise dos dados revelou que tais desvios estavam relacionados aos processos fonológicos de apagamento, acréscimo e substituição. Na etapa seguinte, desenvolveu-se uma proposta de ensino que incluiu atividades orientadas para sanar os equívocos nos fenômenos linguísticos detectados, como o alçamento vocálico e o apagamento. Além disso, ministrou-se um minicurso sobre variação linguística e adequação da fala e da escrita em diferentes situações comunicativas. Após a aplicação da proposta de ensino, os resultados apontaram que, se comparadas ao diagnóstico inicial, as ocorrências errôneas de uso da língua haviam diminuído consideravelmente. Esses dados atestaram que práticas de escrita, reescrita e análise das próprias produções ajudavam os alunos a reconhecerem e a evitarem a interferência de traços da fala na escrita formal. Concluiu-se que a relação teoria-prática pedagógica pode transformar a realidade escolar, promover avanços na competência escrita e impactar, positivamente, o contexto educacional. Para isso, o professor deve estar atento aos fenômenos linguísticos que influenciam a escrita, utilizando-os como ferramenta para captar as dificuldades dos discentes e aprimorar seu ensino da modalidade escrita da língua pátria.

Palavras-chave: fala; escrita; processos fonológicos; proposta de ensino.

ABSTRACT

The linguistic aspects of Brazilian Portuguese in the textual productions of students of the 8th grade of Elementary School II constitute the object of study of this research. Theoretical assumptions of phonetics, phonology and educational sociolinguistics in addition to the normative documents ruling the teaching of the Portuguese language supported our investigation. Methodology included bibliographic and documentary research and the postulates of action-research, under a qualitative-quantitative approach. We divided the investigation into two stages: diagnosis and the presentation of the teaching proposal. In the first stage, we applied two textual writing activities, through which we identified and analyzed deviations in writing in relation to the standard norm. The data analysis revealed that such deviations were due to phonological processes of erasure, addition and assimilation. In the second stage, we developed a teaching proposal that included activities aimed at correcting mistakes in the linguistic phenomena detected, such as vowel elevation and erasure. In addition, we gave a mini course on linguistic variation and on the adequacy of speech and writing in different communicative contexts. After the application of the pedagogical teaching proposal, results revealed that when compared to the initial diagnosis, the erroneous occurrences of language use decreased. These data attested that writing, rewriting and analysis practices of students own productions help them recognize and avoid the interference of speech traces in formal writing. We concluded that the relationship between theory and pedagogical practice can transform school reality, promote advances in writing, and positively impact the teaching context. For this, the teacher must be aware of the linguistic phenomena that influence writing, using them as a tool to detect the difficulties of students and improve the teaching of writing in the native language.

Keywords: speech; writing; phonological processes; teaching proposal.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Representação do contínuo de urbanização	52
Quadro 2 - Representação do contínuo de oralidade-letramento	52
Quadro 3 - Representação do contínuo de monitoração estilística.....	53
Quadro 4 - Traços graduais e descontínuos do PB.....	54

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização do município de Varzelândia no Norte de Minas Gerais.....	58
Mapa 2 - Localização do distrito de Campo Redondo	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto da Escola Estadual João Alves dos Santos.....	60
Figura 2 - Etapas da pesquisa	63
Figura 3 - Capa do livro didático “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”	66
Figura 4 - Página do capítulo 8 do livro didático “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”	67
Figura 5 - Imagem da página do livro didático selecionada para a pesquisa	68
Figura 6 - Foto registro da aplicação da primeira atividade diagnóstica.....	73
Figura 7 - Registro do momento de apresentação da Proposta de Práticas de Ensino	90
Figura 8 - Planejamento do minicurso.....	91
Figura 9 - Primeira página da apresentação do Minicurso	92
Figura 10 - <i>Slide</i> de uma das páginas da apresentação do Minicurso	93
Figura 11 - Foto do registro da aplicação do minicurso: a variação linguística no português brasileiro	96
Figura 12 - Tom Jobim e Vinícius de Moraes	98
Figura 13 - Guilherme Silva	110
Figura 14 - Foto do registro da aplicação das atividades da proposta de ensino no laboratório de informática	114
Figura 15 - Foto do registro do momento da aplicação das atividades da proposta de ensino em sala de aula.....	114
Figura 16 - Foto do registro da mensagem de agradecimento.....	120
Figura 17 - Foto do registro do momento da confraternização	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados em porcentagem dos desvios, em relação aos aspectos linguísticos detectados na escrita durante a etapa diagnóstica.....	74
Tabela 2 - Resultados dos processos fonológicos detectados na Etapa Diagnóstica.....	82
Tabela 3 - Resultado dos desvios de escrita detectados nas produções da Proposta de Práticas de Ensino	122
Tabela 4 - Resultados dos processos fonológicos detectados nas atividades da PPE	124
Tabela 5 - Resultados dos desvios de escrita detectados nas duas etapas da pesquisa.....	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de ocorrências de aspectos linguísticos nas produções analisadas.....	81
Gráfico 2 - Resultado da avaliação da pesquisa pelos alunos	118

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1	O ensino da leitura e da escrita no processo de alfabetização	26
2.2	Saberes da fonética e da fonologia e o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.	31
2.3	Processos fonológicos e o ensino de língua portuguesa	36
2.3.1	<i>Processos fonológicos e o ensino da escrita</i>	<i>39</i>
2.3.2	<i>Categorização dos erros ortográficos segundo Cagliari (2009)</i>	<i>43</i>
2.5	Variação linguística e o ensino do português brasileiro	48
3	METODOLOGIA	57
3.1	Contexto de pesquisa	57
3.2	Perfil dos participantes da pesquisa	61
3.3	Metodologia e procedimentos metodológicos.....	61
4	ETAPA DIAGNÓSTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE	65
4.1	Atividade 01 - atividade de interpretação textual escrita e de produção de um comentário sobre o curta-metragem: o presente.....	69
4.2	Análise da etapa diagnóstica	71
4.3	Apresentação e análise do corpus	74
5	PROPOSTA E ANÁLISE DE PRÁTICAS DE ENSINO.....	88
5.1	Proposta de Práticas de Ensino/PPE	88
5.1.1	<i>Descrição das atividades de práticas de ensino</i>	<i>88</i>
5.1.1.1	<i>Apresentação da Proposta de Práticas de Ensino.....</i>	<i>89</i>
5.1.1.2	<i>Minicurso - a variação linguística no português brasileiro.....</i>	<i>90</i>
5.1.1.3	<i>A variação linguística no português brasileiro: análise do minicurso.....</i>	<i>92</i>
5.2	Descrição da Atividade 1: explorando o alçamento vocálico	97
5.2.1	<i>Atividade 1 - alçamento vocálico</i>	<i>97</i>
5.2.2	<i>Análise da atividade 1 - música: Garota de Ipanema.....</i>	<i>101</i>
5.3	Descrição da Atividade 2 - leitura e produção de Cards	101
5.3.1	<i>Atividade 2 - leitura e produção de Cards</i>	<i>103</i>
5.3.2	<i>Análise da atividade 2 -Leitura e produção de Cards</i>	<i>107</i>
5.4	Descrição da Atividade 3 – Explorando o apagamento do “r” final em infinitivos verbais.....	108
5.5	Análise da atividade 3 - música: Desfaz as malas.....	112
5.6	Descrição da Atividade 4- avaliação das atividades realizadas.....	115
5.6.1	<i>Análise da atividade 4 - avaliação da participação discente nas atividades da pesquisa</i>	<i>117</i>
5.7	Encerramento da aplicação da Proposta de Práticas de ensino.....	119
5.8	Análise comparativa dos resultados da Etapa Diagnóstica e da Proposta de Prática de Ensino.....	128
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS	134

APÊNDICE A - Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	138
APÊNDICE B - Atividades diagnósticas	139
APÊNDICE C - Produções dos alunos - Atividade 2 da PPE	144

1 INTRODUÇÃO

A aquisição da língua escrita constitui um grande desafio, tanto para alunos quanto para professores. Para estes o desafio está em desenvolver habilidades que resultem na escrita proficiente dos alunos. Para os alunos, o desafio é escrever coesiva e coerentemente, seguindo os padrões linguísticos exigidos pelo mundo letrado. É importante ressaltar que o domínio da escrita em sociedades letradas e tecnológicas torna-se crucial para garantir, em outros aspectos, sucesso social, uma vez que muitas formas de comunicação são influenciadas pelo uso da língua e pelo acesso à norma culta.

Durante nossa prática docente, observamos que ainda enfrentamos desafios para o ensino da língua portuguesa, sendo um dos principais a necessidade de criarmos estratégias para trabalhar com os traços da fala que interferem na modalidade escrita dos alunos do 8º ano da Escola Estadual João Alves dos Santos, situada no distrito de Campo Redondo, no município de Varzelândia, Norte de Minas Gerais. Entendemos que é preciso nos atentarmos para a interferência das variantes dialetais no processo da escrita, com vistas a desenvolvê-la nas produções dos referidos alunos, conforme a variedade padrão.

Nesse sentido, propomo-nos a analisar aspectos linguísticos do português brasileiro detectados nas produções textuais de alunos da turma referida anteriormente, com ênfase nas marcas dialetais transpostas da fala para a escrita, e que são frequentemente interpretadas como desvios ou erros ortográficos. A escolha pelo tema deste trabalho foi motivada pelas observações diárias em sala de aula, quando percebermos que os alunos não conseguiam, ao final da segunda etapa do Ensino Fundamental, alcançar o nível de escrita esperado para os concluintes desta fase da educação básica.

A fala e a escrita são modalidades de expressão da linguagem geralmente adquiridas em diferentes ambientes e contextos. Enquanto a aquisição da linguagem falada ocorre de forma natural no meio familiar, a escrita requer um processo de aprendizagem formal, pois consiste na assimilação de determinados conhecimentos. Lamentavelmente, o ensino da escrita é muitas vezes feito como incumbência exclusiva da escola e desconectado da realidade dos alunos. Portanto a escola nem sempre considera o ensino e a aprendizagem desta modalidade como habilidade motivada pelo desejo, perdendo, por isso, a oportunidade de ensinar a escrita de forma concreta, e valorizando aspectos da língua falada em outros contextos de vivência dos alunos.

Acreditamos que é necessário que a escola adeque sua abordagem de ensino da escrita. Infelizmente, ainda há, atualmente, uma diferença de tratamento entre os alunos que utilizam uma variedade linguística considerada prestigiada e, por isto, avaliados positivamente, e aqueles

que, mesmo se esforçando, não conseguem escrever de acordo com a norma-padrão estabelecida e avaliada pela escola.

O âmago da questão está no fato de que cabe à escola a função de propiciar o aprendizado da modalidade escrita da língua portuguesa brasileira padrão a contento. No entanto, nem sempre os usos da língua são trabalhados de maneira adequada. Frequentemente, impõem-se métodos rígidos que não permitem liberdade para questionar, comparar e errar. Tudo segue um único caminho, com exercícios padronizados considerados como a melhor forma de desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos discentes.

Entendemos que, nesse processo, o professor precisa conhecer a realidade linguística de seus alunos, bem como os fatores extralinguísticos que influenciam sua fala e escrita, a fim de incluir em seu ensino do português situações didáticas orientadas ao estudo e à reflexão sobre diversidade linguística. Dessa forma, promoverá o desenvolvimento dos alunos nos processos de leitura e escrita, valorizando a variação linguística e desmitificando a concepção consagrada dos termos “certo” e “errado” em relação à fala, ainda tão arraigada em nossa educação e sociedade.

É necessário que a escola utilize práticas pedagógicas que façam com que os alunos que chegam à escola com experiências linguísticas diferenciadas tenham momentos de interação durante os quais possam expressar seus conhecimentos, desenvolver habilidades, e adquirir autonomia para exporem seus pensamentos, e, também, para disseminarem as tradições e costumes culturais de sua classe social, erradicando, assim, atitudes de preconceito e discriminação tão presentes em nossa sociedade.

Em concordância com essa perspectiva, o trabalho docente com a língua portuguesa deve contribuir para a “formação humana integral” dos alunos, ajudando-os a entenderem como os conhecimentos adquiridos darão suporte à sua formação social e ao exercício de sua cidadania, quando aprenderem a dominar adequadamente as modalidades falada e escrita da língua, utilizando-as em diferentes situações funcionais de seu cotidiano.

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (Brasil, 2018), propõe o texto como objeto central para a transmissão de conteúdos, que incentiva os alunos a entenderem as melhores técnicas de uso da linguagem oral e escrita, alinhadas ao reconhecimento dos diversos gêneros textuais contemporâneos.

O ensino da disciplina língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, consoante às diretrizes da BNCC, recai no desenvolvimento de uma série de habilidades e competências as quais estimulam o aluno a ser crítico e engajado socialmente.

Devido à nossa experiência como professora de língua portuguesa, temos identificado dificuldades, não só dos alunos na construção de sua escrita, mas, também de alguns docentes

para a elaboração de estratégias e tarefas que fomentem a produção dos alunos. Em decorrência disso, é necessário identificar a influência da fala na escrita de produções textuais dos alunos do Ensino Fundamental II, a fim de sugerir propostas de ação interventivas que subsidiem o trabalho com o sistema da escrita em sala de aula.

Por essas razões, esta dissertação detectou e apontou aspectos que levam os alunos a registrarem traços da fala em suas produções escritas. Identificamos habilidades das séries iniciais que não se consolidaram e apontamos como isto comprometeu o desenvolvimento das competências previstas para o 8º ano do Ensino Fundamental II determinadas no Currículo Referência de Minas Gerais, doravante CRMG, (Minas Gerais, 2022) e na BNCC (Brasil, 2018). Tais documentos definem os conhecimentos, as competências e habilidades a serem desenvolvidos e consolidados, ao longo da escolaridade básica.

A seguir, discorreremos sobre tais diretrizes, no que se refere às orientações relativas ao trabalho docente orientado para o ensino das modalidades oral e escrita da língua portuguesa.

No que tange à BNCC (Brasil, 2018), em seu bojo encontram-se os conhecimentos a serem adquiridos, as competências e habilidades a se desenvolverem ao longo dos anos de estudo. O documento se orienta pelos princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, destacando os propósitos que norteiam a educação brasileira e propondo uma abordagem de ensino de língua portuguesa que tem o texto como base, como comprova o excerto do texto original:

A centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

Em outras palavras, o ensino da língua portuguesa deve partir do texto e ocorrer de forma contextualizada, visando à atividade discursiva. Contudo, ainda é comum observar professores utilizando o texto apenas como pretexto, priorizando atividades de memorização, realização de cópias, fragmentos dos textos, nomenclaturas de tipologias textuais ou para ensinar gramática.

O referido documento traz a seguinte orientação sobre o ensino da língua portuguesa:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 66).

Consoante à BNCC (Brasil, 2018), é fundamental mobilizar o conhecimento sobre gêneros textuais, textos, língua, norma-padrão e diferentes linguagens (semioses) para promover o desenvolvimento da leitura, escrita e análise de linguagem, visando à ampliação das possibilidades de participação e de práticas em diferentes esferas das atividades humanas.

Convém esclarecer que a BNCC propõe, ainda, que o ensino da língua portuguesa deva ser adaptado ao meio a que pertence o aluno. Isso, porque, ao considerarmos e entendermos a realidade na qual o aluno vive, podemos proporcionar um processo de ensino e aprendizagem realmente eficaz. É fundamental, portanto, contextualizar os conteúdos curriculares, buscando estratégias que os apresentem, exemplifiquem, conectem e os tornem significativos, levando em conta a realidade local e o tempo em que se desenvolvem as aprendizagens. Por isso, é sempre importante adotar uma abordagem de ensino direcionada às necessidades dos alunos. Afinal, o discente não deve ser tratado como mero receptor, mas como protagonista de sua própria aprendizagem.

Conforme o documento normatizador, as práticas de oralização de textos envolvem também situações socialmente significativas, interativas e sugerem discussões envolvendo temáticas que envolvam outras dimensões linguísticas dos diferentes campos de atuação. Quanto às especificidades do trabalho com práticas orais, o documento propõe, conforme mostra a citação a seguir, os objetos de conhecimento e as habilidades.

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana: refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se a multimodalidade e a multissemiose; conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.

Compreensão de textos orais: proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinéticos.

Produção de textos orais: produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign*, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas; compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc., e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.

Relação entre fala e escrita: estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão; oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinéticos, dentre outros; refletir sobre as variedades

linguísticas, adequando sua produção a esse contexto (Brasil, 2018, p. 77).

Com base nessas orientações, podemos destacar aspectos importantes da oralidade a serem considerados em sala de aula, conforme enfatizado pelos autores citados anteriormente. Entre eles, estão: a reflexão sobre as condições de produção e circulação dos textos orais; a compreensão e a produção de textos orais e escritos; a análise dos efeitos de sentido produzidos por elementos relacionados à oralidade; e a reflexão sobre as variedades linguísticas, entre outros.

Destacamos, para a nossa pesquisa, os aspectos citados na BNCC (Brasil, 2018) associados ao trabalho com o tópico Objetos do conhecimento - Relação entre fala e escrita, pois este procedimento pode facilitar o trabalho em sala de aula, no tocante à reflexão sobre variação linguística, além da percepção das semelhanças e das diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade. Contudo, obviamente, consideramos, também, outras recomendações sempre que possível.

A BNCC (Brasil, 2018) ressalta o tema da diversidade linguística, fomentando a educação sociolinguística na disciplina de língua portuguesa, com base na compreensão da heterogeneidade linguística. Portanto, deve-se trabalhar as variedades linguísticas no ensino e na aprendizagem da língua materna, porquanto tal procedimento impulsiona o desenvolvimento de habilidades comunicativas, e apresenta aos alunos formas de uso da fala nas mais variadas situações comunicativas. Isso pode ser feito por meio de práticas que utilizem tanto a modalidade oral quanto a escrita, evidenciando a influência de uma sobre a outra. Dessa forma, os educandos poderão perceber e se apropriar efetivamente dessas duas modalidades da linguagem.

A BNCC reforça o trabalho com a oralidade propondo, nesse eixo, a escuta e a produção de textos orais, considerando as diferenças entre língua falada e escrita e as formas a serem usadas em situações formais ou informais. Além disso, o documento sugere que as variedades linguísticas devam ser exploradas de acordo com a diversidade das práticas orais de uso da linguagem (Brasil, 2018).

Ressaltamos ainda, de acordo com essa diretriz curricular, que o trabalho com a relação entre língua falada e língua escrita deve também considerar a presença de outras linguagens, como a não-verbal, ou seja, a gestualidade e a expressão facial, por exemplo. Assim, a composição do discurso oral assume características específicas, de acordo com as necessidades de comunicação dos interlocutores.

A BNCC (Brasil, 2018) apregoa que, no que tange ao ensino da ortografia, prática comum para atenuar os problemas de escrita identificados no ensino de língua portuguesa em sala de

aula, precisa estar presente em toda a etapa da escolarização, em associação com as práticas de linguagem. A ortografia é contemplada no Eixo da Análise Linguística/Semiótica e, segundo este documento, sua aprendizagem e a da pontuação devem ser contextualizadas durante o desenvolvimento da leitura e da escrita, e adotada uma abordagem associada a outros eixos de ensino, como o da produção textual. É o que se pode verificar no trecho a seguir:

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim como deve ocorrer quanto às habilidades de análise linguística/semiótica, que foram articuladas às habilidades relativas às práticas de uso leitura/escuta e produção de textos, que também exploram a diversidade da variação linguística e o preconceito linguístico (Brasil, 2018, p. 79).

A BNCC (Brasil, 2018) define dez competências específicas para o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental, dentre as quais destacamos três em nossa pesquisa, a saber:

1. Compreender a língua como aspecto cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem;
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social;
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 33).

O documento prevê, ainda, que o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental deve buscar o desenvolvimento das habilidades elencadas, por meio de uma abordagem de texto contextualizada, em conformidade com o gênero discursivo explorado e os diferentes objetos do conhecimento. Essa diretriz prevê, reiteremos, que no Ensino Fundamental o texto (oral e escrito) deve ser o centro das atividades de linguagem.

Outro importante documento para as práticas educativas é o CRMG (Minas Gerais, 2022). Este referencial orienta que as aulas de língua portuguesa devem articular a competência de uso da língua e a reflexão sobre o texto que a concretizou, analisando-o em suas dimensões discursivas ou interativas, semânticas e formais. Essas práticas, já instituídas na BNCC, consistem em ações nos quatro eixos da linguagem: leitura/escuta, produção, oralidade e análise linguística/semiótica (Brasil, 2018).

De acordo com o CRMG, os primeiros anos do Ensino Fundamental devem ser dedicados, especialmente, ao processo de “alfabetizar letrando”, isto é, possibilitar ao aluno acesso às práticas letradas e à participação nessas práticas, ao mesmo tempo em que a estrutura e o funcionamento do sistema de escrita são explorados. Já nos últimos anos do Ensino Fundamental, embora se conserve a preocupação com a alfabetização, enfatiza-se o trabalho com as capacidades de leitura e produção de textos escritos e orais, bem como com os aspectos da análise linguística necessários às práticas de ler, escrever, ouvir e falar (Minas Gerais, 2022).

Assim, o Documento Curricular de Minas Gerais (2022) orienta que o ensino do componente língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental deve se basear em ampliação, complexificação e maior criticidade diante das situações comunicativas já vivenciadas, em direção às novas experiências com a linguagem. Também, o CRMG favorece o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados aos diversos campos de atuação e às várias disciplinas, sendo mais aprofundado nessa etapa o tratamento dos gêneros textuais da esfera pública nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública.

No entanto, ainda que os documentos supracitados prevejam o domínio de tais habilidades, nossa experiência docente apontou que algumas delas previstas para os anos finais do Ensino Fundamental, geralmente, não são consolidadas adequadamente, comprometendo o rendimento dos alunos nesta etapa do ensino.

Nesse sentido, de acordo com os documentos orientadores da educação no Brasil e em Minas Gerais, para garantir o direito de aprendizagem dos educandos, é necessário que sejam proporcionadas aos alunos atividades diversificadas, com o objetivo de garantir sua formação como leitor, e incentivar sua participação em práticas sociais da cultura letrada. A partir disso, os estudantes se apropriarão de conhecimentos pertinentes à prática de escrita e serão capazes de produzir diversos gêneros textuais.

As modalidades oral e escrita da língua têm momentos distintos de utilização e maneiras específicas de serem realizadas. Porém, em determinadas situações de interação, acabam se entrelaçando, especialmente em textos escolares. Analisar o impacto da fala nas produções escritas auxiliará os professores de português a refletirem sobre a melhor maneira de mostrar aos alunos as particularidades de cada uma dessas modalidades, levando-os a reconhecerem as diferenças entre elas, quando estiverem produzindo seus textos nos contextos adequados, para que atinjam os objetivos de interação desejados. Cabe à escola assumir a responsabilidade de desenvolver e implementar atividades de leitura e escrita que atendam às necessidades específicas de seus alunos.

Obviamente, no ato da escrita não é possível reproduzir gestos, movimentos e expressões faciais pertencentes à fala. Da mesma forma, não se consegue registrar na fala os tipos de letras, minúsculas ou maiúsculas, nem a pontuação, mas apenas percebê-la pela entonação de voz ou pelas pausas. Portanto, fala e escrita são processos distintos. Infelizmente, os alunos participantes da pesquisa, mesmo já cursando os anos finais do Ensino Fundamental II, ainda não demonstravam o nível de proficiência em escrita esperado para esta etapa de ensino.

Assim sendo, a partir de observações realizadas durante a aplicação de atividades de produção textual nas aulas de língua portuguesa, detectamos a transposição de traços da modalidade falada para os textos escritos, dificuldades que não mais deveriam ocorrer nesta etapa do ensino, considerando que as habilidades básicas de escrita já deveriam ter sido consolidadas no nível e na etapa anteriores em que os alunos se encontravam.

Partindo dessas reflexões, levantamos a hipótese de que o problema pode ter ocorrido, devido aos aspectos linguísticos resultantes da variação linguística que refletem a interferência da variação própria das situações de fala em situação de escrita e/ou às transposições de variantes da fala para o texto escrito.

Partindo dessas causas, definimos para esta pesquisa o seguinte objetivo geral: analisar aspectos linguísticos do português brasileiro detectados nas produções textuais de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II.

Para atingirmos esse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) diagnosticar a influência de traços da fala na escrita de textos de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental;
- b) analisar e categorizar as ocorrências de traços da fala presentes nas produções textuais dos alunos, observando aspectos linguísticos e os processos fonológicos;
- c) propor práticas pedagógicas de produção textual com atividades de escrita e reescrita que garantam a proficiência dos alunos participantes no processo de aprendizagem de textos escritos.

Para o alcance desses objetivos, o referencial teórico desta pesquisa concentrou-se, principalmente, em estudos que abordam a Fonética, a Fonologia e a Sociolinguística Educacional, destacando-se como referências: Almeida e Bortoni-Ricardo (2023), Bortoni-Ricardo (2004), Cagliari (1999, 2009), Faraco (2008), Marcuschi (2010), Oliveira (2005), Roberto (2016), Silva (2007), Soares (2016, 2020), entre outros autores que oferecem importantes contribuições sobre os processos que fundamentam esta pesquisa, a partir de discussões sobre os fenômenos fonológicos, as teorias relativas à Fonética e à Fonologia, ao ensino da língua e à variação linguística. Consultamos, ainda, documentos oficiais que orientam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, entre os quais ressaltamos a BNCC (Brasil, 2018) e o CRMG (Minas Gerais, 2022).

Para uma melhor visualização de como se compõe esta dissertação, descrevemos sua estrutura.

No capítulo 1, Introdução, contextualizamos a pesquisa, explicando sua relevância; justificamos a escolha do tema que busca apontar o porquê de os alunos chegarem ao final do segundo ciclo do Ensino Fundamental apresentando problemas na escrita. Além disso, levantamos a hipótese pertinente ao estudo, definimos os objetivos geral e específicos e detalhamos as etapas a serem seguidas durante a pesquisa.

No capítulo 2, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam nosso trabalho, trazendo os conceitos de fonética e de fonologia/processos fonológicos, de variação linguística e suas contribuições para o ensino e à aprendizagem da língua materna.

No capítulo 3, Metodologia, descrevemos as pesquisas utilizadas, a bibliográfica, documental, qualitativa, e detalhamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Também descrevemos o universo da pesquisa, o contexto em que ela foi realizada, e a amostra, ou seja, os colaboradores deste estudo.

No capítulo 4, Etapa Diagnóstica, apresentamos o *corpus* deste trabalho, a análise dos dados coletados e discutimos a etapa diagnóstica.

No capítulo 5, descrevemos a Proposta de Práticas de Ensino, correspondente à segunda etapa da pesquisa; apresentamos as atividades planejadas para essa fase, detalhamos a aplicação de cada uma delas e analisamos os resultados obtidos.

Nas Considerações Finais, capítulo 6, tecemos argumentos sobre as ideias discutidas ao longo do percurso proposto para esta pesquisa, levantando pontos pertinentes e, de certo modo, conclusivos.

Na sequência, apresentamos o Capítulo 2, que corresponde ao referencial teórico que fundamentou nosso estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, tratamos dos saberes pertinentes ao ensino da língua portuguesa, mais especificamente os concernentes à fonética, à fonologia/processos fonológicos e à Sociolinguística Educacional, ancorados nas percepções de Bagno (2007), Cagliari (1999, 2009), Almeida e Bortoni-Ricardo (2023), Bortoni-Ricardo (2004), Faraco (2008), Roberto (2016), entre outros. A razão da escolha por esse aporte teórico foram os importantes ensinamentos introduzidos por esses estudiosos sobre os processos fonético-fonológicos.

2.1 O ensino da leitura e da escrita no processo de alfabetização

A alfabetização, processo de ensino e aprendizado que visa ao desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, envolve não apenas a aprendizagem das letras e dos sons das palavras, mas, também, a construção do entendimento de como essas palavras e textos funcionam em um contexto sociocomunicativo.

A alfabetização não se limita apenas ao ato de ensinar a escrever ou ler palavras, mas, também ao desenvolvimento da compreensão textual, da fluência na leitura, e da capacidade de usar a escrita para se comunicar de maneira eficaz. Além disso, a alfabetização é essencial para o desenvolvimento acadêmico e para o exercício pleno da cidadania, pois permite que o indivíduo acesse informações, participe da vida social e se desenvolva intelectualmente.

É notório que o aprendizado da leitura e da escrita envolve um processo complexo que exige esforço cognitivo. Ler e escrever são habilidades necessárias para o pleno desenvolvimento dos indivíduos como futuros cidadãos.

Posicionando-se sobre a alfabetização, Cagliari (2009) afirma que ela

[...] é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade, pois através dos registros escritos, o saber acumulado pode ser controlado pelos indivíduos. Deve-se a esse saber acumulado pela escrita o fato de termos chegado aos meios atuais de registro e manipulação de dados, como gravadores, videocassete e computadores (Cagliari, 2009, p. 7).

Para o mesmo autor, ao contrário do que deveria acontecer, o domínio da escrita e o acesso ao saber, há séculos, têm sido fontes de poder nas sociedades e privilégio das classes dominantes. Assim, propositalmente, durante muito tempo, nem todos os indivíduos eram alfabetizados.

A primeira escola pública no Brasil foi criada em 1827, através da Lei de 1827 (Brasil, 1827), que estabelecia o ensino primário obrigatório e gratuito em todo o Império, a Escola de

Primeiras Letras. Assinada pelo imperador Dom Pedro I, a Lei tinha como objetivo garantir a educação básica para todos, ainda que seu acesso fosse limitado e desigual, principalmente para as classes populares, fato que justificaria o analfabetismo ser, ainda, um sério problema no Brasil, mesmo após 73 anos da implantação da primeira escola pública no país. No entanto, a educação pública só se consolidaria, de fato, com um formato acessível para todos, durante o final do século XIX e início do século XX, com outras reformas educacionais e o crescimento das cidades.

Cagliari (1999) define a alfabetização como o processo de ensinar a ler e a escrever, de decifração da escrita, de modo que o aluno compreenda e aplique esse conhecimento em sua própria escrita. De acordo com o mesmo autor, além dos problemas relacionados à precariedade das escolas associadas às condições dos prédios e mobiliários, faltam recursos mínimos para o trabalho do professor, como livros e material didático adequado, escrito ou impresso. Há, ainda, outros problemas no ensino que poderiam ser solucionados, se o professor alfabetizador tivesse uma formação consistente focada no ensino da escrita e da leitura, uma melhor remuneração e boas condições de trabalho.

Ferreiro e Teberosky (1984) afirmam que a ideia de que a escrita traduz os símbolos escritos em fala está relacionada à concepção de que ela é uma representação gráfica da linguagem falada. Em outras palavras, conforme as autoras, a escrita serve para registrar e comunicar os sons da fala de uma determinada língua, utilizando símbolos, como letras ou outros sinais gráficos, para representar fonemas, palavras e frases da linguagem oral.

Esse conceito reflete a visão fonológica da escrita, segundo a qual cada símbolo (letra) corresponde diretamente a um som da fala. Esse é o princípio básico do alfabeto, no qual as letras representam os fonemas (unidades sonoras) da linguagem falada. Por exemplo, na palavra “casa”, a escrita busca refletir a sequência de sons pronunciados oralmente (Ferreiro; Teberosky, 1984). As referidas autoras enfatizam que esse processo de transcrição da fala para a escrita é central para a alfabetização e o letramento, pois, implica a capacidade de se associarem os símbolos gráficos às unidades sonoras da língua. Para aprender a ler e escrever, a criança precisa compreender como os símbolos gráficos (letras) se conectam com os sons da fala, o que lhe permitirá converter o texto escrito de volta para a forma oral, quando necessário.

É nessa direção que Cagliari (2009) sugere que a escola precisa, primeiramente, permitir traduzir os símbolos escritos em fala, o que requer um aprendizado robusto do uso do português nas duas modalidades e em diferentes situações sociais.

No entanto, vale esclarecer que a língua portuguesa, como muitas outras línguas, não estabelece uma correspondência totalmente direta entre fala e escrita, devido às irregularidades ortográficas e às variações na pronúncia. Essa falta de correspondência pode dificultar os

processos de decodificação (leitura) e codificação (escrita). Como exemplo, podemos citar as grafias distintas para sons iguais ou muito semelhantes como nas palavras “sessão”, “seção” e “cessão”, que têm pronúncias idênticas, mas valores semânticos e grafias diferentes.

Segundo Cagliari (2009), a escola precisa considerar os conhecimentos prévios e as habilidades que os alunos já desenvolveram e que o tornam participativo em seu ambiente social. O autor destaca, ainda, que não há alinhamento entre a escola e a criança, pois ela julga antes de compreender a realidade do aluno e as influências que ele sofre em sua comunidade e em seu ambiente escolar. Enfatiza, também, que limitações e problemas relacionados à alfabetização abarcam muitos fatores.

Segundo Cagliari (2009), as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização não decorrem unicamente da escolha de métodos inadequados, mas de uma série de fatores interligados. Entre eles, destaca-se a desconsideração da realidade linguística dos alunos, cuja variedade de fala, muitas vezes, é desvalorizada ou reprimida pela escola. Além disso, a ênfase excessiva na norma culta, o uso de práticas pedagógicas mecânicas e descontextualizadas, a falta de diálogo entre escola e comunidade, bem como a pouca valorização da oralidade contribuem significativamente para o fracasso escolar.

O autor também aponta que a formação limitada de muitos professores em vários aspectos linguísticos compromete a capacidade da escola de acolher a diversidade e de promover uma alfabetização significativa e crítica. Portanto, o professor precisa conhecer os processos de aquisição do conhecimento pela criança, compreender as questões relacionadas à fala, à natureza da escrita, suas funções e usos, tudo isso com o objetivo de obter êxito no processo de alfabetização e, conseqüentemente, no ensino da língua.

Por essas razões, destacamos a importância de o professor explorar a fala e a escrita dos discentes nas situações de ensino da língua, reconhecendo que ambas são habilidades essenciais não apenas dentro do ambiente escolar, mas, também, em seu cotidiano e em sua vida futura. É crucial que os estudantes sejam competentes nas duas modalidades para serem participantes ativos da sociedade. No entanto, percebemos que o sistema de ensino e a sociedade menosprezam a importância da fala e tendem a sobrevalorizar a escrita, o que pode levar os alunos a se concentrarem em desenvolver apenas uma dessas modalidades, comprometendo seu desenvolvimento integral.

Por sua vez, Marcuschi (2010) aponta a importância do trabalho com a fala e a escrita, pois, segundo ele, ambas as modalidades não devem ser entendidas e ensinadas de forma dicotômica, por serem essenciais ao processo de alfabetização, assim como, no ensino da língua materna. Na relação entre fala e escrita, o autor argumenta que a fala é uma manifestação textual-

discursiva na modalidade oral, que não requer equipamentos tecnológicos específicos, sendo efetuada pelo ser humano por meio do som. Quanto à escrita, afirma que se trata de uma forma de produção textual com características próprias. A escrita, diferentemente da fala, requer suporte material e planejamento, sendo geralmente mais elaborada, exigindo maior grau de coesão e envolvendo complexidade sintática. O autor ressalta que, por ser uma modalidade mediada, muitas vezes com dispêndio de tempo de produção e revisão, a escrita nos possibilita organizar melhor as ideias, construir argumentos e produzir significados mais densos. Além disso, ele destaca que ensinar a escrever não deve se restringir à reprodução de normas gramaticais, mas sim envolver a construção de sentidos em diferentes gêneros e contextos discursivos.

Consoante os estudos feitos nesta pesquisa, compreendemos que a aprendizagem da escrita é bastante complexa e, muitas vezes, reiteramos, orientada por questões fonéticas e fonológicas. Sabemos que a fala antecede à escrita, já que é por meio dela que as pessoas se comunicam, interagem e constroem sua identidade, sem, necessariamente, utilizar a escrita. Todavia, é através da escrita que registramos e preservamos dados de nossa cultura e história.

Indubitavelmente, a escrita ocupa um lugar de destaque, tanto que seu domínio pode resultar em ascensão e prestígio sociais. Contudo, apesar da importância da escrita e de ela ser ensinada sistematicamente nas escolas, evidenciamos que, não raras vezes, o aluno chega ao final da educação básica sem conseguir se apropriar proficientemente das regras que gerenciam a escrita. Por conta desse insucesso, torna-se mais vulnerável, e tende a se evadir da escola.

A educação linguística é primordial, visto que a escola é uma instituição formadora que pode oferecer aos falantes subsídios que os tornem competentes, tanto na modalidade da fala quanto na da escrita. Travaglia (2011) acredita que, para se ensinar uma língua, é imprescindível apontar as diferenças entre escrever e falar, para que a escrita não seja apenas uma simples e mera transposição da fala, porquanto, caso isso não seja feito, a comunicação pode ficar comprometida em um contexto no qual a modalidade escrita for a forma adotada e adequada.

Normalmente, a transposição dos traços da fala para a escrita não altera o conteúdo da mensagem, ou seja, o significado fica preservado, como no caso da exclusão de uma semivogal em “robo” (roubo), “queijo” (quejo) ou da inserção de uma semivogal em “rapaiz” (rapaz) (próprio do dialeto carioca), ou em “pensameinto (pensamento) (comum no dialeto paulista). Porém, na escrita, em contextos muito específicos ou técnicos, a inserção de um segmento em uma palavra, como a letra “i”, na conjunção adversativa, “mas” (mais), altera seu valor semântico e sua classe gramatical, convertendo seu sentido de oposição como conjunção coordenada adversativa para o de advérbio com sentido de intensidade ou adição.

De acordo com apontamentos de Oliveira (2005), à medida que as habilidades da escrita se desenvolvem, observa-se uma tendência de decréscimo da influência da fala. Já Morais (2010) argumenta que escrever de acordo com as normas é uma exigência constante da sociedade e que qualquer pessoa que viole a variedade padrão será considerada um mau usuário da linguagem escrita.

Travaglia (2011) corrobora este ponto de vista e recomenda que, ao se trabalhar com aprendizes, é preciso conscientizá-los de que a escrita é uma convenção, deixando claro para eles que cada situação de comunicação requer recursos linguísticos próprios. Segundo o autor, a seleção desses recursos permite a construção de textos que melhor se adaptam à situação comunicativa.

Sob essa ótica, Faraco (2008) acredita que um dos grandes desafios para quem escreve é a capacidade de adaptar os ricos recursos orais à expressão escrita, para conseguir significados que a modalidade escrita não pode expressar, a não ser através da descrição das ações. É o caso de diversos recursos não-verbais próprios da fala, como gestos, expressões faciais, entonação e pausas, para se atingir o propósito da comunicação.

Tais recursos inexistem na modalidade escrita; são lacunas que precisam ser preenchidas para que a mensagem faça sentido e possa cumprir seu propósito, a comunicação. Os alunos refletem sobre esses elementos e, por vezes, tentam utilizá-los em suas produções textuais escritas, ocasionando desvios ou deslizes ortográficos.

Assim sendo, as escolas devem, sistematicamente, orientar os alunos a refletirem sobre os diferentes desvios de escrita, propiciando momentos de estudo, pesquisa e reflexão sobre a língua e seu uso, e propondo atividades didáticas para minimizar seus problemas de escrita. Morais (2010) enfatiza que, quando as escolas negligenciam esse ensino, agravam as diferenças sociais e mantêm distinções entre “bons” e “maus” usuários da linguagem escrita.

Consoante o pensamento de Morais (2010), a sociedade letrada não pode ignorar o valor do domínio da escrita, já que a habilidade de se comunicar por meio dela é essencial não apenas no ambiente escolar, mas, também, em outros espaços e situações comunicativas. A escrita é a modalidade da língua que deve seguir regras e convenções específicas. Fica evidente, portanto, que o professor precisa investigar e auxiliar os alunos, durante seu processo de aprendizagem.

De acordo com Morais (2010), a ortografia representa uma convenção social que desempenha um papel fundamental na padronização da escrita e na eficácia da comunicação. Para compreender a norma ortográfica, o aluno precisa, com a mediação do docente, adquirir esse conhecimento, que não é construído de forma autônoma. Ao ser alfabetizada e ao produzir seus primeiros textos, a criança já terá compreendido o sistema de escrita alfabética, mas ainda

precisa de orientação para dominar a norma ortográfica. O autor destaca que as normas ortográficas, mesmo quando respaldadas por regras, são resultado de decisões arbitradas socialmente, ou seja, foram estabelecidas por acordo, inclusive nos casos em que há justificativas para a escolha de uma letra em detrimento de outra.

Segundo o mesmo autor, o professor deve propiciar o contato dos alunos com diversos materiais escritos. Precisa, também, fazer um trabalho sistemático, abordando os deslizos e as dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos nas suas produções escritas, reservando momentos específicos para o ensino e a aprendizagem da ortografia. Também deve propor atividades reais e significativas de leitura e produção com vários gêneros textuais. Essas atividades podem ser organizadas em momentos de escrita, reescrita e revisão dos textos direcionados para a realidade do aluno e visando a contribuir para “[...] a meta de formar na escola cidadãos leitores e produtores de textos” (Morais, 2010, p. 126).

Salientamos que, muitas vezes, devido à falta de domínio da escrita, os educandos incorporam elementos típicos da fala, outra modalidade da mesma língua utilizada em seu meio social. É comum eles suprimirem o “m” e o “n” (marcas de nasalização) e, por exemplo, pronunciarem as palavras também e onde como [tabem] e [ode].

Em síntese, neste texto, descrevemos e analisamos como a fala influencia a produção escrita dos alunos, buscando, ainda, meios de sanar tais ocorrências.

Na próxima seção, apresentamos algumas contribuições da fonética e da fonologia para o ensino de língua portuguesa, especialmente no que se refere à observação dos aspectos linguísticos presentes na escrita de alunos do Ensino Fundamental II.

2.2 Saberes da fonética e da fonologia e o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Entendemos que o professor de português precisa compreender os erros ou desvios cometidos pelos alunos nas atividades escritas realizadas na escola e que, para tanto, é necessário, em sua prática docente, estabelecer uma relação entre essas ocorrências e as contribuições da fonética e da fonologia. Isso porque ambas estão relacionadas aos estudos linguísticos e podem esclarecer a problemática abordada em nossa pesquisa.

Nesta pesquisa, a noção de “erro” é compreendida com base nos estudos de Cagliari (2009) para quem os desvios ortográficos não devem ser vistos apenas como falhas, mas como indícios do processo de aquisição da linguagem, revelando reflexões e conhecimentos que os aprendizes constroem sobre o funcionamento da escrita. O autor esclarece que essas

manifestações ortográficas não devem ser avaliadas como erros, mas como tentativas de acerto, e que os desvios de escrita apresentados pelos alunos devem servir como base de reflexão para nortear o trabalho do professor no processo de ensino da escrita.

É irrefutável que o estudo da fonética e da fonologia oferece inúmeras contribuições para o ensino e para a aprendizagem da língua portuguesa, especialmente no que diz respeito à aquisição da escrita. Contudo, há lacunas na abordagem sistemática desses campos linguísticos, sobretudo, na formação dos professores. Isso ocorre, porque os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental responsáveis pela introdução à aprendizagem da escrita são majoritariamente graduados em pedagogia, mas fonética e fonologia, geralmente, não são disciplinas da grade curricular desse curso de graduação.

Essa lacuna do currículo pode resultar na não utilização de uma prática educativa que detecta as razões das dificuldades dos alunos na escrita, do que ainda não foi assimilado por eles, e dificulta qualquer ação para ajudá-los a superar esses desafios. Isso reflete, negativamente, no ensino do português e, conseqüentemente, na aprendizagem. Propugnamos, por isso, que os currículos dos cursos de pedagogia incluam as disciplinas fonética e fonologia para uma formação acadêmica efetiva dos pedagogos, e para que eles estejam melhor preparados para lidar com situações que demandem tais conhecimentos.

De acordo com Cagliari (2009), a fonética concentra-se na análise e no reconhecimento dos sons da fala, ou seja, de como eles são produzidos na realidade. Já a fonologia destaca-se por abordar o desempenho da letra nas palavras, os aspectos distintivos do som. Trata, pois, dos fonemas. Diferentemente da fonética, que lida com as variações naturais na produção dos sons nas diferentes falas, a fonologia busca analisar a letra nas palavras. Um exemplo disso é a letra “c” que possui dois fonemas /k/ e /s/, como nas palavras “casa”, em que o fonema é /k/, e na palavra “doce”, na qual o fonema é /s/.

Conforme Silva (2007, p. 23), a fonética “[...] é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles utilizados na linguagem humana”. Já à fonologia cabe investigar “[...] a distribuição dos sons e o contraste entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros” (Silva, 2007, p. 110).

Nesse contexto, Seara, Nunes e Volcão (2011) explicitam como um trabalho com a língua materna baseado na Linguística com foco na fonética e na fonologia nos anos iniciais, pode colaborar para o letramento eficiente. Demonstram, ainda, a pertinência dos conhecimentos da fonética para os profissionais que atuam no processo de aquisição da linguagem e como o combate ao preconceito linguístico está diretamente associado ao conhecimento de aspectos fonéticos.

A título de ilustração, se um professor compreende os processos fonéticos envolvidos na fala regional de seus alunos, como a omissão do /r/ final em verbos no infinitivo (“estudá” em vez de “estudar”), ele é capaz de reconhecer que essa realização não representa um “erro” de linguagem, mas, sim, uma característica fonética comum de determinadas variedades do português brasileiro. Com esse conhecimento, ele evita corrigir deslizes de forma punitiva ou estigmatizante, adotando, em vez disso, uma abordagem pedagógica que respeita a diversidade linguística e orienta os alunos sobre a adequação linguística em diferentes contextos comunicativos. Esse tipo de postura contribui diretamente para o combate ao preconceito linguístico e para a valorização da identidade linguística dos alunos.

Cabe ao docente, portanto, conhecer esses aspectos e, por meio de diagnóstico, criar estratégias para auxiliar o aluno a minimizar a ocorrência desses traços em suas produções escritas, valorizando suas características linguísticas e utilizando suas experiências como ponto de partida para a construção de novos saberes.

Dessa forma, é responsabilidade da escola oferecer aos alunos oportunidades e um ambiente propício para a realização de atividades de leitura e escrita de diversos gêneros, bem como garantir o acesso a estratégias que permitam reconhecer e aplicar, adequadamente, diferentes conhecimentos linguísticos às variadas situações do cotidiano.

Com conhecimentos pertinentes sobre fonética e técnicas de análises fonológicas, o professor poderá compreender melhor como ocorrem os problemas relacionados à fala e à escrita. Também identificará os processos fonológicos presentes nos dialetos dos alunos, que se materializam em seus textos escritos, permitindo-lhe planejar atividades diversas com foco nas regularidades e irregularidades ortográficas e no trabalho com diferentes textos impressos. Isso promoverá uma aprendizagem significativa.

Diante do exposto, enfatizamos a relevância do conhecimento fonético-fonológico para professores de língua portuguesa e pedagogos, pois, dominar estes níveis da língua materna é fundamental para facilitar o processo de alfabetização e a aprendizagem da escrita. Corroborando estas assertivas, Silva (2007, p. 20) acrescenta que “o conhecimento detalhado da estrutura sonora da língua portuguesa permite aos profissionais identificarem as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e desenvolver estratégias eficazes para superá-las.” Assim, cumpre-nos reiterar que um conhecimento substancial sobre fonética e fonologia não apenas capacita os educadores a diagnosticarem problemas, mas também os habilita a oferecer soluções que contribuem, significativamente, para a formação linguística e cognitiva dos educandos.

Nesta direção, Seara, Nunes, Volcão, (2011) ponderam:

[...] o que, afinal, a Fonética e a Fonologia têm a ver com tudo isso? Ora, ambas são áreas que estão diretamente envolvidas com o processo de alfabetização/letramento. Se nós queremos que os índices de letramento aumentem, e, com isso, asseguramos o direito do cidadão a ter acesso ao mundo letrado, é preciso que olhemos para todos os elementos que podem influenciar no desempenho dos alunos. A partir do momento em que começamos a refletir sobre as letras, sobre a relação entre grafemas e fonemas e o papel que ocupam na palavra, na frase e no discurso, começamos a repensar o modo como ensinamos, ou o modo como podemos aprender a ler e a escrever (Seara; Nunes; Volcão, 2011, p. 166).

Entendemos, então, que é imprescindível que os conhecimentos de fonética e da fonologia façam parte da formação de professores para que o saber concretizado deste nível da língua seja incorporado às práticas de ensino nas salas de aula.

Em relação à aplicabilidade da fonologia e da fonética, Cagliari (2009, p. 75) complementa que “[...] se as escolas pretendem ensinar como funciona a língua portuguesa, os alunos devem aprender fonética e fonologia”. O autor considera desastrosa e incipiente a abordagem do conteúdo da fonética nos livros didáticos e nas gramáticas. Do ponto de vista do citado autor, há neles graves erros e uma quase total incompreensão sobre a realidade da linguagem, afirmando também que tais conteúdos nem sequer percebem as diferenças entre uma disciplina e outra. Sobre esta questão, ele ainda observou:

É claro que, quando se trata de alfabetização, não é apropriado ensinar todos os aspectos da fonologia. O ensino precisa ocorrer em todas as etapas do ensino primário e secundário. Porém, existem algumas técnicas fonéticas que certamente serão de grande interesse para os alfabetizadores, por meio das quais eles poderão desenvolver atividades que motivem seus alunos, além de ensinar como funcionam determinados fatos da linguagem (Cagliari, 2009, p. 75).

Para promover essa abordagem, o educador pode explorar textos infantis tradicionais e contemporâneos da tradição oral, bem como situações lúdicas como jogos e brincadeiras. Exemplos disso são o trabalho com as parlendas, cantigas e trava-línguas que pode ser fecundo nesse processo de alfabetização e de apresentação de aspectos fonético-fonológicos, pois explora a escrita e pronúncia das palavras, destacando os fonemas e grafemas. Sob este prisma, os textos são utilizados para brincar com a língua, permitindo aos alunos refletirem sobre as modalidades oral e escrita e, ao desenvolverem seu repertório lexical, podem criar novos textos inspirados nos já conhecidos. Nessa proposta, o professor pode ensinar, quando necessário, orientando os alunos a focarem nos sons iniciais e finais das palavras.

Ainda sob esse ponto de vista, todo professor da área de linguagem precisa ter esse conhecimento para disseminar o aprendizado de forma mais eficaz. Os docentes, principalmente aqueles que lidam com a alfabetização, podem não ter consciência do conceito e dos diferentes

fonos¹ da língua portuguesa e, portanto, ignorar a fala dos alunos, que possuem uma variedade diferente da região onde ele ou mesmo outros discentes vivem. É nesse contexto que o preconceito linguístico² pode emergir.

Nesse sentido, podemos observar, por exemplo, as ocorrências com o /t/, no contexto de “i”, como em [‘potʃi] “pote” e [‘poti] “pote”, em que o [tʃ] ocorre na maior parte das regiões do Brasil, enquanto o [t] predomina em alguns estados e cidades do Norte e Nordeste brasileiros. Nesse caso, as ocorrências são alofones³ do /t/, ou seja, variações do mesmo fonema, que ocorrem na fala, mas na escrita são grafados com a mesma letra. O mesmo ocorre com os diferentes fonemas da letra /r/, principalmente com as ocorrências do retroflexo [ɾ], bastante presente em variedades do português menos prestigiadas socialmente, e comumente chamadas de “r” caipira, sendo, por isto, estigmatizadas. Desse modo, precisamos conhecer os princípios da fonética e da fonologia que subsidiam a percepção da complexidade da alfabetização e da aprendizagem da escrita, uma vez que, sabemos, há diferenças notórias entre fala e escrita.

Cagliari (2009, p. 53) enfatiza que “[...] o aluno pode escrever “talveis” (talvez), mas não escreve “eileifante” (elefante); não escreve “vei” (vê), mas escreve “veis” (vez). Com isso, o autor chama atenção para o fato de que o estudante não erra de forma aleatória, mas age conforme suas hipóteses linguísticas em formação. Ainda segundo o autor, é comum que o professor, ao se deparar com essas produções, julgue que o aluno é distraído ou incapaz de discriminar, aprender, memorizar ou se concentrar. No entanto, Cagliari adverte: “Ele se concentra e reflete mais do que se possa pensar. E, quando é injustamente criticado pelo seu esforço, desilude-se com a escola, ou tenta aprender apesar dela” (CAGLIARI, 2009, p. 53).

Compreender a produção escrita das crianças requer, portanto, que o professor seja capaz de identificar as hipóteses construídas pelos alunos e as reflexões que fazem ao escrever. Para isso, é fundamental que o docente observe atentamente a fala da criança, pois, somente assim, poderá cumprir, de fato, seu papel como mediador do processo de aprendizagem.

¹ De acordo Oliveira (2005), fonemas são os sons que produzimos na fala. Esses fonemas se agrupam em duas grandes classes: os consonantais e os vocálicos. Os sons vocálicos são aqueles em que não se coloca nenhum impedimento à corrente sonora na cavidade bucal. Os sons consonantais são aqueles em que algum tipo de impedimento, seja ele total ou parcial, é colocado à corrente sonora na cavidade bucal.

² Para Bagno (2015), o termo preconceito designa uma atitude prévia que assumimos diante de uma pessoa (ou de um grupo social), antes de interagirmos com ela ou de conhecê-la, uma atitude que, embora individual, reflete as ideias que circulam na sociedade e na cultura em que vivemos. Assim como uma pessoa pode sofrer preconceito por ser mulher, pobre, negra, indígena, homossexual, nordestina, deficiente física, estrangeira etc., também podem receber avaliações negativas por causa da língua que fala ou do modo como fala sua língua.

³ De acordo Seara, Nunes e Volcão (2011), os alofones são os sons que não distinguem o significado das palavras e são apenas variantes de um mesmo fonema. A representação dos variantes alofones é mostrada entre colchetes []. Nos dialetos mineiro e carioca, por exemplo, o fonema /t/ realiza-se foneticamente como [t] ou [tʃ], a depender da posição em que ocorre na palavra. [tʃ] ocorre diante da vogal [i], como em “tia” [tʃia] ou “latim” [la’tʃi] e [t] diante das demais vogais (“tua” [tua], “tombo” [tõbu]).

Dessa forma, reconhecemos a importância de a escola garantir que o conhecimento da língua materna seja acessível aos usuários das diversas variedades linguísticas, sejam elas sociais, regionais, de gênero ou relacionadas à faixa etária. É essencial ensinar aos educandos que não devem substituir uma variedade por outra, tampouco classificar uma variedade como superior ou inferior, mas, sim, compreender as razões da diversidade linguística presente no ambiente escolar e no país. É necessário, ainda, conscientizá-los de que podem ser competentes usuários da língua portuguesa, reconhecendo os diferentes usos da linguagem e adquirindo a variedade padrão a partir daquela que lhes é própria.

2.3 Processos fonológicos e o ensino de língua portuguesa

É notório que o domínio da escrita é considerado um pré-requisito para o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. No entanto, devemos compreender que a escrita de qualquer língua abrange muitos aspectos a serem trabalhados ao longo dos anos escolares, para que o aluno a compreenda plenamente. Durante esse processo, o aluno comete “erros” linguísticos que são, na maioria das vezes, fruto de uma reflexão sobre a escrita. Assim, fica claro que ele, na verdade, reflete ativamente sobre a língua que fala e formula hipóteses sobre a escrita.

Nesse sentido, cabe à escola reconhecer que o aluno, ao iniciar o processo de aprendizagem da escrita, já domina a fala adquirida em seu primeiro espaço de socialização, o ambiente familiar. Na escola, ele aprenderá a língua escrita, que pode sofrer interferência da fala. Por isso, é fundamental que a escola desenvolva atividades que promovam o desenvolvimento da escrita, utilizando situações cotidianas que valorizem todas as variedades linguísticas em uso, incorporando-as às práticas de produção textual.

É, pois, primordial que o professor de língua materna esclareça as diferenças significativas entre fala e escrita e desenvolva estratégias pedagógicas que motivem o aluno a escrever e desenvolver sua aprendizagem. Nesse sentido, Cagliari (2009) pondera:

[...] se a escola tem por objetivo ensinar como a língua funciona, deve incentivar a fala e mostrar como ela funciona. Na verdade, uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. A escrita preserva uma língua como um objetivo inanimado, fossilizado. A vida de uma língua está na fala. (Cagliari, 2009, p. 44).

Ainda segundo o referido autor, conhecemos muito pouco sobre a fala do português brasileiro e, frequentemente, temos noções equivocadas a seu respeito. Ele enfatiza que o ensino escolar da língua gira em torno da escrita e que, conseqüentemente, a gramática normativa se torna prerrogativa da modalidade escrita, mesmo quando tenta abordar aspectos que pertencem

exclusivamente à fala. Tal postura é prejudicial ao ensino de língua, pois nem sempre a escola reconhece claramente o que pertence à fala e o que pertence à escrita. O autor destaca ser necessário compreender que “[...] numa língua existem valores sonoros diferentes para cada símbolo alfabético, e a ortografia por si só não nos dá uma orientação clara sobre a pronúncia da língua e seus dialetos” (Cagliari, 2009, p. 45). Sobre isso, o autor complementa afirmando que “[...] essa relação não ocorre necessariamente na escrita ortográfica, uma convenção que já se afastou muito da relação letra-som” (Cagliari, 2009, p. 45).

Cagliari (2009) enfatiza que dividir as letras do alfabeto em vogais e consoantes só faz sentido se essas letras remeterem a sons que na fala podem ser classificados como vogais e consoantes, segundo a descrição fonética. Na escrita, essa divisão tem a única função de marcação de tipos diferentes de letras, possibilitando regras de segmentação gráfica. Conforme o autor, “na fala, vogais e consoantes são tipos diferentes de modos de articulação”. Como exemplo do uso de vogais e consoantes, e, no sentido de esclarecer que, na escrita, ambas têm significado e função diferentes de seu uso na fala, o autor nos traz a seguinte explicação: “[...] se escreve “optar” e se pronuncia “opitar”, se escreve “lápiz” e se diz “laps”, se escreve “caixa e se diz “caxa”, se escreve “boa” e se pode dizer “boua” etc.” (Cagliari, 2009, p. 49).

O autor reitera que, para relacionar fatos da fala com os da escrita, é necessário, do lado da fala, estabelecer que o dialeto será tomado como base, e, do lado da escrita, é preciso distinguir o sistema da escrita e da ortografia (convenção sobre as possibilidades de uso do sistema de escrita de modo que as palavras tenham um único modo de representação gráfica). Nessa relação entre sistema de escrita e ortografia, Cagliari (2009) exemplifica que o primeiro permite que se escreva, por exemplo “disi” e “pechi”, porém a ortografia obriga que se escreva “disse” e “peixe”.

Geralmente, no ensino do português perpetuado nas cartilhas, nos livros didáticos e nas gramáticas, as vogais são “a”, “e”, “i”, “o”, “u”, porém, já percebemos que se está falando do sistema de escrita do português e não da fala, porque observamos situações que só ocorrem na escrita ortográfica. Na fala, a realidade é diferente: em palavras que começam com a vogal “e”, por exemplo, escreve-se “escada”, mas pronuncia-se “iskada”. Muitas vezes, as crianças que fazem a todo instante essa relação entre fala e escrita, encontram dificuldades e cometem “erros” na escrita.

Quanto ao processo de ensino das consoantes, há situações em que a aprendizagem desses segmentos é complicada. As crianças, muitas vezes, não distinguem os sons surdos de sonoros como /p/ e /b/, /f/ e /v/, /t/ e /d/ e acabam confundindo-os também na sua escrita. A distinção entre consoantes surdas e sonoras depende ainda do dialeto que a criança fala, pois, para um aluno a palavra pode conter um [b] ou [d] e para outro um [p], um [t], dependendo das variações dialetais,

o que dificulta a aprendizagem da ortografia das palavras. Cagliari (2009) pontua ser primordial que os professores saibam ouvir as crianças, para entenderem melhor o que elas escrevem, e para mostrar-lhes que em todo lugar há vários modos de se falar e cada modo é próprio para determinadas circunstâncias.

Segundo Cagliari (2009), outro aspecto da fala importante para compreendermos a relação entre fala e escrita relaciona-se à juntura. A estrutura fônica das palavras pode sofrer alterações quando juntamos uma palavra à outra ou separamos as sílabas de uma única palavra. No ensino de língua portuguesa, a juntura é um fenômeno que apresenta implicações relevantes, não apenas para a compreensão do funcionamento da fala, mas também para o entendimento de muitos dos “erros” de escrita cometidos pelos alunos. O autor salienta que a juntura pode envolver até três vogais, como nestes exemplos: casa amarela – “kazamarela”; todo amigo – “toduamigu”; toda a amizade – “todamizadi”.

Outro tipo de problema, que segundo Cagliari (2009) envolve as vogais e consoantes e suas relações com as letras da escrita, são as diferentes formas lexicais de palavras, dependendo do dialeto do falante. Essas formas lexicais são usadas pelas crianças para identificar as palavras na escrita, mas fogem da forma ortográfica, revelando na escrita a forma fonética e a constituição lexical de palavras em seus dialetos. Como exemplo: pizza – “pitsara ou pitsa”; fósforo – “forsu ou fosforu”; você – “ose ou vose”. Diante de tais ocorrências, a escola precisa valorizar o estágio do aprendizado da escrita pela criança e fazer disso objeto de atividades futuras.

Nesse contexto, o trabalho com textos espontâneos é fundamental para que as crianças façam corretamente a passagem da fala para a escrita e da escrita para a ortografia. Desse modo, elas entenderão como a fala e a escrita funcionam, como os dialetos operam, como, em uma classe, há falantes de diferentes dialetos e quando se usa cada tipo de dialeto. Porém, para isso, segundo Cagliari (2009, p. 62): “[...] é preciso que a professora saiba o que está acontecendo e o que está fazendo.”

O mesmo autor nos apresenta a questão do ritmo, enfatizando a postura da alfabetização tradicional que tem como unidade básica a sílaba. Cagliari (2009) aponta que o português não é uma língua de ritmo silábico, mas acentual, e as sílabas apresentam durações variáveis que se ajustam em suas durações reais. Estimular os alunos a aprenderem como se nossa língua fosse de ritmo silábico é induzi-los a modificar sua fala natural, formando leitores que leem silabando as palavras, em vez de pronunciá-las no ritmo normal.

Para concluir, Cagliari (2009) nos traz outro exemplo da confusão que a escola faz entre a escrita e a fala, que diz respeito à tonicidade. O autor afirma que a escrita não tem sílabas tônicas e nem átonas. Para ele, a tonicidade é uma unidade do sistema rítmico da fala e se realiza

na fala somente em função desse sistema. Assim, se soletrarmos as sílabas com durações iguais, não se produzirá a sílaba tônica nem a átona.

O autor destaca que, com frequência, os acertos dos alunos não recebem a devida atenção, sendo tratados como algo esperado e sem relevância. Em contrapartida, os erros costumam ser fortemente penalizados nas avaliações escolares. Segundo ele, essa postura rígida da escola em relação à ortografia precisa ser transformada com urgência. Além disso, ressalta que a análise dos erros deve ir além de simplesmente identificar como e por que os estudantes os cometem; ela deve, sobretudo, servir como subsídio para que os professores interpretem os desvios presentes nos textos de seus próprios alunos e possam planejar estratégias de ensino mais eficazes.

Assim, como professores de língua portuguesa, precisamos compreender e explicar aos nossos alunos que a fala e a escrita representam realidades diferentes da língua. Ainda que estejam intimamente interligadas em sua essência, possuem uma realização própria e independente nos usos da língua. Como ressalta Cagliari (2009, p. 36), “[...] o professor de Português tem que ser um profissional competente, tem que conhecer profundamente a Língua Portuguesa”.

2.3.1 Processos fonológicos e o ensino da escrita

Após dominar o código alfabético, as crianças enfrentam um novo desafio: o domínio da ortografia de sua língua. Nessa etapa, começam a analisar a relação entre fala e escrita e a perceber que uma mesma letra pode representar diferentes sons.

Ao pensar sobre como escrever, os estudantes tentam entender as regras que regem a escrita, gerando hipóteses sobre nosso sistema ortográfico. Dessa forma, observando como a criança escreve nos primeiros contatos com a língua escrita, Cagliari (2009) ressalta que ela erra a forma ortográfica, porque, para escrever, se baseia na forma fonética. O autor salienta que é preciso saber ouvir as crianças, deixá-las falarem, e afirma que a escola não deveria preocupar-se somente com a ortografia, mas, também, com o funcionamento da fala.

De acordo com esse mesmo autor, quando chegam à escola, as crianças têm uma experiência de anos como ouvintes e falantes de uma língua. Contudo, a escola lhes tira o ambiente natural de uso da linguagem e as coloca num contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante, e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente. Nesse sentido, a escola deve compreender a realidade linguística de seus alunos, nos primeiros anos escolares, para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem que

estimulem o desenvolvimento dos educandos para se comunicarem e interagirem linguisticamente.

Sabemos que as línguas são dinâmicas e sofrem constantes transformações. Essas mudanças ocorrem permanentemente, por ser a língua fruto das interações sociais. Ao combinar elementos para formar palavras ou frases, as línguas ficam sujeitas a muitas modificações, fenômeno a que se convencionou chamar de processos fonológicos ou metaplasmos (processo que acrescenta, suprime ou transpõe fonemas em uma palavra).

Seara, Nunes e Volcão (2011) afirmam que os processos fonológicos segmentais são alterações de fonemas (elemento da língua que corresponde à imagem mental que os falantes têm das unidades sonoras do sistema fonológico) e fones (os sons efetivamente produzidos na fala, que variam de região para região). Elas apontam que esses processos podem ser percebidos nas modificações da história da língua, tanto do ponto de vista sincrônico (em um determinado momento da língua), quanto do ponto de vista diacrônico (diferentes momentos da língua).

As autoras estabelecem, ainda, uma organização para os processos fonológicos, dividindo-os em quatro categorias, sendo elas: assimilação, estruturação silábica, enfraquecimento e reforço e neutralização, conforme descrição de Seara, Nunes e Volcão (2011, p.109 -111), a seguir:

a) assimilação:

- os segmentos se tornam mais semelhantes, ou seja, um segmento assume os traços distintivos de um segmento vizinho. Exemplo: como ocorre na palavra “menino”, pois as vogais se assemelham, quando as médias se elevam, transformando-se em altas [mi' ninu];

b) estruturação silábica:

- presença de alteração na distribuição das consoantes e vogais, podendo ser inseridas ou eliminadas. Dois segmentos podem, então, juntar-se, transformando-se em um único segmento, ou pode haver permuta entre eles. A estrutura silábica básica é CV, e muitos processos se aplicam a estruturas silábicas mais complexas, transformando-as no padrão CV. Nesse caso, isso pode ocorrer, quando em grupos consonantais uma das consoantes é eliminada, como na pronúncia da palavra “livro”, na qual se elimina o tepe⁴, pronunciando-a como [ˈlivu]. Aqui a sílaba final CCV se transforma em CV, com a eliminação de uma consoante;

⁴ De acordo Seara, Nunes e Volcão (2011), o tepe (ou tap) é um modo de articulação das consoantes produzida com uma oclusão total e rápida do fluxo de ar nas cavidades orais. O som [ʔ] apresenta uma oclusão percebida como

c) enfraquecimento e reforço:

- os segmentos são modificados segundo sua posição na palavra. Por exemplo, em palavras proparoxítonas (acento recai na antepenúltima sílaba a contar do final da palavra), a penúltima vogal pode desaparecer, transformando a palavra em uma paroxítona. É o que se vê na palavra “fósforo”, pronunciada como [ˈfɔsfɾu]. Nesse caso, ocorreu síncope, uma vogal próxima a outra acentuada foi eliminada. Segundo as autoras, outro exemplo desse processo é aquele em que vogais fortes (acentuadas) sofrem ditongação, por exemplo, nas palavras monossilábicas terminadas por sibilantes, como “três” e “paz”, nas quais em certos falares no PB ocorre a ditongação, transformando-as em [trejs] e [ˈpajs], respectivamente;

d) neutralização:

- os segmentos se fundem em um ambiente específico. Esse aspecto fonológico acontece, quando em determinados contextos fônicos, a oposição entre vogais deixa de existir. Esse aspecto acontece, por exemplo, com as vogais “e” e “i”, quando não são acentuadas e aparecem em final de palavras, como no caso das palavras “júri e jure”, em que as duas são pronunciadas como [ˈʒuri].

Segundo Cagliari (2002), os processos fonológicos são as regras utilizadas para explicar as alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas (menores unidades significativas das palavras), ao se realizarem foneticamente. No tocante à nossa pesquisa é relevante observarmos como essas alterações sonoras em muitos casos são transpostas para a escrita, sendo caracterizadas como erros/desvios de escrita, na medida em que se distanciam da escrita padrão. Cagliari (2002, p. 99) postula que: “[...] esses aspectos têm nomes tradicionais e, geralmente, apresentam um conteúdo que é aceito sem restrições pelos estudiosos”.

Apresentamos, a seguir, cada um desses processos, ilustrados com exemplos, segundo Cagliari (2002, p. 99 -105):

a) assimilação:

- processo em que um som se torna mais semelhante a outro, que lhe está próximo, adquirindo uma propriedade fonética que ele não tinha. Como se ilustra em:

uma batida bastante rápida da ponta da língua nos alvéolos, permitindo uma oclusão total, mas extremamente breve. Essa consoante também é conhecida como vibrante simples, por apresentar apenas essa única batida. Exemplos: caro [karɔ], prato [pratɔ].

✓ Exemplo: [k] → [c] / _ i, e [x] → [ç] / _ i, e.

Cagliari (2002, p. 100) afirma que “uma consoante velar se torna palatal diante de uma vogal palatal (ou seja, vogal anterior fechada ou meio-fechada (alta ou meio-alta))”.

b) desassimilação:

- processo que tem características contrárias à assimilação.

✓ Exemplo: → aa ai, → εε εi, → ee ei

Cagliari (2002, p.100) explica que “quando duas vogais anteriores iguais se encontram, há uma fusão em ditongo, cujo segundo elemento é [i]”.

c) inserção ou epêntese:

- acréscimo de um segmento à forma básica de um morfema. Um exemplo é quando uma vogal acentuada, seguida de uma fricativa alveolar surda [s], em sílaba final de palavra, torna-se ditongada com o acréscimo do segundo segmento, que é um [i] (Cagliari, 2002, p.100).

✓ Exemplo: /xapas/ [xapais] /voses/ [voseis] /nɔs/ [nɔis].

d) eliminação (ou apagamento, queda, truncamento):

- supressão de um segmento da forma básica um morfema (Cagliari, 2002, p. 101).

✓ Exemplo: /pɔti/ [pɔtʃi] [pɔtʃi] [pɔ tʃ].

e) comutação (ou metátese):

- fenômeno que troca um segmento de posição dentro de morfemas (Cagliari, 2002, p. 101).

✓ Exemplo: /deNtru/ [dêtru] [drêtru].

f) palatalização:

- um segmento se torna palatal ou mais semelhante a um som palatal, ao adquirir uma articulação secundária palatalizada, ou africativizada, ou um deslocamento articulatorio em direção ao lugar de articulação palatal (Cagliari, 2002, p. 102-103).

✓ Exemplo: /tia/ [tʃia] (tia)

/dia/ [dʒia] (dia)

g) labialização:

- ocorrência de uma articulação secundária de arredondamento acrescentada à articulação primária ou, ainda, quando há a troca de um segmento não labial por outro labial (Cagliari, 2002, p. 103-104).

✓ Exemplo: /osu/ [os^w u] (osso).

h) harmonia vocálica:

- tipo especial de assimilação que faz com que as vogais se tornem mais semelhantes entre si, em geral, por alguma razão morfológica. Cagliari, 2002, p. 104).

Segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011), a vogal mais baixa, em posição pretônica, assimila o traço [+ alto] da vogal tônica, gerando pronúncias como [mi'nino].

i) sândi ou juntura intervocabular:

- fenômeno que ocorre nas fronteiras de palavras. Consiste na transformação de estruturas silábicas nesse contexto, causada, em geral, pela queda de vogais ou pela formação de ditongos ou mesmo pela ocorrência peculiar de certos sons (Cagliari, 2002, p. 105).

✓ Exemplo: /kaza # amarela/ [ka za ma rela] (casa amarela).

2.3.2 Categorização dos erros ortográficos segundo Cagliari (2009)

Para Cagliari (2009), os erros ortográficos fazem parte do processo de aquisição da linguagem e representam construções pessoais de conhecimento e reflexão dos alunos sobre o sistema de escrita. O autor ressalta, reiteremos, que esses desvios não devem ser vistos apenas como “erros”, mas como tentativas de acerto durante o processo de alfabetização e/ou aprendizagem da escrita.

A categorização, conforme o autor, contempla os seguintes tipos de erro: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

A seguir, descrevemos cada tipo de erro, conforme o autor supracitado.

- a) **Transcrição fonética:** é o tipo de erro mais comum, caracterizado pelo fato de o aluno escrever conforme a forma como fala, realizando uma transcrição fonética da própria fala.

A transcrição fonética ocorre, principalmente, nos casos em que o aluno:

- Escreve *i* em vez de *e*, por falar [i] e não [e];
 - ✓ Exemplos: eli (ele) , si(se).
 - Escreve *u* em vez de *o*, por falar [u] e não [o];
 - ✓ Exemplos: mininu (menino), cachorru (cachorro).
 - Escreve duas vogais em vez de uma, por pronunciar um ditongo; Exemplos: mais (mas), três (treis).
 - Escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na pronúncia um monotongo;
 - ✓ Exemplos: deixo (deixou), falo (falou).
 - Não escreve o *r* por não haver som correspondente em sua fala;
 - ✓ Exemplos: brinca (brincar), fica (ficar).
 - Escreve *u*, no lugar de *l*;
 - ✓ Exemplos: resouveu (resolveu), fume (filme).
 - Transcreve sua pronúncia da juntura intervocabular;
 - ✓ Exemplos: semperna (sem perna) oque (o que).
 - Usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante *m* e *n*, que não pronuncia;
 - ✓ Exemplos: tabem (também), brica (brinca).
 - Não escreve *nh*, em posição intervocálica seguindo-se a vogal *i*, ficando apenas a nasalização da vogal;
 - ✓ Exemplos: carriu (carrinho), compania (companhia).
- b) Uso indevido de letras: ocorre quando o aluno faz uma representação possível para um determinado som de uma palavra, mas que não é aceita pela a norma ortográfica.
- Exemplos: converça (conversa), cem(sem).
- c) Hipercorreção: ocorre quando o estudante domina algumas regras ortográficas, mas as generaliza inadequadamente. Por exemplo, saber que algumas palavras que se pronuncia *u* e se escreve com *o*, termina utilizando *o* em todas.
- Exemplos: excloído (excluído), conseguiu (conseguiu).

- d) Modificação da estrutura segmental das palavras: ocorrem nos erros relacionados à troca, supressão, acréscimo ou inversão de letras. Em muitos casos, refletem formas de escrita utilizadas pelo aluno por ainda não dominar o uso das letras e as convenções ortográficas.
- Exemplos: obistáculos (obstáculos), mosta (mostra).
- e) Juntura intervocabular e segmentação: ocorrem quando o aluno escreve unindo todas as palavras ou separando as sílabas de uma mesma palavra, de acordo com forma como as pronuncia em sua fala.
- juntura:
 - ✓ Exemplo: semperna (sem perna)
 - segmentação:
 - ✓ Exemplo: de mais (demais)
- f) Forma morfológica diferente: ocorre em razão da variedade dialetal utilizada, o que dificulta o reconhecimento da forma ortográfica correta a partir da fala.
- Exemplos: num é (não é) ta (está).
- g) Forma estranha de traçar as letras: ocorre quando o aluno, ao traçar a letra cursiva, registra letras que podem ser interpretados erroneamente. Conforme exemplifica Cagliari (2009, p.125):
- Exemplos: sabe (sabe).

- h) Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas: ao aprenderem que os nomes próprios devem ser escritos com iniciais maiúsculas, alguns alunos passam a empregar a letra
- i) maiúscula também em pronomes pessoais.
- Exemplo: Eu (eu).
- j) Acentos gráficos: o acento gráfico geralmente não é ensinado nas fases iniciais da aprendizagem da escrita. Alguns alunos aprendem que determinadas palavras de uso frequente são acentuadas. Segundo Cagliari (2009), erros no uso do acento ocorrem, muitas vezes, pela semelhança ortográfica entre palavras acentuadas e não acentuadas.
- Exemplo: e (conjunção), é (verbo).
- k) Sinais de pontuação: esses sinais também não costumam ser ensinados nas fases iniciais da aprendizagem e, por isso, muitas vezes não aparecem nos textos espontâneos. No entanto, em algumas ocasiões, os alunos utilizam o ponto final e o travessão, demonstrando que trazem para seus textos conhecimentos adquiridos em outras atividades.
- Exemplo: “Era-uma-vez” (Era uma vez).
- l) Problemas sintáticos: alguns erros de escrita encontrados nos textos espontâneos revelam problemas de concordância ou regência. No entanto, muitas vezes, esses desvios refletem modos de falar diferentes do dialeto valorizado pela norma culta. Conforme exemplifica Cagliari (2009, p. 126):
- Exemplo: “Eles viu outro urubu.” (Eles viram outro urubu.)

A partir dessa classificação, tornou-se possível analisar com maior precisão as produções dos alunos, identificar as causas dos desvios de escrita e propor estratégias pedagógicas que favoreçam a autocorreção e o desenvolvimento gradual da sua competência escrita.

Ao imergir em tais conceitos, seria conveniente nos questionarmos, como professores de língua portuguesa, sobre como lidar com esses aspectos em sala de aula, especialmente no que se refere à escrita dos alunos: como corrigi-los ou quando e como intervir?

Quanto à incidência desses processos fonológicos em sala de aula, percebemos que esse aspecto acontece, muitas vezes, de maneira inconsciente, tanto na fala quanto na escrita. Assim, o professor deve ensinar, mostrando ao aluno a escrita conforme a norma ortográfica, com o objetivo de promover um aprendizado que permita a análise das regularidades e irregularidades ortográficas, utilizando para isso uma variedade de textos escritos e orais.

Bortoni-Ricardo (2004) esclarece a importância da interferência do professor em casos nos quais ele se depara com o aluno utilizando uma regra de outras variedades diferentes da norma padrão em suas produções. A autora ressalta que, quando o professor introduz a variante padrão ao aluno, ocorre uma justaposição entre essas duas variedades, possibilitando uma reflexão que auxilia o reconhecimento da diferença e do uso das duas variantes.

Essa postura evidencia que nossa responsabilidade como educadores não consiste em eliminar a variante linguística que o aluno traz consigo para a escola, mas sim, apresentar a outra variante ensinada pela escola. Por consequência, o discente compreenderá em qual contexto cada uma deve ser utilizada e o aprendiz se tornará um leitor e escritor proficiente, exigência do ensino de língua, que responde às demandas sociais.

Portanto, é responsabilidade do professor, em sua prática pedagógica, reconhecer a variação linguística dos estudantes e integrá-las ao processo de ensino. Isso permite que o aluno conheça a norma ortográfica prestigiada e compreenda as especificidades da escrita, sem desconsiderar sua forma de falar. Para alcançar esse objetivo, o professor deve utilizar textos orais e escritos como práticas sociais significativas para os alunos, além de implementar estratégias que promovam o desenvolvimento das habilidades de leitura, fala e escrita. É fundamental reconhecer e produzir gêneros textuais pertencentes tanto à oralidade quanto à escrita, diferenciando as particularidades de cada uma dessas modalidades.

Ao considerarmos a relação entre fala e escrita, e reconhecermos a importância de aprofundar nossos conhecimentos sobre os processos fonológicos, podemos ensinar de maneira adequada as manifestações desses aspectos na escrita dos alunos. Por exemplo, ao utilizar a forma “mininu”, em vez de “menino”, o aluno revela estar influenciado pela sua fala ao escrever dessa maneira. Esse aspecto refere-se ao processo fonológico do alçamento vocálico, que afeta sílabas átonas, resultando na transformação da vogal “e” em “i” e da vogal “o” em “u”. Esse é um aspecto relevante que demanda a atenção do professor para um trabalho apropriado, visto que tal processo fonológico é uma característica intrínseca da língua e, portanto, não ocorre aleatoriamente. Por outro lado, é crucial que o estudante compreenda que a escrita não equivale a uma transcrição fonética da fala, implicando a compreensão de que a ortografia das palavras, muitas vezes, difere da pronúncia.

Os professores devem, portanto, propor atividades de leitura e de escrita explorando diversos gêneros textuais, detectar sistematicamente os desvios cometidos pelos alunos em suas produções escritas e criar momentos em que eles possam reconhecer esses desvios e reflitam sobre as normas ortográficas. Dessa forma, será possível reduzir os problemas ortográficos, especialmente aqueles relacionados à influência de traços da fala na escrita.

2.5 Variação linguística e o ensino do português brasileiro

A Sociolinguística, área da Linguística que estuda a relação entre língua e sociedade, e a Sociolinguística Educacional, uma de suas ramificações, analisam os aspectos linguísticos e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem da língua.

No que tange à Sociolinguística Educacional, Bortoni-Ricardo (2004) e Faraco (2008) têm contribuído significativamente para a compreensão das relações entre língua e educação no Brasil, especialmente no que se refere à variação linguística e às questões sociais que afetam o ensino e a aprendizagem. Por essa razão, esses linguistas são considerados dois dos principais responsáveis pela consolidação da Sociolinguística Educacional no país, promovendo uma abordagem mais inclusiva e crítica da educação linguística no contexto brasileiro.

Faraco discute como as diferentes variantes linguísticas presentes nas comunidades e nas escolas influenciam o processo educacional, promovendo uma reflexão sobre a necessidade de se respeitarem as variedades linguísticas dos alunos, sem prejuízo para o aprendizado da norma padrão. O autor também destaca a importância da educação linguística no combate à discriminação linguística e na promoção da inclusão social nas escolas.

O Brasil possui uma grande variedade de dialetos que devem ser levados em consideração no ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Essas variedades dialetais permitem que as pessoas sejam identificadas geograficamente e socialmente. Nesse sentido, Soares (2020) afirma que, mesmo dentro de uma mesma comunidade linguística, a língua não é homogênea e uniforme. Para ela “[...] a diferenciação geográfica e social entre segmentos de uma mesma comunidade linguística corresponde a um processo de diferenciações linguísticas denominadas variedades linguísticas, que podem ocorrer nos níveis fonológico, léxico e gramatical” (Soares, 2020, p. 62). A autora argumenta que essas variedades são originadas do afastamento geográfico, enquanto as variedades sociais surgem da diferenciação social, em função de características do grupo a que pertence o falante e das circunstâncias em que a comunicação acontece.

De acordo com a Sociolinguística, a variação linguística ocorre de maneira estruturada e é influenciada por diversos fatores, tanto linguísticos quanto extralinguísticos. Os fatores linguísticos dizem respeito aos elementos internos da língua, como o contexto fonológico, morfológico, sintático ou semântico em que determinada forma é empregada. Portanto, podemos afirmar que, ao utilizarem a linguagem de forma natural, alguns falantes, compartilham princípios linguísticos e sociais que os auxiliam na escolha da variante mais adequada em cada situação comunicativa.

Como fatores extralinguísticos, ou seja, aqueles que não fazem parte da estrutura da língua, mas que influenciam seu uso, podemos citar a origem geográfica, o sexo, a faixa etária, a renda, a escolaridade, entre outros. Também se enquadram nessa categoria os recursos não verbais que contribuem para a transmissão da mensagem, como as expressões faciais, o tom de voz, entre outros.

Para essa área científica, as variações determinadas por fatores extralinguísticos são categorizadas como diatópica, diastrática, diamésica, diafásica e diacrônica, cada uma com suas características específicas. Essa variação mostra a grande diversidade do Brasil, onde diferentes grupos sociais possuem variados hábitos linguísticos, costumes e atitudes, o que enriquece, significativamente, o português falado no país.

A variação linguística é uma característica inerente a todas as línguas e presente na fala de todos os indivíduos, não importando seu nível de escolaridade ou sua classe social. Essa variação pode ser observada em todas as variedades linguísticas, inclusive nos dialetos considerados mais prestigiados, e não indica quaisquer erros de linguagem, seja para indivíduos ou para grupos dialetais; ela simplesmente mostra que pessoas diferentes podem ter maneiras diferentes de usar a mesma língua.

Em sua obra (2004, p. 47- 48) Bortoni-Ricardo nos traz importantes informações sobre regras de variação na fonologia e na morfossintaxe. A autora salienta que “[...] toda comunidade de fala brasileira, seja pequena, como um distrito semirural pertencente a um município, ou grande, como uma capital, um estado ou o país, sempre apresentará variação linguística”. Para a referida autora, essa variação decorre de vários fatores que representam os atributos de um falante:

- a) grupos etários: no interior familiar há diferenças sociolinguísticas intergeracionais (os avós falam diferente dos filhos e dos netos), o mesmo ocorre na sociedade.

Bortoni-Ricardo (2004) exemplifica essa questão ao relatar o caso de um idoso que, ao se dirigir a uma atendente de uma casa lotérica, perguntou: “Moça, qual é a sua graça?” A atendente não compreendeu de imediato a pergunta, percebendo apenas depois que ele queria saber: “Qual era o seu nome”;

- b) gênero: há diferenças na fala entre homens e mulheres. As mulheres costumam usar diminutivos, como: “Trouxe esta lembrancinha para você; é uma coisinha de nada”. Usam também marcadores conversacionais como “né?”, “tá”, “tá bom” que objetivam a obtenção da aquiescência e concordância do interlocutor. Já a linguagem dos homens é geralmente marcada por palavrões e gírias, a depender da classe social. Contudo, essas

variações nos repertórios acontecem em decorrência dos papéis sociais que os indivíduos desempenham e que são culturalmente condicionados;

- c) *status* socioeconômico: representam as desigualdades na distribuição de renda e bens materiais e culturais e que se refletem no uso da língua. Pessoas de diferentes classes sociais tendem a acessar a escolarização, à leitura e a contextos formais de uso da língua de maneiras distintas, o que influencia suas práticas linguísticas. Por exemplo, uma criança de um bairro de classe média pode dizer: “Eu fui ao teatro com meus pais no fim de semana”, enquanto uma criança de uma comunidade com menos acesso a bens culturais pode expressar a mesma ideia como: “Fomo no teatro lá no centro”. Ambas as formas são compreensíveis, mas revelam diferenças de repertório linguístico associadas ao capital cultural disponível em cada contexto social. Bortoni-Ricardo (2004) destaca a inclusão digital como um bem cultural, apontando que o acesso ao computador e à internet está diretamente relacionado ao *status* socioeconômico. Esse fator é especialmente relevante, considerando que, no Brasil, a distribuição de renda é marcadamente desigual.
- d) Nível de escolarização: os anos de escolaridade e a qualidade das escolas frequentadas por um indivíduo também influenciam seu repertório sociolinguístico. Esse fator está diretamente relacionado ao *status* socioeconômico, pois, no Brasil, o acesso a boas instituições de ensino e à conclusão da educação básica nem sempre é garantido a todas as camadas sociais. Entre os fatores que justificam a variação linguística no português brasileiro, Bortoni-Ricardo (2004) destaca o grau de escolarização, entendido como os anos de estudo formal e a qualidade das instituições escolares frequentadas pelos falantes. conforme a autora, esse fator influencia significativamente o repertório sociolinguístico dos indivíduos, uma vez que o acesso à norma-padrão da língua está fortemente vinculado à experiência escolar e, conseqüentemente, à trajetória educacional de cada sujeito. Indivíduos com nível menor escolaridade, especialmente aqueles que frequentaram escolas com infraestrutura precária e ensino de baixa qualidade, tendem a manter traços mais evidentes da variedade popular urbana, marcada por construções informais e pela ocorrência de fenômenos como a ausência de concordância verbal ou nominal. Expressões como “nós vai na feira” ou “as criança tão brincano” exemplificam esse uso, que, embora frequentemente rotulado como “erro”, na verdade reflete uma variedade linguística legítima e coerente com o meio social do falante;
- e) mercado de trabalho: as atividades profissionais de um indivíduo representam um fator condicionador para a monitoração linguística. Alguns profissionais como professores, atores, comunicadores sociais, jornalistas, advogados, juizes precisam ter maior

flexibilidade estilística e dominar sua fala, utilizando estilos mais monitorados, enquanto em outras profissões, mesmo de nível superior, exige-se menos o domínio de estilos monitorados. Por exemplo, profissionais da área de jornalismo e comunicação social frequentemente utilizam uma linguagem mais acessível e adaptada ao público-alvo de diferentes mídias (impressa, digital, rádio, TV). Naturalmente, a necessidade de comunicar informações de maneira clara e envolvente pode levar a esse uso mais flexível da linguagem. Já os profissionais de publicidade e propaganda frequentemente trabalham com uma linguagem criativa e persuasiva;

- f) rede social: adotamos comportamentos semelhantes ao das pessoas com quem convivemos em nossas redes sociais. Assim, a rede social de um indivíduo é um fator determinante das características de seu repertório sociolinguístico. Além da rede social, através da qual o indivíduo efetivamente interage, devemos considerar, também, o seu grupo de referência, as pessoas com quem esse indivíduo não interage fisicamente ou por meio de recursos como *internet*, telefone etc., mas, que assume como modelo de conduta (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 47- 48).

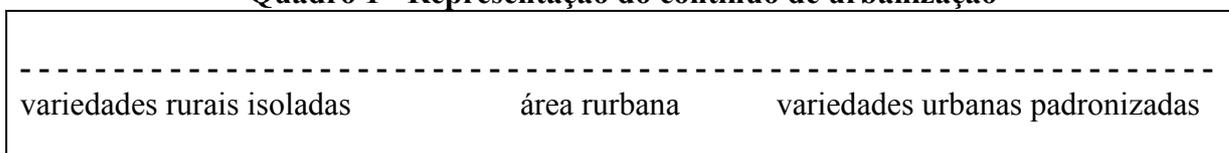
Assim, compreendemos que os ambientes sociais nos quais o sujeito interage contribuem para a formação de seu repertório linguístico. Essa variedade, que engloba aspectos sociais, culturais e linguísticos, também se manifesta no ambiente escolar, evidenciando a importância de desenvolvermos uma abordagem de ensino do português adequada a essas necessidades. Esse modelo de ensino deve considerar a variação linguística e sua aplicação em diferentes contextos sociais visando a “[...] conscientizar os alunos quanto às diferenças sociolinguísticas e fornecer a eles a variante adequada aos estilos monitorados orais e à língua escrita” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 43).

Nesse sentido, segundo a referida linguista, a língua portuguesa é ensinada com base nas gramáticas, sob a perspectiva da denominada variedade padrão, desconsiderando as demais variedades da língua. No entanto, segundo ela, para entendermos a variação linguística no Brasil, e a língua que falamos, será necessário reconhecer três contínuos “imaginários”, a saber: o de urbanização, de oralidade-letramento e o de monitoração estilística, que constituem um instrumento teórico-metodológico eficaz na análise da variação.

De acordo Bortoni-Ricardo (2004), podemos descrevê-los da seguinte forma: o contínuo de urbanização se constitui em dois polos extremos: os falares rurais mais isolados e os falares urbanos, que, ao longo do tempo, sofreram influência da codificação linguística e se definem

diacronicamente pelos padrões ortográficos, pela composição de dicionários e de gramáticas. O contínuo de urbanização pode ser representado conforme o Quadro 1, a seguir.

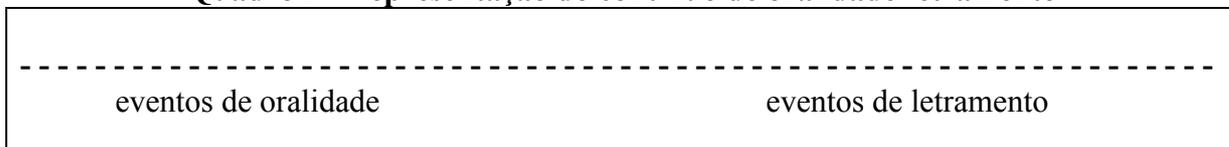
Quadro 1 - Representação do contínuo de urbanização



Fonte: (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 52).

Quanto ao contínuo da oralidade-letramento, observam-se dois polos: os falares rurais, assinalados pelo isolamento, e os falares urbanos, que possuem como característica principal a influência de agentes padronizadores, como a imprensa, as obras literárias e a escola. Nessa linha imaginária, que denominamos contínuo de urbanização, os domínios em que predominam as culturas de letramento estão na ponta da urbanização, enquanto na outra extremidade encontraremos predominantemente a cultura da oralidade. O contínuo de oralidade-letramento pode ser representado conforme demonstra o Quadro 2, a seguir.

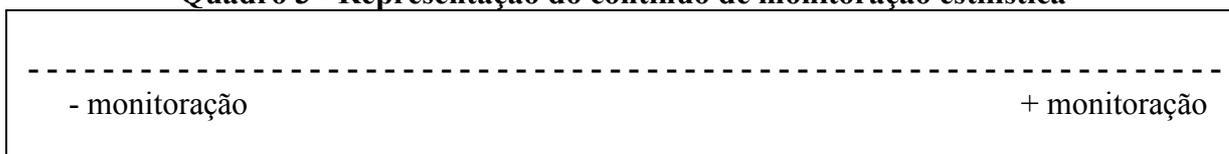
Quadro 2 - Representação do contínuo de oralidade-letramento



Fonte: (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 22).

Já no contínuo de monitoração estilística, Bortoni-Ricardo (2004) separa em campos distintos as interações totalmente espontâneas daquelas que são, em sua totalidade, planejadas, e que exigem do falante muita monitoração. A autora esclarece que, de modo geral, há três fatores que nos levam a monitorar o estilo durante a enunciação: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Esse contínuo está representado, a seguir, no Quadro 3.

Quadro 3 - Representação do contínuo de monitoração estilística



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

Desse modo, Bortoni-Ricardo (2004) propõe um diagnóstico do português brasileiro, mostrando que os aspectos que marcam a fala dos alunos podem ser agrupados de acordo com a forma como essas características são avaliadas, em um contexto mais geral. É importante lembrar que, no contínuo de urbanização, as fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares. Sendo assim, nesse contínuo, coexistem falares tipicamente rurais que têm seu uso descontinuado nas áreas urbanas (traços descontínuos) e falares que se estendem a todos os brasileiros e, por isso, se distribuem ao longo de todo o contínuo (traços graduais).

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), os traços graduais são aqueles que estão presentes em vários dialetos brasileiros e não são estigmatizados, porque aparecem, tanto na variedade considerada culta, quanto em dialetos estigmatizados, sendo exemplo disto a monotongação de “deixei” para “dexei” e “caixa” para “caxa”. De acordo com a mesma autora, esse processo fonológico já é suficientemente comum no português brasileiro (PB), para ser considerado uma característica gradual.

Além disso, há aspectos próprios dos falares situados no polo rural ou rurbano⁵, que vão desaparecendo, à medida que se aproximam do polo urbano. A esses aspectos a autora chama de traços descontínuos. Destaque-se, no entanto, que, especialmente no contínuo de urbanização, não existem fronteiras rígidas que separam falares rurais, urbanos ou rurbanos.

Essas características descontínuas marcam um dialeto que é considerado vulnerável conforme a avaliação negativa dos falantes instruídos de diferentes partes do país. Exemplos de traços descontínuos são aspectos como a transposição de /l/ em grupos silábicos em configurações CCV e em codas silábicas. Uma visão geral dessa classificação é apresentada (Bortoni-Ricardo, 2004) no Quadro 4, a seguir.

⁵ Segundo Bortoni-Ricardo (2004), os grupos rurbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção da tecnologia agropecuária.

Quadro 4 - Traços graduais e descontínuos do PB

N.º	Exemplo	Traço gradual	Traço descontínuo
1	inté		
2	limoero		
3	prantei		
4	artura		
5	ocê		
6	ponhei		
7	dos vento		
8	sor		
9	dexei		
10	tivé		
11	dibaixo		
12	uma foia		
13	percisá		
14	muié		
15	dispois		

Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 54).

Nesse Quadro 4, os campos em cor diferente classificam os dados linguísticos dos exemplos como graduais ou descontínuos, dependendo do quanto estigmatizados são no PB. A análise dos aspectos elencados nesse quadro mostra que um conjunto de características consideradas descontínuas caracteriza o português rural. Obviamente, diferentes áreas dialetais apresentarão um conjunto de aspectos mais recorrentes (e estão em diferentes fases de implementação e disseminação), do que outras áreas dialetais. Esta é a característica típica dos dialetos do PB.

Percebemos que surgem dúvidas entre os professores, quando se deparam com essas particularidades em sala de aula; é que eles, muitas vezes, não se sentem confiantes para explorar as variedades linguísticas dos alunos, devido à ideia equivocada de que a aula de língua portuguesa é apenas para ensinar a falar e escrever corretamente, consoante à norma-padrão da nossa língua.

A propagação do conceito de comunidade de fala em ambientes escolares pode, portanto, levar ao reconhecimento de que mesmo os aspectos que estão mais distantes da variante padrão, o que Bortoni-Ricardo (2004, p. 50) classifica como “características descontínuas”, precisam ser abordados e considerados válidos para esta comunidade. Nem sempre este entendimento é pacífico nas escolas, o que é lamentável, porque ele pode promover a compreensão de que cada falante está associado a, pelo menos, uma comunidade falante e, portanto, deve estar atento ao seu uso e à avaliação do seu discurso. Infelizmente, muitas vezes o professor não leva em conta que a variação linguística é uma condição de funcionamento da língua, e o fato de ter que ensinar aos seus alunos as regras da variedade padrão, ainda desconhecida, constitui um novo desafio.

Nesse sentido, Silva (2007) pontua que, do ponto de vista pedagógico, ensinar conceitos de “comunidade de fala” e “variação fonética” traz grandes vantagens, porque faz com que o professor passe a considerar que seus alunos são membros de comunidades de fala de um grupo e, portanto, têm uso e atitudes em relação a determinados fatos linguísticos específicos desse grupo social. A autora afirma que, dessa forma, as abordagens culturalmente sensíveis e a atenção sistemática aos aspectos podem ser facilitadas.

Além disso, salienta ela que os professores podem sensibilizar os alunos para o fato de que diferentes aspectos linguísticos, embora tenham o mesmo significado linguístico, podem ter valores semânticos sociais diferentes, alguns até negativos, proporcionando uma abertura necessária e socialmente responsável para trabalhar a língua portuguesa, especialmente com alunos de classes desprivilegiadas, as maiores vítimas do preconceito racial, social e linguístico.

Sob essa ótica, Cagliari (2009) enfatiza que a escola deve considerar a variação linguística no ensino do português, por ser uma instituição formadora, e, como tal, tem a função de formar cidadãos e ensinar-lhes como funcionam as variedades da língua, porquanto serem elas conhecimento que oportuniza a ascensão social. Assim sendo, o autor destaca que

[...] aprender português [...] não é só aprender como a língua (e suas variedades) funcionam, mas também estudar ao máximo os usos linguísticos; [...] inclui ainda a formação para aprender e usar as variedades linguísticas diferentes, sobretudo o dialeto-padrão. A escola dessa forma não só ensinaria português, como desempenharia ainda o papel imprescindível de promover socialmente os menos favorecidos pela sociedade (Cagliari, 2009, p. 72).

Cagliari (2009) reitera que a escola precisa assumir a variação linguística como fato linguístico, e cabe aos professores discutirem tais questões com seus alunos, mostrando-lhes o que são dialetos e porque são diferentes, seu funcionamento em termos de estruturas linguísticas e, principalmente, a visão que a sociedade tem das variações linguísticas, os preconceitos sociais dela resultantes e as consequências dessa discriminação para a vida dos sujeitos que a utilizam. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2004) evidencia que o português brasileiro, a semelhança das demais línguas, não é uniforme, e, por isto, a variação é fato natural. Para trabalhar esses aspectos, a autora propõe um trabalho voltado para a valorização da heterogeneidade linguística e uma abordagem pedagógica que rejeite o preconceito no ensino de línguas.

Depreendemos, de acordo os estudos da autora, que a orientação adequada em relação à noção de erro se reflete na prática docente, e pode proporcionar aos educandos o enriquecimento do seu repertório linguístico, sem lhes negar o acesso às regras linguísticas prestigiadas e sem desvalorizar a variedade linguística que aprenderam nas relações sociais da comunidade de fala.

Frisamos que é de extrema importância trabalhar a língua portuguesa levando em consideração a variação linguística utilizada pelos alunos em sala de aula, pois, ao explorar situações reais de seu uso da língua, podemos refletir sobre as diversas formas de utilização, inclusive a variedade padrão comumente exigida para a escrita e ensinada nas escolas.

Questionamos, portanto, a ideia de que exista apenas uma forma “correta” de falar e de que a escrita reflète exatamente a fala. Ao se conscientizarem disso, os professores podem ajudar a reduzir as diferenças entre as variedades linguísticas dos alunos e a padrão abordada pela escola.

Após a exposição dos fundamentos teóricos que embasam este estudo, no capítulo seguinte, descrevemos a Metodologia. Procedemos no mesmo capítulo, ainda, à análise dos dados coletados na fase diagnóstica.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o contexto, os métodos e os procedimentos adotados para desenvolvermos esta pesquisa. Para tanto, nós o organizamos da seguinte forma: apresentação do contexto da pesquisa, em que explicitamos o espaço geográfico onde a pesquisa foi desenvolvida; descrevemos os participantes da pesquisa, por meio de um quadro com o perfil da turma participante da pesquisa (Apêndice A, p. 138), e discorremos a metodologia e o método adotados para se chegar aos resultados que, por sua vez, direcionaram a Proposta de Práticas de Ensino.

3.1 Contexto de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual João Alves dos Santos, situada à Rua Arthur Pimentel, 95, no distrito de Campo Redondo, Varzelândia – MG. O município tem uma população estimada em 18.840 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022). A agricultura, a pecuária e o comércio constituem as principais atividades econômicas da região.

A Escola atende a alunos do próprio distrito e de comunidades circunvizinhas, e isto significa que os discentes residem em áreas rurais e na área urbana. A instituição possuía, em 2023, 331 alunos regularmente matriculados, oferecendo os seguintes níveis de ensino com respectivos números de alunos: anos iniciais do Ensino Fundamental: 111 alunos; anos Finais do Ensino Fundamental / Integral: 120 alunos; e o Ensino Médio, com 100 alunos. A instituição funciona em dois turnos. O matutino atende aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, os do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e no turno vespertino aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

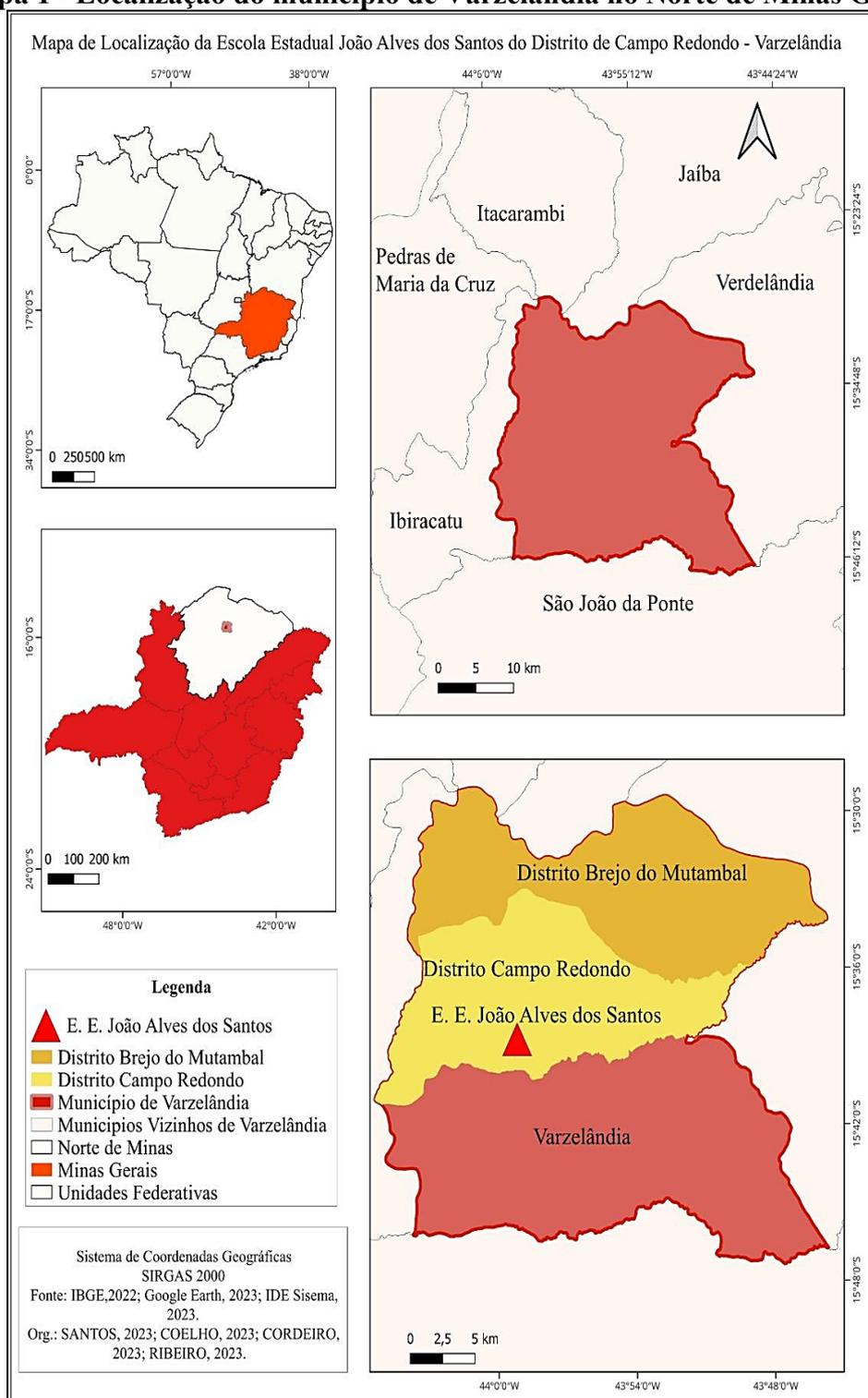
A Escola funciona em um prédio com boas condições estruturais e possui sete salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma quadra poliesportiva, um pátio coberto, uma cantina, uma sala dos professores, uma secretaria, dois banheiros para alunos, dois banheiros para servidores e um refeitório.

O corpo docente da escola é constituído por servidores efetivos e designados, todos com formação superior e pós-graduação em Cursos de Especialização, além de realizarem, periodicamente, cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela rede estadual e municipal de ensino.

De acordo com o Regimento Escolar atualizado em dezembro de 2023, a Escola foi criada pelo Decreto n.º 19434, de 20 de novembro de 1978, e autorizada pela Resolução n.º 2718 de 08 de setembro de 1978 (Escola Estadual João Alves dos Santos, 2023).

A seguir, no Mapa 1, apresentamos a localização da escola na região norte mineira.

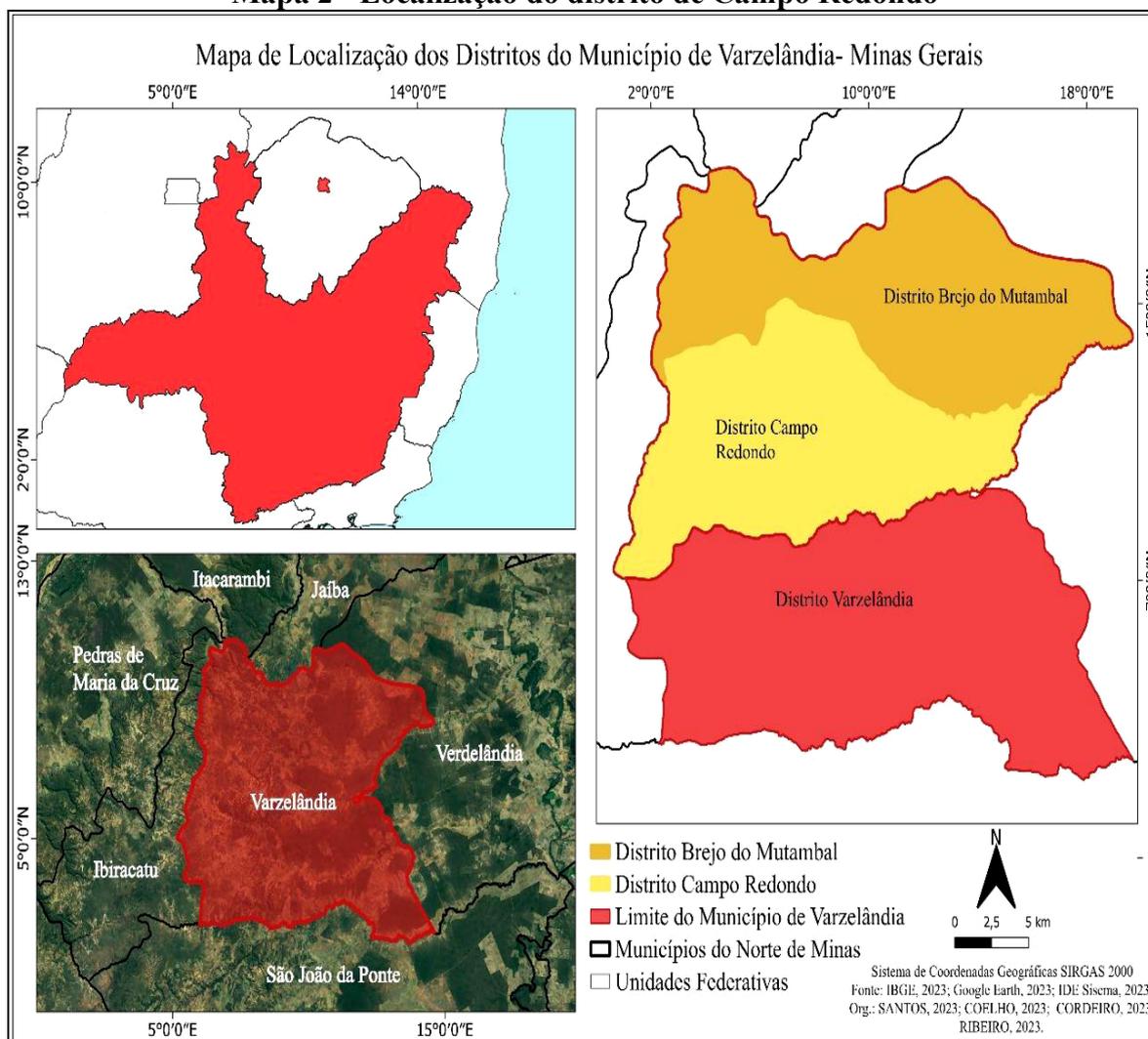
Mapa 1 - Localização do município de Varzelândia no Norte de Minas Gerais



Fonte: Santos; Coelho; Cordeiro; Ribeiro (2023).

A Escola Estadual João Alves dos Santos está localizada no distrito de Campo Redondo, conforme mostra o Mapa 2, a seguir.

Mapa 2 - Localização do distrito de Campo Redondo



Fonte: (Santos; Coelho; Cordeiro; Ribeiro, 2023).

Ainda segundo o histórico da escola constante no Regimento Escolar (Escola Estadual João Alves dos Santos, 2023), a instituição de ensino iniciou suas atividades educacionais em fevereiro de 1915, fundada pelo primeiro professor, o Sr. Antônio Coelho Cavalcante, sendo primeiramente denominada Escola Pública da Vila de Campo Redondo. O educandário funcionou até 1919 com a mesma denominação, em um prédio cedido por seu fundador.

Em 1920, foi novamente transferida para outro ambiente cedido pela senhora Maria Antônia da Silva. Nessa época, foram nomeadas as professoras Amélia Cavalcante Pimenta e Alzira Cavalcante de Almeida para a regência das aulas. Não havia, até 1942, coordenador ou diretor de escola, mas um primeiro inspetor escolar indicado pelo então governador do Estado de

Minas Gerais, o Sr. João Alves dos Santos. Entre 1942 e 1960, a escola funcionou com o nome de Escola Mista de Campo Redondo, e mudou de local, pela segunda vez, para um espaço cedido pela professora Alzira Cavalcante de Almeida.

Em meados de 1961, com um novo nome, Escolas Reunidas de Campo Redondo, mudou-se para um prédio cedido pela Prefeitura Municipal de São João da Ponte, onde permaneceu até 1968. A escola passou, então, a pertencer à jurisdição da 22ª Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros. Em 1942, assumiu sua coordenação a professora Alzira Cavalcante de Almeida. Em 1972, a instituição passou a funcionar em novo prédio construído e cedido pela Prefeitura Municipal de Varzelândia, recebendo a denominação atual, Escola Estadual João Alves dos Santos. Esse nome foi dado em homenagem ao morador de destaque na região, doador do terreno onde está localizada a comunidade de Campo Redondo, e que muito contribuiu para a construção da escola.

Em 1988, a escola ganhou o prédio atual situado à Rua Arthur Pimentel, n.º 95, na sede do distrito de Campo Redondo, município de Varzelândia – MG, construído pelo Governo do Estado de Minas Gerais (Escola Estadual João Alves dos Santos, 2023).

Na Figura 1, a seguir, ilustramos a imagem da Escola Estadual João Alves dos Santos.

Figura 1 - Foto da Escola Estadual João Alves dos Santos



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

3.2 Perfil dos participantes da pesquisa

Alunos da turma do 8º ano A do Ensino Fundamental II composta por 23 alunos, sendo onze do sexo feminino e doze do masculino, com faixa etária entre doze e quinze anos são os colaboradores desta pesquisa.

Os pais desses alunos são trabalhadores braçais da zona rural, sendo que uma significativa parcela dessas pessoas reside em áreas rurais e possui um nível de instrução relativamente baixo, tendo cursado apenas o Ensino Fundamental). Uma minoria é composta por servidores públicos que residem e trabalham na sede do município ou no próprio distrito. Os alunos atendidos pela escola que residem na zona rural deslocam-se para a escola por meio do transporte escolar fornecido pela Prefeitura Municipal.

Grande parte dos alunos vive em situação de vulnerabilidade social e não recebe da família acompanhamento nas atividades extraclasse, pois os pais alegam não terem conhecimento suficiente, ou não disporem de tempo para isto, devido a trabalharem em fazendas para manter o sustento dos filhos, e garantir-lhes a frequência na escola. Esses fatores contribuem, em parte, para um desempenho escolar insuficiente dos educandos.

A turma é heterogênea em termos de conhecimento dos conteúdos, já que, por um lado, alguns deles ainda não dominam plenamente a leitura e a escrita, o que requer um trabalho diferenciado para inseri-los no universo letrado, e, por outro, alguns dominam as habilidades e competências previstas para o ano que cursam e realizam as atividades propostas nas aulas com razoável êxito. No cômputo geral, alguns apresentam muitas dificuldades para realizar atividades de produção escrita e outros são repetentes no ano de escolaridade, ou seja, estão em distorção idade-série. Uma significativa parte desses alunos apresenta dificuldades na produção escrita, entre as mais comuns se encontram: presença predominante de traços característicos da fala, uso indevido de letras minúsculas e maiúsculas e ausência de pontuação e acentuação.

3.3 Metodologia e procedimentos metodológicos

Reiteramos que a pesquisa se concentra na área de Linguagens e Letramento, que faz parte da linha de pesquisa prevista pelo Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), em particular na linha de Estudos da Linguagem e práticas sociais.

O estudo é de natureza aplicada, de acordo com Paiva (2019), pois propõe estudos elaborados por meio de pesquisa, de modo que o pesquisador buscará resolver problemas identificados na sociedade a que pertence.

O método utilizado foi o teórico-prático, e sua dimensão teórica se baseou em estudos que tratavam de temas como: os aspectos fonológicos que influenciam na escrita dos alunos, e sobre os traços graduais e descontínuos da língua, seguida da aplicação prática ao “[...] intervir no contexto pesquisado se apoiando em conhecimentos científicos” (Paiva 2019, p. 11).

A metodologia desta dissertação incluiu as pesquisas bibliográfica, documental, qualitativa, quantitativa e pesquisa-ação. A bibliográfica envolveu o estudo de renomados autores nas áreas da Linguística, Sociolinguística e Sociolinguística Educacional, entre outros. Na pesquisa documental utilizamos os documentos oficiais do Brasil e do Estado de Minas Gerais que norteiam a educação e o ensino no país.

A pesquisa foi também qualitativa, porquanto orientou nossas análises de dados coletados e porque, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “[...] a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar aspectos sociais inseridos em um contexto”.

E, por fim, para conduzir esta investigação, utilizamos a pesquisa-ação desenvolvida em duas etapas: a diagnóstica e a proposta de práticas de ensino. A escolha por esse método justificou-se por ele poder auxiliar a identificação de problemas proeminentes referentes ao nosso objeto de estudo, organização de ações para a resolução do problema e o acompanhamento dos resultados obtidos.

Nossa escolha pela pesquisa-ação se apoiou ainda na definição dada por Thiollent (1985) para pesquisa-ação

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada e estreita associação com a ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1985, p. 14).

Esse autor salienta que a pesquisa-ação precisa atender a duas finalidades básicas: o prático e o teórico, ou seja, conhecimento. O primeiro relaciona-se à contribuição da pesquisa para a solução do problema observado; já o segundo refere-se ao conhecimento gerado a partir da solução do problema.

À luz dos pressupostos da pesquisa-ação de Thiollent (1985), procedemos às etapas que constituem a pesquisa, quais sejam: a diagnóstica, cuja finalidade é identificar a natureza dos erros de escrita cometidos pelos alunos detectados na análise dos dados dessa etapa, e, ainda, a aplicação de uma proposta de práticas de ensino que pretende ampliar a aprendizagem da escrita dos discentes.

Cabe salientar que nossa pesquisa envolve seres humanos, e, por isto, seguimos rigidamente os protocolos exigidos: submetemos nossa proposta de pesquisa na Plataforma Brasil para a sua aprovação no Comitê de Ética da Universidade Estadual de Montes Claros, tendo sido ele aprovado sob o Parecer de n.º 6.707.366, de 17 de março, de 2024.

Isso posto, apresentamos, na sequência, as duas etapas nas quais se divide nossa pesquisa: a Diagnóstica e a Proposta de Práticas de Ensino.

A Figura 2, a seguir, ilustra, detalhadamente, a sequência das etapas da pesquisa proposta.

Figura 2 - Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Assim, a pesquisa seguiu as seguintes etapas: observação do problema, na qual identificamos o problema da pesquisa e organizamos suas etapas: a Etapa Diagnóstica, em que planejamos e aplicamos atividades para identificar a influência dos traços da fala na escrita dos alunos; a segunda etapa, na qual sugerimos uma Proposta de Práticas de Ensino, realizamos o planejamento e a execução de um minicurso com o objetivo de refletir e aprender sobre aspectos relacionados à variação linguística e à adequação linguística em diversos contextos comunicativos; e planejamento e execução de atividades, abordando os fenômenos linguísticos detectados na Etapa Diagnóstica, visando a ampliar a aprendizagem dos discentes no processo de produção de escrita. Por fim, realizamos a avaliação da pesquisa, etapa que ofereceu aos estudantes a oportunidade de apreciarem sua própria participação nas atividades desenvolvidas.

No próximo capítulo, apresentamos os procedimentos adotados e os resultados obtidos na Etapa Diagnóstica da pesquisa.

4 ETAPA DIAGNÓSTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Antes de dar início à fase Diagnóstica da pesquisa, apresentamos o projeto à direção e à supervisão da escola. Em seguida, realizamos uma reunião com os pais dos alunos para lhes informar sobre o trabalho a ser desenvolvido, solicitar a colaboração para a pesquisa e obter autorização para a participação de seus filhos.

Em seguida, propusemos atividades diagnósticas para a turma, com o objetivo de identificar a influência dos traços da fala na escrita dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, etapa essencial para reconhecermos os desafios e as oportunidades para o desenvolvimento das habilidades de escrita desses estudantes. A etapa Diagnóstica foi organizada da seguinte forma:

a) 1ª etapa - Diagnóstica

- ✓ atividade de produção escrita: interpretação sobre o curta-metragem: O presente;
- ✓ produção de um comentário sobre o curta-metragem;
- ✓ convite para participação na segunda etapa da pesquisa, a Proposta de Práticas de Ensino.

Após a aplicação das atividades escritas, fizemos uma análise das produções para detectar aspectos fonético-fonológicos do português presentes nos textos dos alunos, buscando entender como a fala cotidiana pode influenciar a escrita. Isso nos permitiu a obtenção de dados essenciais para o desenvolvimento da pesquisa e o alcance dos objetivos propostos.

As atividades foram conduzidas no laboratório de informática da escola e na sala de aula, em ambiente organizado para que os estudantes ficassem estimulados à conversação de maneira natural ou espontânea. As atividades foram aplicadas individualmente e em grupo, garantindo que cada aluno tivesse a oportunidade de mostrar suas habilidades de escrita e de oralidade e de interagir com seus pares.

Ambas as atividades diagnósticas foram realizadas ao longo de um período de duas semanas, entre os dias 28 de novembro e 05 de dezembro de 2023. As aulas foram organizadas em dois momentos, utilizando-se 4 horas/aula, totalizando 200 minutos.

A análise dos resultados concentrou-se em identificar a influência dos traços da fala na escrita, categorizando as ocorrências em relação a fatores linguísticos, processos fonológicos. Essa análise permitiu a proposição de práticas pedagógicas direcionadas para a produção textual, incluindo atividades de escrita e reescrita, com o objetivo de aprimorar as competências e

habilidades dos alunos, de acordo com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e do CRMG (Minas Gerais, 2022). Ambos os documentos destacam a importância de se trabalhar com a oralidade e explorar as variedades linguísticas, aspectos também considerados nesta etapa da pesquisa.

A atividade seguiu a programação prevista para o ano escolar vigente e teve como suporte o livro didático adotado para a turma em questão, a saber: “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” (Ormundo e Siniscalchi (2018), da Editora Moderna. As atividades foram adaptadas com o intuito de garantir a melhor compreensão dos alunos e atender às especificidades dos objetivos da pesquisa.

A Figura 3, a seguir, apresenta a capa do livro utilizado como suporte pelos estudantes participantes desta pesquisa.

Figura 3 - Capa do livro didático “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”



Fonte: (Ormundo; Siniscalchi, 2018).

O livro se organiza em oito capítulos dedicados a trabalhar gêneros textuais específicos que abordam a leitura e a interpretação textual. Cada capítulo inicia com uma introdução que contextualiza o tema a ser abordado, seguida por seções que detalham os conceitos e tópicos a serem estudados. Há espaços destinados a exemplos práticos e exercícios para a aplicação do conteúdo. De acordo com Ormundo e Siniscalchi (2018), a coleção se estrutura variavelmente entre 9 e 11 seções, a saber:

seção 1: Leitura 1, seção 2: Leitura 2, seção 3: Se eu quiser aprender mais, seção 4: Meu

gênero na prática, seção 5: Textos em conversa, seção 6: Mais da língua, seção 7: Isso eu ainda não vi, seção 8: Conversa com arte, seção 9: Expresse-se, seção 10: Leitura puxa leitura, seção 11: Biblioteca cultural em expansão (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 3-6).

Além disso, o livro prevê um espaço para as produções textuais dos estudantes, incentivando a reflexão e a interação com o material e com os gêneros textuais apresentados anteriormente. Essa abordagem permite que os alunos possam aprofundar seu entendimento, facilita o processo de aprendizagem e amplia o repertório linguístico.

Para melhor visualização da organização do livro didático, apresentamos, a seguir, na Figura 4, uma ilustração do sumário do livro utilizado nesta etapa da pesquisa.

Figura 4 - Página do capítulo 8 do livro didático “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”

CAPÍTULO 8 – MINICONTO: PODER DE SÍNTESE					
Leitura 1	Leitura 2	Se eu quiser aprender mais	Meu miniconto na prática	Textos em conversa	Mais da língua
Miniconto de Marcelo Spalding p. 262	Miniconto “Só”, de Fernando Bonassi, e miniconto de Marcos Bassini p. 264	Para que serve um título? p. 266	Momento de produzir p. 268 Momento de reescrever p. 269 Momento de apresentar p. 269	Miniconto “Só”, de Fernando Bonassi, e tira de Brendda Lima p. 270	A formação das palavras p. 271 Composição p. 272
Desvendando o texto p. 262 Como funciona um miniconto? p. 263	Refletindo sobre o texto p. 264				
Isso eu ainda não vi	Conversa com arte	Expresse-se!	Leitura puxa leitura	Biblioteca cultural em expansão	
Uso de hífen em palavras formadas por composição p. 277	Cinema – curta-metragem <i>Missão possível</i> , de Simon Valadarez p. 278	Análise dos curtas <i>Ilha das Flores</i> , de Jorge Furtado, e <i>O presente</i> , animação de Jacob Frey com base em HQ de Fábio Coala, e produção de curta-metragem p. 280	• <i>Adeus conto de fadas</i> , de Leonardo Brasileiro • <i>A vida é logo aqui</i> , organizado por Nelson de Oliveira • Literatura digital • <i>Contos da meia-noite</i> , programa da TV Cultura p. 282	• Site de Lézio Júnior • Site de Ziraldo • <i>50 razões para rir</i> , de Tony D’Agostinho p. 283	
Minha canção: “Dançando”, de Péricles Cavalcanti p. 284					
Referências bibliográficas p. 286					

Fonte: (Ormundo; Siniscalchi, 2018).

As seções desse capítulo do livro didático abordam, o miniconto como gênero central e, na sequência, outros gêneros são estudados, propondo atividades de leitura, interpretação, produções textuais e de reflexão sobre a língua. A seguir, apresentamos na Figura 5, a página do livro didático com a sugestão da atividade selecionada nesta pesquisa.

Figura 5 - Imagem da página do livro didático selecionada para a pesquisa

Assista agora ao curta de animação *O presente* (2014), produzido pelo diretor alemão Jacob Frey, com base em uma HQ do cartunista brasileiro Fábio Coala. Esse curta tem pouco mais de 4 minutos.



Cena da animação *O presente* (2014), de Jacob Frey.

- 1 O que sabemos sobre o menino no início do curta?
- 2 O que o espectador imagina quando ele reage mal ao receber o cachorrinho?
- 3 Que informação revelada no final do curta esclarece a reação do menino?
- 4 O curta procura despertar a empatia do espectador em relação ao animal. Como faz isso?
- 5 Esse curta recebeu mais de 50 prêmios importantes. O que você achou dele? Na sua opinião, ele merece essa avaliação tão positiva? Por quê?

Nosso curta-metragem

Missão possível foi feito com recursos limitados e nos mostra que um bom curta-metragem depende de uma ideia interessante, e não necessariamente de um grande orçamento e recursos sofisticados.

Em quintetos, vocês irão planejar e filmar um curta-metragem de, no máximo, dois minutos. O objetivo é discutir alguma questão importante para a sociedade, como fizeram os três curtas estudados.

1. Iniciem o planejamento definindo o tema que pretendem abordar. Querem tratar de um comportamento, um preconceito, um problema ambiental, outro tema?
2. Reflitam sobre o equipamento de que dispõem. Se souberem operar um editor de imagens, poderão filmar cenas separadamente e depois montar o filme. Ou, então, poderão gravar cenas em sequência.
3. Definem a narrativa e redijam o roteiro, usando como modelo o roteiro de cinema que foi estudado no Capítulo 5. Que ações serão mostradas? Onde serão filmadas? Em que momento do dia? Haverá falas? Como será usada a câmera (plano aberto, *close* etc.)?
4. Releiam o roteiro para verificar se a história está completa e é sintética.
5. Filmem as cenas conforme o roteiro.
6. Se for o caso, usem o editor de imagens para ordenar as cenas e incluir recursos sonoros.

A turma fará uma mostra de curtas. Após a exibição dos filmes, cada grupo contará como teve a ideia e que dificuldades encontrou para a filmagem.

281

A atividade envolveu a exploração de conceitos relacionados à análise de um curta-metragem, incentivando os estudantes a participarem da discussão da temática e da produção textual, aplicando seus conhecimentos de forma prática e participativa.

Esta etapa da pesquisa elegeu como temática geral a “inclusão”, já prevista para aquele ano escolar e conforme o plano de curso anual da turma. A propósito, as atividades propostas foram adaptadas para atender ao nível de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, atingir os objetivos da pesquisa. Os conteúdos nos possibilitaram traçar um percurso de discussões e aprendizagens promotoras de um ensino contextualizado à vivência dos participantes da investigação.

A par disso, elencamos os seguintes conteúdos a serem explorados na fase diagnóstica:

- a) definição de inclusão;
- b) tratamento da inclusão no contexto escolar da pesquisa e, em extensão, na comunidade;
- c) benefícios e danos causados pela inclusão/exclusão.

Com base no exposto, apresentamos o planejamento das atividades propostas na primeira etapa da pesquisa.

4.1 Atividade 01 - atividade de interpretação textual escrita e de produção de um comentário sobre o curta-metragem: o *presente*

A primeira atividade da Etapa Diagnóstica foi a análise de um curta-metragem, conforme sugerido no livro didático “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” (Ormundo e Siniscalchi (2018). Retirada do capítulo 8 do livro, sob a seção “Expresse-se”, a atividade pedia uma análise do curta-metragem *O presente* (Rodrigues, 2023), que apresentava como proposta uma discussão sobre as relações de inclusão, exclusão e empatia. O objetivo da atividade era identificar traços da fala presentes nos textos dos alunos, relacionando-os a aspectos linguísticos como como pontuação, transcrição fonética/ processos fonológicos, sintaxe, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, segmentação das palavras, hipercorreção, juntura intervocabular, acentuação gráfica, a ortografia, por exemplo, e a pragmática (uso da linguagem em contextos sociais).

A escolha dessa atividade justificou-se por ela ir para além do ensino tradicional, ao permitir o contato com uma produção cinematográfica, promover reflexões que auxiliam a compreensão da realidade, o respeito ao próximo, o combate aos preconceitos e o

desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Tudo isso, a fim de fomentar argumentações, opiniões e discussões sobre o tema.

Explicamos aos alunos que um curta-metragem narra uma história ou explora temas artísticos de maneira concisa. Geralmente, esse tipo de película é exibido em festivais de cinema, na *internet* ou em programas de televisão especializados.

A proposta do filme *O presente* permitiu explorar temas de relevância social, ampliando os conhecimentos dos alunos, e incentivando-os a agirem com responsabilidade e empatia.

Inicialmente, momento em que introduzimos o tema, a aula foi expositiva dialogada, preparando os alunos para a atividade escrita. Em seguida, exibimos o vídeo, utilizando recursos tecnológicos como *notebook*, projetor de imagem e caixa de som. Os alunos assistiram ao curta-metragem com muito interesse.

Após a exibição, a aula se transformou em uma roda de conversa, em que os estudantes tiveram a oportunidade de expressar suas ideias e opiniões sobre o conteúdo do filme. Em seguida, os estudantes realizaram as atividades impressas (Apêndice B, p. 139), respondendo às questões propostas e, posteriormente, redigindo um comentário sobre o filme.

Estruturamos a atividade escrita visando a promover a reflexão sobre o curta-metragem, estimulando os alunos a avaliarem detalhes da narrativa e a interpretarem. Eles foram desafiados a descrever as cenas do filme em uma atividade escrita, na qual também puderam opinar sobre a importância do conteúdo do curta-metragem. Essas produções escritas subsidiaram a análise dos traços da fala presentes nos textos, relacionando-os a fatores linguísticos e processos fonológicos.

No eixo da leitura proposto no livro didático do 8º ano, as habilidades também propostas pela BNCC (Brasil, 2018) e o CRMG (Minas Gerais, 2022) relacionadas à atividade de análise do curta-metragem foram:

(EF89LP34) analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc. (Brasil, 2018, p. 185).

(EF69LP46) participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva (Brasil, 2018, p. 157).

Competências Gerais da Educação Básica 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

Competências Gerais da Educação Básica 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10).

Competências Específicas de Língua Portuguesa Para o Ensino Fundamental 2: Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e desse envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2018, p. 87).

Competências Específicas de Língua Portuguesa Para o Ensino Fundamental 3: Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 87).

Assim, em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018) e o CRMG (Minas Gerais, 2022), ao observarmos as habilidades listadas anteriormente, e previstas para as turmas do 6º ao 9º anos, compreendemos que o objetivo norteador do ensino de língua portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários à participação social e ao exercício da cidadania. É por meio da língua que o ser humano pensa, se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.

As atividades escritas, estruturadas a partir do curta-metragem pretenderam alcançar os seguintes objetivos: diagnosticar a influência de traços da fala na escrita de textos produzidos pelos alunos; detectar traços da fala presentes nos textos, relacionando-os aos fatores linguísticos como, reiteremos, pontuação, transcrição fonética/processos fonológicos, sintaxe, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, segmentação das palavras, hipercorreção, juntura intervocabular, acentuação gráfica, entre outros, a ortografia, por exemplo, e a pragmática (uso da linguagem em contextos sociais).

4.2 Análise da etapa diagnóstica

Nesta primeira fase, aplicamos uma atividade de produção escrita aos alunos do 8º ano A, no dia 28 de novembro de 2023. A atividade visava a investigar a influência da fala daqueles alunos na produção escrita de seus textos. Além da atividade, achamos importante discutir com eles sobre os diferentes desvios de escrita detectados nos textos analisados.

Inicialmente, foi necessário organizar a turma e explicar que eles participariam de uma pesquisa intitulada “Processos fonológicos: análise de aspectos linguísticos na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental”. Informamos que as atividades ocorreriam ao longo dos anos de 2023 e 2024, com o objetivo de aprimorar as habilidades relacionadas à leitura e à produção

textual. A aula se iniciou às 07h00min e encerrou-se às 08h40min, utilizando dois horários para a aplicação da primeira atividade diagnóstica. Os alunos foram avisados, no dia anterior, para não faltarem à aula, pois realizariam uma atividade de leitura e escrita muito importante para o desenvolvimento das aulas de português naquele final de ano e no ano letivo seguinte.

A turma era composta por 23 alunos, dos quais 21 estavam presentes (10 meninos e 11 meninas). Os dois alunos ausentes, PM15/22 e PM15/23, segundo os especialistas da escola, justificaram a falta por apresentarem sintomas gripais, e, por isto, não realizaram a atividade. Na aula seguinte, fomos informadas de que esses dois alunos haviam sido transferidos, em razão da mudança dos pais para uma outra cidade, por motivo de trabalho. Portanto, na etapa diagnóstica, participaram 21 alunos.

Iniciamos a aula, explicando sobre a 1ª atividade: assistir a um curta-metragem. Após assistir ao filme, eles fariam uma atividade. Os discentes ficaram curiosos e duas alunas fizeram perguntas sobre a atividade e sobre o curta-metragem. A aluna PF14/20 quis saber qual era o assunto do filme, e a aluna PF13/8, perguntou o que fariam na atividade, e se teriam que produzir um texto sobre o assunto. Esclarecemos que o filme duraria apenas 5 minutos, pedimos para assistirem com atenção, pois, depois, conversaríamos sobre o assunto abordado, e faríamos uma atividade. Todos se mostravam ansiosos com a aula.

Na sequência, exibimos duas vezes a pedido dos alunos o filme *O presente*. Na primeira exibição, os discentes se surpreenderam com a revelação de que o menino, que no início do curta rejeitara o cãozinho por ele ser aleijado, também não possuía uma das pernas.

Após a segunda exibição, os alunos demonstraram grande entusiasmo, pediram para comentar o filme e fizeram diversos questionamentos. A aluna PF14/13 perguntou se o filme era baseado na realidade. A aluna PF13/17 indagou sobre o nome do garoto e do produtor do curta-metragem. Permitimos que todos fizessem perguntas e informamos que, em seguida, esclareceríamos as dúvidas.

Após a conversa sobre a história do filme, explicamos sua origem, apresentamos seus produtores e destacamos que a obra havia sido inspirada em uma história em quadrinhos do brasileiro Fábio Coala. Discutimos a estrutura de um curta-metragem e, informamos que *O presente* era uma produção premiada, considerada emocionante pela crítica, e fora dirigida por Jacob Frey. Além disso, aprofundamos a discussão sobre o tema abordado no filme. A maioria dos alunos demonstrou emoção com a narrativa e compartilhou suas interpretações. A conversa sobre o curta-metragem se estendeu por aproximadamente 30 minutos.

Em seguida, iniciamos a atividade, pedindo que lessem e respondessem, de acordo com o entendimento sobre o filme. Demos alguns minutos para que lessem as questões, fizemos uma

leitura para eles, pedimos que analisassem tranquilamente, e que, se tivessem dúvidas, nós as esclareceríamos.

Após alguns minutos, 5 alunos, PM15/6, PM15/16, PF14/12, PM13/15 e PM15/18, alegaram não ser possível registrar as respostas, pois não conseguiam escrever sem ajuda. Esses alunos não haviam sido alfabetizados adequadamente, e apresentavam muitas dificuldades de leitura e escrita de textos. Respondemos a eles que tentassem escrever assim mesmo, conforme a sua capacidade, e que não se preocupassem, porque aquela tarefa era importante para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita que faríamos no ano seguinte.

A Figura 6, a seguir, registra o momento da aplicação do diagnóstico.

Figura 6 - Foto registro da aplicação da primeira atividade diagnóstica



Fonte: Acervo da pesquisa (2023).

4.3 Apresentação e análise do *corpus*

Após aplicarmos as atividades diagnósticas, fizemos uma primeira leitura para a análise da escrita dos alunos. Em seguida, procedemos a uma segunda leitura, no intuito de fazermos o levantamento dos erros ortográficos presentes nas produções escritas. Concluimos que o diagnóstico fora eficaz, pois havíamos conseguido detectar desvios em vários aspectos linguísticos nas produções textuais.

Os textos coletados apresentaram os “erros” listados por Cagliari (1999, 2009), a saber: pontuação, transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, juntura intervocabular e segmentação, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, acento gráfico, modificação da estrutura segmental das palavras e alguns problemas sintáticos.

Diversos aspectos linguísticos já citados anteriormente constituíram o *corpus* da pesquisa, e, dentre esses, a transcrição fonética - objeto central deste estudo -, apresentou um número considerável de desvios, sendo, por isso, analisada com cautela. Embora ela não tenha sido o caso mais recorrente, apareceu em 42 dos 216 registros analisados, ocupando a terceira posição em número de ocorrências, atrás apenas dos casos de falta de pontuação e do uso indevido de letras. A frequente recorrência de desvios nesses aspectos linguísticos na produção escrita dos alunos foi motivo de grande preocupação, porquanto, nesta etapa do ensino, os alunos já deveriam estar aptos a dissociar a fala da escrita.

A Tabela 1, a seguir, apresenta a quantidade total de desvios em relação aos aspectos linguísticos encontrados nas produções textuais que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Tabela 1 - Resultados em porcentagem dos desvios, em relação aos aspectos linguísticos detectados na escrita durante a etapa diagnóstica

Tipo de erros ortográficos	Quantidade Total	%
Pontuação	53	25%
Uso indevido de letras	43	20%
Transcrição fonética	42	20%
Problemas sintáticos	29	13%
Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas	22	10%
Modificação da estrutura segmental das palavras	9	4%
Hipercorreção	7	3%
Juntura intervocabular	6	3%
Segmentação	2	1%
Acentos gráficos	3	1%
Total de erros encontrados	216	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Percebemos, durante a análise, que alguns desvios se repetiram nas produções escritas da etapa Diagnóstica. Apresentamos, a seguir, dois exemplos que evidenciam a ocorrência de desvios nos fenômenos linguísticos identificados nessa etapa, com destaque para a transcrição fonética, foco desta pesquisa. Para facilitar a identificação, os problemas de escrita foram sublinhados. Inicialmente, apresentamos a imagem digitalizada dos textos manuscritos e, em seguida, sua versão digitada.

a) Exemplo 01 - Informante PM13/7

1- A principal ideia do *site Filmow* é que você mostre aos seus amigos os filmes a já assistiu, comente sobre eles e registre sua opinião sobre a produção. Imagine que você fará um *post* sobre O presente para publicar nesse *site*. Considerando a informação acima e as ideias expressas no filme, escreva um parágrafo comentando a história contada, registrando com suas palavras, uma avaliação sobre o filme:

Eu adorei o filme. Porque ele nos trás
um fato que não podemos
desisti. Porque o cachorrinho cai
e não desisti de brica com o n

Versão digitada da resposta.

R.: Eu adorei o filme. Porque ele nos trás
um fato que não podemos
desisti. Porque o cachorrinho cai
e não desisti de brica com o menino.

b) Exemplo 02 - Informante PM14/2

1- A principal ideia do *site Filmow* é que você mostre aos seus amigos os filmes a que já assistiu, comente sobre eles e registre sua opinião sobre a produção. Imagine que você fará um *post* sobre O presente para publicar nesse *site*. Considerando a informação acima e as ideias expressas no filme, escreva um parágrafo comentando a história contada, registrando com suas palavras, uma avaliação sobre o filme:

Eu achei interessante a atitude do cachorrinho
por ter fazido de tudo para que o
menino ficase feliz por sua deficiência
na perna e saice lá fora para sair um
pouco do jogo e ei divertir um pouco com o
cachorrinho.

Versão digitada da resposta.

R.: eu achei interessante a atitude do cachorrinho
por ter fazido de tudo para que o
menino ficase feliz por sua deficiência
na perna e saice lá fora para sair um
pouco do jogo e ei divertir Um pouco com o
cachorrinho.

Na sequência, tecemos algumas considerações sobre cada ocorrência e as possíveis causas que levaram os alunos a cometerem tais “erros”.

A transcrição fonética é a categoria de erro em que os alunos tendem a escrever de acordo com a fala, o que evidencia que ainda tomam a oralidade como base para a escrita de palavras e textos. Nos textos analisados, os participantes PM13/1, PM15/16, PF13/17, PF14/2, PM14/4 e PM15/18 registraram, na escrita, traços da fala em: “resouveu” (resolveu), utilizando o “u” no lugar de “l”, como em “calsa” (causa). Ao grafar a palavra “compania” (companhia), não escreveram o dígrafo “nh” em posição intervocálica seguida da vogal “i”, mantendo a nasalização da vogal. Escreveram “eli” (ele) e “ci” (se); utilizaram o “i” em vez de “e”, por ser assim que pronunciam o “e”. Também, escreveram “enfrenta” (enfrentar) e “trata” (tratar), suprimindo o “r”, porque esse som não é pronunciado na fala.

Deduzimos dessas ocorrências que os estudantes utilizaram a fala como referência para a sua escrita, ou seja, procederam a uma transcrição fonética, ao transcreverem para a escrita a forma como pronunciam as palavras.

Nas produções dos alunos, detectamos, ainda, a segunda categorização proposta por Cagliari (2009), o uso indevido de letras. Para o autor, esse “erro” se caracteriza pela escolha que o aluno faz de uma letra capaz de representar o som de uma palavra, quando a ortografia padrão usa outra letra. Tais erros ocorrem nas palavras grafadas por todos os participantes listados, conforme podemos observar nos exemplos a seguir: “converça” (conversa), “cem” (sem), “cair” (sair), “sosinho” (sozinho), “saise” (saisse), “enfrentasse” (enfrentasse), “querese” (queresse), “regeitar” (rejeitar), “deziste”(desiste), “visiado” (viciado), “intereçante” (interessante), “ficase” (ficasse), “deficiência” (deficiência), “ci” (se), “asseitar” (aceitar). Como se nota os erros ocorrem com o som do [s], que pode ser representado, segundo Cagliari (2009, p.123), por “s” (sapo), por z (luz), por “ss” (disse), por “ç” (caça).

Esse percentual de ocorrência do uso indevido de letras, por exemplo, indica que os alunos ainda se encontram em processo de desenvolvimento da relação letra-som, uma vez que fazem escolhas inadequadas de letras para representar alguns sons. Este aspecto também reflete as dificuldades na representação ortográfica de alguns sons nas palavras escritas, inaceitáveis pelas regras ortográficas padrão. Segundo Morais (2010), se tais dificuldades não forem trabalhadas sistematicamente em sala de aula, podem gerar dúvidas persistentes ao longo de toda a vida do educando.

Os discentes cometem esses erros, repetamos, porque fazem uma representação possível para um determinado som, todavia, as convenções ortográficas da língua não a acatam. Essas inadequações nos preocuparam em parte, pois mostraram que a maioria dos alunos não haviam

assimilado as regras ortográficas que embasam um grafema em vez de outro e, portanto, não adquiriram as habilidades necessárias para empregar determinadas letras, ou conjunto de letras, com proficiência linguística. Por outro lado, também nos indicaram que os alunos apresentaram na linguagem escrita algumas dificuldades previsíveis e vêm aprimorando suas competências para o uso consciente do sistema de escrita da língua portuguesa.

O uso indevido de letras, conforme Bortoni-Ricardo (2004), pode ser considerado um desvio decorrente da natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. Esses desvios ocorrem, devido ao desconhecimento das convenções ortográficas e das múltiplas relações entre fonemas e letras, no sistema de escrita do português.

Na sequência, observamos nos textos escritos dos alunos casos de hipercorreção. Segundo Cagliari (2009), esse fenômeno ocorre quando o estudante domina algumas regras ortográficas e reconhece que certas palavras são pronunciadas de forma diferente, passando então a generalizar essa forma de escrever. Identificamos 07 ocorrências desse tipo de desvio e, a título de exemplo, citamos duas: uma no texto da participante PF/13/17, que grafou com “l” uma palavra que deveria ser escrita com “u” “calsa” (causa); e outra no texto do participante PM13/1, que escreveu “escoído” (excluído). Nessa ocorrência, o aluno grafou com “o” a palavra que deveria ser grafada com “u”. A generalização da regra pode sinalizar a percepção do aluno em relação à arbitrariedade do sistema ortográfico e do quanto ele já distingue a língua falada da escrita. Assim, a ocorrência deve servir de alerta para os professores e não pode passar despercebida. Por essas razões, o docente deve trabalhar sistematicamente com atividades de leitura e escrita de textos diversos, além de incluir atividades de caráter ortográfico que abordem o aspecto identificado.

No que tange à acentuação gráfica, houve três ocorrências desse tipo de desvio no *corpus*. No texto do informante PM13/1, por exemplo, a palavra “ninguém” aparece grafada duas vezes sem o acento agudo (ninguem).

Cagliari (2009) considera essencial esse aspecto da língua, e afirma que, normalmente, não é ensinado no início do aprendizado da escrita. O autor atribui alguns “erros” de acentos gráficos à semelhança ortográfica entre palavras grafadas ora com acento ora sem ele, como ocorre com o “e” (preposição, conjunção, sem acento) e o “é” (verbo, com acento).

A ausência de pontuação, recurso essencial da língua portuguesa, foi outro desvio identificado nos textos analisados, assim como o foi o uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas, consoante o Acordo Ortográfico de 1945. Entendemos com base em Cagliari (2009), que, nos fragmentos apresentados, ambas as categorias parecem estar relacionadas, uma vez que,

quando não há ponto final, não se marca o início de uma nova frase, e, portanto, não se utiliza letra maiúscula. Em suma, um tipo de problema na escrita acaba refletindo diretamente em outro.

Encontramos, ainda, no *corpus* analisado problemas sintáticos (29 casos). Essa categoria de “erro”, segundo Cagliari (2009), revela problemas de natureza sintática, como concordância verbal e nominal e regência, mas, na verdade, pode significar tão somente falares diferentes daquele imposto pela norma-padrão. Nosso ponto de vista é que estes tipos de desvios são os mais difíceis de se sanar, porque exigem muita leitura de livros, ou de quaisquer textos escritos, no quais os alunos estariam sempre em contato com as formas padrão, e acabariam por assimilá-las.

Deparamo-nos nos textos analisados com algumas construções inusitadas que registravam formas comumente usadas na linguagem oral, como, por exemplo, a repetição de uma mesma palavra nas frases, principalmente, no uso dos pronomes pessoais, e nas tentativas de se fazerem concordâncias verbais e nominais adequadas, ou, ainda, o uso equivocado de algumas formas verbais. Exemplos disso são os enunciados: “Esse *curta*, ele vai te deixar com raiva, triste, feliz, mas é um ótimo *curta*, após você ver o *curta* ...” (informante PM15/16); “O *filme ele* nos mostra...” (informante PF13/17), (informante PM15/18), “Eu achei interessante a atitude do cachorrinho por ter *fazido* de tudo para que o menino ficasse feliz (informante PF14/2)”.

Questionamos-nos sobre o que poderia ter causado este último desvio? O uso do “fazido”, em nosso entender, pode se dever à comparação com o particípio passado de outros verbos da 2ª conjugação como *nascer-nascido*, *crescer-crescido*. Não poderia parecer estranho para os alunos que para o verbo fazer a forma correta do particípio passado tenha que ser “feito” e não “fazido”?

No que tange a essas ocorrências, Cagliari (1999) esclarece que são “erros” de construção sintática comuns na fala de falantes de dialetos estigmatizados. Nos casos mencionados, o autor considera “[...] o uso indevido do sujeito expresso por pronome pessoal em repetição ao indicado já por um pronome relativo sujeito da oração”, como normal (Cagliari, 1999, p. 283).

O autor sugere que tais ocorrências sejam trabalhadas pelos professores das séries mais avançadas do Ensino Fundamental, pois são construções que fazem parte do dialeto regional na fala dos alunos e que são estigmatizados pela sociedade. Nesse sentido, o autor reitera que é necessário que seja trabalhada em sala de aula a questão da variação linguística e da norma culta, chamando atenção para o cuidado com o uso da linguagem escrita e mostrando, inclusive, que tipos de construções devem ser evitadas na produção escrita.

Outra categoria de desvio identificada nos textos foi a juntura vocabular, com seis ocorrências. Segundo Cagliari (2009), isso ocorre quando as crianças escrevem textos espontâneos e tendem a unir as palavras. Essa prática reflete os critérios que o aluno utiliza para analisar a fala, uma vez que, nela, as palavras são pronunciadas em uníssono, sem interrupção, sendo a separação marcada apenas pela entonação do falante, ocorrência para a qual o aluno não atenta durante sua produção escrita. Como exemplo dessa ocorrência, no texto do aluno PM13/1: a expressão “sem perna” foi grafada como “cemperna”. Além da juntura, ele equivocadamente usou a letra “c” em vez de “s”.

Detectamos também a categoria modificação da estrutura segmental das palavras, com nove ocorrências, que se referem a “[...] erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras” (Cagliari, 2009, p. 124). Segundo o autor, esses desvios ocorrem, porque o aluno ainda não domina o uso correto de letras, como “m”, “n”, “v” e “f”. Esses “erros” foram identificados no texto do aluno PM15/18, que escreveu “muto” em vez de “muito”; no texto do aluno PM13/1, que escreveu “osbistcáculos” em vez de “obstáculos”; e no texto da aluna PF13/17, que escreveu “conher” em vez de “conhecer” e “mosta” em vez de “mostra”. Em relação à palavra muito, estranhamente, nenhum aluno questionou que ela seja pronunciada como “muinto”, mas que sua grafia omite o n. Não é estranho que eles não tenham escrito “muinto”, já que é assim que ela se pronuncia? Onde estaria, neste caso, a interferência da fala na modalidade escrita? Como vemos, não se pode generalizar.

Cagliari (2009) aponta, ainda, os acertos ortográficos das crianças. Conforme o autor, os acertos não são obra do acaso, e nem os “erros” ocorrem por falta de capacidade ou desatenção dos alunos, mas, representam um processo de aprendizagem da escrita e revelam a reflexão que o aluno faz durante sua tarefa, e a forma de ele interpretar o aspecto que estuda.

Algumas categorias de “erros” apontadas por Cagliari (2009), como a forma estranha de traçar as letras e a forma morfológica diferente, não foram observados nos textos dos alunos selecionados para esta análise.

Na escrita dos textos de dois alunos, PM15/16 e PM15/1, observamos problemas significativos, talvez, justificados pelo fato de estes educandos estarem enfrentando a idade-série, ou seja, foram reprovados em anos anteriores, e apresentam dificuldades nas atividades cotidianas de leitura e escrita propostas pela escola. Eles demonstram limitações na escrita, de letras e sílabas, não evidenciam domínio das regras básicas da escrita e não reconhecem, adequadamente, os sinais de pontuação. Esses problemas podem indicar que esses alunos não consolidaram as habilidades de escrita esperadas para o ano de escolaridade em que se encontravam.

Com base nos estudos de Cagliari (2009), os dados coletados na pesquisa destacaram a importância de categorizarmos os “erros” para melhorarmos o desempenho dos alunos na produção de escrita. Mesmo no final do 8º ano do Ensino Fundamental, os alunos ainda apresentavam vários desvios de escrita, sendo os mais recorrentes: a falta de sinais de pontuação, com 53 ocorrências (25%); o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, com 43 ocorrências (20%) e a transcrição fonética, foco desta pesquisa, com 42 ocorrências (20%). Esses resultados são preocupantes, pois tais “erros” não deveriam mais ocorrer, no ano escolar em que se encontravam.

Nas categorias apresentadas a seguir, observamos 29 ocorrências (13%) de problemas sintáticos. Os demais textos evidenciaram que os alunos já consolidaram algumas das habilidades previstas para a turma, apresentando apenas 7 casos de hipercorreção (3%), 6 de juntura intervocabular (3%) e 2 de segmentação (1%).

Lamentavelmente, alguns dos aspectos apresentados na escrita dos textos dos alunos participantes mostraram que eles ainda não haviam desenvolvido as habilidades atinentes ao processo de alfabetização a contento. Portanto, os dados da pesquisa nos confirmaram que alguns dos estudantes do 8º ano, ainda não haviam consolidado as competências relacionadas ao sistema ortográfico da língua portuguesa previstas para o ano de escolaridade em que se encontravam.

Por outro lado, alguns alunos demonstraram domínio considerável de habilidades de escrita compatíveis com o seu nível de escolaridade, não apresentando desvio algum de escrita, ou poucos “erros” dentre aqueles descritos nas categorias anteriores.

Os dados da pesquisa corroboraram a afirmação de Cagliari (2009) de que os alunos cometem mais acertos do que “erros” ao escreverem, o que indica que possuem muitas habilidades de escrita consolidadas, embora ainda lhes faltem outras. Ressaltamos, também, que é nossa responsabilidade ajudar os alunos a identificarem e superarem as dificuldades linguísticas, como as apontadas nesta pesquisa, e que ainda persistem, e podem se perpetuar, em suas produções escritas.

Para tanto, Cagliari (1999) sugere que trabalhemos em sala de aula com as questões da variação linguística e da norma culta, visando a mitigar os “erros” frequentes na estruturação dos textos dos alunos. É essencial explicitar aos alunos os tipos de construções a serem evitados, solicitar que revisem e reescrevam os textos, apontando os pontos que precisam ser melhorados, e apresentar-lhes textos atrativos de quaisquer gêneros textuais e escritores, durante as aulas de leitura.

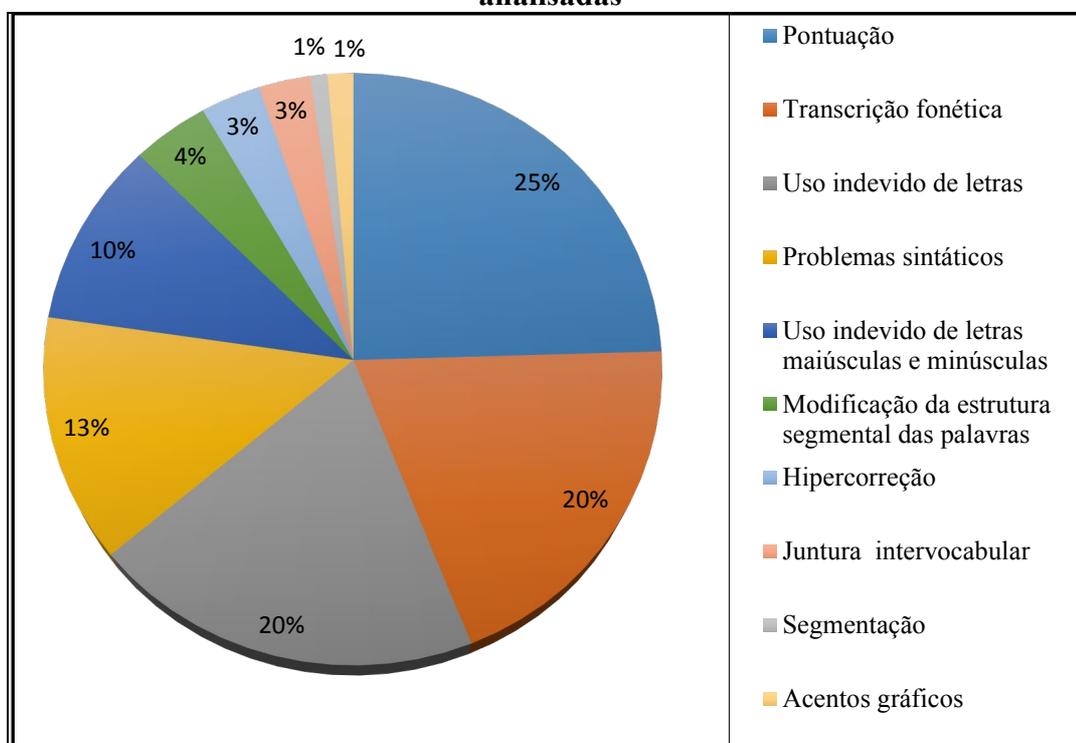
Desse modo, concluímos que a proposta de categorização de Cagliari (2009) nos permitiu uma análise consistente não apenas dos “erros”, mas, também, das habilidades apresentados pelos

educandos na produção escrita, sendo os resultados da pesquisa um instrumento valioso para os professores de língua portuguesa, por poderem subsidiar sua prática docente e garantir uma aprendizagem mais eficaz da escrita de seus alunos.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), a análise dos desvios ortográficos oferece uma visão sobre o perfil sociolinguístico do aluno, o que pode favorecer o aprendizado da língua escrita do português brasileiro, e evitar a estigmatização das variedades populares. Muitos alunos, ao ingressarem na escola, não têm contato com variedades linguísticas próximas ao padrão formal em seu ambiente social, e, portanto, necessitam que a escola propicie esta proximidade, para garantir seu pleno desenvolvimento linguístico dos alunos.

A análise do corpus, constituído por 42 textos, revelou 216 ocorrências de desvios nos aspectos linguísticos selecionados e distribuídos da seguinte forma: sinais de pontuação (25%); transcrição fonética (20 %); uso indevido de letras (20%); problemas sintáticos (13%); uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas (10%); modificação da estrutura segmental das palavras (4%); juntura intervocabular (3%); hipercorreção (3%); acentuação gráfica (1%) e segmentação (1%). Esses dados são apresentados no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 - Percentual de ocorrências de desvios em aspectos linguísticos nas produções analisadas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O Gráfico 1 ilustra os desvios nos aspectos linguísticos detectados nas produções textuais dos participantes desta pesquisa. Os percentuais, ilustram as 10 categorias diagnosticadas nos

textos que compõem o *corpus*. O número de ocorrências nos textos dos alunos confirma a necessidade de um trabalho orientado para os desvios decorrentes da interferência da fala na escrita, uma vez que a transcrição fonética é o terceiro fenômeno mais recorrente.

Em função da predominância de desvios ortográficos que refletem a transferência de características da fala para a escrita, realizamos uma análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados, com foco nos processos fonético-fonológicos que orientam esses desvios. Ao analisarmos as 216 ocorrências de desvios ortográficos nos textos dos alunos, observamos que esses eles foram influenciados por diferentes processos fonético-fonológicos classificados por Roberto (2016) como processos por acréscimo, apagamento e substituição.

Ressaltamos que, quando uma mesma palavra apresentava mais de um tipo de desvio, ela era contabilizada duas vezes. Além disso, se o aluno escrevesse a mesma palavra com os mesmos desvios mais de uma vez, ela seria contada de acordo com o número de sua ocorrência nos textos.

Na Tabela 2, a seguir, exemplificamos os desvios em processos fonético-fonológicos mais evidentes na análise dos dados desta pesquisa. O símbolo (*) na tabela indica o número de vezes que o vocábulo apareceu na produção escrita dos alunos. Salientamos que, nos casos em que há um traço (-), ele indica a ausência de exemplos dos fenômenos analisados.

Apresentamos uma categorização desses processos com base na teoria de Cagliari (2002) e Roberto (2016), ilustrada com exemplos retirados do nosso *corpus* de pesquisa.

Tabela 2 - Resultados dos processos fonológicos detectados na Etapa Diagnóstica
Continua

Nº	Processo Fonológico	Desvios	Nº de Oc.	Total	%	
01	Acréscimo	Epêntese	<i>obistáculos/obstáculos</i> <i>adapitou/adaptou</i> <i>ingual/igual</i>	03	05	12%
		Ditongação	<i>mais /mas(2)*</i>	02		
		Prótese	Ø	-		
		Paragoge	Ø	-		
02	Apagamento Supressão	Afêrese	Ø	-		
		Síncope	<i>bricar/brincar</i> <i>juga/julgar</i> <i>compania/companhia</i>	03		
		Monotongação (Apagamento de semivogal)	<i>rejeito/rejeitou</i> <i>deixo/deixou</i>	02		
Conclusão						
Nº	Processo Fonológico	Desvios	Nº de Oc.	Total	%	
	Apócope (Apagamento de consoante)	<i>melho/melhor</i> (Apagamento do rótico final em substantivo).	01			

			<i>desisti /desistir</i> (Apagamento do rótico final de verbo infinitivo). <i>enfrenta/enfrentar</i> <i>trata/tratar</i> <i>brinca/brincar (3)*</i> <i>te/ter</i> <i>juga/julgar</i> <i>quere/querer</i>	09	15	36%
03	Substituição	Assimilação	Ø	-	-	
		Fortalecimento	Ø	-		
		Enfraquecimento	Ø	-		
		Alçamento	<i>si/se (2)*</i> <i>ci/se</i> <i>au/ao</i> <i>mininu /menino</i> <i>impatia/empatia(2)*</i> <i>eli/ele(3)*</i> <i>alegri/alegre</i> <i>pareci/parece</i> <i>preocupação/preocupação</i> <i>simplismente/simplesmente</i>	14	14	33%
04	Ressilabação	Elisão	Ø	-		
		Ditongação	Ø	-		
		Digeminação ou Crase	Ø	-		
Outros casos	Escrita de u em lugar de l	<i>resouveu/resolveu</i> <i>fume/filme(2)*</i> <i>augumas/algumas</i> <i>calsa/causa</i>	05	05	12%	
Outros casos	Escrita de l em lugar de u	<i>vil/viu</i> <i>altismo/autismo</i> <i>atrapalhol/atrapalhou</i>	03	03	7%	
Total				42	42	100

Fone: Elaborado pela pesquisadora (2024)

Os textos analisados apresentaram 14 casos de alçamento, fenômeno que, segundo Roberto (2016, p. 126), “[...] consiste na substituição de uma vogal por outra mais alta”, e que ocorre com as vogais átonas finais “e” e “o”, que se realizam como “i” e “u”, respectivamente, no português do Brasil. Ainda, de acordo com a autora, “[...] o alçamento resulta de um processo de Harmonia Vocálica caracterizado pela assimilação de traços de uma vogal por outra dentro de um mesmo domínio”, como no caso da palavra “mininu” (menino). Em relação a essa ocorrência, Bortoni-Ricardo (2004) destaca a importância de os professores estarem atentos à pronúncia das vogais átonas “e” e “o”, que são elevadas para “i” e “u”. Isso, porque os alunos, ao escreverem, podem reproduzir essas vogais conforme as pronunciam, gerando desvios de escrita, devido à falta de familiaridade com as convenções ortográficas da língua escrita padrão.

Nos textos analisados, detectamos os dois tipos de supressão: apócope e síncope. O primeiro consiste na omissão de um ou mais sons no final de uma palavra, fenômeno

caracterizado pela omissão do fonema /r/ final dos verbos no infinitivo, e relacionado à interferência da fala na escrita. Exemplo disso é o não registro do “r” dos verbos, como em “enfrenta” (enfrentar), “desisti” (desistir), e os alunos os escrevem como se fossem formas da terceira pessoa do singular do presente do indicativo. De acordo com Bortoni-Ricardo (2004, p. 85), “[...] o falante, ao suprimir um “r” no infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse “r”.

Por sua vez, Roberto (2016, p. 120) afirma que “[...] essas ocorrências evidenciam uma tendência comum no português brasileiro, em que o som correspondente ao “r” final dos verbos no infinitivo não aparece na fala atual, seja entre adultos ou crianças, sendo um traço gradual no português brasileiro. Para ambas as autoras, essa forma parece ter sido neutralizada na escrita, e, possivelmente também, na fala dos alunos, quiçá também da maioria dos falantes brasileiros. Sendo assim, o apagamento do “r” final dos verbos evidencia uma tendência comum na fala atual, gerando, por vezes, dificuldades na escrita das crianças.

Corroborando essas assertivas, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que se trata de um traço gradual da língua falada do PB que os alunos precisam compreender e que esse fenômeno não é estigmatizado, pois ocorre na fala de qualquer indivíduo em todas as classes sociais ou níveis de escolarização, mas é classificado na escrita culta como desvio. Portanto, os alunos, ao escreverem, devem ser orientados a evitá-lo.

Já a síncope, fenômeno referente à supressão de letras no interior da palavra, ocorreu no *corpus* somente duas vezes, nas palavras “juga” (julga) e “bricar” (brincar). No caso de “julga”, podemos afirmar que é um desvio recorrente, tanto na fala, quanto na escrita, talvez, por ser uma ocorrência naturalizada na fala, o que leva o aluno, inadvertidamente, a registrá-la na escrita.

Observamos, também, no texto dos alunos, a ocorrência do processo fonético-fonológico da monotongação, embora não tivesse sido muito recorrente, aparecendo em apenas dois casos “rejeito” (rejeitou) e “deixo” (deixou). Este processo resulta do apagamento da semivogal nos ditongos, que passa a ser representado como uma única vogal.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 95), “[...] é um processo muito antigo na língua, desde a evolução do latim para o português”. A autora salienta que esses tipos de desvios são indicadores de variedades sociais, podendo ocorrer em registros não monitorados, em todas as regiões do país, e, ainda, que essa regra é tão comum que, praticamente, não pronunciamos mais o ditongo [ou].

Bortoni-Ricardo (2004) chama a atenção para as mudanças fonológicas do ditongo [ou], como em “entrô” (entrou) e “otro” (outro), que se reduz para [o], tanto em sílabas átonas não finais, quanto em sílabas tônicas não finais e finais, refletindo uma evolução avançada da língua.

Já o ditongo [ei], como em “dexeí” (deixei), que ocorre em sílaba tônica final, não se monotonga, mantendo-se mais resistente a mudanças. A autora salienta a importância de o professor estar atento à monotongação do [ou] na língua oral, mesmo em estilos mais monitorados, e ao acompanhamento do registro desse ditongo nas produções escritas dos alunos, desde a fase de alfabetização. Isso é fundamental para evitarmos problemas de escrita, como os desvios detectados nesta pesquisa, nas séries mais avançadas do Ensino Fundamental.

Detectamos ainda, no *corpus*, o processo de ditongação, definido como “[...]fenômeno fonológico que consiste na transformação de um monotongo em um ditongo, a partir da inserção de uma segunda vogal após a vogal da sílaba” (Silva, 2011, p. 93). Segundo Roberto (2016), esse processo pode ser provocado pela epêntese, que, conforme Silva (2007), consiste na inserção de uma vogal ou consoante no interior de uma palavra. Nos textos dos alunos, observamos esse fenômeno nas palavras “obistáculos” (em lugar de obstáculos) e “adapitou” (em lugar de adaptou), nas quais houve o acréscimo de uma vogal entre consoantes em encontros consonantais envolvendo oclusivas, nasais ou fricativas. Esse tipo de ocorrência é comum em processos de regularização silábica, especialmente quando se busca adaptar a palavra ao padrão canônico do português do tipo consoante + vogal (CV). Quando a estrutura silábica foge a esse padrão, o aluno tende a realizar inserções vocálicas (Roberto, 2016, p. 122).

Este processo também influencia a escrita no uso do advérbio “mais”, nos casos em que deveria ser empregada a conjunção adversativa “mas”, nos textos analisados. A palavra “mais” existe em nossa língua, o que pode influenciar a escrita do aluno, uma vez que ambas as palavras são pronunciadas da mesma forma. Nesse sentido, Bagno (2007) salienta que esse fenômeno está generalizado no português brasileiro, o que gera dificuldade para distinguir, na escrita, a conjunção “mas” do advérbio “mais”, já que ambas as palavras possuem a mesma pronúncia.

A esse respeito, Vicente (2021, p. 113) afirma que algumas “[...] pronúncias são estigmatizadas; no entanto, a pronúncia da forma “mas” como [majs] é comum no português culto, isto é, uma pronúncia utilizada por pessoas letradas, do meio urbano, e em situações de maior monitoramento”.

A autora salienta que, ao utilizarmos “mais”, em substituição a “mas”, não recebemos avaliações negativas, pois essa forma é geralmente aceita sem preconceitos, como pode ser observado em entrevistas e programas televisivos. No entanto, compreendemos que, na escrita, essa substituição constitui um desvio que desobedece ao padrão gramatical tradicional de classificação do advérbio “mais” e da conjunção adversativa, “mas”, na língua portuguesa. Tal desvio pode estar relacionado à dúvida comum entre os alunos no uso do “mas” e do “mais”.

Outro fenômeno identificado na análise foi a semivocalização da lateral /l/, processo que, segundo Hora (2009), é comum na escrita. O autor observa que a semivocalização ocorre com maior frequência em posição final, devido à existência de outras palavras no português que apresentam esse padrão, como “grau” e “chapéu”. Por essa razão, os alunos tendem a fazer uma analogia, que os leva a escrever “papeu” em vez de “papel”, e “varau” no lugar de “varal”.

A ocorrência da lateral pós-vocálica /l/ na escrita pode indicar que o aluno reflete, no texto, características de sua fala, revelando ainda não dominar algumas regras ortográficas padrão. Observamos a variação na escrita do fonema /l/ em palavras como “resouveu” em vez de “resolveu”, “fiume” no lugar de “filme”, “pensol”, em vez de “pensou” e “atrapalhol”, em vez de “atrapalhou”, o que evidencia, que a escrita reflete fenômenos da fala dos alunos participantes desta pesquisa, traço possivelmente associado a regiões rurais e urbanas, embora generalizado em todo o Brasil.

Diante do exposto, o diagnóstico evidenciou que, embora os participantes da pesquisa estivessem no 8º ano do Ensino Fundamental, muitos ainda apresentaram dificuldades de escrita incompatíveis com a etapa de ensino em que se encontram. Tal constatação revela a necessidade de um trabalho pedagógico que atue no sentido de atenuar essas lacunas e assegurar o desenvolvimento das habilidades previstas para esse nível de escolaridade.

Com isso, concluímos que a hipótese levantada foi confirmada, uma vez que os dados da pesquisa corroboraram a ideia de que as dificuldades de escrita dos discentes decorriam de aspectos linguísticos oriundos da variação linguística, refletindo a interferência de traços da fala na escrita. Por essa razão, nas atividades escritas do cotidiano escolar, os estudantes tendem a transferir para seus textos os usos característicos de seu dialeto, conforme detectado na Etapa Diagnóstica.

Consideramos que tanto a modalidade escrita quanto a oral devem ser trabalhadas e incentivadas de forma sistemática, a fim de promover o pleno desenvolvimento das competências linguísticas dos educandos em ambas as modalidades da língua. Para isso, é essencial que os docentes de língua portuguesa proporcionem, em sala de aula, momentos significativos de leitura e escrita, com a utilização de gêneros textuais diversos.

Com os resultados do diagnóstico, atingimos, ainda, o objetivo geral desta investigação, que é analisar aspectos linguísticos do português brasileiro presentes nas produções textuais de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, levando em conta os traços dialetais sociais do espaço no qual vivem.

Assim sendo, a Etapa Diagnóstica propiciou o alcance dos objetivos específicos de nossa pesquisa, a saber: diagnosticar a influência de traços da fala na escrita de textos produzidos pelos

alunos do 8º ano do Ensino Fundamental; analisar e categorizar as ocorrências de traços da fala presentes nas produções textuais dos alunos, em relação aos fatores linguísticos e processos fonológicos. Essa etapa foi crucial para constatarmos a influência da fala sobre a escrita dos estudantes, e para verificarmos os problemas de escrita nos textos dos alunos, e tentar minimizá-los por meio de atividades que proporcionassem, uma reflexão sobre os fenômenos linguísticos, e esclarecessem a difícil relação entre fala e escrita.

Reafirmamos que os fenômenos linguísticos mencionados, classificados como transcrição fonética (Cagliari, 2009), e escolhidos como foco do nosso estudo, decorrem da interferência da fala na escrita, que ocorre quando esta é influenciada pela pronúncia, uma vez que o aluno acredita, equivocadamente, que a escrita representa, ou traduz, a fala.

Reiteramos, assim, a importância de considerarmos os “erros” dos alunos como pontos de partida para a elaboração de atividades que abordem, e resolvam, suas dificuldades, permitindo que sejam gradativamente superadas.

Com base nisso, no capítulo 5, apresentamos as atividades que compõem a Proposta de Práticas de Ensino desenvolvida em nossa pesquisa, cujo objetivo é mitigar ou solucionar os problemas anteriormente delineados e, os dados coletados durante a aplicação da proposta, acompanhados de suas respectivas análises, destacando os resultados obtidos.

5 PROPOSTA E ANÁLISE DE PRÁTICAS DE ENSINO

Neste capítulo, apresentamos a Proposta de Práticas de Ensino e analisamos os resultados obtidos, após a aplicação das atividades que a compõem. Nas subseções, descrevemos a aplicação das atividades e apresentamos a análise de seus resultados. A implementação dessa proposta de ensino foi iniciada no dia 25 de novembro de 2024, e concluída no dia 6 de dezembro de 2024.

5.1 Proposta de Práticas de Ensino/PPE

Esta proposta compreendeu atividades escritas e orais que visavam a contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem do português brasileiro, e para o desenvolvimento da competência dos alunos na modalidade escrita. As atividades realizadas focaram a leitura, a interpretação de músicas brasileiras e a produção e análise de textos midiáticos, utilizando atividades que levam à reflexão, ao abordarem a leitura, a escrita e a reescrita direcionadas aos processos fonológicos que se destacaram na etapa diagnóstica.

Utilizamos recursos didáticos que incluíram material diversificado, vídeos e textos digitais, objetivando aprofundar o conhecimento dos alunos sobre o processo de escrita, de modo que pudessem construir sua própria aprendizagem.

É importante destacar que a Etapa Diagnóstica foi aplicada aos alunos enquanto cursavam o 8º ano do Ensino Fundamental II, em 2023. Entretanto, esta proposta de ensino foi desenvolvida com os mesmos alunos, em 2024, quando eles já se encontravam no 9º ano do Ensino Fundamental II.

Ao iniciarmos a pesquisa, tínhamos um *corpus* de 21 alunos. Todavia, dois alunos, PM14/19 e PF13/11, foram transferidos para outra escola, devido à mudança dos pais, por motivos de trabalho, para outra cidade. Em contrapartida, recebemos mais um aluno de outra escola, PM14/18, ficando o grupo, então, com 20 alunos. Esse aluno recém-chegado foi incluído no estudo.

A descrição das atividades da proposta de ensino encontra-se na subseção 5.1.1

5.1.1 Descrição das atividades de práticas de ensino

A Proposta de Práticas de Ensino foi organizada nas seguintes atividades:

- a) Minicurso - Variação linguística no português brasileiro.
- b) Atividade 1- Análise da música: Garota de Ipanema.

- c) Atividade 2 - Leitura e produção de *Cards*.
- d) Atividade 3 - Análise da música: *Desfaz as malas*.
- e) Atividade 4 - Avaliação da participação nas atividades da pesquisa.

As atividades foram planejadas para duas semanas, totalizando 13 h/a, do total de 15 aulas, que correspondiam à carga horária quinzenal do componente curricular, língua portuguesa para a turma em questão. Em todas as aulas, procuramos incentivar a participação dos alunos, a exploração da linguagem oral, a leitura, a escrita e a reflexão sobre a variação linguística e os processos fonológicos estudados.

Apoiamo-nos na BNCC (Brasil, 2018) a qual prevê que as práticas de leitura, escuta e as produções de textos sejam elas orais, escritas ou multissemióticas, promovam oportunidades de reflexão sobre a língua e as diversas formas de linguagem. De acordo com o Documento, nestas atividades, descrições, conceitos e regras devem ser tanto aplicados, quanto simultaneamente construídos.

A seguir, descrevemos o trabalho desenvolvido nesta proposta de ensino.

5.1.1.1 Apresentação da Proposta de Práticas de Ensino

A primeira aula sobre a Proposta de Práticas de Ensino incluiu sua apresentação, durante a qual detalhamos como seria a organização das atividades. Explicamos que, inicialmente, ofereceríamos um minicurso sobre variação linguística, e faríamos algumas atividades escritas e orais sobre seu conteúdo. Em seguida, aplicaríamos três atividades que enfatizariam a importância da adequação da linguagem nas diversas situações comunicativas, explorando os conceitos dos aspectos linguísticos mais detectados na etapa diagnóstica: alçamento vocálico, apagamento do “r” final em infinitivos verbais.

Por fim, explicamos que haveria uma quarta atividade, na qual os alunos avaliariam o trabalho realizado durante a aplicação da Proposta de Práticas de Ensino. Alguns discentes demonstraram preocupação ao mencionarmos a palavra ‘avaliação’, mas esclarecemos que ela não lhes causaria temor, porque não haveria respostas “certas” ou “erradas”, e que nosso único objetivo era saber a opinião deles sobre o trabalho, ao se pronunciarem sobre se ele havia sido benéfico, útil ou não. Assim, após essa conversa, eles compreenderam a tarefa e ficaram tranquilos.

Essa aula inicial expositivo-dialogada teve como objetivo apresentar alguns exemplos que ilustrassem a ocorrência dos fenômenos supracitados, bem como expor os conceitos e as

motivações de cada fenômeno estudado. Acreditávamos que esse intuito poderia ser positivo para o desenvolvimento das próximas aulas. Era também essencial que os estudantes compreendessem a importância da variação linguística, das diferenças de registro na fala e na escrita, do planejamento durante a escrita e da necessidade de revisarem seus textos mais de uma vez, antes de submetê-los à correção do professor, ou de apresentá-los em atividades escritas ou orais, seja no contexto escolar ou social. Além disso, esperávamos que os discentes entendessem que muitos dos desvios ortográficos identificados no diagnóstico haviam ocorrido por dúvidas quanto à escrita das palavras. Além disso, esperávamos que os discentes compreendessem que muitos dos desvios ortográficos identificados no diagnóstico ocorreram devido a dúvidas quanto à escrita das palavras. Informamos que tais dúvidas poderiam ser esclarecidas com a ajuda da professora ou com o uso do dicionário, sempre que necessário. O tempo previsto para a apresentação da proposta era de 1 hora-aula (50 minutos). Os recursos necessários para a aula foram: quadro, pincel e convite impresso.

A Figura 7, a seguir, registra a aula inicial de apresentação da proposta de práticas de ensino, incluindo um momento de sensibilização dos alunos e a entrega de um convite para a participação nas atividades subsequentes.

Figura 7 - Registro do momento de apresentação da Proposta de Práticas de Ensino



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

5.1.1.2 Minicurso - a variação linguística no português brasileiro

Os objetivos deste minicurso foram: explorar como a variação linguística e as diferenças entre língua falada e escrita podem influenciar a comunicação; fomentar a compreensão dos discentes quanto à adequação da fala e da escrita em diferentes contextos comunicativos.

É importante destacarmos, que esta metodologia propiciou momentos de aprendizagem, favoreceu a contextualização da proposta de trabalho e a compreensão sobre a temática em estudo.

O minicurso pretendeu esclarecer, de forma abrangente, as diferenças entre fala e escrita, e o entendimento de que cada modalidade exige adequações específicas, a depender de quem fala, de onde fala e para quem fala.

Apresentamos na Figura 8 a seguir, uma síntese do minicurso, para, posteriormente, detalharmos sobre essa estratégia de ensino.

Figura 8 - Planejamento do minicurso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O tempo previsto para o desenvolvimento do minicurso foi de 3 horas-aula (de 50 minutos cada). Os recursos usados para a aula foram: quadro, pincel, projetor multimídia e computador para projeção dos *slides*.

5.1.1.3 A variação linguística no português brasileiro: análise do minicurso

O minicurso aconteceu no dia 27 de novembro de 2024, e visava a apresentar aos alunos algumas informações pertinentes à compreensão da variação linguística e à adequação da fala e da escrita em diferentes situações comunicativas. O curso também objetivava mostrar as diferenças entre as modalidades falada e escrita da língua, entendendo que cada modalidade exige adequações específicas. Nosso intuito era preparar os alunos para a realização das atividades subsequentes, buscando esclarecer dúvidas e ampliar o conhecimento sobre os conceitos e aspectos abordados e que constituem os focos da pesquisa: o alçamento vocálico e o apagamento do “r” final nos infinitivos verbais. Além disso, foram apresentados exemplos retirados das atividades diagnósticas que evidenciavam os processos fonológicos, para que os estudantes se conscientizassem dos traços de sua fala que transpunham para as suas produções escritas. Essa abordagem facilitou a participação e incentivou a produtividade e auxiliou o desenvolvimento da proposta de ensino.

Os recursos materiais necessários para o desenvolvimento do minicurso foram o *datashow*, computador e caixa de som para a projeção de *slides* montados com base em Almeida e Bortoni-Ricardo (2023), Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2007) e Magalhães e Cereja (2015) e diversos recursos multimodais como vídeos, imagens, avatar da professora, dentre outros. O tempo previsto para a aplicação das atividades foi de 3 horas/aula (50 minutos cada aula). Começamos os trabalhos no terceiro horário, às 8h40min., e os concluímos ao término do quinto horário, às 11h30min.

A seguir, apresentamos nas Figuras 9 e 10, o primeiro *slide* da apresentação do minicurso e outro referente à segunda parte do minicurso, em que os discentes deveriam identificar problemas de escrita nos textos transcritos de suas próprias produções.

Figura 9 - Primeira página da apresentação do Minicurso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Figura 10 - Slide de uma das páginas da apresentação do Minicurso

Texto 1
Ele pareci fica o dia todo no videogame.

Texto 2
O mininu não queria si diverti com o cachorru, mais o cachorro não desistiu deli.

Texto 3
Eli não gostou do cachorro, porque o cachorro era ingual a eli, cem perna.

Texto 4
O fiume nos ensina a não desisti e a enfrenta os obstáculos da vida.

➤ Alguns dos desvios de escrita presentes nos textos acima estão relacionados ao uso das letra “e” pronunciadas como “i”, e da letra “o” pronunciadas “u”, e ao apagamento do “ r “ no final dos verbos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Após a apresentação inicial na qual apontamos o objetivo do minicurso e a contextualização das atividades seguintes, introduzimos a temática da variação linguística, fazendo considerações sobre as variações observáveis na fala e na escrita, destacando exemplos de diferenças linguísticas, como as de vocabulário e sotaque, nas cinco regiões do Brasil

Em seguida, exibimos, em dois vídeos, trechos da série de reportagens “Sotaques do Brasil”, exibida pelo Jornal Hoje em 2014, que mostrou a diversidade linguística nas diversas regiões do Brasil. Exibimos, inicialmente, o vídeo 1 intitulado Diferenças de pronúncia do fonema /R/ (Sotaques [...]), 2017a).

Após a exibição, conversamos com os alunos, utilizando as seguintes perguntas para estimular a participação:

- a) Vocês observaram as diferentes pronúncias do “r” nas palavras citadas no vídeo, como “porta”, “porteira”, “carroça” e “rio”?
- b) Conhecem alguém que utiliza formas diferentes de pronunciar essas palavras?

Os alunos reagiram com risos, ao perceberem as variações de pronúncia do “r” nas diferentes regiões do Brasil. Afirmaram que, em sua comunidade de fala, não utilizavam o “r” retroflexo mostrado no vídeo e se identificaram com a pronúncia do “r” forte. Comentaram que

acharam interessante essa variação e se surpreenderam ao descobrir que a pronúncia do “r” é resultante de adaptações do português de Portugal e do Tupi, língua falada pelos indígenas. Ficaram intrigados, ainda, ao saberem que o “r” retroflexo é chamado de “caipira”. Explicamos que o som do “r” evidencia variações regionais, conforme mostrado no vídeo, e reforçamos que todas as pronúncias devem ser respeitadas por serem dialetos.

Sobre o apagamento do “r” no final dos verbos, os alunos reconheceram que essa característica está presente em sua fala e admitiram que, por vezes, escreviam as palavras sem o “r” final. Relataram, também, que muitas pessoas do seu convívio, incluindo professores, falam omitindo o “r” no final das palavras. Concluímos a discussão, explicando que, segundo os especialistas, esse apagamento é comum, e normal, na fala do português brasileiro, mas deve ser evitado na escrita padrão.

Na sequência, assistimos ao segundo vídeo da série Sotaques do Brasil, intitulado Pronúncia das vogais (Sotaques [...]), 2017b) e, após a exibição, fizemos as seguintes perguntas:

- a) Como vocês pronunciam a vogal “e” nas palavras “leite”, “canivete” e “televisão”?
- b) E a vogal “o” em “cabelo”, “chover” e “meninos”?

Os alunos, mais uma vez, acharam engraçada a pronúncia da expressão “leite quente” utilizada no Paraná, Mato Grosso e interior paulista. Entretanto, afirmaram que, ao falar, pronunciam “leiti” para “leite” e “chuveu” para “choveu”. Observaram, e se surpreenderam, ao descobrirem que essas pronúncias possuem raízes antigas no português. Reconheceram, também, que frequentemente escreviam trocando o “e” pelo “i” e o “o” pelo “u”, justamente porque pronunciam dessa forma. Apesar disso, comentaram que falam de maneira distinta da maioria das pessoas mostradas no vídeo, mas se identificaram com os sotaques dos paulistas e dos cariocas.

Após a apresentação dessa sequência inicial de vídeos, introduzimos conceitos importantes relacionados ao tema, como variação linguística, preconceito linguístico, norma-padrão, norma culta e adequação linguística. Os alunos fizeram algumas anotações em seus cadernos, mas nada questionaram. Em alguns momentos, mencionaram que escreviam “errado”, devido à influência da pronúncia, muitas vezes, sem perceber ou mesmo por distração. Contudo, demonstraram compreender que é necessário evitar tais desvios na escrita padrão.

Reafirmamos que, conforme apresentado nos vídeos, a fala reflete uma variante linguística, sendo perfeitamente aceitável e legítima. No entanto, destacamos que, na escrita

padrão, é fundamental seguir as exigências da norma culta para a ortografia, uma vez que ela será amplamente utilizada em diferentes contextos e interações sociais ao longo de suas vidas.

Em seguida, retomamos as respostas, as considerações e a explicação sobre os conceitos abordados nos vídeos. Na sequência, propusemos uma atividade prática aos alunos, apresentando exemplos de frases retiradas das atividades diagnósticas, ou seja, das produções dos próprios alunos, aplicadas na primeira etapa da pesquisa. Solicitamos que identificassem os desvios de escrita presentes nesses exemplos. Eles conseguiram localizar os problemas com facilidade, possivelmente porque, durante a aula de apresentação da proposta, já havíamos apontado alguns desses exemplos e enfatizado a necessidade de eles monitorarem sua fala, conforme a situação comunicativa, e de adotarem um olhar atento aos momentos de escrita.

Finalizamos o minicurso ressaltando a importância de evitar “erros” de escrita por meio de práticas como revisar os textos mais de uma vez, recorrer ao dicionário sempre que houver dúvidas sobre a grafia das palavras e solicitar ajuda do professor, durante os momentos de produção textual. A seguir, retomamos os temas principais que foram apresentados nos vídeos, além dos conceitos importantes concernentes à variação linguística e aos fenômenos linguísticos presentes nos textos analisados anteriormente, e que seriam abordados nas próximas atividades: alçamento vocálico e apagamento do “r” em final de verbos.

Por fim, pedimos que os estudantes opinassem sobre a aula, avaliando se acharam o estudo sobre a variação linguística interessante, e se era importante adequar a fala e a escrita às diversas situações comunicativas. Os alunos relataram que, em algumas ocasiões, registraram seu modo de falar em suas produções escritas. Também mencionaram que, com base nas últimas aulas, perceberam a necessidade de maior atenção nos momentos de escrita, e expressaram interesse em participar das próximas atividades.

Em seguida, os convidamos a participarem da aula seguinte, que seria realizada no dia 2 de dezembro de 2024, explicitando aos alunos que trabalharíamos com uma música conhecida internacionalmente. Compartilhamos o *link* do vídeo da música *Garota de Ipanema*, com o intuito de despertar o interesse dos alunos pela continuidade do trabalho.

Nossa opinião é que o minicurso foi produtivo, uma vez que os alunos demonstraram interesse durante as aulas e compreensão dos temas abordados, e por ele ter propiciado aos alunos a compreensão dos temas que seriam discutidos durante o desenvolvimento de nossa proposta de ensino.

Apresentamos, a seguir, na Figura 11, foto registrando o momento da realização do minicurso.

Figura 11 - Foto do registro da aplicação do minicurso: a variação linguística no português brasileiro



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Na sequência, descrevemos as atividades aplicadas na Proposta de Práticas de Ensino, com o objetivo de promover a reflexão dos alunos, e de mitigar a ocorrência dos processos fonológicos: alçamento vocálico e apagamento do “r” em infinitivos verbais.

Nas subseções que se seguem, descrevemos essas atividades que abordaram questões pertinentes à variação linguística, utilizando o gênero música como eixo principal e textos midiáticos presentes em redes sociais conhecidos pelos alunos. As atividades foram planejadas considerando que as canções despertam o interesse dos alunos e que as músicas escolhidas representam os aspectos fonológicos a serem trabalhados. Além disso, as músicas também refletem a variação social, reconhecida como a mais evidente para os alunos, especialmente nas músicas, porque os artistas, ao interpretarem as canções, utilizam uma pronúncia e um léxico próximos da realidade linguística dos discentes.

5.2 Descrição da Atividade 1: explorando o alçamento vocálico

Após a apresentação da proposta e a aplicação do minicurso, realizamos três atividades com o objetivo de promover a reflexão e trabalhar os processos fonológicos, foco desta pesquisa. Para isso, utilizamos as letras de duas canções e textos midiáticos. Na primeira atividade, intitulada Atividade 1, escolhemos a música *Garota de Ipanema*, amplamente conhecida nacional e internacionalmente como símbolo da Bossa Nova, estilo musical que alcançou grande sucesso nos anos 1960.

A escolha dessa canção justificou-se pelo fato de que, ao cantá-la, os artistas evidenciam uma variação linguística relacionada ao uso e à pronúncia das vogais finais átonas “e” e “o”, que se realizam como “i” e “u”, processo fonológico categorizado por Roberto (2016) como alçamento vocálico.

Inicialmente, dialogamos com os alunos sobre o papel da música como manifestação cultural que, nessa condição, carrega marcas linguísticas. Em seguida, assistimos ao vídeo da canção, lemos a letra impressa e apresentamos o contexto de produção da obra, bem como informações sobre seus compositores. Em seguida, realizamos um debate sobre o conteúdo da música e a percepção dos alunos a respeito da linguagem utilizada. Por fim, passamos à explicação das questões propostas, com leitura coletiva, destacando especialmente aquelas relacionadas ao processo de alçamento vocálico. O trabalho com essa canção possibilitou aos alunos refletirem sobre esse processo fonológico em um contexto musical significativo e culturalmente relevante.

O tempo previsto para a atividade foi de duas horas-aula. Os recursos utilizados incluíram: quadro, pincel, projetor multimídia, computador e cópias impressas da atividade.

5.2.1 Atividade 1 - alçamento vocálico



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: *Processos fonológicos: análise de aspectos linguísticos na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental*

Pesquisadora: Profa. Paulina Borges da Silva Santos - Local: Escola Estadual João Alves dos

Santos

Componente Curricular: Língua Portuguesa - turma: 9º ano A - data: ____/____/2024

a) Atividade 1- Análise da música *Garota de Ipanema*

Leia o texto, ouça a música *Garota de Ipanema*, composta por Vinicius de Moraes e Antônio Carlos Jobim, e faça as atividades propostas (*Garota [...]*, 1962).

b) Conhecendo um pouco sobre os compositores da música *Garota de Ipanema*

Garota de Ipanema, um dos maiores sucessos da música brasileira, é internacionalmente conhecida e foi traduzida para diversos idiomas. Composta em 1962 por Tom Jobim, em parceria com Vinicius de Moraes, a canção tornou-se um ícone da Bossa Nova.

Vinicius de Moraes, nascido na cidade do Rio de Janeiro, formou-se em Direito, atuou como diplomata e destacou-se como escritor, dramaturgo e poeta, além de ser um dos idealizadores da Bossa Nova.

Antônio Carlos Brasileiro de Almeida Jobim, conhecido como Tom Jobim, também carioca, foi um renomado compositor, cantor, pianista, violonista, maestro e arranjador brasileiro. Apesar de ter iniciado o curso de Arquitetura e Urbanismo, abandonou os estudos para se dedicar integralmente à música, sua verdadeira paixão (Frazão, 2024; Souza, 2024).

A Figura 12, a seguir, exhibe Tom Jobim e Vinicius de Moraes apresentando *Garota de Ipanema* ao vivo na Itália.

Figura 12 - Tom Jobim e Vinicius de Moraes



Fonte: (Chega [...], 2020)

Agora, leia com atenção a letra da música, cante-a e responda as atividades propostas. Atentem-se ao uso das vogais “e” e “o” que muitas vezes são pronunciadas “i” e “u” na nossa fala cotidiana.

Garota de Ipanema

Olha **que** coisa mais linda,
 mais cheia de graça
 É ela, **menina**, que vem **e que** passa
 Num **doce balanço** a **caminho do** mar
 Moça **do corpo dourado, do sol de** Ipanema
O seu **balançado** é mais **que** um poema
 É a coisa mais linda **que** eu já vi passar

Ah, por que **estou** tão **sozinho**?
 Ah, por que **tudo** é tão triste?
 Ah, a beleza **que existe**
 A beleza que não é só minha
 Que **também** passa sozinha

Ah, **se** ela **soubesse que quando** ela passa
 O **mundo inteirinho se enche de** graça
 E fica mais **lindo por** causa **do** amor

Ah, por que **estou** tão **sozinho**?
 Ah, por que **tudo** é tão **triste**?
 Ah, a beleza **que existe**
 A beleza **que** não é só minha
 Que **também** passa sozinha

Ah, **se** ela **soubesse que quando** ela passa
 O mundo **inteirinho** se enche de graça
 E fica mais **lindo por** causa do amor
 Por causa do amor
 Por causa do amor
 (Garota [...], 1962).

1 - Qual o tema tratado nessa música? Escreva a seguir.

2 - Você percebeu como a vogal 'e' foi pronunciada pelos cantores da música?

a) () Sim.

b) () Não.

*Caso tenha percebido, comente o que percebeu, a seguir.

3 - Quais outras palavras você conhece que escrevemos com a letra 'e', mas pronunciamos com a letra 'i' em nosso falar cotidiano? Cite algumas palavras do seu conhecimento a seguir.

4 - Na letra da música, como a vogal 'o' foi pronunciada pelos cantores? Descreva a seguir.

5 - Cite, a seguir, exemplos de outras palavras que escrevemos com a letra 'o', mas pronunciamos com a letra 'u'.

6 - Na letra da canção, o uso de palavras escritas com as letras 'e' e 'o', mas pronunciadas 'i' e 'u' respectivamente, dificultou o entendimento do texto?

a) () Sim.

b) () Não.

*A professora-pesquisadora discute novamente a questão de variação linguística relacionada ao aspecto acentuação com os alunos.

7 - Ambos os artistas possuem grau de escolaridade superior. São poetas, cantores e sempre residiram em áreas urbanas. Evidentemente, conheciam e 'dominavam' a variedade padrão. Apesar disso, ao cantarem a música, alteram a pronúncia de letras em determinadas palavras. Considerando que a música se tornou um verdadeiro símbolo da música brasileira e o nosso estudo sobre variação linguística em sala de aula, por que os autores não são criticados por utilizarem essa variação fonética ao cantar a música?

5.2.2 Análise da atividade 1 - música: *Garota de Ipanema*

Aplicamos a Atividade 1 no dia 02/12/2024, durante o 1º e o 2º horários, com início às 07h e término às 08h40min. Dos 20 alunos participantes, 15 estiveram presentes, sendo oito meninas e sete meninos, e dos cinco alunos ausentes, três eram meninos e duas meninas.

Na primeira atividade, propusemos a análise da canção conhecida nacionalmente e internacionalmente, como símbolo do estilo musical Bossa Nova, que fez sucesso nos anos 1960, música escolhida, porque apresenta a variação linguística relacionada ao uso e à pronúncia do “e” como “i” e “o” como “u”, categorizada por Roberto (2016) como alçamento vocálico. Inicialmente, apresentamos o vídeo da canção duas vezes, fornecemos aos alunos algumas informações sobre seus compositores, o contexto de produção da canção e algumas informações divulgadas na mídia e no próprio vídeo sobre a história da composição da música. Esclarecemos alguns detalhes sobre a música, conhecida internacionalmente como símbolo da música brasileira.

Sugerimos que os alunos comentassem sobre o entendimento que tiveram sobre o conteúdo da música e sobre alguns detalhes presentes no vídeo, como o relato dos compositores, ambientes que costumavam frequentar para cantar, línguas que foram destacadas no vídeo etc.

Os alunos se mostraram interessados e, após ouvirem a música, alguns afirmaram não conhecer a canção e outros reconheceram que já a haviam ouvido, mas não sabiam que era tão famosa, e que representava o estilo musical Bossa Nova.

Após esse primeiro momento, entregamos aos alunos a atividade impressa, lemos e explicamos as questões e orientamos que respondessem às questões com muita atenção, sobre a análise da letra da canção, e que solicitassem ajuda, caso tivessem dúvidas. Durante a aula, retomamos cada questão, sempre que os alunos apresentavam dúvidas ou questionamentos. A maioria deles fez as atividades sem maiores dificuldades e com interesse, ainda que alguns reclamassem, por conta de as questões serem discursivas e terem que redigir as respostas, ao invés de apenas escolherem uma opção correta. Esses mesmos alunos se mostraram inquietos e indisciplinados, e apresentaram dificuldades nas atividades cotidianas em sala de aula, mas conseguimos contornar a situação, para que participassem das atividades propostas.

5.3 Descrição da Atividade 2 - leitura e produção de Cards

Ainda com o objetivo de refletir sobre a relação entre fala e escrita, abordar os processos fonológicos estudados e propor atividades de produção e reescrita textual, elaboramos uma atividade baseada em um texto midiático presente nas redes sociais acessível aos alunos. A atividade 2, intitulada leitura e produção de *Cards*, baseia-se em textos retirados da página do *Facebook* Signos Nordestinos, uma página de humor regional brasileira conhecida por seus textos carregados de humor social e pelo uso de expressões típicas do Nordeste. A página foi criada por George Daniel, empresário e analista de mídias sociais, de Parelhas, Rio Grande do Norte. (Signos [...], 2024). O objetivo da atividade foi captar a atenção e aproximar o estudo da língua e dos aspectos da variação linguística à realidade dos discentes

No dia anterior à aplicação da atividade, apresentamos a página aos alunos utilizando o *datashow* e disponibilizamos o *link* para que eles pudessem acessá-la, ler as postagens e se familiarizarem com o conteúdo. Embora alguns já conhecessem a página e o material das postagens, nossa intenção era engajar ainda mais os alunos nas atividades, especialmente aqueles que demonstravam resistência e desinteresse nos momentos de produção escrita. Esses mesmos alunos apresentavam problemas de indisciplina e dificuldades para realizar as atividades rotineiras em sala de aula.

Inicialmente, realizamos a leitura dos textos com os alunos, destacando a forma de escrita que reflete o modo de falar nordestino e o tom de humor presente nos *Cards*. Pedimos que relessem os textos, mais de uma vez, antes de realizarem as atividades propostas, concentrando a atenção nas palavras escritas com as vogais “e” e “o”, mas, pronunciadas como “i” e “u”. Os alunos também foram incentivados a reconhecerem a variante linguística utilizada nos textos e a identificarem palavras que não seguiam a norma-padrão, mas frequentemente usadas no cotidiano, especialmente por eles próprios.

Por fim, propusemos que alguns alunos lessem os textos em voz alta e comentassem oralmente seu entendimento sobre eles. Nesta etapa, houve alguma resistência, pois, alguns alunos afirmaram que havia palavras “erradas” nos textos, mesmo após esclarecermos que as postagens refletiam o modo de falar dos nordestinos e utilizavam uma linguagem regional de forma intencional. Esse episódio nos mostrou que eles próprios tinham preconceito contra as variedades linguísticas. Após insistirmos, alguns alunos realizaram a leitura e fizeram comentários coerentes sobre os *Cards*.

A maioria dos alunos conseguiu responder às questões sem maiores dificuldades. No entanto, a questão 07 exigiu maior assistência, pois, ela solicitava a produção de um texto baseado nos *Cards* lidos, substituindo o vocabulário nordestino pelo vocabulário mineiro. A questão

demandou explicações adicionais que foram retomadas mais de uma vez, para garantir que todos os alunos compreendessem as propostas. Alguns conseguiram realizar a questão de forma satisfatória, enquanto outros não conseguiram atender plenamente à proposta, apesar de demonstrarem entendimento. Percebemos que esses alunos, devido a dificuldades específicas na compreensão do sistema de escrita, tiveram mais dificuldade em responder à questão adequadamente.

O tempo estimado para o desenvolvimento de cada atividade era de duas horas-aula (50 minutos cada). Contudo, para a Atividade 2, foi necessário utilizar uma aula adicional. Isso ocorreu, devido às dificuldades apresentadas pelos alunos na produção e reescrita dos textos. Para contornar essa situação, solicitamos o horário de uma aula ao professor de Geografia, que prontamente cedeu seu tempo, permitindo que a atividade fosse concluída conforme planejado, e garantindo que todos os alunos finalizassem as tarefas com êxito.

Os recursos utilizados durante a aula incluíram: quadro, pincel, projetor multimídia, computador para apresentação da página *Signos Nordestinos* e cópias impressas das atividades.

5.3.1 Atividade 2 - leitura e produção de Cards



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: *Processos fonológicos: análise de aspectos linguísticos na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental*

Pesquisadora: Profa. Paulina Borges da Silva Santos

Local: Escola Estadual João Alves dos Santos

Componente Curricular: Língua Portuguesa - turma: 9º ano A - data: ____/____/2024

Atividade 2 - Leitura e produção de Cards

Os textos da próxima atividade foram retirados da página do *Facebook* Signos Nordestinos, uma página regional de humor brasileiro conhecida por textos com humor social e pelo uso de expressões típicas do Nordeste. A página foi criada por George Daniel, empresário e analista de mídias sociais, de Parelhas, no Rio Grande do Norte. Leia os textos com atenção para realizar as atividades propostas.

1- Agora, leia este texto extraído da página *Signos Nordestinos*. Circule todas as palavras que são escritas com as vogais “e” e “o” e que são pronunciadas com “i” e “u”. Depois escreva todas as palavras no espaço abaixo do quadro.

Bom dia meu povo, já dizia
João Gomes, levanta cedo
pra labuta 🎵

Minha vida né um programa
de TV não, mas minha paciência
tá bem no Limite

Bote um sorriso no rosto,
num se abale com gente fulera,
qualquer coisa é só revirar
os zói e sair.

Fonte: (Signos [...], 2024).

2 - O texto foi escrito em uma variante linguística já estudada em sala de aula e muito usada em nosso dia a dia. Escreva o nome dessa variante a seguir. Caso não saiba, a professora vai explicar novamente.

3 - Copie do texto seis palavras que representam o modo de falar de vocês e de muitos brasileiros.

4 - Você percebeu, no texto, algumas palavras que não estão de acordo com a norma-padrão e que também são faladas ou escritas por você ou por alguém que você conhece?

- a) () Sim.
b) () Não.

*Caso tenha percebido, cite as palavras nas linhas a seguir.

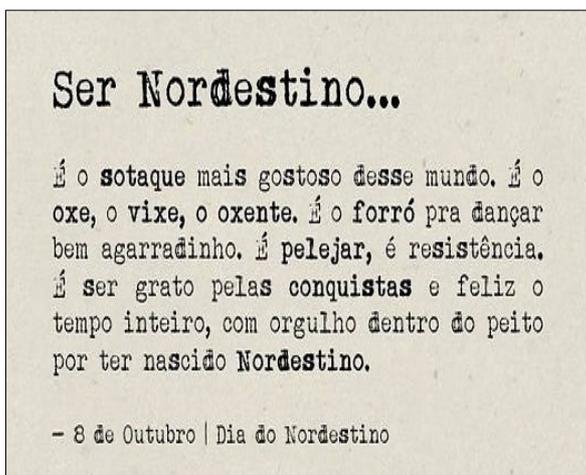
5 - Em que posição (início, meio, final) das palavras aparecem as vogais “e” e “o” que são pronunciadas “i” e “u” respectivamente? Escreva, a seguir, as palavras conforme as posições identificadas por você.

6- Você considera que alguns desses” desvios ortográficos” podem fazer com que o falante sofra preconceito por utilizar essas formas na fala?

- a) () Sim.
- b) () Não.

*Escreva por que você considera ou por que não considera a proposição anterior.

7- Leia os textos com atenção e comente oralmente o seu entendimento sobre eles. Depois, escolha um dos textos e produza o seu próprio texto e aborde o mesmo assunto, mas utilize palavras ou expressões populares comuns em Campo Redondo/Varzelândia. Use a criatividade!



Fonte: (Signos [...], 2024).



Fonte: (Associação Mineira de Municípios, 2024).

Ser mineiro é ...

Ser Nordestina ♣

Nordestina **sim** senhor, com muito orgulho e amor!

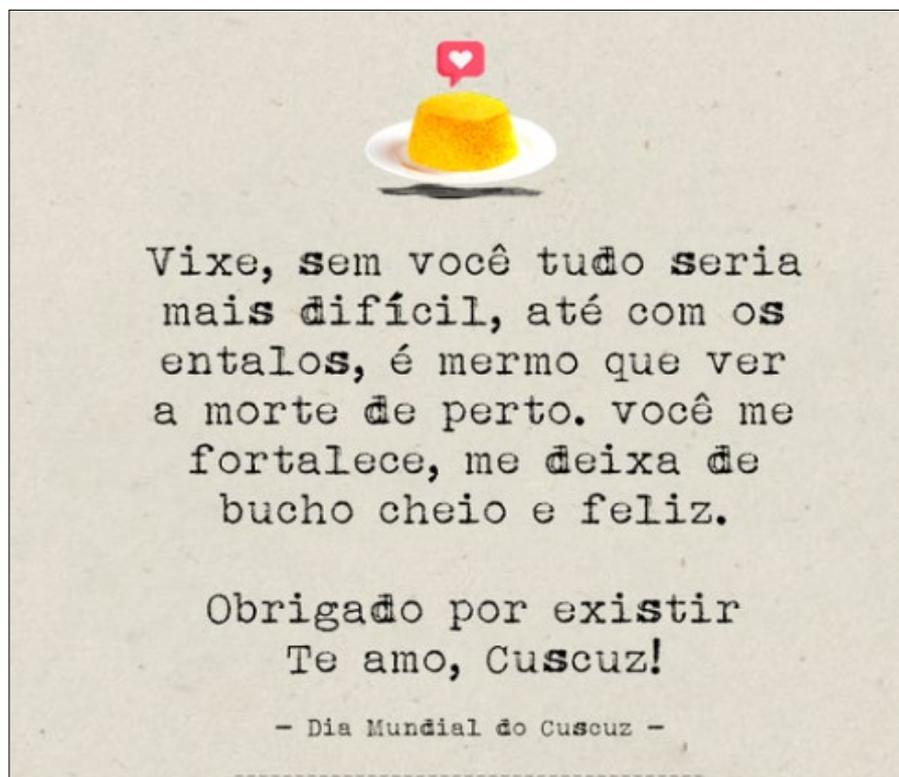
É vixe atrás de eita. É o sotaque mais gostoso. É não esmorecer diante das pelejas da vida. É forró, é xaxado, é cuscuz e vatapá. Quando tá **estressada**, manda logo ir se lascar!

Viva ao povo Nordestino, viva a cultura popular!

Signos Nordestinos

Ser mineira...

Fonte: (Signos [...], 2024).



Fonte: (Signos [...], 2024).



Fonte: (A harmonização [...], 2024)

17 de agosto: dia Nacional do Pão de Queijo.

5.3.2 Análise da atividade 2 -leitura e produção de Cards

No dia 04 de dezembro de 2024, aplicamos a atividade 2, no 2º e 3º horários, e finalizamos no 4º horário. Esta atividade previa a interpretação e produção de um texto midiático *Card*. Inicialmente, lemos a atividade juntamente com os alunos, explicitamos o contexto de produção dos textos, e ampliamos a discussão sobre a temática da variação linguística presente nos textos retirados da página Signos nordestinos.

Após a leitura e explicação das questões propostas, deixamos que os alunos expressassem suas percepções sobre o conteúdo dos textos e sobre a variante linguística presente nos textos que representavam o modo de falar de muitos brasileiros. Os alunos PM15/6, PM15/16 e PM/15/18 reclamaram da atividade de produção textual. Explicamos, mais uma vez, sobre a importância destas atividades para a melhoria do processo de escrita da turma, e que a participação de cada um era de suma importância.

Os objetivos desta atividade foram: contextualizar os fenômenos linguísticos estudados, focos dessa pesquisa, fazendo com que os alunos refletissem sobre os desvios de escrita presentes nos textos, e que não estão de acordo com a norma-padrão, mas que também são faladas ou

escritas por eles em seu cotidiano, além de propiciar momentos de leitura, interpretação, escrita, revisão e reescrita de um texto comum em seu meio social.

A aplicação e a análise desta atividade revelaram que os alunos demonstraram maior aceitação nas atividades de interpretação textual, mas apresentaram resistência em relação às atividades de produção e reescrita de textos. Na questão 07, que propunha a produção de um novo texto sobre o mesmo tema, utilizando palavras ou expressões populares comuns à sua cidade, os alunos enfrentaram dificuldades, tanto para realizarem a reescrita, quanto para compreenderem que, ao produzirem o novo texto, deveriam substituir as palavras típicas do falar nordestino por expressões características de sua própria localidade, conforme indicado no enunciado da atividade. Essa situação exigiu que retomássemos as explicações várias vezes, para que conseguissem realizar as tarefas adequadamente. No Apêndice C (p. 144), apresentamos alguns exemplos das produções dos alunos referentes à questão descrita acima.

No processo de revisão e reescrita, alguns alunos ficaram inseguros e pediram ajuda, antes de finalizarem a produção. Procuramos auxiliá-los da melhor forma possível, atendendo-os individualmente. Apesar das dificuldades de uns, resistência e problemas de indisciplina de outros, a maioria dos alunos dedicaram-se a esta atividade e conseguiram realizá-la no tempo previsto.

Ao final da aula, mais uma vez, compartilhamos o *link* da música que seria trabalhada na aula seguinte, e reforçamos a importância da presença e da participação de todos para o sucesso do trabalho, e para a superação das dificuldades de escrita apresentadas pela turma na Etapa Diagnóstica.

5.4 Descrição da Atividade 3 – Explorando o apagamento do “r” final em infinitivos verbais

A Atividade 3 teve como base a música *Desfaz as malas*, pertencente ao gênero forró, ritmo musical e estilo de dança bastante familiar aos alunos, o que motivou sua seleção. Além de fazer parte do universo de interesse dos estudantes, a canção apresenta traços da variação linguística observados na etapa diagnóstica, especificamente o apagamento do “r” final em verbos no infinitivo, fenômeno frequente no português falado, conforme aponta Roberto (2016).

Assim como na atividade anterior, iniciamos com uma breve conversa sobre a relação entre música e linguagem. Em seguida, assistimos ao vídeo da canção, lemos a letra impressa e comentamos o contexto da obra e seu compositor. Promovemos uma discussão com os alunos sobre os aspectos linguísticos presentes na música, incentivando-os a reconhecer o apagamento do “r” final em verbos.

Na sequência, realizamos a leitura coletiva das questões e orientamos os alunos na resolução das atividades, com foco na identificação do processo fonológico de apagamento e na compreensão de que esse traço, embora comum na fala, não deve ser reproduzido na escrita formal. Durante a aplicação da atividade, observamos grande envolvimento dos estudantes, que demonstraram interesse pelo tema e pela canção. Muitos, inclusive, cantarolavam trechos enquanto resolviam as questões, o que favoreceu a percepção auditiva dos fenômenos linguísticos estudados.

A atividade foi desenvolvida em duas horas-aula e utilizou os mesmos recursos da atividade anterior: quadro, pincel, projetor multimídia, computador e cópias das atividades.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: *Processos fonológicos: análise de aspectos linguísticos na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental*

Pesquisadora: Profa. Paulina Borges da Silva Santos - Local: Escola Estadual João A. dos Santos

Componente Curricular: Língua Portuguesa - turma: 9º ano A - data: ____/____/2024

- a) Atividade de análise da música *Desfaz as malas*
- b) Conhecendo o cantor da música *Desfaz as malas*

Guilherme Silva, nascido em São Francisco (MG) e criado em Cidade Girassol (GO), é um exemplo de como talento e determinação podem transformar vidas. Seu nome tem se destacado, cada vez mais, no cenário musical brasileiro, especialmente no gênero forró, em cujas músicas empreende inovações, e ainda pela conexão única que criou com o seu público.

Desde pequeno, Guilherme demonstrava uma forte ligação com a música. Seu primeiro contato significativo com o palco aconteceu em uma apresentação escolar, mas foi, na adolescência, ao formar uma dupla sertaneja, que ele começou a moldar sua carreira. A virada definitiva ocorreu durante uma festa junina escolar, quando ele e seu parceiro improvisaram um repertório de forró a pedido do público. O sucesso imediato dessa apresentação foi o impulso que Guilherme precisava para seguir carreira solo.

Mais do que um cantor de forró, Guilherme é um contador de histórias por meio de suas músicas. Canções como *Desfaz as Malas* (Desfaz [...], 2024), que já ultrapassou 1,9 milhão de visualizações no YouTube, e *Ela Quer Dançar*, parceria com Flávio Brasil, demonstram sua habilidade em criar sucessos que cativam o público.

Recentemente, músicas como *Barquinho de Ouro* e *Quatro Beijos* também conquistaram uma grande audiência, tornando-se trilhas sonoras de festas e eventos em todo o Brasil. Artistas renomados, como Wesley Safadão e Henrique e Juliano, já compartilharam vídeos curtindo ao som de Guilherme (Figura 13). (Guilherme [...], 2024).

Figura 13 - Guilherme Silva



(Guilherme [...], 2024).

Agora, vamos ouvir a música *Desfaz as Malas*, do cantor Guilherme Silva. Em seguida, leia com atenção a letra, que foi transcrita propositalmente da forma como o artista canta, para que possamos identificar as marcas da oralidade presentes na canção. Após a leitura, cantaremos juntos a música. Fiquem atentos à grafia da consoante ‘r’ nos verbos registrados no final de cada verso e, depois, respondam às atividades propostas.

Desfaz as malas

Ei, amor
 Vamos **conversá**
Tô precisando te **falá**
 Que outra pessoa não há.
 Sai do trabalho um pouco mais tarde
 E passei naquele bar
 Esperei a chuva **passá**.
 Não venha com essa desconfiança
 Nem com essa ignorância
 Temos nossos filhos para **criá**.
 Pense bem no que vai **dizé**
 É mais fácil **perdoá**
 Do que mim **condená**.
Desfaiz as malas
 A casa é nossa
 Por Nossa Senhora eu estava ali no bar.

É nessa hora que um homem chora
E por favor me escute
Não destrua nosso lar

Fonte: (Desfaz [...], 2024).

Após ouvir a canção, leia a letra da música e, baseando-se no que estudamos sobre variedades linguísticas, responda às questões:

1 - Quem é o eu poético que fala de seus sentimentos no texto?

2 - A quem esse eu poético se dirige?

3 - A música apresenta uma linguagem formal ou informal? De acordo com sua resposta, copie do texto palavras/expressões que exemplificam a variação da Língua Portuguesa escolhida.

4 - Você percebeu, no texto, palavras e/ou expressões que não estão de acordo com a norma-padrão, mas que usamos em nosso dia a dia?

a) () Sim.

b) () Não.

*Escreva, a seguir, as palavras e/ou expressões caso tenha identificado

5 -Descreva como essas palavras são pronunciadas por você, ou pelas pessoas com quem você convive?

6 - Na letra da música, destacamos algumas palavras em negrito. Leia-as com atenção, tendo em vista o que estudamos em sala de aula sobre a pronúncia da letra “r” em palavras grafadas com “r” no final, sobretudo em verbos e responda às perguntas a seguir.

6.1 - Você identificara “erros” de escrita nessas palavras?

a) Sim.

b) Não.

*Escreva, a seguir, as palavras e/ou expressões caso tenha identificado

7- Na letra da música, o uso de palavras e/ou expressões que não são grafadas segundo à norma-padrão dificultou o entendimento do texto?

a) Sim.

b) Não.

8 - Qual foi o objetivo do cantor Guilherme Silva ao utilizar a variedade linguística popular na composição de suas músicas?

5.5 Análise da atividade 3 - música: Desfaz as malas

A atividade 3, foi aplicada no dia 05/12/2024, durante o 2º e o 3º horários, com início às 07h50min e término às 09h30min. Dos 20 alunos participantes, 16 estavam presentes, sendo dez meninas e seis meninos, enquanto quatro meninos se ausentaram. Esses alunos residem em área rural (PM13/1, PM15/16, PM14/18 e PM14/20) e, devido à falta de transporte escolar, por conta da chuva excessiva, não compareceram.

A atividade despertou grande interesse dos alunos, pois o compositor da música, Guilherme Silva, é bastante conhecido deles. Suas músicas são frequentemente tocadas em eventos sociais da comunidade, o que contribuiu para o engajamento na aula. Esse aspecto foi especialmente relevante, já que alguns alunos relataram cansaço, devido às atividades previstas no planejamento anual da escola e à proximidade do encerramento do ano escolar. Por isso, procuramos tornar as aulas mais dinâmicas, sempre ressaltando a importância desse trabalho para a pesquisa e para o aprimoramento do processo de escrita da turma.

A aula começou com a apresentação do vídeo da música. Pedimos aos discentes que ouvissem a canção com atenção, observando a pronúncia de cada palavra. Os alunos mostraram-se atentos e solicitaram a repetição do vídeo por mais duas vezes. Então, cantamos a música em conjunto, buscando melhorar a compreensão da letra e facilitar a resolução da atividade.

Em seguida, pedi que alguns alunos comentassem sobre seu entendimento da canção. Para nossa surpresa, vários demonstraram interesse em participar. Alguns se manifestaram, e percebemos que compreenderam bem o tema abordado na letra da música, um desentendimento amoroso. Na sequência, distribuimos a atividade impressa contendo a letra da canção, e fizemos uma leitura conjunta e, depois, pedimos que os alunos realizassem outra leitura individual, desta vez, observando as palavras que mais se aproximavam da fala cotidiana deles. Muitos alunos cantavam baixinho enquanto liam, demonstrando curiosidade e interesse. Até mesmo aqueles que, geralmente, se mostravam desatentos ou inquietos, participaram com maior concentração.

Depois desse momento, lemos e explicamos, como de costume, cada questão da atividade. Os alunos registraram as respostas sem maiores dificuldades. Reforçamos a importância de revisar a escrita, reler as questões e, em caso de dúvidas, perguntar antes de registrar as respostas. Essa orientação foi necessária, pois, na atividade anterior, observamos que alguns alunos haviam deixado respostas incompletas.

Os alunos identificaram rapidamente as palavras grafadas sem o ‘r’ final e citaram as palavras “tô” e “desfaiz”, classificando-as como desvios à norma-padrão. Na questão 07, que perguntava se o uso de palavras e expressões fora da norma-padrão dificultava o entendimento do texto, houve discordância entre os alunos. Após mediação, eles chegaram à conclusão de que,

pelo contrário, o uso da variedade linguística popular facilitava a compreensão do público da música.

As demais questões foram respondidas tranquilamente pela maioria dos alunos. Procuramos auxiliá-los da melhor forma, sem fornecer respostas prontas, mas mediando a interpretação e reforçando a importância do monitoramento na escrita, especialmente no uso do “r” final, que era um dos objetivos da atividade. Dois alunos (PM15/15 e PM15/18) solicitaram ajuda para registrar as respostas, relatando dificuldades na escrita. Orientamos a ambos individualmente, garantindo que completassem a atividade.

Concluimos que as três atividades realizadas foram bem aceitas pela turma, mas a atividade 3, em especial, conseguiu despertar a atenção dos alunos. Acreditamos que esse resultado se deve ao fato de a música ser amplamente conhecida no meio social dos estudantes e de eles se identificarem com a variação linguística presente em sua letra.

As Figuras 14 e 15, a seguir, foram registradas durante a aplicação das referidas atividades.

Figura 14 - Foto do registro da aplicação das atividades da proposta de ensino no laboratório de informática



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Figura 15 - Foto do registro do momento da aplicação das atividades da proposta de ensino em sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

5.6 Descrição da Atividade 4- avaliação das atividades realizadas

Após a realização das atividades, anunciamos o término da aplicação da proposta de ensino, destacando que fora gratificante perceber como o trabalho desenvolvido contribuiu para refletirmos sobre a relação entre fala e escrita. Enfatizamos, também, a importância de sermos mais cuidadosos durante a escrita, atentos para evitar desvios que, frequentemente, são reflexos da linguagem oral cotidiana e que foram observados em grande parte da escrita dos alunos da turma.

Em seguida, entregamos a Atividade 4, Avaliação das atividades realizadas, com perguntas que pediam a opinião dos estudantes sobre sua participação na pesquisa.

Lemos e explicamos cada questão, deixando claro que o objetivo da avaliação era analisar se, ao longo da pesquisa, havia ocorrido, ou não, progresso, em relação às atividades propostas. Todos os alunos presentes participaram da avaliação e apontaram sua experiência como positiva. Alguns comentaram que as atividades eram desafiadoras, mas destacaram que gostaram de aprender mais sobre o processo de escrita e reconheceram a importância de sempre analisarem e revisarem sua própria produção textual. Ressaltaram, também, que as atividades proporcionaram oportunidades para refletir sobre os “erros” cometidos durante as tarefas.

Os estudantes consideraram as atividades interessantes, apesar da proximidade do encerramento do ano letivo conturbado e cansativo. Eles afirmaram que o trabalho conseguiu despertar seu interesse, graças à utilização de diferentes recursos, como músicas e imagens, que facilitaram a compreensão dos conteúdos e contribuíram para superar dificuldades de escrita. Assim sendo, concluímos que os alunos avaliaram positivamente as atividades propostas e o

conhecimento adquirido. Eles também reconheceram que, por meio das aulas, perceberam avanços na superação das dificuldades de escrita que apresentavam no início do trabalho.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: *Processos fonológicos: análise de aspectos linguísticos na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental*

Pesquisadora: Profa. Paulina Borges da Silva Santos

Local: Escola Estadual João Alves dos Santos

Componente Curricular: Língua Portuguesa - turma: 9º ano A - data: ____/____/2024

Avaliação das atividades realizadas

Caro (a) aluno (a), hoje, concluímos nosso trabalho, e gostaríamos de saber sua opinião sobre as atividades realizadas. Por favor, selecione apenas uma opção para cada pergunta.

1 - Como você avalia todo o trabalho desenvolvido:



() Regular () Bom () Excelente

2 - Você considera que as atividades foram interessantes?



() Regular () Boa () Excelente

3 - A professora conseguiu despertar o interesse da turma?



() Sim () Não () Mais ou menos

4 - Você teve a oportunidade de refletir sobre os “erros” cometidos durante as atividades?



Sim Não Mais ou menos

5 - Você achou satisfatória a forma como os conteúdos foram apresentados?



Sim Não Mais ou menos

Fonte: (Emoticon, 2024).

6 - Após a realização do minicurso e das atividades, você percebeu melhorias na superação de dificuldades de escrita que você apresentava no início do nosso trabalho? Explique.

5.6.1 Análise da atividade 4 - avaliação da participação discente nas atividades da pesquisa

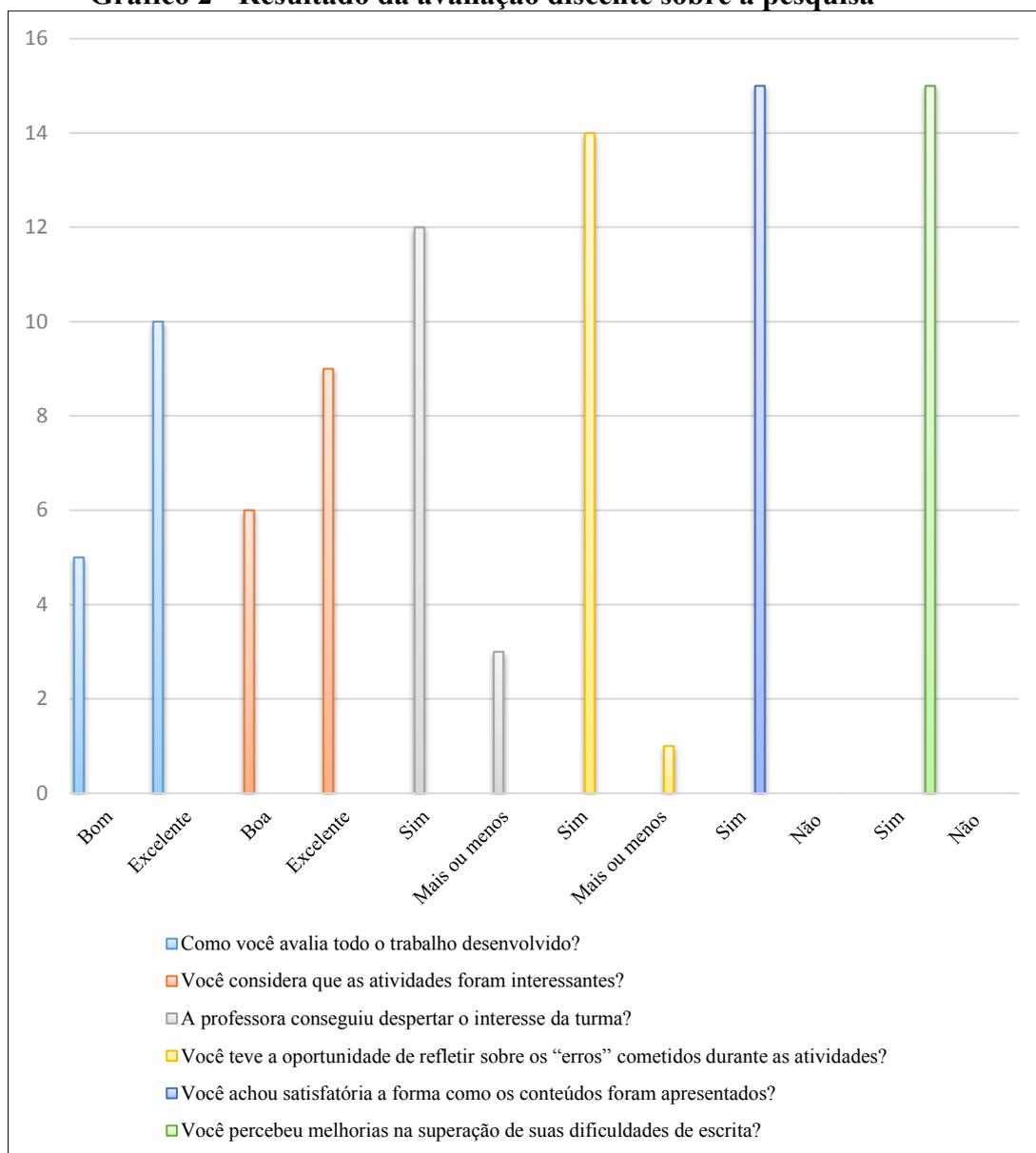
Aplicamos a Atividade 4, no dia 06/12/2024, durante o 4º e o 5º horários, com início às 09h50min., e término às 11h30min. Dos 20 alunos participantes, 15 estavam presentes, sendo oito meninas e sete meninos, e dos cinco alunos ausentes, três eram meninos e duas meninas.

Dos alunos ausentes, três residiam em área rural PM13/1, PM14/18 e PM14/20 e, devido à falta de transporte escolar, dado o tempo chuvoso, faltaram às aulas. As alunas PF13/12 e PF14/10 não justificaram sua ausência. Após o término da aplicação da proposta de ensino, solicitamos aos alunos presentes que participassem desse momento, respondendo a um instrumento de “avaliação” que seria de grande valia para nosso estudo. Alguns alunos se mostraram apreensivos, então, esclarecemos que apenas queríamos saber a opinião deles sobre o trabalho que havíamos desenvolvido, que nós não atribuiríamos “nota” ou conferiríamos se as respostas estavam “certas” ou “erradas”, pois percebemos que, ao ouvirem a palavra “avaliação”, a ideia que lhes veio à mente foi: “ela vai dar nota”, trauma da avaliação tradicional.

Percebemos que, após esse esclarecimento, os alunos sentiram-se mais tranquilos para responderem às questões. Assim, entregamos a atividade impressa, e os alunos riram com a imagem da avaliação, gostaram dos *emojis* e elogiaram a atividade que apresentava apenas uma questão discursiva. Lemos cada questão, visando a facilitar o entendimento, e pedimos que respondessem com atenção, e devolvessem com todas as questões respondidas completamente.

O Gráfico 2, a seguir, ilustra as percepções dos alunos sobre sua participação nas atividades da pesquisa.

Gráfico 2 - Resultado da avaliação discente sobre a pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Dos 15 alunos presentes, 5 avaliaram o trabalho desenvolvido durante a pesquisa como bom, e 10 consideraram excelente. Em relação às atividades realizadas, 6 alunos as classificaram

como boas e 9 como excelentes. Sobre o quanto a professora conseguiu despertar o interesse da turma, 12 responderam sim e 3 responderam mais ou menos. Quando questionados sobre se as atividades os ajudaram a refletir sobre seus “erros”, 14 alunos responderam que sim e 1 respondeu mais ou menos. Em relação à satisfação com a forma como os conteúdos foram apresentados e à percepção de melhorias nas dificuldades de escrita, todos os 15 alunos responderam sim.

Com base no trabalho realizado e nos resultados dessa avaliação, consideramos que todo o processo pedagógico descrito foi fundamental para alcançar os objetivos propostos. Buscamos desenvolver as atividades de forma dinâmica e envolvente. Trabalhamos de forma persistente para minimizar as dificuldades identificadas na turma durante a etapa diagnóstica.

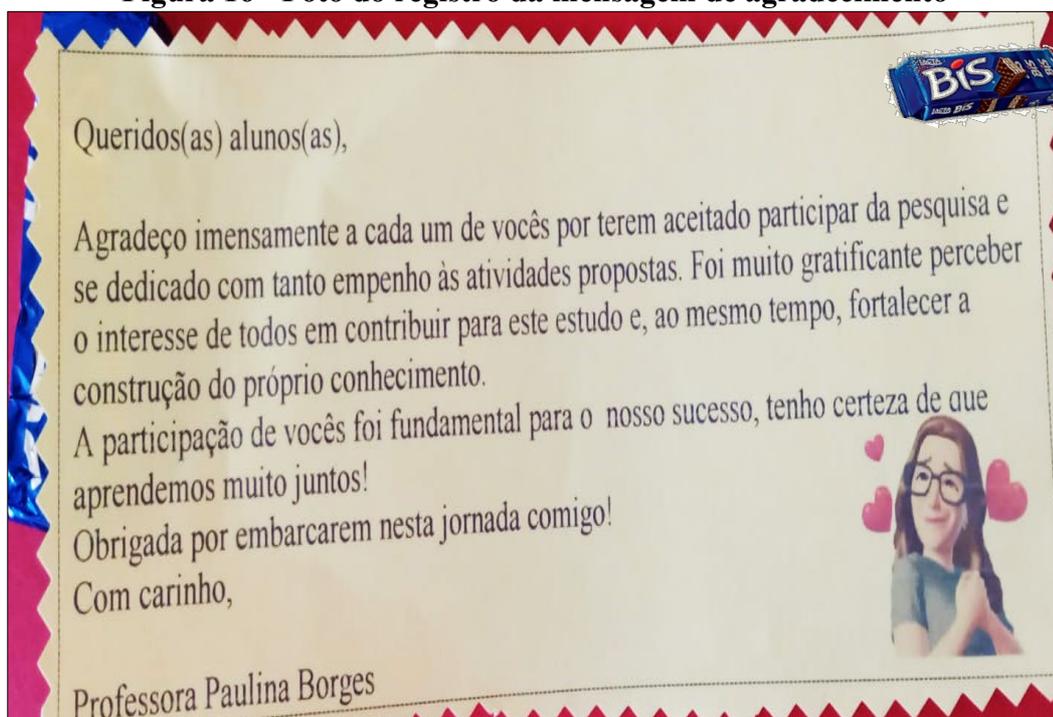
A Proposta de Práticas de Ensino promoveu a conscientização sobre a relevância da variação linguística no ensino de língua portuguesa, sob o objetivo de valorizar a diversidade linguística e, ao mesmo tempo, mitigar a ocorrência de processos fonológicos decorrentes de traços da fala na escrita dos discentes, identificados na Etapa Diagnóstica. Para isso, adotamos estratégias que favoreceram o aprendizado e contribuíram, significativamente, para amenizar os problemas de escrita observados. Apesar de enfrentarmos desafios como indisciplina, dificuldades de concentração e certa resistência por parte de alguns alunos, conseguimos superar essas barreiras e concluir o trabalho com êxito.

Na próxima subseção, verificamos a eficácia das atividades propostas, comparando os dados obtidos nas duas etapas da pesquisa.

5.7 Encerramento da aplicação da Proposta de Práticas de ensino

Após a conclusão da aplicação da proposta de ensino, organizamos um momento de confraternização com os alunos, oferecendo um lanche e um cartão com uma mensagem de agradecimento. Também aproveitamos a ocasião para expressar nossa gratidão pela participação e dedicação demonstradas na realização das atividades.

As fotos nas Figuras 16 e 17, a seguir, ilustram a mensagem entregue aos alunos e registram o momento da confraternização realizada ao final dos trabalhos.

Figura 16 - Foto do registro da mensagem de agradecimento

Arquivo da pesquisa (2024).

Figura 17 - Foto do registro do momento da confraternização

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

A dinâmica da aplicação da proposta foi reorganizada da seguinte forma: a aula inicial, destinada à apresentação da proposta de ensino, e o minicurso foram realizados entre os dias 25 e 27 de novembro. As atividades foram aplicadas no período de 02 a 06 de dezembro, priorizando dias em que era possível contar com aulas geminadas. Em alguns casos, foi necessário solicitar horários aos colegas, que prontamente cederam os períodos necessários para a realização das aulas do projeto. Apesar de algumas interrupções, a aplicação não sofreu prejuízos.

No início de cada atividade, reservávamos dez minutos para retomar os conteúdos abordados anteriormente, com o objetivo de garantir aos alunos o entendimento dos aspectos já trabalhados.

A aplicação da proposta ocorreu em dois ambientes da escola: a sala de aula e o laboratório de informática, devido à demanda por recursos tecnológicos indispensáveis à execução das atividades, como projetor de imagens e caixa de som, não disponibilizados na sala de aula. Assim, nas atividades que incluíam a exibição de vídeos, utilizávamos os 15 minutos iniciais no laboratório de informática e o restante em sala de aula, proporcionando maior comodidade aos alunos. Pelos mesmos motivos já mencionados, o minicurso foi realizado também no laboratório de informática.

A proposta de ensino foi planejada para atender a 20 alunos matriculados na turma do 9º ano do Ensino Fundamental em 2024, mas esse número não foi alcançado em nenhuma das atividades realizadas. Diversos fatores externos e imprevistos influenciaram a ausência de parte dos estudantes, como dias chuvosos, falta de transporte escolar para aqueles que vivem na zona rural, afastamentos por motivos de saúde, mas, mediante apresentação de atestados médicos, e faltas não justificadas. Essas circunstâncias resultaram na ausência de alguns alunos em todas as aulas previstas, sendo que houve casos de estudantes que não participaram de nenhuma das atividades propostas.

Em todas as atividades da proposta de ensino, foram apresentadas, inicialmente, orientações sobre o conteúdo de cada etapa, destacando sua relevância para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita da turma e para a superação das dificuldades frequentemente observadas em sala de aula. Além disso, as atividades foram utilizadas como instrumentos avaliativos, incentivando os alunos a se avaliarem e se engajarem em seu processo de desenvolvimento da escrita.

A seguir, apresentamos os dados referentes à análise das respostas dos alunos, considerando os problemas de escrita e os processos fonológicos presentes em suas produções.

De acordo com a análise das respostas dos alunos nas três atividades propostas e com o expressivo número de ocorrências de problemas de escrita, constatamos que grande parte dos

alunos apresentou dificuldades relacionadas ao foco da pesquisa, como a transcrição fonética, além de outros problemas de escrita, como: ausência de pontuação, uso de letra minúscula no início de frases, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, falta de acentuação gráfica, troca de letras, palavras grafadas de forma incorreta e separação silábica indevida. Para facilitar a compreensão desses dados, apresentamos, a seguir, na Tabela 3, os dados resultantes dessa análise.

Tabela 3 - Resultado dos desvios de escrita detectados nas produções da Proposta de Práticas de Ensino

Tipo de “erros” ortográficos	Quantidade Total	%
Ausência de pontuação	41	23%
Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas	38	21%
Transcrição fonética	32	18%
Uso indevido de letras	29	16%
Falta de acentos gráficos	20	11%
Problemas sintáticos	08	4%
Segmentação	08	4%
Juntura intervocabular	01	1%
Total de “erros” encontrados	177	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Os dados da Tabela 3, mostram que os alunos apresentaram um número significativo de problemas de escrita nas atividades propostas, sendo a ausência de pontuação o aspecto linguístico com o maior número de ocorrências, 41 casos (23%), seguida pelo uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, com 38 ocorrências (21%), e pela transcrição fonética, com 32

ocorrências (18%). Na sequência, a tabela mostra o uso indevido de letras, com 29 ocorrências (16%), 20 casos de ausência de acentos gráficos (11%), 8 ocorrências de problemas sintáticos e de segmentação (5%) e, por último, 1 caso de juntura (1%).

Apesar desses dados, constatamos que alguns alunos não apresentaram problemas de escrita em suas produções, enquanto outros cometeram poucos “erros”, e conseguiram atender à proposta de reescrita e produção textual de forma satisfatória. Tal fato pode indicar que o trabalho com a proposta de ensino voltada para os “erros” de escrita contribuiu, significativamente, para a melhoria da escrita desses alunos.

Tudo isso reforça a importância do trabalho contínuo do professor em sala de aula com atividades de escrita e reescrita, oferecendo suporte aos alunos e incentivando-os a compreenderem a relevância desse processo para a sua formação. É essencial propor produções que façam sentido para os discentes, além de enfatizar a necessidade da atenção aos processos de leitura e escrita, explicando “a função da escrita”, conforme afirma Cagliari (2009).

Sabemos que a abordagem tradicional com os desvios de escrita, como os da ortografia, com listas de palavras e através de treino ortográfico realizado de forma isolada, é pouco eficaz. Entendemos que o ensino da ortografia não deve se restringir apenas a algumas aulas específicas sobre o tema, mas ser incorporado sempre que os alunos apresentarem dúvidas durante os momentos de escrita. É trabalho contínuo e paulatino.

O professor precisa estar atento à análise dos “erros” cometidos pelos alunos, para planejar aulas que integrem ortografia, escrita e reescrita, de forma a atender às dificuldades específicas dos discentes. É essencial que o docente esteja disposto a adotar diferentes estratégias de ensino, auxiliando os alunos a compreenderem o sistema ortográfico e a superarem possíveis estigmas relacionados à escrita e à variação linguística.

No trabalho com a produção textual escrita, é crucial proceder a uma análise detalhada da situação de escrita e, com base nisso, planejar intervenções, considerando os “erros” identificados nas produções textuais. É importante evitar a prática de apenas corrigir os textos de forma superficial, marcando todos os “erros” e devolvendo-os aos alunos, sem promover uma reflexão sobre seus desvios de escrita. Ainda, a reescrita deve ser incentivada, acompanhada de orientações e intervenções que auxiliem no processo de aprimoramento da escrita.

A Tabela 4, a seguir, apresenta os processos fonológicos, foco deste estudo, observados nesta etapa da pesquisa, ou seja, os fenômenos decorrentes da interferência da fala na escrita acompanhados de exemplos extraídos das produções dos alunos.

Tabela 4 - Resultados dos processos fonológicos detectados nas atividades da PPE

Nº	Processo Fonológico	Desvios	Nº de Oc.	Total	%	
01	Acréscimo	Epêntese	<i>utilizar(1)</i> ⁶	01	02	6%
		Ditongação	<i>mais /mas(1)</i>	01		
02	Apagamento Supressão	Aférese	<i>virar/revirar(1)</i>	01	22	69%
		Síncope	<i>decupa(1)</i> <i>pronucia(5)</i> <i>pronuciam(4)</i> <i>pronuciamos(2)</i> <i>entedimento(1)</i> <i>ligua(1)</i> <i>apagameto(1)</i>	15		
		Monotongação (Apagamento de semivogal)	∅	-		
		Apócope (Apagamento de consoante)	<i>luga/lugar(1)</i> <i>canta/cantar(1)</i> <i>fala/falar(1)</i> <i>conversa/conversar(1)</i> <i>sai/sair(1)</i> <i>mostra/mostra(1)</i>	05		
03	Substituição	Assimilação	∅	-	05	16%
		Fortalecimento	∅	-		
		Enfraquecimento	∅	-		
		Alçamento Vocálico	<i>limiti(1)</i> <i>intender(1)</i> <i>intendimento(1)</i> <i>pedi/pede(1)</i> <i>eli(1)</i>	05		
04	Ressilabação	Elisão	∅	-		
		Ditongação	∅	-		
		Digeminação ou Crase	∅	-		
Outros casos	Escrita de u em lugar de l	<i>vogau(1)</i> <i>vouta(1)</i>	02	02	6%	
Outros casos	Escrita de l em lugar de u	<i>saldade(1)</i>	01	01	3%	
Total			32	32	100%	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Nos textos analisados, identificamos processos fonológicos semelhantes aos observados na Etapa Diagnóstica. Contudo, houve uma redução nas ocorrências, especialmente nos aspectos trabalhados durante a Proposta de Práticas de Ensino: o alçamento vocálico, com 5 ocorrências, e o apagamento do /r/ em infinitivos verbais, também com 5 ocorrências.

Detectamos apenas um processo por acréscimo de fonemas, como a epêntese (ex.: “utilizar” em vez de utilizar) e ditongação (ex.: “mais”, em vez de mas). Nos processos por apagamento, identificamos um caso de aférese (ex.: “vira” em vez de revirar), 15 casos de síncope (ex.: “pronucia”, em vez de pronúncia), e 6 casos de apócope (ex.: “canta” em vez de cantar).

⁶ O número de ocorrências do fenômeno na produção dos alunos.

Destacamos a ocorrência da epêntese da semivogal “i” em apenas um caso (mas /mais), o que indica que a maioria dos alunos já domina a escrita correta dessa conjunção. Embora a ditongação seja comum na modalidade oral, sua transferência para a escrita parece ter sido superada por nossos estudantes no nível de escolaridade dos participantes da pesquisa.

No que se refere ao alçamento vocálico, houve queda no número de ocorrências. Podemos até afirmar que alguns alunos demonstraram compreender as informações trabalhadas na proposta de ensino, e não registraram o fenômeno em sua escrita, embora alguns deles o tivessem feito.

O alçamento vocálico é fenômeno que precisa ser trabalhado de forma sistemática em sala de aula, pois, embora esteja presente em praticamente todas as variedades do português brasileiro, para a ortografia padrão, ele é desvio de escrita. Isso ocorre, porque o aluno utiliza a grafia de “i” para representar o som [i], em vez do “e”. Nesse contexto, a variação linguística rompe a relação direta entre letra e som, já que a norma ortográfica estabelece uma única forma de grafar as palavras, enquanto, na fala, esse fonema pode apresentar diferentes realizações. Esse conhecimento, portanto, deve ser abordado de maneira contextualizada, permitindo que os alunos compreendam a relação entre fala e escrita no uso da língua.

Quanto ao apagamento do “r” final, além de identificarmos sua ocorrência em verbos no infinitivo, constatamos, também, um caso em um substantivo (“luga” em vez de lugar), o que, segundo a literatura, é menos frequente. A ausência do fonema “r” final nos infinitivos verbais é um traço gradual e comum no português brasileiro, especialmente em contextos não monitorados, o que afeta significativamente sua omissão na escrita. Por essa razão, consideramos essencial que esse fenômeno seja constantemente analisado e debatido em sala de aula, para auxiliar os alunos a identificarem e compreenderem as diferenças entre a fala e a escrita ortográfica.

Uma abordagem pedagógica eficaz para tratar dessa questão pode incluir a audição de gêneros orais, como músicas, entrevistas de rádio ou televisão, ou a gravação de conversas espontâneas entre os próprios estudantes sobre um tema de interesse da turma, ou previsto no planejamento da turma. Durante esse processo, os alunos poderiam identificar e registrar palavras nas quais ocorre a supressão do “r” final, na fala dos interlocutores.

Posteriormente, os dados coletados serviriam como base para uma reflexão coletiva em sala de aula sobre como esse fenômeno pode ser ajustado à escrita. Após esse debate, os estudantes poderiam escrever trechos dos textos ouvidos e apresentá-los aos colegas, com o objetivo de sistematizar a compreensão do uso correto do “r” final na escrita.

Ressaltamos a importância do papel do professor, que não deve se limitar à correção de desvios ortográficos, mas também à promoção oportunidades para que os alunos reflitam sobre

o uso da língua, por meio de práticas de leitura, escuta e produção de textos funcionais, inseridos em diferentes contextos e situações de uso, conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018).

Assim, consideramos fundamental que nós, docentes, dediquemos atenção especial, desde o início da alfabetização, à produção escrita em que ocorram fenômenos quaisquer e o da ditongação, realizando as intervenções necessárias. Conforme aponta Bortoni-Ricardo (2004), desvios desse tipo são indicativos de variedades sociais e tendem a ocorrer com maior frequência em registros espontâneos ou menos monitorados em diversas regiões do país. Por isso, devem ser trabalhados em sala de aula, com o objetivo de conscientizar os discentes de que esses fenômenos presentes na fala cotidiana não devem ser transpostos para a escrita formal.

Detectamos, ainda, dois casos de palavras escritas com “u” no lugar de “l” e uma ocorrência em que “l” foi utilizado no lugar de “u”. Essa troca na escrita ocorre porque, em muitos casos, as palavras são grafadas com o “l”, mas pronunciadas com o som de “u”, ou seja, mais uma vez o aluno utiliza a fala como referência no momento da escrita. Como podemos observar, grande parcela dos desvios de escrita presentes em nosso *corpus* resultam da transposição de hábitos da fala para a escrita, e estão frequentemente associados a processos fonológicos que ocorrem nas palavras, durante a fala dos alunos.

Um aspecto que chamou nossa atenção foi a ausência de registros de assimilação na sequência ‘nd’, formada por duas consoantes alveolares que ocorre em gerúndios (como em “falano” em vez de falando). De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), esse é um traço gradual comum no português brasileiro. Esse dado sugere que os alunos envolvidos na pesquisa já haviam internalizado o conhecimento sobre esse fenômeno fonológico, demonstrando compreensão dos mecanismos da fala e da escrita e, portanto, nesse caso, já não transferiam os traços da fala para a escrita.

Outro aspecto positivo observado é a ausência da prótese, fenômeno comum em algumas variedades linguísticas, como em “avoar” e “alembrar”, fenômeno que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), pertence à categoria de desvios relacionados à interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, frequentemente associadas a variedades linguísticas submetidas à avaliação negativa.

A escola onde desenvolvemos o estudo está localizada em um contexto rural, porém, esse aspecto linguístico parece não ser mais frequente no falar desses alunos com antecedentes urbanos ou rurais, conforme demonstram os resultados da pesquisa. Esse fato pode indicar que, com a escolarização e o acesso aos meios de comunicação, essa marca característica do falar rural tenha deixado de ser transposta para a escrita, dando lugar a uma linguagem mais monitorada.

Apresentamos, a seguir, dois exemplos que evidenciam as ocorrências dos aspectos linguísticos descritos e extraídos das respostas dos alunos nas atividades realizadas, durante a Proposta de Práticas de Ensino.

a) Exemplo 3 - Informante 14/13

Após ouvir a canção, ler a letra da música e baseando-se no que estudamos sobre variedades linguísticas, responda as questões:

1- Quem é o eu poético que fala de seus sentimentos no texto? Explique

O eu poético é alguém que pede desculpa
por um mal entendido e pedindo
que ela desfaca as malas.

2 - A quem esse eu poético se dirige?

O eu poético se dirige a pessoa
amada tentam do se explicar
e mos traz arrependimento.

Versão digitada da resposta.

1-O eu poetico e alguém que pede desculpa

por ummal entemido e pedindo

que ela desfaca as malas.

2-O eu poético se dirige a pessoa

amada tentam do se explicar

e mos traz arrependimento.

b) Exemplo 4 - Informante PF14/14

Após ouvir a canção, ler a letra da música e baseando-se no que estudamos sobre variedades linguísticas, responda as questões:

1- Quem é o eu poético que fala de seus sentimentos no texto? Explique

A música fala que ele está tentando

conversar com sua amada, e que tem filhos para criar e pedi para ela desfazer as malas.

2 - A quem esse eu poético se dirige?

O eu poético se dirige a sua amada e tenta se explicar e mostra arrependimento.

Versão digitada da resposta.

1-A música fala que ele está tentando conversa com sua amada, e que tem filhos para criar e pedi para ela desfazer as malas.

2-O eu poético se dirige a sua amada e tenta se explicar e mostra arrependimento.

5.8 Análise comparativa dos resultados da Etapa Diagnóstica e da Proposta de Prática de Ensino

De modo geral, identificamos uma redução significativa no número de desvios na escrita. Na Etapa Diagnóstica, foram registradas 216 ocorrências, enquanto após a aplicação da proposta de prática de ensino elas caíram para 177, o que significa uma redução em 39 palavras.

Considerando os processos fonológicos relacionados à transcrição fonética presentes no *corpus*, observamos que, dos 42 fenômenos registrados na Etapa Diagnóstica, o número caiu para 32 fenômenos, quando da análise da Proposta de Práticas de Ensino.

Durante a análise anterior dos dados, constatamos que, embora a aplicação da proposta de ensino não tenha solucionado todos os problemas da escrita e dos processos fonológicos, e, obviamente, nem esperávamos solução total, houve uma diferença significativa em relação aos

fenômenos detectados na atividade diagnóstica. Isso fica evidente na Tabela 5, quando comparamos o número total de desvios encontrados nas produções textuais na Etapa Diagnóstica e os obtidos após a aplicação da Proposta de Práticas de Ensino.

Tabela 5 - Resultados dos desvios de escrita detectados nas duas etapas da pesquisa

Tipo de “erros” ortográficos	Quantidade	Quantidade
	Total Etapa diagnóstica	Total PPE
Pontuação	53	41
Uso indevido de letras	43	29
Transcrição fonética	42	32
Problemas sintáticos	29	08
Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas* ⁷	22	38
Modificação da estrutura segmental das palavras	9	0
Hipercorreção	7	0
Juntura intervocabular	6	1
Segmentação*	2	8
Acentos gráficos*	3	20
Total de “erros” encontrados	217	186

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

No geral, os dados da Tabela 5 apontam uma redução dos problemas de escrita analisados, algo em torno de 14%. Ao avaliarmos os desvios por categorias, percebemos uma diminuição, o que ratifica o êxito da proposta, embora, em três categorias de “erros”, tenha sido observado um aumento nos problemas de escrita, como o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas que subiu de 22 ocorrências para 38; a ausência de acentos gráficos aumentou de 3 para 20 casos, e a segmentação passou de 2 para 8 casos.

De acordo com os dados apresentados na tabela, observamos as seguintes variações nas categorias analisadas: formas divergentes oriundas da categoria transcrição fonética

⁷ Categorias de “erros” ortográficos que apresentaram acréscimo no número de ocorrências na comparação entre as duas etapas da pesquisa.

apresentaram 42 ocorrências na atividade diagnóstica, enquanto, após a aplicação das atividades , esse número reduziu para 32.

Na categoria uso indevido de letras, que anteriormente registrara 43 casos, houve uma redução para 29 casos. A categoria falta de pontuação caiu de 53 para 41 ocorrências, enquanto os problemas sintáticos diminuíram de 29 para 8 casos. Já a categoria modificação da estrutura segmental das palavras, que apresentou 9 ocorrências na etapa diagnóstica, não apresentou registro algum na proposta de prática de ensino. A categoria hipercorreção registrou 7 casos na etapa diagnóstica e não apresentou ocorrências nas atividades da proposta de ensino.

Quanto à junção intervocabular, houve uma redução de 6 casos para apenas 1, o que comprova que a proposta de prática de ensino foi eficiente e que os alunos conseguiram compreender os aspectos abordados durante a aplicação da proposta, demonstrando uma melhor compreensão do processo de escrita.

Esses resultados revelam que as dificuldades relacionadas à escrita ainda são significativas para os alunos que estão concluindo o Ensino Fundamental. Isso demanda uma análise criteriosa para orientar o planejamento de estratégias pedagógicas que confirmem efetiva competência aos estudantes, tanto na modalidade oral, quanto na escrita da língua. Os desvios identificados devem ser vistos pelo professor de língua portuguesa, não como “erros”, mas como recursos valiosos para subsidiar o trabalho com o processo de escrita, e contribuir para minimizar as dificuldades dos alunos ao longo do Ensino Fundamental. É nessa rota que se busca evitar que esses discentes avancem para a próxima etapa de ensino com limitações que possam comprometer sua proficiência na escrita de sua língua.

No capítulo 6, a seguir, tecemos as Considerações Finais da nossa dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi analisar os desvios em aspectos linguísticos do português brasileiro presentes nas produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Nosso foco incidiu nas marcas dialetais, ou seja, em traços da fala regional que acabaram sendo transpostos para a escrita, procedimento, muitas vezes, interpretado como erro ortográfico, mas, que, na verdade, reflete características naturais da linguagem oral. Por isso, buscamos compreender como a fala influencia a escrita e de que forma essas ocorrências devem ser tratadas pedagogicamente, com base em abordagens teóricas que respeitam a diversidade linguística dos alunos.

Na presente pesquisa, desenvolvida na Escola Estadual João Alves dos Santos, em Varzelândia, Minas Gerais, definimos como objetivo geral investigar a interferência de traços da fala nas produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, anos finais. Utilizamos, também, as contribuições dos estudos de fonética e fonologia orientados para o ensino da língua portuguesa brasileira, enfatizando o papel que desempenha o professor de língua materna, especialmente, no trabalho com as variedades linguísticas, em sala de aula.

Inicialmente, partimos da hipótese de que os problemas detectados nas produções escritas dos estudantes poderiam estar relacionados a aspectos linguísticos decorrentes da sua variação linguística, que refletem a interferência de traços da fala na escrita e a transposição de variantes da fala para a produção escrita.

Para comprovar nossa hipótese, na primeira parte do estudo, desenvolvemos a “Etapa Diagnóstica”, com o objetivo de identificar a presença de tais interferências. Os resultados dessa etapa permitiram alcançar o supracitado objetivo geral, e confirmar que os desvios detectados nas duas etapas da pesquisa evidenciariam processos fonético-fonológicos presentes na fala dos discentes. Os traços de fala mais recorrentes nas produções escritas estavam, realmente, relacionados a processos fonético-fonológicos, como o alçamento vocálico e o apagamento do “r” final em verbos no infinitivo.

A seguir, identificamos e analisamos os aspectos linguísticos, para atender aos objetivos específicos de diagnosticar a influência de traços da fala na escrita dos alunos, e de categorizar as ocorrências desses traços, segundo os fatores linguísticos mencionados e os processos fonológicos.

A partir desses resultados, elaboramos uma proposta de ensino baseada em atividades promotoras de reflexão, motivadoras de interpretação, com exercícios de escrita e reescrita, que constituiriam a segunda etapa do estudo. Essa parte do trabalho teve como foco a reflexão sobre

a relação entre fala e escrita, além da discussão sobre os processos fonológicos identificados na Etapa Diagnóstica, visando ao desenvolvimento das habilidades dos alunos e à observância à importância da adequação à norma culta em contextos formais de escrita.

Nessa trilha, na segunda etapa intitulada “Proposta de Práticas de Ensino”, atingimos o objetivo específico de propor práticas pedagógicas orientadas à produção e reescrita textual, visando à melhoria da competência escrita dos discentes.

Tudo isso nos apontou o fato de que é essencial que as aulas de língua portuguesa ocorram em um ambiente comunicativo, no qual os estudantes possam desenvolver suas habilidades de linguagem. O professor tem o papel de proporcionar momentos de reflexão e compreensão sobre a língua materna dos alunos, desmitificando ideias preconcebidas, e orquestrando seu ensino com vistas a desconstruir julgamentos sobre o “certo” e o “errado” na linguagem.

Diante disso, esperamos que esta pesquisa contribua para a compreensão dos mecanismos que envolvem a fala e a escrita, e para alertar os docentes sobre a influência da fala nas produções textuais dos alunos, o que pode explicar, e justificar, seus supostos erros.

Ademais, desejamos que nosso estudo sirva como orientação para os professores reconhecerem e admitirem a importância de trabalharem o tema variação linguística nas aulas de língua portuguesa, identificando e entendendo os desvios de escrita presentes nas produções dos discentes. Para isso, é fundamental criar estratégias pedagógicas que levem os alunos a compreenderem a importância da adequação linguística em diferentes contextos e situações comunicativos, seja na modalidade oral seja na escrita.

Nessa direção, o Mestrado Profissional em Letras tem proporcionado a capacitação dos professores da educação básica, por meio da formação continuada que atende às suas necessidades. Ele tem dado suporte aos docentes de língua portuguesa do Ensino Fundamental, anos finais, municiando-os com ferramentas valiosas para aprimorar suas práticas pedagógicas.

Por essas razões, reconhecemos a relevância do estudo, da observação, da pesquisa e da análise de dados proporcionados pelo programa. Compreendemos que ser professor é, antes de tudo, ser pesquisador e constante aprendiz. As dificuldades de aprendizagem dos alunos não devem ser tratadas apenas com correções superficiais, mas analisadas em profundidade, pois os textos dos estudantes nos revelam os caminhos que devemos trilhar para criarmos práticas mais eficazes para o ensino da língua materna.

Concluindo, esta pesquisa oferece contribuições significativas para o ensino de língua portuguesa e para a formação de professores conscientes e preparados para lidar com a interferência da fala na escrita, decorrente da variação linguística, e transposta para as produções

escritas de seus alunos. Investigamos alguns porquês disso e encontramos respostas, mas nossa pesquisa não é exaustiva.

REFERÊNCIAS

A HARMONIZAÇÃO do pão de queijo com café. [S. l.]: Tradição de Minas, 2024. Disponível em: <https://www.tradicaominas.com.br/blog/1-a-harmonizacao-do-pao-de-queijo-com-cafe>. Acesso em: 2 abr. 2025.

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (comp.). **Variação linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.

ASSOCIAÇÃO MINEIRA DE MUNICÍPIOS. **16 de julho**: dia de Minas Gerais. Belo Horizonte: AMM, 2024. Disponível em: <https://portalamm.com/16-de-julho-dia-de-minas-gerais/>. Acesso em: 2 abr. 2025.

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

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. rev. amp. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARBOSA, Anagrey. **A segmentação e a juntura na escrita de alunos do ensino fundamental**: é possível intervir? Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Letras, Unimontes, Montes Claros, 2015.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei_sn-1824-1899-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. *E-book*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**: introdução à teoria e à prática com especial atenção para o modelo fonêmico. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CHEGA de Saudade (Vinícius e Tom Jobim) - 1958. In: ARRUDA, Paulo. **Músicas e suas histórias**. São Carlos, 5 set. 2020. Disponível em: <https://musicasesuashistorias.com.br/blog/chega-de-saudade-vin%C3%ADcius-e-tom-jobim-1958>. Acesso em: 1 nov. 2024

DESFAZ as malas. [Compositor]: Guilherme Silva. São Paulo: Letras, 2024. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/guilherme-silva/desfaz-as-malas/>. Acesso em: 1 nov. 2024.

EMOTICON. [S. l.]: Istockphoto, 2025. Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/search/2/image?mediatype=illustration&phrase=emoticon.%20Acesso>. Acesso em: 13 fev. 2025.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO ALVES DOS SANTOS. **Regimento Escolar da Escola Estadual João Alves dos Santos**. Varzelândia – MG: SEE, 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRAZÃO, Dilva. **Antônio Carlos Jobim**: compositor brasileiro. [S. l.]: Biografia, 2024. Disponível em: https://www.ebiografia.com/antonio_jobim/. Acesso em: 8 nov. 2024.

GAROTA de Ipanema. [Compositores]: Tom Jobim e Vinícius de Moraes. Rio de Janeiro: Letras, 1962. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/tom-jobim/49040/> Acesso em: 1 nov. 2024.

GUILHERME Silva: conheça o cantor que está renovando o forró. The Music Journal Brazil, [S. l.], 5 jun. 2024. Disponível em: https://www.terra.com.br/diversao/musica/guilherme-silva-conheca-o-cantor-que-esta-renovando-o-forro,290ac77f0d2a31ca3e3da3f92172842d3aj8hsyn.html#google_vignette. Acesso em: 13 fev. 2025.

HORA, Demerval da. **Fonética e fonologia**. Paraíba: UFPB, 2009. Disponível em: <https://padletuploads.storage.googleapis.com/1613746/cafd259ebee0fd19dd2d155a96152acc3e801d5/19f2dcbb408bbc6ec82fd798e7f9e63a.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População no censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/22005-censo-2022-o-retrato-atualizado-do-brasil.html#:~:text=Segundo%20o%20Censo%202022%2C%20a,desde%20aquele%20ano%20at%C3%A9%202022>. Acesso em: 4. 2024.

MAGALHÃES, Thereza Analia Cochar; CEREJA, William Roberto. 2. ed. **Português linguagens**. São Paulo: Atual Editora, 2020

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2010.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais-SEE/MG, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEEMG.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento_Linguistico.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

O PRESENTE: comentários. *In*: FILMOW: a sua rede social de filmes e série. [S. l.]: Do Autor, 2021. Disponível em: <https://filmow.com/comentarios/22/199515/>. Acesso em: 2 abr. 2025.

O PRESENTE. Direção: Joel Edgerton. [Estados Unidos]: [Amazon], 2015. Duração: 1h 48min.

O PRESENTE - Curta metragem dublado por fãs. [S. l.], 17 abr. 2018. Facebook: [facebook.com/watch/?v=1685969998163085](https://www.facebook.com/watch/?v=1685969998163085). Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1685969998163085>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ORMUNDO, Wilton; SINSALCCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, Kamylla. Curta-metragem inspirado em tirinha brasileira vira sucesso na internet. **A Redação**, Goiânia, 16 fev. 2023. Disponível em: <https://www.aredacao.com.br/cultura/67501/curta-metragem-inspirado-em-tirinha-brasileira-vira-sucesso-na-internet>. Acesso em: 1 nov. 2024.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; VOLCÃO, Cristiane Lazzarotto- **Fonética e Fonologia do português brasileiro**: 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SIGNOS nordestinos. [S. l.], 2024. Facebook: [SignosNordestinos/videos/?locale=pt_BR&_rd](https://www.facebook.com/SignosNordestinos/videos/?locale=pt_BR&_rd) Disponível em: <https://www.facebook.com/SignosNordestinos/photos>. Acesso em: 1 nov. 2024.

SILVA, Thais Cristóvão. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Thais Cristóvão. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Warley. **Vinicius de Moraes**. [S. l.]: Português: 2024. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/vinicius-de-moraes.html>. Acesso em: 8 nov. 2024.

SOTAQUES do Brasil 1º Parte - Serie. Leandro Oliveira. Rio de Janeiro, Jornal Hoje, 12 jun. 2017a. 1 vídeo (6 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v2ijLe1Ebr8&list=PLWMdKxtNnJYhLGZs_fmNeePziIa4kOWdB&index=2. Acesso em: 8 nov. 2024.

SOTAQUES do Brasil 5º Parte - Serie. Leandro Oliveira. Rio de Janeiro, Jornal Hoje, 14 jun. 2017b. 1 vídeo (3:55 min.). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v2ijLe1Ebr8&list=PLWMdKxtNnJYhLGZs_fmNeePziIa4kOWdB&index=2. Acesso em: 8 nov. 2024.

SCUCUGLIA, Andresa. **Novos emojis do WhatsApp focam na diversidade e inclusão**. [S. l.]: Updateordie, 8 jan. 2020. Disponível em: <https://updateordie.com/2020/01/08/novos-emojis-do-whatsapp-focam-na-diversidade-e-inclusao/>. Acesso em: 19 out. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2011.

VICENTE, Maria da Penha Borges de Oliveira. **O uso variável das formas “mas” e “mais” na escrita e na oralidade de alunos do Ensino Fundamental – Janaúba/MG**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021.

APÊNDICE A - Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa

Nº	Aluno /Código	Idade	Zona	Sexo
01	PM13/1	13	Rural	M
02	PF14/2	14	Urbana	F
03	PF14/3	14	Urbana	F
04	PM14/4	14	Urbana	M
05	PM13/5	13	Rural	M
06	PM15/6	15	Rural	M
07	PM13/7	13	Rural	M
08	PF13/8	13	Urbana	F
09	PF14/9	14	Urbana	F
10	PF14/10	14	Urbana	F
11	PF13/11	13	Urbana	F
12	PM14/12	14	Urbana	M
13	PF13/12	13	Urbana	F
14	PF14/14	14	Urbana	F
15	PF14/15	14	Rural	F
16	PM15/16	15	Urbana	M
17	PF/13/17	13	Urbana	F
18	PM/15/18	15	Urbana	M
19	PM14/19	14	Urbana	M
20	PF14/20	14	Urbana	F
21	PM14/21	14	Rural	M

Fonte: Elaboração própria. Legenda: (F) feminino, (M) masculino

APÊNDICE B - Atividades diagnósticas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: *Processos fonológicos: análise de aspectos linguísticos na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental*

Pesquisadora: Profa. Paulina Borges da Silva Santos.

Local: Escola Estadual João Alves dos Santos.

Componente Curricular: Língua Portuguesa. Turma: 8º ano A - data: ____/____/2023.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA

Nome completo do aluno:

Agora que você já assistiu ao curta-metragem *O presente*, de Jacob Frey, e conheceu um pouco mais sobre inclusão e empatia, responda às questões propostas.

Assista agora ao curta de animação *O presente* (2014), produzido pelo diretor alemão Jacob Frey, com base em uma HQ do cartunista brasileiro Fábio Coala. Esse curta tem pouco mais de 4 minutos.



Cena da animação
O presente (2014),
de Jacob Frey.

FÁBIO COALA/FILMKADEMIEN BÄGEN-WÖRTTEMBERG

Fonte: (Ormundo; Siniscalchi, 2018).

1- As primeiras cenas do filme mostram a rotina do garotinho protagonista. Descreva o dia a dia do menino. Com base nessa rotina, o que motivou a mãe a decidir dar a ele “o presente”?

2 - Sabemos que grande parte das crianças gostam muito de animais de estimação. No filme, porém, o garoto reage de forma negativa, ao notar a deficiência do cachorro. Mesmo sendo desprezado, o cachorrinho brinca e consegue chamar a atenção do garoto. O que isso sugere sobre as habilidades daqueles que possuem deficiência?

3 - Se a mãe do garoto tivesse escolhido um cachorrinho sem deficiência, o efeito final do filme teria sido o mesmo? Explique sua resposta.

4 - No fim do curta-metragem, é revelado que o menino também possui deficiência física. Por que, então, ele rejeitou o cachorrinho?

5- O filme procura despertar nossa empatia, ou seja, a capacidade de compreender emocionalmente aqueles que nos cercam. Esse sentimento nem sempre está presente em muitas pessoas. Por que, em sua opinião, algumas pessoas têm tanta dificuldade para aceitar e conviver bem com as diferenças?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: *Processos fonológicos: análise de aspectos linguísticos na escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental*

Pesquisadora: Profª. Paulina Borges da Silva Santos.

Local: Escola Estadual João Alves dos Santos.

Componente Curricular: Língua Portuguesa. Turma: 8º ano A - data: ____/____/2023.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE UM COMENTÁRIO

Nome completo do aluno

Assista novamente ao curta-metragem “O presente”, de Jacob Frey, para responder à questão proposta a seguir:



Fonte: (Ormundo; Siniscalchi, 2018).

Leia com atenção os textos, a seguir, e responda à questão proposta.

O filme *O presente* participou de 180 festivais de cinema, conseguiu emocionar os telespectadores em apenas quatro minutos e recebeu mais de 50 prêmios importantes.

Veja algumas avaliações sobre esse filme, publicadas na rede social *Filmow*, site criado para as pessoas que gostam de cinema e querem ficar atualizados sobre quais filmes serão lançados, os que estão em cartaz e aqueles que já estão em DVD ou nas demais mídias, para serem assistidos em casa.

Leia as avaliações e conheça a opinião de alguns telespectadores que assistiram ao filme:

entarios/22/199515/  

  2 anos atrás  editado

Lembro que vi esse curta faz anos, tanto que sabia o que aconteceria a seguir quando ficou clara a condição do cachorrinho. Curta simples, rápido, mas muito bonito, que tem toda a sua dose de fofura garantida graças ao doguinho se divertindo plenamente. Bela mensagem sobre autoaceitação e aproveitar melhor a vida independente de qualquer impedimento.

★★★★☆  Já Vi

0    responder

  2 anos atrás

Parcialmente a reação do garoto parece uma irritação ao se deparar com aquilo que o faz lembrar sua condição e, conseqüentemente, como um sal sendo apertado sobre sua ferida. Essa interpretação se desfaz na indiferença ao problema e na pulsação em viver que o cão demonstra.

A intenção da mãe é louvável, o cão é um puro entusiasmo e um "vamos em frente, vc pode" de bom tom que, por associação ao menino, se torna uma motivação para continuar.

Ps: tinha q ter fechado a porta

★★★★☆  Já Vi

0    responder

entarios/22/199515/ 

  6 anos atrás

Tão forte e delicado.

Otima lição tiramos do curta para nos dar motivação em nosso cotidiano. Enfrentar os obstáculos que estão em nossa frente. E em alguns momentos iremos nos deparar com um 'cachorrinho' para nos estimular e ajudar a enfrentar os desafios.

Lindo demais, fiquei chorosa com esse curta <3

★★★★★  Já Vi 

2    responder

entarios/22/199515/  

  6 anos atrás

Esse curta é uma lição para todos, mostra como nos apegamos ao nossos problemas e como ficamos limitados por causa disso, e assim ficamos egoistas pensando que só a gente tem problemas, mas, sempre vai ter pessoas passando por momentos difíceis, superação, equilíbrio, enfim, as nos esquecemos disso, MAS, a vida dá um jeitinho de nos lembrar e cabe a nos continuar nos limitando ou aprendemos com que passamos para poder continuar.

Esse curta teve a participação da artista 3D e animadora Natália Freitas, se não me engano o ultimo trabalho dela foi Moana ^^

★★★★★  Já Vi 

5    responder

Fonte: (O presente , 2021).

1- A principal ideia do *site Filmow* é que você mostre aos seus amigos os filmes a que já assistiu, comente sobre eles e registre sua opinião sobre a produção.

Imagine que você fará um *post* sobre O presente para publicar nesse *site*. Considerando a informação anterior e as ideias expressas no filme, escreva um parágrafo comentando a história contada, registrando, com suas palavras, uma avaliação sobre o filme:

CONVITE

Caros alunos,

ficaram curiosos com o assunto 'inclusão'??

Vocês gostariam de estudar, conhecer sobre a 'inclusão', 'exclusão'?

() Sim

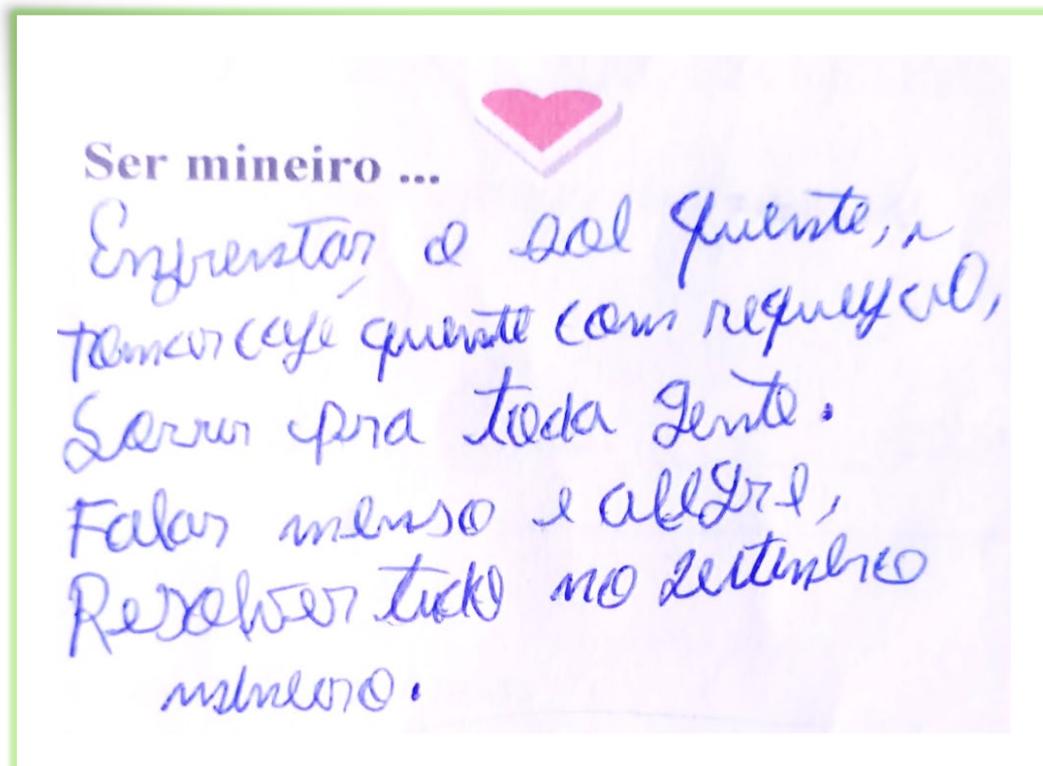
() não



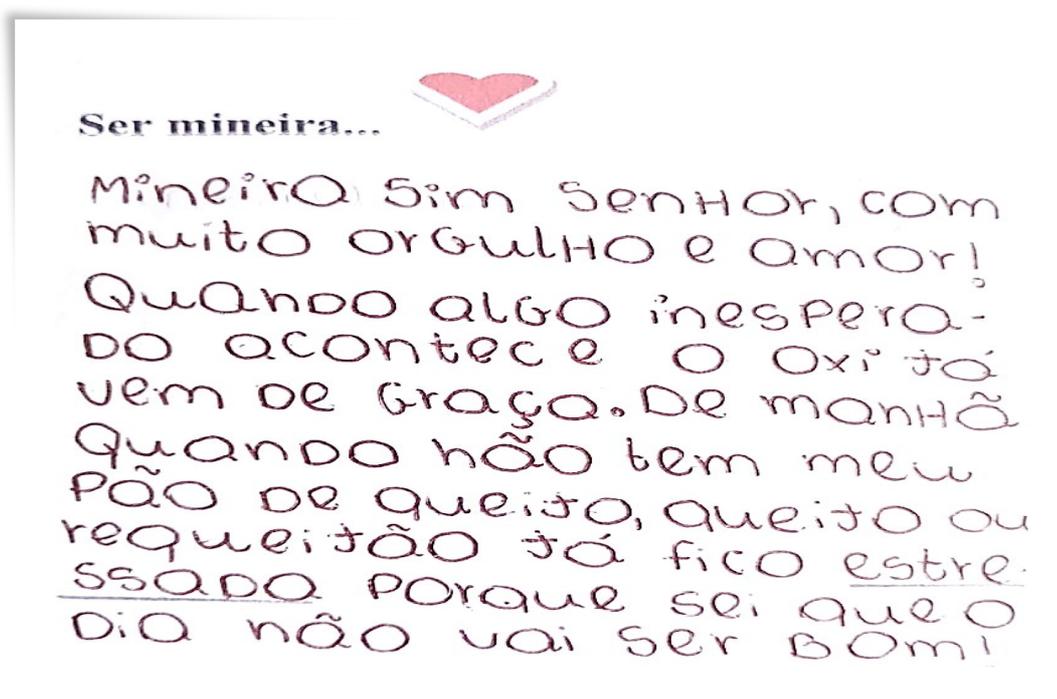
Fonte: (Scucuglia, 2020).

APÊNDICE C - Produções dos alunos - Atividade 2 da PPE

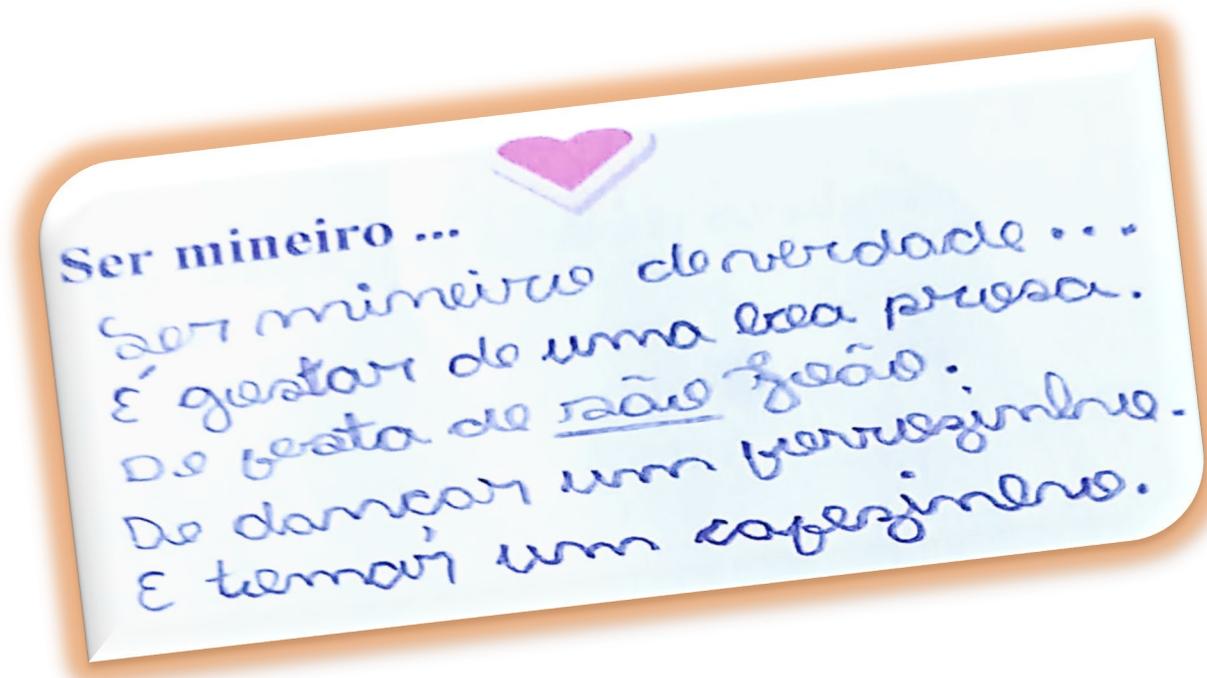
Informante: PM 14/12



Informante: PF 13/8



Informante: PM 14/9



Informante: PM 14/4

