



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LILIAN CARLA LACERDA DE MATOS

**O APAGAMENTO DO /R/ E A MONOTONGAÇÃO EM FINAL
DE PALAVRAS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Londrina
2021

LILIAN CARLA LACERDA DE MATOS

**O APAGAMENTO DO /R/ E A MONOTONGAÇÃO EM FINAL
DE PALAVRAS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual de Londrina - UEL, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dircel Aparecida Kailer

Londrina
2021

Matos, Lilian Carla Lacerda de
O APAGAMENTO DO /R/ E A MONOTONGAÇÃO EM FINAL DE PALAVRAS
NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II / Lilian Carla Lacerda de Matos. - Londrina, 2021. 86
f.

Orientador: Dircel Aparecida Kailer.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Sociolinguística Educacional - Tese. 2. Sociolinguística Variacionista - Tese. 3. Ensino Fundamental - Tese. 4. Apagamento - Tese. I. Kailer, Dircel Aparecida. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

LILIAN CARLA LACERDA DE MATOS

**O APAGAMENTO DO /R/ E A MONOTONGAÇÃO EM FINAL
DE PALAVRAS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO
6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual de
Londrina - UEL, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof.^a Dr.^a Dircel Aparecida Kailer
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Clarice Cristina Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
Campus de Cascavel.

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Borges
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Fabiane Cristina Altino
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 27 de outubro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ser meu Criador e sempre me conceder força e coragem para viver.

À Prof.^a Dr.^a Dircel Aparecida Kailer, minha orientadora e amiga, que além de todo conhecimento ofertado por ela, também soube dar conselhos certos para a vida.

Aos professores do PROFLETRAS que tanto contribuíram com meu aprendizado.

À minha mãe Antônia (*in memoriam*), que com sua vida exemplar como mãe e professora soube despertar em mim o desejo em seguir seus admiráveis passos, tanto na vida profissional como pessoal.

Ao meu pai Levi, que sempre esteve ao lado de minha mãe cuidando e zelando por nossa família.

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos que sempre me apoiaram em quaisquer circunstâncias.

Ao meu companheiro e pai de minha filha, Maria Elisa, Anderson pelo apoio neste momento, abdicando de muitos projetos pessoais para que o meu se concretizasse.

Aos meus sogros Vera e Leir, pelo apoio e dedicação, especialmente nos cuidados com a Maria Elisa.

À minha amiga Érika, irmã que a vida me deu, que caminhou comigo em todo esse processo.

À minha amiga Regiany, que acompanhou de perto essa minha caminhada, e com sua experiência, me ajudou em momentos difíceis.

Aos meus colegas do Profletras, com os quais partilhei momentos de aprendizado e amizade.

Ao diretor e amado irmão mais velho Reginaldo que colaborou para que esse projeto acontecesse.

Aos meus colegas de trabalho, que sempre me incentivaram nos meus projetos.

Aos meus alunos, que me incentivam sempre em aprender para ensinar.

MATOS, Lilian Carla Lacerda de. **O apagamento do /r/ e a monotongação em final de palavras na produção escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental II.** 2021. Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS), Centro de Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a ocorrência de processos fonológicos na produção escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual, situada em um município de pequeno porte ao Norte do Estado do Paraná, apresentando uma proposta didática para trabalhar as principais dificuldades observadas na escrita dos alunos. A pesquisa busca primeiramente delimitar quais ou qual processo é mais recorrente na escrita desses alunos e se há uma explicação linguística e extralinguística para que eles ocorram. Para tanto, foi requerida uma produção escrita como forma de verificar a ocorrência de processos fonéticos-fonológicos. A ocorrência de tais fenômenos na escrita de alunos, especialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, é bastante recorrente, uma vez que, nessa faixa etária, os discentes ainda se encontram em processo de alfabetização e inserção no mundo da escrita. Ao deparar-se com esta modalidade da língua, o aluno, já falante do Português, é exposto a um universo cheio de regras antes desconhecidas e pode transpor para a escrita fenômenos próprios da fala, tal como a supressão de partes da palavra (está ~ tá, vender ~ vendê, beijo ~ bejo). Conforme a análise das produções escritas, o apagamento ou supressão do /R/ em final de palavras (comer ~ comê) e a monotongação do /OW/ (tomou ~ tomo) foram os processos fonológicos mais recorrentes. A partir disso, foi elaborado um caderno pedagógico a fim de ampliar o conhecimento que o aluno já possui de sua própria língua para que possa fazer uso dela, adequando suas variantes à modalidade oral e escrita e ao grau de formalidade exigidos pelo contexto e interação. Este trabalho ancorou-se nos estudos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]) e Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), bem como na Linguística Aplicada, da fonética e fonologia do Português Brasileiro. A metodologia utilizada nesse texto foi a descritiva (GIL, 2008) com abordagem interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) e no caderno pedagógico, encontra-se uma revisão de literatura que fundamentou a organização das atividades.

Palavras-chave: sociolinguística educacional; sociolinguística variacionista; ensino fundamental; escrita; apagamento.

MATOS, Lillian Carla Lacerda de. **The deletion of /r/ and the monophthongization at the end of words in the written productions of students in the 6th grade of elementary school II.** 2021. Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS), Centro de Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

The present work aims to investigate the occurrence of phonological processes in the written production of students from the 6th year of Elementary School at a state school, located in a small town in the North of the State of Paraná, and to present a didactic proposal to work on the main difficulties observed in students' writing. The research first seeks to delimit which process is most recurrent in these students' writing and whether there is a linguistic and extralinguistic explanation for their occurrence. Therefore, a written production was required to verify the occurrence of phonetic-phonological processes. The occurrence of phonological processes in students' writing, especially in the early years of Elementary School II, is quite recurrent, since, in this age group, students are still in the process of literacy and insertion in the world of writing. When faced with this type of language, the student, who already speaks Portuguese, is exposed to a universe full of rules that were previously unknown and can transpose speech-related phenomena to writing, such as the suppression of parts of the word (está ~ tá, vender ~ vendê, beijo ~ bejo). According to the analysis of written productions, the erasure or suppression of the /R/ at the end of words (comer ~ comê) and monophthongization of the /OW/ (tomou ~ tomo) were the most recurrent phonological processes. From this, a pedagogical notebook was developed to expand the knowledge that the student already has of their own language so that they can use it, adapting their variants to the oral and written modality and to the degree of formality required by the context and interaction. This work was based on studies of Variationist (LABOV, 2008 [1972]) and Educational (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005) Sociolinguistics, as well as on Applied Linguistics, phonetics, and phonology of Brazilian Portuguese. The methodology used was descriptive (GIL, 2008) with an interpretive approach (BORTONI-RICARDO, 2008) and in the pedagogical notebook, there is a literature review that supported the organization of activities.

Keywords: educational sociolinguistics; variationist sociolinguistics; elementary school; writing; deletion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ocorrência do apagamento	66
Gráfico 2 – Ocorrência do apagamento por sexo	68
Gráfico 3 – Alunos com faixa etária adequada à série	69
Gráfico 4 – Alunos com faixa etária não adequada à série	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Contínuo de urbanização	21
Quadro 2	– Contínuo de oralidade-letramento.....	21
Quadro 3	– Contínuo de monitoração.....	21
Quadro 4	– Categorias de erro	29
Quadro 5	– Diagrama de diagnose e análise de erros.....	30
Quadro 6	– Ensino de Língua Portuguesa ao longo da história.....	35
Quadro 7	– Ocorrência de fenômenos fono-ortográficos nas produções escritas individuais	62
Quadro 8	– Processos fonológicos e/ou erros ortográficos encontrados nas produções escritas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II	63
Quadro 9	– Ocorrência de apagamento de acordo com a posição da palavra	66
Quadro 10	– Ocorrência da monotongação e do apagamento do /R/ em final de palavras (verbos e não verbos).....	67
Quadro 11	– Seção 1 – Explorar contos orais e escritos	72
Quadro 12	– Seção 2 – Adequação da língua em contextos orais e escritos	73
Quadro 13	– Seção 1 – O apagamento na fala.....	74
Quadro 14	– Seção 2 – O apagamento na escrita.....	74
Quadro 15	– Seção 1 – Planejando minha escrita.....	75
Quadro 16	– Seção 2 – Refletindo sobre minha escrita.....	75

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	APORTE TEÓRICO	16
2.1	SOCIOLINGUÍSTICA	16
2.1.1	Sociolinguística Variacionista	17
2.1.2	Sociolinguística Educacional	20
2.2	NORMA E VARIAÇÃO	25
2.3	ORALIDADE E ESCRITA.....	31
2.4	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA	35
2.4.1	O Papel da Escola Diante da Variação linguística.....	40
3	FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO	44
3.1	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	44
3.2	PROCESSOS FONOLÓGICOS.....	46
3.3	O APAGAMENTO DO ERRE E A MONOTONGAÇÃO DO [OW] EM FINAL DE PALAVRAS.....	49
3.3.1	O Apagamento e a Monotongação na Fala	52
3.3.2	O Apagamento e a monotongação na Escrita	54
4	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	57
4.1	<i>CORPUS</i>	59
4.2	COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DE DADOS	61
4.3	ANÁLISE DOS DADOS	61
4.3.1	A Monotongação e o Apagamento do /R/ em final de palavras (verbos e não verbos).....	66
5	CADERNO PEDAGÓGICO	
5.1	UNIDADE 1	72
5.2	UNIDADE 2	74
5.3	UNIDADE 3	74
5.4	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DAS UNIDADES	76

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS79

REFERÊNCIAS.....80

1 INTRODUÇÃO

Ensinar Língua Portuguesa a falantes dela é algo intrigante e desafiador pois as crianças chegam à escola já dominando a língua na modalidade oral, se deparam com a modalidade escrita e um mundo cheio de regras que, até então, não eram motivo de preocupação. Assim, é comum, ao serem desafiados a escrever, que os alunos possam transpor para a escrita certos fenômenos que são próprios da fala.

A escrita desempenha um papel importante na sociedade atual. Segundo Callou e Leite (2009), apesar da linguagem ser primordialmente oral, é dada muita importância à língua escrita, criando inclusive uma inversão de valores, em que a escrita é que dita regras à fala. Desse modo, há na sociedade uma valorização do texto escrito pelo seu montante de regras e supõe-se que esse modelo padronizado deve servir de exemplo para a fala ao orientar o seu uso (CALLOU; LEITE, 2009).

Essa transposição da oralidade para a escrita é bastante comum, especialmente no Ensino Fundamental, na fase de aquisição da linguagem, pois a Língua Portuguesa possui uma estrutura em que a fala e a escrita se aproximam. Assim, as crianças podem encontrar dificuldades em estabelecer a diferença entre o sistema ortográfico e o fonológico. (CAGLIARI, 2002)

Para Marcuschi (2010), a fala e a escrita, ora mostram-se muito próximas, ora muito distintas. Por isso, a criança costuma apresentar dificuldade significativa em distinguir as duas modalidades e decidir qual variante é mais apropriada para a prática social a que está exposta. Além disso, a escrita não prevê a variação linguística como a fala, mais uma razão para tamanha dificuldade, visto que alguns gêneros textuais escritos (tais como bilhete, carta pessoal etc.), que se aproximam da fala, podem sofrer variação devido a essa proximidade.

Na visão de Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013), certos fenômenos que ocorrem na fala não são estigmatizados. No entanto, ao serem transpostos para a escrita, além de serem considerados erros de ortografia, podem ser motivo de preconceito.

São exemplos desse fato os processos fonológicos da monotongação da ditongação. Na fala, esses processos ocorrem sistematicamente e sua preservação nessa modalidade não implica qualquer avaliação social, já que passam, muitas vezes, despercebidos. Na escrita, porém, a presença desses fenômenos é avaliada muito negativamente, pois resulta em incorreções ortográficas. (SILVA, 2015, p. 9)

Os fenômenos mencionados acima foram percebidos pela professora pesquisadora em produções de alunos de um 6º ano na escola em que leciona, por isso foi realizada uma pesquisa no início do ano letivo de 2020, antes da eclosão da Pandemia do Sars-cov-2 aqui no Brasil. Essa pesquisa buscou, por meio de produção textual de um conto, detectar e analisar quais processos fonéticos-fonológicos eram mais recorrentes na escrita da turma escolhida. Verificou-se a ocorrência de vários processos, tais como: adição, supressão e transposição. Contudo, os processos de supressão ou apagamento apresentaram maior ocorrência no *corpus* desta pesquisa.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo investigar a ocorrência de processos fonéticos-fonológicos na produção escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual, situada em um município de pequeno porte ao Norte do Estado do Paraná, apresentando um caderno pedagógico para trabalhar as principais dificuldades observadas na escrita dos alunos.

Pode-se afirmar que investigar a respeito dos processos fonéticos- fonológicos é relevante, pois educadores e professores de português, ao realizar suas próprias avaliações diagnósticas sobre tais fenômenos, podem transformar essa realidade por meio de ações didáticas que realmente favoreçam ao estudante.

Estudos como esse colaboram para o enriquecimento da prática docente ao trazer em discussões os fenômenos fonológicos que podem aparecer na escrita e na oralidade dos alunos, pois por meio da conscientização, os professores podem propor estratégias que amenizam tais ocorrências ao sanar as dificuldades dos alunos.

Tendo em vista todo o exposto até aqui, o presente trabalho buscou organizar-se em capítulos que revelassem como a pesquisa foi conduzida. Dessa forma, este trabalho ficou dividido como exposto nos parágrafos abaixo.

No capítulo intitulado “Aporte Teórico”, são apresentadas considerações sobre os estudos que nortearam este trabalho. Assim, sua primeira seção fica intitulada “Sociolinguística”, já que a presente pesquisa se ancora nos estudos sobre a Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2008 [1972]) e da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), em que esta auxilia o docente na interpretação dos dados, analisando o que possa ser um fenômeno da fala transposto para a escrita ou um erro ortográfico.

A Sociolinguística Variacionista contribui ao sustentar o fato de que há várias variantes vigentes da mesma língua e, que cada aluno, conseqüentemente, carrega sua própria variante. Por isso, os modos diferentes de falar não podem servir como motivos de preconceito linguístico, pois fornece arcabouço teórico-metodológico para análise dos dados em seus aspectos social, cultural e econômico.

Além desses aspectos, outros pontos relevantes são abordados no segundo capítulo, tais como Norma e Variação, suportados principalmente pelos estudos de Bortoni-Ricardo (2005) e Faraco (2008, 2015), e Oralidade e Escrita, ancorados principalmente na teoria de Marcuschi (2007); (2010) e Koch e Elias (2012)

Ainda no segundo capítulo, são delineados os aspectos históricos sobre o Ensino de Língua Portuguesa, além de expor como o ensino dessa língua é tratado em Documentos Oficiais, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), por exemplo, na perspectiva da variação linguística, além de refletir sobre o papel da escola nesse cenário.

No terceiro capítulo, “Fonética e fonologia do português brasileiro” são tratados temas como a Consciência Fonológica e estudos sobre Processos Fonológicos, com um aprofundamento teórico sobre o fenômeno do apagamento do /R/ e da monotongação do /ow/ em final de palavras na fala e na escrita. Torna-se relevante destacar que o processo fonético-fonológico do apagamento de um segmento da palavra (tá ~estar, xícra ~xícara, comê ~ comer) pode acontecer tanto na fala quanto na escrita, por isso, pesquisar sobre o assunto é necessário para entender o fenômeno.

No capítulo intitulado Encaminhamentos Metodológicos, está descrito o modo como a pesquisa foi conduzida de acordo com as teorias envolvendo a pesquisa descritiva dentro de uma abordagem quali-quantitativa de base interpretativista. Além do mais, as seções sobre a coleta e análise de dados estão presentes.

Considerando que a língua possui muitas variantes, os processos fonológicos presentes na oralidade dos alunos acabam por influenciar sua escrita formal. Assim, este trabalho traz ainda um caderno pedagógico com atividades orais e escritas, e como esses exercícios podem colaborar para que os alunos entendam esses processos como parte integrante de sua fala, podendo, desse modo, usá-los em diferentes gêneros e contextos, adequadamente.

As atividades propostas podem ainda contribuir com o amadurecimento linguístico do discente, a fim de que a transposição desses processos para a escrita diminua. Dessa forma, o aluno tem chances de identificar com menos dificuldades as razões pelas quais sua produção oral ou escrita pode ser estigmatizada por não estar consoante à norma de prestígio.

O papel da escola, então, pode ser dividido em dois pontos; primeiro, levar o aluno a conhecer variantes linguísticas diferentes da sua e entendê-las como legítimas. Segundo possibilitar o domínio gradativo da norma culta de modo a usar em contextos mais formais e monitorados (FARACO, 2015).

2 APORTE TEÓRICO

As pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa vêm apresentando grandes avanços, no sentido de propor metodologias mais abrangentes, que atinjam, de fato, a grande maioria dos sujeitos, levando em consideração toda sua bagagem social e cultural.

Esses estudos vêm propor uma pedagogia que se desvincule da noção de certo e errado na língua, entendendo que, quando se trata de ortografia e gêneros formais, se houver desvio da norma, ocorre erro. Assim a função da escola é, de forma inclusiva, possibilitar a todos os alunos a apropriação desse conhecimento de forma consciente e livre de preconceito, que se aproxime mais do adequado e não adequado, respeitando as diferentes variantes linguísticas que os alunos trazem à sala de aula. Por isso, é necessário aportar teoricamente este trabalho sob à luz da Sociolinguística em suas vertentes Variacionista e Educacional.

2.1 SOCIOLINGUÍSTICA

Apesar de ser uma ciência recente, a Sociolinguística vem se desenhando há muito tempo (BORTONI-RICARDO, 2014).

A Sociolinguística, macroárea interdisciplinar que tomou corpo em meados do século passado, apesar de ser bem jovem, expandiu-se muito em nosso país. Sua vertente Variacionista aportou no Rio de Janeiro na década de 1970, mas encontrou, em vários estados, o caminho já amaciado pelos estudos de Dialetolegia e pelo grande interesse nacional por gramática, não só a gramática dos gabinetes de vetustos estudiosos, mas principalmente a gramática que se constituiu, desde o Brasil Colônia, em festejado passaporte e reverenciado salvo-conduto para a mobilidade social. (BORTONI-RICARDO, 2014, p.7)

Labov apresenta a vertente Variacionista, presente nesse trabalho, sendo fortemente influenciado pelos conceitos apresentados por Durkheim, utilizando-se da sua concepção sobre os fatos sociais, que possuem relação com o modo de agir, sentir e pensar dos indivíduos dentro de uma esfera persuasiva (SEVERO, 2009).

Desse modo, Bakhtin e Labov são apontados como fundadores da Sociolinguística Russa e Americana devido suas representatividades. Embora esses autores possuam linhas e pensamentos em alguns aspectos divergentes, também assemelham-se no que diz respeito ao funcionamento da língua, o mundo social e a questão da identidade (SEVERO, 2009).

Bortoni-Ricardo (2014) salienta que a Sociolinguística é um braço da linguística, intrinsicamente ligado a fatores sociais aos quais estão expostos os indivíduos falantes da língua em estudo. Em outras palavras pode-se dizer que a Sociolinguística estuda os fenômenos de uma língua em uso, avaliando o meio em que o sujeito está inserido e o que determina a maneira como ele fala e se comunica por meio da língua. A seguir, os conceitos da Sociolinguística Variacionista serão contemplados.

2.1.1 Sociolinguística Variacionista

Antes de iniciar-se a discussão sobre a Sociolinguística Variacionista, três termos muito importantes para os estudos variacionistas precisam ser explicados para uma melhor compreensão dos processos fonológicos em análise a fim de não se cometer erros de compreensão. Os termos correspondentes são: Variação Linguística, Variedade Linguística e Variante Linguística.

Gorski e Coelho (2009) definem três tipos de variação linguística. O primeiro constitui-se como a variação geográfica, podendo ser denominada como regional ou diatópica, que consiste nas diferenças linguísticas percebidas entre falantes que são de regiões distintas, localizadas em um mesmo país, ou de países diferentes que compartilham a mesma língua. O segundo tipo é a variação social ou diastrática, que tem relação direta com os fatos referentes à conjuntura socioeconômica e cultural do grupo social. Dentro desse contexto, aspectos como a classe social, a idade, o sexo, o grau de instrução escolar e a profissão do sujeito são determinantes. Já a terceira tipologia é a variação estilística, denominada, também, de variação contextual ou de registro, esse tipo ocorre em distintas ocasiões comunicativas no dia a dia. Em situações socioculturais que demandam maior monitoramento, usa-se uma linguagem mais elaborada e atenta – registro formal, já em situações familiares e com menos monitoramento, utiliza-se a linguagem coloquial – o registro informal.

A Sociolinguística Variacionista, conhecida, também, como Sociolinguística Laboviana, propõe o estudo da língua em seu contexto social de uso. A língua não é homogênea. Portanto, há possibilidades de manifestações diferentes para ela, determinadas por seus falantes e sua comunidade de fala.

Labov (2008 [1972])¹ estabeleceu um modelo de análise sociolinguística que tem como fundamento a presença de uma ciência da linguagem social, que defende a existência de variantes linguísticas nos grupos sociais e que busca investigar a probabilidade das suas utilizações. Esse parâmetro de análise linguística é também denominado de Sociolinguística Quantitativa, por lidar com números e com estatísticas em relação a mostra das informações coletadas (SILVA, 2021).

Labov (2008 [1972]) compreende a estreita relação entre língua e sociedade ao propor a sistematização entre a variação existente e a própria língua falada. Em 1963, o pesquisador lançou seu trabalho a respeito do inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, em Massachussets. Nesse estudo, associou fatos como origem étnica, comportamentos, profissão, idade, sexo à linguagem dos habitantes da ilha, em relação ao uso de determinados fones do inglês.

Labov realizou diversos estudos como a identificação da herança fonética dos colonos *Yankees* na cidade de Nova York, o estudo do inglês falado pelos adolescentes negros do Harlem, entre outros. E uma das descobertas é a questão do uso de variantes para a manutenção e luta pela identidade social do grupo (SILVA, 2021).

Ao inserir-se nessas comunidades de fala a fim de estudar a variação da língua, Labov (2008 [1972]), com seu método, visava coletar dados da maneira mais espontânea possível. Segundo o autor, essa parte da pesquisa é muito trabalhosa, visto que, a partir do momento que o sujeito sabe que está diante de uma situação monitorada, a coleta pode sofrer interferências quanto à fala produzida. Nos dias de hoje, esse fenômeno volta acontecer, por conta das exigências do comitê de ética, o informante precisa ser informado a respeito da pesquisa. Para que se pudesse coletar dados mais fidedignos aos usados de forma mais espontânea, apenas no final desta pesquisa, os participantes foram informados que se tratava, especificamente, de um estudo sobre o uso da linguagem.

Labov (2008 [1972]) utilizou-se de uma metodologia quantitativa, fixando-se em uma dessas comunidades a fim de coletar e analisar dados de um mesmo grupo social. Segundo o autor, é preciso vincular a língua a fatos sociais, pois o ser humano, inserido em uma sociedade, está em constante mudança. Dessa forma,

¹ A data de 1972 em colchete refere-se a data em que a obra foi publicada pela primeira vez.

a heterogeneidade da língua acompanha essas mudanças e é responsável pela variação sofrida pela língua. Sendo assim, a Sociolinguística Variacionista ou Laboviana leva em conta fatores linguísticos e extralinguísticos ao analisar a relação entre língua e sociedade, ou seja, a língua em uso e todas suas variantes. Dessa forma, sendo a variação linguística algo próprio da sociedade, revela a diversidade presente por meio das distintas comunicações que acontece de variadas formas entre os sujeitos que estão inseridos geográfica, econômica e socialmente em determinado contexto.

Para Labov (2008 [1972]), a variação linguística foi muitas vezes ignorada por estudos da área, pois havia muitas lacunas em relação a esse assunto. Toda variedade da língua apresenta uma estrutura gramatical e é válida e passível de estudos. Assim, idade, gênero, posição social, espaço geográfico e interação com outrem são aspectos que interferem no modo como o sujeito produz sua fala ao influenciar e ser influenciado. De fato, ao utilizar a língua os sujeitos assumem papéis sociais, visto que, ao mudar o contexto, a linguagem também se difere.

Desse modo, estudar, ensinar e compreender a variação linguística são ações fundamentais na escola, já que muitos preconceitos decorrem a partir de conceitos que foram transmitidos e internalizados no meio social, pois a língua falada por uma minoria acaba sendo entendida como a língua padrão, ou seja, a língua correta. Esse processo é recorrente porque o grupo que faz uso dela é considerado de mais prestígio.

Somente a partir da criação da nova ciência da sociolinguística, que trouxe para os estudos da fala essa contraparte social e ideológica, tornou-se possível compreender os fenômenos da variação e da mudança e suas repercussões nos julgamentos que membros de qualquer comunidade de fala costumam fazer sobre os usos linguísticos. (CYRANKA, 2015, p.32)

Dentro dessa perspectiva, a Sociolinguística colabora com o reconhecimento das variantes, bem como com os aspectos sociais que estão presentes nas manifestações dos julgamentos linguísticos que acontecem no meio social.

Segundo Labov (2008 [1972]), a língua foi percebida como uma estrutura fixa, correta e imutável durante muito tempo, tratando os falantes como homogêneos, o que contribuiu para estigmatizar as variantes da língua que se distanciavam do padrão estabelecido. De acordo com o autor, o modo de avaliação

social de uma variante da língua se dá de maneira consciente e inconsciente, por meio de três conceitos: estereótipos, marcadores e indicadores.

Os estereótipos são traços linguísticos marcados conscientemente pelos falantes, podendo ser de prestígio ou não. Esse fenômeno é visto em vocábulos como *probrema* (ao invés de problema) e *nós fumo* (ao substituir a expressão nós fomos). Já os marcadores são traços linguísticos, sociais e estilísticos que podem acontecer de maneira consciente ou não, sem demonstrações de estigmatização. Como exemplos, têm-se os pronomes *tu* e *você*, o primeiro é utilizado com tom íntimo e familiar e, o segundo, é usado como pronome de segunda pessoa ao referir-se a pessoas desconhecidas ou mais velhas. Os indicadores acontecem de modo inconsciente e diz respeito a um traço linguístico de estratificação social, sem relação com a variação estilística como *peixe*, *dinhero* e *feijão* em oposição à *peixe*, *dinheiro* e *feijão*. (LABOV, 2008 [1972]).

Dentro dessa perspectiva, especialmente sobre estereótipos, surgem diversos preconceitos, pois aquele que não possui a mesma maneira de falar, não se enquadra nas normas que são consideradas como certas, causando estranhamento e não aceitação do outro. Sendo assim, essas práticas precisam ser combatidas, pois não há um modo único e correto de falar, e sim a coexistência de diversas variantes que interagem entre si ao produzir novos discursos.

A escola é o espaço em que deve acontecer discussões pertinentes a fim de combater o preconceito linguístico. O docente deve favorecer a mediação entre o aluno e a compreensão sobre os processos linguísticos. E, para que esse papel seja cumprido de modo efetivo é necessário que o professor possua um complexo saber teórico no que tange o funcionamento social da linguagem.

Consequentemente, torna-se urgente pensar e discutir o ensino da Língua Portuguesa ao propor metodologias mais abrangentes, que atinjam, de fato, a grande maioria dos sujeitos, levando em consideração toda sua bagagem social e cultural, assim como propõe a Sociolinguística Variacionista. E mais recentemente a Sociolinguística Educacional, como se observa na sequência.

2.1.2 Sociolinguística Educacional

Diante da necessidade em estender a Sociolinguística ao ensino da língua na escola, Bortoni-Ricardo (2004) inova com uma vertente chamada

Sociolinguística Educacional, que visa ao desenvolvimento linguístico de alunos em sua fala e em sua escrita. A Sociolinguística Educacional pretende estudar e analisar colaborativamente às diferentes variantes da língua que chegam às escolas, especialmente no Ensino Fundamental.

Uma vez que é impossível ignorar a existência de variedades linguísticas, é preciso levar-se em consideração alguns fatores linguísticos e extralinguísticos para analisar e entender as variantes que podem ocorrer em âmbitos sociais e, até mesmo, na fala de um mesmo sujeito.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), uma criança é exposta inicialmente a três domínios sociais: família, amigos e escola. Em cada um, ela assume um papel social, em que a linguagem é um fator essencial para que haja interação humana. Dessa forma, a criança transita, desde cedo, por esses domínios sociais tendo de se adequar às diferentes situações as quais é exposta.

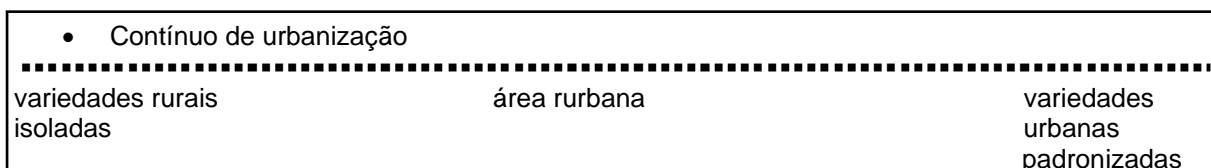
Diante disso, no âmbito escolar, alguns alunos podem não ser confiantes ao se expressar por meio da língua, pois há o medo da falha. Contudo, entende-se que na sala de aula há a presença de inúmeras variantes linguísticas e a do professor, também é passível de análise, no seu caso específico, seu monitoramento é mais complexo devido a posição que ocupa em sala de aula.

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 25)

Para explicar o uso da linguagem e suas variantes nos diferentes domínios sociais, especificamente na escola, Bortoni-Ricardo (2004) destaca que, no uso da linguagem, especialmente em sua modalidade oral, há situações mais monitoradas, em que o sujeito se preocupa mais com suas escolhas linguísticas, dada a interação com variantes diferentes da sua. Há situações menos monitoradas, por exemplo, no convívio com sua família, em que ele não se preocupa tanto com suas escolhas ao falar.

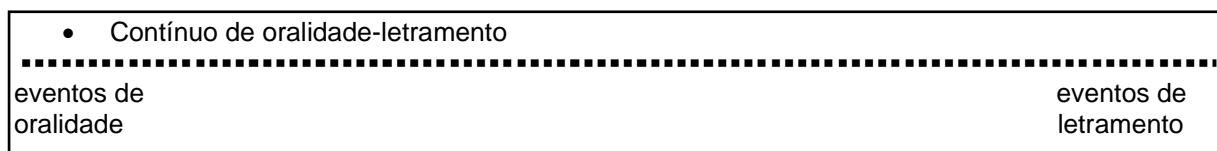
Sobre o ensino de Língua Portuguesa, é relevante entender o português brasileiro, no âmbito da fala, sob a visão sociolinguística de Bortoni-Ricardo (2004). Segundo a autora, há três linhas imaginárias por elas nomeadas de contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística, representadas da seguinte forma:

Quadro 1 – Contínuo de urbanização



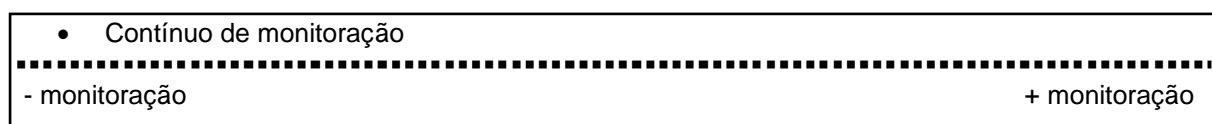
Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 52)

Quadro 2 – Contínuo de oralidade-letramento



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

Quadro 3 – Contínuo de monitoração



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

Os contínuos devem ser sempre considerados na tentativa de se entender a variação da língua. O primeiro contínuo apresenta, além dos polos distintos, um fator central denominada “área rurbana”, que representa os falantes que deixaram a zona rural, mas ainda mantêm sua fala e, também aqueles que não deixaram o campo, no entanto, sofreram influência urbana de alguma forma. Já o segundo contínuo considera não o falante, e sim as interações sociais exercidas por meio da linguagem. Por último, o terceiro contínuo trata das situações de monitoramento que o falante tem ao falar. (BORTONI-RICARDO, 2004).

Desse modo, o conceito de contínuos apontado por Bortoni-Ricardo (2004) é importante a fim de delinear que as variantes acontecem conforme os graus de proximidade com o urbano e o rural, ou seja, de acordo com as necessidades que os sujeitos possuem de utilizar certa linguagem. Sendo que essa linguagem pode estar perto ou não da oralidade ou do letramento. Além do mais ela pode ser mais monitorada ou menos monitorada, levando-se em consideração o contexto em que se é proferida.

Ao discutir sobre Sociolinguística e suas vertentes variacional e educacional, é importante ressaltar que a realidade brasileira, assim como acontece

em outros países, apresenta uma diversidade de variedades da língua falada. As comunidades de fala, mesmo pequenas, apresentam variação da língua, quando em consideração alguns fatores, tais como: grupos etários, gênero, *status* socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social. (BORTONI-RICARDO, 2004)

Quando a comunidade de fala tem um número mais expressivo de participantes e representa um grupo mais abastado financeiramente, há a falsa sensação de que as variantes utilizadas por este grupo específico sejam superiores ou melhores do que outras. Esse conceito errôneo é transmitido às crianças que chegam à escola, o que contribui para que o preconceito linguístico ocorra.

O problema em prestigiar-se uma variante em detrimento de outra é que a língua também é uma manifestação de identidade do sujeito.

Essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigam na cultura brasileira. Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. (BORTONI-RICARDO 2004, p. 33)

É preciso que haja na escola, principalmente, cuidado ao tratar as diferentes variantes encontradas bem como o seu confronto em relação a variante padrão, que, por sua vez, também, não deve ser negligenciada devida ao seu papel social. “O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança [...]” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42). Dentro desse contexto, deve acontecer um trabalho de conscientização sobre os seus distintos usos em sala de aula.

A Sociolinguística Educacional apresenta propostas que visam discutir ou mesmo suprir determinados fatores que ainda permeiam o ensino de Língua Portuguesa nas escolas. A fala e a escrita, por exemplo, devido ao seu caráter particular de manifestação da língua, muitas vezes, ainda são tratadas de maneira descontextualizada, podendo ser motivo de discriminação, ou, na melhor das hipóteses, servir apenas como ferramenta para o professor encontrar e marcar “erros” ou desviantes da norma-padrão. “Erros de português são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37)

Segundo a autora, quando o aluno utiliza sua variante, que é predominantemente influenciada pela oralidade e informalidade trazidos de seu lar, seria o momento para o professor intervir e confrontar de maneira positiva a variante

do aluno com a variante padrão. O docente deve apresentar todas as possibilidades de que o discente dispõe no que se trata de língua em uso, como ressalta Bortoni-Ricardo (2004).

Nesse cenário, segundo Bortoni-Ricardo (2004), cabe ao professor identificar e conscientizar os alunos sobre as diferenças na língua. A partir daí, o sujeito será capaz de monitorar sua postura diante de situações reais de uso da língua, de maneira emancipatória, transitando entre domínios da oralidade e do letramento, rural ou urbano, sem deixar de ter sua identidade linguística, mantendo seu papel social preservado.

É preciso pensar o ensino de Língua Portuguesa de maneira que ele possa garantir aos alunos meios de ampliar conhecimentos, ter sucesso nas suas competências comunicativas e ser autônomo em sua produção linguística. Além do mais, os estudantes devem ser inseridos, socialmente, de maneira emancipatória, ao usar sua linguagem, deve saber respeitar as diferentes manifestações linguísticas dos outros sujeitos (CYRANKA, 2015).

Dessa forma, faz-se necessário um aprofundamento no conceito de fala e escrita, a fim de se compreender a realização dessas diferentes modalidades e como o uso inadequado de uma ou outra variante pode interferir na realização delas em determinado contexto. (Esse assunto é abordado com mais detalhes na seção Oralidade e Escrita deste trabalho)

Diante disso, ensinar a Língua Portuguesa nas escolas a falantes nativos desta língua leva à reflexão de muitos autores e pesquisadores da área, pois há de se pensar que, se o aluno já domina a língua em sua modalidade oral, caberia à escola, então, apresentar-lhe outros aspectos da linguagem ainda desconhecidos por ele. Nesse sentido, Cagliari (2002) explicita qual seria o objetivo do ensino de língua portuguesa nas escolas:

O objetivo geral do ensino de português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português; quais os usos que têm, e como os alunos devem fazer para entenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. (CAGLIARI, 2002, p. 28)

Sendo assim, é preciso pensar que a língua deve ser considerada sempre em situações reais de uso e que todo sujeito, ao chegar à escola, já possui o domínio de sua língua materna, sendo capaz de utilizá-la em diferentes contextos.

Cabe à escola, dessa maneira, ampliar os conhecimentos linguísticos de seus alunos, a fim de lhes garantir autonomia e sucesso ao depararem-se com práticas sociais até, então, desconhecidas.

A seguir, serão abordados alguns conceitos referentes à norma e variação, a fim de se compreender o exposto até aqui.

2.2 NORMA E VARIAÇÃO

O português brasileiro sofreu, nos seus primórdios, muita influência europeia. No entanto, logo foi possível perceber que a Língua Portuguesa Brasileira teria sua própria variação diante de tantas diferenças culturais, sociais e econômicas. É claro que seu caráter conservador e elitista perdurou por muito tempo e, ainda hoje, assola a muitos. Como a escola era destinada apenas a uma parte favorecida da população, os diferentes jeitos de falar não eram bem vistos. Portanto, a escola era excludente, reflexo de uma sociedade de um período colonialista bastante conturbado (SOARES, 2006; FARACO, 2008).

Nesse contexto, Faraco (2008) afirma que, diante da heterogeneidade da língua, conceituar norma tornou-se algo extremamente relevante para que os estudos sociolinguísticos em Língua Portuguesa, de fato, se concretizassem. Dentro dessa perspectiva, diferenciar norma culta de norma-padrão torna-se necessário.

Assim, norma culta se refere à variedade usada pelos sujeitos que possuem proximidade com a modalidade escrita e, desse modo, apresenta um discurso que leva em consideração as regras gramaticais da língua. Já a norma-padrão diz respeito a uma variedade linguística pertinente à padronização da linguagem, sendo que toda fala que não segue a mesma estrutura, é vista como errônea (FARACO, 2002).

Sob essa perspectiva, por muito tempo, o conceito de norma esteve atrelado à cultura do “erro”, ou seja, todo uso da língua que se afastasse do que determinava a norma, era considerado erro. Assim, o termo norma culta, amplamente utilizado pela sociedade ou até mesmo em Documentos Oficiais que tratam do ensino de Língua Portuguesa, mostra-se, muitas vezes, insuficiente perante a dimensão a qual ele representa. (FARACO, 2015)

A necessidade de normatizar a língua acompanha o ideário romântico. Alguns poetas dessa época almejavam uma “independência literária e cultural” (FARACO, 2015, p. 22). Diante disso, surge um embate entre os escritores brasileiros e os portugueses, já que os últimos afirmavam que os brasileiros escreviam e falavam mal o português.

Na verdade, o que ocorreu neste embate entre letrados foi interpretar como erro as diferenças características do português culto brasileiro frente ao português culto europeu. Ou seja, o que era diferente passou a ser considerado erro, com desconhecimento, inclusive, da própria história da língua e dos usos dos autores clássicos. (FARACO, 2015, p. 22).

Com o passar do tempo, o português culto brasileiro era cada vez mais desmerecido pelos defensores do português de Portugal e tudo o que se distanciava de tal modelo era tido como errado e estigmatizado. Dessa forma, o referencial de língua era o modelo europeu, que há tempos já se mostrava bem distante da língua falada e escrita no Brasil, sendo esse o ideal defendido pela elite brasileira que desejava construir uma sociedade europeia e branca. Assim, a língua servia como elemento de julgamento e exclusão social. “Penso que nada foi mais nocivo para nossa cultura linguística do que esta famigerada polêmica, que se sustentou na cultura do erro elaborada no século XIX pela geração intelectual de Rui Barbosa e contribuiu para consolidar esta mesma cultura”. (FARACO, 2015, p. 23).

Com o advento modernista, muitos manuais de gramáticas e dicionários de prestígio adotaram alguns termos do português culto brasileiro sem muito destaque. E, por mais que contemplassem esses termos, muitos instrumentos usados na escola ainda se prendiam a estereótipos europeus não condizentes com a língua de fato utilizada por boa parte dos brasileiros. Nesse cenário, que perdura até os dias atuais, as concepções de norma ainda se apresentam confusas.

Temos um percurso histórico que nos faz rechaçar nossas características linguísticas cultas e adotar uma norma artificial. Esta postura histórica deu origem a uma cultura normativa estreita, categórica e dogmática, sem qualquer fundamento em pesquisas linguísticas e filológicas sistemáticas. Ao cabo de um século e algumas décadas de descaminhos normativos, nos encontramos hoje em meio a dois conflitos cruciais: de um lado, a norma culta praticada de fato frente à norma culta artificial (predicada); de outro, o que me parece ainda pior, um discurso normativo relativamente flexível e que acolhe timidamente algumas das características da nossa expressão culta. (FARACO, 2015, p. 25).

Então, afinal, como conceituar norma? Antes de responder a essa questão é necessário definir língua, bem como rever o conceito de variação linguística.

Faraco (2015) aponta que toda língua é heterogênea e, a Língua Portuguesa não é diferente. Segundo o autor, a língua é tratada para além de seus aspectos lexicais e gramaticais, sendo considerada também objeto de identidade cultural, política e social. Assim, dentro de uma mesma língua, encontram-se variedades dela.

Saussure (2006 [1916]) apresenta a *langue* e a *parole* em uma perspectiva dicotômica, em que a primeira especifica um conjunto de signos, um sistema lexical e gramatical pertencente a um grupo específico. Já a segunda, a fala, seria a expressão individual da língua.

Como já mencionado, (LABOV, 2008 [1972]) diz que a língua é heterogênea, pois está associada a fatores linguísticos e extralinguísticos. A partir deles, pode-se “definir uma *variável sociolinguística*” (LABOV, 2008 [1972], p. 275).

Esta concepção de língua de Saussure, (2006 [1916]) e a de Labov, (2008 [1972]) mostram-se contrárias uma vez que o primeiro, por opção metodológica, não considerou em sua análise fatores extralinguísticos, que, mais tarde, seriam essenciais em qualquer análise sociolinguística. Seguindo a mesma linha de Labov, Faraco (2008) também acredita que por mais que os estudos de Saussure são de extrema importância em diversas áreas da linguística, eles não deram conta de abranger toda a heterogeneidade da língua.

Foi preciso, então refinar o recorte teórico, nascendo daí o conceito de norma, formulado pelo linguista Eugenio Coseriu no início da década de 1950. A perspectiva dicotômica (*langue/parole*, sistema/fala) deu lugar a uma perspectiva tricotômica (sistema/norma/fala). (FARACO, 2008, p. 34).

Bortoni-Ricardo (2005) afirma que, no Brasil, ainda há um trajeto muito longo para que de fato a variação linguística tenha lugar de destaque no ensino da Língua Portuguesa.

No Brasil, ainda não se conferiu a devida atenção à influência da diversidade linguística no processo educacional. A ciência linguística vem, timidamente, apontando estratégias que visam aumentar a produtividade da educação e preservar direitos do educando. Essa contribuição será tanto mais efetiva se fundamentada na convicção de que a situação sociolinguística brasileira apresenta peculiaridades que a distinguem da de outros países. As atividades científicas na área não se podem restringir, portanto, a uma simples importação. É indispensável o desenvolvimento de um aparato teórico-metodológico adequado à realidade nacional. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 19).

Na visão de Faraco (2008), diante das mais variadas teorias, norma e variedade devem ser “equiparadas”. Assim, norma seria “[...] determinado conjunto de

fenômenos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade [...]” (FARACO, 2008, p. 35)

Ainda que norma, neste sentido seja algo habitual e corriqueiro, de forma alguma ela se desvincula de ter organização. Na verdade, toda norma tem um uma gramática. Sendo assim, a noção de erro deve ser pensada, pois uma norma não pode “condenar” outra (FARACO, 2008). Nem todos os falantes dominarão todas as normas e variedades existentes, embora seja possível que um mesmo falante domine muitas variedades e, portanto, muitas normas.

Uma vez que norma diz respeito àquilo que é corriqueiro e habitual, logo ela também está intrinsecamente ligada à identidade daquele que a domina. Além disso, a norma é algo relacionado ao que é normativo. Ela marca um grupo não só linguisticamente, mas também, na perspectiva de valores sociais, econômicos e culturais.

Embora a concepção de norma pareça clara e concisa, o fato é que ainda há muitos conflitos terminológicos. No senso comum, em relação à norma culta, percebe-se a presença de dois grupos, um que a idealiza e a considera inatingível, e outro que a nomeia como norma-padrão, entendendo ser possível atingi-la por meio do seu uso adequado e estudo sistêmico.

Se as variedades cultas, em suas modalidades orais e escritas, são manifestações do uso vivo (*normal*) da língua, a norma-padrão – quando existe em determinada sociedade – é um construto idealizado (não é um ‘dialeto’ ou um conjunto de ‘dialetos’, como o é a norma culta, mas uma codificação taxonômica de formas assumidas como um modelo linguístico ideal). (FARACO, 2008, p. 172)

Sendo assim, norma culta seria o real, a língua em uso, enquanto a norma-padrão seria algo idealizado e distante do real. Mesmo documentos oficiais e livros didáticos muitas vezes mostram-se confusos em relação a essa terminologia.

Ao discorrer sobre o problema, especialmente na “*Matriz de referência do ENEM*”, Bagno (2015, p. 196) aponta que “[...] lemos que o exame pretende avaliar se o candidato tem as habilidades de “dominar a norma culta da língua portuguesa” [...]”. No entanto, ainda segundo o autor, em outros momentos, a mesma Matriz de referência traz o termo norma-padrão em substituição ao termo norma culta. Dessa forma, evidencia que essa confusão terminológica acaba por dificultar o entendimento

e apreciação sobre “[...] aquilo que é o *português brasileiro* em suas múltiplas variedades [...]” (BAGNO, 2015, p. 199).

Para determinar quais variedades são ditas cultas, muitos estudiosos, à luz da Sociolinguística, atribuem esse termo a situações mais monitoradas da língua em contextos específicos sociais, econômicos e culturais, ou seja, aplicando os três contínuos, modelo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) já salientado neste trabalho, na subseção intitulada Sociolinguística Educacional. Desse modo, seriam consideradas norma culta aquelas realizações da língua utilizadas em situações mais monitoradas no espaço mais urbano e mais letrado.

Diante de tantos conflitos terminológicos, é preciso refletir sobre como toda essa gama teórica chega até a escola. Na sala de aula, o aluno, usuário de uma variedade, entra em contato com outras variedades/variantes, inclusive a norma culta e a norma-padrão). Qual é o papel da escola neste cenário? (CAGLIARI, 2002). A Base Nacional Comum Curricular – BNCC - aborda a variação linguística da seguinte forma:

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. (BRASIL, 2017, p. 81).

Assim, caberia à escola dar suporte para que as diferentes variantes que transitam em sala de aula sejam apreciadas e respeitadas, bem como apresentar outras que possam ajudar ao aluno a entender que ora sua variante é adequada, ora outra será mais adequada, dependendo do contexto de uso ao qual ele será exposto.

Na escola, bem como em outros contextos, o discente se depara tanto com a modalidade oral da língua quanto a modalidade escrita, é preciso que se pense em meios para que o aluno possa transitar nas diferentes variantes entendendo que nenhuma é superior ou inferior à outra. Isso não significa que não há nenhuma regra a se seguir, mas é necessário reforçar que a noção de erro em língua por muito tempo foi motivo de humilhação e julgamento ao que não praticava a norma-padrão e inatingível da língua. Assim, os PCNs (BRASIL, 1998) (Parâmetros Curriculares Nacionais) tratam o erro:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do

contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31).

Sabendo-se que autores e documentos oficiais defendem que a variação linguística deve ser objeto de estudo nas escolas, com o intuito de promover respeito e tolerância em relação à língua, é importante ressaltar que todas as variantes de uma língua são organizadas e importantes. Por trás de cada variação linguística há uma estrutura gramatical, fonético-fonológica, léxico-morfológica. Assim, fica difícil distinguir o que seria então considerado erro.

Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2005) apresenta um modelo para diagnose de erros em relação à língua. A autora salienta que este modelo de diagnose é bastante utilizado no ensino de Língua Estrangeira, e pode contribuir para a identificação do erro no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, dado o panorama de variantes populares que se encontram por aqui. (BORTONI-RICARDO, 2005).

Em seus estudos deixa claro que o modelo adaptado para o ensino de Língua Portuguesa trata da modalidade escrita da língua, por ser a modalidade mais monitorada e próxima da norma culta, no entanto, há a possibilidade de se aplicar na oralidade, uma vez que haja, também, a situação de mais monitoramento. A pesquisadora destaca as categorias de erros da seguinte forma:

Quadro 4 – Categorias de erro

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

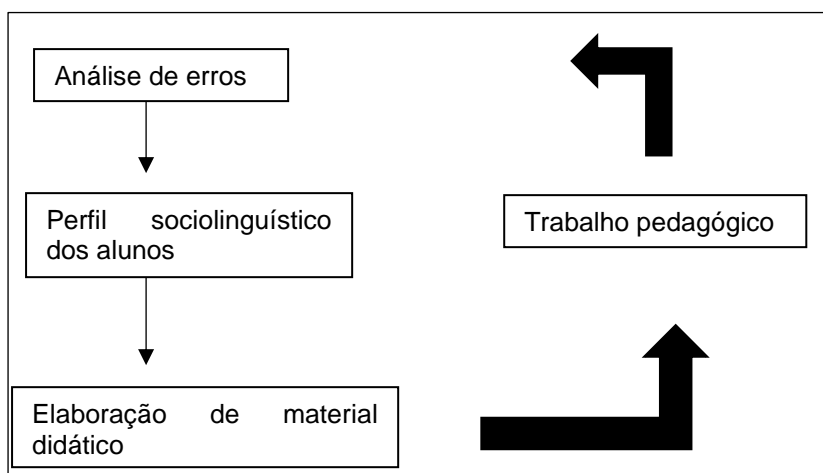
Fonte: Bortoni-Ricardo (2005, p. 54)

Bortoni-Ricardo (2005) afirma que, diante da necessidade de se estabelecer na escrita alguns critérios que sirvam de suporte à análise das produções dos alunos, é necessário levar em conta o diagrama proposto por ela para análise e diagnose de erros. “A análise e diagnose dos erros baseia-se em descrições sociolinguísticas das variedades da língua.” (p. 59). A investigação permitirá ao professor traçar um perfil sociolinguístico do aluno, o que ajudará na preparação de

estratégias e material pedagógico que, de fato, contemplem as necessidades do discente.

O diagrama apresentado pela autora está abaixo representado:

Quadro 5 – Diagrama de diagnose e análise de erros



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

Ainda que bem orientada, a questão do erro deve ser tomada com bastante precaução pela escola, visto que, ao lidar-se com variação linguística é preciso muita delicadeza e respeito para que o aluno não se sinta fracassado em relação a sua variante. O mais importante é que se preserve a variante do aluno e forneça-lhe meios de transitar pela língua, com o domínio de novas variantes, adequando-se às diferentes situações de comunicação e contextos sociais, econômicos e culturais diferentes. Apresenta-se a seguir uma seção destinada a tratar da oralidade e da escrita como duas modalidades da língua.

2.3 ORALIDADE E ESCRITA

A fala e a escrita apresentam muitas definições sob olhares teóricos divergentes e muitos são os estudos sobre seus impactos nas práticas comunicativas dos usuários de uma língua. Ambas se mostram como duas modalidades de uma língua, com características próprias, embora se utilizem do mesmo código linguístico (KOCH; ELIAS, 2012).

Segundo Marcuschi (2010), por muito tempo a oralidade e a escrita foram tratadas sob um olhar dicotômico, em que a escrita se mostrava soberana em

relação à fala, uma vez que a primeira era considerada a representação da segunda. Para Marcuschi (2010), isso é um equívoco.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. (MARCUSCHI, 2010 p. 17)

No entanto, a partir dos anos 80, os estudos acerca da fala e da escrita voltaram seus olhares para questões mais amplas como as práticas sociais e passaram a considerar o uso real da língua em suas teorias. (MARCUSCHI, 2010)

Muito embora a escrita continue tendo mais prestígio do que a fala na sociedade, é necessário que este equívoco seja desmistificado. Para Marcuschi (2010), essa confusão ocorre, pois, a fala é algo natural do ser humano e é adquirida desde os primeiros momentos de vida, ao passo que a escrita, enquanto fato histórico, é obtida em algum estágio mais avançado da vida do sujeito e esta aquisição, geralmente, se dá por meio da escola. (MARCUSCHI, 2010). Na escola, os sujeitos de deparam com “manifestação mais formal de letramento” (MARCUSCHI, 2010, p.18), daí o status atribuído à escrita.

Ao chegar a escola, o aluno, falante da língua, depara-se com a modalidade escrita mais formal pela primeira vez, em muitos casos. Uma vez que na escola a escrita seja padronizada, é possível que o aluno tenha a sensação de que não domina a língua. Essa confusão precisa ser trabalhada pelo professor, que deve sempre valorizar a modalidade oral da língua de cada um.

Dessa forma, ao ensinar a Língua Portuguesa nas escolas em suas modalidades oral e escrita, Marcuschi e Dionízio (2007) afirmam que a língua é um bem muito valioso para todo ser humano, pois é uma habilidade coletiva e individual formadora de identidade.

Os autores salientam também que na escola o trato com a língua se dá de maneira mais efetiva por meio da escrita, no entanto a fala é mais presente no dia a dia dos estudantes. Também se deve pensar que todos que chegam até a escola já são falantes da língua e por isso, as duas modalidades de língua se influenciam, mutuamente. Para Bortoni-Ricardo (2004), a escola deve propiciar ao educando, condições que o ajudem a desenvolver sua competência comunicativa com segurança nos diferentes contextos sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estabelecem o papel da escola diante da necessidade de se extrapolar seus ensinamentos para além de seus muros, no que se refere à oralidade. “[...] Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso” (BRASIL, 1998, p. 22).

Ao tratar sobre fala e escrita, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) evidencia a questão de modalidade da língua e práticas sociais. Ao apresentar no Eixo Oralidade, na relação entre fala e escrita o seguinte objetivo:

- Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. (BRASIL, 2017, p. 80).

A realização da escrita e da fala por meio dos diversos gêneros textuais ocorre de maneiras diferentes, embora, como já dito, usem o mesmo código linguístico. No entanto, em algumas situações de produção, pode haver a aproximação do falado ao escrito e vice-versa, ou seja, alguns gêneros escritos podem estar muito próximos da fala, por exemplo: um bilhete, cartas familiares, textos publicitários etc., assim como textos falados, muitas vezes mostram-se próximos à escrita, tais como: entrevistas profissionais, conferências, aula etc. (KOCH; ELIAS, 2012).

Embora a ordem natural de aquisição de uma língua seja do oral para o escrito. Ou seja, aprende-se, em primeiro lugar, a falar e depois a escrever, uma vez que se tenha acesso a esta segunda modalidade, é notória a importância que a escrita tem na sociedade contemporânea.

A escrita é uma habilidade capaz de transformar àquele que a domina e o mundo ao seu redor. Ela está presente em vários aspectos da vida das pessoas, em momentos mais ou menos formais.

Se houve um tempo em que era comum a existência de comunidades agrafas, se houve um tempo em que a escrita era de difícil acesso ou uma atividade destinada a alguns poucos privilegiados, na atualidade, a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (bilhete, e-mail, lista de compras, etc., etc.), seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia-a-dia (placas, letreiros, anúncios, embalagens, e-mail, etc., etc.). (KOCH; ELIAS, 2012, p. 31)

A partir dessa afirmação, a escrita deve evidenciar o progresso da educação e realçar as práticas sociais de maneira emancipatória. Nesse sentido, faz-se necessário encontrar diferentes formas de se formar um escritor com criticidade. No entanto, ao analisar-se a escrita de alunos, especialmente aqueles que se encontram nos anos iniciais de sua vida discente, percebe-se que alguns ainda carregam marcas da oralidade em sua escrita, mesmo em gêneros em que essa transposição não seja adequada, tais como: Ofício, Carta ao Leitor, entre outros.

Koch e Elias (2012) afirmam que a criança quando chega à escola já fala a língua, assim ao entrar em contato com a escrita é comum que apresentem marcas da fala em suas produções.

Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito (KOCH; ELIAS, 2012, p. 18).

Diante de tudo que foi exposto, a oralidade, enquanto prática social “se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 40). Ao se deparar com a escrita o falante que já domina algumas variantes da língua falada, pode não dominar totalmente esta modalidade. Afinal a escrita é algo ensinado nas escolas, mas, em tempos atuais, nem todos têm acesso a essa instituição, sendo assim nem todo falante vai, necessariamente, dominar a língua escrita (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 40).

As práticas sociais da oralidade e do letramento contemplam manifestações das duas modalidades da língua, a fala e a escrita, respectivamente.

O letramento [...] diz respeito ao uso da escrita na sociedade e vai desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas sabe o valor do dinheiro, sabe o ônibus que deve tomar, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas e sabe muita outra coisa, mas não escreve cartas nem lê jornal, até o indivíduo que lê o jornal e escreve cartas ou desenvolve tratados de Filosofia e Matemática. Como se disse anteriormente, letramento distinguir-se-ia de alfabetização, podendo, eventualmente, envolvê-la. (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 40).

Dessa forma, é necessário a distinção de alfabetização e do letramento. Lembrando que, na visão de Marcuschi, 2010, “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita.” (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

O letramento trata das habilidades de ler e escrever, ele busca ampliar essas habilidades para além da simples decodificação. É apropriar-se de um código e extrapolar seus limites para aquilo que é pertinente seja qual for a prática social em questão. Por isso, o letramento ultrapassa os “muros da escola”, sendo necessário sempre que ele esteja inserido nas práticas de oralidade, leitura e escrita. A BNCC (BRASIL, 2017) contempla em seu texto a amplitude do letramento

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67-68).

Diante do que foi exposto até aqui, pode-se afirmar que “[...] as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua.” (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

Torna-se essencial destacar que se tem uma versão recente da BNCC em 2017, porém, os problemas levantados por Marcuschi em 2010 continuam atuais, necessitando de discussões pertinentes.

Assim, a preocupação acerca da fala e da escrita estará não no código em si, mas nas várias manifestações de uso possíveis diante da heterogeneidade da língua. É necessário que a falsa ideia de a fala ser inferior em relação à escrita seja bem trabalhada nas escolas por meio dos inúmeros gêneros textuais e práticas sociais, ou seja, para possibilitar ao aluno a compreensão de que há variantes linguísticas mais adequadas para um ou outro contexto de uso efetivo da língua.

A seguir, serão apresentados alguns aspectos históricos sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, além de uma análise sobre como a variação linguística é tratada nesse cenário.

2.4 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Entende-se que discutir o ensino de Língua Portuguesa no Brasil não é tarefa simples, já que é necessário fazer um resgate histórico e cultural a fim de compreender seu alcance atual. Além do mais, analisar as leis e diretrizes

educacionais que regem este ensino é uma ação necessária quando se tem o propósito de entender toda a dimensão pertinente à ação educativa na atualidade.

Ao analisar a história da educação no Brasil, mais, especificamente, do ensino de Língua Portuguesa, nota-se a dívida que a escola possui em relação à sociedade brasileira, pois, por muito tempo, negligenciou um ensino de qualidade que possibilitasse o uso da leitura e da escrita de modo efetivo no meio social. No quadro, na sequência, percebe-se um Ensino de Língua Portuguesa baseado na gramática ao longo da história da educação no Brasil.

Quadro 6 – Ensino de Língua Portuguesa no Brasil ao longo da história

Período	Momento Histórico	Proposta Pedagógica	Ensino de Língua Portuguesa
1549-1759	Brasil Colônia	Práticas pedagógicas dos Jesuítas	Retórica e gramática latina, sistematização de grandes autores clássicos.
1759-1777	Reforma Pombalina	Aulas régias	Retórica, Gramática e Poética. Obrigatoriedade do Ensino de Língua Portuguesa
Final do século XIX	Brasil República	Ensino de Língua Portuguesa utilitarista devida as novas demandas sociais.	Ensino elitista. Gramática e estudo dos clássicos.
1960 a 1980	Ditadura Militar	Pedagogia Tecnicista	Memorização e repetição das regras gramaticais.
A partir de 1988	Abertura Política	Abordagens pedagógicas críticas	Concepção enunciativo-discursiva de linguagem

Fonte: A própria pesquisadora com base nos estudos de Faraco (2005)

Percebe-se pelo quadro que nem sempre o espaço escolar promoveu um ensino de leitura e escrita que possibilitasse condições concretas para que os sujeitos se apropriassem dos elementos linguísticos necessários para suas atuações como cidadãos ativos e partícipes dos acontecimentos sociais imediatos. A realidade é diferente, quando se observa práticas de repetições e um trabalho gramatical sem contextualização, trazendo resultados negativos em relação ao ensino da leitura.

[...] o Brasil conta, hoje, com um razoável número de estudiosos que se dedicam à pesquisa da leitura e seu ensino. Há também a importante Associação de Leitura do Brasil, que organiza regularmente um grande evento de âmbito nacional sobre essa relevante temática. No entanto,

conforme sugerem os resultados históricos do SAEB, pouco desse saber parece alcançar de fato as salas de aula (FARACO, 2008, p. 195).

Desse modo, novos e complexos desafios surgem em detrimento do Ensino de Língua Portuguesa como a proposição de um sujeito leitor que interpreta diversos gêneros textuais, assim como emite sua opinião por meio de um discurso coeso e sem preconceito linguístico, já que as variedades linguísticas fazem parte da realidade e precisam ser trabalhadas de acordo com seus distintos usos e funções na sociedade (BORTONI-RICARDO, 2005).

Faraco (2008) propõe que o ensino de Língua Portuguesa deve ser repensado na escola, porque nele estão cristalizadas práticas que conduzem ao preconceito linguístico e apontam como certo apenas o caminho da norma padrão. É necessário acontecer uma conscientização a respeito das diversas variantes existentes, sendo o contexto de uso, o termômetro para se dizer que determinado discurso é mais adequado ou não.

Nos dias atuais, com a movimentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que integra os últimos documentos nacionais educacionais a fim de favorecer a aprendizagem integral dos sujeitos, assiste-se um repensar a respeito do ensino de Língua Portuguesa. Dessa maneira, nesse documento são consideradas as habilidades que os alunos precisam ter com o propósito de cumprir seu papel como cidadãos na sociedade (BRASIL, 2017).

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los 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 (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...] (BRASIL, 2017, p. 63).

Sob essa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa precisa ser interativo. Nesse sentido, ele deve estar relacionado a uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem. Isso possibilita que os estudantes interajam com diversas linguagens, estando preparados para o uso da língua em distintos contextos comunicativos.

Dentro desse contexto, umas das competências requeridas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica,

reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2017).

Todavia, nota-se nas atividades educativas, e, especificamente, durante as aulas de Língua Portuguesa, que os estudantes têm a chance de aperfeiçoar suas habilidades linguísticas a fim de conquistar uma participação crítica e ativa no meio social (BORTONI-RICARDO, 2005).

Como estabeleciam os PCNs, dentro dessa perspectiva, observa-se que no espaço escolar, o aluno precisa adquirir repertório para agir ativamente na sociedade por meio do uso de distintas linguagens contextualizadas de acordo com a situação de uso. (BRASIL, 1998)

De fato, no ambiente escolar, o estudante deve praticar diferentes códigos linguísticos ao saber respeitar a voz do outro assim como ser respeitado.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidos de maneira diferenciada pela sociedade (RICARDO-BORTONI, 2005, p. 15).

Historicamente, a democratização da escola possibilitou seu acesso à comunidade menos favorecida, o que promoveu a constatação de um conflito entre o dialeto propagado na escola, que é a norma padrão que foi estabelecida por meio da ascensão de uma elite minoritária, e as variedades linguísticas utilizadas pelas camadas populares. (PARANÁ, 2008)

Na verdade, vê-se uma sociedade individualista e indiferente aos valores sociais e humanos. Sendo a escola um espelho dessa realidade, já que ela é o espaço privilegiado em que as relações dos sujeitos são construídas e modeladas como tais.

Dentro desse contexto, afirma-se que é papel da escola mudar essa situação, promovendo meios efetivos para que as trocas linguísticas se estabeleçam de modo mais humano, abrangendo uma relação professor e aluno e aluno e aluno mais contundentes, visando melhores condições psíquicas e sociais para o processo de ensino e aprendizagem ocorrer qualitativamente.

É na escola que um imenso contingente de alunos que frequentam as redes públicas de ensino tem a oportunidade de acesso à norma culta da língua, ao conhecimento social e historicamente construído e à instrumentalização que favoreça sua inserção social e exercício da cidadania. Contudo, a escola não pode trabalhar só com a norma culta, porque não seria democrática, seria a-histórica e elitista. (PARANA, 2008, p.53)

Concomitantemente a isso, é na escola, que as variedades linguísticas precisam ser trabalhadas, visto que nesse universo os estudantes estão prontos para apreender e ampliar seu repertório de linguagens, sendo que somente por meio de um relacionamento sólido estabelecido, os estudantes terão base para se desenvolver ampla e dinamicamente por meio da língua. Desse modo, percebe-se que é essencial que se promova espaço para que o outro fale ao criar-se uma situação de diálogo, respeito e inclusão (BORTONI-RICARDO, 2005).

Dessa maneira, a escola precisa conscientizar os alunos a respeito dessas questões, evidenciando como a linguagem tem poder na sociedade no sentido tanto de produzir ou retirar credibilidades no meio social. Assim, os estudantes precisam ter noção a respeito desse fato e, de posse de diferentes linguagens, poder utilizá-las de acordo com as suas necessidades.

Para tanto, compreende-se que o conceito dos contínuos apontado por Bortoni-Ricardo (2004), já discutido neste trabalho na subseção intitulada Sociolinguística Educacional, é importante a fim de se entender como as variantes acontecem nos contextos rurais e urbanos, ou seja, de acordo com as necessidades que os sujeitos possuem de utilizar certa linguagem. Sendo que essa linguagem pode estar perto ou não da oralidade ou do letramento. Além do mais, ela pode ser mais monitorada ou menos monitorada, levando-se em consideração o contexto em que será proferida.

No ensino de Língua Portuguesa deve ser evidenciado que a gramática não pode ser algo imutável, mas sim flexível, ao analisar o contexto, cuja determinada linguagem precisa, ou não ser utilizada para cumprir propósitos comunicativos específicos.

Na BNCC (BRASIL, 2017), no Eixo da Análise Linguística/semiótica está presente à Variação Linguística com os seus objetivos, demonstrando a relevância de trabalhar-se esse assunto no espaço educacional de modo constante.

- Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.
- Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (p. 79).

Assim, o trabalho fonológico no ensino de Língua Portuguesa, justifica-se por colaborar com a conscientização do aluno, não como forma de apontar

seus erros, mas sim como forma de possibilitar o uso consciente da língua para cada contexto.

Contudo, mesmo a BNCC (BRASIL, 2017) precisa ser estudada e analisada pelos educadores. O histórico de manuais que foram sendo criados ao prol de uma educação interacionista é grande, mas pouco se mudou na prática em sala de aula. Esse panorama exige um olhar crítico e investigador do professor de língua portuguesa, que precisa estar consciente em relação as suas atitudes como propagador de atividades educativas.

Nos últimos 50 anos e em especial a partir da década de 1980, professores de português e pesquisadores da língua têm feito a crítica do ensino tradicional de português. Houve e continua havendo esforços para construir alternativas a esse ensino. Não obstante, o quadro pedagógico tem mudado pouco. Talvez porque ainda não tenhamos conseguido fazer e disseminar, com todas as letras, a crítica ao normativismo e à gramatiquice (FARACO, 2008, p. 155).

Sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil, Faraco (2008) aponta como muito desafiador desvincular esse ensino de toda a tradição que o permeia. O autor diz que há muitos avanços já conquistados, porém ainda há muito a se esclarecer. Desde problemas com nomenclaturas e conceitos deturpados à abordagem pedagógica ultrapassada. Especialmente no que diz respeito ao ensino de gramática da língua portuguesa, precisa-se pensar com urgência em novos tratos. A seguir, algumas considerações sobre o papel da escola diante da variação linguística

2.4.1 O Papel da Escola Diante da Variação Linguística

O ensino da Língua Portuguesa no espaço escolar se baseia no conceito de norma-padrão, já definido *a priori* em uma das seções anteriores, visto que as aulas são delineadas, geralmente, pelos manuais gramaticais, por meio de uma tradição literária clássica que ainda continua nos dias de hoje. Sob essa perspectiva, a gramática é abordada como um conjunto de regras prescritivas que precisa ser considerado por todos que almejam escrever e falar bem (TRAVAGLIA, 2006).

O preconceito linguístico na escola se propaga a partir de pareceres equivocados a respeito da língua. Esta é vista como um sistema de regras e normas preestabelecidas. Bagno (2015) pontua que o trabalho pedagógico de muitos

professores de Língua Portuguesa carrega marcas de discriminação e aversão em relação às variedades linguísticas, entendendo-as como desvios de padrão, ao negligenciar as falas dos alunos, bem como favorecer o fracasso escolar (BAGNO, 2015).

Dentro desse contexto, tem-se um ensino que não leva em consideração a presença das variações linguísticas. Parte-se do conceito errado de que a norma-padrão e a norma culta são idênticas. Sendo assim, as variações são compreendidas como especificidades próprias dos sujeitos menos escolarizados, tendo as variações como erros, o que não faz parte da realidade (FARACO, 2008).

Segundo Soares (2000), o ambiente escolar, representado pela figura docente, propaga seu ensino por meio da linguagem econômica e socialmente legitimada pela classe dominante, ao menosprezar a heterogeneidade da língua e, dessa forma, desconsiderar as outras linguagens, caracterizando-as como não apropriadas. Subsiste, assim, o excesso de correção de pronúncia e anulação dos vocábulos regionalistas, ações que estigmatiza os estudantes, reprimindo-os e mostrando que as variedades linguísticas fazem parte da classe menos favorecida.

Contudo, torna-se relevante que a escola entenda as variações linguísticas como especificidades intrínsecas à fala e procure soluções duradouras a fim de que os discentes reconheçam as diversas linguagens que existem em sua própria língua (BECHARA, 2009). A solução para essa problemática não consiste em abolir o ensino da norma-padrão a partir da gramática normativa. Na realidade, os alunos precisam ter acesso a esses conteúdos de maneira contextualizada, para, então, apropriarem-se, também, das variedades de prestígio, sem desconsiderar as outras linguagens, já que o contexto de uso determina qual variante é mais adequada para se alcançar determinada finalidade.

Para tanto, é imprescindível o uso de propostas pedagógicas que cumpram esse propósito, sem desmerecer os variados discursos trazidos pelos alunos quando adentram o espaço escolar. Faraco (2008) comenta sobre a necessidade de discussões amplas e efetivas no espaço público a fim de evidenciar a heterogeneidade linguística, assim como analisar a sua respectiva violência simbólica. Além disso, o autor aponta ausência de formação específica para lidar contra o preconceito linguístico ao afirmar que existe um distanciamento entre a atividade escolar prática e os estudos acadêmicos.

[...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/"standard" no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (FARACO, 2008, p. 180).

O papel da escola no ensino de Língua Portuguesa, dentro dessa perspectiva, é ensinar e discutir de maneira crítica a utilização da norma-padrão, sem perpetuar a aversão à variedade linguística usada pelo aluno em seu grupo social. Os docentes precisam valorizar as distintas manifestações linguísticas, porém, ao mesmo tempo, propiciar a aprendizagem da língua de acordo com o seu contexto de uso, ao reconhecer as variações e incentivar a apropriação de novas competências linguísticas para que o aluno cumpra seu papel social com segurança.

Entende-se que a variação linguística é algo intrínseco a língua que por meio de diferentes necessidades sociais atendem aos anseios de uma determinada comunidade. Sendo assim, não é correto a afirmação que existe um padrão linguístico correto que precisa ser seguido por todos. Desse modo, é necessário o entendimento sobre a existência das diversas linguagens que se entrelaçam entre si a fim de possibilitar variadas comunicações que atendem distintos propósitos comunicativos.

De acordo com Cagliari (2007, p. 83), o discente “[...] não pode achar que as pessoas de sua comunidade são incapazes porque falam errado, ao passo que a cultura só está com quem fala o dialeto padrão”. Ao invés disso, ele pode compreender que há diversas e diferentes manifestações linguísticas. A escola, assim, precisa se posicionar não somente na propagação do conteúdo, mas também no debate e promoção da conscientização crítica a respeito do tema.

[...] uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio (argumento em que se fundamenta a proposta da teoria das diferenças linguísticas), mas também, e sobretudo, porque essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição da classe social, através da rejeição de sua linguagem. Em segundo lugar, uma escola transformadora atribui ao bidialetalismo a função não de adequação do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças linguísticas, mas a de instrumentalização do aluno, para que adquira condições de participação na luta contra desigualdades inerentes a essa estrutura (SOARES, 2000, p. 74).

Nesse sentido, cabe a escola ofertar estratégias didáticas para que os alunos se instrumentalizem, conheçam a norma-padrão, não como forma de imposição linguística, mas sim como conscientização e uso contextualizado.

Laperuta Martins (2014), ao realizar uma pesquisa que envolveu quatro professores, três do 6º ano do Ensino Fundamental e um do 1º ano do Ensino Médio, chegou à conclusão que na escola deve ser realizado um trabalho com práticas que vão contra o preconceito linguístico, já que os outros lugares, como a mídia acentuam essa discriminação. Assim, é papel da escola colaborar para o combate ao preconceito linguístico, conscientes que todas as variantes são relevantes, porém, possuem características e especificidades diferentes que são dependentes dos contextos e dos seus usuários, assim como da faixa etária e do espaço geográfico.

[...] apesar de todos os problemas por que passa a escola, e de tudo o que ainda falta fazer para que se alcance um ensino e uma aprendizagem mais eficientes, ela é a única instituição por meio da qual é possível divulgar, multiplicar e propagar ideias não preconceituosas sobre a linguagem. Fora dela, isso se torna muito difícil ou até inviável. Não há espaço na mídia. Tudo o que aparece nos meios de comunicação de massa é uma apologia a um ensino de língua portuguesa que privilegie os alunos que já chegam à escola falando uma variedade de prestígio, e menospreza e desqualifica os que não dominam essa variedade (LAPERUTA-MARTINS, 2014, p. 119).

Por conseguinte, a autora não vê outra maneira de se realizar uma prática pedagógica reflexiva a respeito do arsenal linguístico do país que não seja no espaço escolar, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Além do mais, a estudiosa afirma que essa atividade pedagógica deve se iniciar no começo da alfabetização, com a finalidade de reverter as crenças errôneas sobre as variedades linguísticas.

Sendo assim, conhecer os usos gramaticais como auxílio na comunicação de distintos gêneros textuais na escola significa oferecer subsídios para que os alunos enriqueçam seus vocabulários. Sendo conscientes das variações linguísticas e da situação em que usa os aspectos formais e informais, conscientes dos seus variados usos e funções.

Afinal, estudar gramática, quando se leva em consideração seu efeito de sentido e significado para o texto, é essencial. Dentro desse contexto, enriquecer os variados discursos e possibilidades textuais ao promover subsídios para o enriquecimento da linguagem usada no cotidiano ao se combater o preconceito linguístico.

3 FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Estudar a fonética e a fonologia da Língua Portuguesa está longe de ser uma tarefa fácil. No entanto, esse estudo é de extrema importância, devido as variadas situações de comunicação, nas quais todo falante da língua produz e está exposto.

Roberto (2016) diz que fonética e fonologia são duas ciências bem próximas e que, diante de uma visão estruturalista, pode-se dizer que “cabe à fonética estudar e descrever os sons produzidos pela linguagem verbal do ser humano, enquanto cabe à fonologia o estudo dos fonemas como unidades fonológicas distintivas e abstratas de dada língua.” (ROBERTO, 2016, p. 16).

Nessa perspectiva, nas próximas seções serão tratados alguns temas relevantes para compreender as manifestações fonéticos-fonológicas da língua.

3.1 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica é considerada como um dos níveis da consciência metalinguística e se constitui como objeto de estudo e investigação relacionado ao processo de alfabetização e letramento. Essa temática refere-se à capacidade que o sujeito tem de refletir sobre a língua em termos de estrutura, mesmo antes de ter iniciado sua aprendizagem escolar, sendo o papel da escola de aprimorar essa consciência a fim de que os alunos se apropriem da leitura e da escrita (ALVES, 2012).

Nos anos 70, surgiram os primeiros estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento das competências metalinguísticas em crianças. Dentro desse contexto, os apontamentos que, reconhecem a necessidade de a criança desenvolver a consciência fonológica com o intuito de entender a estrutura alfabética, seus sons e segmentação, começaram aparecer. (SOARES, 2016).

Queiroz e Pereira (2013) afirmam que há diversas definições de consciência fonológica, porém, todas as conceitualizações estão relacionadas aos sons do alfabeto. Além do mais, é necessário destacar que alguns estudiosos apontam que existem distintos níveis de consciência fonológica, que podem, ou anteceder a aprendizagem da escrita e da leitura, ou surgir como resultado desse processo.

Lamprecht *et al.* (2012) especificam a consciência fonológica como habilidade humana de entender a língua como objeto, de refletir, identificar e lidar com os sons. Dessa forma, o falante é consciente que as palavras são construídas por partes que podem ser divididas e empregadas de variados modos. Já Bortoni-Ricardo *et al.* (2010, p. 187) define esse recurso como “o entendimento de que cada palavra, ou partes da palavra que são constituídas de um ou mais fonemas”.

Alves (2012), dentro dessa perspectiva, estende essas definições. Segundo o autor, a consciência fonológica precisa ser compreendida, além de, um saber que diz respeito aos sons. Para tanto, é relevante a habilidade de distintos usos, isto é, a faculdade de retirar, acrescentar ou trocar os sons. De acordo com o estudioso, a língua pode ser fragmentada de variados modos, visto que as frases são construídas por meio de palavras, sílabas e fonemas, respectivamente.

Este pensar conscientemente sobre a língua – que toma a língua como objeto de reflexão e análise, e implica um direcionamento da atenção para a organização estrutural do código, pode ser de grande importância para o próprio estabelecimento da mensagem a ser transmitida, ou ainda para o entendimento daquilo que se está lendo ou ouvindo. A reflexão a respeito de tais detalhes estruturais é, indiscutivelmente, uma ferramenta importante para a comunicação eficiente, pois permite criar e compreender jogos de linguagem que remetem a nuances de significado [...] (ALVES, 2012, p. 32).

Nesse sentido, os sujeitos devem analisar criticamente, refletir, levantar hipóteses e entender a multiplicidade da língua, já que ela pode ser segmentada em menores unidades, começando pelas frases que são divididas em palavras, sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas, consecutivamente. Para tanto, o sujeito deve aprender a manipular as unidades fonológicas que fazem parte da língua por meio da consciência fonológica.

Freitas (2004) aponta que a consciência fonológica possibilita que a língua se constitua como um objeto de pensamento, ao favorecer a reflexão a respeito dos sons da fala, distinguindo-os com a finalidade de organizá-los em sentenças maiores.

Esse autor destaca que a consciência fonológica tem etapas relacionadas ao desenvolvimento humano, sendo que muitas das habilidades pertinentes, o ser humano já possui, porém, existem aquelas que precisam ser treinadas e/ou aperfeiçoadas a fim de se desenvolverem progressivamente, à medida que o sujeito vai amadurecendo.

Queiroz e Pereira (2013) destacam que a consciência fonológica deve ser trabalhada na escola, visto que “alguns transtornos de aprendizagem podem ter origem nessa lacuna do processo de alfabetização, passando, então, a merecer a atenção de especialistas por terem-se tornado crônicos” (p. 32). Dessa forma, defendem que o trabalho pedagógico, centrado nesse recurso, favorece a apropriação da leitura e da escrita e evita dificuldades que podem ocorrer durante o processo de alfabetização.

Diferentes atividades pedagógicas com ênfase na oralidade, objetivam desenvolver habilidades de reconhecimento e discriminação de sons da fala. Essas são habilidades que requerem a atenção auditiva, assim como ritmo, memorização e outras propriedades da consciência fonológica. Músicas, cantigas de roda, poesias com rimas, trava-línguas e a própria fala que deve ser explorada em diferentes contextos, entre eles na contação e leitura de histórias [...] (QUEIROZ; PEREIRA, 2013, p. 38)

Além do mais, os autores reiteram que não importa a metodologia escolhida como forma de propagar o conhecimento, porém, o trabalho com a consciência fonológica deve estar presente ao facilitar o entendimento sobre as unidades linguísticas. “O trabalho com a consciência fonológica deve fazer parte de qualquer ambiente alfabetizador, independentemente do método/metodologias adotados” (QUEIROZ; PEREIRA, 2013, p. 43).

Considerando a relevância atribuída à consciência fonológica, percebe-se essa ferramenta como meio de corroborar e diminuir as dificuldades encontradas nos anos iniciais do Ensino Fundamental relacionadas ao processo de alfabetização e letramento. Portanto, esse recurso precisa ser utilizado nas atividades pedagógicas dos docentes, visto que a consciência fonológica quando não é desenvolvida e/ou aprimorada pode acarretar diversos problemas que poderiam ser resolvidos com a sua sistematização em sala de aula.

3.2 PROCESSOS FONOLÓGICOS

As contribuições da Fonética e da Fonologia no ensino de Língua Portuguesa é inegável, especialmente, atualmente, em que a variação linguística passou a ser objeto de estudo nas escolas, como forma de combater o preconceito linguístico e levar o aluno a entender que diante das muitas variantes existentes, a sua é igualmente importante.

Quando o professor tem um conhecimento consciente sobre as questões fonéticas e fonológicas, ele consegue colaborar com os seus alunos ao intervir, explicar e discutir todo tipo de preconceito oriundo dos aspectos linguísticos, ancorado nos estudos da fonética e da fonologia (SOARES, 2016)

Dessa forma, faz-se necessário antes de apresentar os processos fonológicos, falar sobre fonética e a fonologia de forma panorâmica. Callou e Leite (2009) dizem que a fonética toma os sons de maneira isolada, enquanto a fonologia trata os sons como elementos de um sistema linguístico. Para as autoras

Fonética e fonologia têm sido entendidas como duas disciplinas interdependentes, uma vez que para qualquer estudo fonológico é indispensável partir do conteúdo fonético, articulatório e/ou acústico para determinar quais são as unidades distintivas de cada língua. (CALLOU; LEITE, 2009)

Essa visão da fonética e da fonologia que as autoras têm, dá suporte ao entendimento sobre processos fonológicos, também. Segundo as autoras “a língua é dinâmica por sua própria natureza” (CALLOU E LEITE, 2009, p.43), dessa forma, é frequente que, a qualquer momento, novas combinações de elementos aconteçam destoando do que originalmente já era comum. Essas modificações, segundo as autoras, são “determinadas por fatores fonéticos, morfológicos e sintáticos.” (CALLOU E LEITE, 2009, p. 44).

Cagliari (2002) também diz que a língua está em constante mudança e que essas “alterações básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente, são explicadas através de regras que caracterizam processos fonológicos.” (CAGLIARI, 2002, p. 99)

Para Roberto (2016) a ocorrência de processos fonológicos é algo inerente ao ser humano, de acordo com a autora, “processos fonológicos são fenômenos de alteração que ocorrem com os fonemas e fones” (ROBERTO, 2016, p. 117) ela acredita que estudar um processo fonológico ajuda na compreensão de vários fatores próprios da língua, tais como variação linguística, transformações da língua, aquisição da linguagem, dentre outros. (ROBERTO, 2016)

Sendo assim, os processos fonológicos são alterações sistematizadas que ocorrem em fonemas de uma língua, eles são passíveis de classificação, por apresentar, mesmo no desvio, uma lógica linguística. Eles, geralmente, “caracterizam-se por serem de supressão, adição, transposição e substituição [...]” (ROBERTO, 2016, p. 118).

De acordo com a autora, os processos fonológicos por apagamento ou supressão são aqueles em que ocorre a perda de um elemento da palavra, são geralmente classificados pelo tipo do elemento apagado (apagamento de vogal, consoante, semivogal e de sílaba, sendo exemplos desses apagamentos, respectivamente, *abacaxi ~ bacaxi; depois ~ depoi; beijo ~ bejo; chácara ~ chácra*). Pode-se classificá-los, também dependendo da posição em que o elemento apagado se encontra na palavra:

- a) Aférese: início do vocábulo: avô ~vô.
- b) Síncope: interior do vocábulo: mesmo ~ memo.
- c) Apócope: final de vocábulo: falar ~ fala.

Os processos fonológicos por adição são aqueles em que o vocábulo ganha algum elemento em sua estrutura. Podem ser classificados em:

- a) Epêntese: pneumonia ~ pineumonia.
- b) Ditongação: arroz ~ arroiz.
- c) Prótese: lembrar ~ alembrar.
- d) Paragoge: club ~ clube.

Os processos fonológicos por transposição são chamados, também por **metátese**: bicarbonato ~bicabornato e **hiperbibismo**: têxtil ~textil.

Os processos fonológicos por substituição são os mais comuns, apresentando várias classificações:

- a) Assimilação: perigo ~ pirigo.
- b) Labialização: posso
- c) Plosivização: vassoura ~ bassoura.
- d) Harmonia vocálica: menino ~minino.
- e) Sonorização: chegou ~jegou.
- f) Dessonorização: jogar ~ chogar.
- g) Desassimilação: voo ~ vou.
- h) Palatalização: tia ~ tchia.
- i) Sândi: casa amarela ~ casamarela.

Dentro do ambiente escolar, estudar esses processos viabiliza o processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, porque possibilita ao professor pesquisador ter mais sensibilidade crítica ao observar e analisar os fenômenos a fim de produzir materiais de apoio para que o aluno supere e/ou minimize

tais ocorrências em suas produções orais e escritas, mostrando, também, que muitos desses processos (como por exemplo: apócope e alguns casos de ditongação – sair “sai”, três “treis”) fazem parte até mesmo da fala formal e não são estigmatizados, enquanto outros são extremamente marcados (como por exemplo: rotacismo - planta “pranta”; iotização - trabalho “trabaio”; metátese - preciso “preciso”) se ocorrerem em tal contexto.

Neste trabalho, os processos fonológicos por apagamento são os fenômenos mais recorrente identificado no *corpus* dessa pesquisa. Portanto, é preciso conhecer os tipos de apagamento, bem como suas implicações quando ocasionados na fala e na escrita.

3.3 O APAGAMENTO DO ERRE E A MONOTONGAÇÃO DO [OW] EM FINAL DE PALAVRAS

Nesta seção, é apresentada uma revisão bibliográfica, na tentativa de estabelecer conexão com pesquisas e estudos similares a este trabalho. Em um primeiro momento, é de importância que se fale dos tipos de apagamentos mais comuns encontrados no *corpus* desta pesquisa para, a seguir, mostrar o que dizem trabalhos correlatos a este sobre a ocorrência do apagamento na fala e na escrita.

O processo fonológico por apagamento é bastante recorrente, tanto na fala quanto na escrita de alunos do Ensino Fundamental. Como já expresso na seção anterior, há diversas formas de ocorrências do apagamento. Elas são classificadas em: aférese (está ~ tá), síncope (xícara ~ xícra) e apócope (estar ~ está), em relação à posição em que ocorrem na palavra. Alguns tipos de apagamento são mais comuns e apresentam razões em acontecer que podem ser explicadas fonética e fonologicamente.

De acordo com Roberto (2016), os processos fonológicos por apagamento (ou queda, eliminação ou truncamento) “são considerados processos de estruturação silábica e envolvem o apagamento ou supressão de um segmento, seja ele uma vogal, consoante, semivogal, seja, até mesmo, uma sílaba inteira” (ROBERTO, 2016, p. 119)

Segundo a autora, para determinar o tipo de apagamento com o qual se lida, além da posição em que ele ocorre na palavra, deve se considerar o item que foi apagado. No caso do apagamento de vogais, por exemplo, segundo Roberto

(2016), tem mais chances de ocorrer em início de palavra, configurando sílaba (obrigado> brigado) (ROBERTO, 2016)

Outro fenômeno bastante recorrente nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental é a monotongação. “O fenômeno da monotongação refere-se ao apagamento da semivogal de um ditongo decrescente reduzindo o encontro vocálico à vogal plena” (SANTANA; OLIVEIRA; REIS, 2015, p. 66).

De acordo com Garcia (2004), um apagamento bastante comum é o da semivogal [w] antecedida da vogal [o], como em “tomou”, o que não acontece quando a vogal antecedente é outra, como em “breu”. “A eliminação da semivogal também se dá em ditongos com semivogal [j], como em queixo” (GARCIA, 2004, p. 31). No entanto, em alguns casos como na palavra “leite” o apagamento não ocorre.

No tocante a isso, Silva (2015) diz que a monotongação costuma ser muito comum na oralidade ao passar despercebida, também, pelos falantes da norma culta. Portanto, quando ocorre na escrita, é preciso ter atenção, pois distancia-se dos padrões ortográficos, sendo mais estigmatizada.

No que se refere ao apagamento de consoantes, Roberto (2016) diz que pode ocorrer em qualquer posição silábica, sendo mais comum em encontros consonantais “ou em início de sílabas e de fricativas em posição de coda.” (ROBERTO, 2016, p. 119).

Outro tipo de apagamento bastante comum envolvendo consoantes é do /R/ final em verbos no infinitivo. Silva e Cunha (2019) afirmam que esse caso, além de comum, não apresenta grande discrepância em relação às variantes de maior prestígio.

Na língua oral, o processo de apagamento do rótico em final de palavras é bastante produtivo. A produtividade do fenômeno observado acontece na busca de facilitação da realização dos fonemas. Nas práticas de linguagem oral, no cotidiano do aluno, em situações informais a realização da supressão do fonema na língua oral não causa grandes conflitos posto que a maioria da comunidade linguística em que está inserido realiza de maneira frequente essa variação. (SILVA; CUNHA, 2019, p. 179)

Apesar de ser frequente, as autoras salientam que é importante respeitar a ortografia quando a ocorrência acontece na escrita. (SILVA; CUNHA, 2019). Maciel (2018) corrobora dessa afirmação ao assegurar que

[...] percebe-se a importância de grafar corretamente as palavras, a fim de facilitar a comunicação entre quem escreve e quem lê. Distinguir graficamente, por exemplo, entre *falar* e *fala* é bastante significativo, em

alguns contextos, para a compreensão do que se quer dizer. (MACIEL, 2018, p. 47)

Bortoni-Ricardo (2006) destaca outro tipo de apagamento. Segundo a autora, há uma “[...] tendência à redução das proparoxítonas, regra variável mais frequente nas variedades rurais e urbanas[...]” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 210). Dessa forma, apagamentos como ocorrem em “chácara” para “chacra” e “abóbora” para “abóbra” são bastante comuns. No entanto, palavras parecidas não sofrem apagamento, caso a mudança ocasione estranhamento quanto ao padrão fonológico da língua, como, por exemplo, em “número” para “numro” (BORTONI-RICARDO, 2006).

Bueno e Carvalho (2010) também concordam, que há uma predisposição em se reduzir as proparoxítonas, pois, segundo as autoras, a síncope observada nos exemplos anteriores, pode ser explicada, também, pelo fato de muitas palavras do Português derivadas do Latim, terem sofrido síncope em seu processo de formação. Além do mais, nessa língua acontecia a ocorrência desse fenômeno (masculus>masclus), assim, há uma tendência de que alguns falantes usem esse processo em outras palavras, transpondo-o do idioma fundante (BUENO; CARVALHO, 2010).

Para Cagliari (2002) e Garcia (2004), a Língua Portuguesa apresenta uma estrutura escrita muito próxima da fala, e, conseqüentemente, torna os processos fonológicos frequentes não só na fala, mas também na escrita. Sobre isso, Garcia (2004) salienta que “[...] não se podem confundir princípios fonológicos e princípios ortográficos de uma língua.” (GARCIA, 2004, p. 32)

Ferreira (2019) também acredita que “A princípio, a noção concebida pela criança é a de que a escrita é uma transcrição direta da fala.” (FERREIRA, 2019, p. 236). Segundo a autora, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, esse problema pode ser superado por meio de atividades que envolvam “[...] leitura, escrita e reflexão linguística”. (FERREIRA, 2019, p. 236)

Diante da presença expressiva do apagamento na escrita, é preciso pensar em estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem ao aluno entender o uso da língua em diferentes contextos e práticas sociais que levem os discentes a refletir sobre sua língua e o leque de possibilidades de uso que a permeiam.

A seguir, é possível contemplar de que maneira algumas pesquisas vêm colaborando com os estudos sobre o apagamento na fala e na escrita.

3.3.1 O Apagamento e a Monotongação na Fala

Muitos pesquisadores vêm destacando pontos que possibilitam entender melhor os motivos da ocorrência do apagamento na fala.

De acordo com Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013), a variação linguística é própria da fala. Sendo assim, a ocorrência de processos fonológicos nessa modalidade da língua, além de comum, é “[...] fundamental para que os falantes marquem suas identidades, seus papéis sociais, seu alinhamento com o interlocutor [...]” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 54). Por isso, de acordo com as autoras, a sociolinguística não considera como erro os desvios da fala.

Esta afirmação costuma gerar confusões, principalmente no ambiente escolar. A fala não deve ser corrigida, porém, pode ser adequada quanto ao gênero oral utilizado, à linguagem, ao interlocutor (es) e ao contexto em que ela se realiza. Dessa forma, o aluno tem a possibilidade de ajustar sua fala sempre que for necessário, já que o apagamento, quando tem sua ocorrência na fala, é configurado em variação linguística, e, isso não é considerado um desvio, mas um falar diferente. Uma vez que se trata de variação, é possível explicar sua ocorrência por meio de fatores linguísticos e extralinguísticos.

Um tipo de apagamento bastante recorrente no *corpus* dessa pesquisa foi o do /erre/ em final de palavras. Silveira (2010) fez um estudo sobre a variação da vibrante na fala de regiões do Sul do Brasil ao evidenciar o apagamento do /erre/ em coda final de não verbos. Em sua pesquisa, o apagamento em final de verbos e não verbos é mais recorrente, sendo em interior de palavra, raro.

À luz da Teoria Laboviana, a autora verificou que no *corpus* da pesquisa, esse fenômeno, quando ocorre em não verbos, não é motivado por nenhuma regra fonológica, mas ocorre de forma aleatória em certas palavras. Essa hipótese foi reforçada pela autora quando comparou os dados de sua pesquisa com outras.

Torres e Oliveira (2015) também pesquisaram sobre a ocorrência de apagamento do /erre/ em final de palavra em produções escritas do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, com o intuito de verificar se há influência da fala na escrita desses alunos. Os dados coletados foram analisados levando-se em consideração fatores linguísticos e extralinguísticos.

As autoras concluíram que, por ser um traço gradual na Língua Portuguesa do Brasil, o apagamento do /erre/ em final de palavra configura uma variação da língua, bem como que a fala influencia a escrita devido à proximidade entre essas duas modalidades. Assim, estudar a variação na escola é extremamente importante para desmistificar a ideia de que há apenas uma variante de prestígio, além de colaborar para a percepção da diferença entre fala e escrita.

Maciel (2018) fez um estudo sobre o apagamento na oralidade e na escrita. A autora coletou dados a partir de produções orais e escritas de alunos de EJA. Ela constatou que a ocorrência do apagamento na fala é transposta para a escrita, mesmo em situações mais monitoradas.

Após uma análise dos dados sob a perspectiva da Sociolinguística Variacionista e Educacional, a autora averiguou que esse tipo de apagamento é comum na fala mesmo em situações mais formais de uso. Em seu *corpus*, ela verificou que a maior ocorrência desse processo está entre pessoas mais jovens e pessoas que se afastaram dos estudos por mais tempo, além de ser mais recorrente em pessoas do sexo masculino. A autora também conferiu que o apagamento em final de palavras acontece mais em verbos do que em não-verbos.

Outro tipo de apagamento bastante comum na fala é a monotongação, que consiste na supressão da semivogal em um ditongo decrescente. Bittencourt (2012) realizou um estudo em oito falantes de Florianópolis-SC e constatou que esse fenômeno sofre influência de fatores linguísticos e extralinguísticos para acontecer. A autora acredita que, diante dos resultados de sua pesquisa, a monotongação possa indicar uma mudança linguística no Português Brasileiro.

Henrique e Hora (2013) fizeram um estudo sobre a interferência da fala na escrita por meio do processo de monotongação em alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas. Concluíram que:

[...] os alunos do sexo masculino monotongam mais do que os alunos do sexo feminino; a ocorrência da monotongação é menos frequente à medida que o nível de escolarização aumenta; a monotongação do ditongo [ow] é mais produtiva que a do ditongo [ej]; os alunos da escola particular monotongam menos que os alunos da escola pública; e as variantes consoante coronal e consoante palatal antecedentes ao ditongo [ow] são selecionadas como fortes favorecedoras para o apagamento da semivogal dos ditongos. (HENRIQUE; HORA, 2013, p. 108)

Os autores indicam que o estudo desse processo favoreça a desmistificação da ideia errônea de que a escrita seja um reflexo da fala, desde que

o professor se prepare para trabalhar as duas modalidades da língua de maneira mais eficiente.

Freitas (2017) estudou a monotongação em Uberlândia-MG. A autora verificou que esse fenômeno ocorreu mais sob a influência de fatores linguísticos, tais como extensão da palavra, contexto fonológico seguinte etc., e que fatores extralinguísticos pouco influenciaram na ocorrência, sendo então, sem relevância para análise dos dados coletados.

Diante do exposto até aqui, é possível afirmar que o apagamento na fala é comum, seja ele de qualquer natureza, e não se configura como desvio, mas como variação da língua. A seguir, um levantamento sobre estudos do apagamento na escrita confirmará que, diferentemente do que ocorre na fala, o apagamento pode ser um problema/erro quando praticado em determinados gêneros escritos mais formais.

3.3.2 O Apagamento e a Monotongação na Escrita

Como já mencionado, ao longo desse trabalho, a escrita de alunos, especialmente, dos que se encontram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, costuma apresentar desvios em relação àquilo que foi estabelecido pela gramática normativa, muitas vezes, por influência da fala.

No entanto, na fala, esses desvios são aceitáveis em situações menos monitoradas e configuram uma variante da língua, ao passo que, na escrita, essas manifestações distantes da norma-padrão podem ser tomadas como erros ortográficos e, por meio de atividades de leitura e interpretação, pautada no ensino dos gêneros textuais, necessitam de adequação, de modo que, atenda à expectativa de realização dessa modalidade da língua nos diferentes contextos.

Na língua escrita, o erro tem uma natureza distinta porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia. Aqui também há um forte componente de avaliação social, pois erros ortográficos são avaliados muito negativamente. Mas podemos considerá-lo uma transgressão porque a ortografia é um código que não prevê variação. (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 54).

Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) reafirmam o fato de a variação ser própria da fala, enquanto a escrita segue um padrão, que, quando transgredido é estigmatizado.

O fato de a escrita exigir um trato mais apurado em relação à língua é bastante explorado por pesquisas da área. Vieira, Assis e Sabino (2014), ao pesquisarem sobre o fenômeno da monotongação, verificaram que por se tratar de um processo que ocorre naturalmente na fala cotidiana, mesmo em comunidades de fala de mais prestígio, a transposição para a escrita ocorre com bastante recorrência por não se notar qualquer desvio aparente. As autoras concluíram também que o fator escolaridade não é relevante para a ocorrência desse processo na escrita.

Pinheiro (2014) pesquisou sobre o apagamento do /erre/ em formas verbais do infinitivo em textos escritos de redes sociais e verificou que esse fenômeno é bastante recorrente em textos que circulam em redes sociais, porque, mesmo estando na modalidade escrita, eles apoiam-se na oralidade. Por ser comum na fala, o apagamento do /erre/ é transposto para a escrita com a mesma naturalidade.

Lopes (2015) estudou sobre o apagamento do /erre/ em final de palavra em turmas de 7º e 8º ano do Ensino Fundamental e constatou que a fala interfere na escrita dada a proximidade entre as duas modalidades. A autora concluiu que, à medida que os alunos avançam em escolaridade, o fenômeno tende a diminuir na escrita, e que costuma ocorrer mais em verbos do que em outras classes gramaticais. Ela sugere que exercícios que estimulem a consciência fonológica colaboram com a diminuição de ocorrência do processo na escrita.

Torna-se necessário evidenciar que a Consciência Fonológica é a concepção de que as palavras são constituídas de pequenos sons. Essa concepção colabora com a aquisição do sistema alfabético (QUEIROZ; PEREIRA, 2013). Assim, é um ponto que precisa ser trabalhado no processo de alfabetização.

Maciel (2018) constatou em seu estudo sobre o apagamento do /R/ em final de palavra que, por ser uma manifestação da fala, até mesmo em contextos mais formais da comunidade de pesquisa, o fenômeno transpõe-se para a escrita, configurando um erro ortográfico, porém sem estigmas naquela comunidade. A autora verificou que, após aplicação de exercícios de intervenção, houve uma melhora significativa na grafia de palavras com /erre/ final.

Ainda sobre o apagamento do /erre/ em final de palavras, Messias (2019) utilizou textos escritos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para coletar e analisar dados sobre esse fenômeno. Ela constatou que esse processo é recorrente e que os contextos linguísticos subsequentes iniciados por consoante favoreciam o

apagamento do /erre/ na palavra anterior. Em relação aos fatores extralinguísticos, foi constatado que, entre os meninos, a ocorrência foi maior do que entre as meninas.

A autora observou que, após aplicação de projeto de intervenção, a partir da concepção de gêneros textuais, a ocorrência do apagamento diminuiu consideravelmente. Contudo, salienta que essa diminuição não garante que o problema tenha sido sanado completamente. Seria preciso novos estudos para dar continuidade à pesquisa e verificar a eficácia da proposta.

Moura (2019) pesquisou sobre a monotongação e ditongação em produções escritas de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e verificou que tais processos ocorrem na escrita por influência da fala. A estudiosa também considera que esses fenômenos, quando transpostos para a escrita, configuram desvios da norma-padrão e que, portanto, precisam de correção. Para tanto, aplicou uma proposta de intervenção a fim de ajustar essas ocorrências na escrita e salienta que as atividades foram importantes e favoreceram bons resultados.

Todos os estudos apresentados no capítulo intitulado Estado da Arte corroboram para a afirmação de que a fala admite desvios dado o seu caráter variacional, enquanto a escrita, por seguir uma convenção, deve ser padronizada e corrigir possíveis desvios que se configuram em erros ortográficos. No entanto, é válido ressaltar que há gêneros orais que demandam mais monitoramento (aula, palestra etc.) e há gêneros escritos (bilhete, carta pessoal etc.) que, por se aproximarem da fala, admitem certa informalidade.

Nesse cenário, o apagamento mostra-se aceitável na fala. Na maioria das vezes, ocorre o apagamento do /erre/ em final de palavra, especialmente nos verbos, quando esses são incorporados à fala mais formal de comunidades mais letradas. Já na escrita, todos os estudiosos concordam que o apagamento se configura em erro e que deve ser trabalhado por meio de atividades específicas e metodologias apropriadas.

Nessa pesquisa, não houve a possibilidade de coletar dados da fala dos sujeitos devido à Pandemia do Sars-cov-2, em que se vive, atualmente. Com o uso do Ensino remoto, são poucos alunos que participam das vídeos-aulas. Esse fator impede que se realize uma coleta de dados satisfatória. Portanto, o material de análise são produções escritas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Segue adiante um capítulo destinado à metodologia empregada nessa pesquisa em relação à coleta e análise dos dados.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Ser pesquisador não é, necessariamente, uma condição humana. No entanto, o homem é um ser que busca constantemente o conhecimento, o saber e o saber fazer. Dessa forma, ele não nasce pesquisador, mas torna-se um ao longo de sua vida (FREIRE, 2011).

Esta pesquisa tem como fundamento os estudos da Sociolinguística Variacionista e Educacional, bem como da Linguística Aplicada, da fonética e da fonologia do Português Brasileiro ao investigar sobre a ocorrência de processos fonológicos na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual, situada em um município de pequeno porte ao Norte do estado do Paraná.

Vale ressaltar que esse município conta com duas escolas estaduais que atendem o Ensino Fundamental – Anos Finais e, somente uma atende o Ensino Médio. Seus alunos possuem muitas dificuldades de aprendizagem, contudo, seus professores tentam integrar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) a fim de trabalhar com estratégias diferenciadas de ensino. Além do mais, integram projetos de leitura com a finalidade de auxiliar os alunos nesse aspecto. A clientela dessas instituições vem, em sua maioria, de famílias de baixa renda, sendo, também, moradores da zona urbana, porém, habitantes de bairros bastante afastados da região central e comercial da cidade.

A pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, neste trabalho, é tratada de maneira ética, respeitando os participantes e suas vulnerabilidades, seguindo todos os passos determinados pela Resolução 510/2016 do Conselho de Ética de Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde. Esta Resolução torna a pesquisa legítima, preservando todos os direitos dos participantes e ainda fornece subsídios para análise dos dados coletados, com um olhar delicado e preciso do professor pesquisador. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2019)

Dessa forma, o instrumento usado para coletar os dados foi a produção textual escrita dos sujeitos participantes, que se deu por meio de estudo de gêneros textuais adequados ao ano e à faixa etária dos alunos. Para tanto, o gênero discursivo escolhido foi o conto, em sua modalidade escrita.

Diante disso, a coleta de dados, que aconteceu no início do ano letivo de 2020, pauta-se nos gêneros textuais, sendo justificada nesse contexto a fim de observar na escrita dos alunos a ocorrência dos processos fonológicos. O trabalho foi

mediado pela professora, de modo que os alunos escreveram o texto seguindo todas as especificações que o gênero requer.

Após a análise dos dados, um caderno pedagógico foi elaborado na tentativa de amenizar os problemas identificados na pesquisa. As atividades propostas no caderno foram pensadas sob uma perspectiva linguística, de modo que de fato trabalhassem os processos fonéticos-fonológicos detectados e ainda contribuíssem no combate ao preconceito linguístico, abordando temas relevantes como a variação linguística.

Assim, a pesquisa qualitativa de base interpretativista, pareceu mais apropriada, já que, pretendeu-se não apenas investigar dados sobre a ocorrência dos processos fonológicos na escrita dos alunos, mas fazer uma reflexão e análise do material coletado à luz da Sociolinguística Educacional e, ainda, propor atividades a fim de evidenciar ao aluno as variantes da Língua Portuguesa e suas aplicabilidades em situações e contextos variados.

De acordo com Gil (2002), “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42) Assim, todo o contexto apresentado justifica a metodologia escolhida, uma vez que, o que se planeja investigar não são apenas fatores linguísticos, mas também extralinguísticos que colaboram para a ocorrência dos processos fonológicos.

Bortoni-Ricardo (2008) ressalta que o interpretativismo surgiu como alternativa ao positivismo, que, por muito tempo, teve maior prestígio em pesquisas educacionais. No entanto, as escolas eram ambientes que propiciavam a pesquisa qualitativa com base no interpretativismo. Essa abordagem foi ganhando mais espaço e fornecendo ao professor pesquisador mais subsídios para, a partir de suas pesquisas, melhorar sua prática.

Pode-se realizar a pesquisa qualitativa interpretativista sob diferentes métodos e práticas, a se destacar, neste trabalho, a pesquisa de base etnográfica, no sentido de que, no ambiente escolar, durante a pesquisa, haja a observação na “geração e análise dos dados”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.38).

Assim, esse estudo exige o olhar atencioso do professor pesquisador a fim de possibilitar uma análise sensível e menos errônea sobre ensino de Língua Portuguesa, melhorando sua prática e que possa também levar o participante a

expandir, de maneira transformadora, sua percepção da linguagem e a ocorrência das diferentes variantes da língua.

4.1 *CORPUS*

O *corpus* deste trabalho é composto de recortes escritos de textos produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa conta com 32 participantes dos quais um não realizou a atividade de coleta de dados, outro não apresentou ocorrências de processos fonológicos em seu texto escrito e outro apresentou texto ilegível, totalizando 29 textos analisados.

A turma de 6º ano investigada pertence a uma escola estadual situada em um município de pequeno porte, localizado no norte do Paraná. Há, neste município, apenas duas escolas estaduais. A escola objeto de pesquisa, tratada neste trabalho como escola A, mostra-se mais prestigiosa em relação a outra. A maioria dos pais preferem matricular seus filhos na escola A. No entanto, como o Ensino Fundamental é ofertado apenas no período vespertino, alguns pais preferem matricular seus filhos na outra escola no período matutino. A turma conta com um número expressivo de alunos com a faixa etária destoando do ano, 12 alunos têm idade superior a 11. Os outros 20 alunos têm entre 10 e 11 anos de idade, sendo que até o final de 2020, todos estavam com 11 anos.

O município em questão, de modo geral, apresenta índices de pobreza muito elevados. A maioria dos participantes desta pesquisa são de classe baixa e residentes em zona urbana, porém em bairros mais afastados da região central. Poucos alunos são leitores assíduos. No entanto, a maioria dos alunos apresenta-se disposta a realizar atividades que lhe são propostas. A turma, em geral, é muito participativa.

Em decorrência da pandemia ocasionada pelo vírus Sars-Cov-2, houve mudanças na condução deste trabalho. A princípio, a coleta de dados ocorreria em meados do mês de maio de 2020 e seriam coletados dados orais e escritos. Em seguida, seriam feitas análises linguísticas e extralinguísticas dos dados coletados para depois desenvolver um projeto de intervenção, com o intuito de discutir e conscientizar sobre os possíveis desvios detectados. Ao término da aplicação do projeto, haveria nova coleta e análise de dados.

Com a chegada da Pandemia do Sars-Cov-2 no Brasil, as aulas não puderam acontecer de forma presencial, sendo interrompidas no dia 19 de março de 2020, no Paraná, retornando de maneira remota no dia 06 de abril de 2020. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

As aulas remotas na Educação Básica utilizavam-se desde então, principalmente, da plataforma virtual *Google Classroom* embora tenham sido disponibilizadas também outras mídias e meios para que os alunos tenham acesso às aulas e às atividades, de forma que possam garantir tanto sua frequência quanto seu rendimento escolar. Canais da televisão aberta reproduziam aulas para todos os anos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Alguns professores da rede gravavam essas aulas, que eram projetadas em todo o Estado. Além disso, há um aplicativo chamado “Aula Paraná” que também projetava as aulas para alunos da rede Estadual. Para utilizar o aplicativo e a plataforma *Google Classroom*, os alunos não precisavam pagar pelo pacote de dados de Internet, pois era disponibilizado pela Mantenedora, também. Se ainda assim, o aluno não tivesse meios de assistir às aulas, ele poderia retirar o material impresso na escola com data e horário marcados, para evitar aglomerações e risco de contágio.

Apesar do esforço de órgãos competentes e profissionais da educação ativos na escola, o acesso de alunos à plataforma virtual não foi satisfatório, o que comprometeu todo o andamento desta pesquisa. Na turma pesquisada, por exemplo, há apenas dez alunos acessando à plataforma, assiduamente, cinco apresentaram atividades feitas no caderno e assistem às aulas pela televisão e um aluno retira as atividades impressas na escola. Outros alunos até acessaram a plataforma, mas não realizam atividades e/ou não assistem às aulas. Com o esforço da equipe diretiva, pedagógica e do corpo docente, os acessos vêm aumentando a passos lentos.

Dessa forma, seguir com o que foi planejado inicialmente não foi possível, pois comprometeria, principalmente, a coleta e análise dos dados extralinguísticos. Foi necessário refazer o planejamento e sistematizar os dados a partir de uma atividade realizada em fevereiro de 2020.

A professora trabalhou com os alunos o gênero textual conto e todos os seus elementos composicionais e pediu uma produção inicial como meio de avaliação diagnóstica. Nessas produções, foram encontradas diversas ocorrências de

processos fonológicos, tendo bastante expressão, os processos fonológicos por apagamento, como será exposto nas próximas seções.

4.2 COLETA DE DADOS

Para compor a análise, um texto escrito produzido pelos alunos em fevereiro de 2020, foi utilizado. Na ocasião, a professora trabalhou o gênero textual conto, abordando aspectos estruturais, esferas de circulação, fazendo leitura de vários textos do gênero, bem como análise linguística e textual deles. Ainda, como o conto é da ordem do narrar, fez-se estudos sobre essa tipologia textual, também.

Para a atividade de produção escrita, foi proposto aos alunos que, coletivamente, apresentassem elementos para compor a narrativa. A professora perguntava, por exemplo, em qual espaço e/ou ambiente a história ocorreria, dentre outros questionamentos. Ao passo que os alunos iam respondendo oralmente, a professora registrava no quadro as escolhas da turma. Após a lista estar concluída, os alunos deveriam escrever seus textos utilizando os elementos escolhidos em suas produções.

Para coleta dos dados foram feitos recortes das palavras que apresentaram algum tipo de fenômeno e/ou desvio da norma-padrão, sendo o apagamento o processo mais recorrente. A seguir, uma breve análise dos dados coletados.

4.3 ANÁLISE DE DADOS

Como já mencionado, o processo fonológico mais recorrente foi o apagamento. Esse processo foi explicado mais detalhadamente no capítulo intitulado Apagamento. Assim, a análise preliminar dos dados se deu à luz da Sociolinguística Educacional, porém, cercada de algumas limitações impostas pelo período pandêmico.

A fim de observar-se a ocorrência dos processos ou fenômenos linguísticos na escrita, segue um quadro demonstrando como cada participante da pesquisa apresentou-os em sua produção.

Quadro 7 – Ocorrência de processos fono-ortográficos nas produções escritas individuais

Participantes	Fenômenos
1	A ruinar/ em cima/ derrepente/ pareceu/ salvo
2	Adivogado/ mgo (mago) / fingio/ verdadeiro
3	Fruxo/ cechama/ banca (branca) / a lizou/ mandaro/ coler/ pergou/ adivogada/ em bora/ morel (morreu)
4	Ninguêl/ com vidarão/ invenenou/ depos (2x) / pedio
5	Viterinário/ algu (algo) / em tão/ adivogado (2x) / a quele
6	Dase (desse) / ma (mais) / napodia (não podia)
7	Impidir
8	Dissedaquilo/ atecom/ caz (com as) / senho/ encontro/ du/ adivogado (2x) / alembrou
9	Sem ocorrências
10	Preparo/ volto/ o fereceu/ enveneno (2x)
11	Iglaterra/ ouvi (houve) / sobitos (súditos) / desmaio
12	Adivogado (2x) / mi/ sequestro/ viero/ veiz/ tava/ ve (ver) / em quanto/ rum (ruim) (2x)
13	E (eu) / se (seu) / avontade/ queto
14	Oque (5x) / quarteirões
15	Texto ilegível
16	Pirigosa/ overecer/ emburrou (empurrou) / aconteceu
17	Desfarçado
18	Te (ter) / au (2x) / estude (estudei) / adivogado/ magro (mago)
19	Em bora/ tava/ ta/ londris
20	Adivogado/ edaí/ jamou/ jegou
21	Advogado
22	Adivogado (5x) caio (caiu) / saio (saiu) / duma/ oura (hora) / elis/ casaro (casaram)
23	Porisso/ umdia
24	Vo (2x) / sempe/ londre/ professo/ na (não) / tava (2x)
25	Segui/ doque/ oque/ xuja/ maltratano/ xujeira/ faciz (facil) / apresento/ defendelo
26	Tarformando/ naverdade/ boando (bolando) / maligino/ sugira (surgirá) / sugé (surge) / infinge (infringe) / ateque/ sertero/ vilan/ tam
27	Desfarçado (2x) / desfarce/ adivogado/ derrepente
28	Todo (tudo) / viterinária/ vio (viu) (3x) / persiguindo
29	Diveram (tiveram) / finha (filha) / deve (teve) / poram (porão) (3x) / perede/ adivogado (3x) / cordada

30	Algem/ agente/ tavão (2x) / estuda/ densa (tensa) / fique/ advogada (4x) / sóde
31	Tavam/ tava (2x) /podesse/ tenta/ mata/ ve (ver) / desenho (2x) / coloca/ conversa
32	Não fez a atividade

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados levantados para presente pesquisa.

Ao analisar-se o quadro anterior, pode-se afirmar que entre as 30 produções analisadas, em 29 delas houve a ocorrência de pelo menos um fenômeno. Os fenômenos encontrados foram: hipersegmentação, hipossegmentação, adição, abaixamento, alçamento, apagamento, além de outros menos expressivos no *corpus* e, ainda, algumas ocorrências de erros ortográficos não decorrentes de processos fonológicos.

Fatos explicados, pois esses tipos de fenômenos são muito comuns na fala e, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, a inserção no mundo da escrita ainda não está totalmente desenvolvida, bem como a aquisição da linguagem, sendo a faixa etária também, um fator importante.

No quadro a seguir, são demonstrados quais foram os fenômenos encontrados no *corpus* desta pesquisa

Quadro 8 - Processos fonológicos e/ ou erros ortográficos encontrados nas produções escritas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Hiperssegmentação	A ruinar Em cima A lizou Em bora Em tão A quele O fereceu Em quanto Em bora
Hipossegmentação	Derrepente Cechama Napodia Dissedaquilo Atecom Caz (com as) Avontade Oque (5x) Edaí Duma Porisso/ umdia Doque/ oque Defendelo Naverdade

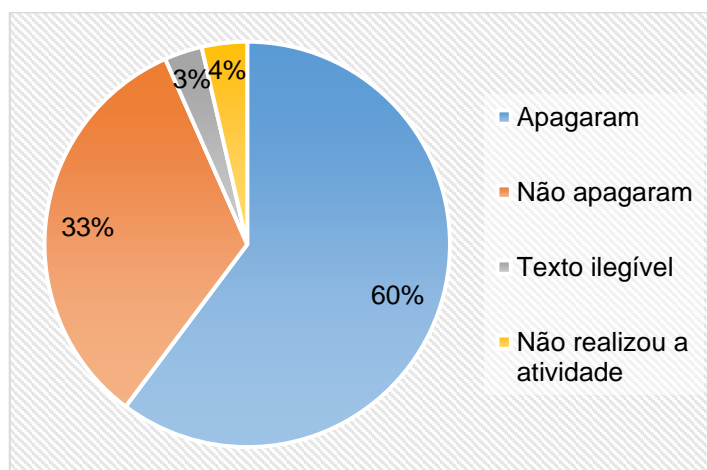
	Ateque Derrepente Agente Sóde
Adição - prótese - epêntese	Alembrou Adivogado (a) (24x) Magro Veiz Oura Maligino
Abaixamento Alçamento	Fingio (fingiu?) Pedio (pediu?) Sobitos (súbitos?) Desfarçado (disfarçado?) Desfarçado (2x) Desfarce Podesse vio (viu) (3x) Caio Saio Impidir Invenenou Viterinário algu Du Ouvi Mi Pirigosa Aconticeu Au (2x) Londris Elis Todo (tudo) Viterinária Persiguinto
Palavras sem muitas ocorrências e que podem ou não configurar erros ortográficos Por conta da sonorização Tepe (erre fraco) no lugar da fricativa posterior (erre forte) Despalatalização	Diveram (tiveram) Overecer Deve (teve) Densa (tensa) Morel Jamou/ jegou

Erros de ortografia decorrentes de processos não fonológicos.	<p>Morel Mgo Pergou Ninguêl Emburrou Xuja Xujeira/ faciz Tarformando Finha (filha) Poram (porão) (3x) Perede</p>
Apagamento	<p>Tava (7x) Tavam Tavão (2x) Ta (?) Cordada Pareceu Verdadero Banca Depos Queto Quarterões Sempe Maltratano Boando Sugira Suge Infinge Sertero Salvo Mandaró Ma Senho Encontro Preparo Volto Enveneno (2x) Desmaio Sequestro Viero Ve (2x) Te Apresento Casaro Vo Londre Professo Segui Estuda Fique Tenta Mata Desenho Coloca Conversa</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados levantados para presente pesquisa.

Ao fazer-se a leitura do quadro, é possível verificar que o apagamento teve maior destaque, e, portanto, merece mais atenção da professora pesquisadora. Entre 32 alunos da turma, 20 apresentaram pelo menos uma ocorrência de apagamento, correspondendo a 60% das produções, como demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Ocorrência do apagamento



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados levantados para presente pesquisa.

Dessa forma, estudar esse fenômeno é necessário, pois o aluno precisa conhecer as diferentes variantes da língua e como usá-las em contextos variados. Além disso, em alguns casos, por se desviar da norma-padrão, o apagamento pode tornar-se estigmatizado e ser motivo de preconceito linguístico.

4.3.1 A Monotongação e o Apagamento do /R/ em Final de Palavras (verbos e não verbos)

Verificou-se que o apagamento por apócope foi de maior expressão em relação à aférese e à síncope. Os casos mais recorrentes de apócope foram a monotongação e o apagamento do /R/ na forma infinitiva dos verbos. Como demonstrado nos quadros que estão na sequência:

Quadro 9 – Ocorrência de apagamento de acordo com a posição na palavra.

AFÉRESE	SÍNCOPE	APÓCOPE
Tava (7x)	Verdadero	Salvo
Tavam	Banca	Mandaro
Tavão (2x)	Depos	Ma

Ta Cordada Pareceu	Queto Quarterões Sempe Maltratano Boando Sugira Suge Infinge Sertero	Senho Encontro Preparo Volto Enveneno (2x) Desmaio Sequestro Viero Ve (2x) Te Apresento Casaro Vo Londre Professo Segui Estuda Fique Tenta Mata Desenho Coloca Conversa
--------------------------	--	---

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados levantados para presente pesquisa.

O processo fonológico de aférese acontece quando um fonema ou sílaba é suprimido no começo de uma palavra. Já a síncope dá-se, quando, ocorre o apagamento de um ou mais fonemas no meio de um vocábulo e, para finalizar, o processo de apócope sucede-se quando a supressão ou apagamento de um fonema diz respeito ao final de uma palavra (ROBERTO, 2016).

Quadro 10 – Ocorrência da monotongação e do apagamento do /R/ em final de palavras (verbos ou não verbos).

Monotongação	Verdadero Depos Queto Quarterões Sertero Salvo Encontro Preparo Volto Enveneno (2x) Desmaio Sequestro Apresento Vo Fique Desenho
Apagamento do /R/ em final de palavras (verbos e não verbos)	Senho Ve (2x)

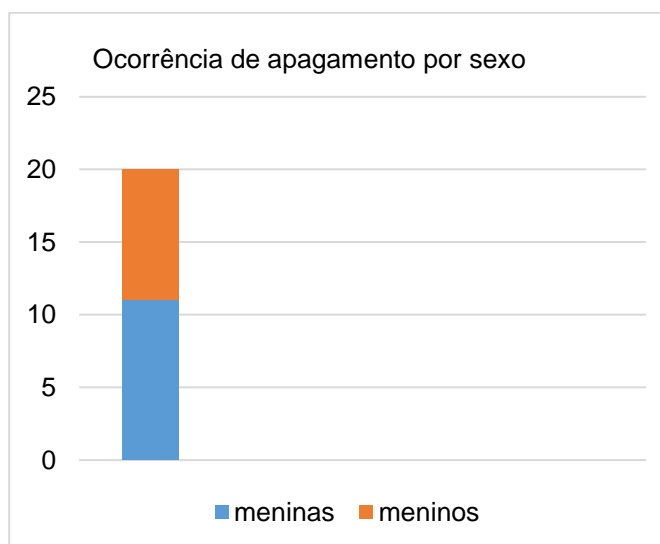
	Te Professo Segui Estuda Tenta Mata Coloca Conversa
--	--

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados levantados para presente pesquisa.

À luz da proposta de análise e diagnose de erros sugerido por Bortoni-Ricardo (2005), pode-se dizer que, as ocorrências desses fenômenos nas produções escritas dos alunos, configuram erros decorrentes da influência da fala na escrita, uma vez que se transpuseram para esta modalidade da língua e em um gênero em que era exigido um grau maior de monitoramento.

O fator sexo, nesta pesquisa, não se mostrou expressivo para a ocorrência do apagamento do /R/, nem da monotongação, como demonstrado no gráfico subsequente. O valor de ocorrências foi correlato em ambos os sexos, não apresentando nenhuma relevância para a ocorrência dos fenômenos citados.

Gráfico 2 – Ocorrência de apagamento por sexo

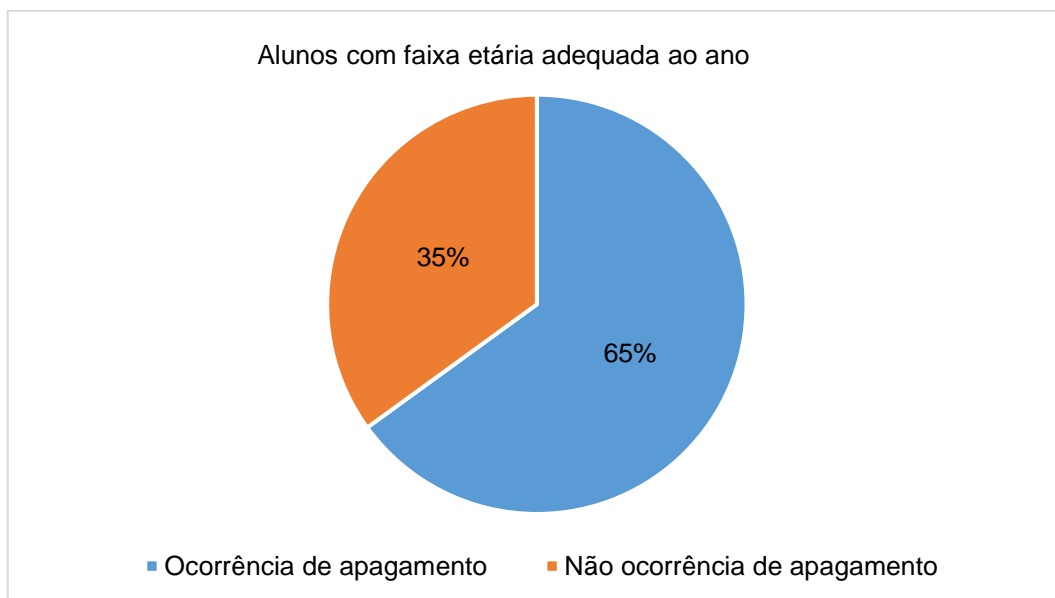


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados levantados para presente pesquisa.

Em relação à faixa etária, como já mencionado nesse trabalho, no total de 32 alunos da turma, há 12 que estão fora da faixa etária adequada ao ano de acordo com a LDB. As 30 produções escritas analisadas, 20 pertencem a alunos com idade adequada e 10, não. Contudo, foi verificado que não houve diferença

significativa entre eles no que diz respeito à ocorrência do apagamento, como demonstrado nos gráficos que seguem.

Gráfico 3 – Alunos com faixa etária adequada ao ano.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados levantados para presente pesquisa.

Gráfico 4 – Alunos com faixa etária não adequada ao ano.



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados levantados para presente pesquisa.

Nos gráficos 3 e 4, observa-se que o fator faixa etária não é relevante para a aplicação da regra variável de apagamento do erre ou das semivogais. Sexo e

faixa etária foram os fatores extralinguísticos possíveis de se analisar por hora. Entretanto, não se mostraram relevantes para a ocorrência de apagamento nos dados analisados. Já em relação aos fatores linguísticos que podem ter motivado as ocorrências do apagamento do /erre/ em final de palavras e a monotongação, de acordo com o *corpus* que se tem, é possível levantar algumas hipóteses.

Sobre a monotongação, verificou-se que o apagamento da semivogal ocorreu quase que exclusivamente na sílaba tônica da palavra (verdadeiro, depois, salvo etc.). Portanto, o fator sílaba tônica favoreceu a ocorrência da monotongação em palavras pertencentes a classes gramaticais diversas, tais como adjetivo, advérbio e verbos.

Também é possível dizer que, quando a monotongação ocorreu no interior das palavras, a sílaba seguinte iniciar-se com [r] foi fator relevante para o apagamento (verdadeiro). Verificou-se, ainda que, quando a monotongação ocorre em final de palavra, a classe gramatical que favorece o apagamento é a dos verbos (salvo, desenho, sequestro). Além disso, nesse contexto, o ditongo [ow] apresenta mais tendência a ser apagado do que o ditongo [ej]. Nesta pesquisa, encontrou-se apenas uma ocorrência do apagamento do ditongo [ei] em final de palavras e verbos (fique).

Sobre o apagamento do /erre/ em final de palavras (verbos ou não verbos), verificou-se que a classe dos verbos também favorece esse tipo de apagamento, sendo em outras classes de palavras rara a sua ocorrência. Nos verbos, atestou-se que os de primeira conjugação (estudar ~ estuda, tentar ~ tenta, matar ~ mata, colocar ~ coloca, conversar ~ conversa) beneficiam o apagamento do /erre/ final.

Sendo assim, pode-se afirmar que o apagamento do /erre/ em final de palavras (verbos ou não verbos) ocorre preferencialmente em final de verbo, assim como a monotongação, especialmente quando esta acontece em final de verbos e com o ditongo [ow]. Ambos os fenômenos incidem na escrita dos alunos analisados por serem fenômenos também recorrentes na fala. Pinheiro (2014), Maciel (2018), Vieira, Assis e Sabino (2014) corroboram essa afirmação, pois, em suas pesquisas, as autoras chegaram a mesma constatação.

Todas as autoras referenciadas concordam também que a ocorrência desses fenômenos na escrita formal configura-se em erro e deve ser trabalhada por meios de atividades orais e escritas que possibilitem sanar o problema. Lopes (2015)

salienta que, à medida que o aluno progride nos estudos, há a tendência de que esses fenômenos diminuam na escrita.

Após a implementação de atividades² orais e escritas espera-se que a ocorrência do apagamento na escrita seja minimizada e/ou sanada. Além disso, é preciso que um trabalho de conscientização em relação ao uso da língua esteja sempre presente, a fim de assegurar ao aluno sua autonomia em usar a sua variante de maneira confortável e livre de preconceitos, considerando sempre o contexto de produção e gênero textual em que a linguagem irá se concretizar.

² Ver capítulo intitulado Caderno Pedagógico.

5 CADERNO PEDAGÓGICO

Posterior à análise dos dados, foi possível verificar que o apagamento é muito presente na produção escrita dos alunos. A fim de minimizar a ocorrência do fenômeno é apresentado a seguir, como sugestão, um caderno pedagógico composto por 3 unidades, contendo 2 seções cada. A implementação desse caderno pressupõe que os alunos já tenham conhecimentos prévios sobre o gênero textual conto, bem como sua estrutura narrativa.

As atividades foram pensadas de modo que atendam às necessidades da turma em relação ao estudo da língua e que promovam discussões sobre variação e preconceito linguístico.

A proposta de intervenção aponta-se no que estabelece documentos oficiais, principalmente a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2017), além de estar alinhada ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola em que a turma-alvo da pesquisa está inserida.

Espera-se que a implementação do caderno pedagógico possa auxiliar os alunos em seu amadurecimento linguístico, além de exterminar o preconceito linguístico. A seguir, tem-se a organização do caderno em suas unidades.

5.1 UNIDADE 1

A unidade 1 “Variação Linguística: diversos falares para diversos contextos” será desenvolvida em 2 seções esquematizadas conforme os quadros seguintes.

Quadro 11: Seção 1 - Explorando Contos Orais e Escritos.

Título	Explorando Contos orais e escritos.
Objetivos da aula	Aprimorar a compreensão textual dos alunos por meio da introdução de distintos suportes e gêneros textuais.
Gênero textual	Conto
Objeto do Conhecimento	Relação entre textos.
Prática de linguagem	Leitura
Habilidades da BNCC	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos; (EF67LP28) Ler,

	de forma autônoma, e compreender selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
--	---

Fonte: adaptado de Brasil (2017)

Quadro 12: Seção 2 - Adequação da língua em contextos orais e escritos.

Título	Adequação da língua em contextos orais e escritos.
Objetivos da aula	Construir caminhos que levem o aluno a perceber o uso da língua em diferentes contextos, gêneros e suportes.
Gênero textual	Conto
Objeto(s) do Conhecimento	Fono-ortografia; Variação Linguística.
Práticas de linguagem	Análise linguística e semiótica; Oralidade.
Habilidades da BNCC	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <i>audiobooks</i> de textos literários diversos ou de <i>podcasts</i> de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão; (EF69LP55) Reconhecer as

	variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
--	---

Fonte: adaptado de Brasil (2017)

5.2 UNIDADE 2

A unidade 2 também está dividida em duas seções, a primeira “O apagamento na fala” e a segunda é “O apagamento na escrita”. O título da unidade é “Cadê o R e o U que estavam aqui? O Lobo comeu...” As seções estão organizadas como demonstrado nos quadros abaixo:

Quadro 13: Seção 1 – O apagamento na fala

Título	O apagamento na fala.
Objetivos da aula	Observar os diferentes contextos de produção da fala
Gênero textual	Conto
Objeto(s) do Conhecimento	Fono-ortografia; Variação Linguística.
Práticas de linguagem	Análise linguística e semiótica; Oralidade.
Habilidades da BNCC	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico e (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: adaptado de Brasil (2017)

Quadro 14: Seção 2 – O apagamento na escrita

Título	O apagamento na escrita.
Objetivos da aula	Ampliar conhecimentos linguísticos dos alunos para que evitem o apagamento na escrita formal.
Gênero textual	Conto
Objeto(s) do Conhecimento	Fono-ortografia; Variação Linguística.
Práticas de linguagem	Análise linguística e semiótica; Oralidade.
Habilidades da BNCC	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico e (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: adaptado de Brasil (2017)

5.3 UNIDADE 3

A unidade 3 foi dividida em duas seções, a primeira “Planejando minha escrita” e a segunda é “Refletindo sobre minha escrita”. O título da unidade é

“Hora de produzir.” As seções estão organizadas como observado nos quadros abaixo:

Quadro 15: Seção 1 – Planejando minha escrita.

Título	Planejando minha escrita.
Objetivos da aula	Pensar sobre todo o processo de produção que envolve um texto.
Gênero textual	Conto
Objeto(s) do Conhecimento	Fono-ortografia; Variação Linguística.
Práticas de linguagem	Produção de texto
Habilidades da BNCC	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto e (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

Fonte: adaptado de Brasil (2017)

Quadro 16: Seção 1 – Refletindo sobre minha escrita.

Título	Refletindo sobre minha escrita.
Objetivos da aula	Refletir sobre o texto produzido.
Gênero textual	Conto
Objeto(s) do Conhecimento	Fono-ortografia; Variação Linguística.
Prática de linguagem	Produção de texto
Habilidades da BNCC	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto e (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas,

	composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
--	--

Fonte: adaptado de Brasil (2017)

5.4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DAS UNIDADES

Para aplicação deste caderno pedagógico, pressupõe-se que os alunos já tenham assimilado o conceito de gêneros textual, mais especificamente o conto. As aulas, em consonância com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), giram ao redor das competências específicas para Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, especialmente a Competência 1, que justifica todo o planejamento do caderno e cujo texto no documento se dispõe da seguinte forma: “1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.” (BRASIL, 2017, p. 87)

As atividades serão desenvolvidas e aplicadas da seguinte forma na unidade 1: na seção 1, uma vez que os alunos já tenham tido contato com outros contos e já conheçam o gênero, características e sua estrutura, sendo os textos utilizados nesta aula “Os três Porquinhos” em duas versões, o professor levará impressas, imagens das histórias que serão lidas (casas de madeira, palha e tijolos, um lobo, porcos etc.) coladas no quadro e pedir aos alunos que levantem hipóteses sobre o assunto da aula. Espera-se que os alunos, neste momento, já saibam que o assunto seja o conto “Os Três Porquinhos”

Após esta primeira etapa, solicitar a alguns alunos que contem a história oralmente, caso já conheçam. Explicar que existem várias versões deste conto e que nesta aula eles irão apreciá-la de duas formas distintas.

Em um outro momento, o professor deve entregar aos alunos a versão impressa da história “Os Três Porquinhos” Após a leitura do conto, projetar o vídeo “OS TRÊS PORQUINHOS”

Posteriormente à projeção do vídeo, levantar questionamentos sobre a linguagem produzida nos dois textos, escrito e oral. Bem como questionamentos de

análise textual. Permitir que os alunos exponham seus pensamentos e encerrar a aula comentando sobre os textos.

Na seção 2, retomar a leitura dos dois textos da seção 1 e criar um ambiente, um mural no espaço escolar, que leve os alunos a perceberem a maneira como a língua foi utilizada nas duas modalidades, oral e escrita. Explicar, por meio de exemplos e ilustrações, que há muitas formas de falar, no entanto, a escrita deve ser mais monitorada. Falar sobre grau de formalidade e explicar sobre a variação linguística, a partir de conceitos expostos na sala, de modo que leve os discentes à reflexão positiva em relação ao assunto.

Em seguida, pedir aos alunos que respondam à questão abaixo:

No texto lido, há momentos que acontecem diálogos entre as personagens. De acordo com seus conhecimentos, em uma situação cotidiana, as falas destes diálogos se concretizariam da forma como aparecem no texto? Discuta com seus colegas a respeito. O que você acha que ficaria diferente? Represente com seu colega de que forma você considera que esse diálogo se apresentaria entre vocês.

Espera-se que os alunos notem que no texto foi utilizada uma linguagem formal e que se fosse em uma situação cotidiana de fala, poderia ser mais informal. No entanto, espera-se também que os alunos percebam que diante dos interlocutores apresentados no texto, a formalidade poderia ser mantida mesmo na fala. Abrir espaço para que falem e apresentem o diálogo se assim quiserem. Terminar a aula retomando os conteúdos trabalhados.

Na unidade 2, serão trabalhados mais os processos de apagamento, tanto na fala quanto na escrita, organizado da seguinte forma: na seção 1, após o trabalho feito nas aulas anteriores, é chegado o momento de tratar do apagamento mais especificamente. Nesse momento é importante falar com os alunos sobre preconceito linguísticos e fazê-los refletir sobre o assunto de maneira satisfatória. Em seguida, reproduzir novamente o vídeo da unidade 1 e pedir para que os alunos prestem mais atenção na pronúncia de certas palavras, as que terminam com a letra “r” e com a sílaba “ou”, por exemplo.

Espera-se que os alunos notem que a pessoa do vídeo produz o /R/ final na maioria das vezes e bem-marcado, bem como o ditongo [ow]. Questioná-los, então, sobre essas palavras ditas em situações de fala informal. Aqui, aspira-se que os alunos respondam que na fala, muitas vezes o /R/ e o ditongo [ow] não são produzidos.

Indagar se na escrita, do conto, por exemplo, poderia acontecer palavras tais como: “encontra”, “tomô”. Almeja-se que os alunos respondam que não.

Aproveitar o momento e explicar que na fala o apagamento é aceitável, mas que na escrita configura erro e deve ser corrigido.

Pedir aos alunos que façam a transcrição da música apresentada no vídeo da unidade 1. Nesta atividade, o objetivo é notar se os alunos vão apagar ou não itens nas palavras.

Em seguida, pedir aos alunos que realizem alguns diálogos em duplas, observando o contexto de produção. Nesse momento espera-se que os estudantes percebam que em algumas situações de fala pronunciamos algumas palavras de maneira diferente.

Apresentar aos discentes um meme com alguns exemplos de processos fonéticos-fonológicos para que eles percebam que eles são comuns na fala e podem também ocorrer na escrita.

Espera-se que os alunos já tenham estudado a classe gramatical dos verbos, porém é importante retomar alguns conceitos em relação a isso, principalmente no que diz respeito a forma nominal: infinitivo.

Em seguida, fazer a leitura do texto “João e Maria” e apresentar algumas perguntas que levem os alunos a entenderem que o apagamento na escrita é menos comum, especialmente em textos formais como o lido.

Encerrar a aula retomando os conceitos vistos até aqui e explicando o apagamento e reforçando a importância do combate ao preconceito linguístico.

Na unidade 3, Hora de produzir, é chegado o momento de avaliar se os alunos se apropriaram dos conceitos abordados ao longo do caderno. Na Seção 1, Planejando minha escrita, há um momento para que os alunos possam de fato planejar sua escrita por meio de perguntas norteadoras. Espera-se que o aluno entenda que todo texto necessita de planejamento, além de entender que é preciso fazer adequações em relação a língua de acordo com contexto, interlocutor etc.

Na seção 2, Refletindo sobre minha escrita, é sugerido que o aluno faça uma revisão de seu texto sob o seu próprio olhar e sob o olhar de um colega. Almeja-se que o aluno perceba a importância da leitura de sua própria produção antes de fazer uma versão final.

Por fim, as produções dos alunos podem ser expostas em mural na escola ou na sala, conforme os alunos decidirem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se investigar a ocorrência dos processos fonológicos na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Após coleta e análise de dados, chegou-se à conclusão de que o apagamento foi o processo mais recorrente no *corpus* da pesquisa. Os processos fonológicos mais recorrentes foram o apagamento do /R/ em final de verbos de primeira conjugação e a monotongação do ditongo [ow] em final de verbos.

Os rumos deste trabalho foram modificados devido à pandemia que assola o mundo desde meados de janeiro de 2020. No Brasil, ela fez com que houvesse isolamento social e fechamento de diversos setores, inclusive as escolas, a partir de março. Sendo assim, a coleta de dados teve de ser adaptada e foi utilizada uma produção textual de fevereiro. Além disso, a ideia inicial era de coletar dados da fala dos alunos também, o que não foi possível devido à Pandemia do vírus SARS-CoV-2.

As aulas remotas dificultaram a coleta de dados extralinguísticos que favoreceriam um estudo mais completo. Contudo foi possível, por meio do material coletado em fevereiro, fazer o levantamento dos processos fonológicos mais recorrentes na escrita dos alunos e propor atividades de intervenção com o intuito de fazer com que os alunos reflitam sobre o uso das diferentes variantes conforme o contexto de monitoramento. Os fatores linguísticos analisados levaram em consideração apenas recortes de uma produção escrita, não sendo possível coletar mais dados escritos devido às aulas remotas.

Foram considerados também os fatores extralinguísticos sexo e faixa etária, que neste trabalho, mostraram-se irrelevantes na ocorrência de processos fonéticos-fonológicos.

Diante de toda as barreiras encontradas, buscou-se realizar um trabalho coerente e relevante para a área, uma vez que se propõe a contribuir para o empoderamento do aluno que ainda não tem o domínio das variedades mais prestigiadas, tendo em vista o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa de forma inclusiva e livre de preconceitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, U. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009; 2012.
- BAGNO, M. Variação, avaliação e mídia: o caso do ENEM. In: ZILLE, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Educacional, 2015. p. 191-224.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: como é como se faz**. São Paulo: Loyola, 2015.
- BAKTHIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- BITTENCOURT, D. L. R. de. A ‘monotongação’ na fala de informantes de Florianópolis do projeto alib. In: **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, 2012. p. 1-15. Disponível em: < <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10173/19/18.pdf> >. Acesso em: 15 de jun. de 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Educacional, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Método de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudanças. **Revista SCRIPTA**. Belo Horizonte: PUC Minas, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006. Disponível em: < <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12602/9899>>. Acesso em: 02 de jun. de 2020.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola Educacional, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M., MACHADO, V. R., CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo, Parábola, p. 45–62, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BUENO, E. S. da S.; CARVALHO, M. P. de. **Aspectos sociolinguístico da síncope nas proparoxítonas no Português falado em Dourados – MS**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/9696908-Aspectos-sociolinguisticos-da-sincope-nas-proparoxitonas-no-portugues-falado-em-dourados-ms.html>>. Acesso em: 01 de jun. de 2020.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica** – Introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 11ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Paraná). Deliberação nº 01/2020, de 31 de março de 2020. **Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Corona vírus – Covid-19 e outras providências**. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_01_20.pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 17 de abril de 2016**. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLE, A. M. S.; FARACO, C. A.(Orgs). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Educacional, 2015. p. 31-51.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. cap.3. p. 37-61.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLE, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Educacional, 2015. p. 19-30.

FERRAZ E *ET AL.* **Etnografia virtual**: uma tendência para pesquisa em ambientes virtuais de aprendizagem e de prática. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009 Disponível em: < <https://docplayer.com.br/54096952-Etnografia-virtual-uma-tendencia-para-pesquisa-em-ambientes-virtuais-de-aprendizagem-e-de-pratica.html>>. Acesso em: 26 de jun. de 2020.

FERREIRA, A. A. Processos fonológicos e escrita ortográfica em produções textuais do ensino fundamental. **Domínios de Lingu@gem**, v. 13, n. 1, p. 233-256, 2019. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/42035> Acesso em 02 de jun. de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, B. F. C. de. **Estudo da monotongação de ditongos orais decrescentes na fala uberabense**. Dissertação de mestrado – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153183>>. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

FREITAS, G. **Consciência fonológica e aquisição da escrita**: um estudo longitudinal. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

GARCIA, T. M. Processo ou desvio? **Revista Working Papers em Linguística**. Florianópolis: v.8 n.1, p. 25-47, 2004. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/6300/5839>>. Acesso em: 01 de jun. de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HENRIQUE, P. F. de L.; HORA, D. da. Da fala à escrita: a monotongação de ditongos decrescentes na escrita de alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. **Revista Letrônica**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 108-121, jan. /jun., 2013. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/13405>>. Acesso em: 15 de jun. de 2020.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAMPRECHT, R. R. et.al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAPERUTA-MARTINS, M. Preconceito linguístico e sua conscientização: o papel da escola. **Textura**, Governador Mangabeira-BA, v. 1, n.31, maio/ago. 2014.

LOPES, S. C. **Apagamento do rótico em posição de coda silábica na escrita de alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado – Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2015. Disponível em: < <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3094/2/PDF%20-%20Sandra%20Cabral%20Lopes.pdf>>. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

MACIEL, S. C. L. **O apagamento do -r em coda silábica em textos escritos de alunos da eja de Belém do Pará: uma proposta de intervenção pedagógico-Variacionista**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000224189>>. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MESSIAS, E. S. **Apagamento do /r/ em formas verbais infinitivas em textos escolares: uma proposta de intervenção**. Dissertação de mestrado – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019. Disponível em: < <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/943/2/Eveline%20-Dissertacao.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. de 2020.

MOURA, M. A. de A. **Processos de monotongação e ditongação na escrita dos alunos do 7º ano do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019. Disponível em: < http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_349923711d21ae12176c25a00c6d953f>. Acesso em: 15 de jun. de 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa** Curitiba: SEED, 2008.

PINHEIRO, M. B. O apagamento do –r em formas verbais infinitivas: diferenças e semelhanças entre a escrita em meio virtual e a impressa. In: **XVII Congresso**

Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (alfal 2014), João Pessoa, 2014. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1097-1.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. de 2020.

QUEIROZ, E. F.; PEREIRA, A. de S. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo, Parábola, p. 31–43, 2013.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SANTANA, J. H. S. dos; OLIVEIRA, I. B. de; REIS, M. S. dos. Monotongação e ensino: quando a variação linguística chega à escrita. **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 5, v.5, n.2, p. 65-85, jul/dez 2015. Disponível em: <file:///D:/Downloads/518-1807-2-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 03 de jun. de 2020.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERO, C. G. **O estudo da linguagem em seu contexto social: um diálogo entre Bakhtin e Labov**. Delta, v. 25, n. 2, p. 267-283, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/delta/v25n2/a03v25n2.pdf>>. Acesso em: 12 de mar. de 2020.

SILVA, K. M. **Da fala para a escrita: uma abordagem da monotongação e da ditongação na escrita**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6435/1/KARINE_MELO_SILVA.pdf>. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

SILVA, R. A. L.; CUNHA, G. W. Variação linguística: ocorrência de apagamento do fonema /R/ em final de sílaba. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 21, n. 32, p. 176-191, 2019. Disponível em <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/7256> Acesso em 01 de jun. 2020.

SILVEIRA, G. da. **O apagamento da vibrante na fala do Sul do Brasil sob à ótica da palavra**. Dissertação de mestrado – Instituto de Letras, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25898/000755551.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 de jun. de 2020.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2000.

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

SOUZA, L. C. da S. A Fonética e a fonologia de Trubetzkoy à Luz do pensamento Saussuriano. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu**, Foz do Iguaçu, v. 14, n2, p.189-198, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

TORRES, P.F.J.; OLIVEIRA, J. M. O apagamento do -r final de vocábulo em produções escolares na cidade de Feira de Santana. In: XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2015, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**, 2015. v. XIX. p. 197-211.

VIEIRA, A. M. M.; ASSIS, M. J. P. de; SABINO, R. do N. A monotongação no cotidiano linguístico da educação básica I. In: **XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina** (alfal 2014), João Pessoa, 2014. Disponível em: < <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R1002-1.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. de 2020.



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LILIAN CARLA LACERDA DE MATOS

CADERNO PEDAGÓGICO

Londrina
2021

LILIAN CARLA LACERDA DE MATOS

CADERNO PEDAGÓGICO

O APAGAMENTO DO /R/ E A MONOTONGAÇÃO EM FINAL DE PALAVRAS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Caderno Pedagógico apresentado à
Universidade Estadual de Londrina - UEL, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dircel Aparecida Kailer

Londrina
2021

Matos, Lilian Carla Lacerda de.
Caderno Pedagógico / Lilian Carla Lacerda de Matos. - Londrina,
2021. 31 f.

Orientador: Dircel Aparecida Kailer.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual
de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-
Graduação em Letras, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Atividades - Tese. 2. Apagamento - Tese. 3. Preconceito linguístico
- Tese. I. Kailer, Dircel Aparecida. II. Universidade Estadual de Londrina.
Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em
Letras. III. Título.

SUMÁRIO

UNIDADE 1 - “Variação Linguística: diversos falares para diversos contextos”	7
Seção 1 - Explorando Contos Oraís e Escritos.....	9
Seção 2 - Adequação da língua em contextos orais e escritos.....	13
UNIDADE 2 – “Cadê o R, o U e o I que estavam aqui?” O Lobo comeu.....	17
Seção 1 – O apagamento do R, do U e do I na fala.....	19
Seção 2 – O apagamento do R, do U e do I na escrita.....	21
UNIDADE 3 – “Hora de produzir”	24
Seção 1 – Planejando minha escrita.....	25
Seção 2 – Revisando minha escrita.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS.....	31

APRESENTAÇÃO DO CADERNO

Todo ser humano é constantemente exposto às práticas sociais das mais variadas formas. A interação é um bem muito valioso, e na maioria das vezes ocorre por meio da linguagem. As diversas manifestações comunicativas do ser humano podem ocorrer pela fala e pela escrita.

O sujeito primeiro torna-se falante para depois ser exposto ao mundo da escrita. A fala pertence àquele que a domina e manifesta-se de maneiras diferentes em diferentes falantes. A escrita por ser mais monitorada, acaba por seguir padrões preestabelecidos e organiza-se de maneira mais fechada (MARCUSCHI, 2010).

Tanto fala quanto escrita são modalidades de uma mesma língua. E organizam-se de acordo com o contexto em que ocorrem nas mais diversas práticas sociais existentes. A organização de ambas as modalidades se dá por meio dos gêneros textuais orais e escritos. A gama de gêneros textuais existentes dão conta de abranger toda a variedade da língua oral ou escrita. Quando não dão, novos gêneros surgem ou renovam-se e abraçam toda a imensidão que é própria da língua.

Diante da vasta amplitude dos gêneros este caderno pedagógico lidará principalmente com o gênero Conto, dada a sua complexidade e possibilidade de manifestação da língua oral e escrita, e por isso, ser valioso para o estudo de alguns fenômenos que ocorrem na fala, sem problemas, mas que podem ser transpostos para a escrita e então, tornarem-se estigmatizados.

Visto que o fenômeno do apagamento do /R/ em final de palavras e a monotongação sejam bastante recorrentes nas produções escritas de alunos do Ensino Fundamental, este caderno pedagógico traz atividades variadas de leitura, análise linguística e textual, fono-ortografia e produção textual, visando ampliar os conhecimentos linguísticos o aluno, a fim de que fenômenos como esses possam ser superados na modalidade escrita da língua em gêneros mais formais.

PALAVRAS DA AUTORA

Caro (a) colega professor (a),

Neste caderno pedagógico, busquei desenvolver atividades e trazer conhecimentos que contribuíssem para o seu trabalho com a variação linguística, além de propiciar um enfrentamento ao preconceito linguístico, muito evidente em nossa sociedade.

A aplicação desse caderno pressupõe que os alunos já tenham conhecimentos prévios sobre o gênero textual conto, bem como sua estrutura narrativa.

Este caderno aponta-se no que estabelece documentos oficiais, principalmente a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e espero que sua implementação possa auxiliar seus alunos em seu amadurecimento linguístico.

Bom trabalho!
Sua colega, Lilian

UNIDADE 1

Variação Linguística: diversos falares para diversos contextos

A UNIDADE

O tema desta unidade é “Variação Linguística: diversos falares para diversos contextos”, será desenvolvida em 2 seções. A Seção 1 – Explorando Contos Orais e Escritos busca estabelecer relação entre textos (contos) a partir da leitura destes. O Objetivo nesta seção aprimorar a compreensão textual dos alunos por meio da introdução de distintos suportes e gêneros textuais. As habilidades da BNCC (BRASIL, 2017) - Base Nacional Comum Curricular – exploradas aqui são:

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos; (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 485).

A Seção 2 - Adequação da língua em contextos orais e escritos tem por objetivo construir caminhos que levem o aluno a perceber o uso da língua em diferentes contextos, gêneros e suportes. As atividades desenvolvidas nesta seção contribuem para uma discussão sobre a variação linguística e as habilidades da BNCC exploradas são:

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, líricas, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão; (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico (BRASIL, 2017, p. 489).

As atividades desse Caderno Pedagógico podem auxiliar o professor por meio de exercícios que trabalham especificamente com o processo fonológico apagamento.

Um dedinho de prosa



Que tal aprendermos que nosso jeitinho de falar e o jeitinho de falar do outro são parte importante da nossa Língua Portuguesa e que, portanto, ambos merecem ser respeitados?

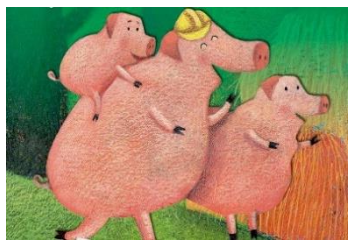
Você sabia que podemos adequar nossa maneira de falar e escrever de acordo com o gênero textual e o contexto ao qual estamos expostos?

SEÇÃO 1

Explorando Contos Oraís e Escritos.

VAMOS LER!

1. Levando em consideração seu conhecimento, observe a imagem abaixo e, junto com seus colegas, levante hipóteses: qual conto vamos ler nesta aula?



Disponível em https://f.i.uol.com.br/fotografia/2020/03/21/15848376735e76b4296737d_1584837673_3x2_md.jpg.

Acesso em: 29 de jun. de 2020.

2. Agora que você já sabe de qual conto estamos falando, “Os três porquinhos”, conte oralmente essa história ao seu colega.

Só para saber!

Contos como “Os três porquinhos” são histórias bem conhecidas por quase todas as pessoas. Isso porque eles são muito antigos, surgiram muito antes da escrita, contados oralmente de geração a geração. Por essa razão é possível que existam versões diferentes para cada conto. A versão que você contou é a mesma do seu colega?

3. Agora, leia uma das versões do conto “Os três porquinhos” e em seguida ouça a mesma versão contada em forma de música.

Os três porquinhos

Era uma vez três porquinhos que viviam na floresta com a sua mãe. Um dia, como já estavam muito crescidos, decidiram ir viver cada um em sua casa. A mãe concordou, mas avisou-os:

- Tenham muito cuidado, pois na floresta também vive o lobo mau, e eu não vou estar lá para vos proteger...

- Sim mamã! - Responderam os três ao mesmo tempo.

Os porquinhos procuraram um bom lugar para construir as suas casas e, assim que o encontraram, cada um começou a fazer a sua própria casa.

O porquinho mais novo, que só pensava em brincar, fez a sua casa muito rapidamente, usando palha. O porquinho do meio, ansioso por ir brincar com o mais novo, juntou uns paus e depressa construiu uma casa de madeira. O porquinho mais velho, que era o mais ajuizado, lembrou-se do que a sua mãe lhe tinha dito, e disse:

- Vou construir a minha casa de tijolos. Assim terei uma casa muito resistente para me proteger do lobo mau.

É claro que foi o que demorou mais tempo a construir a casa, mas, no fim, estava muito orgulhoso dela, e só aí se juntou aos seus irmãos para brincar.

Um dia andavam os três porquinhos a saltar, muito divertidos, quando aparece o lobo mau:

- Olá! Vejo três deliciosos porquinhos à minha frente.

Ao verem o lobo mau, fugiram, cada um para a sua casa.

O lobo, que estava cheio de fome, chegou ao pé da casa do porquinho mais novo, e disse:

- Cheira-me a porquinho! Sai daí que eu vou te comer! Se não saíres, deito a tua casa de palha abaixo...

E vendo a casa de palha à sua frente, soprou tão forte, que fez a casinha ir pelo ar!

O porquinho assustado correu para a casa do irmão do meio, que tinha uma casa de madeira.

Quando o lobo lá chegou, gritou novamente:

- Cheira-me a porquinho! E eu estou com tanta fome que vos vou comer aos dois...

E com dois sopros, conseguiu deitar a casa de madeira abaixo.

Os dois porquinhos mais novos correram então, apavorados, para a casa do irmão mais velho, que era de tijolo.

O lobo, vendo que os três porquinhos estavam todos numa só casa, exclamou, louco de alegria:

- Cheira-me a porquinho! E mais fome não vou eu ter, pois apanhei três porquinhos para comer!

Então o lobo encheu o peito de ar e soprou com toda a força que tinha, mas a casinha de tijolos não se mexeu nem um bocadinho. Aliviados, os três porquinhos saltaram de contentes. Mas o lobo não desistiu, e disse:

- Não consegui deitar a casa de tijolos abaixo nem derrubar a sua porta, mas eu tenho outra ideia... esperem que já vão ver! E começou a subir o telhado, em direção à chaminé.

Os porquinhos mais novos ficaram aflitos, mas o mais velho, que era muito esperto, colocou no fogão, por baixo da chaminé, um grande caldeirão de água a ferver.

O lobo, ao entrar pela chaminé, caiu no caldeirão de água quente e queimou o rabo, fugindo o mais rápido que podia para o meio da floresta. Os dois porquinhos agradeceram ao seu irmão mais velho, e aprenderam a lição.

Deste lobo mau, nunca mais se ouviu falar...

Agora, ouça a música “OS TRÊS PORQUINHOS” - Música da Tia Cris - CD CANTAR E BRINCAR, v. 2, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f6Nb0UAhKTA>

Era uma vez três porquinhos,
Prático o mais velho e trabalhador.
Seu irmão Heitor era músico
Cícero caçula o roncador.

Cada um fez a sua casa.
Cícero só palhas entrelaçou.
Heitor madeiras e marteladas.
Prático tijolos e cimento usou.

Cuidado porquinhos
o lobo vai chegar e
todas as casas vai soprar
Fu fu fu fu fu...

A casa de palha foi pelos ares.
A casa de madeira também voou.
Só restou a casinha de tijolos e todos os porquinhos abrigou.
Grande festa na floresta o lobo despencou no caldeirão (TchiBum).
Queimou seu rabo fugiu depressa não volta nunca não.

Quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau,
Quem tem medo do lobo mau lalalalala...

Após leitura do texto e da música, responda:

- a) As versões contadas no texto e na música são as mesmas que você conhece? Se não, o que está diferente?

- b) Os contos antigos como o que você acabou de ler, geralmente proporcionam alguma reflexão sobre a vida real. De acordo com sua opinião, que ensinamentos trazem conto “Os três porquinhos”?

c) Você considera importante a tradição em difundir histórias como essa de uma geração a outra?

d) Você teve contato com duas modalidades da língua, oral e escrita, contando a mesma história. Você considera que a linguagem utilizada no texto e na música são semelhantes ou diferentes? Explique

SEÇÃO 2

Adequação da língua em contextos orais e escritos.

Vamos reler o texto e a música “Os três porquinhos”

1. No texto lido, há momentos que acontecem diálogos entre as personagens. De acordo com seus conhecimentos, em uma situação cotidiana, as falas destes diálogos se concretizariam da forma como aparecem no texto?

2. Discuta com seus colegas: o que você acha que ficaria diferente nos diálogos caso acontecesse entre pessoas conhecidas? Dramatize com seu colega de que forma você considera que essa conversa se apresentaria entre vocês.



Você já sabe o que são textos. Sabe também que eles podem ser orais ou escritos. Quando nos comunicamos devemos levar em consideração qual gênero textual estamos utilizando, bem como o contexto em que a comunicação está acontecendo e ainda, qual o grau de formalidade exigida.

Por exemplo, o texto “Os três porquinhos” pertence ao gênero textual conto, é narrativo e mais formal. Já um bilhete que escrevemos para um amigo é um gênero menos

formal, assim como as conversas com amigos em redes sociais. Os gêneros orais também podem ser formais ou menos formais, por exemplo, em uma aula, o professor preocupa-se mais com a maneira de falar do que quando está em casa conversando com sua família.

O importante é que você saiba que pode utilizar maneiras diferentes de se comunicar, mas que deve estar atento sobre gênero, contexto e grau de formalidade.

VAMOS COLOCAR EM PRÁTICA!

3. Ao ouvir a música “Os três porquinhos”, você considera que a maneira como a intérprete a reproduz é mais próxima da fala ou da escrita?

4. Acontece o mesmo nas músicas que você gosta de ouvir?

- a) Considere as situações de comunicação abaixo e reflita sobre o grau de formalidade da língua. Escreva (F) para formal e (I) para informal:
- b) () o sinal de Internet de sua casa caiu e você precisa ligar para sua operadora.
- c) () você quer combinar um passeio no final de semana com seus amigos e cria um grupo em um aplicativo de conversa *online* para organizar tudo.
- d) () o pessoal da sua sala de aula está descontente com o cardápio semanal da cantina da escola e decide escrever uma carta ao diretor, apresentando algumas sugestões.
- e) () você está assistindo uma *live* com seu cantor favorito e vai escrever no *chat*.
- f) () você está assistindo uma aula e precisa tirar uma dúvida com seu professor.
- g) () um trabalhador precisa escrever uma pequena mensagem para seu chefe informando que não irá trabalhar no dia seguinte.

5. O texto abaixo é uma conversa entre duas amigas em um aplicativo de conversa *online*. Leia-o:



(Fonte: a própria autora)

a) Apesar de ser um texto escrito, a conversa acima apresenta marcas próprias da oralidade. Transcreva trechos em que a oralidade fica bem evidente.

b) A maneira como as duas amigas se comunicaram é considerada formal ou informal?

c) A forma com que elas utilizaram a escrita comprometeu o entendimento da mensagem? Explique:

d) Esse tipo de linguagem da conversa acima poderia ser utilizado em uma entrevista de emprego ou em um trabalho escolar? Justifique:

UNIDADE 2

“Cadê o R, o U que estavam aqui?” O Lobo comeu...

A UNIDADE

A Unidade 2 tem como tema “Cadê o R e o U que estavam aqui? O Lobo comeu...”, será desenvolvida em 2 seções. A Seção 1 – O apagamento na fala almeja levar os alunos a perceberem que a fala pode realizar-se de maneiras diferentes em contextos distintos. O Objetivo desta seção é observar a língua em uso e como ela se altera nas modalidades orais e escritas. As habilidades da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) exploradas aqui são: “(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico e (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada”.

A Seção 2 – O apagamento na escrita tem por objetivo ampliar conhecimentos linguísticos dos alunos para que evitem o apagamento na escrita formal. As habilidades da BNCC exploradas são, novamente: “(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico e (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.”

Um dedinho de prosa



Nós já aprendemos que cada um pode ter o seu jeito e falar. Agora, vamos entender que a língua portuguesa é algo muito grandioso para ficarmos limitados apenas ao nosso jeito de falar. Lembra que podemos adequar a língua aos diferentes contextos de produção?

Então, é hora de observarmos que alguns fenômenos próprios da fala, às vezes são transpostos para a escrita. E aí? Será que está tudo bem? Mas antes, vamos refletir sobre algo muito importante:

Preconceito é algo extremamente ruim, não é mesmo? Seja ele de qualquer tipo, sempre vai causar danos irreparáveis em quem sofre, além de ser crime. Você sabia que fazer chacota com a maneira como falamos também é preconceito? Sim... chama-se **PRECONCEITO LINGUÍSTICO** e é tão prejudicial quanto qualquer outro tipo. (BAGNO, 2015)

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), quando se trata de língua, há muitas possibilidades, não há CERTO ou ERRADO, apenas maneiras diferentes de falar a mesma coisa. Podemos aprender sobre como adequar nossa língua nos diferentes tipos de textos que existem. Por exemplo, quando conversamos com alguém desconhecido nos preocupamos mais com a maneira de falar e nos sentimos mais à vontade quando conversamos com nossos amigos e família. E está tudo bem. Lembre-se: ERRADO é ser preconceituoso.

SEÇÃO 1

O apagamento do R, do U e do I na fala.

Vamos ouvir novamente a música “OS TRÊS PORQUINHOS” - Música da Tia Cris - CD CANTAR E BRINCAR vol2.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f6NbOUAhKTA>. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

1. Ao ouvirem, prestem atenção nas palavras que terminam com R e OU que você observou e relação à pronúncia dessas palavras?

2. Sobre as palavras que você observou no exercício anterior, você acredita que em um contexto de fala informal, entre você e seu amigo, por exemplo, elas seriam pronunciadas da mesma forma como foram na música? Explique:

3. Ouça mais uma vez a música “OS TRÊS PORQUINHOS” e transcreva-a abaixo:

4. Observem os contextos de produção descritos abaixo e em duplas, realizem os diálogos abaixo de acordo com o contexto pedido:

a) Dois amigos conversam no banco da praça enquanto tomam um sorvete:

- Que sabor você escolheu hoje?
- O mesmo que você tomou ontem, morango.
- Tenta adivinhar o meu.
- Uva!
- Acertou!

b) Você foi convidado a fazer uma leitura em uma palestra na sua cidade sobre prática de esportes entre os jovens:

- Caros, presentes. Praticar esportes é algo extremamente importante para a saúde e bem-estar dos jovens. Quem nunca se importou com isso deve repensar sua postura...

c) O diretor da escola te chama para uma conversa sobre seu desempenho escolar:

Fiquei muito satisfeito com seu desempenho nas provas do trimestre. Sua professora me falou que você pode melhorar ainda mais.

-Obrigado, diretor. Vou me esforçar cada dia mais para meu desempenho não cair.

5. Leia o texto ao lado:



Disponível em <https://br.pinterest.com/pin/666884657294414996/?lp=true> Acesso em 26 jul. 2021.

a) De acordo com nossos estudos sobre variação linguística, como você explicaria o texto acima?

b) Como você falaria essas mesmas palavras no seu dia a dia? É comum elas serem pronunciadas da forma como aparecem no texto acima? Como você classifica o preconceito linguístico?

Um dedinho de prosa



As palavras do texto acima são alguns exemplos de fenômenos linguísticos muito comuns na fala informal. Cada um possui suas características próprias. Nesta seção observamos que é comum apagarmos o /R/ e o /U/ em final de palavras, especialmente quando falamos. Por exemplo: ao invés de dizer “cair”, muitas vezes falamos “caí” ou “tomô” ao invés de “tomou”. Esse processo, chamado de APAGAMENTO (ROBERTO,2016), e os outros, comuns na fala, podem ocorrer também na escrita, e aí devemos tomar certo cuidado. Se a escrita for mais formal é melhor evitá-los. (BORTONI-RICARDO, 2004)

SEÇÃO 2

Apagamento do R, do U e do I na escrita



Vamos falar um pouquinho sobre verbos? Verbos são palavras da língua que podem exprimir ação, estado ou fenômenos da natureza. (BECHARA, 2009) Você utiliza verbos quase o tempo todo ao falar ou escrever, sabia? Existe algo relacionado aos verbos que se chama INFINITIVO, que é quando os verbos estão na sua forma básica, sem conjugação. Nós o pegamos na forma do infinitivo e adequamos de acordo com a necessidade do momento. Vamos ver um exemplo: o verbo “cantar” está no infinitivo (porque ele termina com -ar. Há verbos que terminaram com -er e com -ir, também), eu quero dizer que eu pratiquei essa ação ontem, então eu posso dizer: “Ontem, eu cantei.” Observe que o verbo se modificou, porque eu precisei utilizá-lo no passado. Eu posso dizer também que “alguém cantou ontem.” Viu, só? O verbo se modificou novamente. Fazemos essas adequações o tempo todo na nossa fala e na escrita. Você já viu nas seções anteriores que, algumas vezes, especialmente na fala informal, nós apagamos o R que aparece no infinitivo dos verbos e em outras palavras, assim como apagamos o U nas formas verbais do passado com em “cantou”. Mas será que na escrita formal, ou até mesmo em uma situação de fala formal poderíamos apagar essas letras e sons? Vamos refletir!

Hora da leitura!

História João e Maria (Conta Pra Mim)

Era uma vez dois irmãos: João e Maria.

Eles gostavam de passear pela floresta para colher flores. Antes de saírem, a mãe sempre trazia um punhado de pedrinhas brancas e dizia:

— Levem e espalhem pelo caminho. Depois, voltem recolhendo as pedrinhas. Assim, não haverá perigo de vocês se perderem. Vão com Deus!

Naquela manhã, porém, a mãe não encontrou as pedrinhas e entregou aos filhos um punhado de miolo de pão. João e Maria se despediram da mãe e do pai e foram contentes pelo caminho, cantando, observando as árvores e o céu, fazendo bolinhas com o miolo de pão...

Quando resolveram voltar para casa, perceberam uma coisa estranha: as bolinhas desapareceram. Como isso pode ter acontecido? De repente, avistaram um pássaro carregando no bico um miolinho de pão. Neste momento, os dois perceberam que estavam perdidos...

João e Maria caminharam o dia inteiro. E, quando o sol já ia se pondo, avistaram uma casinha.

Era uma casa engraçada, toda feita de bolos, biscoitos e pão de ló. As telhas eram feitas de chocolate, e as flores do jardim, de caramelos, balas e docinhos. João e Maria comeram bastante, até que ouviram uma voz rouca e arrepiante:

Gata, jumento,

Pé de alfacinha.

Quem está comendo

A minha casinha?

João e Maria tomaram um susto!

E a velha disse:

— Entrem, entrem, lindas crianças! Vou alimentar e aquecer vocês!

Mas as aparências enganam. Na verdade, a velha era uma bruxa, que adorava devorar crianças. Ela prendeu João numa gaiola e pôs a menina para trabalhar. O plano da bruxa era engordar João e comê-lo primeiro.

Todos os dias, a bruxa, que não enxergava bem, dizia:

Mostre o dedinho, menino.

Quero saber se está gordinho.

Vou assar você com temperos finos.

Não sobrará nem um bocadinho.

Entretanto, João estendia um pequeno osso de galinha, e a bruxa ficava furiosa ao sentir que o menino não engordava. Depois de um mês, ela decidiu que ia assar João de qualquer jeito.

Quando a bruxa se abaixou, para ver se o forno já estava preparado, Maria encheu-se de coragem e empurrou-a com todas as forças. Depois trancou a porta do forno e correu para libertar João. A bruxa gritava, mas as crianças só pensavam em se salvar.

Estavam saindo da casa, quando viram um enorme baú e encontraram um tesouro! Encheram dois sacos com moedas de ouro e com pedras preciosas e correram floresta adentro. Em casa, seus pais estavam na cozinha, chorando e rezando pelos filhos, que se perderam.

Ao entardecer, João e Maria chegaram cansados, mas felizes, e voaram no colo dos pais. O encontro virou uma festa, com muitos beijos e abraços. Logo depois, os pais encontraram os sacos jogados na porta da cozinha. Abrindo-os, ficaram admirados com toda aquela riqueza.

Na manhã seguinte, João e Maria contaram aos pais, em detalhes, tudo o que aconteceu: o miolo de pão, os passarinhos, a bruxa, a fuga e o tesouro.

Adaptado de <http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/livros/versao_impressao/joao_e_maria_para_imprimir.pdf> Acesso em 18 Ago. 2021.

Após a leitura do texto, responda:

1. De acordo com nossos estudos a que gênero textual pertence o texto acima? Assinale a alternativa correta:

- a) () Conto maravilhoso
- b) () Notícia de jornal
- c) () Poema
- d) () Carta pessoal

2. Observamos nesse texto uma história real ou fictícia? Explique.

3. De acordo com nossos estudos, podemos afirmar que há verbos no texto acima. Apresente alguns exemplos que comprovem essa afirmação.

4. Você observou a presença de verbos no infinitivo no texto. Percebeu também que alguns verbos estão conjugados em tempos diferentes. Todos os verbos que estão no infinitivo apresentam o R final. Na sua opinião, por que o R final está presente em todos os verbos desse texto?

5. A presença do R no final dos verbos ou esmo do U (quando estão no passado) acontece mesmo nos parágrafos que representam a fala dos personagens. Discuta

com seus colegas e respondam: Vocês acreditam que em uma situação real de fala essa presença permaneceria? Explique.

UNIDADE 3**“Hora de produzir”****A UNIDADE**

A Unidade 3 tem como tema “Hora de produzir”, será desenvolvida em 2 seções. A Seção 1 – Planejando minha escrita busca levar os alunos a refletirem sobre os estudos das unidades anteriores. O Objetivo desta seção é que pensar sobre todo o processo de produção que envolve um texto. As habilidades da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) exploradas aqui são:

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto e (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (BRASIL, 2017, p. 488).

A Seção 2 – Refletindo sobre minha escrita tem por objetivo refletir sobre o texto produzido. Aqui também as habilidades da BNCC exploradas são:

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto e (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (BRASIL, 2017, p. 489).

SEÇÃO 1**Planejando minha escrita.**

1. Você já pensou em como pode ser a rotina de um escritor de contos? Será que é diferente da rotina de um escritor de notícias de jornal? Discuta com seus colegas e exponha suas conclusões aqui.

2. Imagine que você tenha sido convidado a escrever um conto maravilhoso que será apresentado na sua escola em uma gincana literária. A leitura oral do seu conto será o destaque do primeiro dia do evento. Diante de tamanha importância, é preciso planejar muito bem sua escrita, não é mesmo? Responda as perguntas abaixo, para que seu texto comece a tomar forma:

- a) Qual será o enredo de seu conto?

- b) Quem serão os personagens? Protagonista, antagonista e secundários?

- c) Quem será o narrador do seu texto? Será um personagem ou alguém de fora da narrativa?

- d) Onde sua história vai acontecer? Qual será o ambiente em que os personagens irão interagir?

- e) Quando sua história se passará? Nos dias atuais ou em outra época?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste caderno falou-se sobre variação e preconceito linguísticos, sobre o apagamento do R e do U em final de palavras, especialmente nos verbos, dentre outros conteúdos. O caderno foi pensado com carinho, para que os estudantes fossem levados a reflexões acerca da língua.

Espera-se que ao final dessa proposta de intervenção os alunos possam ter se apropriado dos conceitos trabalhados, sobretudo no que diz respeito ao preconceito linguístico. Que eles possam identificar e ajudar no combate a esse crime, que não acontece apenas nas escolas, mas em ambientes variados, em que eles possam estar inseridos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: como é como se faz.** São Paulo: Loyola, 2015.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: A sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Educacional, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

https://f.i.uol.com.br/fotografia/2020/03/21/15848376735e76b4296737d_1584837673_3x2_md.jpg

<https://www.youtube.com/watch?v=f6Nb0UAhKTA>

<https://br.pinterest.com/pin/666884657294414996/?lp=true>