



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

PAULO PEREIRA DOS SANTOS

**ERROS ORTOGRÁFICOS NOS TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: uma proposta de intervenção por meio digital**

**MARABÁ
2021**

PAULO PEREIRA DOS SANTOS

**ERROS ORTOGRÁFICOS NOS TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: uma proposta de intervenção por meio digital**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras.

Orientador(a): Dra. Eliane Pereira Machado Soares.

**MARABÁ
2021**

PAULO PEREIRA DOS SANTOS

**ERROS ORTOGRÁFICOS NOS TEXTOS ESCRITOS DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: uma proposta de intervenção por meio digital**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras.

Orientador(a): Dra. Eliane Pereira Machado Soares.

Data da aprovação: Marabá (PA), 30 de setembro de 2021.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Eliane Pereira Machado Soares
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Austria Rodrigues Brito
Examinador Externo

Prof^a. Dr^a. Neusa Inês Philippsen
Examinador Interno

Dedico este trabalho ao meu companheiro Jhegerson Sousa que sempre me apoiou na realização deste estudo e a minha família que sempre acreditou e torceu para que esse sonho fosse realizado.

AGRADECIMENTOS

Sobretudo, minha gratidão a Deus por ser minha força em todos os momentos. Sem ele eu não teria chegado até aqui.

À Professora Dra. Eliane Pereira Machado Soares, pela dedicação e paciência com que esteve me orientando durante toda esta pesquisa.

A todos os professores que formam o corpo docente do PROFLETRAS, pelas muitas contribuições para a minha formação acadêmica.

Aos meus colegas da turma de Mestrado, pelos bons momentos que vivemos e pelas valiosas experiências e conhecimentos compartilhados.

Aos professores Dr. Alcides Fernandes de Lima e Dra. Austria Rodrigues Brito, pelas relevantes contribuições no exame de qualificação.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, pelo incentivo aos estudos, pelo amor e compreensão.

Ao meu companheiro, Jhegerson Sousa, pelo apoio emocional nos momentos difíceis dessa trajetória, pelas palavras de incentivo, de cuidado, de carinho e de compreensão das ausências. Obrigado por acreditar na minha capacidade e por me incentivar a seguir estudando.

Aos meus alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Plácido de Castro, das turmas de 2019, pela compreensão nos momentos em que precisei estar ausente em virtude das aulas do mestrado, especialmente aos alunos que participaram desta pesquisa.

De antemão, agradeço à banca de defesa da dissertação, por disponibilizarem tempo para leitura da pesquisa e presença no momento da defesa. Muito obrigado, Profa. Dr. Austria Rodrigues Brito e Profa. Dra. Neusa Inês Philippsen.

Enfim, agradeço a cada um que, direta e indiretamente, faz parte destas páginas que se tornaram realidade.

“É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas”.

(Antoine Saint-Exupéry)

RESUMO

Este trabalho, realizado sob a perspectiva da Sociolinguística Variacionista, tem como objetivo identificar, descrever e analisar os erros ortográficos por interferência da fala em produções textuais de alunos dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Parauapebas, no sudeste do estado do Pará. Para tanto, tem-se como fundamento teórico as abordagens de Travaglia (2009), Fayol (2014), Bagno (2007), Mollica (2003; 2016), Bortoni-Ricardo (2003; 2004; 2005), dentre outros. Os dados linguísticos foram coletados a partir das produções textuais dos alunos, resultando em um *corpus* com 1.607 contextos, distribuídos entre erros de escrita por interferência da fala, equivalente a 1.175 ocorrências, e erros por problemas de convenção ortográfica, equivalente a 432 ocorrências, que, depois de codificados, foram submetidos a tratamento estatístico com o uso do programa computacional *GoldVarb X*, a fim de selecionar as variáveis linguísticas e extralinguísticas favorecedoras do contexto analisado. As variáveis classe gramatical, gênero/sexo, escolaridade e renda familiar, nesta ordem de seleção, foram selecionadas como relevantes para a aplicação da variante interferência da fala na escrita no 6º ano, enquanto que no 9º ano, o programa de regra variável selecionou as variáveis classe gramatical e renda familiar como grupos estatisticamente significantes que condicionam o fenômeno investigado. Os resultados demonstraram, de forma geral, que os alunos dos 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, apresentam mais erros ortográficos por interferência da fala na escrita (73,1%), do que aqueles decorrentes de problemas de convenção ortográfica (27,1%), e também, que esses erros na escrita tendem a diminuir conforme aumenta o nível escolar, mas continuam apresentando um índice preocupante nas séries posteriores ao 6º ano. A partir das análises, elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica pautada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com o objetivo de minimizar a ocorrência dos erros ortográficos.

Palavras-chave: Ortografia; Erros Ortográficos; Fala e Escrita.

ABSTRACT

This work, carried out from the perspective of Variationist Sociolinguistics, aims to identify, describe and analyze spelling errors caused by speech interference in textual productions of students in the 6th and 9th grade of elementary school in a public school in the city of Parauapebas, in the southeast of the state of Pará. For that, the theoretical foundations are the approaches of Travaglia (2009), Fayol (2014), Bagno (2007), Mollica (2003; 2016), Bortoni-Ricardo (2003; 2004; 2005), among others. Linguistic data were collected from the textual productions of the students, resulting in a corpus with 1,607 contexts, distributed between writing errors due to speech interference, equivalent to 1,175 occurrences, and errors due to orthographic convention problems, equivalent to 432 occurrences, which, after being coded, were submitted to statistical treatment using the computer program GoldVarb X, in order to select the linguistic and extralinguistic variables that favored the analyzed context. The variables of grammar class, gender/sex, education and family income, in this order of selection, were selected as relevant for the application of the speech interference variant in writing in the 6th grade, while in the 9th grade, the variable rule program selected the variables of grammatical class and family income as statistically significant groups that condition the investigated phenomenon. The results showed, in general, that students in the 6th and 9th grade of elementary school have more spelling errors due to speech interference in writing (73.1%) than those resulting from problems of spelling convention (27.1 %), and also that these errors in writing tend to decrease as the school level increases, but continue to present a worrying rate in grades after the 6th grade. From the analyses, we developed a proposal for a pedagogical intervention based on the use of Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) with the objective of minimizing the occurrence of spelling errors.

Key words: Orthography; Spelling errors; Speaking and Writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais	27
Figura 2 – <i>Continuum</i> de oralidade-letramento	27
Figura 3 – Representação esquemática do <i>continuum</i> de exploração dos <i>blogs</i> como recurso ou como estratégia	51
Figura 4 – Representação esquemática das explorações educacionais dos <i>blogs</i> , centradas na vertente de “recurso pedagógico” e “estratégia pedagógica”	51
Figura 5 – Interface do formulário do <i>Google Docs</i> usado para criação da atividade <i>online</i>	54
Figura 6 – Codificação dos dados	71
Figura 7 – Diagrama de orientações para diagnose de erros ortográficos	114
Figura 8 – Produção textual de artigo de opinião	116
Figura 9 – Painel de edição e gerenciamento do <i>blog</i>	118
Figura 10 – <i>Blog</i> da proposta de intervenção	119
Figura 11 – Atividade sobre apagamento	120
Figura 12 – Atividade sobre harmonização vocálica	120
Figura 13 – <i>Template</i> inicial do jogo “Ditado – aprenda brincando”	123
Figura 14 – <i>Template</i> iniciado do jogo “Ditado – aprenda brincando”	123
Figura 15 – <i>Template</i> inicial do jogo “Soletando”	124
Figura 16 – <i>Template</i> de fim de jogo	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratificação por atividades coletadas na turma do 6º ano	62
Quadro 2 – Estratificação por atividades coletadas na turma do 9º ano	62
Quadro 3 – Codificação das variáveis dependentes	69
Quadro 4 – Codificação das variáveis independentes linguísticas	70
Quadro 5 – Codificação das variáveis independentes extralinguísticas	70
Quadro 6 – Codificação dos dados	71
Quadro 7 – Exemplos da ocorrência do pronome minha	94
Quadro 8 – Exemplos da ocorrência do pronome nós	95
Quadro 9 – Exemplos da ocorrência do pronome me	96
Quadro 10 – Exemplos da ocorrência do pronome nós	104
Quadro 11 – Exemplos das ocorrências de apagamento na variante pronome	104
Quadro 12 – Grade de indicadores de avaliação para diagnóstico ortográfico	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Atuação da variável classe gramatical sobre a interferência da fala no 6º ano	93
Tabela 2 – Atuação da variável gênero/sexo sobre a interferência da fala no 6º ano	98
Tabela 3 – Atuação da variável escolaridade sobre a interferência da fala no 6º ano	100
Tabela 4 – Atuação da variável renda familiar sobre a interferência da fala no 6º ano ...	101
Tabela 5 – Atuação da variável classe gramatical sobre a interferência fala no 9º ano ...	103
Tabela 6 – Atuação da variável renda familiar sobre a interferência da fala no 9º ano ...	106
Tabela 7 – Atuação da variável gênero textual sobre a interferência da fala no 6º ano ...	108
Tabela 8 – Atuação da variável gênero/sexo sobre a interferência da fala no 9º ano	109
Tabela 9 – Atuação da variável escolaridade sobre a interferência da fala no 9º ano	109
Tabela 10 – Atuação da variável gênero textual sobre a interferência da fala no 9º ano	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência dos erros ortográficos	73
Gráfico 2 – Percentuais de ocorrências dos processos fonológicos	74
Gráfico 3 – Percentuais de ocorrências dos processos fonológicos na escrita dos alunos do 6º ano	75
Gráfico 4 – Percentuais de ocorrências dos processos fonológicos na escrita dos alunos do 9º ano	75
Gráfico 5 – Erros ortográficos considerando a variável ano escolar do aluno	76
Gráfico 6 – Comparativo das ocorrências dos erros ortográficos	77
Gráfico 7 – Erros ortográficos considerando a variável gênero/sexo	77
Gráfico 8 – Erros ortográficos considerando os fatores feminino e masculino	78
Gráfico 9 – Erros ortográficos considerando a variável gênero/sexo no 6º ano	79
Gráfico 10 – Erros ortográficos considerando a variável gênero/sexo no 9º ano	79
Gráfico 11 – Erros ortográficos considerando a variável renda familiar	80
Gráfico 12 – Erros ortográficos considerando os fatores renda baixa e média de forma isolada	81
Gráfico 13 – Erros ortográficos considerando a variável renda familiar no 6º ano	82
Gráfico 14 – Erros ortográficos considerando a variável renda familiar no 9º ano	82
Gráfico 15 – Erros ortográficos considerando a variável escolaridade da mãe	83
Gráfico 16 – Erros ortográficos considerando os fatores fundamental, médio e superior, isoladamente	84
Gráfico 17 – Erros ortográficos considerando a variável escolaridade no 6º ano	85
Gráfico 18 – Erros ortográficos considerando a variável escolaridade no 9º ano	85
Gráfico 19 – Erros ortográficos considerando a variável gênero textual	86
Gráfico 20 – Erros ortográficos considerando os fatores artigo de opinião e relato pessoal, isoladamente	87
Gráfico 21 – Erros ortográficos considerando a variável gênero textual no 6º ano	88
Gráfico 22 – Erros ortográficos considerando a variável gênero textual no 9º ano	88
Gráfico 23 – Erros ortográficos considerando a variável classe gramatical	89
Gráfico 24 – Erros ortográficos considerando as classes gramaticas, isoladamente	90
Gráfico 25 – Erros ortográficos considerando a variável classe gramatical no 6º ano	91
Gráfico 26 – Erros ortográficos considerando a variável classe gramatical no 9º ano	91

Gráfico 27 – Tipos de interferência da fala na escrita em função da classe gramatical ..	97
Gráfico 28 – Tipos de interferência da fala na escrita em função do gênero/sexo	99
Gráfico 29 – Tipos de interferência da fala na escrita em função da escolaridade da mãe	100
Gráfico 30 – Tipos de interferência da fala na escrita em função da renda familiar	102
Gráfico 31 – Tipos de interferência da fala na escrita em função da classe gramatical ..	105
Gráfico 32 – Tipos de interferência da fala na escrita em função da renda familiar	107
Gráfico 33 – Média dos pesos relativos da variável escolaridade	110

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Objeto de pesquisa	17
1.2	Justificativa	18
1.3	Problemas e hipóteses	19
1.3.1	Problemas	19
1.3.2	Hipóteses	19
1.4	Estrutura do trabalho	19
2	LINGUAGEM E ENSINO: UM OLHAR ENUNCIATIVO-DISCURSIVO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	21
2.1	As concepções de linguagem e o ensino de língua materna	22
2.2	A oralidade e escrita como <i>continuum</i> numa perspectiva dialógica	25
2.3	Aquisição da escrita: do desenho às palavras	28
2.4	As contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa ...	35
2.5	A variação linguística no contexto da sala de aula	39
2.6	A influência da fala na escrita	42
2.6.1	Harmonização vocálica	43
2.6.2	Apagamento	44
2.6.3	Ditongação	44
2.6.4	Monotongação	44
2.6.5	Hipersegmentação	45
2.6.6	Hiposegmentação	45
2.7	O ensino da escrita no contexto do letramento digital	45
2.7.1	As tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) e os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)	47
2.7.2	O uso do <i>blog</i> como ambiente virtual de aprendizagem	48
2.7.3	O uso de formulários <i>online</i> do <i>Google Docs</i> na prática pedagógica	52
2.7.4	A inserção do jogo <i>online</i> como recurso pedagógico	55
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	58
3.1	Caracterização da escola e das turmas	58
3.2	Perfil dos sujeitos envolvidos	60
3.3	Composição do <i>corpus</i>	61

3.3.1	Aplicação das atividades de escrita	63
3.3.2	Aplicação do questionário socioeconômico	65
3.4	O programa computacional <i>GoldVarb X</i>	65
3.5	Variáveis dependentes: os fenômenos investigados	66
3.6	Variáveis independentes: os fatores controlados	66
3.6.1	Variáveis extralinguísticas	67
3.6.2	Variáveis linguísticas	68
3.7	Tratamento dos dados	69
3.7.1	Triagem dos dados	69
3.7.2	Codificação dos dados	69
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	73
4.1	Variáveis extralinguísticas	76
4.2	Variáveis linguísticas	86
4.3	Pesos relativos dos grupos selecionados – 6º ano do Ensino Fundamental	92
4.3.1	Variáveis linguísticas	93
4.3.2	Variáveis extralinguísticas	98
4.4	Pesos relativos dos grupos selecionados – 9º ano do Ensino Fundamental	103
4.4.1	Variáveis linguísticas	103
4.4.2	Variáveis extralinguísticas	106
4.5	Pesos relativos dos grupos não selecionados	108
4.5.1	Grupos não selecionados no 6º ano	108
4.5.2	Grupos não selecionados no 9º ano	109
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	112
5.1	A necessidade de ações interventivas sobre os erros ortográficos	112
5.1.1	Diagnóstico ortográfico	113
5.1.2	Identificação e interpretação dos erros ortográficos	115
5.1.3	Análise dos erros ortográficos	116
5.2	Criação do <i>blog</i> como repositório de atividades <i>online</i>	117
5.3	Elaboração de atividade <i>online</i> por meio de formulário do <i>Google Docs</i>	119
5.4	Inserção de jogos <i>online</i> no <i>blog</i>	121
5.4.1	Ditado: aprenda brincando	121
5.4.2	Soletando	122
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125

REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	124
ANEXOS	130

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é um recurso fundamental para a convivência humana, assumindo um papel relevante na formação do sujeito, permitindo ao indivíduo interagir socialmente com seus pares, organizar e transmitir conhecimentos, expressar sentimentos, manifestar ideias, pensamentos e opiniões.

Para exercer esse processo de interação, utilizamos diversos tipos de linguagens, dentre elas a modalidade oral e a modalidade escrita. A primeira, manifestada por meio da fala, acompanhada por gesticulações, expressões faciais, sotaques etc. A segunda, representada por sinais gráficos, sendo considerada essencial na sociedade atual.

Observando as características dessas duas modalidades, não podemos dizer que a linguagem escrita e a linguagem oral são semelhantes ou simplesmente afirmar que a escrita é a representação da fala, pois são duas maneiras diferentes de manifestações linguísticas. Mas, apesar de serem dois sistemas distintos, são complementares e estão presentes em todos os processos sociocomunicativos.

Sabemos que as crianças aprendem a falar de forma natural e espontânea na convivência familiar e social e ao iniciarem a sua trajetória escolar já possuem um conhecimento significativo da língua falada, principalmente da língua falada ao seu redor, ou seja, a língua do seu grupo social. Isso ocorre porque as crianças começam a ter contato com a língua oral desde o seu nascimento. Segundo Cagliari (2002, p. 16), esse processo de aquisição da linguagem se desenvolve na criança “a partir, aproximadamente, do seu primeiro ano de idade” e vai se ampliando conforme o decorrer dos anos.

Já a aprendizagem da escrita, necessita ser ensinada principalmente na instituição educacional, pois esta possui competência para desenvolver tal habilidade e deve se concentrar nesse ensino nos anos iniciais. Tal como afirma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Há muito tempo a gramática normativa se impõe sobre o ensino da língua materna. Entretanto, nas últimas décadas, os estudos de variedades linguísticas refletiram em diretrizes oficiais para o ensino de língua, e, com isso, os professores começaram a se adequar a um ensino mais pautado na valorização e no respeito dos diferentes modos de falar. Mesmo assim, por nossa experiência, podemos afirmar que muitos docentes se sentem inseguros e não sabem como agir diante dos eventos em que ocorrem os popularmente chamados “erros de português” cometidos pelos alunos na escrita influenciados pela fala.

Diante disso, há a necessidade do professor de Língua Portuguesa, com apoio da instituição escolar, buscar formas de trabalhar a oralidade e a escrita, proporcionando situações que viabilizem os diferentes usos da língua de acordo com o cotidiano vivido pelos alunos. Nesse sentido, a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas presentes nos eventos comunicativos dentro e fora da instituição escolar. Os professores e seus alunos precisam estar conscientes de que existem diferentes formas de dizer a mesma coisa e que todas as formas precisam e devem ser aceitas e respeitadas (BORTONI-RICARDO, 2005).

1.1 Objetivos da pesquisa

A presente dissertação, realizada sob a perspectiva da Sociolinguística Variacionista, tem como objetivo geral identificar, descrever e analisar as marcas de oralidade presentes nos textos escritos de alunos do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Parauapebas, localizada na região sudeste do estado do Pará, identificando possíveis causas relacionadas a essas dificuldades na escrita, para, então, elaborar uma proposta de intervenção didático-pedagógica, por meio do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como estratégia de ensino que contribua para a superação dos erros ortográficos.

Como objetivos específicos, que direcionaram este trabalho, delimitamos:

- a) Identificar os principais erros ortográficos referentes a interferência da fala nas produções textuais de alunos do 6º e 9º anos;
- b) Identificar os erros ortográficos relacionados à falta de familiaridade dos alunos com a convenção ortográfica;
- c) Correlacionar fatores linguísticos (processos fonológicos, gênero textual e classe gramatical) e fatores extralinguísticos (sexo, renda, escolaridade da mãe, ano escolar) aos erros ortográficos influenciados pela fala;
- d) De modo comparativo, verificar se os erros ortográficos permanecem ou diminuem conforme o avanço do nível escolar;
- e) Elaborar uma proposta de atividades de intervenção em ambiente virtual que auxilie professores, dos respectivos anos analisados na investigação, a trabalharem os erros ortográficos influenciados pela fala.

1.2 Justificativa

É notório que a criança, ao ser introduzida no espaço escolar, se depara com um sistema alfabético de escrita que é um fenômeno muito complexo para ela. Mesmo que a criança já tenha habilidades da língua falada, essa modalidade baseada no uso de grafemas é algo novo e surpreendente.

A teoria psicogenética da escrita explica que por meio de um processo gradual e dividido em fases, pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), a criança vai desenvolvendo o conhecimento da escrita, como sistema simbólico, concluindo, assim, a alfabetização que corresponde, em sentido restrito, ao processo de aprendizagem do sistema alfabético, que é bastante complexo.

Após esse aprendizado a criança se depara com outro desafio linguístico, o domínio ortográfico da escrita, padrão, uma modalidade que é bastante exigida no contexto escolar. Diante disso, surge uma situação que é um tema relevante e motivo de preocupação para muitos professores, os erros ortográficos. Para muitos docentes, os erros ortográficos tratam-se de uma das principais dificuldades de aprendizagem dos alunos após serem alfabetizados. (SILVA; MORAIS; MELO, 2007).

Estudos linguísticos que analisam a ortografia mostram que esses erros ortográficos estão diretamente relacionados à influência da fala na escrita e da falta de familiaridade dos alunos com as convenções ortográficas.

Sendo assim, é necessário que o professor identifique e conheça as principais ocorrências desses erros para que possa desenvolver estratégias de ensino que envolvam os alunos em diferentes contextos de uso da língua que contribuam para reflexão e resolução dessas dificuldades ortográficas.

Nessa perspectiva, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, auxiliando os professores desse componente curricular no desenvolvimento de uma prática docente mais dialógica e reflexiva sobre os usos da língua em diferentes contextos e sobre a influência da fala na escrita, levando os alunos a desenvolverem a competência comunicativa.

1.3 Problemas e hipóteses

1.3.1 Problemas

- a) Quais os processos fonológicos mais frequentes nas produções escritas dos alunos do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental?
- b) Os erros ortográficos por interferência da fala diminuem ou permanecem no decorrer dos anos escolares?
- c) Qual a relação entre os fatores linguísticos e extralinguísticos e os erros ortográficos por interferência da fala?

1.3.2 Hipóteses

- a) Os alunos, de forma geral, apresentam mais erros ortográficos decorrentes da interferência da fala na escrita do que aqueles decorrentes da falta de familiaridade com a convenção ortográfica.
- b) Os erros ortográficos tendem a diminuir conforme o nível escolar.
- c) Os fatores linguísticos e extralinguísticos estão correlacionados aos erros ortográficos por interferência da fala.

1.4 Estrutura do trabalho

Este trabalho é constituído por cinco capítulos divididos em seções e subseções e pelas considerações finais.

Nesta primeira seção introdutória, apresentamos as discussões pertinentes a esta pesquisa, os objetivos – geral e específicos –, a justificativa para a realização dessa investigação, a problemática e as hipóteses, e, por fim, a organização do trabalho.

Na segunda seção, concernente ao referencial teórico, procuramos refletir sobre as concepções de linguagem, apresentando três abordagens e suas implicações no ensino de língua materna, dando ênfase à concepção dialógica da linguagem e suas contribuições para a prática docente, que norteiam as discussões posteriores sobre a relação oralidade e escrita como *continuum*, as contribuições da Sociolinguística Quantitativa nos estudos da variação linguística e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como recursos para a superação dos erros ortográficos.

Na terceira seção, descrevemos a metodologia utilizada para a aplicação da pesquisa, a comunidade investigada e os sujeitos envolvidos, a composição do *corpus*, as variáveis dependentes e independentes e tratamento de dados.

Na quarta seção, apresentamos a análise dos dados da pesquisa a partir das observações dos resultados apresentados na rodada binária e dos pesos relativos.

Na quinta seção, que contém a proposta de intervenção, descrevemos a elaboração do processo interventivo por meio do uso de recursos digitais como suporte para o ensino da escrita, perante os erros influenciados pela fala.

E, por último, as considerações finais, em que apresentamos as conclusões sobre os dados analisados, dando ênfase, especialmente, à interferência da fala na escrita dos alunos do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental.

2 LINGUAGEM E ENSINO: UM OLHAR ENUNCIATIVO-DISCURSIVO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão teórica sobre as concepções de linguagem e suas implicações no ensino da língua materna, dando destaque à vertente defendida por Bakhtin (2006), que compreende a linguagem como um recurso de interação. Nessa mesma perspectiva, discorreremos sobre a oralidade e a escrita como *continuum* e as contribuições da Sociolinguística no ensino de Língua Portuguesa. Por fim, o ensino da escrita no contexto digital, em que apresentamos as potencialidades das tecnologias digitais de informação e comunicação como recursos potencializadores do ensino da escrita no que concerne aos erros ortográficos influenciados pela fala.

A BNCC, documento norteador que visa a unificação curricular dos conteúdos mínimos a serem ensinados ao longo das etapas e modalidades da educação básica em todo território nacional, nas esferas pública e privada de ensino, apresenta quatro diferentes práticas de linguagens em relação ao ensino de Língua Portuguesa: leitura/escuta, produção de textos (escritos e multissemióticos), análise linguística/semiótica e oralidade. Todas “essas práticas evidenciam uma proposta de trabalho que estimula o exercício de, com e sobre a língua, voltado às experiências de interação entre sujeitos que a utilizam para viver em sociedade enquanto sujeitos de linguagem” (TOLDO; MARTINS, 2020, p. 272).

Essas práticas de linguagens estão organizadas em campos de atuação e essa organização “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 86).

Tal organização em campos de atuação se justifica pois, segundo Bakhtin (2014, p. 121), “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” e, nesse contexto, a enunciação é produto da interação social.

Segundo Bakhtin (2011, p. 261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e essa utilização é efetivada por gêneros discursivos que propiciam a enunciação.

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados,

os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p. 261-262, grifo do autor).

Para o filósofo russo, não produzimos enunciados fora dos múltiplos e variados campos de uso da linguagem. Os nossos enunciados, tanto escritos como orais, terão sempre um conteúdo temático, um estilo próprio e uma organização composicional ligados às condições de realização e às finalidades específicas de campo de utilização da língua.

No documento norteador da educação básica brasileira, os gêneros discursivos passam a ser os principais objetos de conhecimento no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Diante disso, vale ressaltar que a proposta de trabalho com diferentes gêneros discursivos na escola presente nos documentos oficiais de ensino/aprendizagem e em materiais didáticos, por si só, não garante sua abordagem nas situações de ensino. É necessário proporcionar situações concretas de usos e relacioná-los com a interação e com relações enunciativas.

Essa reflexão, fundamentada nas considerações de Bakhtin (2011, 2014) em que a comunicação se faz necessariamente por algum gênero discursivo, que as atividades humanas se interligam pelo uso da linguagem como uma prática social, envolvendo a interação entre os sujeitos, nos leva a refletir também sobre como concebemos o fenômeno da linguagem.

Nesse sentido, para o ensino de língua materna, é importante assumirmos uma concepção de linguagem sob uma perspectiva enunciativo-discursiva na qual o sujeito é visto como um ser ativo e participativo que interage com seus pares em diversos domínios sociais.

2.1 As concepções de linguagem e o ensino de língua materna

Teoricamente, três concepções podem ser apontadas levando em consideração o momento social e histórico do estudo da língua. Na primeira concepção, a linguagem era vista como expressão do pensamento. Nessa perspectiva, a linguagem era considerada uma capacidade inerente do ser humano, ou seja, um produto da mente, predeterminada a aparecer na vida do sujeito à medida que seu corpo e cérebro se tornassem maduros (MENDONÇA, 2012). Para essa concepção, o pensamento antecedia a linguagem; se o sujeito não tivesse condições de pensar, ele não conseguiria fazer uso da linguagem de maneira articulada e organizada.

De acordo com essa primeira concepção, as pessoas não se expressavam bem porque não pensavam. Por sua vez, essa expressão era construída no interior da mente, e a exteriorização, apenas uma tradução do que as pessoas estavam pensando. A enunciação era

considerada um ato monológico e individual não sendo afetado pelo contexto de produção (TRAVAGLIA, 2009). Acreditava-se na “existência de regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Eram essas regras que constituíam as normas gramaticais, estabelecendo padrões para a escrita e para a fala. Portanto, não se tinha abertura para o estudo das variações linguísticas, uma vez que isso implicaria “variações” de pensamento, algo incabível nesse contexto (FUZA *et al.*, 2011).

A segunda concepção compreendia a linguagem como instrumento de comunicação. Nessa concepção, a língua era meramente como um conjunto de signos que se combinavam segundo regras, capaz de transmitir uma mensagem, informação de um emissor a um receptor (TRAVAGLIA, 2009). Esse conjunto de signos, necessariamente, deveria ser algo dominado pelos usuários da língua para a efetivação da comunicação, devendo esse código, ser utilizado de forma semelhante, preestabelecido e convencionado entre os sujeitos envolvidos para que a comunicação fosse de fato efetivada. Esse tipo de concepção não levava em consideração o contexto social e afirmava que a situação não influenciava na fala do indivíduo.

Para essa concepção, a comunicação ocorria da seguinte forma: o falante tinha em mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que queria que chegassem ao outro. Para isso, ele a colocava em código (codificação) e a remetia para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebia os sinais codificados e os transformava de novo em mensagem (informações). É a decodificação. (TRAVAGLIA, 2009).

O autor nos mostra que esse processo de transmissão de mensagem era constituído de elementos da comunicação que são considerados fundamentais para que a mensagem seja transmitida: um emissor, o que emite a mensagem; o receptor, a quem se destina a mensagem; a mensagem, objeto de comunicação; composta por um código, como a mensagem estava organizada; e, por fim, o canal de comunicação, através do qual a mensagem era passada.

Nessa perspectiva, o que importava era que a mensagem seria transmitida não levando em consideração o entendimento integral do receptor. Assim como a primeira, essa concepção desconsiderava as variedades linguísticas, priorizando apenas a variedade padrão para transmitir a mensagem, exercendo a comunicação entre os falantes. Sendo assim, essa forma de conceber a linguagem baseava-se essencialmente em regras gramaticais, desprezando o processo interativo.

Já a terceira, vê a linguagem como processo de interação. Pode-se dizer que essa concepção, atualmente, é a mais aceita, pois, nessa forma de conceber a linguagem, o indivíduo, além de exteriorizar um pensamento e transmitir informações, ele realiza ações, age e atua sobre

o seu interlocutor. Essa concepção nos permite entender a linguagem como “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Nessa concepção, o sujeito, por meio do diálogo com outros indivíduos, constrói o seu conhecimento e troca experiências sociais com seus pares em um contexto social, que ganha relevância nesta concepção. Nesse sentido, Bakhtin (2014, p. 125) nos diz que:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

Dessa forma, o objetivo de ensino da língua materna não é somente levar o estudante “ao conhecimento da gramática da sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.” (FUZA *et al.*, 2011, p. 490), participando efetivamente das práticas discursivas do contexto no qual está inserido.

Segundo Fuza *et al.* (2011), nessa concepção, a reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, podemos considerar que, na concepção dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos.

É por meio do texto que a interação acontece no ambiente escolar, permitindo que os sujeitos ali presentes (professor e aluno) possam interagir um com o outro e trocar informações. Essa concepção “reconhece um sujeito que é ativo em sua produção linguística e que realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos” (FUZA *et al.*, 2011, p. 490).

Procuramos situar a discussão proposta neste trabalho na terceira concepção de linguagem, pois acreditamos que ela implica significativamente na prática docente do professor e no ensino da língua materna, “uma vez que situa a linguagem como o lugar de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2011, p. 36).

Como já foi mencionado anteriormente, o componente Língua Portuguesa na BNCC, dialogando com outros documentos e orientações curriculares já produzidos, compreende a linguagem numa perspectiva enunciativo-discursiva, assumindo

o texto como unidade de trabalho sempre relacionando-o 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, 2017, p. 67).

Assim, este componente busca atualizar os documentos e orientações curriculares existentes “em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação” (BRASIL, 2017, p. 67), que contribuem, de maneira significativa, para a emergência de novos gêneros e novas formas de interação.

Nesse contexto, influenciado pelas tecnologias emergentes, se tornam ainda mais relevantes reflexões sobre o ensino de língua pautado no dialogismo, proporcionando aos alunos “experiências que contribuam para a amplificação dos letramentos, possibilitando a participação significativa e crítica das diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 67-68).

2.2 A oralidade e escrita como *continuum* numa perspectiva dialógica

A oralidade e a escrita constituem duas modalidades diferentes da língua. Dessa forma, podemos afirmar que a escrita não é uma representação da fala, pois existem elementos da fala que não estão presentes na escrita, assim como existem elementos da escrita que não são identificados na oralidade. Apesar das muitas diferenças existentes entre essas duas modalidades, podemos também afirmar que as duas se complementam e exercem influência uma sobre a outra.

Tanto os textos orais quanto os escritos são recursos de interação social manifestados como gêneros discursivos nas mais variadas situações concretas de uso da língua, sendo assim, fundamentais para a efetivação das práticas sociais.

O contexto escolar, o qual é cercado por diversas situações comunicativas, onde se faz presente o ensino das práticas de oralidade e escrita, é um ambiente propício para que sejam desenvolvidas atividades inseridas na concepção dialógica da linguagem que trabalhem tanto o oral como a escrita, refutando a ideia de que essas duas modalidades são dicotômicas.

É importante destacar que, nessa subseção, não nos detemos em analisar minuciosamente as diferenças e semelhanças existentes entre essas duas modalidades, mas refletir sobre as possibilidades de influência de uma modalidade sobre a outra.

Há duas décadas, Castilho (2000) já chamava a atenção para a necessidade de inclusão do ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista a predominância do ensino da língua escrita nesse componente curricular, ao afirmar que:

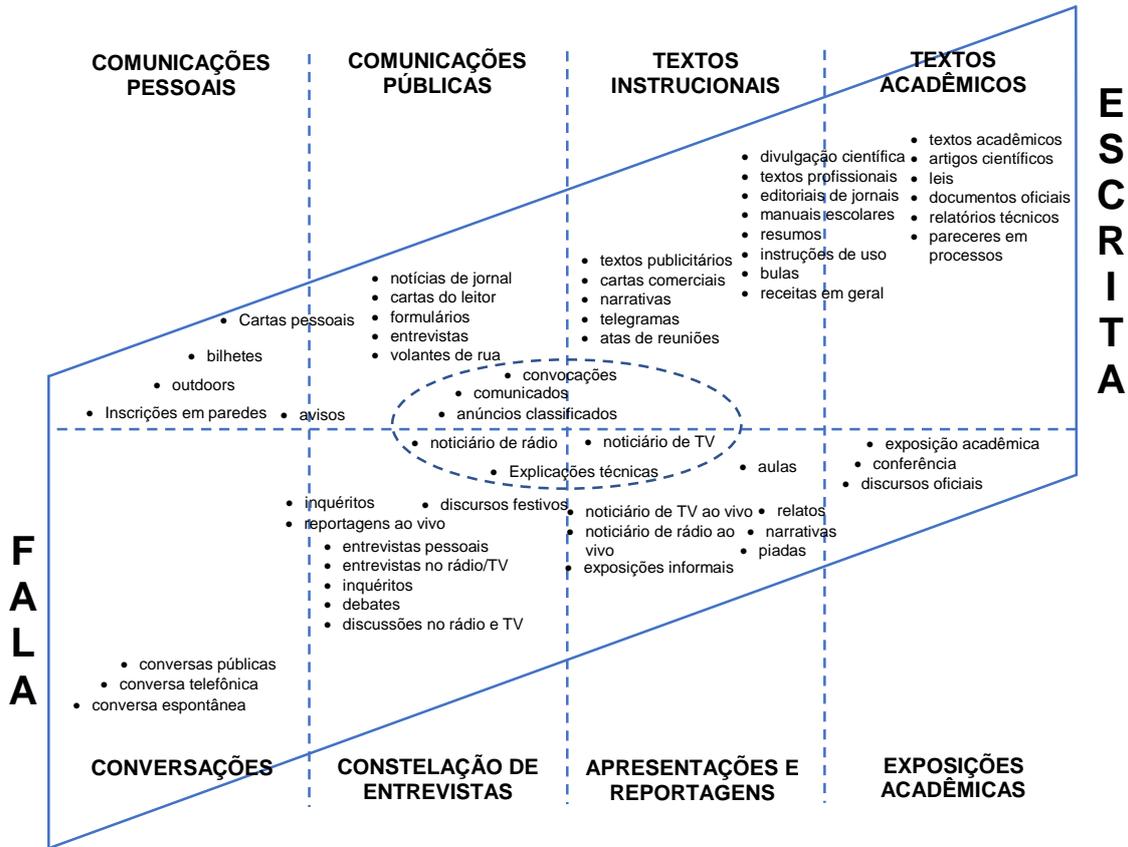
[...] não se acredita que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 2000, p. 13).

Mesmo diante de vários estudos linguísticos que comprovam a importância dessas duas práticas discursivas no ensino de Língua Portuguesa, ainda percebemos na escola uma maior dedicação voltada para a modalidade escrita.

Na linguística contemporânea, a oralidade e a escrita são vistas como duas práticas discursivas compreendidas como um *continuum*. Nesse sentido, Marcuschi (2011, p. 37) afirma que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica entre dois polos opostos”. Dessa forma, “as estratégias de língua oral podem ser encontradas num texto escrito, da mesma forma podem ser encontradas estratégias da escrita num texto oral” (LINS, 2007, p. 1). Isso comprova a existência de gêneros orais com marcas da língua escrita e gêneros escritos nos quais é possível perceber marcas da oralidade.

De acordo com Botelho (2012, p. 40), as modalidades “oral e escrita não ocupam a extremidade de uma linha reta; não são dicotômicas. Logo, devem ser analisadas como práticas discursivas cujas diferenças e semelhanças se dão ao longo de um contínuo tipológico”. Desse modo, o contínuo tipológico possibilita um melhor entendimento dessas duas modalidades no que concerne aos diferentes tipos de textos. Na figura 1, ilustramos de modo esquemático como se dá o estabelecimento desse contínuo.

Figura 1 – Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais

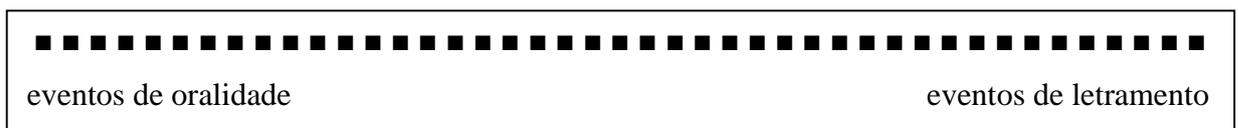


Fonte: Marcuschi (2010, p. 38).

A análise do esquema elucidada que existem gêneros escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao polo da fala conversacional, enquanto existem gêneros orais que se aproximam do polo da escrita formal.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), esse *continuum* também pode ser representado conforme a Figura 2, onde os “eventos de letramento” são eventos de comunicação mediados pela língua escrita e os “eventos de oralidade” são aqueles em que não há influência direta da língua escrita.

Figura 2 - Continuum de oralidade-letramento.



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

Para a autora, não existem fronteiras evidentes que separam os eventos de oralidade e de letramento. Nesse *continuum*, as fronteiras são fluidas e há sobreposições de eventos. Isso implica dizer que essas duas modalidades mantêm uma relação de complementaridade, podendo uma influenciar a outra.

Dessa forma, percebemos a relação intrínseca entre a oralidade e a escrita. Numa produção de uma palestra, por exemplo, supomos que, antes da prática oral, houve uma preparação anterior, frequentemente baseada na escrita.

Outro exemplo bem próximo da realidade dos alunos são os seminários escolares que são gêneros orais realizados em diferentes componentes curriculares para exposição de temas variados. No planejamento do que será exposto, quase sempre, os estudantes recorrem à modalidade escrita na elaboração de roteiro e na divisão das partes para estudo prévio do assunto.

Desse modo, percebemos que há textos que se aproximam mais da fala e outros se aproximam mais da escrita, porém podemos trabalhar com essas duas modalidades de forma dialógica, proporcionando situações que permitam ao aluno se ver como um sujeito que usa frequentemente essas linguagens em diferentes situações sociais e levá-lo a compreender que não há certo e errado em relação às variedades da língua falada, mas que a escrita precisa estar de acordo com as normas ortográficas.

Entretanto, notamos que em alguns contextos a escrita apresenta a construções fora da norma-padrão, e neste caso, são aceitáveis e compreendidas pelos usuários, obedecendo “normas” dentro daquele ambiente virtual, que não necessariamente está de acordo com as normas ortográficas, mas cumpre sua função de comunicação, como exemplo, o internetês, linguagem utilizada nas redes sociais.

2.3 Aquisição da escrita: do desenho às palavras

Para muitos adultos a escrita parece uma ferramenta normal utilizada no seu cotidiano, mas para a criança, que está se apropriando da linguagem escrita, é extremamente complexa. Diferente da fala, aprendida espontaneamente em contato com a comunidade linguística na qual a criança está inserida, a escrita consiste numa ferramenta que permite a comunicação entre sujeitos, por meio de palavras, frases, textos e desenhos, sendo a escola a responsável em levar o indivíduo a adquirir e desenvolver as competências e habilidades necessárias para o domínio dessa modalidade.

Além da comunicação, a escrita possui um papel fundamental na documentação, no registro de informações, na construção e na transmissão de conhecimentos pelo espaço e tempo, como expressão artística e até mesmo como um passatempo. Essas diferentes funções e suas diversas modalidades não estão imediatamente disponíveis à criança ao entrar no contexto escolar. Ela deve descobri-las aos poucos e se apropriar delas.

Desde pequenas, as crianças estão imersas em um contexto social cercado por uma grande variedade de material escrito: cartazes, folhetos, anúncios, propaganda em diferentes mídias, *outdoor*, livros, revistas etc. Em casa veem seus familiares fazendo lista de compras, preenchendo algum formulário, lendo uma bula, um manual de instruções, entre outros materiais escritos. Outras crianças têm a oportunidade de ouvir histórias lidas pelos pais, desenhar e escrever, na maioria das vezes, orientadas pelos mais velhos.

Além disso, outras práticas sociais são vivenciadas pelas crianças, tais como, cantar cantigas, ouvir músicas, recontar contos, relatar experiências e experimentos, jogar *games* etc. Essas práticas, segundo Soares (2000), consistem no que chamamos de letramento. Nesse sentido, a autora afirma que letrar significa levar a criança ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Isso implica dizer que “as crianças antes mesmo de serem alfabetizadas são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais e leitura de mundo ligadas de alguma forma à escrita” (TAVARES, 2015, p. 6).

Mesmo tendo acesso a diversas práticas de letramento desde seu nascimento, a criança ao chegar à escola se depara com um sistema novo e muito complexo. Essa complexidade é esclarecida pela BNCC ao enfatizar o que é esperado da criança no seu processo de alfabetização:

[...] “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 89-90).

Ao começar a frequentar a instituição escolar, a oralidade será o ponto de partida para a escrita, devido a isso, é provável que haja ocorrências de diversos problemas ortográficos, tais como: problemas de segmentação, substituição, acréscimo e omissão de letras. Além disso, outras complexidades, como letra cursiva e letra imprensa, serão obstáculos que dificultarão o desenvolvimento da escrita, mas não impedirão o aluno de dominar esse sistema notacional.

Os primeiros problemas enfrentados pelas crianças ao iniciarem o aprendizado da escrita são elencados por Fayol (2014) e corroboram a citação anterior do documento norteador da educação brasileira. Para o pesquisador francês, a primeira dificuldade está relacionada ao aprendizado de um novo código, neste caso, o sistema de escrita alfabética.

O sistema gráfico da Língua Portuguesa segue um princípio fonográfico. Isso significa “dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais) e não palavras (como pode ocorrer na escrita chinesa), ou sílabas (como na escrita japonesa)” (FARACO, 2014, p. 9). Essa relação existente entre letras e fonemas o caracteriza como um sistema alfabético, mas nem sempre essa relação será biunívoca. Existe uma certa arbitrariedade quando se trata do funcionamento desse sistema, e são essas representações arbitrárias que as crianças precisam enfrentar em seu processo inicial de alfabetização.

O fato de dizer que a letra tem um som alfabético, implica em dizer também que uma letra corresponde a um seguimento fonético, como podemos perceber nas palavras “*pata* [pata], *faca* [faka], *vaca* [vaka] etc.; *p*, *a*, *t*, *f*, *c* e *v* nos exemplos são letras e o sistema de escrita é o alfabético propriamente dito” (FARACO, 2014, p. 117, grifo do autor).

Porém, as letras podem perder a relação existente entre símbolo e som, deixando de ser propriamente alfabético no que concerne ao segmento fonético, adquirindo em algumas situações um valor silábico. Podemos perceber essa ocorrência nas palavras *absurdo* [a-bi-sur-do], *tecnologia* [te-ki-no-lo-gia], e *afta* [a-fi-ta], nas quais o *b* é [bi], o *c* é [ki], e o *f* é [fi]. No primeiro exemplo, podemos observar que o nome da letra é *bê*, mas, em *absurdo*, seu valor é [bi]. Nesse contexto, Faraco (2014) elucida que “o valor silábico não provém só do nome das letras e pode ir além de uma sílaba. Escrevemos *fixe* e *fique-se* diferentemente, mas, em algumas circunstâncias, pronunciamos ambas as palavras da mesma maneira [fi-ki-si]”.

Além disso, o sistema de escrita do português segue também um princípio etimológico, “o que significa dizer, que ele toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras que a compõem, mas também sua origem” (FARACO, 2014, p. 9). Um exemplo da atuação desse princípio é o uso da letra “h” que não apresenta valor fonético no início de algumas palavras como “hoje”, ele é mantido por razões etimológicas, pois essa palavra tem origem no latim *hodie*. Neste caso, a única alternativa, é a memorização da forma gráfica das palavras que seguem o princípio etimológico, e, se necessário, o auxílio do dicionário.

Outra dificuldade, é o descobrimento de novas modalidades de utilização da linguagem. Quando um emissor usa a linguagem oral em uma situação de interação na vida cotidiana, “ele consegue com facilidade determinar se o interlocutor compreendeu, se aprecia o discurso e

como reage a ele” (FAYOL, 2014, p. 9). Nessa interação, “mesmo sem saber de que modo procede para compreender ou para preparar o que enuncia, o emissor percebe que o destinatário compreende (ou não) e que se prepara para escutar uma mensagem” (FAYOL, 2014, p. 9).

Já a escrita é consideravelmente diferente. Segundo Fayol (2014, p. 9), “as crianças devem descobrir a natureza e o funcionamento de atividades que mobilizam um novo código e para as quais elas dispõem de poucas informações diretamente acessíveis”. Isso implica dizer que nessa fase inicial a compreensão e a produção de texto apresentam-se como dois processos de grande complexidade, exigindo das crianças um grande esforço para desenvolver habilidades e competências que possam ajudá-las a compreender e preparar seu texto de acordo com a modalidade exigida.

A terceira dificuldade considerada por Fayol (2014, p. 9) “está relacionada às condições materiais de processamento da escrita que diferem fortemente das condições da oralidade”. O autor elenca várias situações que configuram um problema complexo para quem está aprendendo a escrever: o reconhecimento das letras e suas configurações (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas); o fato de escrever seguindo uma ordem espacial; o aprendizado dos traçados e de seus encandeamentos. Tudo isso exige da criança um esforço tanto visual como motor que leva um determinado tempo para ser dominado.

Além do que já foi mencionado, outras características próprias da escrita nos levam a entender melhor a complexidade enfrentada pelas crianças. Quem emite uma mensagem por escrito deve utilizar os sinais gráficos de forma rápida e eficaz, cuja aprendizagem é demorada e difícil (FAYOL, 2014). Nesse sentido, destaca-se uma característica inerente da escrita: a lentidão. Na oralidade, a comunicação tende a ser mais rápida, pois a quantidade de palavras produzidas oralmente é superior a quantidade de palavras escritas em uma determinada equação de tempo. A questão motora, diferente da articulação das palavras, implica nessa demora. Vale ressaltar que lentidão na escrita, não significa uma desvantagem para o usuário desta modalidade, ao contrário, no processo de escrita tem-se mais tempo para a elaboração da mensagem.

Ao se tratar das características linguísticas da escrita, percebemos ainda mais a complexidade desse sistema. Segundo Fayol (2014), na fala, a realização se dá como fluxo contínuo percebido claramente pela produção de enunciados associados a curvas entoacionais e separados por pausas. Ao contrário, a palavra aparece entre dois brancos, a frase começa com letra maiúscula e finaliza com um ponto final. Essas propriedades linguísticas de cada modalidade acabam confundindo e se tornando algo complicado para quem ainda não domina a escrita.

Diante do exposto, ressaltamos que o objetivo da apresentação de algumas características próprias e linguísticas da escrita, comparadas sutilmente com a oralidade nesta seção, não é estabelecer uma dicotomia, até porque não existe dicotomia entre essas duas modalidades da língua. O intuito principal é expor argumentos sólidos que justifiquem a complexidade da escrita enfrentada pelas crianças quando começam o aprendizado dessa modalidade.

A primeira manifestação da escrita pelas crianças é realizada por meio de rabiscos indefinidos tanto para representar os desenhos quanto para representar a escrita. Em princípio, “os escritos são desenhos de escrita e não verdadeiros escritos. É preciso esperar até depois dos três anos de idade para que as crianças reconheçam os desenhos pelo fato de se parecerem mais com seus referentes do que os escritos, cuja identificação é mais tardia”. (FAYOL, 2014, p. 35). Somente a partir dos três aos cinco anos de idade é que as crianças aprenderão a diferenciar o desenho da escrita. É nessa fase que elas também percebem que a escrita é linear e composta por letras separadas por espaço, mas o autor conclui que, mesmo com esse aprendizado adquirido até essa faixa etária:

É necessário muito tempo para que as crianças descubram e compreendam as noções de palavra, frase e texto. Esses conhecimentos são muito dependentes do acesso explícito – isto é, guiado – ao letramento, ou seja, ao conjunto de atividades humanas que recorrem à escrita (FAYOL, 2014, p. 36).

Várias hipóteses são estabelecidas pelas crianças durante o processo de desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita, tais como: escrever é diferente de desenhar; uma palavra deve conter várias letras; as letras precisam ser diferentes entre si, neste caso, rejeitando letras repetidas; dentre outras suposições que são elaboradas nos primeiros contatos com a escrita.

Nas produções iniciais, as crianças tendem a produzir séries contínuas, com a ausência de segmentação em palavras ou expressões linguísticas. Nessas primeiras séries produzidas, “o comprimento das sequências depende da quantidade de informações a transmitir ou do tamanho das entidades evocadas, mas não, como nas línguas alfabéticas, do comprimento da forma fonológica” (FAYOL, 2014, p. 37).

Desse modo, para as crianças se torna confuso e difícil compreender que o termo “tartaruga”, um animal pequeno, se transcreva com um termo mais longo do que “leão”, um animal grande. Por outro lado, nessa aquisição inicial, elas podem escrever de forma grande a palavra “boi” e com menos letras a palavra “formiga”, por acreditarem que a palavra está

diretamente associada ao tamanho do animal de acordo com a sua percepção e conhecimento de mundo que já possui. Com o tempo, elas descobrem que o tamanho das produções escritas, não corresponde, necessariamente, ao tamanho do referente e que varia em função do tamanho das produções orais.

Citando Emília Ferreiro (1985; 1988; 1991; 2000), Fayol (2014) fala de uma das hipóteses elaboradas pelas crianças quanto ao que é uma palavra.

Quando se lê para ela, por exemplo, *três alegres porquinhos*, acompanhando paralelamente com o dedo as palavras de maneira a garantir a correspondência termo a termo entre formas sonoras e formas escritas, e se pede em seguida que leiam *três alegres*, elas respondem: “dois porquinhos”. Se se pede que “leiam” cada uma das palavras, apontando, a resposta frequentemente é: “Um porquinho. Um outro porquinho. Mais um porquinho”. (FAYOL, 2014, p. 37, grifos do autor).

Para as crianças, uma palavra está relacionada a uma coisa e não a uma palavra. Na hipótese apresentada, a palavra “porquinhos” é mais significativa e chama mais atenção do que “três” e “alegres” por ser uma coisa real, existente em seu mundo concreto. Até então, o termo ainda não se tornou um signo para uma palavra e continua sendo a representação de uma coisa. Nesse sentido, o autor afirma que “a aquisição das noções de letras, palavras e frases depende fortemente da aprendizagem da leitura e, decerto, das intervenções dos adultos” (FAYOL, 2014, p. 37). Essa invariância existente entre uma forma ortográfica e um significado é algo que leva algum tempo para ser estabelecida pelas crianças.

Nessa fase, o conhecimento do nome das letras e de seus sons surge como um fator essencial para a aprendizagem, tanto da leitura como da escrita. Segundo Barrera e Santos (2016, p. 7), “As crianças utilizam seus conhecimentos do nome das letras para avançar em sua competência em estabelecer relações entre letras e sons, o que parece auxiliá-las na compreensão do princípio alfabético”. Uma possível explicação para essa correlação existente entre o conhecimento dos nomes das letras e o aprendizado da leitura e escrita “deriva-se do fato de que, de uma maneira geral, o nome da letra contém o som que ela tipicamente representa nas palavras” (CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005, p. 330).

No processo de conhecimento das letras, as crianças se deparam com a seguinte situação: as letras possuem nomes (bê, efe, eme) e possuem sons “difíceis de produzir e transcrever no que diz respeito às consoantes porque elas só podem ser sonorizadas pelo acréscimo de uma vogal” (FAYOL, 2014, p. 42), exceto as vogais, pois elas ao mesmo tempo são sons e fonemas, podendo ser escutadas com clareza, por exemplo, na palavra *cola*, na qual o nome da letra *o* e da letra *a* são escutadas com nitidez.

Podemos notar que a maioria das letras incluem o som delas, tanto no início (bê, cê, dê, gê, jota, ká, pê, quê, tê, vê, zê), como no fim (efe, ele, eme, ene, erre, esse), perceptível também “na pronúncia das palavras, por exemplo, da palavra *bebê*, em que o nome da letra *b*, isso é, /be/, pode ser claramente detectado na pronúncia da palavra”. (CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005, p. 330). Desse modo, podemos considerar que o conhecimento das letras facilita de forma significativa a compreensão das crianças de que as letras representam sons.

Outro processo que demanda tempo é a escrita das letras que exige das crianças um desenvolvimento complexo envolvendo três dimensões distintas: a motricidade, a percepção e a cognição. A primeira dimensão, a ação motora, é o resultado de um conjunto de habilidades motoras fundamentais na aprendizagem da escrita, dentre elas a coordenação motora geral, coordenação motora fina, equilíbrio, esquema corporal, estruturação espacial, organização temporal e lateralidade. (SILVEIRA; EVANGELISTA, 2013). Essa primeira está de certa forma relacionada às outras duas, pois o desenvolvimento desta é fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas e das percepções das crianças.

Ao chegarem no ensino fundamental, as crianças iniciam um processo que é extremamente focado na escrita. As atividades elaboradas nessa etapa são específicas para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o aprendizado dessa modalidade. É, nesse sentido, que a intervenção do professor se faz necessária, por meio de atividades organizadas de forma sistemática e planejada.

Apesar da fala ser bastante usual, a escrita ainda é vista por muitos como uma língua de maior prestígio social, sendo considerada uma modalidade superior. Historicamente, a escrita, principalmente a literária, era foco dos estudos linguísticos. Dessa forma, as pesquisas sobre a escrita eram predominantes e a fala, por ser considerada instável, não se constituía objeto de estudo. Os estudos realizados não faziam uma comparação entre essas duas modalidades, entretanto, afirmavam que a oralidade era primária e a escrita dela derivada. (FÁVERO, 2002).

Nos estudos linguísticos iniciais, a escrita era vista “como de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto” (FÁVERO, 2002, p. 08). Nessa perspectiva, a escrita acabou recebendo um maior prestígio na sociedade, sendo considerada uma modalidade superior à fala.

Marcuschi (2010, p. 17) afirma que essa hegemonia é equivocada, quando diz que:

Sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária.

É notável que a escrita tenha uma grande importância para a humanidade e trouxe muitos benefícios com o seu surgimento. Porém, existem muitos povos com línguas ágrafas que não têm um sistema linguístico de escrita, mas que, mesmo assim, conseguem manter seus processos comunicativos com eficiência. Contudo, podemos afirmar que, apesar de se tratarem de dois sistemas distintos, essas duas modalidades são complementares.

Um aspecto relevante da escrita sobre seus benefícios é o “armazenamento do conhecimento” (MARCUSCHI, 2007 p. 86). Por meio da escrita, as informações de povos que viveram há milhares de anos foram armazenadas e preservadas, possibilitando o acesso à informação a um maior número de pessoas e propiciando conhecimento às gerações futuras. Nesse sentido, Marcuschi (2007, p. 87) afirma que:

[...] a escrita propiciou formas mais sistemáticas e permanentes de armazenamento do conhecimento. Sobretudo porque teria tornado o conhecimento “independente” de seu produtor e consumidor, na medida em que armazenou esse conhecimento fora da mente humana.

Podemos afirmar que a escrita foi um grande marco para a humanidade, se tornando uma ferramenta muito importante para os processos comunicativos, sendo muito útil na organização e transmissão de conhecimentos, pois através da escrita que conseguimos de forma eficaz transmitir o conhecimento através do tempo, especialmente nas sociedades industrializadas e contemporâneas.

2.4 As contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa

Estudos sociolinguísticos comprovam que o fenômeno da variação e da mudança linguística é algo inerente a todas as línguas existentes e esses fenômenos são motivados por diferentes fatores linguísticos e extralinguísticos, apresentando assim um dinamismo e uma heterogeneidade intrínseca da língua. Assim, podemos considerar que há uma relação muito próxima entre a língua e a sociedade.

Segundo Bagno (2007, p. 38), a “língua e a sociedade estão indissolúvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma constituindo a outra” e ressalta que é “impossível estudar a língua sem estudar, ao mesmo tempo, a sociedade em que essa é falada. Não dá para estudar a sociedade sem levar em conta as relações que os indivíduos e os grupos estabelecem entre si por meio da linguagem” (BAGNO, 2007, p. 38).

Essa relação existente entre linguagem e sociedade é fundamentada no processo de interação. É por meio desse processo que os indivíduos praticam ações que envolvem diversos

tipos de linguagens, como a oralidade e a escrita, considerando o contexto sociocultural que estão envolvidos no ato comunicativo.

Nesse sentido, a linguagem por ser um instrumento fundamental de interação social, que ocorre por meio de diálogos e trocas de experiências, nos leva a afirmar que ela só ganha significação dentro do seu contexto de uso e que o falante, apesar de ter suas particularidades, não fala por si só, ou seja, sua fala não é pautada na sua individualidade, ele fala dentro de um grupo social formado por seres semelhantes a ele. Nessa perspectiva, Bakhtin (2011, p. 348) afirma que:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Assim, esse processo dialógico, que consiste na capacidade humana de interagir com o outro, implica a necessidade de se fazer ouvir, de se expressar e ser compreendido. Isso significa que para essa interação acontecer é necessária uma ação de mão dupla, uma troca de informações na qual os seres envolvidos sejam compreendidos e se façam compreender.

Corroborando o que já foi mencionado sobre a linguagem como prática social de interação, Koch (2003, p. 128) diz que:

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, por palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de interação social.

Outra questão importante a ser discutida quando se trata de interação social, é o fator sociocultural envolvido nesse processo. O falante de uma língua carrega consigo marcas linguísticas e culturais que caracterizam os costumes do seu grupo social. Sendo assim, encontramos, em um contexto de interação, diferentes costumes, crenças e falares. São essas manifestações que enriquecem os processos comunicativos entre os falantes de uma determinada língua, constituindo-se sujeitos sociais. Nessa perspectiva, a BNCC (2017, p. 63) afirma que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas

interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

No contexto educacional, percebemos que muitos alunos, quando chegam à escola, trazem consigo uma história de vida, carregada de conhecimentos de mundo, valores e atitudes que precisam ser respeitados e valorizados pela instituição escolar. Entre esses conhecimentos, ressaltamos os aspectos relacionados a variabilidade linguística presente na fala dos alunos. Tal variabilidade está diretamente ligada à noção de heterogeneidade da língua, ou seja, à ocorrência de duas ou mais formas de dizer a mesma coisa com o mesmo significado, no mesmo contexto linguístico. Exemplo disso, é a ausência de marcas de concordância nominal e verbal nas construções: “... não quereØ ouvir os professorØ” e “os livroØ que eraØ pesquisadoØ”. Nesses dois enunciados percebemos a ausência das marcas de concordância, fenômeno que ocorre com frequência na fala e, conseqüentemente, nas escritas dos alunos.

Essa variação existente nas línguas naturais é considerada pela Sociolinguística o seu principal objeto de estudo, “entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente, partindo do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais” (MOLLICA, 2010, p. 9).

A Sociolinguística Variacionista ou Quantitativa, conhecida também como Sociolinguística Laboviana ou Teoria da Variação e Mudança, se consolidou no final da década de 1960, liderada pelo linguista estadunidense William Labov. No seu trabalho inicial, realizado na comunidade da ilha Marthas’s Vineyard, no estado norte-americano de Massachusetts e publicado em 1963, Labov procurou destacar a importância dos fatores sociais (etnia, sexo, ocupação, idade) como condicionantes da mudança sonora no contexto daquela comunidade de fala. A partir de então, cria-se uma ruptura do conceito de língua proposto por Ferdinand de Saussure, no qual a língua era considerada homogênea e que não sofria influência do contexto.

A Sociolinguística Variacionista procura registrar uma grande quantidade de dados linguísticos de muitos indivíduos por meio da gravação de áudios, utilizando técnicas estatísticas para quantificar e analisar os dados obtidos. As formas linguísticas encontradas nos dados coletados são denominadas de variantes. Segundo Mollica (2010, p. 10-11), essas variantes são “as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável tecnicamente chamado de variável dependente”. A concordância entre o verbo e o sujeito, exemplificada anteriormente, “é uma variável linguística, ou um fenômeno variável, pois se realiza por meio de duas variantes, duas alternativas possíveis e semanticamente equivalentes: a marca de concordância no verbo ou a ausência da marca de concordância” (MOLLICA, 2010, p. 11).

De acordo com Mollica (2010) as variáveis linguísticas são classificadas como dependentes e independentes. A primeira “é concebida como dependente no sentido que o emprego das variantes não é aleatório, mas influenciado por grupos de fatores (ou variáveis independentes) de natureza social ou estrutural” (MOLLICA, 2010, p. 11) Assim, a variável dependente consiste no fenômeno a ser estudado e as variáveis independentes, os fatores que condicionam a escolha entre uma variante ou outra variante do fenômeno em questão.

O modelo de análise linguística da Sociolinguística trabalha com números e dados estatísticos, que permitem ao pesquisador desenvolver suas análises sobre a variação estudada. Por se tratar de uma grande quantidade de dados, costuma-se trabalhar com ferramentas computacionais estatísticas que trabalham dados linguísticos, dos quais podemos destacar: *Goldvarb X* e *Rbrul*. Essa metodologia essencialmente quantitativa, que envolve variabilidade, tendências, relações de mais ou menos, dentre outros termos quantitativos, inclui também “o uso de tabelas e gráficos para a apresentação de dados, medidas estatísticas para *resumir* os dados e fazer inferências sobre eles, testes de significância e confiabilidade e técnicas analíticas quantitativas” (GUY; ZILES, 2007, p. 20, grifo do autores).

Cabe ressaltar que a Sociolinguística não se esgota somente em abordagens quantitativas. Dias (2011), em sua tese de doutoramento, citando Cameron (1957), apresenta algumas tarefas da Sociolinguística que podem contribuir significativamente para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa.

Primeiramente, Dias (2011) afirma que é de suma importância os professores conceberem a conceituação de língua como uma instituição social, profundamente implicada na cultura, na sociedade e nas relações políticas. Essa concepção de língua é imprescindível “não apenas como uma estrutura, nem como reflexo da sociedade, mas como constitutiva da sociedade, influenciada diretamente pelas relações sociais, econômicas, políticas, e norteadora dessas relações” (DIAS, 2011, p. 41).

Em seguida, a autora apresenta outra tarefa da Sociolinguística que implica em “examinar as práticas linguísticas de que os membros de cultura regularmente participam ou a cujos efeitos estão expostos, pois isso ajudará no ensino de formas realmente utilizadas” (DIAS, 2011, p. 41). Assim, é importante que o professor trabalhe o ensino de formas linguísticas usuais, em vez de regras sem aplicação ou que caíram em desuso.

Consequente, Dias (2011, p. 41) apresenta mais uma tarefa da Sociolinguística que é “compreender o constrangimento do comportamento linguístico pelas relações sociais em que os falantes estão envolvidos e os recursos linguísticos aos quais eles têm acesso”. O primeira está relacionado à compreensão das atitudes de preconceito linguístico, que permitirá ao

professor o desenvolvimento de atividades para evitá-las. O segundo, refere-se a uma tarefa básica do docente que é “verificar a quais variedades os alunos têm acesso e respeitá-las; ampliar seu repertório linguístico e garantir seu acesso a outras variedades linguísticas” (DIAS, 2011, p. 41). Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2005, p. 139) corrobora ao afirmar que a escola precisa conhecer “as características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar”.

Por último, a autora apresenta a tarefa de “entender como a mudança linguística pode emergir dos esforços de indivíduos e grupos para produzir novos recursos e novas relações sociais” (DIAS, 2011, p. 41). Essa tarefa, implica na importância da escola em reconhecer as questões relativas à variação e ao processo de mudança linguísticas, compreendendo que “as regras da língua não são apenas aquelas impostas pela gramática, mas que também há regularidade fora da norma-padrão” (DIAS, 2011, p. 41).

Essa proposta de trabalhar a Sociolinguística no ensino de Língua Portuguesa é denominada por Bortoni-Ricardo (2005) como Sociolinguística Educacional e tem como foco de investigação os fenômenos da variação linguística e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de língua materna no contexto da sala de aula.

Trabalhar a Sociolinguística no ensino do componente curricular Língua Portuguesa possibilita ao aluno refletir sobre o uso da linguagem em relação as demais variedades e a ampliar sua competência comunicativa, isto é, a capacidade do falante de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2009).

Diante disso, é importante refletirmos que o ensino de língua materna vai muito além do ensino da norma-padrão e conteúdos gramaticais. É preciso levarmos em consideração os diferentes usos da língua nas mais variadas situações comunicativas, considerando como válidas todas as variedades linguísticas.

2.5 A variação linguística no contexto da sala de aula

A temática da variação linguística tem ganhado bastante atenção diante do ensino da língua materna, pois é um fenômeno que está completamente relacionado com o contexto socioeconômico e cultural dos falantes nativos de uma língua. A BNCC (2017, p. 87) reforça essa necessidade de refletir sobre esse fenômeno, incluído nas competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, à necessidade dos alunos “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos”, situado no Eixo da Análise

Linguística/Semiótica que diz que, além de outras temáticas que levam à reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral,

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BNCC, 2017, p. 83).

A BNCC corrobora o que já vinha sendo tematizado pelos professores em suas aulas, mesmo que de forma insuficiente, desde 1997, quando o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (PCNs).

As diretrizes antigas e atuais concebem a língua como um fenômeno variável e heterogêneo. Isso se comprova pela grande variedade de línguas existentes no mundo e pela variedade de uma mesma língua dentro de um país. Além disso, as línguas tendem a mudar “no decorrer do tempo e o processo em si nunca para. Ou seja, a mudança linguística é universal, contínua, gradual e dinâmica” (COSTA, 1996, p. 51). Sobre isso, Bagno (2007, p. 36) ressalta que “a língua, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução”.

A variação é um fenômeno recorrente em todos os níveis da língua, e, baseado nos estudos de Bagno (2007), as variações existentes no português brasileiro (PB) podem ser de aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais e estilístico-pragmáticos, o que comprova o dinamismo e a heterogeneidade da nossa língua.

No nível fonético-fonológico, a pronúncia da palavra muda de acordo com a localização geográfica sem perder o significado. Um exemplo disso, é a realização do /r/ no português brasileiro. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 84), o /r/ em posição de consoante travada, ou seja, a consoante que fecha a sílaba, pode ser realizado de várias maneiras,

como uma consoante posterior articulada na garganta ou como uma consoante anterior articulada com vibrações na ponta da língua; pode também ser articulada com a língua dobrada para trás (retroflexa), o que produz o /r/ mais comum em zonas rurais de Minas Gerais, São Paulo e Goiás, que é chamado de “R caipira”. Pode ainda se reduzir a uma simples aspiração realizada na glote ou na faringe, que se situa na parte posterior da garganta.

Além da variação de caráter regional, os professores de língua se deparam com outra realização do /r/ pós-vocálico frequentemente presente na fala e na escrita dos alunos, que é a

supressão desse fonema. Podemos perceber esse fenômeno no trecho (1) retirado de uma produção escrita que constitui o *corpus* desta pesquisa.

(1) “[...] *como pode tira a atenção dele na aula por causa de jogos ou videos que pode prejudicar ele e os outro*”.

(2) “*nois tambem tem algum problema que poderia acontecer com os aluno*”.

No exemplo (1), o aluno escreve “*tira*” ao invés do verbo no infinitivo “*tirar*”. Neste mesmo trecho, o aluno escreve outro verbo no infinitivo sem a supressão do /r/ final, “*prejudicar*”. Isso significa dizer que essa regra é variável, podendo ser aplicada ou não.

Os fenômenos de variação da língua, às vezes, ocorrem em dois níveis linguísticos, como, por exemplo, no nível morfológico e sintático simultaneamente, resultando em uma variação de aspecto morfossintático, frequentemente realizada no português brasileiro em situações de falas espontâneas. Percebemos esse tipo de variação em “*os outro*”, final do exemplo (1), e “*os aluno*”, no final do exemplo (2). Tanto na primeira construção como na segunda, o aluno utiliza o marcador de plural somente no artigo.

Em relação a variação semântica, que consiste na ocorrência de uma palavra que assume significados diferentes condicionados por fatores extralinguísticos de aspecto geográfico, Bagno (2007) nos traz o exemplo da palavra “*vexame*” que pode significar “*vergonha*” ou “*pressa*”, dependendo da origem regional do falante.

Outro tipo de variação referente ao nível da língua é a variação lexical. Nesse tipo de variação, palavras diferentes se referem à mesma coisa. A seguir apresentamos dois contextos encontrados no *corpus* desta pesquisa nos quais é perceptível a realização dessa variação.

(1) “*Eu gosto de ler livros e ouvir músicas evangélicas*”

(2) “*Gosto de ouvir música gospel*”

No exemplo (1), o autor utiliza a palavra “*evangélica*” para se referir ao tipo de música religiosa composta para expressar a crença, predominantemente cristã. Já no exemplo (2) esse mesmo tipo de música é representado pela palavra “*gospel*”.

Neste trabalho, nosso interesse volta-se para a variação de natureza fonético-fonológica, no qual estudamos alguns processos fonológicos, hipoteticamente, mais ocorrentes na produção escrita dos alunos dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Todas essas variações mencionadas são condicionadas por fatores linguísticos internos à língua e por fatores extralinguísticos, ou seja, influenciadas por fatores de ordem social como a origem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho, redes sociais etc.

Dentre os fatores sociais, o grau de escolarização tem uma ligação bem próxima com o *status* socioeconômico dos falantes e exerce um grande efeito sobre a variação linguística no Brasil. Isso se justifica na afirmação de Bagno (2007, p. 44), ao dizer que “a escola de qualidade e a possibilidade de permanência mais prolongada no sistema educacional são bem sociais limitados às pessoas de renda econômica mais elevada”.

As variações influenciadas pelos fatores extralinguísticos são classificadas pela Sociolinguística como: diatópica, diastrática, diamésica, diafásica e diacrônica, cada uma apresentando características próprias. Nesse sentido, percebemos que essas variações se dão porque estamos inseridos em um país considerado bastante heterogêneo, no qual é formado por diferentes grupos sociais, com diferentes hábitos linguísticos, costumes, crenças e atitudes, que enriquece consideravelmente o português brasileiro.

2.6 A influência da fala na escrita

Inúmeros estudos na área da Sociolinguística nos levam a compreender acerca dos diversos mecanismos que controlam “os usos das variedades coloquiais e das variedades padrão do atual português brasileiro falado” (MOLLICA, 2016, p. 16). Por meio desses estudos sociolinguísticos, compreendemos a sistematicidade e dinamicidade das línguas e nos levam a um melhor entendimento sobre as crenças referentes aos usos linguísticos, evitando, assim, atitudes preconceituosas em relação às variações linguísticas, principalmente as estigmatizadas.

A influência que a fala possui sobre a escrita é significativa e bastante perceptível na escrita dos falantes. Dependendo da comunidade de fala, os indivíduos apresentam uma maior frequência de traços. Mollica (2016, p. 19) afirma que é notável quando comparamos a fala urbana com a fala de comunidades rurais. Na primeira, “evidencia-se a predominância de traços ajustados ao dialeto local e mais perto das variantes *standard*. Em se tratando de zona rural, observam-se marcadores, em geral, desajustados à norma de prestígio”.

De acordo com a autora, exemplificando a segunda comunidade linguística, temos a redução do gerúndio quando há ocorrência de apagamento do fonema /d/ no morfema -ndo característico de falantes de comunidades rurais. Outro exemplo, são as marcas de oralidade que ocorrem quando o falante substitui um fonema oral por um fonema nasal “ingreja”

(nasalização da vogal inicial), ou ainda quando ocorre o inverso, “tei” (desnasalização em final de sílaba), como acontece na construção “Ele *tei* um celular.”, dentre outros exemplos. Essas variantes são motivos de atitudes preconceituosas fora do ambiente rural por se distanciarem da variedade de prestígio.

No entanto, em estudos mais recentes podemos verificar que os usos tipicamente característicos de falantes de comunidades rurais “refletem o modo de falar de muitos brasileiros, independentemente do espaço geográfico a que se associam” (SOUZA; SANTOS, 2018, p. 2843).

Nessa perspectiva, podemos encontrar marcas de oralidade em textos escritos, evidenciando que há influência do oral no escrito, no entanto, há textos orais que apresentam características da modalidade escrita, como uma conferência acadêmica, que é preparada cuidadosamente e exige maior grau de monitoramento.

No contexto escolar, durante o processo de alfabetização, a língua falada é a principal referência que as crianças adotam para praticar a atividade de escrita, resultando, assim, em diversos desvios ortográficos. Sobre isso, Nóbrega (2013) afirma que, devido as relações biunívocas entre grafemas e fonemas serem pouco numerosas e o fato de um mesmo fonema ser representado por vários grafemas e um mesmo grafema ser representado por diferentes fonemas, transcrever a escrita pode resultar em numerosos erros ortográficos.

Além disso, a autora ressalta que:

[...] a língua que se fala é afetada pelas características dos diferentes espaços em que dão as interações comunicativas (cada região tem seu próprio dialeto; cada segmento social, seu socioleto¹; seleciona-se um registro mais ou menos formal em função do grau de proximidade com o interlocutor), é inevitável que as primeiras escritas estejam impregnadas das marcas da variedade linguística praticada na comunidade a que a criança pertence. (NÓBREGA, 2013, p. 44).

Nesse contexto, é necessário um ensino reflexivo sobre a ortografia, que é um ponto de partida para as reflexões sobre os usos variados da língua, pois, “ao tratar o desvio da norma ortográfica como um lugar privilegiado para descrever os fatos da língua, chama-se atenção para as diferenças entre modalidade falada e escrita e analisam-se os diferentes componentes do sistema linguístico: fonética, morfologia, sintaxe e semântica” (NÓBREGA, 2013, p. 45).

Essa interferência da fala na escrita resulta em diferentes processos fonológicos, dos quais destacamos os seguintes: harmonização vocálica, apagamento, ditongação,

¹ Socioleto – designa a variedade linguística própria de um grupo de falantes que compartilham as mesmas características socioculturais (classe socioeconômica, nível cultural, profissão etc. Bagno (2007).

monotongação, hipersegmentação e hipossegmentação. A seguir, discorreremos sobre cada um deles:

2.6.1 Harmonização vocálica

A ocorrência da harmonização vocálica consiste na troca de /e/ (pretônico ou postônico) por /i/ e na troca de /o/ (pretônico ou postônico) por /u/. Esse fenômeno é perceptível na elevação da vogal em /bonito/ para /bunito/, assim como em /menino/ que sobe para /minino/. “Por tratar-se de regra de aplicação variável, não categórica, ambas as formas coocorrem” (BISOL, 2015, p. 188).

2.6.2 Apagamento

Este desvio ortográfico consiste no apagamento, supressão ou substituição de algum fonema, ocorrendo no início, no meio e no fim da palavra. É frequente percebermos na escrita dos alunos a supressão do fonema /r/ na posição de coda silábica, principalmente nos verbos. Monteiro (2008) ressalta que, mesmo na forma oral mais próxima da padrão, o /r/, morfema marcador infinitivo, dificilmente é pronunciado, o que leva o aluno a omitir essa letra ao escrever. Além desse tipo de apagamento, inclui-se nesse fenômeno, bem recorrente nas produções escritas e na oralidade de muitos falantes, a redução do gerúndio, ou seja, o apagamento de /d/ em verbos no gerúndio. Exemplo: “cantando”; “cantano”.

2.6.3 Ditongação

Este desvio ortográfico, conhecido também como inserção e epêntese, é um fenômeno fonético que consiste na transformação de uma vogal ou hiato em um ditongo, como acontece no termo “nós”, que, normalmente, é pronunciado /nóis/ pela maioria dos brasileiros.

Segundo Aragão (2014, p. 2091), este fenômeno está à mercê de todos os tipos de variações, “das puramente linguísticas, ligadas aos contextos fonéticos imediatos, anterior ou posterior, à velocidade de elocução, ou tamanho da palavra, por exemplo, às sociolinguísticas, especialmente ao nível ou registro da fala”.

2.6.4 Monotongação

Ao contrário da ditongação, este fenômeno recorrente no português brasileiro diz respeito a transformação de um ditongo a uma única vogal. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 54), “os ditongos *ei* e *ai* seguidos de /r/, /n/, /j/ e /x/ tendem a ser reduzidos, tornando-se vogais simples /e/ e /a/. Exemplos: cade(i)ra, ca(i)xa, be(i)jo, ribe(i)ra etc.”

Outro caso de monotongação se realiza no padrão silábico CVC (consoante-vogal-consoante) travadas com as semivogais /i/ e /u/. Nesse contexto, a semivogal que ocupa o lugar da segunda consoante nas sílabas CVC, travando-a, tendem à supressão. Exemplos: /pouco/ > /poco/. (BORTONI-RICARDO, 2004).

2.6.5 Hipersegmentação

A hipersegmentação, também conhecida como segmentação indevida, ocorre quando há a separação de uma palavra em desacordo com a ortografia. Isso ocorre porque os grupos tonais do falante, ou conjuntos de sons em determinadas alturas, são os critérios que a criança utiliza para dividir a sua escrita. “Às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação indevida, ou seja, uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta” (CAGLIARI, 2002, p. 143). Exemplo: em bora (embora).

2.6.6 Hipossegmentação

Esse fenômeno, denominado por alguns autores como juntura intervocabular, ocorre quando duas ou mais palavras que deveriam aparecer separadas sofrem uma juntura. Cagliari (2002, p. 142) afirma que “essa juntura reflete os critérios que a criança usa para analisar a fala. Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante”. Devido a isso, ao invés da criança escrever “por isso”, ela escreve “porisso”. Ainda sobre esse fenômeno, Mollica (2003, p. 14) ressalta que a ocorrência desse fenômeno serve como pistas que apontam que os alunos “ainda não entenderam perfeitamente que o espaço em branco é um indicador de limite de unidade vocabular; (b) ainda estão fixando as normas ortográficas e refletindo sobre as diferenças entre fala e escrita”.

2.7 O ensino da escrita no contexto do letramento digital

O início do século XXI foi marcado pelo grande avanço da internet e das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) que possibilitaram uma maior interação entre os

indivíduos por meio das redes sociais, circulação de informações de forma instantânea por intermédio dos meios midiáticos, produção e divulgação de conhecimento em ambientes educacionais virtuais etc. Neste cenário, marcado por mudanças significativas nas relações sociais e nas formas de interação, surgem também novas práticas de letramento.

No campo linguístico, as mudanças ocasionadas pelos usos das tecnologias digitais de informação e comunicação provocaram a emergência de novas práticas orais e escritas e a modificação de algumas já existentes, dentre elas, destacamos os *memes*, a charge digital, o vídeo-minuto, os *fanfics* e os *podcasts*, gêneros textuais emergentes bastante trabalhados atualmente em todas as áreas de conhecimento da educação básica, mais precisamente no ensino de língua materna.

Ao mesmo tempo, com essa emergência, surgem também vários desafios enfrentados pelos professores. Nesse novo contexto, é necessário se aperfeiçoar para essa nova realidade, sobretudo, para encarar os desafios do ensino da escrita envolvendo essas novas modalidades de aprendizagem na cultura digital.

Goulart (2017, p. 53) nos diz que “o conhecimento da escrita em si, como uma forma de linguagem, é o mesmo, entretanto, novas condições de produção determinam novas formas de organização do discurso, novos gêneros, novos modos de ler e escrever”, que implicam necessariamente à aquisição de novos conhecimentos e novas estratégias de leitura e escrita.

É bastante notório que, com o avanço das tecnologias e sua disseminação, os alunos estão convivendo diretamente e com acesso constante ao meio digital, tanto no ambiente educacional quanto no convívio social externo à escola.

Junto com todas essas mudanças promovidas em decorrência do avanço das tecnologias, surge também a necessidade da escola se adequar às novas práticas de letramento. Sendo assim, os referenciais que norteiam a educação básica apontam para o desenvolvimento de competências e habilidades que abranjam os novos letramentos, ou seja, os letramentos digitais.

Entre as dez competências gerais da BNCC, uma explícita, exclusivamente, a importância das tecnologias digitais para o desenvolvimento integral do educando.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 12).

Ainda nesse sentido, a BNCC reforça a relevância dos novos letramentos em uma das dez competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, quando diz que a escola precisa:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2017, p. 87).

Percebemos, então, que os estudantes não são somente consumidores, mas também protagonistas da cultura digital, “envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil” (BRASIL, 2017, p. 61).

Diante disso, a instituição escolar precisa promover atividades que possam incorporar essas tecnologias para que os alunos possam recorrer a elas, na resolução de problemas, na construção e difusão de conhecimentos e no desenvolvimento de projetos autorais. É função da escola promover situações nas quais os estudantes são levados a refletir e analisar criticamente os conteúdos que circulam em meio digital, educando os alunos para atuarem de forma ética, responsável e democrática no mundo digital.

No contexto da cultura digital, a leitura e a escrita ganharam uma dimensão virtual, na qual os indivíduos usam a sua habilidade oral e escrita por meios de dispositivos midiáticos, como computadores, telefones celulares, *smartphones*, *tablets*, para interagir, receber, produzir e disseminar informações, dentre outras práticas possíveis neste ambiente. É diante dessas práticas de linguagem que percebemos que as novas tecnologias proporcionam novos letramentos, essencialmente, o digital.

A expressão letramento digital, segundo Ribeiro e Coscarelli (2013), diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tabletes*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outros.

Assim sendo, o aluno para ser um letrado digital precisa dominar a comunicação nos diferentes contextos que os ambientes virtuais proporcionam, apropriando-se das práticas contemporâneas de linguagem, analisando criticamente os conteúdos veiculados nos meios multimidiáticos e fazendo a curadoria das informações relevantes e sua veracidade.

2.7.1 As TDIC (Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação) e os AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem)

O uso de recursos tecnológicos digitais está presente em nosso dia a dia, de tal forma, que não percebemos o quanto somos dependentes desses meios para a realização de atividades que são frequentemente praticadas em nossa casa, no trabalho, no estudo e nos momentos de lazer. Isso implica dizer que esses recursos estão presentes em todos os lugares e em tudo o que fazemos. Exemplo disso é o uso frequente de dispositivos móveis e aplicativos que dão acesso instantâneo a uma quantidade gigantesca de informações, além de serem usados para comunicação e interação entre as pessoas, dentre outras possibilidades de uso.

As tecnologias digitais de informação e comunicação, que consistem em um conjunto de ferramentas tecnológicas tangíveis e não tangíveis voltadas para a produção e circulação de informações e conhecimentos, têm sido vistas como aliadas no processo de ensino e aprendizagem. Vários pesquisadores têm se dedicado aos estudos das possibilidades do uso dessas tecnologias no campo educacional e os resultados têm sido significativos. Alguns desses estudiosos afirmam que:

a necessidade de diálogo entre as novas linguagens tecnológicas e os processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa ampliou a busca por espaços educacionais abertos de circulação de conhecimento tanto por parte de professores como de alunos. (TANZI NETO *et al.*, 2013, p. 135-136).

A partir daí emergem os AVA que são conceituados por Behar (2009, p. 29), como um “espaço na internet formado pelos sujeitos e suas interações e formas de comunicação que se estabelecem por meio de uma plataforma, tendo como foco principal a aprendizagem”. Sobre esses ambientes, Tanzi Neto *et al.* (2013, p. 144) destacam duas principais características que são a “interação e a possibilidade de construir representações multimídia por meio da utilização simultânea de múltiplos formatos de representação (textos escritos, notações matemáticas, imagens estáticas e em movimento, sons, música etc.)”.

Esse ambiente educacional em contexto virtual constitui um sistema formado por estratégias de ensino e ferramentas que possibilitam a comunicação e interação entre diferentes usuários do ambiente (professores, tutores e alunos), publicação de conteúdos, compartilhamento de informações e de materiais de estudo, discussão de temas, coleta e revisão de tarefas etc.

A proposta de ambiente virtual de aprendizagem que apresentamos neste trabalho, não se trata exatamente de um sistema destinado a ser um AVA, mas possui semelhanças com este.

Neste caso, servirá apenas como ambiente para hospedagem das atividades *online* que serão propostas.

2.7.2 O uso do *blog* como ambiente virtual de aprendizagem

Os suportes digitais voltados para o campo educacional surgem diariamente e aumentam de forma significativa as possibilidades de aulas mais dinâmicas e interativas, despertando o interesse dos alunos e potencializam o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, os *blogs* configuram uma boa alternativa para os educadores inovarem a prática docente, ao mesmo tempo, permitirem a inserção do aluno nas tecnologias de informação e comunicação de forma mais consciente e responsável.

A palavra *blog* é uma abreviatura da *weblog*², que pode ser traduzida como “rede de registro”. Surgiu em 1999 com a criação do *Blogger* – serviço de criação de *blog* na internet - pela empresa norte-americana *Pyra Labs* (atualmente pertencente à empresa *Google*). Tem como característica principal a organização das postagens de forma cronológica, apresentando o conteúdo do mais recente para o mais antigo. Além disso, os *blogs* caracterizam-se

[...] por serem relatos pessoais partindo de um ponto de vista próprio; por possuírem estrutura hipertextual; por se constituírem de textos curtos e postados em blocos padronizados; [...] por cada bloco de texto possuir um link permanente de acesso; por permitirem o acesso público e gratuito ao conteúdo da página; por serem contextualizados e enriquecidos por comentários; por serem frequentemente atualizados; por terem as postagens mais antigas arquivadas, permanecendo à disposição; por serem intertextuais e interdependentes, possuindo ligação com outros textos. (GUTIERREZ, 2005, p. 8-9).

Os elementos que compõem a estrutura visual de um *blog* são basicamente: endereço eletrônico, pelo qual os visitantes têm acesso à página na rede, um *template*, modelo disponibilizado gratuitamente pelo *Blogger*; o título do *blog* e as postagens que, por sua vez, são compostas pela data e título da publicação, texto publicado (podendo conter *hiperlink*), autor da postagem e espaço destinado aos comentários.

Outros recursos são disponibilizados pelo serviço *Blogger* incorporados à postagem, como a possibilidade de enviar a publicação por *e-mail* aos amigos e o compartilhamento das publicações nas redes sociais *Facebook*, *Twitter* e *Pinterest*, podendo ser acionadas clicando na

² O termo surgiu a partir de duas palavras: *web* (rede de computadores) e *log* (uma espécie de diário de bordo dos navegadores que anotavam as posições do dia). Daí a expressão *weblog* que popularizou como *blog* (MARCUSCHI, 2010, p. 71).

imagem da marca desses recursos oferecidos que ficam, normalmente, na parte inferior de cada postagem.

Em princípio, os *blogs* surgiram como uma ferramenta digital para publicação de textos *online*, indicados, principalmente, para as pessoas que não tinham conhecimento especializado em recursos tecnológicos. E foram exatamente essa “facilidade para a edição, atualização e manutenção dos textos em rede os principais atributos para o sucesso e a difusão dessa chamada ferramenta de autoexpressão” (KOMESU, 2010, p. 136). Outro motivo que impulsionou o crescimento da utilização de *blogs*, foi a disponibilização desses serviços gratuitos para os usuários.

Além das características já mencionadas, o *blog* ainda permite a produção de textos multissemióticos e multimodais, incluindo em sua estrutura textual áudios (músicas, *podcasts*), imagens (fotos, charges, *memes*, infográficos), vídeos, dentre outros elementos possíveis.

Ressaltamos que a escolha do *blog*, como possível recurso a ser utilizado para o ensino da língua escrita na prática docente, se deu por ser um recurso simples, que dispensa conhecimento especializado em computação, por ser gratuito e por contemplar os objetivos da proposta de intervenção.

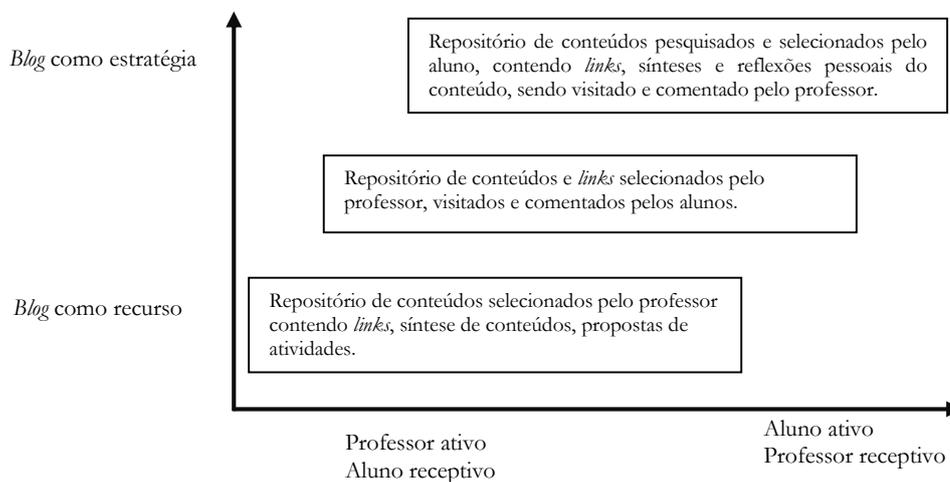
Ultrapassando os limites da sua primeira finalidade, que era a publicação de diários digitais, os *blogs* ganharam outras funcionalidades. No contexto educacional, começou a ser considerado uma ferramenta relevante no processo de ensino e aprendizagem, podendo ser utilizado de diversas formas. Baseados nos estudos de Gomes e Lopes (2007), apresentamos as possibilidades de exploração dos *blogs* no contexto escolar, considerando duas vertentes distintas, a primeira, o *blog* utilizado como recurso pedagógico, e a segunda, o *blog* utilizado como estratégia pedagógica.

Na primeira vertente, a exploração pedagógica é caracterizada pela publicação de informação realizada pelo docente. Assim sendo, o *blog* ganha funcionalidade de “repositório de informação pesquisada e comentada pelo professor” (GOMES; LOPES, 2007, p. 121). Nessa vertente, o professor é considerado um sujeito ativo, pois é ele que faz a curadoria dos conteúdos que serão publicados para a visualização dos alunos que, por sua vez, são sujeitos receptivos, podendo apenas acessar as informações e *links*, sem possibilidades de realizarem comentários sobre as temáticas disponibilizadas neste ambiente virtual.

Já na segunda vertente, o *blog* tem como função o armazenamento de informações publicadas pelo aluno, que, “incentivado e motivado pelo professor, cria e dinamiza o seu *blog*, sendo responsável pela pesquisa, seleção e síntese da informação a postar, que será lida e comentada pelo professor e eventualmente pelos colegas de escola ou turma” (GOMES;

LOPES, 2007, p. 121). Nesse contexto, o professor adota uma postura receptiva, apenas mediando o aluno nas situações de aprendizagem que envolvem a pesquisa, curadoria e publicação das informações, e o aluno deixa de ser meramente receptivo e assume uma postura ativa. Sobre essas duas formas de utilização dos *blogs* no contexto educacional, Gomes e Lopes (2007, p. 121) as apresentam de maneira esquemática na Figura a seguir:

Figura 3 - Representação esquemática do *continuum* de exploração dos *blogs* como recurso ou como estratégia pedagógica

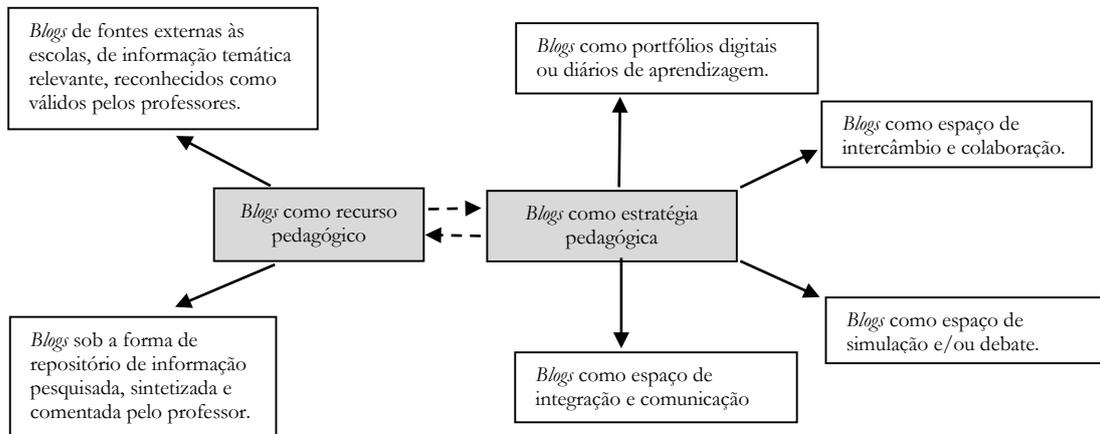


Fonte: Gomes e Lopes (2007, p. 121)

Podemos notar que a diferenciação dessas duas vertentes está no papel assumido pelo docente e pelos alunos em cada exploração. Percebe-se, ainda, que, entre essas duas possibilidades de uso, tem a possibilidade do aluno e o professor assumirem posturas ativas, na qual o professor seleciona e publica as informações e os alunos consultam essas informações publicadas, podendo deixar a sua colaboração, realizando seus enunciados no espaço destinado aos comentários.

Ainda sobre as explorações pedagógicas dos *blogs* por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, os autores apresentam seis principais abordagens acerca das duas vertentes mencionadas anteriormente. Vejamos essas abordagens a seguir na Figura 4.

Figura 4: Representação esquemática das explorações educacionais dos *blogs*, centradas na vertente de “recurso pedagógico” e “estratégia pedagógica”.



Fonte: Gomes e Lopes (2007, p. 124)

Em relação a primeira, na qual o *blog* é utilizado como recurso pedagógico, destacam-se dois tipos de abordagem: uma refere-se ao uso dos *blogs* como fontes externas às escolas, de informação temática relevante, reconhecidos como válidos, pelos professores. Neste enfoque, o professor seleciona os assuntos de outros *blogs*, podendo estes serem ou não institucionais (*blogs* educativos) e disponibiliza aos alunos por meio de *links* que podem ser acessados no *blog* da escola.

Já a segunda abordagem do *blog* enquanto recurso pedagógico, no qual ele é utilizado sob a forma de repositório de informação pesquisada, sintetizada e comentada pelo professor, o docente participa da criação e atualização do *blog* com fins educativos, selecionando conteúdos da sua área de conhecimento, disponibilizando e sugerindo *links* que dão acesso a outros *sites* que abordam temáticas que contribuem para alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades do componente curricular no qual atua.

Nessas duas abordagens, a utilização dos *blogs*:

[...] centra-se essencialmente na possibilidade de proporcionar aos alunos formas adicionais de acesso à informação que se pressupõe atualizada e relevante. Neste tipo de exploração o aluno assume uma posição relativamente passiva, limitando-se frequentemente à leitura dos posts, eventualmente colocando algum comentário às mensagens/posts já existentes (GOMES; LOPES, 2007, p. 123).

Outras abordagens estão relacionadas aos *blogs* enquanto estratégia pedagógica. Nesta perspectiva, tanto o professor quanto o aluno exercem papéis de autoria e coautoria. Nesse tipo de exploração, os *blogs* vão além de um recurso pedagógico, sendo utilizados também como uma “estratégia de ensino-aprendizagem, que visa conduzir os alunos a atividades de pesquisa,

seleção, análise, síntese e publicação de informação, com todas as potencialidades educacionais implicadas” (GOMES; LOPES, 2007, p. 123).

Neste trabalho, o *blog* será explorado como um recurso pedagógico sob a forma de repositório de informação pesquisada, sintetizada e comentada pelo professor. Ressaltamos, ainda, que o uso do *blog* como repositório é apenas uma das diversas possibilidades desse recurso digital no ensino de língua e outros componentes curriculares.

2.7.3 O uso de formulários *online* do *Google Docs* na prática pedagógica

O *Google Forms*, conhecido também pela sua tradução Formulários *Google*, é um aplicativo gratuito pertencente ao pacote de aplicativos do *Google Docs*³, desenvolvido pela empresa multinacional *Google*, para criar formulários *online*. Essa ferramenta é utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento e de variadas formas, como na pesquisa e coleta de dados, questionários, formulários, inscrições para eventos, convites, testes, avaliações, entre outras opções.

No campo da educação, mais precisamente no ensino de Língua Portuguesa, este recurso digital possibilita diversas formas de trabalhar os objetos de conhecimento deste componente curricular de forma dinâmica e inovadora, dando oportunidade aos discentes de terem contato com os variados gêneros digitais e multimodais.

Uma dessas possibilidades é a utilização de atividade *online* elaborada por meio do Formulários *Google*. Nesse tipo de atividade, uma característica interessante é a flexibilização na realização dela pelo aluno. Uma vez disponibilizada em ambiente virtual de aprendizagem ou em um repositório, a tarefa pode ser acessada em qualquer hora e local e sem a necessidade de instalação de algum *software*, basta usar qualquer dispositivo móvel (*smartphones*, *tablets* e *notebooks*) com conexão à internet.

Além de textos, esse recurso digital oferece a possibilidade de inserção de outros elementos, como imagens, vídeo do *YouTube* e a inserção de *links*, vinculando diversas semioses à escrita do texto, como os elementos já mencionados, *podcasts*, jogos *online* educativos, *sites* de notícias, *sites* educacionais, dentre outros.

O processo de integração do formulário *online* em forma de atividade no *blog* é prático e não exige alto grau de conhecimento tecnológico de quem o faz. Ao concluir a criação do

³ O *Google Docs* é um ambiente gratuito de escrita colaborativa *online*, construído a partir da tecnologia *Wiki*, onde é possível alojar um documento e permitir que sua edição seja aberta ao público ou a um grupo restrito de colaboradores (AZZARI e CUSTÓDIO, 2013, p. 85-86).

formulário, o aplicativo *Google Forms* fornece um *link* específico para ser embutido em páginas da *web*.

Podemos perceber na Figura 5, mais à frente, um exemplo de formulário *online* feito por meio da ferramenta *Formulários Google* para trabalhar o processo fonológico denominado apagamento. Inicialmente, na parte superior da atividade, consta o nome do componente curricular, acompanhado do nome do professor responsável pela proposta interventiva. Logo abaixo, um vídeo da plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube*, sobre o personagem da Turma da Mônica, conhecido como Chico Bento, que tem como característica peculiar o seu modo de falar caipira, sendo um dos destaques na sua fala, o apagamento da letra /R/ no final das palavras. O vídeo tem o objetivo de contextualizar o objeto de conhecimento estudado, facilitando a compreensão por parte do aluno sobre o processo fonológico de supressão da letra /R/ e, ainda, aproximando o aluno a uma situação real de uso da língua.

Figura 5- Interface do formulário do *Google Docs* usado para criação da atividade *online*.



Língua Portuguesa
Profº Paulo Santos

Assista ao vídeo a seguir:

Chico Bento em: O Sabe Tudo - Turma da Mônica

Copiar link

0:02 / 0:57

YouTube

Quem é o Chico bento?
Francisco Antônio Bento é o personagem principal da Turma do Chico Bento, criada pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa. Chico foi criado em 1961, inspirado em um tio-avô de Maurício, morador de Santa Branca no Vale do Paraíba, São Paulo. Saiba mais sobre esse personagem:
<https://www.youtube.com/watch?v=dQFJZ5RVPo4>

Complete a frase: Um dos trabalhos que Chico Bento realiza na roça é _____

semear

semea

semeá

Fonte: *Google Docs*.

Segundo Moran (2007, p. 164), as imagens, sons, movimentos e cenários nos seduzem, “integrando o racional e o afetivo, o dedutivo e o indutivo, o espaço e o abstrato”. Nesse sentido, os gêneros textuais utilizados nas atividades *online* possibilitam uma maior interação do aluno na realização das atividades e compreensão do objeto de conhecimento estudado, se tornando uma atividade mais interessante e atrativa.

Após o vídeo, há uma síntese sobre o personagem em questão, acompanhada de um *link* que dá acesso a outro vídeo, oportunizando ao aluno conhecer mais sobre esse protagonista. Em seguida, há uma questão de múltipla escolha relacionado à fala do personagem, abordando o processo fonológico em questão.

Para cada questão que compõe a atividade *online*, o professor pode deixar o seu *feedback*, apontando, provocando e motivando o aluno a buscar mais informações que ajudem na construção do seu próprio conhecimento. Com essa avaliação realizada, também de forma *online*, os alunos são levados a perceber o que estão aprendendo e o que precisa ser feito para melhorar seu desempenho.

Vale ressaltar que esse tipo de atividade *online*, não é apenas uma tarefa em um suporte diferente do impresso. Na atividade *online*, além das possibilidades de incorporação de diversas semioses à escrita, deixando o texto mais dinâmico e interessante, é possível despertar a curiosidade dos alunos por meio dos *links* que dão acesso a outros textos, imagens e vídeos, que complementam o estudo sobre o objeto de conhecimento em foco, levando o aluno à construção de sentido. Esse recurso de ligação imediata a outros textos diversos, podendo ser visualizado instantaneamente, é quase impossível em uma atividade impressa.

Sobre essa característica de vinculação de texto a outro texto em um diferente espaço, Marcuschi (2000, p. 16) destaca que “os *links* geram expectativas diversas a depender de onde se situam. Eles são instrumentos interpretativos e não simples instrumentos neutros e ingênuos de relações constantes e estáticas”. Essa característica também configura como hipertexto, conceituado por Xavier (2010, p. 208) como uma “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”.

Esses autores mostram que essa hipertextualidade, que marca os textos virtuais, são ferramentas que possibilitam ao usuário o acesso a diversas leituras possíveis relacionadas ao assunto abordado e colaboram, significativamente, para a interpretação e construção de sentidos. Além disso, viabiliza a ampliação do letramento digital, pois exige do usuário habilidades de navegação em rede, por meio dos elementos que constituem o ambiente virtual.

2.7.4 A inserção do jogo *online* como recurso pedagógico

Os jogos digitais *online* podem oferecer grandes contribuições para o ensino da língua escrita. Essas ferramentas midiáticas são relevantes no contexto educacional “devido a sua capacidade de despertar o interesse e a motivação e de colocar em ação competências e habilidades dos mais diferentes tipos” (RIBEIRO, 2012, p. 112). Destacando a competência linguística, esta mesma autora afirma que os jogos digitais, ou até mesmo os jogos não digitais mobilizam:

[...] do jogador uma série de habilidades necessárias para interação no jogo, o que leva o jogador a construir sentido a todo o momento a partir da representação de diferentes linguagens. Vistos, assim, sob a ótica educacional, os jogos digitais, concebidos ou não com fins educativos, podem ser integrados, desde a escola básica, ao planejamento pedagógico para contribuir com a aquisição da escrita (RIBEIRO, 2012, p. 112).

Porém, essa inserção do jogo *online* na prática docente exige do professor uma estratégia e um planejamento bem elaborado para que esses jogos não sejam meramente recursos de lazer e diversão. Souza (2012, p. 24) corrobora essa afirmação, quando nos diz que:

[...] os jogos não devem ser vistos como mero passatempo, mas sim como um instrumento enriquecedor, no processo ensino-aprendizagem. É nele que os indivíduos procuram levantar hipóteses, solucionando problemas para a construção de seu conhecimento formal.

É necessário que o professor busque fundamentar sua proposta de uso de ferramentas digitais com objetivos sólidos que promovam “a participação e a experimentação do sujeito na construção de conhecimento sobre a escrita de forma lúdica e prazerosa” (RIBEIRO, 2012, p. 112).

Segundo Ribeiro (2016, p. 166):

[...] os jogos *online* “podem ser usados em situações de ensino e aprendizagem no intuito de promover e ampliar o letramento, fomentando a participação ativa do estudante na construção individual e coletiva de seu conhecimento e podem atuar como geradores de motivação intelectual e cognitiva para a formação de bases linguísticas que permitam ao aluno participar de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em diversos ambientes, inclusive digital.

Neste contexto, a importância da mediação pedagógica exercida pelo professor é fundamental. Apesar de serem considerados “nativos digitais”, os alunos dessa geração precisam de um sujeito que exerça uma mediação, pois é esta que “coloca em evidência o

papel do sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos” (MASETTO, 2000, p. 146).

Os jogos digitais *online*, além de possibilitarem o desenvolvimento de habilidades linguísticas, “[...] proporcionam o domínio gradual do mouse, do teclado, de programas e de outros recursos disponíveis no computador e na internet” (RIBEIRO, 2016, p. 167).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa realizada, organizado em quatro subseções: na primeira, apresenta-se o contexto da investigação; na segunda, apresentam-se os procedimentos metodológicos para a composição do *corpus*; na terceira, descrevem-se as variáveis estudadas; e, na quarta, apresenta-se o tratamento dos dados.

Essa pesquisa tem como base os estudos da Sociolinguística Variacionista que orienta a realização de análises quantitativas que possibilitem o estudo da variação linguística, permitindo ao pesquisador compreender a influência na língua em uma comunidade de fala motivada por fatores linguísticos e extralinguísticos.

3.1 Caracterização da escola e das turmas

A pesquisa foi realizada no ano de 2020, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Plácido de Castro, situada na Rua Jorge Amado, S/N, no Bairro Bela Vista, na cidade de Parauapebas – PA. Trata-se de uma escola de pequeno porte, funcionando somente com o Ensino fundamental – Anos Finais e atende a comunidade do Bairro Bela Vista e bairros vizinhos.

Sua origem está ligada aos trabalhos da Associação de Moradores do Bairro da Paz, que tinha como presidente a professora Iracema Andrade da Silva. O nome da escola foi sugerido pela presidente da associação, na época, que era acreana e conhecia a história de José Plácido de Castro, um soldado que participou da Revolução Acreana, lutou pela independência do seu Estado e foi governador do Acre.

As aulas tiveram início no dia 03 de abril de 1993, no barracão da Associação, localizado na Rua Marabá. Com o passar do tempo e o aumento da população do bairro, houve uma demanda muito grande de alunos e o espaço tornou-se insuficiente, motivando os pais a exigirem do governo municipal um novo espaço. Com a construção da escola estadual Irmã Dulce, os alunos foram transferidos para o prédio dessa escola. Assim, a Escola Plácido de Castro passou a funcionar no mesmo prédio da escola Irmã Dulce. Porém, ainda foi preciso que algumas turmas continuassem na associação, surgindo, então, a extensão Dom Carlos.

Nos anos seguintes, devido ao crescente número de alunos, a escola passou a funcionar com três extensões. Em 2008, houve a necessidade da demolição do antigo prédio, que fora construído de madeira, para a construção do novo prédio da Escola Estadual Irmã Dulce, a Escola Plácido de Castro passou a funcionar em dois prédios alugados até a construção da nova

escola - que foi construída, mas, antes de ser entregue, foi interditada por engenheiros por correr o risco de desabamento e até hoje não foi devolvida. Em setembro de 2009, houve unificação das extensões e os alunos foram concentrados na atual escola.

Sua infraestrutura não é adequada para o funcionamento dessa etapa de ensino, pois, em princípio, funcionava, neste mesmo lugar, uma escola para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, sendo assim, as salas e os banheiros são de tamanhos reduzidos, o que implica no uso destes pelos alunos dos Anos Finais. Mas, apesar disso, todas as salas de aula são arejadas e climatizadas.

A escola é composta por seis blocos de alvenaria, sendo dois exclusivos para salas de aula e banheiros dos alunos; um bloco administrativo no qual funciona a secretaria, direção, sala dos professores, sala de apoio pedagógico, biblioteca e sala de informática; um bloco no qual está localizada a coordenação pedagógica, os banheiros dos funcionários e uma sala de materiais pedagógicos; um bloco no qual está localizada a cozinha e o refeitório; e outro no qual está localizada uma sala que serve como auditório para reuniões e atividades extracurriculares, pois a escola não tem quadra e nem espaços para as realizações de eventos.

No ano da pesquisa, a instituição funcionava com a lotação de quarenta e três servidores: trinta professores, oito técnicos administrativos e cinco servidores de apoio; com setecentos e vinte e seis alunos matriculados, divididos em vinte e cinco turmas, distribuídas em turnos diferentes: matutino, intermediário e vespertino.

Para a realização da pesquisa, foram escolhidas, aleatoriamente, uma turma do 6º ano e uma do 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha desses dois anos distintos se deu por diversos motivos. O primeiro motivo, foi a percepção do elevado número de alunos que chegam ao 6º ano apresentando muito erros ortográficos, principalmente aqueles motivados pela interferência da fala. O segundo, pelo fato de que essas dificuldades de escrita, quando não trabalhadas de forma planejada, permanecem nos anos subsequentes, resultando na promoção de alunos do 9º ano do ensino fundamental para o ensino médio com uma significativas dificuldades de escrita. E, por fim, a comparação desses dois anos para a elaboração de uma proposta didático-pedagógica única que ajude os alunos a superarem os erros ortográficos.

A turma do 6º ano era composta por 31 (trinta e um) alunos, sendo 16 (dezesseis) meninos e 15 (quinze meninas), na faixa etária de dez a doze anos. A turma do 9º ano era composta pela mesma quantidade de alunos, 31 (trinta e um), e a mesma distribuição em relação ao gênero (dezesseis meninos e quinze meninas), na faixa etária de quatorze a dezesseis anos.

3.2 Perfil dos sujeitos envolvidos

Com o objetivo de traçar um perfil socioeconômico dos alunos envolvidos na pesquisa, foi elaborado e aplicado um questionário socioeconômico a todos os alunos das turmas selecionadas para a investigação. Os resultados são apresentados a seguir.

De forma geral, participaram desta pesquisa 56 (cinquenta e seis) alunos, sendo 28 (vinte e oito) do sexo *masculino* e 28 (vinte e oito) do sexo *feminino*. De acordo com as respostas do questionário, as *mães* eram responsáveis por 47% (quarenta e sete por cento) dos alunos, os *pais* 37% (trinta e sete por cento) e 16% (dezesseis por cento) distribuídos entre *avôs*, *avós*, *tias*, *padrastos* e *madrastas*. Os percentuais afirmam que as mães assumem a maior responsabilidade relacionadas às reuniões e outras eventualidades da escola.

Sobre a naturalidade dos informantes, cerca de 79,5% (setenta e nove vírgula cinco por cento) dos alunos nasceram em Parauapebas/PA e cerca de 20% (vinte por cento) nasceram em outras cidades, sendo elas: Alto Alegre, Bacabal e Imperatriz no estado do Maranhão; Marabá, Belém e Tucuruí no estado do Pará; e Axixá no estado do Tocantins.

Em relação a moradia, 80% (oitenta por cento) dos alunos informaram que moram em *casa própria*; cerca de 17,6% (dezessete vírgula seis por cento) moram em *casa alugada*; e, pouco menos de 2% (dois por cento) em *casa emprestada ou cedida*.

Sobre a quantidade de pessoas que moram juntas na mesma casa, 1,9% (um vírgula nove por cento) informaram que moram apenas 2 (*duas*) *pessoas*; pouco mais de 13% (treze por cento) moram em casa com 3 (*três*) *pessoas*; 39,6% (trinta e nove vírgula seis por cento) moram em casa com 4 (*quatro*) *pessoas*; pouco mais de 28% (vinte e oito por cento) moram em casa com 5 (*cinco*) *pessoas*; 7,5% (sete e meio por cento) moram com 6 (*seis*) *pessoas*; e, 9,4% (nove vírgula quatro por cento) moram com *mais de 6 (seis) pessoas*.

Em relação a raça, 12,2% (doze vírgula dois por cento) dos alunos se consideraram *brancos*; 77,6% (setenta e sete vírgula seis por cento) se consideraram *pardos*; 6,1% (seis vírgula um por cento) se consideraram *pretos*; e, 4,1% (quatro vírgula um por cento) se consideraram *amarelos*.

Sobre o tipo de trabalho do pai, de acordo com as respostas dos alunos, cerca de 2% (dois por cento) trabalham na categoria *agricultura, campo, fazenda ou pesca*; 13% (treze por cento) trabalham na *indústria*; pouco mais de 15% (quinze por cento) na *construção civil*; 15,2% (quinze vírgula dois por cento) na categoria *comércio, banco e transporte*; 13% (treze por cento) no *serviço público*; aproximadamente 11% (onze por cento) em *trabalhos informais* (pintor, eletricitista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.);

6,5% (seis e meio por cento) *trabalham em casa*, desenvolvendo trabalhos como: alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc; pouco mais de 2% (dois por cento) *trabalham em atividades domésticas em casas de outras pessoas* (faxineiro, cozinheiro, motorista particular, vigia, acompanhante de idosos/as etc.); pouco mais de 2% (dois por cento) *no lar* (sem renumeração); e, 19,5% (dezenove e meio por cento) estavam *sem trabalho*.

Em relação ao trabalho da mãe, observamos que 4% (quatro por cento) trabalham na *indústria*; 2% (dois por cento) trabalham na *construção civil*; 14% (quatorze por cento) trabalham em *comércio, banco e transporte*; 6% (seis por cento) trabalham no *serviço público*; 2% (dois por cento) trabalham como *profissional liberal*; 6% (seis por cento) em *serviços em casa*; 2% (dois por cento) são *trabalhadoras domésticas*; 28% (vinte e oito por cento) trabalham *no lar*; e, 32% (trinta e dois por cento) estavam *sem trabalho*.

Em relação a renda familiar, 35,4% (trinta e cinco vírgula quatro por cento) dos alunos responderam que a renda é de aproximadamente *até um salário mínimo*; pouco mais de 29% (vinte e nove por cento) possuem renda familiar entre *um a dois salários mínimos*; 14,6% (quatorze vírgula seis por cento) entre *dois a três salários mínimos*; e, 21% (vinte e um por cento) responderam que a renda familiar é aproximadamente *mais de três salários mínimos*.

De acordo com o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, instrumento de identificação e caracterização socioeconômica das famílias brasileiras de baixa renda, utilizado na seleção de benefícios, “são consideradas famílias de baixa renda aquelas que possuem renda mensal por pessoa (renda per capita) de até meio salário mínimo ou renda familiar total de até três salários mínimos (BRASIL, 2007, p. 1). Dessa forma, 79,2% (setenta e nove vírgula dois por cento) dos alunos pertencem a categoria renda baixa.

3.3 Composição do corpus

Os dados dessa pesquisa, como já mencionados, foram coletados a partir da aplicação de textos escritos e um questionário socioeconômico. Os instrumentos para coleta de dados foram desenvolvidos nas duas turmas (6º e 9º anos), em sala de aula, com todos os alunos.

A aplicação das atividades foi realizada em duas semanas, distribuídas em doze horas-aula de quarenta e cinco minutos cada, do componente Língua Portuguesa, para cada turma investigada. No total, participaram desta pesquisa, 62 (sessenta e dois alunos), sendo 31 (trinta e um) alunos do 6º ano e 31 (trinta e um) alunos do 9º ano. Do total de sujeitos envolvidos, alguns não realizaram todas as atividades propostas durante as duas semanas de aplicação devido à ausência nas aulas, o que resultou numa amostragem composta por 56 (cinquenta e

seis) alunos, sendo 28 (vinte e oito) alunos do 6º ano (quatorze meninos e quatorze meninas) e 28 (vinte e oito) alunos do 9º ano (quatorze meninos e quatorze meninas).

Dessa forma, foram coletados 56 (cinquenta e seis) questionários socioeconômicos, formulados a partir de questões objetivas e subjetivas de acordo com o interesse da pesquisa, sendo 28 (vinte e oito) formulários referentes aos alunos do 6º ano e 28 (vinte e oito) formulários dos alunos do 9º ano. E, como os textos produzidos pertencem aos gêneros artigo de opinião e relato pessoal, foram coletados 28 (vinte e oito) textos de cada gênero por turma, resultando em um total de 112 (cento e doze) textos, sendo 56 (cinquenta e seis) dos alunos do 6º ano e 56 (cinquenta e seis) textos dos alunos do 9º ano.

Nos Quadros 1 e 2, podemos observar com mais detalhes a estratificação das atividades coletadas:

Quadro 1 - Estratificação por atividades coletadas na turma do 6º ano.

ATIVIDADES APLICADAS	QUANTIDADE COLETADA	QUANTIDADE POR GÊNERO/SEXO
Produções de artigo de opinião	28 textos	Masculino: 14 textos
		Feminino: 14 textos
Produções de relato pessoal	28 textos	Masculino: 14 textos
		Feminino: 14 textos
Questionário socioeconômico	28 questionários	Masculino: 14 questionários
		Feminino: 14 questionários

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 - Estratificação por atividades coletadas na turma do 9º ano.

ATIVIDADES APLICADAS	QUANTIDADE COLETADAS	QUANTIDADE POR GÊNERO/SEXO
Produções de artigo de opinião	28 textos	Masculino: 14 textos
		Feminino: 14 textos
Produções de relato pessoal	28 textos	Masculino: 14 textos
		Feminino: 14 textos
Questionário socioeconômico	28 questionários	Masculino: 14 questionários
		Feminino: 14 questionários

Fonte: Elaboração própria.

3.3.1 Aplicação das atividades de escrita

Como já mencionado, para a coleta e análise de dados, os alunos produziram, em sala de aula, textos pertencentes aos gêneros textuais artigo de opinião e relato pessoal. Na turma do 6º ano, em que foi realizada a pesquisa, as aulas aconteciam às segundas, quintas e sextas-feiras, no turno matutino, sendo duas aulas de quarenta e cinco minutos cada, por dia. Já na

turma do 9º ano, as aulas aconteciam às segundas, terças e sextas-feiras, no turno vespertino, sendo duas aulas de quarenta e cinco minutos cada, por dia. Dessa forma, a distribuição de aulas facilitou a sistematização das atividades desenvolvidas.

O gênero artigo de opinião foi escolhido para iniciar a realização da coleta de dados. O trabalho com o gênero iniciou no dia 03 de fevereiro de 2020 e foi concluído em seis aulas consecutivas, durante uma semana. As duas primeiras aulas foram usadas para que os alunos assistissem ao vídeo “Evolução das Tecnologias na Educação” do Projeto Dias⁴, dando início ao estudo do gênero e abrindo uma discussão sobre a temática, motivada por algumas perguntas orais. Após a exibição do vídeo e uma breve discussão sobre o tema abordado, foi apresentado o gênero textual artigo de opinião, destacando a estrutura e as principais características desse tipo de texto, realizando a apresentação no aplicativo *PowerPoint* como recurso didático.

Nas duas aulas seguintes, iniciamos a leitura do texto “Tecnologia e Educação” do autor Luís Cláudio Dallier Saldanha (2018), para o aprofundamento e continuidade da discussão sobre o gênero artigo de opinião e sobre a temática das produções textuais discursivas que seriam realizadas, finalizando a aula com a exibição do vídeo “Põe na Roda: celular em sala de aula”, no qual estudantes debatiam sobre o uso de aparelhos eletrônicos dentro das escolas e a influência da tecnologia no processo de aprendizagem, finalizando a aula com uma discussão sobre o assunto apresentado no vídeo.

As duas últimas aulas da primeira semana foram destinadas para a produção do texto de artigo de opinião. Os alunos receberam uma folha impressa com três textos motivadores com a seguinte orientação: “A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da Língua Portuguesa sobre o tema: *“As tecnologias digitais de informação e comunicação na sala de aula”*”. Junto a esta orientação, os alunos receberam uma folha impressa de rascunho e uma outra de redação.

O segundo gênero trabalhado foi o relato pessoal. O estudo sobre o gênero foi realizado na semana posterior à produção do artigo de opinião. No primeiro momento, de forma compartilhada, foi lido o texto “Minha primeira professora” (FREIRE, 1994), narrado em primeira pessoa, que conta a história vivida pelo autor de sua relação afetiva com sua primeira professora. Após a leitura desse texto, realizamos uma conversa sobre as lembranças de fatos importantes do nosso cotidiano. Nesse momento de conversa, alguns alunos relataram fatos vividos por eles que tinham relação com o relato trabalhado em sala de aula.

⁴ O Projeto Dias é um Projeto de Extensão do Departamento de Comunicação em Mídias Digitais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que visa o design instrucional para uma aprendizagem significativa.

Posteriormente a essa conversa, os alunos receberam uma cópia da narrativa: “Gente é bicho e bicho é gente” (OLIVEIRA, 1999). Foi solicitado que realizassem uma leitura silenciosa, destacando as palavras que desconheciam o significado para pesquisarem no dicionário e tivessem uma compreensão mais ampla da história narrada. Após esse momento, fizemos a leitura compartilhada em voz alta e alguns alunos socializaram as palavras pesquisadas que desconheciam o significado.

Nas duas aulas seguintes, retomamos a leitura do relato “Gente é bicho e bicho é gente”, e conversamos sobre as características do texto narrativo. Após esse momento de conversa, os alunos assistiram a um vídeo⁵, que narrava o relato de uma aluna ilustrado por meio de desenhos animados. O objetivo da exibição desse vídeo foi proporcionar aos alunos mais um momento de reflexão sobre o gênero estudado, pontuando suas principais características e funcionalidades e motivá-los para a produção escrita nas aulas posteriores.

Nas duas últimas aulas, foi solicitada aos alunos a produção textual de um relato pessoal. Na realização dessa atividade, os alunos receberam uma folha de redação com duas sugestões de produções. A primeira sugestão, com o tema “Quem sou eu”, solicitava aos alunos que fizessem um relato, dizendo seu nome, idade, características físicas etc. Além disso, pedia para que o aluno falasse sobre sua família, hobbies, coisas preferidas etc. A segunda sugestão, com o tema “No túnel do tempo”, solicitava a produção de um relato sobre algum momento significativo, vivido pelo aluno. A primeira opção foi a mais escolhida pelos sujeitos participantes.

Vale ressaltar que os mesmos procedimentos metodológicos para a realização das atividades de produção textual escrita foram trabalhados tanto no 6º ano quanto no 9º ano durante as duas semanas de aplicação de atividades.

3.3.2 Aplicação do questionário socioeconômico

O questionário socioeconômico foi outro instrumento que utilizamos para obtermos informações sobre os participantes da pesquisa e traçarmos o perfil desses sujeitos. A aplicação do questionário ocorreu nas duas últimas aulas da segunda semana de aplicação, após a realização da produção textual do relato pessoal.

A maioria dos alunos que estava presente preencheram o questionário em sala de aula com exceção de alguns alunos que levaram o questionário para responder junto aos pais devido

⁵ Do Projeto “Relato Pessoal: uma interface entre o letramento e a tecnologia”.

a algumas dúvidas que surgiram durante o preenchimento, sendo entregues na aula seguinte, o que não prejudicou a eficácia desse recurso.

Os mesmos procedimentos de aplicação do questionário foram realizados nas duas turmas investigadas totalizando cinquenta e seis questionários, sendo vinte e oito questionários dos alunos do 6º ano e vinte e oito questionários dos alunos do 9º ano.

3.4 O programa computacional *Goldvarb X*

Para a análise dos dados, foi utilizado o programa computacional *Goldvarb X*, que é um programa estatístico desenvolvido por Sankoff Tagliamonte e Smith (2005). Esse programa é uma ferramenta relevante nos estudos da Sociolinguística Variacionista e tem a capacidade de “processar um grande volume de dados linguísticos, com objetivo de definir uma regra variável que ajude explicar um determinado fenômeno sociolinguístico” (BERLINCK; BIAZOLLI, 2018, p. 268), mostrando ao pesquisador quais as variáveis mais relevantes na produção do fenômeno estudado e que pesos relativos estão correlacionados a cada um dos valores das variáveis independentes.

Com esse programa estatístico, podem ser realizadas análises univariadas (unidimensionais), análises multivariadas (ou multidimensionais) e tabulações cruzadas. As análises univariadas são casos em que se testam o efeito de uma variável independente sobre uma variável dependente. Os resultados aparecem sob forma de frequências absolutas e relativas. Já as análises multivariadas, são os casos em que a variável linguística em estudo é influenciada por vários elementos do contexto, ou seja, múltiplas variáveis independentes. Essa investigação mede os efeitos, bem como a significância dos efeitos, dessas variáveis independentes sobre a ocorrência das realizações da variável dependente. Os resultados obtidos se apresentam como pesos relativos. A tabulação cruzada, por sua vez, mostra as relações – ou a falta delas – entre as variáveis independentes (GUY; ZILLES, 2007).

3.5 Variáveis dependentes: os fenômenos investigados

Numa investigação sociolinguística, que correlaciona aspectos linguísticos e sociais, trabalhamos com fenômenos que podem ser, tecnicamente, chamados de variáveis dependentes e variáveis independentes, como já mencionamos anteriormente.

A variável dependente, ou seja, o fenômeno estudado neste trabalho, foram os erros ortográficos nas produções textuais dos alunos dos 6º e 9º anos, com duas possibilidades de ocorrência:

- (1) Erros ortográficos por interferência da fala na escrita.
- (2) Erros ortográficos por problemas de convenção ortográfica.

Este trabalho teve como referência, nas escolhas das variáveis dependentes e de algumas variáveis independentes, os estudos de Mendes (2015), que descreveu e analisou em sua pesquisa, a interferência da fala nas escritas de alunos dos 6º anos do Ensino Fundamental em uma escola pública no município de Belém-PA, com objetivo de propor atividades que visassem à melhoria da aquisição da escrita.

Em relação aos desvios ortográficos que sofrem influência pela língua falada, escolhemos os seguintes fenômenos fonológicos para serem analisados: harmonização vocálica, apagamento, ditongação, monotongação, hipersegmentação e hipossegmentação. A escolha desses eventos linguísticos se deu pelo fato de supormos que esses fenômenos fossem os mais ocorrentes nas produções escritas.

3.6 Variáveis independentes: os fatores controlados

Para a escolha das variáveis independentes, baseamo-nos em alguns questionamentos e em hipóteses que poderiam ser consideradas fatores de impacto para a ocorrência de desvios ortográficos:

1. Em relação às duas variantes da variável dependente investigadas, sustentamos a hipótese que a ocorrência de erros ortográficos influenciados pela fala é mais recorrente do que os erros ocasionados por problemas de convenção ortográfica.
2. Em relação aos processos fonológicos decorrentes da influência da fala na escrita, acreditamos que as maiores ocorrências acontecem por apagamento e hipossegmentação.
3. Em relação ao gênero/sexo, sustentamos a hipótese de que os alunos de sexo masculino tendem a apresentar em seus textos escritos mais ocorrências de desvios ortográficos.

4. Em relação à classe gramatical, acreditamos que as ocorrências com maiores desvios ortográficos ocorram nas classes gramaticas verbo e substantivo.
5. No que tange ao tipo de gênero textual, sustentamos a hipótese que a maior ocorrência de desvios de escrita aconteça no artigo de opinião por fazer parte da tipologia textual argumentativo, sendo mais complexo e exigindo do aluno um maior domínio de texto.
6. Em relação ao ano escolar, acreditamos que os alunos do 6º anos tendem a apresentar mais ocorrências de erros ortográficos do que os alunos do 9º ano, e que essas ocorrências diminuem de uma série para a outra.
7. Ao considerarmos a renda familiar, acreditamos que os alunos que tenham uma boa condição financeira, materializada pela renda econômica, estejam propensos a apresentar menores ocorrências de desvios em suas produções escritas.
8. Em relação ao grau de escolaridade, presumimos que o aluno que convive no âmbito familiar com mães letradas apresentará bons desempenhos em relação à escrita.

3.6.1 Variáveis linguísticas

Como variáveis independentes linguísticas, escolhemos os gêneros textuais artigo de opinião e relato pessoal. Em relação aos erros ortográficos por interferência da fala, consideramos seis processos fonológicos: harmonização vocálica, apagamento, ditongação, monotongação, hipersegmentação e hipossegmentação. Ainda no campo linguístico, escolhemos as seguintes classes gramaticais para serem observadas: substantivo, adjetivo, advérbio, conjunção, pronome e verbo.

Em relação à escolha do gênero textual para ser analisado, optamos por escolher um texto mais complexo, que exige do aluno mais domínio discursivo e, outro texto mais simples, que não exige tanto do discente. Sendo assim, escolhemos, o artigo de opinião, pois é um texto presente nas propostas pedagógicas dos 6º e 9º anos na rede municipal de ensino de Parauapebas-PA, e o relato pessoal, um gênero menos complexo.

Sobre o artigo de opinião, a BNCC (2017) no componente de Língua Portuguesa traz a seguinte definição “produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase”.

Optamos, então, por esse gênero textual, devido ao seu poder argumentativo que pode contribuir para que o aluno desenvolva suas competências de compreensão, interpretação,

argumentação, criticidade, assumindo seu ponto de vista diante do assunto tematizado, exercitando também as competências relacionadas à escrita ortográfica.

Para confrontar esse gênero textual, escolhemos o relato pessoal, um texto narrativo que tem como objetivo documentar experiências pessoais. O relato é um gênero bem próximo do aluno pois, ao escrever o relato, ele se identifica com o que escreve, trazendo à tona um pouco de sua subjetividade (FERREIRA, 2019).

Com isso, buscamos mostrar se a complexidade do texto tem influência ou não na ocorrência das variáveis dependentes investigadas.

No que concerne às classes gramaticais, escolhemos seis (substantivo, adjetivo, advérbio, conjunção, pronome e verbo), por acreditarmos que elas sejam as mais recorrentes quando se trata de desvios ortográficos. Ficaram de fora as classes gramaticais artigo, numerais, preposição e interjeição, sendo essa última, a classe menos utilizada nas produções escritas, de acordo com o *corpus* desta pesquisa.

3.6.2 Variáveis extralinguísticas

Como variáveis independentes extralinguísticas, foram escolhidas gênero/sexo (masculino ou feminino), renda familiar (baixa e média), escolaridade da mãe (superior, médio ou fundamental) e a série do aluno (6º ou 9º anos).

A variável gênero/sexo é muito focalizada nos estudos sociolinguísticos. Na sociedade contemporânea, apesar da relevante história de conquista dos direitos das mulheres, os sexos masculino e o feminino possuem papéis diferentes, e estão expostos a situações diversas. Assim, esse fator pode influenciar de forma significativa a escolha de uma ou outra variação linguística. Estudos que analisam a influência de fatores sociais na fala, comprovam que os homens são os que mais utilizam as variantes inovadoras, enquanto as mulheres preferem variantes linguísticas mais prestigiadas socialmente.

O nível socioeconômico é relevante também para os estudos da Sociolinguística e revela uma influência significativa na linguagem do falante. Quanto mais estratificada socialmente uma comunidade, maior o índice de variação linguística.

A variável escolaridade, que está muito ligada à variável nível socioeconômico, nos revela a existência de formas linguísticas de prestígio e estigmatizadas. Também se revela importante em relação ao estudo da variável escrita. Nesse sentido, quanto maior o grau de letramento do indivíduo, maior será o uso de formas linguísticas prestigiadas. Nesta pesquisa, optamos por investigar somente o nível de instrução das mães dos alunos pelo motivo de

observarmos que houve um número expressivo de alunos investigados que moram somente com a mãe, demonstrando que a presença das mães na educação dos filhos é mais comum do que a presença dos pais, são elas que mais participam das atividades escolares e reuniões.

Nesta pesquisa, a variável ano escolar tem relação próxima com a variável escolaridade, mencionada anteriormente, mas, neste caso, a escolha se deu para que fosse realizada uma comparação entre os dois anos baseada na hipótese de que, quanto maior o nível de escolaridade do aluno, menor será o índice de desvios na escrita.

3.7 Tratamento dos dados

3.7.1 Triagem dos dados

Os textos coletados foram separados por gênero: artigo de opinião e relato pessoal e, posteriormente, identificamos e descrevemos as ocorrências de erros ortográficos decorrentes da interferência da fala na escrita e os erros decorrentes da falta de familiarização com a convenção ortográfica. Vale ressaltar que não foram considerados os erros relacionados à acentuação gráfica e usos indevidos de letras maiúsculas e minúsculas.

3.7.2 Codificação dos dados

Na codificação dos dados, além das variantes do fenômeno estudado, cada contexto recebeu uma codificação que indicava as variáveis linguísticas (processos fonológicos e classe gramatical) e extralinguísticas (série do aluno, renda familiar e escolaridade da mãe).

No quadro a seguir, apresentamos os códigos atribuídos às variáveis dependentes:

Quadro 3 – Codificação das variáveis dependentes.

Grupos de fatores	Variantes	Códigos
Variável dependente	Interferência da fala na escrita	I
	Convenção ortográfica	G

Fonte: Elaboração própria.

Além da codificação da variável dependente, como percebemos no quadro acima, foram codificadas também informações sobre as variáveis independentes linguísticas e extralinguísticas. Assim, foram atribuídos os seguintes códigos, conforme o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Codificação das variáveis independentes linguísticas.

Grupos de fatores	Variantes	Códigos
Processos fonológicos	Harmonização vocálica	0
	Apagamento	1
	Ditongação	2
	Monotongação	3
	Hipersegmentação	4
	Hiposegmentação	5
Classe gramatical	Substantivo	s
	Adjetivo	a
	Advérbio	d
	Conjunção	c
	Pronome	p
	Verbo	v
Gênero textual	Artigo de Opinião	A
	Relato Pessoal	R

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5 – Codificação das variáveis independentes extralinguísticas

Grupos de fatores	Variantes	Códigos
Ano escolar	6º ano	6
	9º ano	9
Gênero/sexo	Masculino	M
	Feminino	F
Renda familiar	Renda Baixa	b
	Renda Média	m
Escolaridade da mãe	Ensino Fundamental	Z
	Ensino Médio	Y
	Ensino Superior	X

Fonte: Elaboração própria.

As ocorrências foram codificadas, conforme indicado nos Quadros 3, 4 e 5, gerando uma cadeia de codificação (sequência de códigos) para cada contexto, conforme o exemplo abaixo.

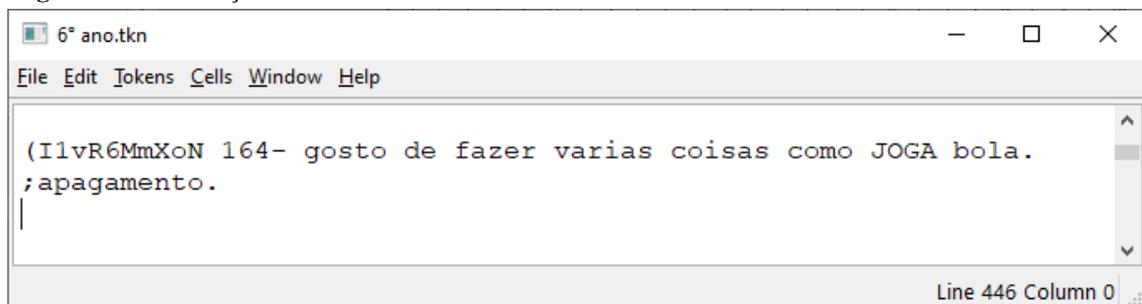
Quadro 6 – Codificação dos dados

Nº	Itens esperados	Ocorrências/Contextos	Fenômenos	Codificação
1	jogar	“ joga bola”	Apagamento	I1vA6FmY
2	o que	“somos felizes com oque temos”	Hiposegmentação	I5/R6FbZ
3	paraquedas	“pular de para quedas ”	Hipersegmentação	I4sR9FbZ
4	boas	“coisas bouas ”	Ditongação	I3cA9MmX

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, seguindo a ordem da codificação (Linha 1), o primeiro símbolo refere-se à variante dependente. No caso, a interferência da fala na escrita, codificada como “I”. A partir do segundo símbolo, iniciam-se as variáveis independentes linguísticas e extralinguísticas. A segunda codificação, o “1”, indica o tipo de interferência da fala, isto é, apagamento. O terceiro símbolo, “v”, informa que a classe gramatical da ocorrência é verbo. O quarto, “A”, indica que a ocorrência foi identificada no gênero textual artigo de opinião. O quinto, “6”, que a série do aluno é o 6º ano. O sexto, “F”, que o sujeito informante é do sexo feminino. O sétimo símbolo, “m”, que a renda familiar é média. E, por fim, o código “Y”, que a escolaridade da mãe é o ensino médio. Vejamos esse mesmo exemplo, no *layout* do programa computacional:

Figura 6 – Codificação dos dados



```
(I1vR6MmXoN 164- gosto de fazer varias coisas como JOGA bola.
;apagamento.
```

Fonte: *Goldvarb X*.

Na Figura 6, percebemos a cadeia de codificação, precedida pelo símbolo “(“, que é critério do programa computacional. Percebemos também que o dado examinado está destacado dentro do contexto com letras maiúsculas e logo em seguida o tipo de interferência da fala. Esse destaque facilita a identificação e análise da ocorrência dentro do arquivo de dados. Vale ressaltar que o fundamental nesta fase de digitação dos dados é a cadeia de codificação e a ocorrência em si. As outras observações, como o contexto da ocorrência, fonte dos dados etc., fica a critério do pesquisador.

Os dados codificados foram submetidos ao tratamento estatístico do programa *GoldVarb X*, no qual foram realizadas rodadas binárias com objetivo de identificar os fatores com maior impacto na ocorrência do fenômeno investigado, e que pesos relativos estão correlacionados a cada um dos valores das variáveis independentes estudadas.

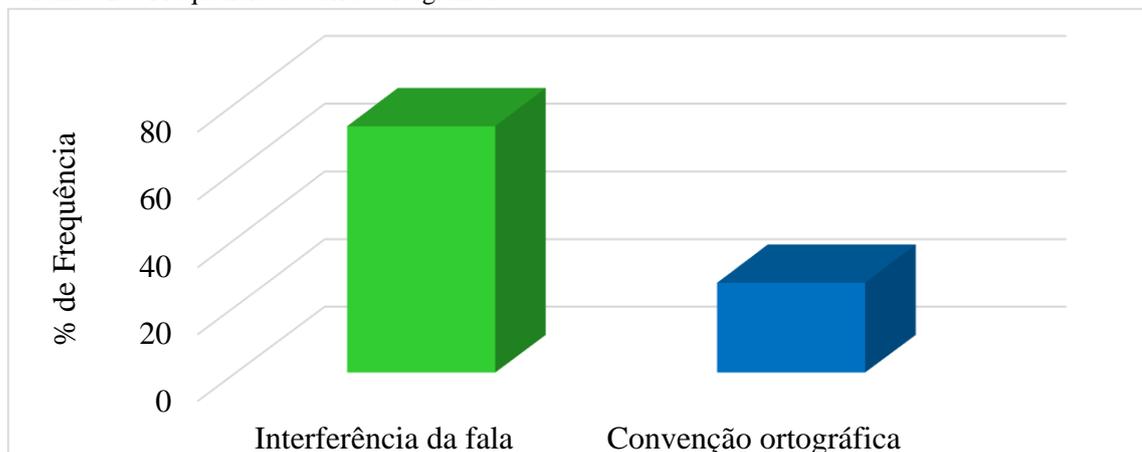
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos e analisamos, por meio de tabelas e gráficos, os resultados obtidos a partir dos dados extraídos dos textos escritos dos alunos dos 6º e 9º anos do ensino fundamental e submetidos às rodadas no programa computacional *GoldVarb X*. Apesar do estudo envolver apenas uma variável dependente – erros ortográficos –, foram necessários criar três arquivos de dados diferentes para submeter ao programa e alcançar um dos objetivos específicos da pesquisa, que era fazer a comparação das ocorrências dos erros ortográficos nos dois anos escolhidos.

A constituição da amostra se deu com 112 (cento e doze) produções textuais escritas, das quais 56 (cinquenta e seis) são textos de alunos do 6º ano e 56 (cinquenta e seis) textos de alunos do 9º ano. Os dados apresentados nesta seção foram obtidos em rodadas binárias nas quais foram cruzados os erros de ortografia influenciados pela fala e os erros por desconhecimento da convenção ortográfica com as variáveis linguísticas e extralinguísticas, por meio do programa *Goldvarb X*. Por uma questão de simplificação, para melhor visualização e compreensão dos resultados, optamos por apresentar neste trabalho os dados em percentuais por meio de gráficos. Na legenda dos gráficos, a variante *erros ortográficos por interferência da fala*, será mencionada apenas como *interferência da fala* e a variante *erros ortográficos por problemas de convenção ortográfica*, será ilustrada como *convenção ortográfica*.

Os erros ortográficos encontrados nas produções dos alunos totalizaram 1.607 (mil seiscentas e sete ocorrências). Nos textos do 6º ano, foram encontradas 1.089 (mil e oitenta e nove ocorrências) e do 9º ano foram encontradas 518 (quinhentas e dezoito ocorrências). Considerando a totalidade de erros encontrados na pesquisa, obtivemos os percentuais representados no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Frequência dos erros ortográficos.

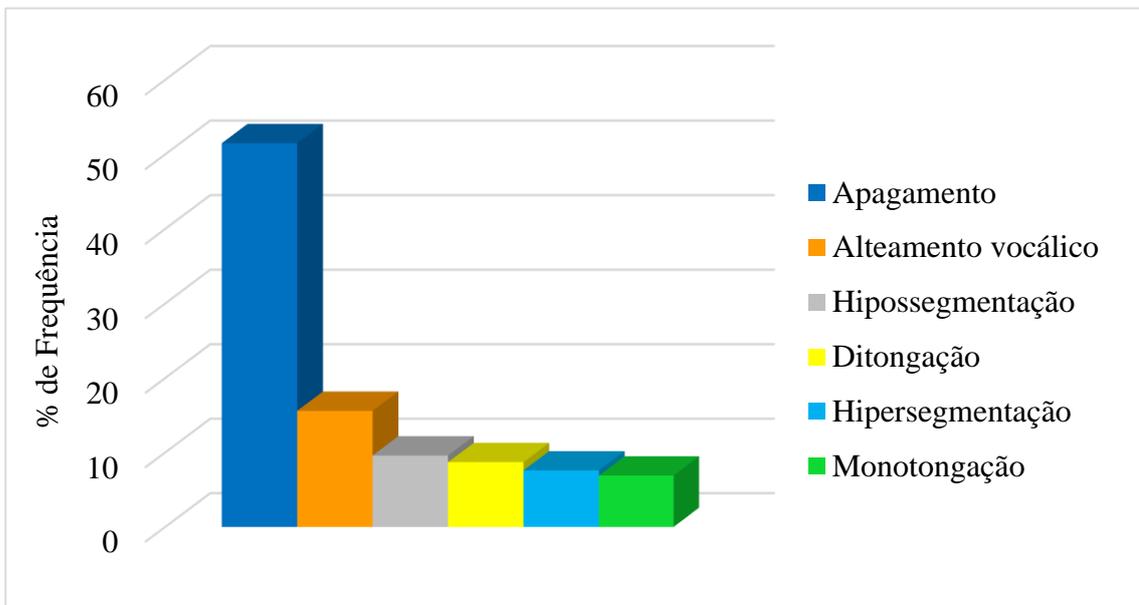


Fonte: Elaboração própria.

A observação dos percentuais, ilustrados no Gráfico 1, nos mostra uma diferença significativa considerando essas duas variantes estudadas. Os erros ortográficos decorrentes da *influência da fala* correspondem a 73,1% (setenta e três vírgula um por cento) equivalente a 1.175 (mil cento e setenta e cinco) ocorrências, sobrepondo-se aos erros decorrentes do desconhecimento de *convenção ortográfica*, correspondendo a 26,9% (vinte e seis vírgula nove por cento), equivalente a 432 (quatrocentas e trinta e duas) ocorrências. O que demonstra a força do oral, da variação linguística sobre a escrita.

Ainda considerando a totalidade geral dos erros encontrados, levando em consideração os processos fonológicos selecionados, podemos observar a seguinte distribuição, conforme o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Percentuais de ocorrências dos processos fonológicos.

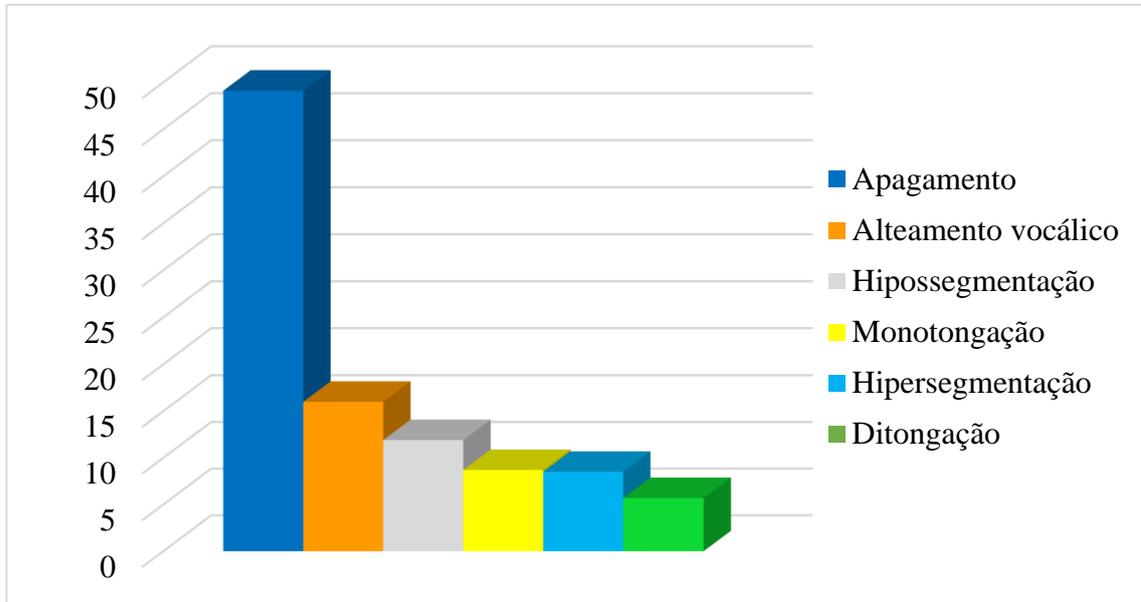


Fonte: Elaboração própria.

O processo fonológico mais expressivo foi o *apagamento*, com 449 (quatrocentas e quarenta e nove) ocorrências, representando 51,5% (cinquenta e um vírgula cinco por cento) do total, seguido de *harmonização vocálica*, com 136 (cento e trinta e seis), correspondendo a 15,6% (quinze vírgula seis por cento); logo depois, *hipossegmentação*, com 84 (oitenta e quatro) ocorrências, correspondendo a 9,6% (nove vírgula seis por cento); *ditongação*, com 76 (setenta e seis) ocorrências, correspondendo a 8,7% (oito vírgula sete por cento); *hipersegmentação*, com 66 (sessenta e seis) ocorrências, correspondendo a 7,6% (sete vírgula seis por cento); e, com menos expressividade, o processo de *monotongação*, com 60 (sessenta) ocorrências, representando 6,9% (seis vírgula nove por cento).

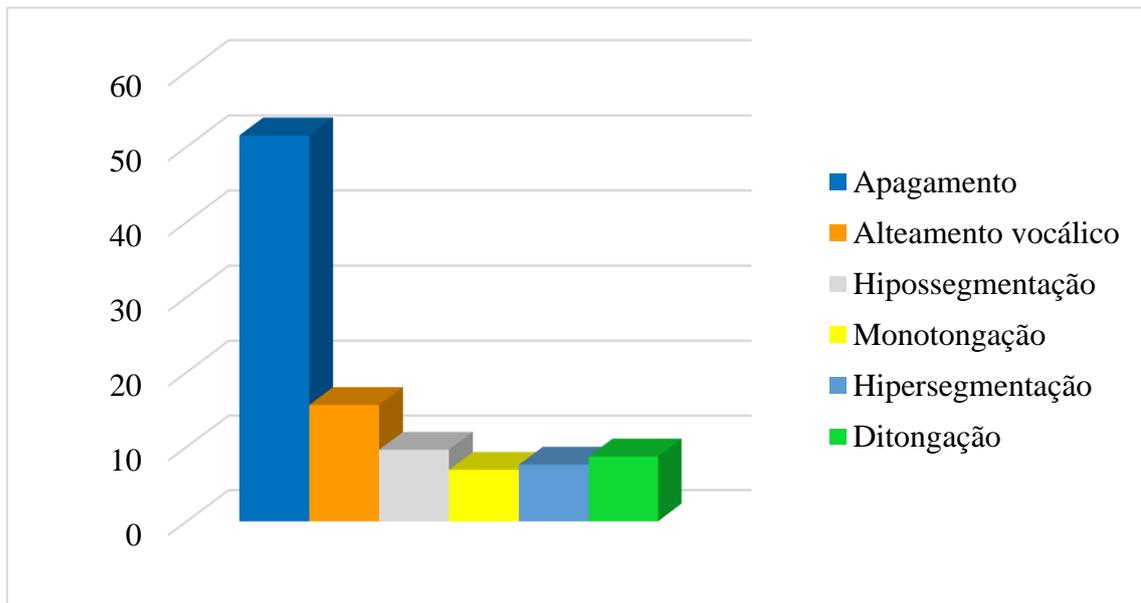
Nos Gráficos 3 e 4, podemos visualizar como se deu a distribuição das ocorrências, levando em consideração cada ano escolar.

Gráfico 3 – Percentuais de ocorrências dos processos fonológicos na escrita dos alunos do 6º ano.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 4 – Percentuais de ocorrências dos processos fonológicos na escrita dos alunos do 9º ano.



Fonte: Elaboração própria.

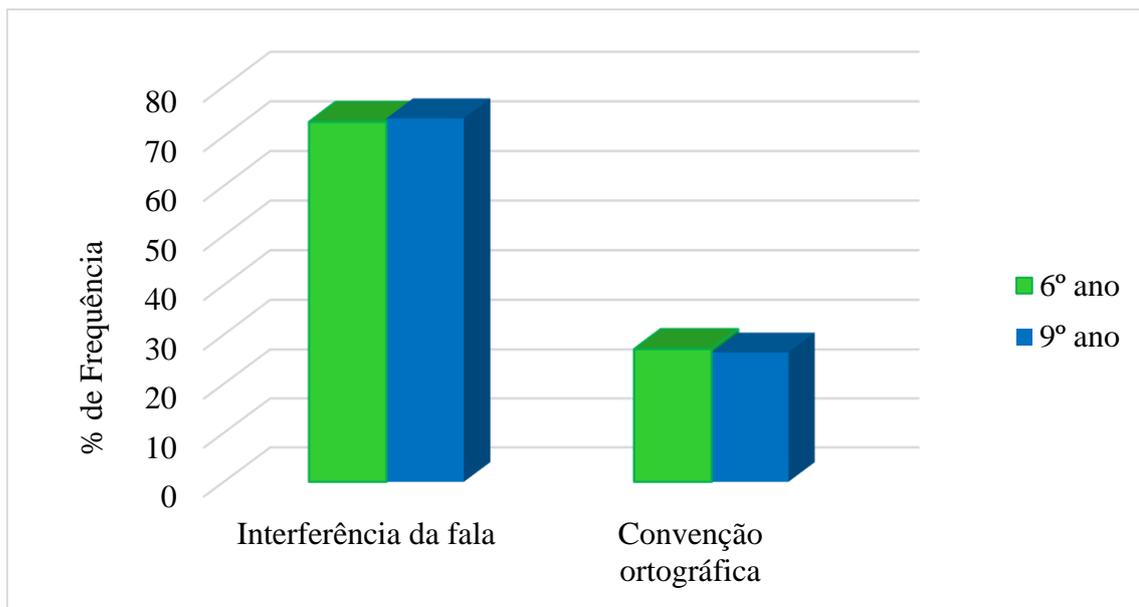
No Gráfico 3, que mostra as ocorrências dos processos fonológicos no 6º ano, percebemos que o maior percentual está relacionado ao *apagamento* (49,1%) e o menor à *ditongação* (5,7%). No Gráfico 4, o resultado é um pouco semelhante em termos de ocorrência. Assim como a série anterior, o *apagamento* (56%) apresenta o maior percentual; e o menor, a

monotongação (3,6%). É interessante notar que os resultados estão muito próximos e indicam até que o *apagamento* é persistente, sendo ainda maior no 9º ano, contrariando a ideia de que maior escolarização poderia fazer com que este fenômeno ocorresse menos ou até fosse superado. De igual modo, a *ditongação* também aumentou. Por outro lado, a *harmonização vocálica*, a *monotongação*, a *hipersegmentação* e a *hipossegmentação* diminuiram.

4.1 Variáveis extralinguísticas

Nesta subseção, apresentamos os percentuais das variáveis extralinguísticas ano escolar, gênero/sexo, renda familiar e escolaridade da mãe. No gráfico a seguir, apresentamos os percentuais, considerando o nível escolar dos alunos.

Gráfico 5 – Erros ortográficos considerando a variável ano escolar do aluno.

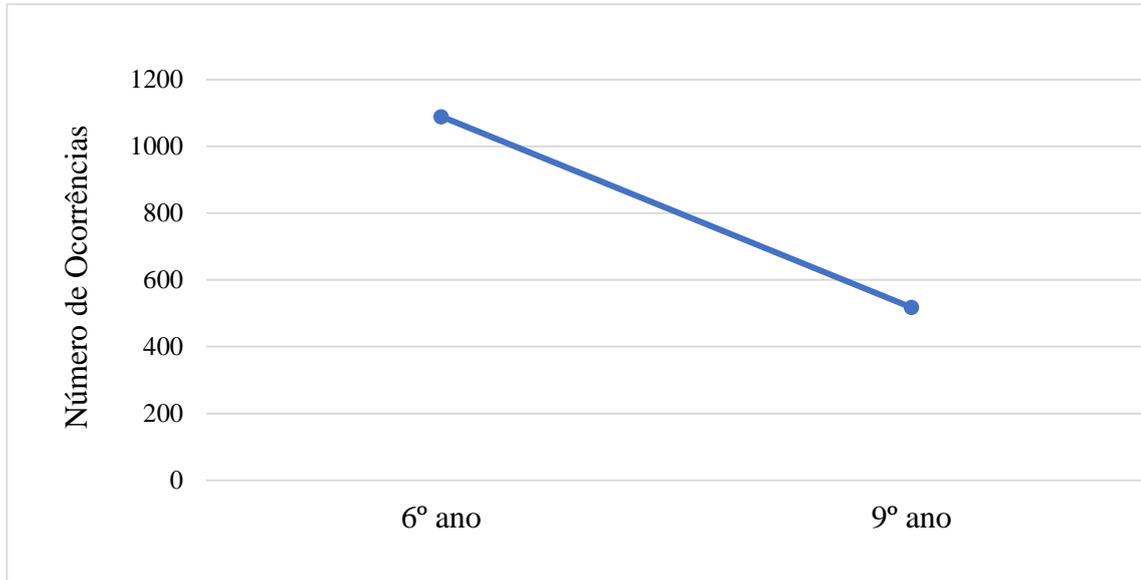


Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar no Gráfico 5, os percentuais de ocorrências por *influência da fala* são bastante expressivos nos dois anos. Sendo 72,9% (setenta e dois vírgula nove por cento) de ocorrências nas produções dos alunos do 6º ano, e 73,6% (setenta e três vírgula seis por cento) de ocorrências nos textos dos alunos do 9º ano. Já a ocorrência de erros ortográficos por problemas de *convenção ortográfica*, representa 27,1% (vinte e sete vírgula um por cento) no 6º ano e 26,4% (vinte e seis vírgula quatro por cento) no 9º ano. Esses resultados mostram que os alunos ao chegarem no 6º ano apresentam muitas dificuldades de escrita não sanadas em seu processo de alfabetização.

Ao compararmos as ocorrências dos erros ortográficos do 6º ano com os do 9º ano, percebemos o seguinte comportamento.

Gráfico 6 - Comparativo das ocorrências dos erros ortográficos.

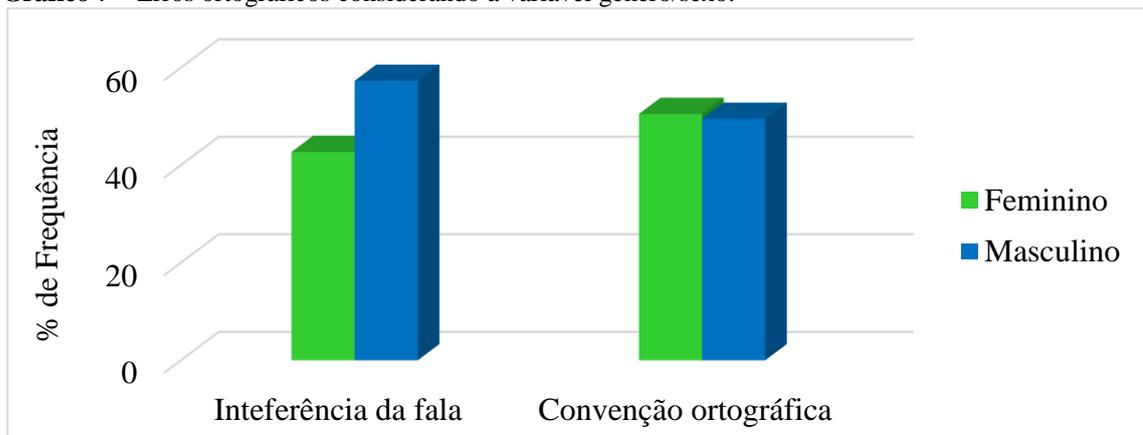


Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 6, percebemos que as dificuldades ortográficas tendem a diminuir nos anos posteriores ao 6º ano, porém essa redução é próxima da metade, continuando, ainda, de forma expressiva, tendo em vista que o 9º ano é a série final do ensino fundamental e espera-se que os alunos tenham um domínio maior sobre as regras ortográficas, produzindo textos mais coesos e coerentes com menos ocorrências de erros ortográficos

O Gráfico 7 mostra o índice das ocorrências em função do gênero/sexo.

Gráfico 7 – Erros ortográficos considerando a variável gênero/sexo.



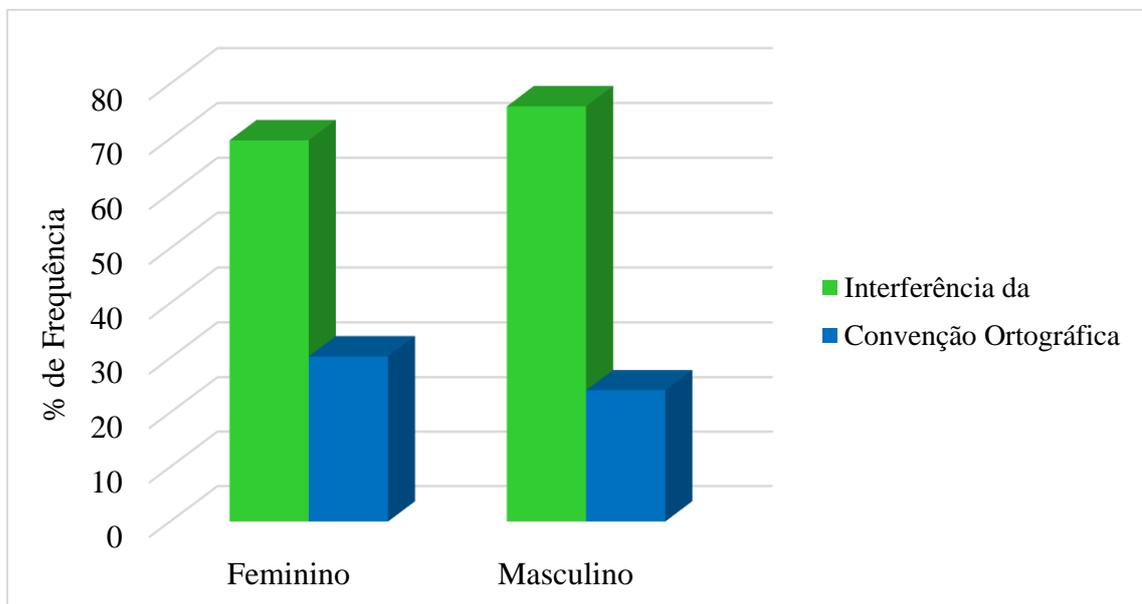
Fonte: Elaboração própria.

Constatamos que o sexo *masculino* 57,3% (cinquenta e sete vírgula três por cento), apresentou um percentual maior de erros ortográficos referentes à *interferência da fala*, já o

sexo *feminino*, 42,7% (quarenta e dois vírgula sete por cento), apresentou um menor percentual. Em relação aos outros erros ortográficos decorrentes dos problemas de convenção da escrita, o sexo masculino (49,5%), apresentou um percentual menor comparado ao sexo *feminino* (50,5%). Esses dados apontam que os meninos apresentam mais erros ortográficos do que as meninas, confirmando as diversas pesquisas que investigam a correlação entre variação linguística e o fator gênero/sexo, as quais demonstram que esse fator é significativo na mudança linguística e afirmam que o sexo *feminino* possui “uma maior sensibilidade ao prestígio social atribuído pela comunidade às variantes linguísticas” (PAIVA, 2010, p. 37).

Isolando-se os fatores *feminino* e *masculino*, obtivemos a seguinte distribuição.

Gráfico 8 – Erros ortográficos considerando os fatores *feminino* e *masculino*.

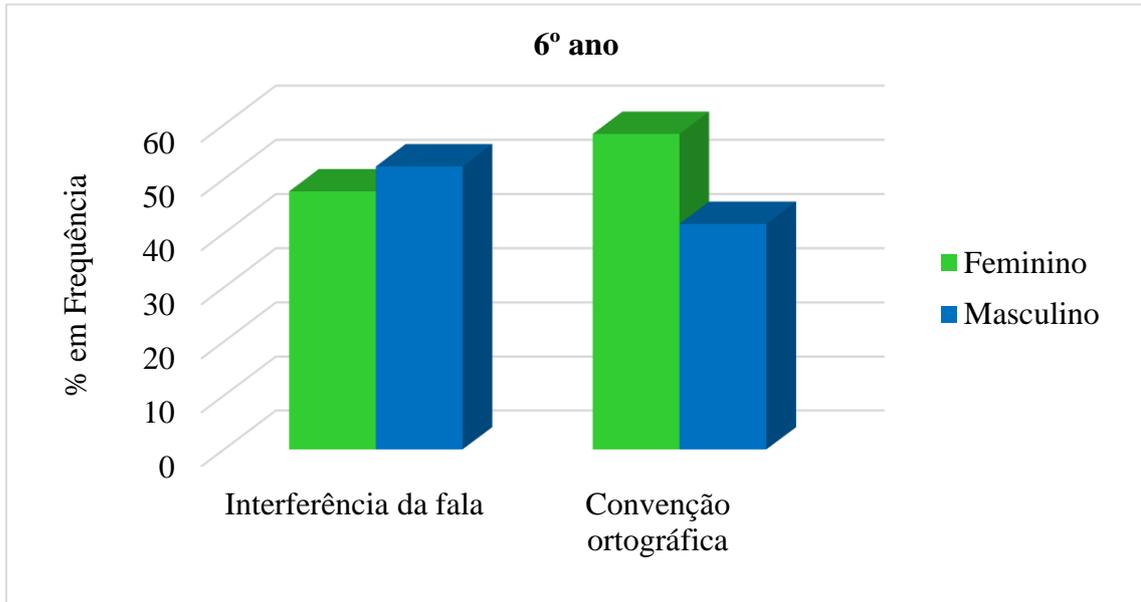


Fonte: Elaboração própria.

Observando o Gráfico 8, constatamos que, tanto o sexo masculino (75,9%) quanto as meninas (69,7%), apresentaram um maior percentual de erros ortográficos decorrentes da *interferência da fala*. Para ambos os sexos, prevalecem os erros decorrentes das influências da oralidade; entretanto, com maior índice para o sexo *masculino*. Ao contrário, os outros erros ortográficos apresentaram percentuais mais baixos, o que demonstra que a fala exerce forte influência nas duas categorias, porém as meninas sentem mais a pressão social e apresentam menos erros, por outro lado, de forma inesperada, apresentam mais erros decorrentes da *convenção ortográfica*, 30,3% (trinta vírgula três por cento), o que demonstra maior dificuldade de aprendizado do código escrito.

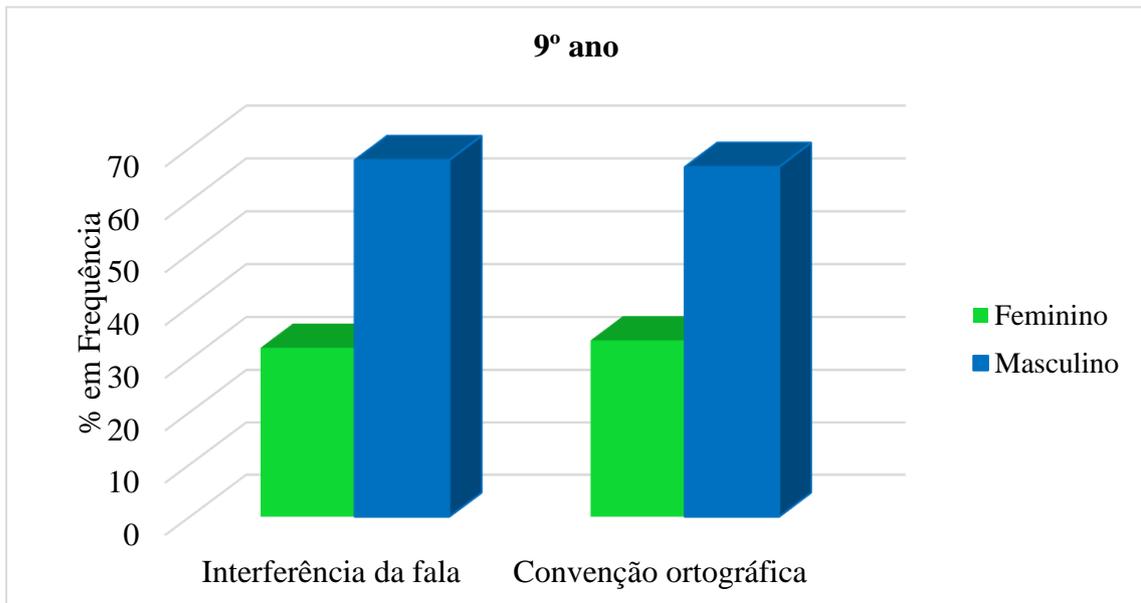
Levando em consideração a variável gênero/sexo no 6º e 9º anos, temos os seguintes índices.

Gráfico 9 – Erros ortográficos considerando a variável gênero/sexo no 6º ano.



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 10 – Erros ortográficos considerando a variável gênero/sexo no 9º ano.



Fonte: Elaboração própria.

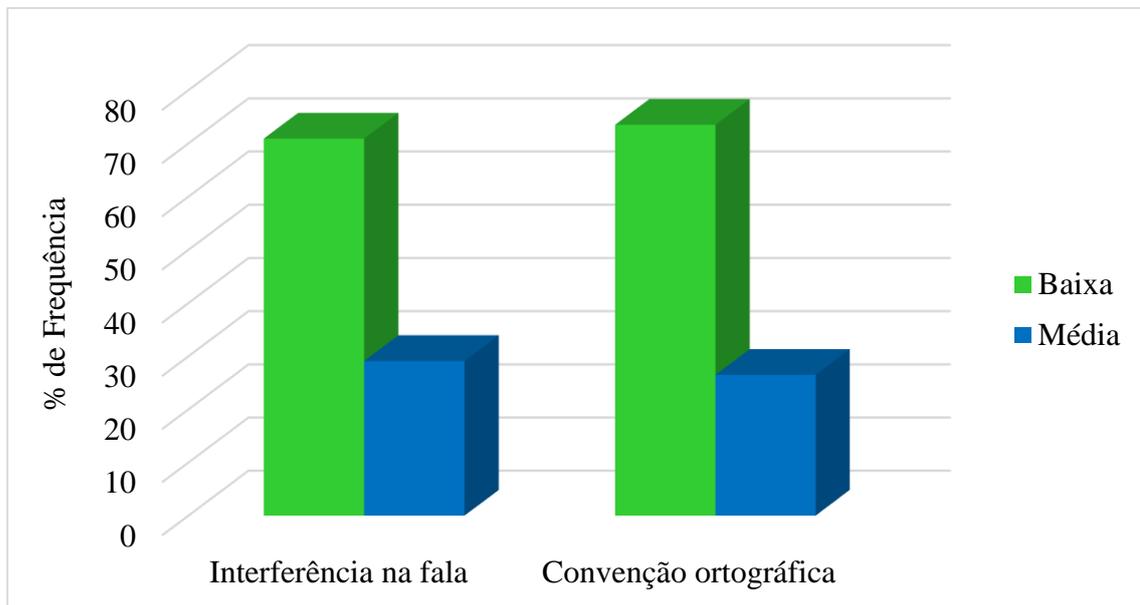
O Gráfico 9 mostra a distribuição de ocorrências no 6º ano, das quais o sexo *masculino* apresentou um percentual maior de erros ortográficos referentes à *interferência da fala* 52,3%

(cinquenta e dois vírgula três por cento), já o sexo *feminino* apresentou um menor percentual 47,7% (quarenta e sete vírgula sete por cento). Em relação aos outros erros ortográficos devido aos *problemas de convenção*, o sexo *feminino* apresentou um percentual maior 58,3% (cinquenta e oito vírgula três por cento) comparado ao sexo *masculino* 41,7% (quarenta e um vírgula sete por cento). Entretanto, esses dados mostram uma evolução na escrita feminina no que tange aos erros decorrentes da convenção, pois diminuem com o aumento da escolaridade das alunas, como se vê no Gráfico 10.

Outro fator analisado foi a ocorrência de erros ortográficos motivados pela *renda familiar*. Para fazer a estratificação por renda, utilizamos como referência a classificação do Cadastro Único, um sistema de informações do governo que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda. Como já mencionado anteriormente, este instrumento considera que as famílias de baixa renda são aquelas que ganham até meio salário mínimo por pessoa; ou que ganham até três salários mínimos de renda mensal total. Em relação a este fator, selecionamos apenas duas variantes, *baixa* e *média*.

Vejamos a distribuição percentual no gráfico a seguir.

Gráfico 11 – Erros ortográficos considerando a variável renda familiar.



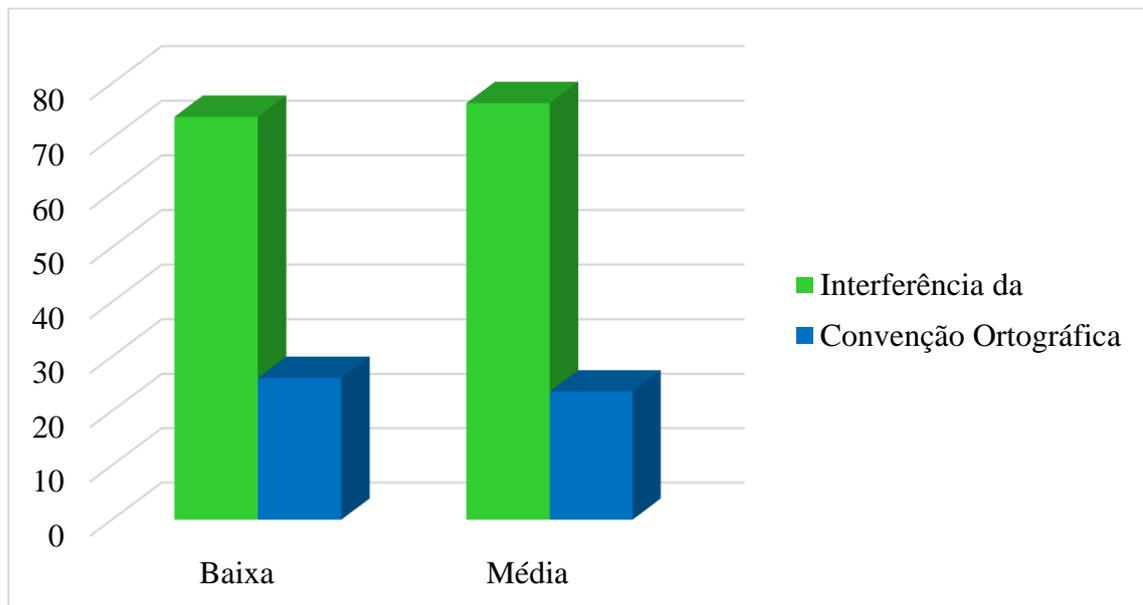
Fonte: Elaboração própria

Observando o Gráfico 11, vemos que a *influência da fala* é bastante alta em ambas as faixas, entretanto, os alunos que mais cometeram erros ortográficos devido à *influência da fala* são aqueles cuja família possui uma renda *baixa*. Esses erros correspondem a 70,9% (setenta

vírgula nove por cento), enquanto os erros dos alunos cuja família possui uma renda *média* representam 29,1% (vinte e nove vírgula um por cento). Em relação à *convenção ortográfica*, notamos índices semelhantes à variante anterior, 73,5% (setenta e três vírgula cinco por cento) de erros de alunos cuja renda é *baixa*, e 26,5% (vinte e seis vírgula cinco por cento) de erros de alunos cuja renda é *média*. Com esse resultado, sinalizamos que a variável renda está fortemente relacionada aos erros ortográficos, pois, mais renda significa mais acesso aos bens culturais, dentre eles a leitura, por meio de livros e suportes tecnológicos.

Os gráficos seguintes ilustram os percentuais dos fatores *renda baixa* e *média*, isoladamente.

Gráfico 12 – Erros ortográficos considerando os fatores renda *baixa* e renda *média* de forma isolada.

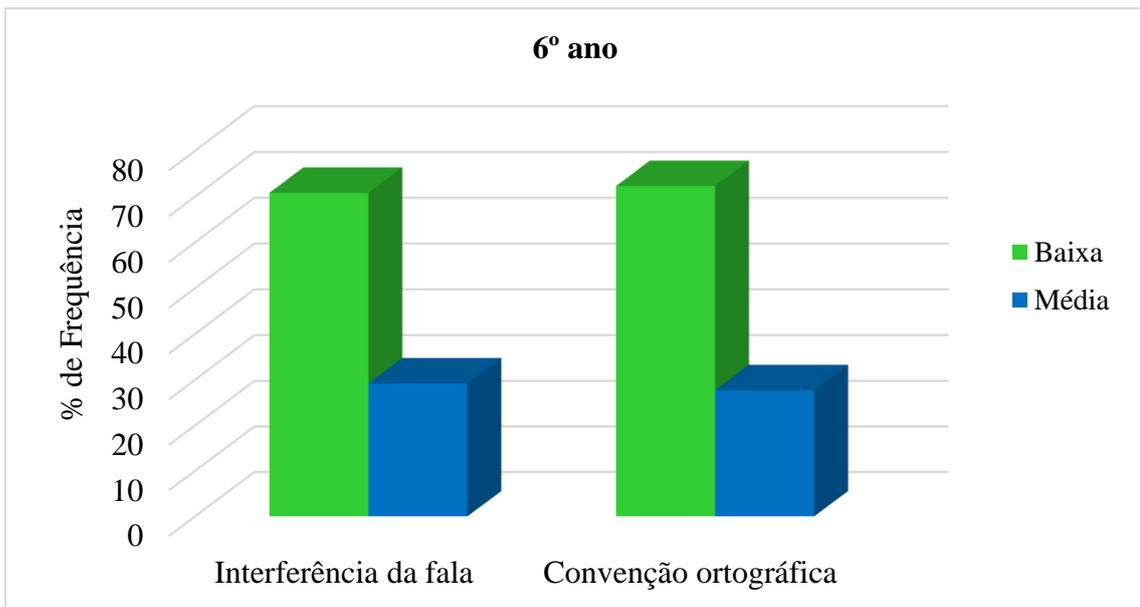


Fonte: Elaboração própria

Observamos que a maior parte dos erros ortográficos tanto dos alunos de renda *baixa*, quanto dos alunos de renda *média* dá-se devido à *influência da fala*: *baixa* 73,9% (setenta e três vírgula nove por cento); *média* 76,4% (setenta e seis vírgula quatro por cento). Os percentuais dos outros erros ortográficos decorrentes da *convenção ortográfica* são menos expressivos: *baixa* 26,1% (vinte e seis vírgula um por cento); *média* 23,6% (vinte e três vírgula seis por cento), entretanto, os erros são mais expressivos numericamente para a *renda baixa*.

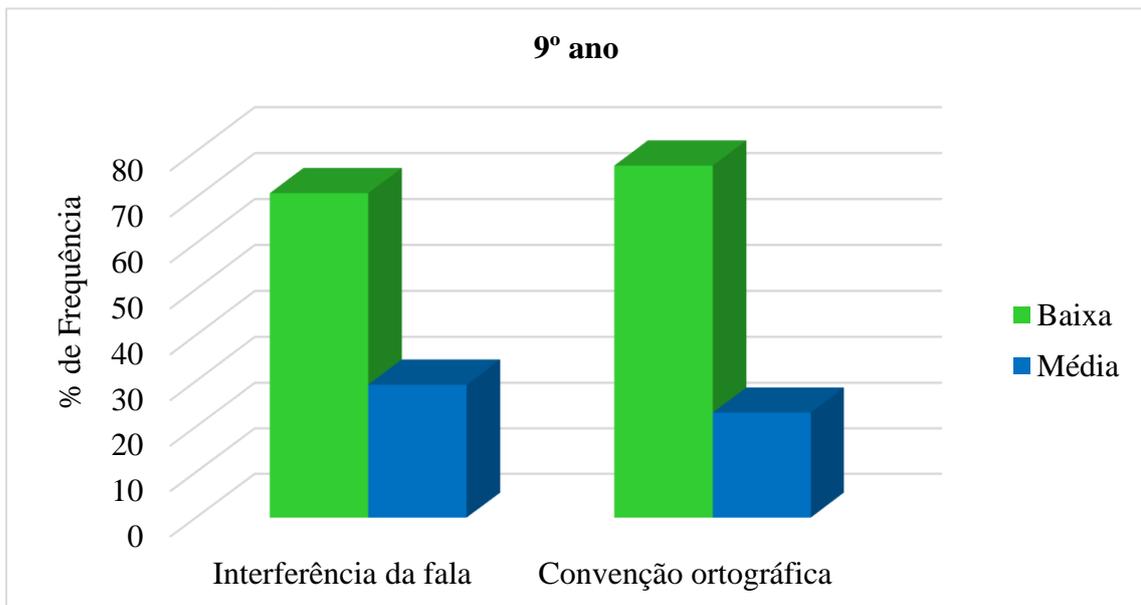
A análise dos dados levando em consideração o fator *renda familiar* e *ano escolar* está ilustrada nos Gráficos 13 e 14.

Gráfico 13 – Erros ortográficos considerando a variável renda familiar no 6º ano.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 14 – Erros ortográficos considerando a variável renda familiar no 9º ano.



Fonte: Elaboração própria

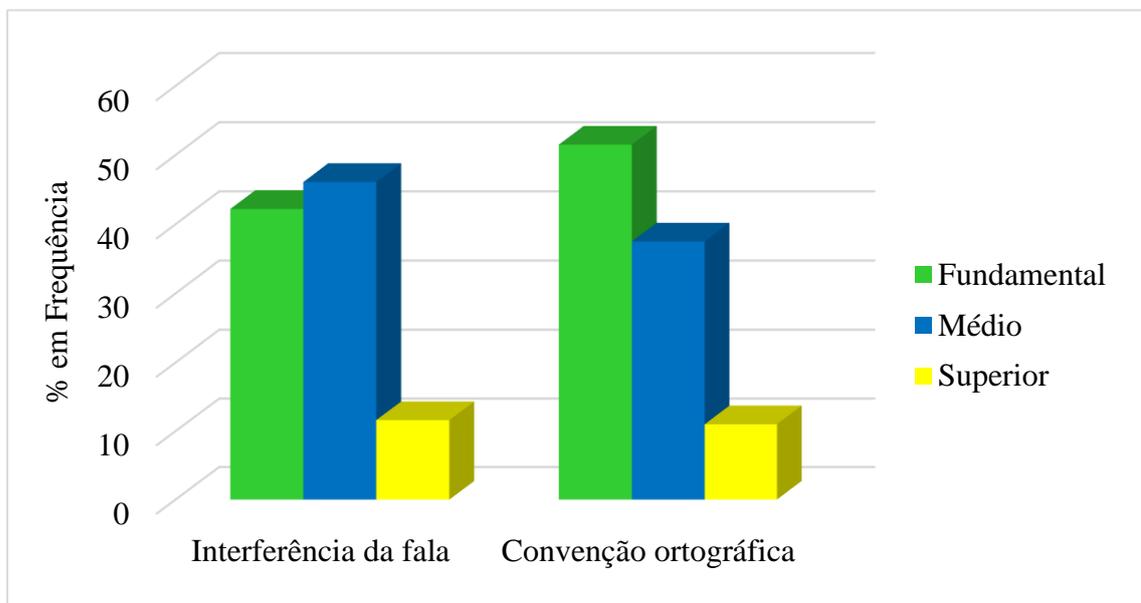
Percebemos, nos Gráficos 13 e 14, que são bastante expressivos os percentuais relacionados aos alunos cuja renda é *baixa*. O gráfico 13, do 6º ano, mostra que 70,8% (setenta vírgula oito por cento) dos erros ortográficos por *influência da fala* são de alunos cuja renda é *baixa*, e 29,2% (vinte e nove vírgula dois por cento) são daqueles cuja renda é considerada *média*. Enquanto que 72,3% (setenta e dois vírgula três por cento) dos erros por *convenção*

ortográfica são de alunos cuja renda é *baixa*, e 27,7% (vinte e sete vírgula sete por cento) de alunos cuja renda é *média*.

A tendência se repete no Gráfico 14, do 9º ano, os alunos cuja renda familiar é *baixa*, apresentaram 70,9% (setenta vírgula nove por cento) de ocorrências relacionadas aos erros ortográficos por *influência da fala* e 29,2% (vinte e nove vírgula dois por cento) de ocorrências para aqueles cuja renda é *média*. Em relação aos outros erros de ortografia por problemas de *convenção ortográfica*, os alunos cuja renda é *baixa* apresentaram 76,9% (setenta e seis vírgula nove por cento) de ocorrências e os alunos cuja renda é *média* apresentaram 23,1% (vinte e três vírgula um por cento) de ocorrências. Ou seja, a despeito do avanço escolar, há leve diminuição da influência da fala, da diminuição de erros ortográficos para os alunos de renda *baixa*, sendo sempre maior do que os de renda *média*.

Considerando a variável *escolaridade*, optamos pelo grau de instrução da mãe, dividido em três variantes: *ensino fundamental, médio e superior*. A escolha pela variável referente ao sexo feminino se deu pelo fato de observarmos que houve um número considerável de alunos participantes da pesquisa que residem em lares nos quais as mães são chefes de família, demonstrando que a presença da mãe na educação dos filhos é mais comum do que a presença do pai. Vejamos os percentuais no gráfico a seguir:

Gráfico 15 – Erros ortográficos considerando a variável escolaridade da mãe.



Fonte: Elaboração própria

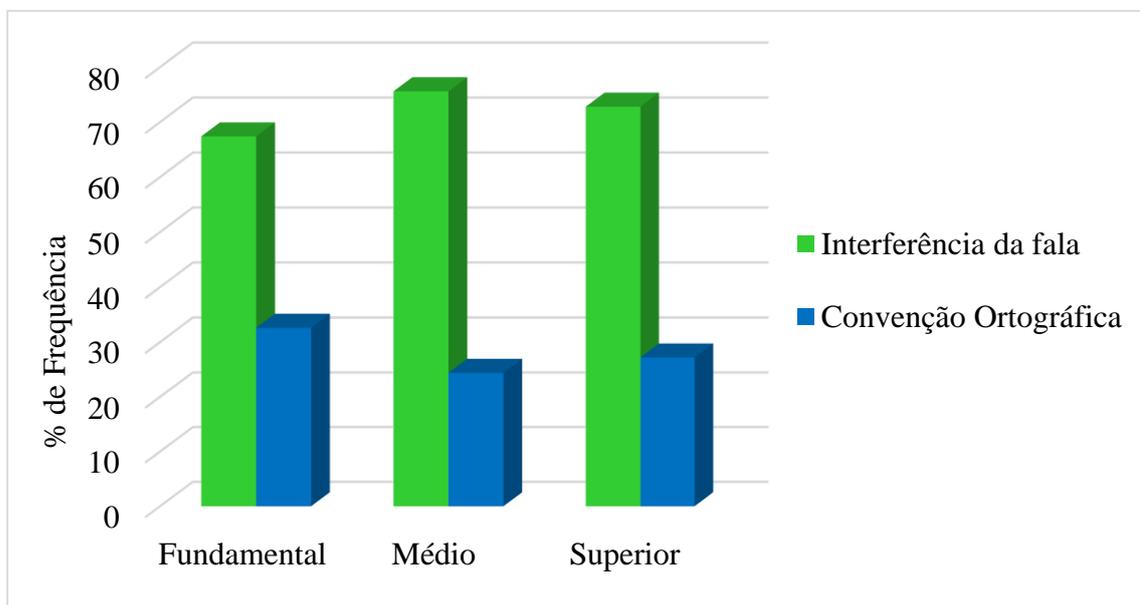
Podemos perceber que os alunos cujas mães possuem o *ensino médio* apresentaram um maior percentual de erros por *interferência da fala* 46,1% (quarenta e seis vírgula um por

cento), seguido do percentual dos erros de alunos cujas mães possuem o *ensino fundamental* 42,2% (quarenta e dois vírgula dois por cento) e, por fim, pelo percentual de erros cujas mães possuem o *ensino superior* 11,6% (onze vírgula seis por cento). Já o percentual mais elevado no que concerne aos outros erros ortográficos decorrentes da *convenção da escrita*, é de alunos cujas mães possuem o *ensino fundamental* 51,5% (cinquenta e um vírgula cinco por cento); seguido do percentual de ocorrências dos alunos cujas mães possuem o *ensino médio* 37,5% (trinta e sete vírgula cinco por cento); e, por fim, o percentual de ocorrências dos alunos cujas mães possuem o *ensino superior* 11% (onze por cento).

O que esses dados mostram é que quanto maior a escolaridade da mãe menor é a ocorrência de erros na escrita dos alunos, sendo mais atuante para a *convenção ortográfica*. Pode-se deduzir: que essas mães têm mais acesso à leitura e certamente podem proporcionar o mesmo aos seus filhos, inclusive com mais condições de acompanhamento do seu desempenho escolar.

Analisando os fatores *ensino fundamental, médio e superior*, isoladamente, verificamos os seguintes percentuais:

Gráfico 16 – Erros ortográficos considerando os fatores *fundamental, médio e superior*, isoladamente.



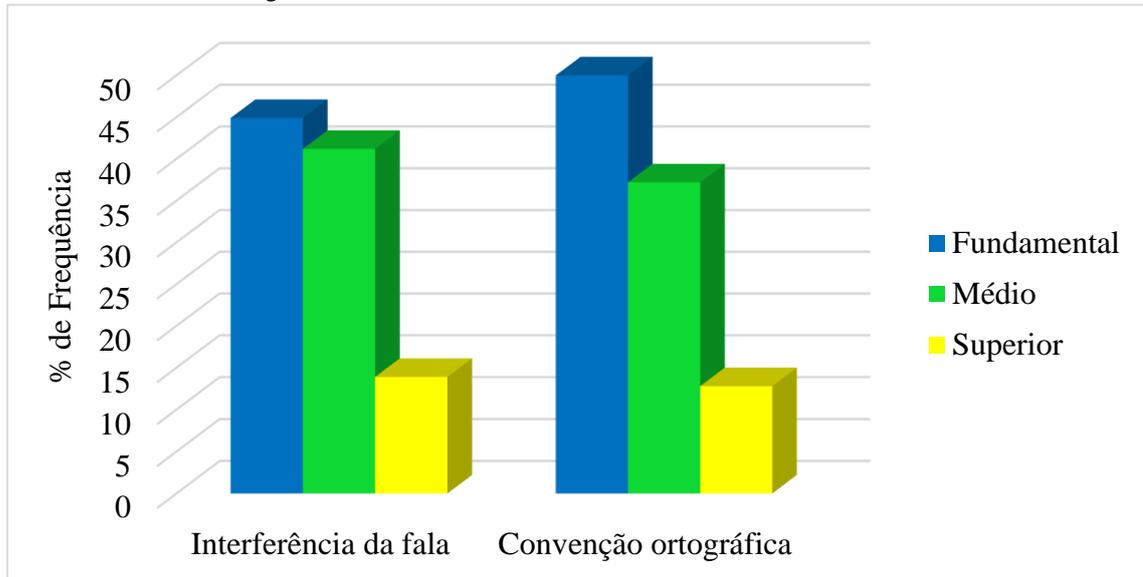
Fonte: Elaboração própria.

Esse gráfico confirma a tendência do anterior, erros decorrentes da *influência da fala*: *ensino fundamental* 67,4% (sessenta e sete vírgula quatro por cento); *ensino médio* 75,6% (setenta e cinco vírgula seis por cento) e *superior* 72,8% (setenta e dois vírgula oito por cento). Erros resultantes da falta de domínio da *convenção ortográfica*: *ensino fundamental* 32,6%

(trinta e dois vírgula seis por cento); *ensino médio* 24,5% (vinte e quatro vírgula cinco por cento); e *superior* 27,2% (vinte e sete vírgula dois por cento).

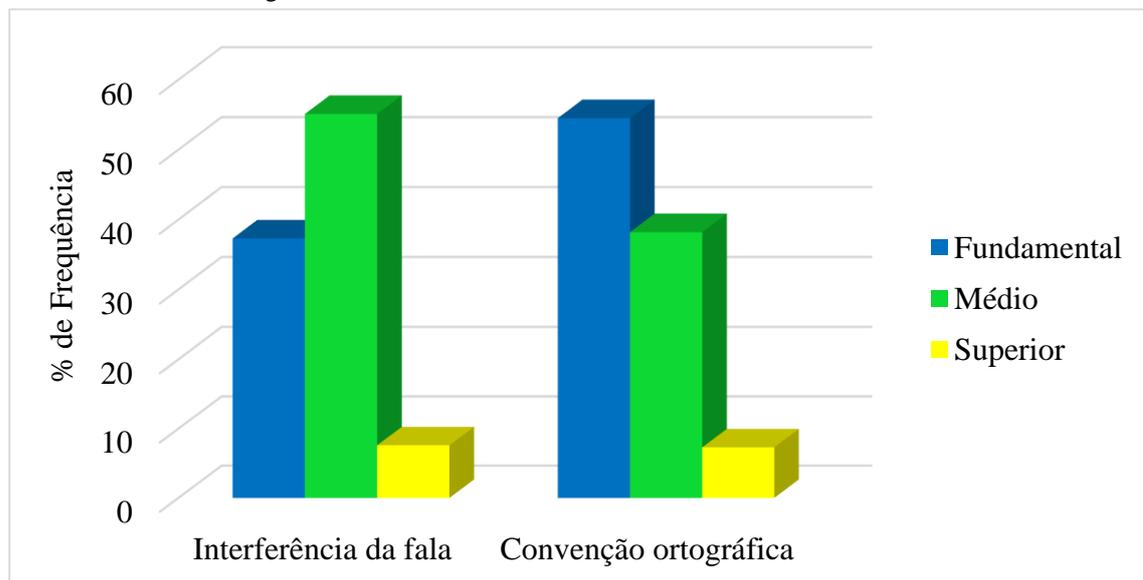
Os Gráficos 17 e 18 fazem a análise relacionando a escolaridade das mães com a série do aluno.

Gráfico 17 – Erros ortográficos considerando a variável escolaridade no 6º ano.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 18 – Erros ortográficos considerando a variável escolaridade no 9º ano.



Fonte: Elaboração própria.

Notamos que, no 6º ano, 44,9% (quarenta e quatro vírgula nove por cento) dos erros ortográficos referentes à *interferência da fala* nos textos escritos são de alunos cujas mães possuem o *ensino fundamental*; 41,2% (quarenta e um vírgula dois por cento) são de alunos cujas mães possuem o *ensino médio* e 13,9% (treze vírgula nove por cento) daquelas cujas mães

possuem o *ensino superior*. Os outros erros ortográficos: 50% (cinquenta por cento) são de alunos cujas mães possuem *ensino fundamental*, 37,2% (trinta e sete vírgula dois) são de alunos cujas mães possuem o *ensino médio* e 12,8% (doze vírgula oito por cento) daqueles cujas mães possuem o *ensino superior*.

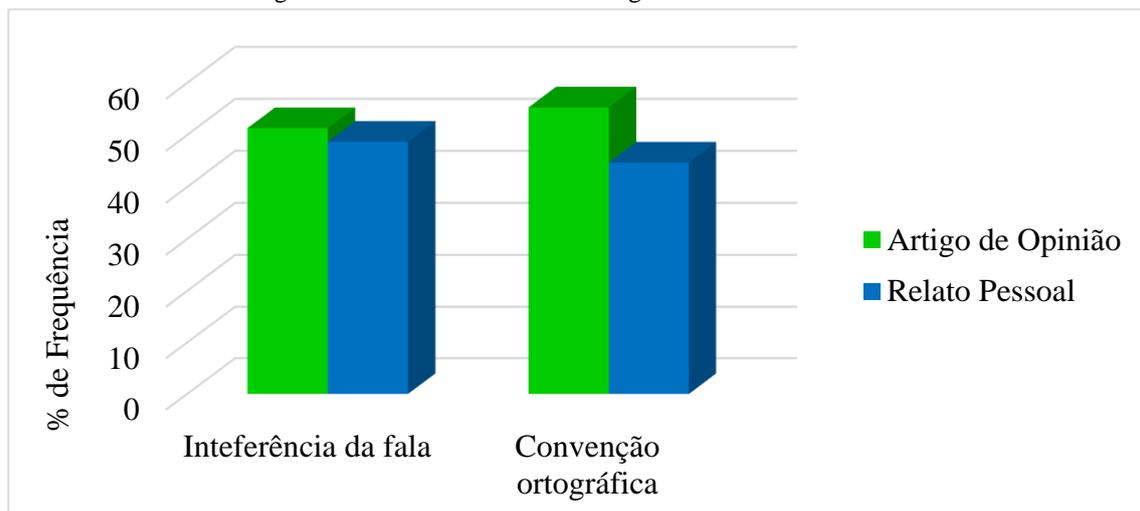
A tendência mostrada nos gráficos anteriores se mantém, à medida que a escolaridade do aluno avança, diminuem os erros e a influência das mães sobre esse processo aumenta, como vemos no Gráfico 18, 37,3% (trinta e sete vírgula três por cento) dos erros de ortografia concernentes à *interferência da fala* são de alunos cujas mães possuem o *ensino fundamental*; 55,1% (cinquenta e cinco vírgula um por cento) de alunos cujas mães possuem o *ensino médio*; e, 7,6% (sete vírgula seis por cento) daqueles cujas mães possuem o ensino superior.

Já os outros erros ortográficos: 54,1% (cinquenta e quatro vírgula um por cento) são de alunos cujas mães possuem *ensino fundamental*; 38,2% (trinta e oito vírgula dois por cento) de alunos cujas mães possuem o *ensino médio*; e, 7,3% (sete vírgula três por cento) daqueles cujas mães possuem o *ensino superior*. No geral, os Gráficos 17 e 18 mostram que o percentual de ocorrências tende a diminuir conforme aumenta o grau de instrução da mãe, porém acontece algo que contraria essa afirmação, quanto à variante *ensino médio*, no Gráfico 18, referente aos erros de *interferência da fala*, para o que não temos justificativa plausível.

4.2 Variáveis linguísticas

Nesta subseção, apresentamos os percentuais das variáveis linguísticas artigo de opinião e classe gramatical. No Gráfico 19, apresentamos a variável linguística gênero textual. Vejamos:

Gráfico 19 – Erros ortográficos considerando a variável gênero textual.



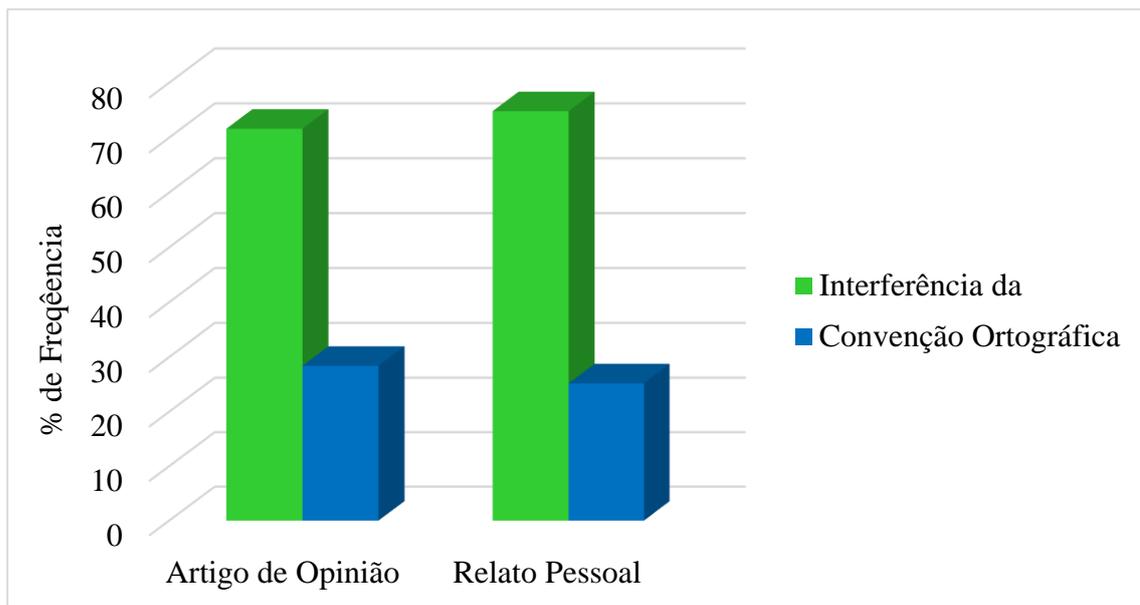
Fonte: Elaboração própria.

O percentual de todas as ocorrências de erros ortográficos aponta que o *artigo de opinião* foi o gênero textual que apresentou maiores índices de erros ortográficos tanto decorrentes da *interferência da fala* quanto em relação aos decorrentes da falta de familiaridade dos alunos com a *convenção ortográfica*. Assim, de 1175 (mil cento e setenta e cinco) ocorrências por *interferência da fala*: no *artigo de opinião* ocorreram 51,3% (cinquenta e um vírgula três por cento); no *relato pessoal* ocorreram 48,7% (quarenta e oito vírgula sete por cento).

No que diz respeito aos outros erros por problemas de *convenção ortográfica*, de 432 (quatrocentas e trinta e duas) ocorrências, no *artigo de opinião* ocorreram 55,3% (cinquenta e cinco vírgula três por cento) e no *relato pessoal* ocorreram 44,7% (quarenta e quatro vírgula sete por cento). Esses resultados nos surpreendem, pois esperávamos que desse o contrário: o *relato pessoal* se aproxima mais da vivência do aluno e nos pareceu que isso pudesse gerar um menor monitoramento do texto.

Analisados de forma isolada, os índices nos gráficos a seguir confirmam essa tendência.

Gráfico 20 – Erros ortográficos considerando os fatores *artigo de opinião* e *relato pessoal*, isoladamente.

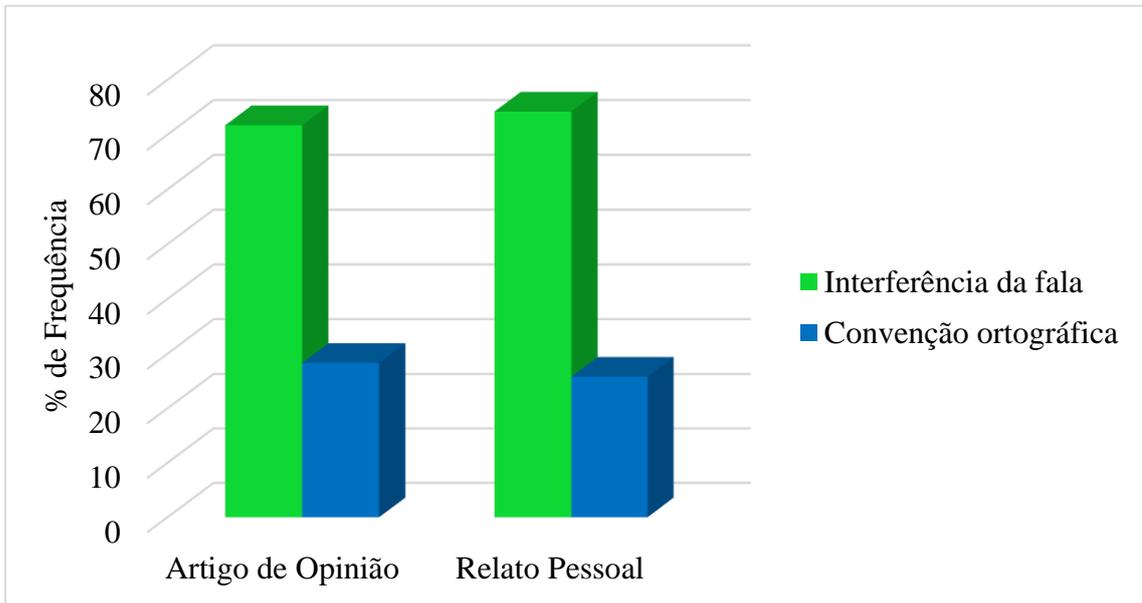


Fonte: Elaboração própria.

No *artigo de opinião*, os erros por *interferência da fala* são de 71,6% (setenta e um vírgula seis por cento) contra 28,4% (vinte e oito vírgula quatro por cento) de outros erros decorrentes da falta de domínio da *convenção ortográfica*. No *relato pessoal*, o percentual de erros referentes à influência da oralidade também foi alto, 74,8% (setenta e quatro vírgula oito por cento), contra 25,2% (vinte e cinco vírgula dois por cento) relacionados aos outros tipos de erros da escrita.

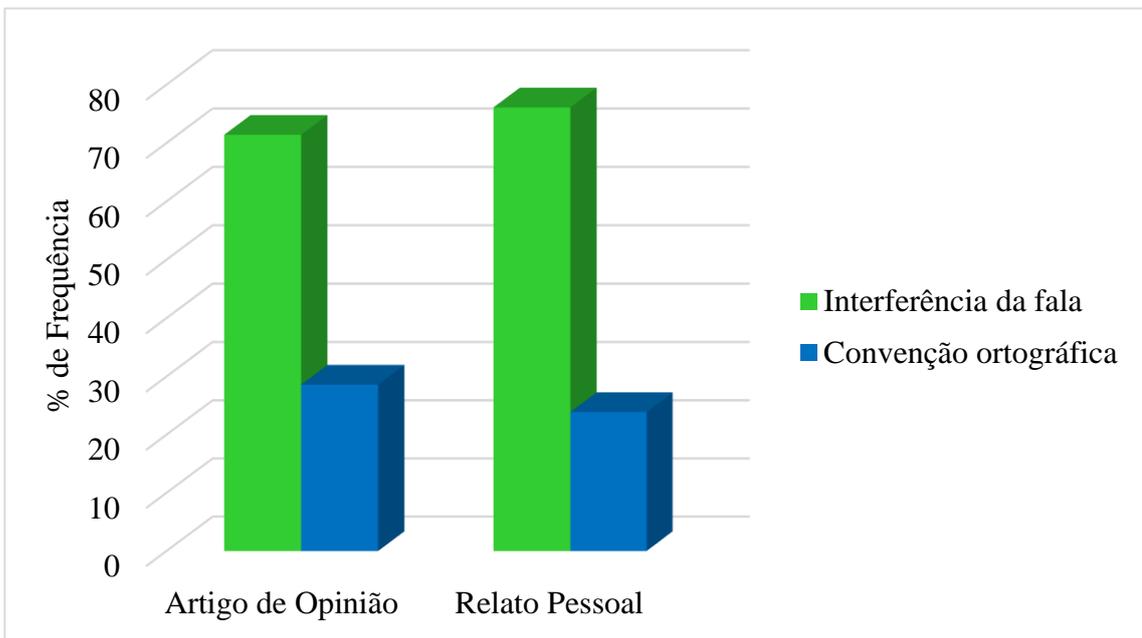
Agora vejamos como se distribuem em relação ao ano de escolaridade:

Gráfico 21 – Erros ortográficos considerando a variável gênero textual no 6º ano.



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 22 – Erros ortográficos considerando a variável gênero textual no 9º ano.



Fonte: Elaboração própria.

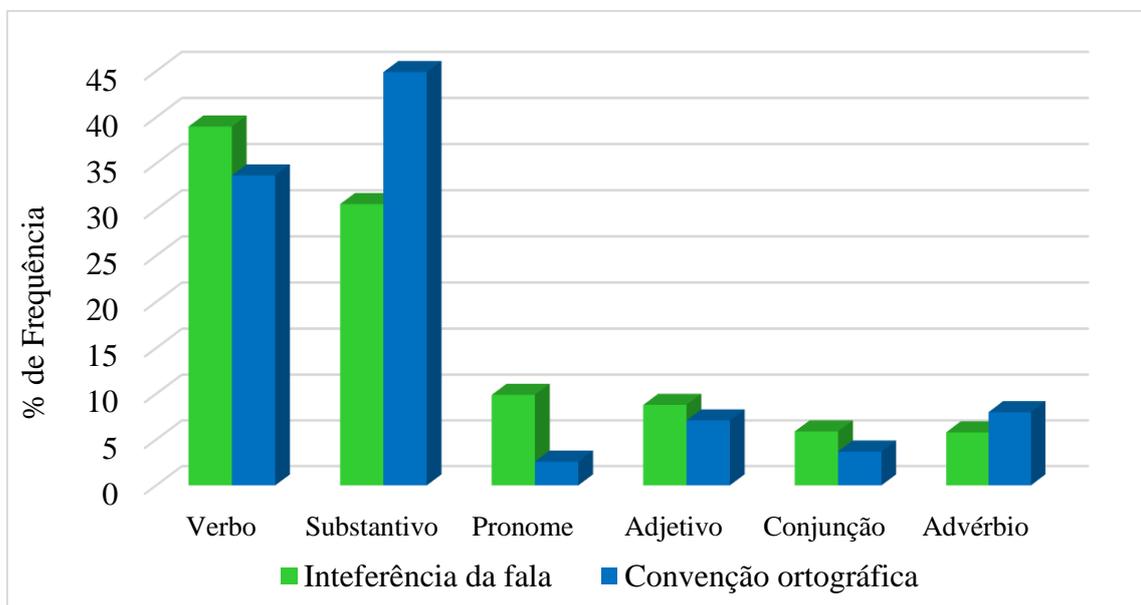
Podemos observar que os erros ortográficos por *interferência da fala* apresentaram maiores percentuais de ocorrências nos dois *gêneros textuais* (*artigo de opinião* e *relato pessoal*), tanto no 6º ano, quanto no 9º ano, e os outros erros ortográficos apresentaram

percentuais menores: No *artigo de opinião* (Gráfico 21), 71,7% (setenta e um vírgula sete por cento) dos erros estão relacionados à *interferência da fala* e 28,3% (vinte e oito vírgula três por cento) representam os erros por problemas de *convenção ortográfica*, enquanto no *relato pessoal*, 74,2% (setenta e quatro vírgula dois por cento) dos erros de escrita são referentes à *interferência da fala* e 25,8% (vinte e cinco vírgula oito por cento) referentes aos outros erros ortográficos por problemas de *convenção ortográfica*.

No Gráfico 22, na distribuição percentual dos erros do 9º ano, percebemos que, no *artigo de opinião*, 71,4% (setenta e um vírgula quatro por cento) dos erros estão relacionados à *interferência da fala* e 28,5% (vinte e oito vírgula cinco por cento) representam outros erros ortográficos por *problemas de convenção*, enquanto no *relato pessoal*, 76,1% (setenta e seis vírgula um por cento) dos erros são referentes à *interferência da fala* e 23,9% (vinte e três vírgula nove por cento) referentes aos outros erros ortográficos. Em suma, não há grande diferença entre a escolaridade e as ocorrências de erros.

Com relação à variável linguística classe gramatical, conforme as variantes *substantivo*, *adjetivo*, *conjunção*, *pronome* e *verbo*, deu-se a seguinte distribuição.

Gráfico 23 – Erros ortográficos considerando a variável classe gramatical.



Fonte: Elaboração própria.

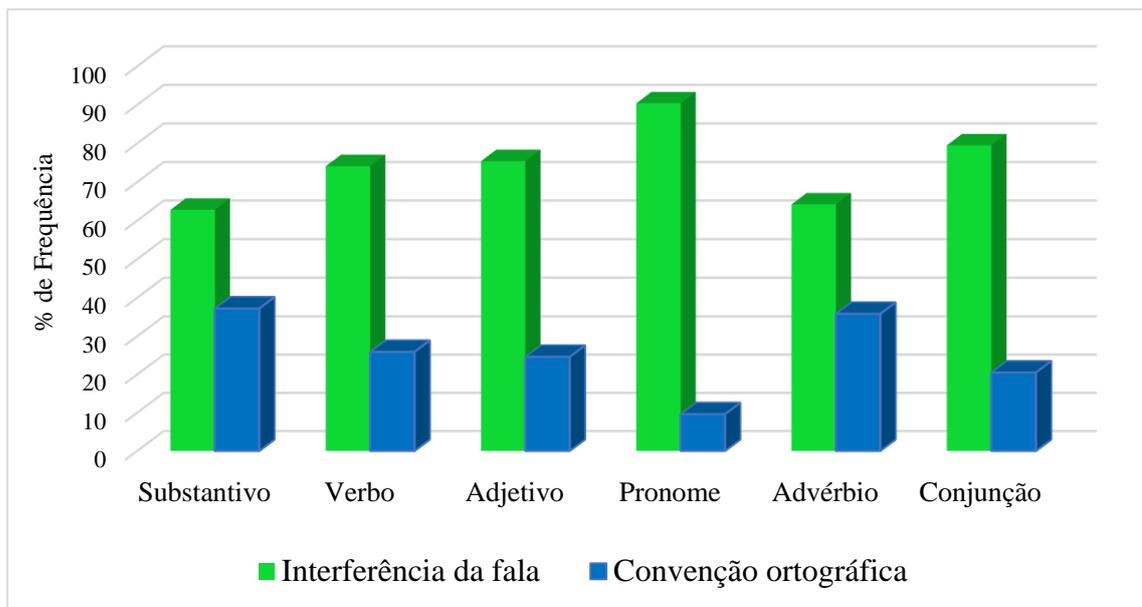
O maior percentual de ocorrências por *interferência da fala* se deu da seguinte forma: *verbo* 39% (trinta e nove por cento), *substantivo* 30,6% (trinta vírgula seis por cento), *pronome* 9,9% (nove vírgula nove por cento), *adjetivo* 8,8% (oito vírgula oito por cento), *conjunção* 5,9% (cinco vírgula nove por cento) e *advérbio* 5,8% (cinco vírgula oito por cento). Em relação

aos outros erros, o maior percentual de ocorrências se deu da seguinte forma: *substantivo* 44,9% (quarenta e quatro vírgula nove por cento), *verbo* 33,7% (trinta e três vírgula sete por cento), *advérbio* 8% (oito por cento), *adjetivo* 7,1% (sete vírgula um por cento), *conjunção* 3,7% (três vírgula sete por cento) e *pronome* 2,6% (dois vírgula seis por cento).

Notamos que, tanto os erros ortográficos por *interferência da fala*, quanto os erros por falta de familiaridade com as *convenções ortográficas* nas duas séries observadas, as maiores ocorrências se deram nas variantes *verbo* e nos *substantivo*. Na primeira variante, destacamos a maior ocorrência no *verbo* e, na segunda variante, destacamos a maior ocorrência no *substantivo*.

Ao analisarmos de forma isolada cada classe de palavras, temos as seguintes distribuições:

Gráfico 24 – Erros ortográficos considerando as classes gramaticais, isoladamente

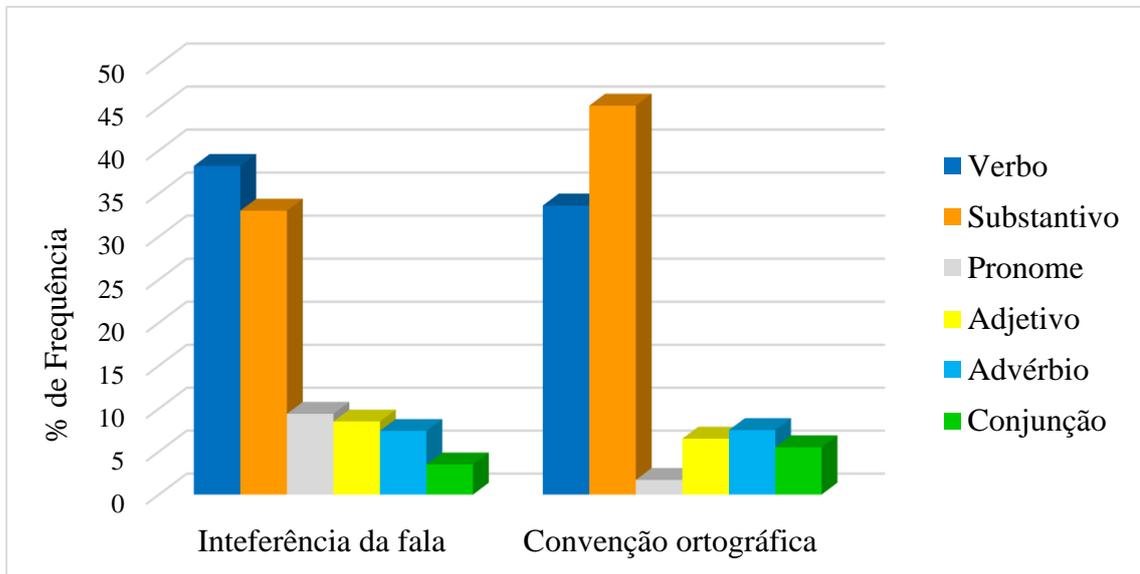


Fonte: Elaboração própria.

Analisando as classes gramaticais de forma isolada, percebemos os seguintes resultados. Em relação à *interferência da fala*: *substantivos* 62,8% (sessenta e dois vírgula oito por cento); *verbo* 74,1% (setenta e quatro vírgula um por cento); *adjetivo* 75,4% (setenta e cinco vírgula quatro por cento); *pronome* 90,4% (noventa vírgula quatro por cento); *advérbio* 64,2% (sessenta e quatro vírgula dois por cento), *conjunção* 79,5% (setenta e nove vírgula cinco por cento). Com esses índices, podemos notar que os desvios por *interferência da fala* foram predominantes em todas as classes gramaticais.

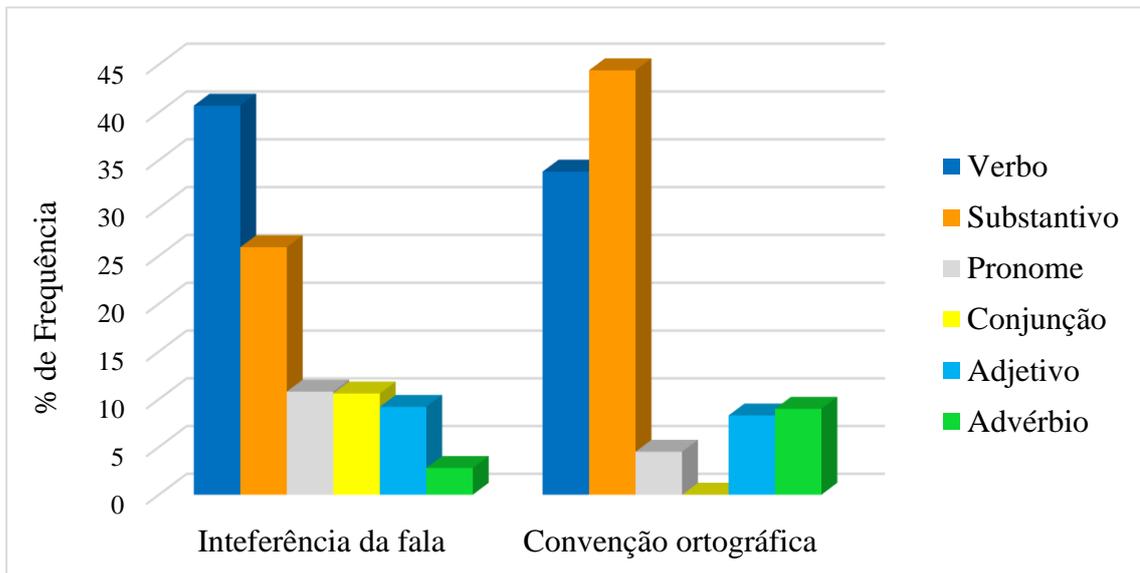
Ao analisarmos os percentuais, isolando por ano escolar, as classes gramaticais apresentaram os seguintes índices:

Gráfico 25 – Erros ortográficos considerando a variável classe gramatical no 6º ano.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 26 – Erros ortográficos considerando a variável classe gramatical no 9º ano.



Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos erros ortográficos por *interferência da fala* na escrita dos alunos do 6º ano, houve os seguintes percentuais: 38,2% (trinta e oito vírgula dois por cento) na variante *verbo*; 33% (trinta e três por cento) *substantivo*; 9,4% (nove vírgula quatro por cento) *pronome*; 8,5% (oito e meio por cento) *adjetivo*; 7,4% (sete vírgula quatro por cento) *advérbio* e 3,5% (três e meio por cento) *conjunção*. Já em relação aos outros erros ortográficos por problemas

de *convenção ortográfica*, os percentuais foram: 33,6% (trinta e três vírgula seis por cento) *verbo*; 45,2% (quarenta e cinco vírgula dois por cento) *substantivo*; 1,7% (um vírgula sete por cento) *pronome*; 6,5% (seis e meio por cento) *adjetivo*; 7,5% (sete e meio por cento) *advérbio*; e, 5,5% (cinco e meio por cento) nas *conjunção*.

No Gráfico 26, que representa a distribuição de ocorrências de erros ortográficos nas produções dos alunos do 9º ano, em relação aos erros por *interferência da fala*, percebemos os seguintes índices: 40,7% (quarenta vírgula sete por cento) referente à variante *verbo*; 25,9% (vinte e cinco vírgula nove por cento) *substantivo*; 10,8% (dez vírgula oito por cento) *pronome*; 10,6% (dez vírgula seis por cento) *conjunção*; 9,2% (nove vírgula dois por cento) *adjetivo*; e, 2,8% (dois vírgula oito por cento) *advérbio*.

Já em relação aos erros inerentes aos problemas de *convenção ortográfica*, foram: 33,8% (trinta e três vírgula oito por cento) nos *verbos*; 44,4% (quarenta e quatro vírgula por cento) nos *substantivos*; 4,5% (quatro e meio por cento) nos *pronomes*; 8,3% (oito vírgula três por cento) nos *adjetivos*; e, 9% (nove por cento) nos *advérbios*.

Ressaltamos que não houve nenhuma ocorrência de erro por problemas de *convenção ortográfica* em relação à variante *conjunção*. De fato, esses índices refletem mais a quantidade de usos dessas classes nos textos em geral, das quais o *substantivo*, seguido de *verbo*, foram sempre o mais frequente.

4.3 Pesos relativos dos grupos selecionados - 6º ano do Ensino Fundamental

Nesta subseção, analisamos o peso relativo das variáveis linguísticas e extralinguísticas selecionadas pelo programa computacional *GoldVarb X*, favorecedoras da interferência da fala na escrita no 6º ano do Ensino Fundamental. De acordo com Guy e Zilles (2007), o peso relativo é um valor calculado dos fatores, realizado pelo programa, que indica o efeito desses fatores sobre o uso da variante analisada. Realizamos também o cruzamento dos processos fonológicos (*harmonização vocálica, apagamento, monotongação, ditongação, hipossegmentação e hipersegmentação*) com os grupos de fatores selecionados pelo programa como estatisticamente significativos para a aplicação da regra *influência da fala na escrita*.

Na primeira rodada, o programa apresentou nocautes⁶ em todos os fatores do grupo processos fonológicos, sendo 100% (cem por cento) de ocorrências em todos os fenômenos.

⁶ Nocautes ou *knockOut* é uma terminologia de análise do *GoldVarb X*, definida como “um fator que, num dado momento da análise, corresponde a uma frequência de 0% ou 100% para um dos valores da variável dependente” (GUY; ZILLES, 2007, p. 158).

Isso se explica pelo fato de que as ocorrências desses fenômenos linguísticos só acontecem na variante estudada.

Outro caso encontrado foi de *Singleton Group*⁷ no grupo de fatores ano escolar. Como já mencionado anteriormente, para submeter os dados ao programa estatístico foram criados três arquivos de dados, um contendo todos as ocorrências do 6º ano e do 9º ano para análise da frequência geral e mais dois arquivos de dados separados por ano escolar para análise comparativa. Esses dois últimos, ao serem submetidos ao programa, apresentaram *Singleton Group*, pelo fato de serem tratados separadamente em relação ao fator *série*.

Após a retirada desses problemas analíticos, realizamos a rodada para gerar os pesos relativos. Sem os casos de nocautes e *Singleton Group* e preservando as 794 (setecentas e noventa e quatro) ocorrências, o *GoldVarb X* revelou, no melhor nível de análise, *input* 0,722 e *significance* 0,010, quatro grupos de fatores (*classe gramatical*, *gênero/sexo*, *escolaridade*, *renda familiar*), nesta ordem de seleção, como relevantes para a aplicação da variante *interferência da fala na escrita*. Como variável irrelevante foi selecionada apenas o *gênero textual*.

4.3.1 Variáveis linguísticas

A variável linguística selecionada pelo programa computacional como significativa estatisticamente foi apenas *classe gramatical*. Para esta variável, foram avaliadas seis classificações: *substantivo*, *verbo*, *adjetivo*, *advérbio*, *pronome* e *conjunção*. Vejamos os resultados apresentados pelo programa na Tabela 1.

Tabela 1 – Atuação da variável classe gramatical sobre a interferência da fala na escrita no 6ºano

Fatores	Aplicação/Total	%	PR	Exemplos
Substantivo	229/361	63,4	.41	Tem vez que atrapalha o professo na sala
Verbo	264/362	72,9	.52	Vamos fala sobre tecnologia
Adjetivo	59/78	75,6	.57	A tecnologia é boua
Advérbio	51/73	69,9	.45	Antis era fugã alenha
Pronome	65/70	92,9	.85	Mais não mora com migo
Conjunção	24/40	60	.39	A gente correr por celular o por computador
Total	692/984	70,3	-	-

Input:0,722

Significance: 0,010

Fonte: Elaboração própria.

⁷ *Singleton Group* é quando o grupo apresenta apenas um fator.

Como podemos observar na Tabela 1, o fator *pronome*, apresentou-se como grande favorecedor da variante *interferência da fala*, com (.85) de probabilidade de aplicação da regra. Entretanto, outros fatores também favoreceram a variante em estudo, como *adjetivo* (.57) e *verbo* (.52). Este último, apresenta-se de forma mais discreta, levando em consideração que o valor do peso relativo está pouco acima do ponto neutro (0,50)⁸. Já os fatores *substantivo* (.41), *advérbio* (.45) e *conjunção* (.39), por apresentarem pesos relativos abaixo de (.50), desfavorecem a aplicação da regra.

A classe gramatical pronome é composta por um quantitativo reduzido de termos, se compararmos com outras classes, como o grupo dos substantivos. Isso acaba limitando o uso diversificado desse grupo de palavras, levando à ocorrência da repetição constante de alguns *pronomes*, tendo em vista a dificuldade dos alunos em estabelecerem relações de sentido usando os mecanismos textuais.

A repetição desses *pronomes* nos textos escritos de forma não articulada, apresentando traços de oralidade, nos leva a concluir que seja esse um dos motivos pelo qual esse fator se torna relevante para a aplicação da regra. Vejamos alguns exemplos da ocorrência do pronome possessivo *minha* e *meu*, no quadro abaixo.

Quadro 7 – Exemplos da ocorrência do pronome *minha* e *meu*

Palavras e expressões escritas com interferência da fala	Contextos	Tipo (s) de interferência
mia	mia zamigas	Apagamento do “nh”
mias	as mias manias	Apagamento de “nh”
amia	amia familia	Junção e Apagamento de “nh”
meu	meu zamigos	Apagamento de “s”

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Mamus (2013), existe uma relação estreita dos pronomes possessivos com os pronomes pessoais, pois aqueles indicam algo determinado pelas pessoas do discurso. Deste modo, os pronomes pessoais (*eu, tu, ele, nós, vós, eles*), respectivamente, estão relacionados aos possessivos (*meu, teu, seu, nosso, vosso, seu*) e suas variações de acordo com o gênero e número.

⁸ O ponto neutro “corresponde ao valor matemático do peso relativo associado com um fator que, quando presente no contexto, não produz nenhum desvio no uso da variante investigada em comparação com o nível geral indicado pelo *input*. Em análise binária, este valor é 0,50” (GUY; ZILLES, 2007, p. 238).

Os pronomes possessivos observados na análise, quase em sua totalidade, são favorecidos pelo processo fonológico *apagamento*. Nos dois primeiros exemplos “*mia zamigas*” e “*as mias manias*”, percebemos o *apagamento* de /nh/, resultando em uma despalatalização, associada com problemas de aspectos gramaticais, nestes casos, questões de concordância nominal. No terceiro exemplo, “*amia familia*”, há a ocorrência de dois processos fonológicos simultaneamente, a junção do artigo “*a*”, que gramaticalmente seria “*as*”, aglutinado ao pronome “*mia*”, ou seja, “*minha*”, seguido de uma despalatalização, supressão do /nh/. E, por último, “*meu zamigos*”, há o *apagamento* de /s/, marcador de plural, ocasionando também um problema de concordância nominal.

A partir dessas observações, podemos concluir que os alunos do 6^a ano do ensino fundamental têm uma tendência significativa ao uso excessivo de pronomes pessoais nas produções escritas, geralmente vinculada a um pronome possessivo, condicionando assim a influência da fala na escrita.

Outro pronome que se destaca nas produções textuais é o pronome pessoal do caso reto *nós*. Vejamos alguns exemplos dessa ocorrência no quadro abaixo.

Quadro 8 – Exemplos da ocorrência do pronome *nós*

Palavras e expressões escritas com interferência da fala	Contextos	Tipo (s) de interferência
nois	para nois alunos	Ditongação
nois	cuidado de nois	Ditongação
nois	nois vamos aprende melhor	Ditongação
nois	la nois brica muito	Ditongação

Fonte: Elaboração própria.

Vitório (2015), em seus estudos sobre o uso e variações de *nós* e *a gente* na escrita escolar, nos mostra que a realização da locução pronominal *a gente* é a forma que mais ocorre na fala, mas, na escrita, o *nós* é o pronome mais utilizado devido à pressão normativa. No entanto, o uso de *nós* não se apresenta de forma categórica, por haver interferência da fala na escrita dos alunos, tanto no uso variável pronominal (*nós / a agente*), quanto fonológico, gerando a forma *nóis*, caracterizando o fenômeno linguístico ditongação.

De acordo com Amaral (2014), esse fenômeno é caracterizado pelo surgimento de uma semivogal entre a vogal e o /S/, acarretando uma mudança fonética e gerando um ditongo, como podemos perceber nos contextos apresentados no Quadro 8.

Esse tipo de ocorrência é bastante empregado na oralidade e pode ser observado de forma ampla nos discursos dos falantes brasileiros em diversos contextos comunicativos. Nesse sentido, podemos afirmar que esse fenômeno acaba influenciando expressivamente a escrita dos alunos.

Ainda de forma expressiva, observarmos as ocorrências de repetições relacionadas ao pronome oblíquo átomo *me*. Vejamos no quadro a seguir:

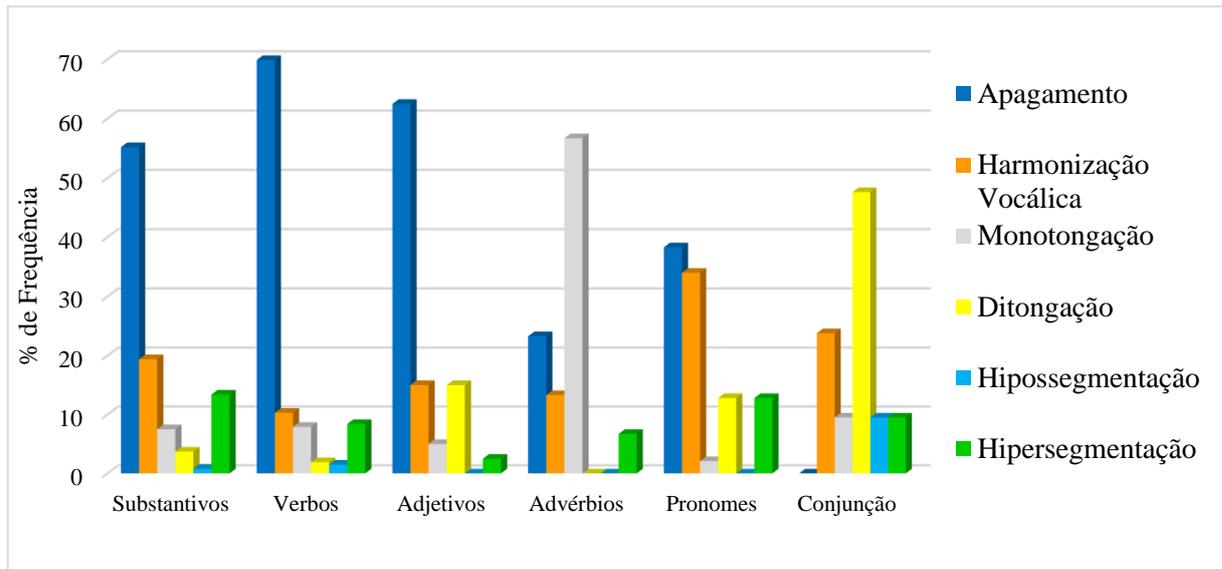
Quadro 9 – Exemplos da ocorrência do pronome *me*

Palavras e expressões escritas com interferência da fala	Contextos	Tipo (s) de interferência
mi	as vezes eles mi bate	Harmonização vocálica
mi	eu mi encanto mais com os animais	Harmonização Vocálica
mi	o que mi agada e peseti	Harmonização vocálica e Hipossegmentação
lemida	e lem ida e vezequado	Harmonização vocálica e Hipossegmentação
mipareço	eu mi pareço com meu vó	Harmonização Vocálica e Hipossegmentação

Fonte: Elaboração própria.

A maioria das ocorrências envolvendo o pronome *me* estão relacionadas ao fenômeno linguístico *harmonização vocálica*, no qual a vogal média /e/ é substituída pela vogal alta /i/. Para Bisol (2002), trata-se de um processo pelo qual as vogais médias pretônicas /e/ e /o/ assimilam o traço de altura das vogais altas /i/ e /u/, como podemos perceber nos contextos “as vezes eles *mi* bate” e “eu *mi* encanto mais com os animais”. Simultaneamente, ocorre outro fenômeno associado à *harmonização vocálica*, nas expressões “*miagada*”, “*lemida*” e “*mipareço*”, que é a *hipossegmentação*, caracterizada pela junção de duas palavras, incluído o pronome *me* alteado.

Ao cruzarmos as variáveis linguísticas classe gramatical com os processos fonológicos e analisarmos separadamente os pronomes, notamos uma distribuição que corrobora com a discussão dos fenômenos mais expressivos: *apagamento* 38% (trinta e oito por cento); *harmonização vocálica* 34% (trinta e quatro por cento); e, *ditongação* 12,8% (doze vírgula oito por cento). A hipersegmentação também se destaca com o percentual de 12,8% (doze vírgula oito por cento). Já a *monotongação*, com 2% (dois por cento), apresenta uma ocorrência muito baixa e a *hipossegmentação*, nenhuma ocorrência. Vejamos as frequências no gráfico a seguir.

Gráfico 37 - Tipos de interferência da fala na escrita em função da classe gramatical.

Fonte: Elaboração própria.

Além de se destacar no fator *pronome*, o *apagamento* é bastante expressivo no *substantivo* 55% (cinquenta e cinco), no *verbo* 70% (sessenta por cento), no *adjetivo* 62,5% (sessenta e dois e meio por cento) e no *pronome* 38% (trinta e oito por cento). Já a *monotongação* predomina no *advérbio* 57% (cinquenta e sete por cento) e a *ditongação* no fator *conjunção* 47,6% (quarenta e sete vírgula seis por cento).

Outro comportamento interessante é o da *harmonização vocálica* que se destaca com percentuais significativos em todas as classes gramaticais: *substantivo* 19% (dezenove por cento), *verbo* 10% (dez por cento), *adjetivo* 13% (treze por cento), *advérbio* 13% (treze por cento), *pronome* 34% (trinta e quatro por cento) e *conjunção* 24% (vinte e quatro por cento).

Os resultados dos pesos relativos obtidos na variável classe gramatical são interessantes, pois nos mostram que a frequência elevada de um determinado fator nem sempre indica que ele é relevante para a regra de aplicação, como podemos perceber na Tabela 1, anteriormente, na qual os *substantivos* apresentam uma frequência superior a todos os outros fatores, porém é inibidor da variante *interferência da fala*.

4.3.2 Variáveis extralinguísticas

As variáveis extralinguísticas selecionadas pelo *GoldVarb X* como favorecedoras da *interferência da fala na escrita* foram: *gênero/sexo*, *escolaridade* e *renda familiar*.

A variável *gênero/sexo* foi selecionada pelo programa como a segunda a favorecer a *interferência da fala na escrita*, confirmando a hipótese de que o sexo *masculino* é o que mais

favorece o uso de marcas de oralidade nas produções textuais, apresentando um peso relativo igual a (.60.) Já o sexo *feminino* (.41), comporta-se como inibidor da *interferência da fala*.

Tabela 2 – Atuação da variável gênero/sexo sobre a interferência da fala na escrita no 6ºano

Fatores	Aplicação/Total	%	PR
Feminino	379/551	68,8	.41
Masculino	415/538	77,1	.60
Total	794/1089	72,9	-

Input:0,722

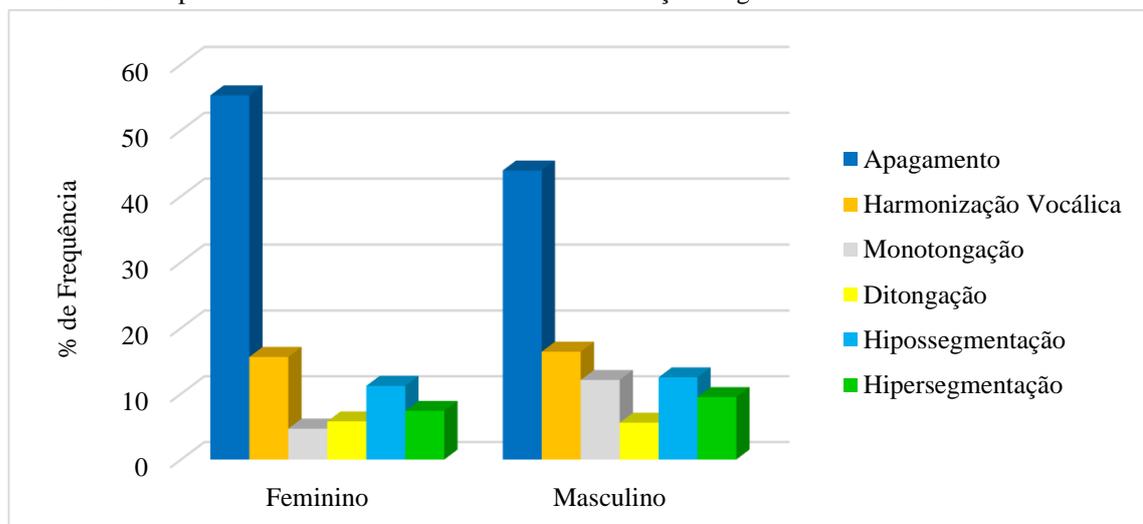
Significance: 0,010

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Paiva (2010, p. 34), “as mulheres demonstram maior preferência pelas variantes linguísticas prestigiadas socialmente”. Desse modo, os resultados obtidos mostram expressivamente que as meninas utilizam mais a forma padrão do que os meninos, corroborando o que apontam a maioria dos estudos sociolinguísticos que estudam a correlação existente entre variação linguística e o fator gênero/sexo. Para ter resultados mais precisos sobre essa variável, seria necessário o cruzamento dela com outras variáveis extralinguísticas, que podem apontar outros padrões de comportamento.

Ao analisarmos o grupo de fatores gênero/sexo cruzado com o grupo de fatores processos fonológicos, temos a seguinte distribuição.

Gráfico 28 – Tipos de interferência da fala na escrita em função do gênero/sexo.



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos perceber no Gráfico 28, em relação ao fator *feminino*, houve os seguintes índices: *apagamento* 55,3% (cinquenta e cinco vírgula três por cento); *harmonização vocálica* 15,6% (quinze vírgula seis por cento); *monotongação* 4,7% (quatro vírgula sete por cento), *ditongação* 5,8% (cinco vírgula oito por cento); *hipossegmentação* 11,2% (onze vírgula dois por cento); e, *hipersegmentação* 7,4% (sete vírgula quatro por cento). Quanto ao fator masculino, os índices foram os seguintes: *apagamento* 43,9% (quarenta e três vírgula nove por cento); *harmonização vocálica* 16,4% (dezesseis vírgula quatro por cento), *monotongação* 12,1% (doze vírgula um por cento); *ditongação* 5,6% (cinco vírgula seis por cento); *hipossegmentação* 12,5% (doze vírgula seis por cento); e, *hipersegmentação* 9,5% (nove e meio por cento).

Observamos que as meninas e os meninos apresentam índices aproximados em relação às realizações dos processos fonológicos investigados e uma semelhança no que concerne aos fatores com mais e menos erros ortográficos por *interferência da fala*, sendo *apagamento* e *harmonização vocálica* com percentuais mais expressivos e *hipossegmentação* e *hipersegmentação* com percentuais menos expressivos.

A terceira variável selecionada como favorecedora da *interferência da fala na escrita* foi a *escolaridade*. Vejamos como essa variável se comportou, por meio da Tabela 3.

Tabela 3 – Atuação da variável escolaridade sobre a *interferência da fala na escrita* no 6º ano

Fatores	Aplicação/Total	%	PR
Ensino Fundamental	266/387	68,7	.43
Ensino Médio	244/334	73,1	.61
Ensino Superior	82/113	72,6	.43
Total	592/834	71	-

Input:0,722

Significance: 0,010

Fonte: Elaboração própria.

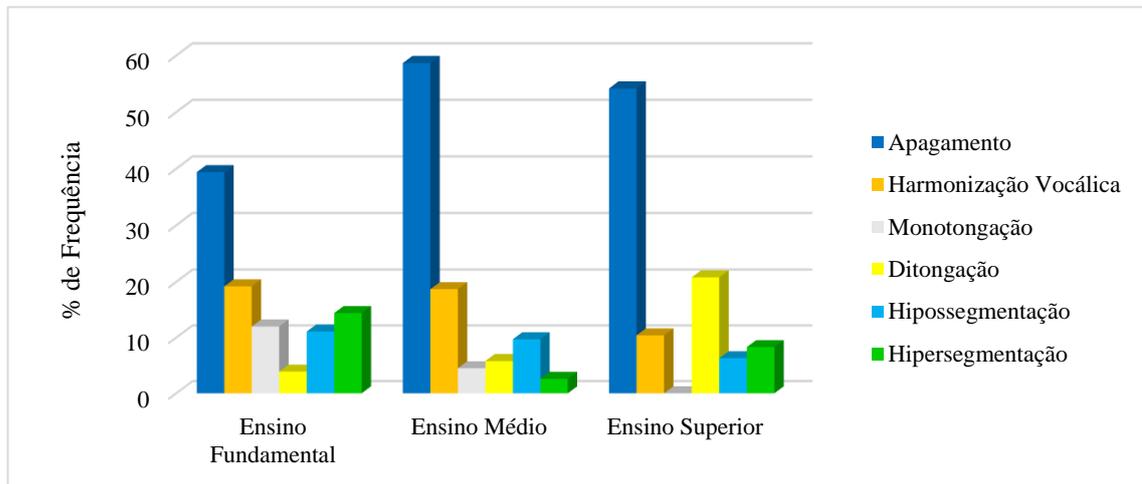
Como podemos perceber, a *interferência da fala* é mais favorecida pelo fator *ensino médio* (.61), contrapondo-se aos outros fatores, *ensino fundamental* e *ensino superior* com pesos relativos idênticos (.43), inibidores da variante em estudo.

Segundo Votre (2010), a instituição escolar tem a capacidade de influenciar a fala e a escrita das pessoas que a frequentam e das comunidades discursivas, atuando como preservadora de formas de prestígio. Apesar de muitas pesquisas sociolinguísticas, envolvendo a variável *escolaridade*, enfatizarem que quanto maior o grau de instrução, maior a

possibilidade de se utilizar as formas de prestígio, os resultados obtidos neste estudo apresentaram-se ao contrário de literatura de referência.

Ao analisarmos o grupo de fatores escolaridade da mãe com o grupo de fatores processos fonológicos, observamos os seguintes percentuais:

Gráfico 29 - Tipos de interferência da fala na escrita em função da escolaridade da mãe.



Fonte: Elaboração própria.

Mais uma vez percebemos que o *apagamento* é bastante expressivo, apresentando percentuais elevados nos cruzamentos de dados entre os grupos de fatores processos fonológicos e escolaridade. O fenômeno se destacou com os seguintes índices: *ensino fundamental* 39,4% (trinta e nove vírgula quatro por cento); *ensino médio* 58,7% (cinquenta e oito vírgula sete por cento); e, *ensino superior* 54,2% (cinquenta e quatro vírgula dois por cento). A *harmonização vocálica*, que também se apresentou como relevante em todos os contextos já descritos neste trabalho, se destacou no *ensino fundamental* e no *ensino médio*, já no *ensino superior*, a segunda maior ocorrência foi de *ditongação*.

A última variável extralingüística selecionada como favorecedora da *interferência da fala na escrita* foi *renda familiar*. Vejamos os pesos relativos na Tabela 4.

Tabela 4 – Atuação da variável renda familiar sobre a interferência da fala na escrita no 6º ano

Fatores	Aplicação/Total	%	PR
Renda média	214/287	74,6	.51
Renda baixa	520/711	73,1	.50
Total	734/998	73,5	-

Input:0,722

Significance: 0,010

Fonte: Elaboração própria.

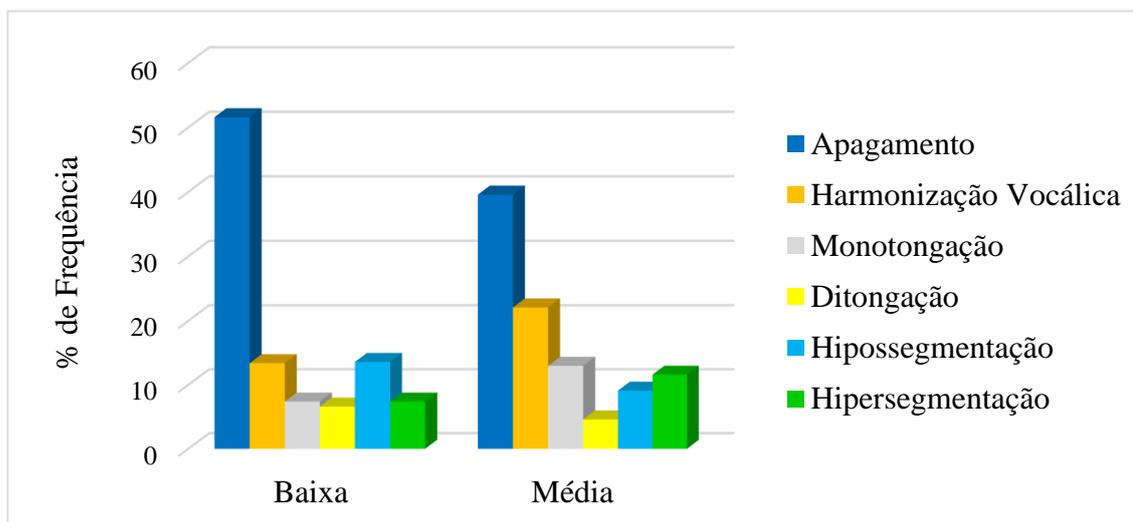
A variável *renda* mantém correlação importante com o *nível de escolaridade*. Acredita-se que, quanto maior o grau de instrução, maior facilidade de acesso às oportunidades de trabalho, possibilitando, assim, maiores rendimentos. Por outro lado, a *escolaridade* associada a um nível socioeconômico mais elevado, possibilita a aquisição abundante de materiais de informações escritas, influenciando no maior uso de regras gramaticais, como constata Tonioli e Buraffaldi (2007) em sua pesquisa sobre os fatores extralinguísticos que influenciam a língua em sua manifestação oral.

O resultado observado na Tabela 4, mostra que a *influência da fala na escrita* é favorecida pela variante *renda média*, contrariando o que as autoras, acima citadas, concluíram na sua investigação. É válido ressaltar que apesar do programa ter selecionado essa variável extralinguística como favorecedora, observa-se que o peso relativo é bem próximo do valor neutro (0.50).

No que diz respeito à variante *renda baixa*, os resultados indicam uma neutralização do efeito desse fator sobre o objeto de estudo, ou seja, não favorece nem desfavorece o uso da variante investigada, pois o valor do peso relativo é igual a (.50).

Ao cruzarmos os processos fonológicos com a renda familiar, obtivemos os seguintes índices:

Gráfico 30 - Tipos de interferência da fala na escrita em função da renda familiar.



Fonte. Elaboração própria.

Em relação à renda baixa, os índices foram os seguintes: *apagamento* 51,6% (cinquenta e um vírgula seis por cento); *harmonização vocálica* 13,4% (treze vírgula quatro por cento), *monotongação* 7,4% (sete vírgula quatro por cento); *ditongação* 6,6% (seis vírgula seis por

cento); *hipossegmentação* 13,6% (treze vírgula seis por cento); e, *hipersegmentação* 7,4% (sete vírgula quatro por cento). Já os índices relacionados a renda média foram os seguintes: *apagamento* 39,6% (trinta e nove vírgula seis por cento); *harmonização vocálica* 22,2% (vinte e dois vírgula dois por cento); *monotongação* 13% (treze por cento); *ditongação* 4,6% (quatro vírgula seis por cento); *hipossegmentação* 9,1% (nove vírgula um por cento); e, *hipersegmentação* 11,6% (onze vírgula seis por cento).

4.4 Pesos relativos dos grupos selecionados - 9º ano do Ensino Fundamental

Nesta subseção, apresentamos o peso relativo das variáveis linguísticas e extralinguísticas selecionadas pelo programa como relevantes para a ocorrência da *interferência da fala na escrita* no 9º ano do Ensino Fundamental.

Na rodada binária, o programa apresentou nocautes em todos os fatores do grupo processos fonológicos, sendo 100% (cem por cento) de ocorrências em todos os fenômenos, tendo em vista que a realização desses processos ocorre somente na variante *interferência da fala*. Outro nocaute foi identificado no grupo de fatores classe gramatical, com 100% (cem por cento) de ocorrências no fator *conjunção*.

O programa também apresentou um caso de *Singleton Group*, no grupo de fatores série, por se tratar de uma análise em que a variável linguística série é estudada separadamente para fins comparativos.

Após a retirada dos casos de nocautes *singleton group*, realizamos a rodada para gerar os pesos relativos. O programa revelou, no melhor nível de análise, *input* 0,767 e *significance* 0,000, dois grupos de fatores (classe gramatical e renda familiar), como relevantes para a aplicação da variante *interferência da fala na escrita*. Como variáveis irrelevantes, foram selecionados três fatores: gênero/sexo, escolaridade e gênero textual.

4.4.1 Variáveis linguísticas

A única variável independente linguística selecionada como relevante para aplicação da regra estudada foi classe gramatical.

Os resultados obtidos demonstram que o fator *pronome* (.71) é o que mais favorece à *interferência da fala* no 9º ano do Ensino Fundamental. Outros fatores que favorecem à aplicação são: *verbo* (.57) e *adjetivo* (.52). Os fatores inibidores são: *substantivo* (.38) e *advérbio* (.24), um efeito bastante negativo para a realização da variante *influência da fala*.

Podemos observar o comportamento da variável *classe gramatical*, a partir da apresentação dos resultados na Tabela 5.

Tabela 5 – Atuação da variável classe gramatical sobre a interferência da fala na escrita no 9º ano

Fatores	Aplicação/Total	%	PR	Exemplos
Pronome	39/45	86,7	.71	Nois tivemos duas perda
Substantivo	93/152	61,2	.38	Nunca esquecer o a poio do celular
Verbo	146/191	76,4	.57	Tentamos muitas vezes mais não conseguimos
Adjetivo	33/44	75	.52	Meus pais são divocitados
Advérbio	10/22	45,5	.24	En tão fumos ea travessamos
Total	359/492	73,0	-	-

Input:0,767

Significance: 0,000

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados acima, nos mostram que os valores de pesos relativos obtidos com os dados dos alunos do 9º ano, assemelham-se aos resultados observados no 6º ano, tendo como maiores favorecedores da regra de aplicação, as classes gramaticais: *pronome*, *verbo* e *adjetivo*.

Nas realizações da variante *pronome*, dentre outras, destacaram as ocorrências de *nós*, assim como no ano escolar analisado anteriormente. Vejamos, no Quadro 10, exemplos dessas ocorrências.

Quadro 10 – Exemplos da ocorrência do pronome *nós*

Palavras e expressões escritas com interferência da fala	Contextos	Tipo (s) de interferência
nois	nois usamos os dispositivo	Ditongação
nois	nois tivemos duas perda	Ditongação
nois	nois podemos ser ajudados	Ditongação
nois	nois se dar muito bem	Ditongação

Fonte: Elaboração própria.

Nos quatro contextos apresentados, percebemos que há a ocorrência do fenômeno ditongação, onde a semivogal /i/ é inserida por acréscimo antes de /S/, gerando um ditongo, fenômeno bastante percebido por falantes do português brasileiro. É importante ressaltar que a ditongação “é um fenômeno essencialmente fonético causado por necessidades eufônicas, não tendo, assim, existência no sistema da língua, mas em sua realização na fala” (ARAGÃO, 2014, p. 2089).

Outra ocorrência que se destacou, na variante *pronome*, foi o *apagamento* do /s/ pós-vocálico como morfema de plural. Vejamos alguns exemplos no Quadro 11.

Quadro 11 – Exemplos de outras ocorrências em pronomes.

Palavras e expressões escritas com interferência da fala	Contextos	Tipo (s) de interferência
todo	e todo Ø meio de comunicações	Apagamento
outro	outro Ø alunos	Apagamento
meu	meu Ø dois vo	Apagamento
nossa	facilitar nossa Ø vidas	Apagamento
esse	esse Ø são meus sonhos	Apagamento

Fonte: Elaboração própria.

O comportamento do /s/ pós-vocálico é uma variável bastante estudada dentre as variações do português brasileiro, realizada a partir de motivações tanto fonológicas quanto morfossintáticas. Segundo Scherre e Macedo (1991), esse fonema tem quatro variantes, sendo elas alveolar surda e sonora [s , z], pós-alveolar surda e sonora [ʃ , ʒ], aspirada [h, h̥] e zero fonético Ø.

Nos dois primeiros exemplos, há a ocorrência do *apagamento* de /s/ nos pronomes indefinidos “*todo*” e “*outros*”. Nos dois exemplos seguintes, o *apagamento* ocorre nos pronomes possessivos “*meu*” e “*nossa*”. E, no último exemplo, a ocorrência se dá no pronome demonstrativo “*esse*”.

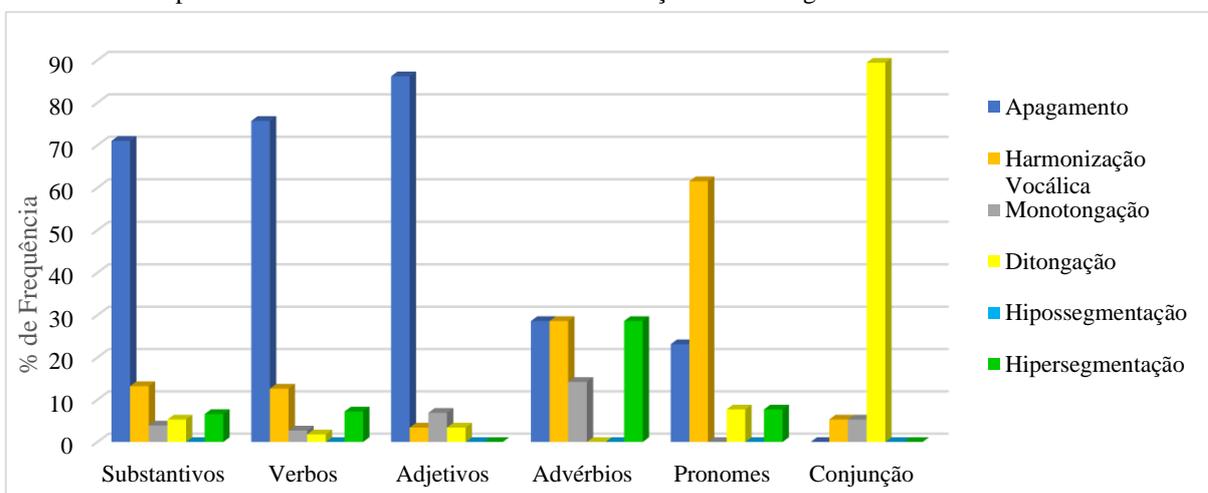
Através dos contextos citados, percebemos que todas as realizações estão relacionadas à variante zero, o que mostra que há grande chance de ocorrência de *apagamento* do /s/ em *pronomes*, corroborando o resultado obtido pelo programa que selecionou esta variante gramatical como grande favorecedora da regra de aplicação.

No caso da classe gramatical *verbo*, notamos um leve efeito positivo sobre a regra de aplicação analisada, com 146 (cento e quarenta e seis) realizações para um total de 191 (cento e noventa e uma) ocorrências. Já a classe *adjetivo*, apresentou um valor bem próximo da neutralização, com 33 (trinta e três) realizações para um total de 44 (quarenta e quatro) ocorrências.

O fator *conjunção*, não apresentado na Tabela 5, sofreu nocaute com 100% (cem por cento) das ocorrências para a variável *interferência da fala*. Este caso analítico nos mostra que todos as *conjunções* que apresentaram erros ortográficos foram influenciadas pela fala.

Para compreendermos melhor como se dá a relação da influência da fala com as classes gramaticais, cruzamos tais resultados e obtivemos a seguinte distribuição:

Gráfico 31 - Tipos de interferência da fala na escrita em função da classe gramatical.



Fonte: Elaboração própria.

No resultado acima descrito, o *apagamento* tem altos índices de ocorrências nas seguintes classes gramaticais: *substantivo* 71% (setenta e um por cento); *advérbio* 75,7% (setenta e cinco vírgula sete por cento); e, *adjetivo* 86,2% (oitenta e seis vírgula dois por cento). Já no *advérbio*, o *apagamento* se iguala ao fenômeno *harmonização vocálica*, com o percentual equivalente a 28,6% (vinte e oito vírgula seis por cento). Reduz para 23% (vinte e três por cento) no *pronome* e não apresenta ocorrências na *conjunção*. Outros fenômenos que se sobressaem é a *harmonização vocálica* na classe gramatical *pronome* 61,5% (sessenta e um vírgula cinco por cento) e *ditongação*, com um percentual muito elevado na classe gramatical *conjunção*, equivalente a 89,4% (oitenta e nove vírgula quatro por cento).

É interessante ressaltar que não há realizações de *hipossegmentação* em nenhuma das classes gramaticais apresentadas no Gráfico 31, o que pode ser interpretado, erroneamente, como se os alunos dessa etapa de ensino, tivessem superado as dificuldades em relação à junção de palavras no que concerne aos erros ortográficos por interferência da fala. A não ocorrência de *hipossegmentação*, nas classes de palavras analisadas, se deu por motivo de codificação. Por se tratar de junção de dois termos, optamos por usar o código “/” ou seja, “não se aplica” nos casos de aglutinações. Para resolver esse problema, são necessários adotar alguns critérios de escolha da palavra com mais importância para o contexto e objetivo do estudo.

4.4.2 Variáveis extralinguísticas

A única variável extralinguística selecionada pelo programa como relevante para a ocorrência de marca de oralidade na produção escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental foi a *renda familiar*. Vejamos os resultados a seguir:

Tabela 6 – Atuação da variável renda familiar sobre a interferência da fala na escrita no 9º ano.

Fatores	Aplicação/Total	%	PR
Renda baixa	219/289	75,8	.48
Renda média	90/111	81,1	.56
Total	309/400	77,2	-

Input:0,767

Significance: 0,000

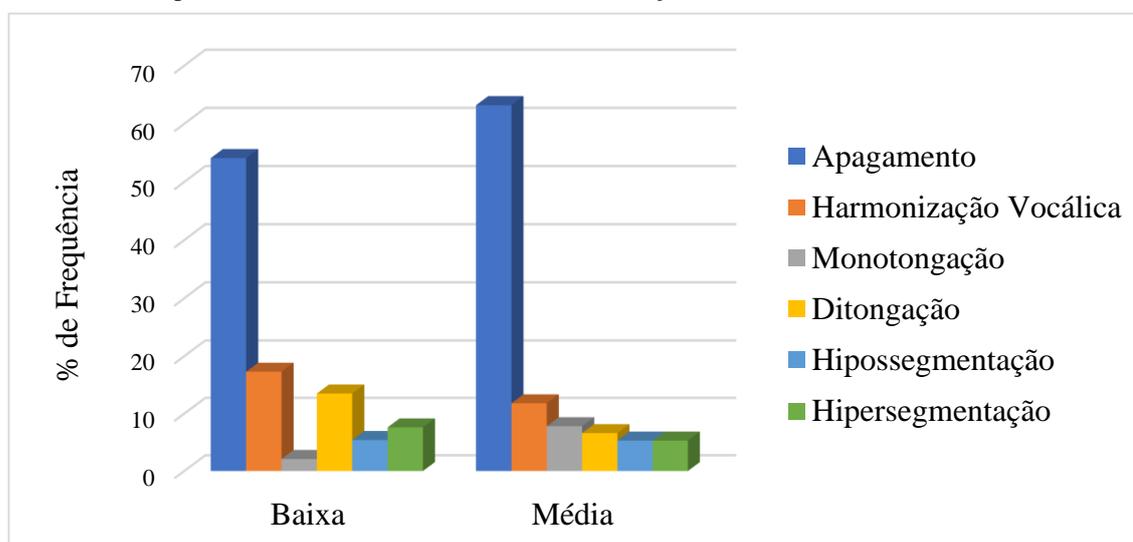
Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 6 aponta que o fator *renda média* (.56) apresenta um efeito levemente positivo sobre a *influência da fala*, enquanto o fator *renda baixa* (.48), apresenta um efeito levemente negativo, inibindo o uso da regra aplicada.

Esses resultados são intrigantes, pois estudos que levam em consideração o efeito da variável socioeconômica sobre a *influência da fala* mostram que os falantes pertencentes às camadas mais baixas tendem a um uso mais frequente de variáveis estigmatizadas, ao contrário do que é apresentado pelo programa.

No cruzamento de dados da renda familiar com os processos fonológicos, eles foram distribuídos da seguinte maneira:

Gráfico 32 - Tipos de interferência da fala na escrita em função da renda familiar.



Fonte. Elaboração própria.

O *apagamento* se manteve elevado nos fatores *baixa* 54,1% (cinquenta e quatro vírgula um por cento) e *média* 63,2% (sessenta e três vírgula dois por cento), acompanhado pela *harmonização vocálica* como segundo fator com maior índice de ocorrências: *baixa* 17,3% (dezessete vírgula três por cento) e *média* 11,8% (onze vírgula oito por cento). Já as menores ocorrências, se deram na renda familiar *baixa*, com 2,1% (dois vírgula um por cento) de realizações de *monotongação*.

4.5 Pesos relativos dos grupos não selecionados

Nas rodadas binárias que aconteceram de forma isolada com os arquivos de dados do 6º ano, dos sete grupos avaliados na rodada principal, o programa estatístico não selecionou apenas um grupo de fator, sendo este linguístico: tipo de gênero textual. Já no 9º ano, não foram selecionados três grupos de fatores, dois extralinguísticos (gênero/sexo e escolaridade) e um linguístico (tipo de gênero textual). Apesar do programa não os ter selecionado como significantes para a regra de aplicação, apresentamos aqui os resultados referentes a cada um.

4.5.1 Grupos não selecionados no 6º ano

O grupo tipo de gênero textual foi a única variável que o *GoldVarb X* não selecionou como significante para a ocorrência da variante *influência da fala* no 6º ano. Na Tabela 7, apresentamos os resultados obtidos de acordo com o menor e o maior peso relativo de cada *gênero textual* nas rodadas *Stepping Down*.

Tabela 7 – Atuação da variável gênero textual sobre a *interferência da fala* na escrita no 6º ano

Fatores	Aplicação/Total	%	PR
Artigo de opinião	403/562	71,7	.48/.50
Relato pessoal	391/527	74,2	.50/.52
Total	794/1089	72,9	-

Input:0,722

Significance: 0,010

Fonte: Elaboração própria.

Nos resultados apresentados na Tabela 7, percebemos uma média de variação equivalente a .02 entre o menor e o maior peso relativo em cada fator analisado. A variante *artigo de opinião* apresentou pesos relativos iguais a .48 e .50. O primeiro abaixo da

neutralidade e o segundo neutro. Já a variante *relato pessoal*, apresentou pesos iguais a .50 e .52, sendo um neutro e outro ligeiramente acima da neutralidade.

A partir do observado, podemos concluir que todos os resultados se aproximaram da neutralidade e apresentaram uma proximidade mínima entre si. Hipoteticamente, esse comportamento da variável gênero textual pode ter levado o programa a não os selecionar como significantes para a regra de aplicação do fenômeno estudado. Portanto, podemos concluir que o tipo de texto não pode ser caracterizado como favorecedor da *influência da fala na escrita* dos alunos.

4.5.2 Grupos não selecionados no 9º ano

A variável *gênero/sexo* foi a primeira selecionada pelo programa como não significativa para a regra de aplicação no 9º ano. A Tabela 8 mostra o menor e o maior peso relativo fornecidos pelo programa de regra variável para cada fator.

Tabela 8 – Atuação da variável *gênero/sexo* sobre a *interferência da fala na escrita* no 9º ano

Fatores	Aplicação/Total	%	PR
Feminino	123/169	72,8	.48/.54
Masculino	258/349	73,9	.48/.51
Total	381/518	73,6	-

Input:0,767

Significance: 0,000

Fonte: Elaboração própria.

Nos resultados estatísticos acima, o fator *feminino* apresentou, como menor peso relativo .48, abaixo da neutralidade, e como maior peso relativo, .54, apresentando um leve efeito favorecedor da regra analisada. Já o fator *masculino*, apresentou como menor peso relativo um valor abaixo do ponto neutro igual a .48, e o maior, parcamente acima da neutralidade, com peso relativo igual a .51.

Com os resultados da Tabela 8 e a média dos pesos relativos dos dois fatores analisados, *feminino* (.51) e *masculino* (.49), podemos concluir que todos os valores se aproximaram do ponto neutro definido pelo programa computacional, indicando um desfavorecimento desse grupo de fatores na regra de aplicação.

A variável *escolaridade* foi a segunda não selecionada pelo programa como significativa para a realização da *influência da fala*. Vejamos a seguir os pesos relativos (menor e maior) das variantes *ensino fundamental*, *ensino médio* e *ensino superior*.

Tabela 9 – Atuação da variável escolaridade sobre a *interferência da fala na escrita* no 9º ano

Fatores	Aplicação/Total	%	PR
Ensino Fundamental	122/189	64,6	.40/.49
Ensino Médio	180/227	79,3	.52/.59
Ensino Superior	25/34	73,5	.42/.49
Total	72,7/450		-

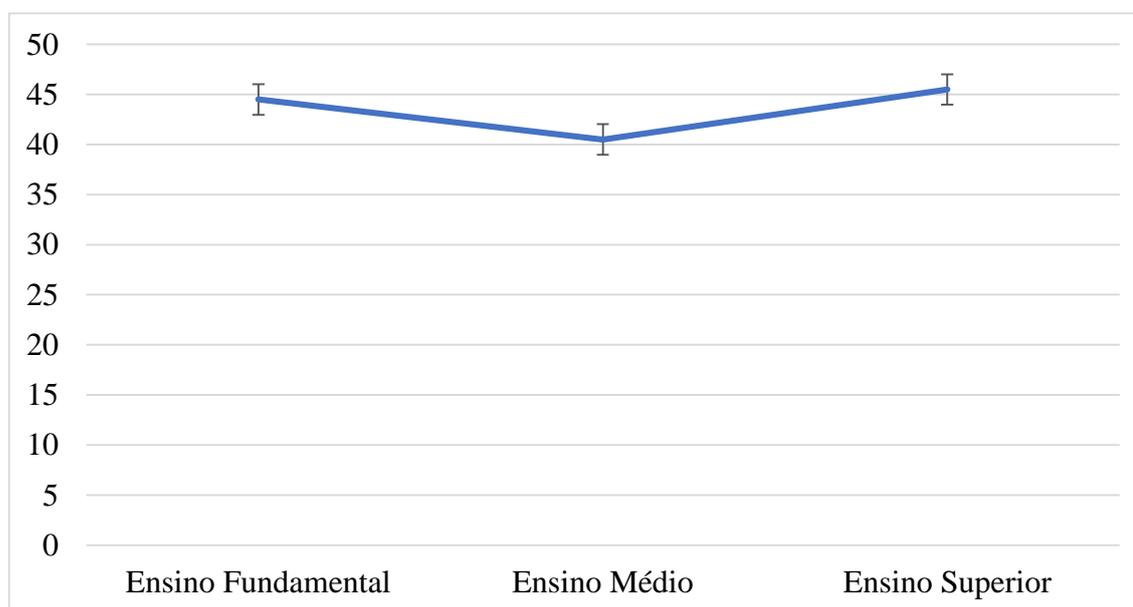
Input:0,767

Significance: 0,000

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à variante *ensino fundamental*, percebemos estatisticamente que o menor peso relativo é igual a .40 e o maior, igual a .49, sendo os dois abaixo da neutralidade. O *ensino médio* foi o que apresentou os maiores pesos iguais a .52 e .59, ambos acima do ponto neutro. Enquanto o *ensino superior* ofereceu pesos desfavorecedores da aplicação da regra .42 e .49.

Por meio dos resultados expostos na Tabela 9, obtivemos as médias dos pesos relativos nos três contextos e apresentamos a seguir no Gráfico 33.

Gráfico 33 - Média dos pesos relativos da variável escolaridade.

Fonte: Elaboração própria.

Ao observarmos a média obtida entre o menor e o maior peso relativo em cada um dos contextos analisados, notamos que os resultados continuam mostrando a insignificância desse grupo de fatores para a aplicação da influência da fala. O fator *ensino fundamental* apresentou uma média igual a .45; o *ensino médio*, uma média equivalente a .40; e, por último, o *ensino*

superior com uma média igual a .46, sendo, portanto, todos abaixo da neutralidade e, consequentemente, desfavoráveis à aplicação da regra.

A última variável não selecionada como relevante para a *influência da fala*, gênero textual, foi controlada a partir dos fatores *artigo de opinião* e *relato pessoal*. Vejamos os valores do menor e o maior peso relativo de cada fator, na Tabela 10.

Tabela 10 – Atuação da variável gênero textual sobre a *interferência da fala na escrita* no 9º ano

Fatores	Aplicação/Total	%	PR
Artigo de Opinião	200/280	71,4	.46/.48
Relato Pessoal	181/238	76,1	.52/.54
Total	381/518	73,6	-

Input:0,767

Significance: 0,000

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que o tipo de texto *artigo de opinião* apresentou estatisticamente o menor peso relativo igual a .46, e o maior .48, obtendo, como média, .47, sendo todos os valores abaixo do ponto neutro. Já o *relato pessoal*, apresentou valores ligeiramente acima da neutralidade, tanto no menor (.52) e maior (.54) peso relativo quanto na média (.53).

Apesar do resultado da segunda variante analisada apresentar um valor superior ao ponto de neutralização da regra, o programa não selecionou esse grupo de fatores como estatisticamente significativo, mostrando que ele não tem importância para a realização da *influência da fala*. Ressaltamos ainda que a variável gênero textual foi selecionada como irrelevante para a aplicação da regra tanto no 6º ano como no 9º ano.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresentamos uma proposta de intervenção que tem como objetivo principal possibilitar que o professor, por meio do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, desenvolva estratégias didático-pedagógicas que ajudem a minimizar a ocorrência de erros ortográficos nas produções textuais dos alunos. Primeiramente, discorreremos sobre a necessidade de ações interventivas em relação aos erros ortográficos, mostrando como se dá a realização do diagnóstico ortográfico, a interpretação e a análise dos erros ortográficos. Consequente, apresentamos a proposta de intervenção em consonância com a BNCC (2017). Vale ressaltar que esta proposta de intervenção não foi colocada em prática devido ao distanciamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19 (*Coronavirus Disease 2019*) (BRASIL, 2020). Desse modo, discorreremos somente sobre as etapas de criação e alimentação do *blog*, como recurso pedagógico sob a forma de repositório de atividades *online*.

5.1 Ações interventivas sobre os erros ortográficos

Por meio desta pesquisa, podemos observar que uma quantidade significativa de alunos chega ao Ensino Fundamental – Anos Finais, apresentando um percentual elevado de ocorrências de erros ortográficos. Estas ocorrências diminuem conforme ao avanço de nível escolar, porém continuam apresentando um índice de erros ortográficos preocupante. Por isso, se faz necessário que o professor de língua portuguesa desenvolva estratégias de ensino que possam intervir diretamente nesses erros ortográficos ocorrentes nesta etapa de ensino.

Sobre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a BNCC aponta para a necessidade de articulação dessa etapa com as experiências vividas na educação infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto a construção e desenvolvimento de novas aprendizagens, na escola e fora dela (BRASIL, 2017). Neste período, “ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação” (BRASIL, 2017, p. 58).

Desse mesmo modo, espera-se também uma articulação do Ensino Fundamental – Anos Finais com os Anos Iniciais, tendo em vista que muitos alunos, ao chegarem nesta etapa da educação básica, ainda não consolidaram as aprendizagens anteriores no que concerne à apropriação do sistema de escrita alfabética.

Considerando a escrita como produto textual, podemos encontrá-la referenciada na BNCC (2017), dentro do “Eixo de Produção de Textos” que compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2017, p. 143). Na dimensão de aspectos notacionais e gramaticais que compõem este eixo, os alunos devem “utilizar, na produção escrita, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão” (BRASIL, 2017, p. 77).

Outras habilidades que precisam ser desenvolvidas referentes à escrita, estão vinculadas às práticas propostas no Eixo Análise Linguística/Semiótica, envolvendo aspectos sociolinguísticos no que diz respeito às reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, em especial, às variedades linguísticas, levando o aluno a refletir sobre as possibilidades de usos da língua nas diversas situações comunicativas.

Nesse sentido, para desenvolver essas competências e outras relacionadas à produção textual, se faz necessária a ampliação das práticas de escrita iniciadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio de propostas didático-metodológicas que proporcionem a reflexão dos diversos níveis linguísticos: fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, lexicais e estilístico-pragmáticos.

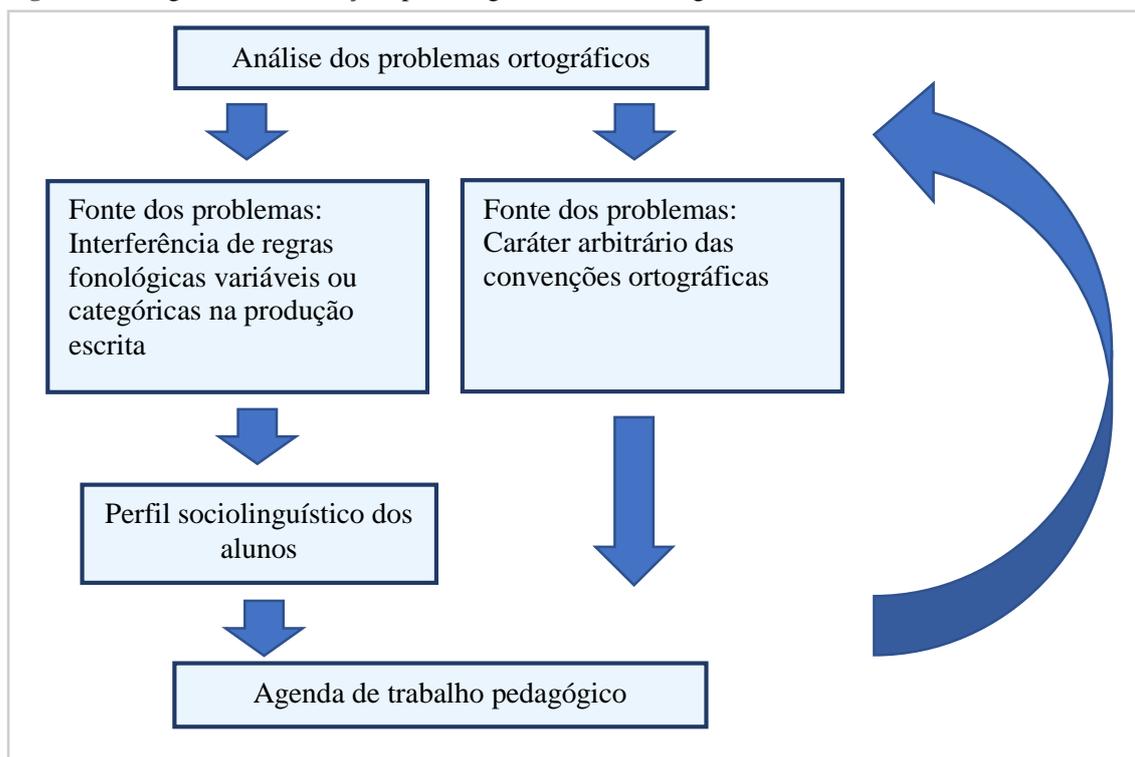
No caso da nossa proposta interventiva, as atividades estão voltadas para o aprimoramento da escrita, em virtude dos erros ocasionados por interferência da fala. Assim, contemplamos duas competências específicas de Língua Portuguesa: uma relacionada à produção de textos escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídia, com compreensão, autonomia e criticidade; e uma relacionada à “compreensão do fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante das variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BRASIL, 2017. p. 85).

5.1.1 Diagnóstico Ortográfico

Nóbrega (2013, p. 87) salienta que os diagnósticos realizados em sala de aula “permitem mapear a evolução de cada estudante, de cada turma, de várias turmas de um mesmo ano, ou ainda de vários anos do ciclo”, levando o professor a identificar as dificuldades que foram superadas e quais ainda exigem investimento. Portanto, o diagnóstico é um instrumento fundamental de trabalho do professor, ao longo de cada período escolar e dos diferentes anos do ciclo.

Segundo Bortoni-Ricardo (2003, p. 167), é essencial que os professores alfabetizadores saibam “fazer a distinção entre problemas na escrita e na leitura que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do aluno com as convenções ortográficas”. O diagrama seguinte orienta como se dá a realização do diagnóstico ortográfico para distinguir tais problemas de escrita.

Figura 7 – Diagrama de orientações para diagnose de erros ortográficos



Fonte: Bortoni-Ricardo (2003, p. 167)

Na primeira fase do diagnóstico, análise dos erros ortográficos, o professor irá recolher as amostras da produção escrita dos alunos. Nessas amostras, serão identificadas as ocorrências de erros ortográficos e as motivações para estas ocorrências, distinguindo-se entre erros ortográficos decorrentes da interferência da fala na escrita e aqueles que decorrem da falta de familiaridade dos alunos com a convenção ortográfica.

O diagnóstico pode ser realizado, por exemplo, a partir de ditado de um texto ou de uma lista de palavras ou expressões isoladas; relato pessoal; produções textuais a partir da observação de imagens; produção de um poema ou letra de música que o aluno conhece; ou, ainda, produções textuais a partir de textos motivadores, que é o caso das atividades que usamos para a coleta do *corpus* desta investigação, dentre outras situações diagnósticas possíveis.

5.1.2 Identificação e interpretação dos erros ortográficos

Na interpretação dos erros ortográficos, para que seja possível extrair informações dos textos produzidos pelos alunos a respeito do que sabem ou não sobre a ortografia, os indicadores de avaliação não podem apenas permitir a identificação da categoria geral (interferência da fala na escrita, caráter arbitrário das convenções ortográficas). É importante que se conheçam os possíveis desvios que se enquadram em cada uma dessas categorias (NÓBREGA, 2013). A seguir, apresentamos uma grade de indicadores que pode ser organizada e adaptada pelo professor de acordo com a necessidade a ser diagnosticada.

Quadro 12 – Grade de indicadores de avaliação para diagnóstico ortográfico

Diagnóstico ortográfico										
Indicadores para a avaliação	Alunos									
Interferência da fala	01	02	03	04	05	06	07	08	09	...
Troca de -E > -I										
Troca de -O > -U										
Troca de M > I ou U-; N > I ou U										
Troca de -L > U (semivocalização)										
Troca de L/LH										
Troca de -AM > ãO										
Redução de proparoxítona										
Redução de gerúndio -NDO > -NO										
Redução de ditongo nasal e desnasalização - AM > -O; -EM > -E										
Redução de ditongo AI > -A; EI > -E; OU > -O										
Omissão de -S em final de palavra										
Omissão de -R em final de palavra										
Ditongação em sílabas travadas por /s/ (acrécimo de -I-)										
Caráter arbitrário das convenções ortográficas	01	02	03	04	05	06	07	08	09	...
C/Ç										
G/GU/J										
R/RR										
S/SS										
C/Ç/S/SS/SC/XC/ em contextos arbitrários										
Omissão ou acréscimo de H inicial										

Fonte: Nóbrega, 2013, p. 92. (adaptado)

5.1.3 Análise dos erros ortográficos

A seguir, analisamos os erros ortográficos na produção textual de um aluno do 6º ano, participante desta pesquisa, de forma a elucidar como se dá essa etapa após a realização das anteriores.

Figura 8 – Produção textual: artigo de opinião

1	Celular na sala de aula, só podíamos
2	usar quando terminasse de fazer atividade,
3	pois atrapalha o professor(a) a da continuidade
4	a sua, aula portanto utiliza célula após
5	terminar a tividade.
6	Quando utilizar mos o celular na sala de
7	aula, com fone de ouvido atrapalha a aula do
8	professor(a) pois toda hora ele tem que ficar chamando
9	atuação, e que pode ser feito para evitar.
10	Para evitar que isso não aconteça, os profes-
11	sores pedirem para desligar o celular no momento
12	da aula para que sua aula continue sem interu-
13	ções.
14	

Fonte: Corpus da pesquisa.

O texto acima trata-se de um artigo de opinião sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na sala de aula. Iniciamos pela análise dos erros ortográficos que resultam da influência da fala. Em “professo”, realizado nas linhas três e oito, o autor do texto não escreveu o “r” final. Essa ocorrência é bastante realizada no português brasileiro, com uma grande tendência para a supressão do -r final nas formas verbais no infinitivo (BORTONI-RICARDO, 2003). O mesmo ocorre na palavra “célula” (linha 4) e nos verbos “da” e “utiliza” (linhas 3 e 4). Podemos perceber, que, apesar dessas palavras com omissão do “r”, percebemos outras em que o “r” está presente, por exemplo, a primeira palavra da produção “celular” e o verbo “usar” no início da segunda linha. Isso é explicado pelo fato dessa omissão ser uma regra variável. Às vezes ela é aplicada, outras vezes não. Bortoni-Ricardo (2003) orienta que o professor, ao verificar tais ocorrências, deve preparar várias atividades, que levem os alunos a tomarem consciência de que, na fala, costumamos suprimir o “r” final, mas, na escrita, temos de escrevê-lo.

Outro problema decorrente da interferência da fala na escrita observa-se na palavra “apois” (linha 4), um acréscimo do “i”, resultando no fenômeno que chamamos de ditongação. No texto, vemos ainda dois casos de segmentação, em que o aluno escreve de forma separada palavras que deveriam ser uma só, é o caso de “a tividade” (linha 5) e “utilizar mos” (linha 6).

Sobre os erros ortográficos motivados pela falta de familiaridade com as convenções ortográficas, percebemos algumas omissões, substituições e acréscimos de letras. Em relação às omissões, percebe-se essa ocorrência nas palavras “terminase” (linha 2), “pedisem” (linha 11) e “iso” (linha 10), as três com apagamento de “s” onde deveria ocorrer o dígrafo “ss”. Outra ocorrência de omissão, observa-se na palavra “ateção” (linha 9), na qual houve o apagamento de “n”.

No texto, vemos ainda ocorrências de substituição de letra, perceptível na palavra “acontesa” (linha 10), na qual o autor substituiu o “ç” por “s”, na palavra “selular” (linha 11), substituindo “c” por “s”. Nesta última ocorrência, acreditamos que o aluno tenha cometido um deslize, tendo em vista que as outras ocorrências dessa palavra estão grafadas de forma adequada. Por fim, uma substituição em “continui” (linha 12), na qual ocorre troca o “e” por “i” no final da palavra.

Já na palavra “interupisoos” (linhas 12 e 13), percebemos apagamento de “r” no dígrafo “rr”, substituição de “ç” por “s”, acréscimo de “i” em sílaba travada por “p”, e, ainda nesta mesma palavra, a omissão da acentuação.

O texto também apresenta a ocorrência de um caso isolado. No final da linha oito, o autor escreve “chaman”, com ausência da terminação -do. Pelo contexto, sugere que o aluno pretendia escrever a conjugação “chamando”. Por se tratar de uma translineação, acreditamos que o aluno tenha esquecido de continuar a palavra na linha seguinte.

Vale ressaltar que nesta análise não estamos levando em consideração outros problemas de questões ortográficas, como acentuação gráfica e pontuação.

Bortoni-Ricardo (2003) salienta sobre a importância de traçarmos um perfil sociolinguístico dos alunos, pois nos permite identificar as regras fonológicas mais produtivas, condicionantes de alguns erros ortográficos, nos possibilitando uma visão mais ampla na elaboração de estratégias de intervenção desses erros. Assim, a partir das observações e análises dos textos dos alunos, podemos desenvolver práticas de escrita específicas para cada processo fonológico, garantindo o aprimoramento gradativo das habilidades de escrita até os níveis mais complexos.

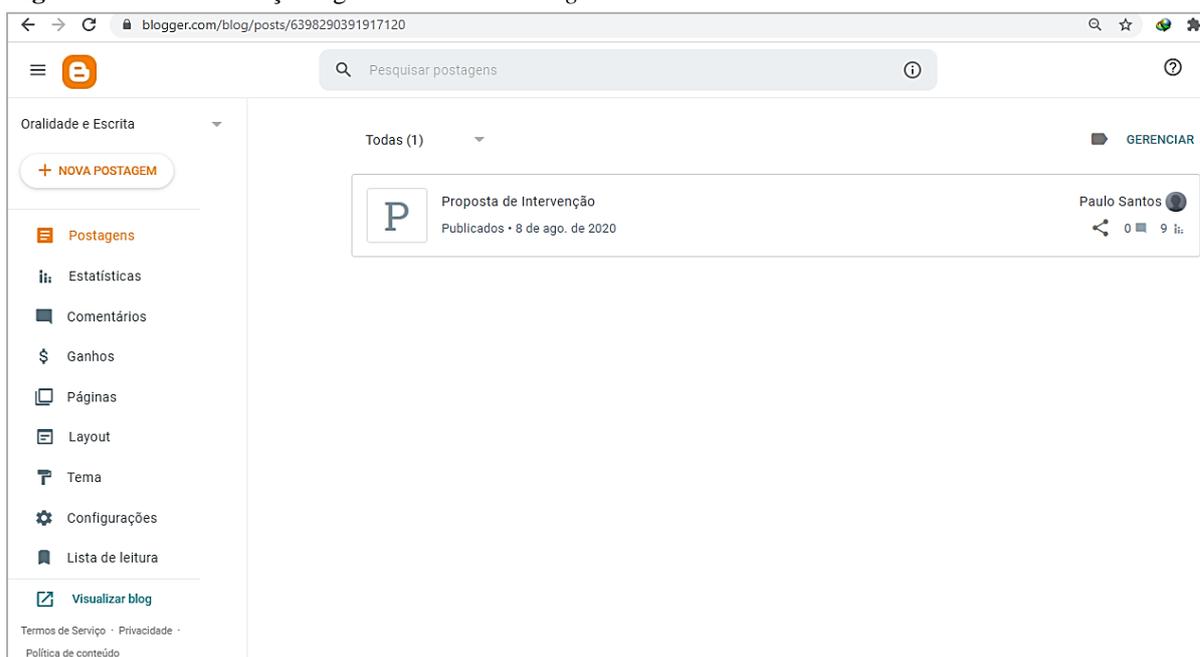
5.2 Criação do *blog* como repositório de atividades *online*

Essa etapa de criação e alimentação do *blog* poderá ser realizada somente pelo professor. Ao aluno, cabe somente a interação com o ambiente virtual na realização das atividades propostas e participação nos jogos disponíveis de forma *online*.

Para a criação do *blog*, é necessário que o usuário tenha um *e-mail* e faça um *login* na plataforma *Blogger* da empresa *Google*. Caso contrário, ao acessar a *Blogger*, terá a opção de criar uma conta. Após o cadastro, a plataforma pede para dar título ao *blog* e criar um domínio, ou seja, o endereço do *site*. Em seguida, a plataforma oferece algumas sugestões de *layout*, que são os temas que darão um visual à página. Assim que a escolha do *layout* é realizada, conclui-se a criação do *blog*.

No painel de edição e gerenciamento (Figura 9), o usuário pode realizar todas as ações pertinentes ao *blog*: realizar postagens; acompanhar as estatísticas, visitas de outros usuários; moderar os comentários; criar páginas estáticas, por exemplo, “contatos”; editar o *layout*, mudando os elementos das barras laterais, a ordem de como as coisas aparecem na página principal; mudar temas, podendo personalizar a página da forma que achar melhor; dentre outras possibilidades de configurações. Essas ações podem ser visualizadas na coluna direita da Figura a seguir:

Figura 9 – Painel de edição e gerenciamento do *blog*



Fonte: *Blogger*

Para a criação do *blog* da proposta de intervenção deste trabalho, utilizamos as seguintes ferramentas: “nova postagem”, criação da página inicial; “páginas”, criação das páginas estáticas onde foram inseridas as atividades *online*; e, “*layout*”, inserção dos jogos *online*.

Através da ferramenta “Nova postagem”, fizemos um *post* para a criação da página inicial, constando o objetivo do *blog* e algumas orientações a respeito das atividades e jogos

online inseridos. Na ferramenta “páginas”, criamos uma página estática para cada processo fonológico escolhido para a realização da proposta de intervenção, nas quais foram inseridas as atividades *online* elaboradas por meio do *Google Forms*. E, por fim, utilizamos a ferramenta “*layout*” que nos permite a inserção de jogos *online*, fazendo *link* com os *sites* nos quais os jogos estão hospedados. Na Figura 10, podemos observar o resultado dessa etapa de criação do *blog* como repositório de atividades e jogos educativos.

Figura 10 – *Blog* da proposta de intervenção⁹



Fonte: *Blogger*

5.3 Elaboração de atividade *online* por meio de formulário do *Google Docs*

Para a elaboração de uma atividade *online* por meio do formulário do *Google Docs*, o usuário precisa possuir também uma conta do *Google* (e-mail), que pode ser a mesma usada na criação do *blog*. Esta ferramenta de elaboração de formulários é um recurso oferecido no pacote de ferramentas do *Google Docs*.

Ao acessar o endereço do *Google Docs*, o usuário será direcionado para a página principal. Na aba “menu principal”, o *site* oferece os tipos de documentos disponibilizados pelo pacote de ferramentas (documentos, planilhas, apresentação e formulários). Optando por “formulários”, abre-se uma nova página com algumas sugestões de modelos de formulários, tais como: em branco, avaliação, teste em branco, avaliação do curso e informações de contato. No nosso caso, optamos pela primeira sugestão por oferecer maior liberdade de criação.

⁹ O *blog* “Oralidade e Escrita” foi criado pelo autor deste texto para a execução da proposta de intervenção.

Ao clicar na opção “em branco”, abre-se uma nova página para edição do formulário. Primeiramente, demos um título e fizemos uma pequena descrição da atividade nos espaços destinados para estes fins. Logo no topo do formulário, adicionamos um campo de pergunta destinado para o aluno digitar seu nome e turma antes de iniciar a realização da atividade. Em seguida, adicionamos mais um campo de pergunta, selecionamos o menu “Adicionar vídeo” e inserimos um vídeo da plataforma de compartilhamento *YouTube*, sobre o personagem Chico Bento da Turma da Mônica. Consequente, adicionamos outro campo de pergunta, inserindo um pequeno texto, mostrando a biografia do personagem em questão junto com um *link* que inter-relaciona a biografia a outro vídeo intitulado “Tudo sobre o Chico Bento”, hospedado no *YouTube*. Em seguida, adicionamos outros campos de perguntas para a elaboração de questões relacionadas aos textos apresentados.

Nas Figuras 11 e 12, podemos observar o resultado dessa etapa de criação de atividades *online* por meio de formulários do *Google Docs*.

Figura 11 – Atividade sobre apagamento

Língua Portuguesa



Chico Bento em: O Sabe Tudo - Turma da Mônica

0:33 / 0:57

Que é o Chico Bento?
Francisco Antônio Bento é o personagem principal da Turma do Chico Bento, criado pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa. Chico foi criado em 1961, inspirado em um tio-avô de Maurício, morador de Santa Branca no Vale do Paraíba, São Paulo. Saiba mais sobre esse personagem:
<https://www.youtube.com/watch?v=dQFJZ5RVPo4>

Marque a alternativa que complete a seguinte frase: Um dos trabalhos que Chico Bento realiza na roça é _____.

semear
 semea
 semeá

Fonte: *Google Docs*

Figura 12 – Atividade sobre harmonização vocálica

Língua Portuguesa

Hoje

Amigu istou doenti 🤔
Voh fika em kza 03:08 ✓

Com relação ao texto de uma mensagem de Whatsapp, assinale a resposta correta.

Não pode ser considerado um texto, visto que não cumpre sua função comunicativa.

Esse tipo de escrita é valorizado em qualquer meio de comunicação formal.

Por ter palavras abreviadas em excesso está totalmente contrariando as regras da gramática, logo não é um texto.

Mesmo por se tratar de linguagem abreviada, cumpre sua função comunicativa, mas só deve ser utilizada situações informais como internet, celular etc.

Fonte: *Google Docs*

O professor também pode personalizar o formulário por meio da ferramenta “personalizar tema”, podendo mudar a imagem do cabeçalho, cor do tema, cor do plano de fundo, estilo da fonte, além de outras configurações.

As demais atividades se encontram no “Tutorial de Criação de *Blog* e Formulários *online*” que acompanham esta dissertação.

5.4 Inserção de jogos *online* no *blog*

Para deixar o ambiente virtual mais dinâmico, é relevante a inserção de jogos que despertem interesse dos alunos. Nesta proposta de intervenção, inserimos dois jogos *online* “Ditado: aprenda brincando” e “Soletrando”.

Na inserção dos jogos nos *blog*, utilizamos a ferramenta “*layout*” disponível no painel de edição e gerenciamento do *blog*. Para cada jogo, adicionamos um *gadget* de imagem, inserimos um título e o *link* do jogo que direciona o usuário diretamente ao *site* no qual fica hospedado. Além disso, inserimos uma imagem referente ao jogo, facilitando a identificação dele na página inicial.

A seguir, descrevemos os dois jogos utilizados nessa proposta de intervenção, sendo eles: “Ditado: aprenda brincando” e “Soletrando”.

5.4.1 Ditado: aprenda brincando

O jogo *online* “Ditado: aprenda brincando” está hospedado no *site* “Escola Games” que disponibiliza em sua plataforma diversos jogos educativos e gratuitos para o público do ensino fundamental.

Escolhemos o jogo “Ditado: aprenda brincando” por ser um *game* relacionado ao componente curricular Língua Portuguesa e contempla, em parte, os objetivos da proposta interventiva, pois explora conhecimentos relacionados à aplicação de convenções ortográficas.

Este jogo apresenta uma interface única e o nível de complexidade é considerado fácil. O *template* é simples, formado pela indicação da quantidade de palavras oralizadas no canto superior direito e a pontuação no canto superior esquerdo, a imagem da palavra oralizada no centro, um “rostinho” na parte inferior direita e o espaço para digitar as palavras com um botão azul que serve para conferir a resposta.

Ao iniciar o jogo, uma palavra é oralizada. O jogador dispõe de um minuto e meio para

concluir o desafio. Após a digitação no lugar específico, o jogador precisa tocar no botão de conferir ou na tecla “*enter*” do computador. Se o jogador escrever a palavra de forma inadequada, o jogo dá um alarme sonoro de erro e dá a oportunidade de correção, persistindo o erro por três vezes, o jogo apresenta a grafia correta, passando para a próxima palavra. Neste caso, o jogador não pontua. O jogador também tem a oportunidade de ouvir quando quiser a oralização da palavra, tocando no “rostinho” localizado na parte inferior direita do *template*. Este “rostinho” muda de aparência de acordo com os acertos e erros, manifestando uma expressão alegre quando o jogador acerta, uma expressão de comemoração quando o jogador avança e uma expressão de tristeza quando o jogador digita uma palavra errada.

Os recursos de áudio disponíveis do jogo estão divididos da seguinte forma: som instrumental durante todo o jogo, um som para acerto, outro para erro e mais um para a apresentação automática da grafia correta depois de três tentativas sem sucessos.

O jogo é composto por um repertório de 94 (noventa e quatro) palavras, contemplando diversos contextos de usos das regras variáveis e ortográficas, adequado para alunos que estão iniciando o Ensino Fundamental – Anos Finais e que apresentam ainda erros ortográficos em suas produções. Ele pode ser jogado tanto pelo computador quanto pelo smartphone.

A seguir, nas Figuras 13 e 14, podemos observar o *template* inicial e o *template* do jogo “Ditado: aprenda brincando” iniciado:

Figura 13 – *Template* inicial



Fonte: Site Escola Games

Figura 14 – *Template* do jogo iniciado



Fonte: Site Escola Games

5.4.2 Soletrando

O jogo *online* “Solentrado” surgiu a partir do quadro do programa televisivo “Caldeirão do Huck”, exibido nas tardes de sábado pela emissora de televisão Rede Globo, no período de 2007 a 2012. Este quadro configurava-se como um concurso brasileiro de soletração com

participantes/alunos da Rede Pública de Ensino, selecionados por meio de eliminatórias realizadas por estados. No programa, os participantes do concurso precisavam soletrar corretamente as palavras para se classificarem para a etapa seguinte.

No *site* “Jogalo”, encontra-se uma versão *online* e gratuita deste jogo, indicado principalmente para os alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais. Muito semelhante ao quadro, no jogo *online* “Soletrando”, ao invés de soletrar, o jogador precisa digitar no computador as letras que formam a palavra oralizada, incluindo acentos, hífen ou qualquer outro sinal gráfico, de acordo com as regras gramaticais e, assim, avançar para a próxima palavra.

O jogo apresenta uma interface única para os três níveis disponibilizados - fácil, intermediário e difícil – e de usabilidade acessível. A opção “Como jogar” oferece informações gerais de como funciona o *game*, orientando o jogador sobre a importância da ativação da caixa de som do computador, tendo em vista que o jogo exige que o participante ouça a palavra para poder digitá-la no espaço destinado a este fim. Ao clicar em “Ouvir Palavra”, o jogador precisa digitar no espaço “Digite a palavra aqui”, no intervalo de 20 (vinte) segundos, que é a quantidade de tempo para digitar corretamente cada termo pronunciado, e, após a digitação, é necessário apertar o botão “Confirmar”. Também, através desse botão, o jogador tem a possibilidade de repetir a oralização da palavra quantas vezes necessitar, obedecendo o tempo disponibilizado.

Se a grafia estiver escrita de forma adequada, o *game* enunciará a frase “A palavra está correta”, e o jogador é classificado para a próxima palavra. Ao contrário, se a palavra estiver com erros ortográficos, o jogo sinalizará com um som específico e pronunciará a seguinte frase “A palavra está errada”, que é oralizada junto com a exibição de uma caixa de mensagem sinalizando o fim do jogo com um pequeno *feedback* para o participante, podendo o jogador reiniciar o jogo. Abaixo, observamos dois templates do jogo “Soletrando”.

Figura 15: *Template* inicial do jogo Soletrando.



Figura 16: *Template* de fim de jogo



Fonte: Site Jogalo

As reflexões sobre o uso desse jogo *online* como recurso pedagógico nos fazem perceber que o variado repertório de termos e a oralização das palavras são características relevantes do *game* que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à escrita, a exploração da compreensão auditiva, além de despertar o interesse do aluno pelo aprendizado da escrita, por ser um *game* lúdico e dinâmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho consistiu em identificar, descrever e analisar os erros ortográficos por interferência da fala em produções textuais de alunos dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais de uma escola pública do município de Parauapebas, no sudeste do estado do Pará, com a finalidade de propor atividades de intervenção pedagógica pautada no uso das TDIC com o objetivo de minimizar a ocorrência dos erros ortográficos.

Para a análise das ocorrências dos fenômenos linguísticos na escrita dos alunos pesquisados, tomamos como referencial teórico-metodológico a Sociolinguística Variacionista, a partir da correlação existente entre os fatores linguísticos (processos fonológicos, classe gramatical e gênero textual) e fatores extralinguísticos (gênero/sexo, renda familiar, escolaridade da mãe e ano escolar).

No início da nossa pesquisa, pretendíamos responder aos questionamentos levantados na problematização formulada, a saber: quais os processos fonológicos mais frequentes nas produções escritas dos alunos dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental? Os erros relacionados à escrita por interferência da fala diminuem ou permanecem no decorrer dos anos escolares? Qual a relação entre os fatores linguísticos e extralinguísticos e os erros ortográficos por interferência da fala?

Essas indagações foram respondidas e as hipóteses levantadas foram confirmadas, pois, a partir dos resultados das análises dos dados, percebemos que os alunos, tanto do 6º ano quanto do 9º ano, apresentam mais erros ortográficos decorrentes da interferência da fala do que aqueles decorrentes da falta de familiaridade com a convenção ortográfica. Constatamos também que essa interferência da fala na escrita apresenta uma correlação com os fatores linguísticos e extralinguísticos. E, ainda, que os erros ortográficos tendem a diminuir conforme aumenta o nível escolar, mas continuam apresentando um índice preocupante nas séries posteriores ao 6º ano.

Com a análise mais detalhada sobre os fatores linguísticos e extralinguísticos que se correlacionam com os erros motivados por interferência da fala, de forma geral, percebemos que os processos fonológicos com maiores índices de ocorrências foram apagamento (51,5%) e harmonização vocálica (15,6%).

Em relação ao gênero/sexo, foi comprovado que os meninos (57,3%) apresentam mais erros ortográficos em suas produções do que as meninas (42,7%). Já em relação aos erros ortográficos decorrentes da convenção ortográfica, os meninos (49,5%) apresentam um índice menor do que as meninas (50,5%).

Quanto à renda familiar, observamos que esta variável apresenta uma forte relação com os erros ortográficos, pois, quanto menor for a renda, maiores são as ocorrências de erros, tanto os influenciados pela fala (renda baixa: 70,9%; renda média: 29,1%) quanto os erros motivados pelo caráter arbitrário das convenções ortográficas (renda baixa: 70,9%; renda média: 29,1%).

Em relação à escolaridade da mãe, percebemos que os maiores índices de erros ortográficos por interferência da fala são de filhos em que as mães possuem o ensino médio (51,5%). Quanto aos erros ortográficos por falta de familiaridade com as convenções ortográficas, os filhos de mães com ensino fundamental apresentaram maior índice (46,1%).

No que se refere ao gênero textual, no artigo de opinião, percebemos as maiores ocorrências tanto dos erros ortográficos condicionados pela interferência da fala (51,3%) quanto os decorrentes das convenções ortográficas (48,8%). O resultado nos surpreendeu, pois esperávamos que os relatos pessoais fossem favorecedores de ocorrências por serem um gênero que exige menos monitoramento.

E, por último, em relação à classe gramatical, os verbos (39%) foram as palavras que apresentaram o maior índice de erros por interferência da fala e os substantivos (44%) foram as palavras com os maiores índices de erros decorrentes das regras de convenção da escrita.

Em princípio, no ano de 2019, quando elaboramos o projeto de pesquisa, a proposta seria desenvolver a investigação, elaborar uma proposta interventiva e aplicá-la. As atividades interventivas seriam realizadas no laboratório de informática da escola que serviu de *locus* para a pesquisa. No entanto, algumas alterações tiveram que ser feitas no desenvolvimento da proposta de intervenção devido à mudança global ocasionada pela COVID-19, caracterizada em 11 de março de 2020 pela OMS (Organização Mundial da Saúde) como uma pandemia (BRASIL, 2020). A rápida disseminação do novo coronavírus causador da doença mudou o panorama da educação em nível mundial, levando os sistemas educacionais a paralisarem suas atividades escolares e acadêmicas como medida de contenção da doença.

Nesse contexto, as instituições começaram a buscar soluções inovadoras e adaptadas ao contexto atual de contenção comunitária e as aulas passaram a ser intermediadas por instrumentos e ferramentas tecnológicas. Diante desse cenário pandêmico, a SEMED (Secretaria Municipal de Educação do Município de Parauapebas), no sudeste do Pará, adotou um regime especial de aulas não presenciais a fim de assegurar a manutenção e continuidade das atividades pedagógicas. A partir das orientações da SEMED, as escolas planejaram e elaboraram estratégias diversificadas e ações didático-pedagógicas, considerando as características de cada comunidade escolar na tentativa de alcançar um maior número de público discente.

Apesar das aulas não presenciais favorecerem o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, a partir da nossa prática com as aulas remotas, ampliamos nossa concepção sobre este problema. Para a realidade interna da escola, anterior à pandemia, seria viável a aplicação da atividade interventiva, levando em consideração a disponibilidade de recursos tecnológicos. Mas, para a realidade socioeconômica dos alunos fora da instituição escolar e em meio à pandemia, a atividade interventiva não surgiria muito efeito por diversos motivos, entre eles a falta de recursos tecnológicos, por parte dos alunos, para realizar as atividades remotamente.

Assim sendo, neste trabalho, apresentamos apenas a atividade interventiva elaborada por meio do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, discorrendo sobre a criação do *blog* como repositório de atividades *online* e sobre a elaboração de atividades *online* por meio de formulário do *Google Docs*. Também falamos sobre a inserção de jogos no ambiente virtual do *blog* como mais um recurso potencializador no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Ao final da pesquisa, foi desenvolvido um produto educacional (tutorial sobre a criação de *blog* e atividade *online* por meio de formulário e inserção de jogos *online*) que servirá como um suporte pedagógico para os professores de Língua Portuguesa.

Esperamos que este estudo possa possibilitar uma reflexão sobre a necessidade da valorização da variedade linguística dos alunos, levando os professores de língua a repensarem sua prática docente, buscando sempre uma prática de ensino pautada no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, por meio do contato com diferentes contextos comunicativos de produção oral e escrita.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Silvana Militão de. **Aspectos sócio-dialetais da língua falada em Fortaleza**: as realizações dos fonemas /r/ e /r/. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, 2007.
- AMARAL, Marisa. Ditongação diante de S. In: BISOL, Leda; BATTISTI, Elisa (Org.). **O português falado no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 79-88, 2014.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **Ditongação e Monotongação nas Capitais Brasileiras**. In: XVII Congresso Internacional da Asociación de Linguística y Filología de América Latina - ALFAL - 2014, 2014, João Pessoa - PB. Estudos Linguísticos e Filológicos - Anais. João Pessoa - PB: Ideia, 2014. v. 01. p. 2089-2101.
- ASSIS, Juliana Alves. Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital: o *e-mail* como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana.; RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). **Letramento digital** – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 209-239.
- AZZARI, Eliane Fernandes; CUSTÓDIO, Melina Aparecida. *Fanfics, Google Docs...* a produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2013. p. 73-92.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mickail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BERLINCK, Rosane de Andrade; BIAZOLLI, Caroline Carnielli. Ferramentas metodológicas para análises (sócio)linguísticas. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 47, n. 1. p. 260-273. 2018.
- BEHAR, Patricia Alejandra (org.). **Modelos pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARRERA, Sylvia Domingos; SANTOS, Maria José dos. **Conhecimento do nome das letras e habilidades iniciais em escrita**. Boletim Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, v. 36, p. 1-15, 2016.
- BARTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamos na escola, e agora?** sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. Da cultura de oralidade para a cultura letrada: as dificuldades na hora de tirar o passaporte. **Revista do Gelne**. Vol. 4. n. 1 e 2. 2003.

BISOL, Leda. “A regra variável de harmonização vocálica no RS”. In: BISOL, Leda.; BRESCANCINI, Cláudia Regina. (orgs.). **Fonologia e variação**: recortes do Português Brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, pp. 161-182.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRUSTOLIN, A. Uso e variação de nós e a gente na fala e escrita de alunos do Ensino Fundamental. In: **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Santa Catarina, 2010.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Escrita**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; BATISTA, Anna Cláudia Eutropio. **O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita**: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n.3, p. 330-336, 2005.

COSTA, Vera Lúcia Anunciação. A Importância do conhecimento da variação linguística. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 12, p. 51-59, 1996.

DIAS, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **As contribuições da Sociolinguística Educacional para materiais de formação continuada de professores de Língua Portuguesa**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2011.

SILVEIRA, Fabiano da Silva; EVANGELISTA, Paulo Henrique Mellender. As habilidades motoras e a construção da aprendizagem da escrita e da leitura: um estudo descritivo-exploratório com alunos do 2º e 3º ano de uma escola do ensino fundamental do município de Balneário Pinhal, RS. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 187, p. 1-1, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, Maria Lúcia da Silva. **A produção de um relato pessoal na intertextualidade com a letra de uma canção: uma experiência na EJA**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, 2019.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIORIN, José Luiz. O dialogismo. In: **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. Minha primeira professora. **Nova Escola**. São Paulo, 1994. Disponível em: http://www.genealogiafreire.com.br/bio_paulo_reglus_neves_freire.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MEGEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Língua & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GOMES, Maria João; LOPES, António Marcelino. **Blogues escolares: quando, como e porquê?** Centro de Competência CRIE Escola Superior de Educação de Setúbal. p. 117-133, 2007.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In. COSCARELLI, Carla Viana.; RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). **Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 41-58.

GUTIERREZ, Suzana. Weblogs e educação: contribuição para a construção de uma teoria. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre**, n. 1, v. 3, p. 6-22. 2005.

GUY, Gregory Riordan; ZILLES, Ana Maria Stahl. **Sociolinguística Quantitativa: instrumental de análise**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOMESU, Fabiana Cristina. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; Xavier, Carlos Antonio. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 135-146.

MAMUS, Priscilla Teixeira. **Os pronomes possessivos: da tradição gramatical ao uso**. In: IV CONALI - Congresso Nacional de Linguagens em Interação, 2013, Maringá. Caderno de resumos do IV CONALI, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no conteúdo da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; Xavier, Carlos Antonio. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 135-146.

_____. **A coerência no hipertexto** – Recife: UFPE. 2000.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p.133-173.

MENDES, Gilcélia Amaral. **Interferência da fala na escrita de alunos do sexto ano: descrição, análise e intervenção**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2015.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Linguagem oral e escrita**. Curitiba. IESDE Brasil, 2012.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da Linguagem Coloquial à Escrita Padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

_____. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução a Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Influência da fala na alfabetização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

MONTEIRO, Carolina Reis. **Aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, Alessandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis (org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAN, José Manuel. **Desafios na comunicação pessoal**. São Paulo: Paulinas, 2007.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA, Pedro Antônio. **Gente é bicho e bicho é gente**. Diário da Tarde. Belo Horizonte, 16 out. 1999. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2020/06/textodiario-gente-e-bicho-e-bicho-e.html> Acesso em: 10 jan. 2020.

PAIVA, Maria da Conceição de. A variável gênero/sexo. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução a Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RIBEIRO, Andréa Lourdes Ribeiro. Jogos *online* no ensino-aprendizagem da leitura e escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 160-174.

_____. Aquisição da escrita na era virtual: incorporando os jogos digitais *on-line*. **Domínios da Linguagem**, v. 6, n. 2, 2012.

SCHERRE, Maria Marta P. e MACEDO, Alzira T. Variação e Mudança: o caso da pronúncia do S pós-vocálico. **ABRALIN. Associação Brasileira de Linguística**. n. 11, junho, 1991.

SILVA, Alessandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Caio Cesar Castro da. A variação nós e a gente no português carioca. **Revista do Gelne**, v. 12, n.1, p. 67-74, 2010.

SIMÕES NETO, Nival Almeida. Variação morfológica: aproximações entre dialetologia e diacronia. Miguilim – **Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 7, n. 1, p. 39-54, jan.-abr. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Autêntica: Belo Horizonte – 2004b.

SOUZA, Eloá Franco de. **Alfabetização e o lúdico: a importância dos jogos na educação fundamental**. Lins, 2012.

SOUZA, Pedro Daniel dos Santos; SANTOS, Amanda Kerolainy Braga . Urbanização e monitoração estilística: a variação linguística e as representações da fala caipira nas histórias em quadrinhos. **Fórum Linguístico**, v. 15, p. 2843-2859, 2018.

SOUZA, Tatiana Almeida de; TINOCO, Dhienes Charla Ferreira; PEIXOTO, Priscila de Andrade Barroso; LUQUETTI, Eliana Crispim França. A variação linguística no contexto escolar. **Cadernos do CNLF**, vol. XXI, n. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2017.

TANZI NETO, Adolfo; THADEI, Jordana; SILVA-COSTA, Liliane Pereira da; FERNANDES, Marly Aparecida, BORGES, Rosângela Rodrigues, DE MELO, Rosineide. Multiletramentos em ambientes educacionais. In. ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-158.

TAVARES. Susana Lucas da Silveira. A importância do letramento como prática social. **V Anais do SENALP**. Rio Grande: Ed. da FURG. 2015.

TOLDO, Claudia Stumpf; MARTINS, Gabriela Schmitt Prym. A BNCC e os gêneros discursivos: um olhar enunciativo-discursivo para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental I. **Leitura**, v. 1, p. 269-281, 2020.

TONIOLI, Selma; BARUFFALDI, Vanda Bartalini. Sociolinguística: uso e norma na fala urbana. **Revista da Pós-graduação – UNIFIEO**. vol. 1 n. 2, 2007

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VITÓRIO, Elyne de Santana Lima Aguiar. Variação nós e a gente na posição de sujeito na escrita escolar. **Letras e Letras**, v. 31, n.2, p. 128-143, 2015.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 4.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010, pp. 51-57.

APÊNDICES

1. Texto sobre o assunto tecnologias e educação para apresentação do trabalho de pesquisa.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PLÁCIDO DE CASTRO

DIRETOR: Ozael Dias

CORDENADORA: Fabiana Souto

PROFESSOR: Paulo Pereira dos Santos

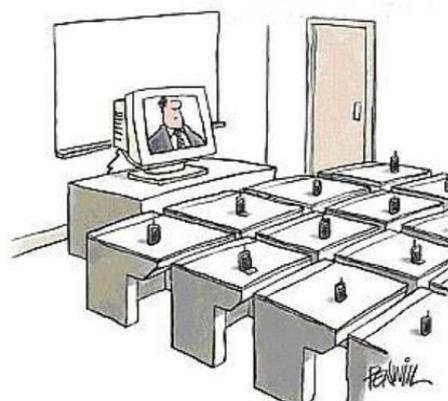
DATA: ___/___/2020

ALUNO: _____

SÉRIE _____

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

A busca pelo instantâneo é, sem dúvida, um dos sinais da nossa cultura digital. A um clique ou comando de voz tem-se instantaneamente informações, imagens, contatos pessoais e, por que não dizer, a própria realidade em sua representação digital. Na educação, a sala de aula pode estar conectada com o mundo, permitindo que alunos e professores acessem instantaneamente informação e conteúdo que antes limitavam-se a meios impressos ou a espaços como a biblioteca.



Fonte: <http://geopetricko.pbworks.com/vi/page/>

Em tempos de conectividade, estudantes podem em qualquer lugar e a qualquer momento assistir a videoaulas, recorrer a professores online ou contar com a ajuda de programas de computador que respondem às suas dúvidas. A oferta variada e instantânea de informação e estímulos, além dos novos formatos e linguagens da interação nas redes, faz com que ouvir um professor por mais de 20 minutos pareça impossível para estudantes considerados nativos digitais. Interatividade e instantaneidade a um toque da tela do celular parecem não combinar com práticas de aprendizagem que requerem investimento de tempo em leituras, escutas participativas e diálogos que admitem, inclusive, o silêncio da reflexão.

Mas se o instantâneo virou bem de primeira necessidade, não se pode esquecer que a vida e a aprendizagem acontecem na duração. Não se trata de negar que instantes marcam nossa trajetória e muita informação nos esclarece a mente como que repentinamente. A vida, porém, é mais do que amontoado de instantes e a aprendizagem é mais do que consumo rápido de informações. Uma imagem visualizada, um texto lido ou uma aula assistida precisam da duração, da vivência no tempo, da experiência construída pelo retrabalho, pelas articulações ou pelas retomadas que se dão no processo de aprendizagem. Caso aceitemos que educação é mais do que instrução e não se reduz a preparar crianças e jovens a ir de uma fase a outra no jogo da vida, cada vez mais em menos tempo e com mais produtividade, precisamos então aceitar o desafio de integrar as tecnologias digitais na escola, sem desrespeitar os diferentes ritmos dos processos de aprendizagem.

Luis Cláudio Dallier Saldanha. Fonte: <https://ndmais.com.br/opiniao/artigo/tecnologia-e-educacao/>

3. Textos motivadores para a produção textual do artigo de opinião.



UNIFESSPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFESSOR PESQUISADOR	Paulo Pereira dos Santos	DATA: / /2020
ALUNO		SÉRIE: 9º ano

TEXTO 01



Capa da obra "Tecnologias na Escola" de Carlos Seabra. Disponível em www.portaldoprofessor.mec.gov.br. Acesso em: 23 mai. 2019.

TEXTO 02

QUAL O IMPACTO DA TECNOLOGIA NA SALA DE AULA?

A sala de aula, espaço coletivo de conhecimento, interação e troca de informações, vive hoje uma boa fase com a chegada de recursos tecnológicos que vão muito além do laboratório de informática ou da sala de vídeo. Não há como negar: a tecnologia faz parte do dia a dia de crianças, adolescentes e adultos. Assim, recursos como tablets, lousas digitais, celulares, aplicativos e acesso à internet, permitem que as aulas de muitos professores ganhem vida nova, podendo apresentar os conteúdos aos seus alunos por meio de plataformas atraentes e mais próximas dos seus hábitos.

Fonte: Par Plataforma Educacional. Disponível em <https://www.somospar.com.br/tecnologia-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 01 fev. 2020.

TEXTO 03



Fonte: Gazeta do Povo. Disponível em www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/chega-de-cursinhos-relampago. Acesso em: 23 mai. 2019.

A partir da leitura dos textos acima e com base nos conhecimentos que você já possui, produza um artigo de opinião em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “As tecnologias digitais de informação e comunicação na sala de aula”.

4. Folha de redação para produção do artigo de opinião.

PROFESSOR	Paulo Pereira dos Santos	DATA	___/___/2020
ALUNO			SÉRIE: 9º ano ___

FOLHA DE REDAÇÃO

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

Instruções:

1. Leia os textos motivadores com atenção.
 2. Valorize o que você já sabe sobre o tema.
 3. Defina seu ponto de vista.
 4. Planeje seu texto escrito.
 5. Escreva com caneta azul ou preta e de forma legível.
-

5. Questionário socioeconômico – Parte 1

QUESTIONÁRIO PERFIL SOCIOECONÔMICO			
Prezado aluno,			
<p>Este questionário tem como objetivo conhecer o perfil socioeconômico os alunos que realizaram as atividades de produções textuais aplicadas pelo professor Paulo Pereira dos Santos (Língua Portuguesa) no período 03 a 07 de fevereiro de 2020 que faz parte de uma das etapas do seu Projeto de Pesquisa e de Intervenção realizado nesta escola. As suas informações contribuirão significativamente para a melhora do ensino de Língua Portuguesa.</p> <p style="text-align: right;"><i>Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração.</i></p>			
1. Aluno		2. Sexo	<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F
3. Endereço		4. Data de Nasc.	<input type="text"/>
5. Com quem você mora? <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Tio <input type="checkbox"/> Irmão <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Tia <input type="checkbox"/> Irmã <input type="checkbox"/> Avô <input type="checkbox"/> Padrasto <input type="checkbox"/> Outros parentes <input type="checkbox"/> Avó <input type="checkbox"/> Madrasta Qual(is): _____		12. Em que seu pai trabalha? <input type="checkbox"/> Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca. <input type="checkbox"/> Na indústria. <input type="checkbox"/> Na construção civil. <input type="checkbox"/> No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços. <input type="checkbox"/> Funcionário público federal, estadual ou municipal. <input type="checkbox"/> Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior. <input type="checkbox"/> Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.). <input type="checkbox"/> Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc). <input type="checkbox"/> Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.), <input type="checkbox"/> No lar (sem remuneração). <input type="checkbox"/> Não trabalha.	
6. Como é a sua casa? Emprestada ou cedida Alugada Própria		13. Em que sua mãe trabalha? <input type="checkbox"/> Na agricultura, no campo, em fazenda ou na pesca. <input type="checkbox"/> Na indústria. <input type="checkbox"/> Na construção civil. <input type="checkbox"/> No comércio, banco, transporte, hotelaria ou outros serviços. <input type="checkbox"/> Funcionário público federal, estadual ou municipal. <input type="checkbox"/> Profissional liberal, professor ou técnico de nível superior. <input type="checkbox"/> Trabalhador fora de casa em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo etc.). <input type="checkbox"/> Trabalha em sua casa em serviços (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria etc). <input type="checkbox"/> Trabalhador doméstico em casa de outras pessoas (faxineiro, cozinheiro, mordomo, motorista particular, jardineiro, vigia, acompanhante de idosos/as etc.), <input type="checkbox"/> No lar (sem remuneração). <input type="checkbox"/> Não trabalha.	
7. Quantas pessoas moram em sua casa? <input type="checkbox"/> Duas pessoas. <input type="checkbox"/> Três pessoas. <input type="checkbox"/> Quatro pessoas. <input type="checkbox"/> Cinco pessoas. <input type="checkbox"/> Seis pessoas. <input type="checkbox"/> Mais de seis pessoas.		14. Somando a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? <input type="checkbox"/> Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.045,00 inclusive). <input type="checkbox"/> De 1 a 2 salários mínimo (de R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00) <input type="checkbox"/> De 2 a 3 salários mínimo (de R\$ 2.090,00. até R\$ 3.135,00) <input type="checkbox"/> De 3 a 4 salários mínimo (de R\$ 3.135,00 até R\$ 4.180,00) <input type="checkbox"/> De 4 a 5 salários mínimo (de R\$ 4.180,00 até R\$ 5.225,00) <input type="checkbox"/> Acima de 5 salários mínimo (mais de R\$ 5.225,00)	
8. Como você se considera? <input type="checkbox"/> Branco (a) <input type="checkbox"/> Pardo (a) <input type="checkbox"/> Preto (a) <input type="checkbox"/> Amarelo (a) <input type="checkbox"/> Indígena (a)			
9. Se você indicou indígena, qual (is) língua (s) você domina: <input type="checkbox"/> Minha língua materna é o português. <input type="checkbox"/> Uma língua indígena e o português. <input type="checkbox"/> Mais de uma língua indígena e o português. <input type="checkbox"/> Uma língua indígena, o português e o espanhol. <input type="checkbox"/> Mais de uma língua indígena, o português e outras línguas estrangeiras.			
10. Escolaridade do seu pai <input type="checkbox"/> Não estudou. <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto. <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo. <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto <input type="checkbox"/> Ensino médio completo <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto <input type="checkbox"/> Ensino superior completo <input type="checkbox"/> Pós-graduação <input type="checkbox"/> Não sei			
11. Escolaridade da sua mãe <input type="checkbox"/> Não estudou. <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto. <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo. <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto <input type="checkbox"/> Ensino médio completo <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto <input type="checkbox"/> Ensino superior completo <input type="checkbox"/> Pós-graduação <input type="checkbox"/> Não sei.			

6. Questionário socioeconômico – Parte 2

QUESTIONÁRIO PERFIL SOCIOCONÔMICO				
15. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa? (Marque uma resposta para cada item.)				
item	1	2	3	<small>Não tem</small>
TV				
Rádio				
Computador				
Notebook				
Telefone fixo				
Telefone celular				
Acesso à internet				
TV por assinatura				
16. Assinale, no quadro abaixo, a(s) atividade(s) ou o(s) curso(s) que você realiza ou realizou.				
curros	sim	não		
Língua estrangeira				
Computação ou informática				
Curso técnico/profissionalizante				
Outros				
17. Em qual cidade você nasceu?				
Cidade: _____				
Estado: _____				
18. Há quanto tempo você mora nesta cidade?				
<input type="checkbox"/> Nasci aqui				
<input type="checkbox"/> Moro há 1 ano				
<input type="checkbox"/> Moro há 2 anos				
<input type="checkbox"/> Moro há 3 anos				
<input type="checkbox"/> Moro há 4 anos				
<input type="checkbox"/> Moro há 5 anos				
<input type="checkbox"/> Moro há mais de 5 anos.				
19. Tem ajuda no estudo em casa?				
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quem ajuda? _____				
20. Gostas de ler?				
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não				
21. Lês, em média, quantos livros por período letivo?				
<input type="checkbox"/> Nenhum <input type="checkbox"/> de 1 a 2 <input type="checkbox"/> de 3 a 4				
<input type="checkbox"/> de 5 a 6 <input type="checkbox"/> de 7 a 8 <input type="checkbox"/> mas de 8 livros.				
22. Em qual estado seu pai nasceu?				
<input type="checkbox"/> Acre	<input type="checkbox"/> Paraíba			
<input type="checkbox"/> Alagoas	<input type="checkbox"/> Paraná			
<input type="checkbox"/> Amapá	<input type="checkbox"/> Pernambuco			
<input type="checkbox"/> Amazonas	<input type="checkbox"/> Piauí			
<input type="checkbox"/> Bahia	<input type="checkbox"/> Rio de Janeiro			
<input type="checkbox"/> Ceará	<input type="checkbox"/> Rio Grande do Norte			
<input type="checkbox"/> Distrito Federal	<input type="checkbox"/> Rio Grande do Sul			
<input type="checkbox"/> Espírito Santo	<input type="checkbox"/> Rondônia			
<input type="checkbox"/> Goiás	<input type="checkbox"/> Roraima			
<input type="checkbox"/> Maranhão	<input type="checkbox"/> Santa Catarina			
<input type="checkbox"/> Mato Grosso	<input type="checkbox"/> São Paulo			
<input type="checkbox"/> Mato Grosso do Sul	<input type="checkbox"/> Sergipe			
<input type="checkbox"/> Minas Gerais	<input type="checkbox"/> Tocantins			
<input type="checkbox"/> Pará				
23. Em qual estado seu pai nasceu?				
<input type="checkbox"/> Acre	<input type="checkbox"/> Paraíba			
<input type="checkbox"/> Alagoas	<input type="checkbox"/> Paraná			
<input type="checkbox"/> Amapá	<input type="checkbox"/> Pernambuco			
<input type="checkbox"/> Amazonas	<input type="checkbox"/> Piauí			
<input type="checkbox"/> Bahia	<input type="checkbox"/> Rio de Janeiro			
<input type="checkbox"/> Ceará	<input type="checkbox"/> Rio Grande do Norte			
<input type="checkbox"/> Distrito Federal	<input type="checkbox"/> Rio Grande do Sul			
<input type="checkbox"/> Espírito Santo	<input type="checkbox"/> Rondônia			
<input type="checkbox"/> Goiás	<input type="checkbox"/> Roraima			
<input type="checkbox"/> Maranhão	<input type="checkbox"/> Santa Catarina			
<input type="checkbox"/> Mato Grosso	<input type="checkbox"/> São Paulo			
<input type="checkbox"/> Mato Grosso do Sul	<input type="checkbox"/> Sergipe			
<input type="checkbox"/> Minas Gerais	<input type="checkbox"/> Tocantins			
<input type="checkbox"/> Pará				
24. Qual sua disciplina favorita?				
Disciplina: _____				
25. Já alguma vez repetiste algum ano de escolaridade?				
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual? _____				
26. Você costuma frequentar a biblioteca da escola para realizar leitura?				
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não				
27. Com qual frequência você lê:				
	Frequentemente	Às vezes	Nunca	
Jornais impressos				
Revistas de divulgação científica, tecnológica, filosófica ou artística				
Revistas de humor, quadrinhos ou jogos				
Revistas para adolescentes ou sobre TV, cinema, música, celebridades.				
Revistas sobre comportamento, moda, estilo e decoração.				
Revistas sobre automóveis, esportes e lazer.				
Revistas sobre saúde.				
Revistas sobre religião.				
Revistas sobre educação e estudos				
Livros de ficção (romances, contos, poesias etc.).				
Livros de não-ficção e biografias (livros científicos, filosóficos, históricos, documentários etc.).				
Dicionários, enciclopédias e manuais.				
Sites e matérias na Internet.				

ANEXOS

1. Arquivo de resultados das rodadas binárias e pesos relativos.

• GROUPS & FACTORS • 16/07/2021 14:20:08

.....

```

-----
Group       Default       Factors
  1           I           IG
  2           1           102543
  3           s           svadpc
  4           A           AR
  5           6           69
  6           F           FM
  7           m           mb
  8           Y           YZX
    
```

• CELL CREATION • 16/07/2021 14:25:30

.....

```

Name of token file: 6° ano.tkn
Name of condition file: Arquivo de resultados - 6° ano.cnd
(
; Identity recode: All groups included as is.
(1)
(2)
(3)
(4)
(5)
(6)
(7)
(8)
)
    
```

```

Number of cells: 297
Application value(s): IG
Total no. of factors: 22
    
```

Group		I	G	Total	%
1 (2)		I	G		
1	N	276	0	276	49.1
	%	100.0	0.0		* KnockOut *
0	N	90	0	90	16.0
	%	100.0	0.0		* KnockOut *
2	N	32	0	32	5.7
	%	100.0	0.0		* KnockOut *
5	N	67	0	67	11.9
	%	100.0	0.0		* KnockOut *

4	N	48	0	48	8.5	
	%	100.0	0.0			* KnockOut *
3	N	49	0	49	8.7	
	%	100.0	0.0			* KnockOut *
Total	N	562	0	562		
	%	100.0	0.0			

2 (3)		I	G			
s	N	229	132	361	36.7	
	%	63.4	36.6			
v	N	264	98	362	36.8	
	%	72.9	27.1			
a	N	59	19	78	7.9	
	%	75.6	24.4			
d	N	51	22	73	7.4	
	%	69.9	30.1			
p	N	65	5	70	7.1	
	%	92.9	7.1			
c	N	24	16	40	4.1	
	%	60.0	40.0			
Total	N	692	292	984		
	%	70.3	29.7			

3 (4)		I	G			
A	N	403	159	562	51.6	
	%	71.7	28.3			
R	N	391	136	527	48.4	
	%	74.2	25.8			
Total	N	794	295	1089		
	%	72.9	27.1			

4 (5)		I	G			
6	N	794	295	1089	100.0	
	%	72.9	27.1			* Singleton Group *
Total	N	794	295	1089		
	%	72.9	27.1			

5 (6)		I	G			
F	N	379	172	551	50.6	

	%	68.8	31.2		
M	N	415	123	538	49.4
	%	77.1	22.9		
Total	N	794	295	1089	
	%	72.9	27.1		

6 (7)		I	G		
m	N	214	73	287	28.8
	%	74.6	25.4		
b	N	520	191	711	71.2
	%	73.1	26.9		
Total	N	734	264	998	
	%	73.5	26.5		

7 (8)		I	G		
Y	N	244	90	334	40.0
	%	73.1	26.9		
Z	N	266	121	387	46.4
	%	68.7	31.3		
X	N	82	31	113	13.5
	%	72.6	27.4		
Total	N	592	242	834	
	%	71.0	29.0		

TOTAL	N	794	295	1089	
	%	72.9	27.1		

Name of new cell file: .cel

• CELL CREATION • 16/07/2021 14:34:06

.....

Name of token file: 6° ano.tkn

Name of condition file: Untitled.cnd

(
 (1)
 (3)
 (4)
 (6)
 (7)
 (8)
)

Number of cells: 118

Application value(s): IG
 Total no. of factors: 15

Group		I	G	Total	%

1 (3)		I	G		
s	N	229	132	361	36.7
	%	63.4	36.6		
v	N	264	98	362	36.8
	%	72.9	27.1		
a	N	59	19	78	7.9
	%	75.6	24.4		
d	N	51	22	73	7.4
	%	69.9	30.1		
p	N	65	5	70	7.1
	%	92.9	7.1		
c	N	24	16	40	4.1
	%	60.0	40.0		
Total	N	692	292	984	
	%	70.3	29.7		

2 (4)		I	G		
A	N	403	159	562	51.6
	%	71.7	28.3		
R	N	391	136	527	48.4
	%	74.2	25.8		
Total	N	794	295	1089	
	%	72.9	27.1		

3 (6)		I	G		
F	N	379	172	551	50.6
	%	68.8	31.2		
M	N	415	123	538	49.4
	%	77.1	22.9		
Total	N	794	295	1089	
	%	72.9	27.1		

4 (7)		I	G		
m	N	214	73	287	28.8
	%	74.6	25.4		

b	N	520	191	711	71.2
	%	73.1	26.9		
Total	N	734	264	998	
	%	73.5	26.5		

5 (8)		I	G		
Y	N	244	90	334	40.0
	%	73.1	26.9		
Z	N	266	121	387	46.4
	%	68.7	31.3		
X	N	82	31	113	13.5
	%	72.6	27.4		
Total	N	592	242	834	
	%	71.0	29.0		

TOTAL	N	794	295	1089	
	%	72.9	27.1		

Name of new cell file: .cel

• BINOMIAL VARBRUL • 16/07/2021 14:40:29

 Name of cell file: .cel

Averaging by weighting factors.
 Threshold, step-up/down: 0.050001

Stepping up...

----- Level # 0 -----

Run # 1, 1 cells:
 Convergence at Iteration 2
 Input 0.729
 Log likelihood = -636.131

----- Level # 1 -----

Run # 2, 7 cells:
 Convergence at Iteration 5
 Input 0.715
 Group # 1 -- s: 0.409, v: 0.518, a: 0.554, d: 0.481, p: 0.838,
 c: 0.375
 Log likelihood = -617.488 Significance = 0.000

Run # 3, 2 cells:

Convergence at Iteration 3

Input 0.729

Group # 2 -- A: 0.485, R: 0.516

Log likelihood = -635.706 Significance = 0.372

Run # 4, 2 cells:

Convergence at Iteration 4

Input 0.731

Group # 3 -- F: 0.448, M: 0.553

Log likelihood = -631.304 Significance = 0.004

Run # 5, 3 cells:

Convergence at Iteration 3

Input 0.735

Group # 4 -- m: 0.513, b: 0.495

Log likelihood = -635.921 Significance = 0.522

Run # 6, 4 cells:

Convergence at Iteration 3

Input 0.711

Group # 5 -- Y: 0.525, Z: 0.473, X: 0.519

Log likelihood = -634.468 Significance = 0.192

Add Group # 1 with factors svadpc

----- Level # 2 -----

Run # 7, 14 cells:

Convergence at Iteration 8

Input 0.726

Group # 1 -- s: 0.410, v: 0.518, a: 0.552, d: 0.480, p: 0.838,
c: 0.375

Group # 2 -- A: 0.495, R: 0.505

Log likelihood = -612.012 Significance = 0.001

Run # 8, 14 cells:

Convergence at Iteration 8

Input 0.728

Group # 1 -- s: 0.407, v: 0.518, a: 0.555, d: 0.470, p: 0.843,
c: 0.396

Group # 3 -- F: 0.445, M: 0.556

Log likelihood = -605.382 Significance = 0.000

Run # 9, 20 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.730

Group # 1 -- s: 0.406, v: 0.517, a: 0.556, d: 0.468, p: 0.846,
c: 0.407

Group # 4 -- m: 0.521, b: 0.492

Log likelihood = -605.543 Significance = 0.000

Run # 10, 28 cells:

Convergence at Iteration 7

Input 0.719

Group # 1 -- s: 0.411, v: 0.518, a: 0.555, d: 0.477, p: 0.838,
c: 0.368

Group # 5 -- Y: 0.527, Z: 0.477, X: 0.499

Log likelihood = -616.620 Significance = 0.431

Add Group # 3 with factors FM

----- Level # 3 -----

Run # 11, 28 cells:

Convergence at Iteration 7

Input 0.731

Group # 1 -- s: 0.409, v: 0.518, a: 0.552, d: 0.469, p: 0.842,
c: 0.397

Group # 2 -- A: 0.492, R: 0.508

Group # 3 -- F: 0.445, M: 0.556

Log likelihood = -604.679 Significance = 0.242

Run # 12, 33 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.730

Group # 1 -- s: 0.407, v: 0.518, a: 0.555, d: 0.465, p: 0.845,
c: 0.409

Group # 3 -- F: 0.449, M: 0.552

Group # 4 -- m: 0.499, b: 0.500

Log likelihood = -598.838 Significance = 0.000

Run # 13, 47 cells:

Convergence at Iteration 12

Input 0.724

Group # 1 -- s: 0.409, v: 0.516, a: 0.568, d: 0.452, p: 0.849,
c: 0.385

Group # 3 -- F: 0.396, M: 0.606

Group # 5 -- Y: 0.616, Z: 0.422, X: 0.420

Log likelihood = -593.908 Significance = 0.000

Add Group # 5 with factors YZX

----- Level # 4 -----

Run # 14, 89 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.723

Group # 1 -- s: 0.411, v: 0.516, a: 0.566, d: 0.450, p: 0.847,
c: 0.384

Group # 2 -- A: 0.490, R: 0.510

Group # 3 -- F: 0.395, M: 0.608

Group # 5 -- Y: 0.618, Z: 0.420, X: 0.423
 Log likelihood = -590.834 Significance = 0.014

Run # 15, 65 cells:

Convergence at Iteration 17

Input 0.722

Group # 1 -- s: 0.409, v: 0.516, a: 0.571, d: 0.448, p: 0.850,
 c: 0.392

Group # 3 -- F: 0.405, M: 0.598

Group # 4 -- m: 0.511, b: 0.495

Group # 5 -- Y: 0.611, Z: 0.425, X: 0.427

Log likelihood = -590.486 Significance = 0.010

Add Group # 4 with factors mb

----- Level # 5 -----

Run # 16, 118 cells:

Convergence at Iteration 12

Input 0.724

Group # 1 -- s: 0.411, v: 0.515, a: 0.568, d: 0.449, p: 0.848,
 c: 0.386

Group # 2 -- A: 0.490, R: 0.511

Group # 3 -- F: 0.401, M: 0.602

Group # 4 -- m: 0.511, b: 0.496

Group # 5 -- Y: 0.614, Z: 0.422, X: 0.425

*** Warning, negative change in likelihood (-2.53275079)
 replaced by 0.0.

Log likelihood = -591.752 Significance = 1.000

No remaining groups significant

Groups selected while stepping up: 1 3 5 4

Best stepping up run: #15

 Stepping down...

----- Level # 5 -----

Run # 17, 118 cells:

Convergence at Iteration 12

Input 0.724

Group # 1 -- s: 0.411, v: 0.515, a: 0.568, d: 0.449, p: 0.848,
 c: 0.386

Group # 2 -- A: 0.490, R: 0.511

Group # 3 -- F: 0.401, M: 0.602

Group # 4 -- m: 0.511, b: 0.496

Group # 5 -- Y: 0.614, Z: 0.422, X: 0.425

Log likelihood = -591.752

----- Level # 4 -----

Run # 18, 22 cells:

Convergence at Iteration 9

Input 0.724

Group # 2 -- A: 0.479, R: 0.523

Group # 3 -- F: 0.405, M: 0.597

Group # 4 -- m: 0.504, b: 0.498

Group # 5 -- Y: 0.608, Z: 0.421, X: 0.449

Log likelihood = -621.204 Significance = 0.000

Run # 19, 65 cells:

Convergence at Iteration 17

Input 0.722

Group # 1 -- s: 0.409, v: 0.516, a: 0.571, d: 0.448, p: 0.850,
c: 0.392

Group # 3 -- F: 0.405, M: 0.598

Group # 4 -- m: 0.511, b: 0.495

Group # 5 -- Y: 0.611, Z: 0.425, X: 0.427

*** Warning, negative change in likelihood (-2.53275079)
replaced by 0.0.

Log likelihood = -590.486 Significance = 1.000

Run # 20, 98 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.714

Group # 1 -- s: 0.411, v: 0.515, a: 0.571, d: 0.459, p: 0.841,
c: 0.383

Group # 2 -- A: 0.497, R: 0.503

Group # 4 -- m: 0.547, b: 0.481

Group # 5 -- Y: 0.534, Z: 0.471, X: 0.499

Log likelihood = -594.325 Significance = 0.025

Run # 21, 89 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.723

Group # 1 -- s: 0.411, v: 0.516, a: 0.566, d: 0.450, p: 0.847,
c: 0.384

Group # 2 -- A: 0.490, R: 0.510

Group # 3 -- F: 0.395, M: 0.608

Group # 5 -- Y: 0.618, Z: 0.420, X: 0.423

*** Warning, negative change in likelihood (-1.83681880)
replaced by 0.0.

Log likelihood = -590.834 Significance = 1.000

Run # 22, 63 cells:

Convergence at Iteration 16

Input 0.731

Group # 1 -- s: 0.408, v: 0.518, a: 0.553, d: 0.466, p: 0.843,
c: 0.404

Group # 2 -- A: 0.493, R: 0.508

Group # 3 -- F: 0.447, M: 0.554
Group # 4 -- m: 0.499, b: 0.500
Log likelihood = -599.230 Significance = 0.001

Cut Group # 2 with factors AR

----- Level # 3 -----

Run # 23, 11 cells:
Convergence at Iteration 10
Input 0.722
Group # 3 -- F: 0.408, M: 0.594
Group # 4 -- m: 0.504, b: 0.499
Group # 5 -- Y: 0.605, Z: 0.424, X: 0.448
Log likelihood = -621.938 Significance = 0.000

Run # 24, 54 cells:
No Convergence at Iteration 20
Input 0.716
Group # 1 -- s: 0.409, v: 0.515, a: 0.571, d: 0.453, p: 0.845,
c: 0.400
Group # 4 -- m: 0.546, b: 0.481
Group # 5 -- Y: 0.534, Z: 0.472, X: 0.497
Log likelihood = -597.297 Significance = 0.000

Run # 25, 47 cells:
Convergence at Iteration 12
Input 0.724
Group # 1 -- s: 0.409, v: 0.516, a: 0.568, d: 0.452, p: 0.849,
c: 0.385
Group # 3 -- F: 0.396, M: 0.606
Group # 5 -- Y: 0.616, Z: 0.422, X: 0.420
Log likelihood = -593.908 Significance = 0.010

Run # 26, 33 cells:
No Convergence at Iteration 20
Input 0.730
Group # 1 -- s: 0.407, v: 0.518, a: 0.555, d: 0.465, p: 0.845,
c: 0.409
Group # 3 -- F: 0.449, M: 0.552
Group # 4 -- m: 0.499, b: 0.500
Log likelihood = -598.838 Significance = 0.000

All remaining groups significant

Groups eliminated while stepping down: 2
Best stepping up run: #15
Best stepping down run: #19

• CELL CREATION • 03/07/2021 11:55:38
.....
Name of token file: 9° ano.tkn

Name of condition file: Arquivo de resultados - 9° ano.cnd
 (
 ; Identity recode: All groups included as is.
 (1)
 (2)
 (3)
 (4)
 (5)
 (6)
 (7)
 (8)
)

Number of cells: 193
 Application value(s): IG
 Total no. of factors: 22

Group		I	G	Total	%

1 (2)		I	G		
1	N	173	0	173	56.0
	%	100.0	0.0		* KnockOut *
2	N	44	0	44	14.2
	%	100.0	0.0		* KnockOut *
5	N	17	0	17	5.5
	%	100.0	0.0		* KnockOut *
0	N	46	0	46	14.9
	%	100.0	0.0		* KnockOut *
3	N	11	0	11	3.6
	%	100.0	0.0		* KnockOut *
4	N	18	0	18	5.8
	%	100.0	0.0		* KnockOut *
Total	N	309	0	309	
	%	100.0	0.0		

2 (3)		I	G		
p	N	39	6	45	9.1
	%	86.7	13.3		
s	N	93	59	152	30.9
	%	61.2	38.8		
v	N	146	45	191	38.8
	%	76.4	23.6		

c	N	38	0	38	7.7
	%	100.0	0.0		* KnockOut *
a	N	33	11	44	8.9
	%	75.0	25.0		
d	N	10	12	22	4.5
	%	45.5	54.5		
Total	N	359	133	492	
	%	73.0	27.0		

3 (4)		I	G		
A	N	200	80	280	54.1
	%	71.4	28.6		
R	N	181	57	238	45.9
	%	76.1	23.9		
Total	N	381	137	518	
	%	73.6	26.4		

4 (5)		I	G		
9	N	381	137	518	100.0
	%	73.6	26.4		* Singleton Group *
Total	N	381	137	518	
	%	73.6	26.4		

5 (6)		I	G		
M	N	258	91	349	67.4
	%	73.9	26.1		
F	N	123	46	169	32.6
	%	72.8	27.2		
Total	N	381	137	518	
	%	73.6	26.4		

6 (7)		I	G		
b	N	219	70	289	72.2
	%	75.8	24.2		
m	N	90	21	111	27.8
	%	81.1	18.9		
Total	N	309	91	400	
	%	77.2	22.8		

7 (8)		I	G		
Y	N	180	47	227	50.4

	%	79.3	20.7		
X	N	25	9	34	7.6
	%	73.5	26.5		
Z	N	122	67	189	42.0
	%	64.6	35.4		
Total	N	327	123	450	
	%	72.7	27.3		

TOTAL	N	381	137	518	
	%	73.6	26.4		

Name of new cell file: .cel

• CELL CREATION • 03/07/2021 12:00:05

 Name of token file: 9° ano.tkn
 Name of condition file: Untitled.cnd

```
(
(1)
(3 (p (COL 3 p))
(s (COL 3 s))
(v (COL 3 v))
(/ (COL 3 c))
(a (COL 3 a))
(d (COL 3 d)))
(4)
(6)
(7)
(8)
)
```

Number of cells: 103
 Application value(s): IG
 Total no. of factors: 14

Group		I	G	Total	%

1 (3)		I	G		
p	N	39	6	45	9.9
	%	86.7	13.3		
s	N	93	59	152	33.5
	%	61.2	38.8		
v	N	146	45	191	42.1
	%	76.4	23.6		

a	N	33	11	44	9.7
	%	75.0	25.0		
d	N	10	12	22	4.8
	%	45.5	54.5		
Total	N	321	133	454	
	%	70.7	29.3		

2 (4)		I	G		
A	N	200	80	280	54.1
	%	71.4	28.6		
R	N	181	57	238	45.9
	%	76.1	23.9		
Total	N	381	137	518	
	%	73.6	26.4		

3 (6)		I	G		
M	N	258	91	349	67.4
	%	73.9	26.1		
F	N	123	46	169	32.6
	%	72.8	27.2		
Total	N	381	137	518	
	%	73.6	26.4		

4 (7)		I	G		
b	N	219	70	289	72.2
	%	75.8	24.2		
m	N	90	21	111	27.8
	%	81.1	18.9		
Total	N	309	91	400	
	%	77.2	22.8		

5 (8)		I	G		
Y	N	180	47	227	50.4
	%	79.3	20.7		
X	N	25	9	34	7.6
	%	73.5	26.5		
Z	N	122	67	189	42.0
	%	64.6	35.4		
Total	N	327	123	450	
	%	72.7	27.3		

```
-----
TOTAL N      381      137      518
      %      73.6      26.4
```

Name of new cell file: .cel

```
•      BINOMIAL      VARBRUL      •      03/07/2021      12:02:07
.....
```

Name of cell file: .cel

Averaging by weighting factors.
Threshold, step-up/down: 0.050001

Stepping up...

----- Level # 0 -----

Run # 1, 1 cells:
Convergence at Iteration 2
Input 0.736
Log likelihood = -299.243

----- Level # 1 -----

Run # 2, 6 cells:
Convergence at Iteration 5
Input 0.717
Group # 1 -- p: 0.719, s: 0.383, v: 0.561, a: 0.542, d: 0.248
Log likelihood = -287.123 Significance = 0.000

Run # 3, 2 cells:
Convergence at Iteration 4
Input 0.736
Group # 2 -- A: 0.473, R: 0.532
Log likelihood = -298.534 Significance = 0.239

Run # 4, 2 cells:
Convergence at Iteration 3
Input 0.736
Group # 3 -- M: 0.505, F: 0.491
Log likelihood = -299.205 Significance = 0.786

Run # 5, 3 cells:
Convergence at Iteration 4
Input 0.773
Group # 4 -- b: 0.478, m: 0.556
Log likelihood = -297.132 Significance = 0.043

Run # 6, 4 cells:

Convergence at Iteration 4

Input 0.732

Group # 5 -- Y: 0.583, X: 0.504, Z: 0.400

Log likelihood = -293.517 Significance = 0.006

Add Group # 1 with factors psvad

----- Level # 2 -----

Run # 7, 12 cells:

Convergence at Iteration 8

Input 0.729

Group # 1 -- p: 0.710, s: 0.384, v: 0.568, a: 0.531, d: 0.232

Group # 2 -- A: 0.465, R: 0.541

Log likelihood = -282.339 Significance = 0.004

Run # 8, 12 cells:

Convergence at Iteration 17

Input 0.727

Group # 1 -- p: 0.719, s: 0.382, v: 0.563, a: 0.540, d: 0.248

Group # 3 -- M: 0.496, F: 0.509

Log likelihood = -282.240 Significance = 0.003

Run # 9, 18 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.767

Group # 1 -- p: 0.706, s: 0.383, v: 0.572, a: 0.519, d: 0.239

Group # 4 -- b: 0.477, m: 0.559

Log likelihood = -274.280 Significance = 0.000

Run # 10, 24 cells:

Convergence at Iteration 6

Input 0.731

Group # 1 -- p: 0.724, s: 0.386, v: 0.560, a: 0.532, d: 0.248

Group # 5 -- Y: 0.584, X: 0.501, Z: 0.400

Log likelihood = -280.973 Significance = 0.004

Add Group # 4 with factors bm

----- Level # 3 -----

Run # 11, 36 cells:

Convergence at Iteration 16

Input 0.762

Group # 1 -- p: 0.702, s: 0.384, v: 0.575, a: 0.513, d: 0.230

Group # 2 -- A: 0.472, R: 0.533

Group # 4 -- b: 0.475, m: 0.565

Log likelihood = -272.547 Significance = 0.067

Run # 12, 34 cells:

Convergence at Iteration 18

Input 0.764
 Group # 1 -- p: 0.709, s: 0.384, v: 0.569, a: 0.522, d: 0.242
 Group # 3 -- M: 0.501, F: 0.498
 Group # 4 -- b: 0.477, m: 0.561
 Log likelihood = -272.925 Significance = 0.100

Run # 13, 45 cells:
 No Convergence at Iteration 20
 Input 0.767
 Group # 1 -- p: 0.705, s: 0.382, v: 0.573, a: 0.520, d: 0.237
 Group # 4 -- b: 0.477, m: 0.560
 Group # 5 -- Y: 0.522, X: 0.415, Z: 0.489
 Log likelihood = -273.867 Significance = 0.666

No remaining groups significant

Groups selected while stepping up: 1 4
 Best stepping up run: #9

Stepping down...

----- Level # 5 -----

Run # 14, 103 cells:
 No Convergence at Iteration 20
 Input 0.750
 Group # 1 -- p: 0.711, s: 0.380, v: 0.576, a: 0.512, d: 0.227
 Group # 2 -- A: 0.467, R: 0.539
 Group # 3 -- M: 0.497, F: 0.505
 Group # 4 -- b: 0.476, m: 0.562
 Group # 5 -- Y: 0.547, X: 0.434, Z: 0.455
 Log likelihood = -271.292

----- Level # 4 -----

Run # 15, 26 cells:
 No Convergence at Iteration 20
 Input 0.754
 Group # 2 -- A: 0.472, R: 0.533
 Group # 3 -- M: 0.509, F: 0.482
 Group # 4 -- b: 0.478, m: 0.557
 Group # 5 -- Y: 0.546, X: 0.446, Z: 0.455
 Log likelihood = -290.251 Significance = 0.000

Run # 16, 60 cells:
 No Convergence at Iteration 20
 Input 0.753
 Group # 1 -- p: 0.717, s: 0.379, v: 0.571, a: 0.520, d: 0.241
 Group # 3 -- M: 0.493, F: 0.514
 Group # 4 -- b: 0.478, m: 0.556

Group # 5 -- Y: 0.544, X: 0.436, Z: 0.458
 Log likelihood = -272.184 Significance = 0.187

Run # 17, 80 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.755

Group # 1 -- p: 0.708, s: 0.381, v: 0.576, a: 0.512, d: 0.226

Group # 2 -- A: 0.468, R: 0.537

Group # 4 -- b: 0.476, m: 0.563

Group # 5 -- Y: 0.540, X: 0.428, Z: 0.465

Log likelihood = -271.653 Significance = 0.414

Run # 18, 77 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.729

Group # 1 -- p: 0.715, s: 0.379, v: 0.574, a: 0.517, d: 0.232

Group # 2 -- A: 0.466, R: 0.540

Group # 3 -- M: 0.482, F: 0.536

Group # 5 -- Y: 0.592, X: 0.494, Z: 0.391

Log likelihood = -273.727 Significance = 0.030

Run # 19, 64 cells:

Convergence at Iteration 15

Input 0.762

Group # 1 -- p: 0.703, s: 0.386, v: 0.573, a: 0.515, d: 0.230

Group # 2 -- A: 0.470, R: 0.536

Group # 3 -- M: 0.505, F: 0.490

Group # 4 -- b: 0.475, m: 0.565

Log likelihood = -272.385 Significance = 0.343

Cut Group # 3 with factors MF

----- Level # 3 -----

Run # 20, 16 cells:

Convergence at Iteration 15

Input 0.752

Group # 2 -- A: 0.474, R: 0.530

Group # 4 -- b: 0.480, m: 0.553

Group # 5 -- Y: 0.553, X: 0.453, Z: 0.445

Log likelihood = -290.392 Significance = 0.000

Run # 21, 45 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.767

Group # 1 -- p: 0.705, s: 0.382, v: 0.573, a: 0.520, d: 0.237

Group # 4 -- b: 0.477, m: 0.560

Group # 5 -- Y: 0.522, X: 0.415, Z: 0.489

Log likelihood = -273.867 Significance = 0.039

Run # 22, 46 cells:

Convergence at Iteration 7

Input 0.733

Group # 1 -- p: 0.716, s: 0.385, v: 0.568, a: 0.522, d: 0.230

Group # 2 -- A: 0.463, R: 0.544

Group # 5 -- Y: 0.585, X: 0.496, Z: 0.399

Log likelihood = -276.856 Significance = 0.002

Run # 23, 36 cells:

Convergence at Iteration 16

Input 0.762

Group # 1 -- p: 0.702, s: 0.384, v: 0.575, a: 0.513, d: 0.230

Group # 2 -- A: 0.472, R: 0.533

Group # 4 -- b: 0.475, m: 0.565

Log likelihood = -272.547 Significance = 0.421

Cut Group # 5 with factors YXZ

----- Level # 2 -----

Run # 24, 6 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.769

Group # 2 -- A: 0.479, R: 0.524

Group # 4 -- b: 0.477, m: 0.559

Log likelihood = -292.735 Significance = 0.000

Run # 25, 18 cells:

No Convergence at Iteration 20

Input 0.767

Group # 1 -- p: 0.706, s: 0.383, v: 0.572, a: 0.519, d: 0.239

Group # 4 -- b: 0.477, m: 0.559

Log likelihood = -274.280 Significance = 0.067

Run # 26, 12 cells:

Convergence at Iteration 8

Input 0.729

Group # 1 -- p: 0.710, s: 0.384, v: 0.568, a: 0.531, d: 0.232

Group # 2 -- A: 0.465, R: 0.541

Log likelihood = -282.339 Significance = 0.000

Cut Group # 2 with factors AR

----- Level # 1 -----

Run # 27, 3 cells:

Convergence at Iteration 4

Input 0.773

Group # 4 -- b: 0.478, m: 0.556

Log likelihood = -297.132 Significance = 0.000

Run # 28, 6 cells:

Convergence at Iteration 5

Input 0.717

Group # 1 -- p: 0.719, s: 0.383, v: 0.561, a: 0.542, d: 0.248

Log likelihood = -287.123 Significance = 0.000

All remaining groups significant

Groups eliminated while stepping down: 3 5 2

Best stepping up run: #9

Best stepping down run: #25