

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS, MODALIDADE PROFISSIONAL**

RONIELA ALMEIDA MOREIRA

A REPRODUÇÃO DA FALA NA ESCRITA: análise de metaplasmos em textos
de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas de Imperatriz e Açailândia,
Maranhão

Imperatriz - MA

2023

RONIELA ALMEIDA MOREIRA

A REPRODUÇÃO DA FALA NA ESCRITA: análise de metaplasmos em textos
de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas de Imperatriz e Açailândia,
Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, na área de linguagem e na linha de Pesquisa Linguagem, Memória e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva

Imperatriz - MA

2023

Ficha Catalográfica

M838r

Moreira, Roniela Almeida

A reprodução da fala na escrita: análise de metaplasmos em textos de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas de Imperatriz e Açailândia, Maranhão / Roniela Almeida Moreira. – Imperatriz, MA, 2023.

94 f.; il.

Orientadora: Dra. Maria da Guia Taveiro Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2023 - Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Fala e escrita. 2. Metaplasmos. 3. Sociolinguística. I. Título.

CDU 81'27:37

RONIELA ALMEIDA MOREIRA

A REPRODUÇÃO DA FALA NA ESCRITA: análise de metaplasmos em textos de alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas de Imperatriz e Açailândia, Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLe, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, na área de linguagem e na linha de Pesquisa Linguagem, Memória e Ensino.

APROVADA EM: 07/02/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva - PPGLe/UEMASUL
(Orientadora)

Prof. Dr. Luís Henrique Serra – PGLB/UFMA
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Márcia Suany Dias Cavalcante - PPGLe/UEMASUL
(Examinadora Interna)

Aos meus avós,
Raimundo e Maria de Lourdes

Aos meus pais,
Edmilson e Claudiana

Aos meus irmãos,
Ezequiel, Lázaro, Lucas, Marcos, Mateus,
Pedro, Raquel, Rita e Ronison

E ao meu amado esposo,
Weverton.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato que transforma, enobrece, é concretude! A gratidão é parte da minha essência, uma condição que se fez necessária para que eu pudesse alcançar com tanta alegria os sonhos, superar as angústias e vencer os medos. No tecer do meu amanhã, encontrei na gratidão uma forma de compreender que o agora é o momento mais bonito para ser vivido. Que o eco da gratidão traz aconchego, paz, alegria, felicidade. É por isso que tenho tanto a agradecer.

A Deus, pois como diz o salmista: “me criaste no íntimo do meu ser e me teceste no ventre de minha mãe. A quem eu louvo porque me fizeste de modo especial e admirável” (Salmo 139).

Aos meus pais, Edmilson e Claudiana, que mesmo sem terem concluído os estudos, conduziram-me pelo caminho da sabedoria, do amor, do respeito e da simplicidade.

Aos meus avós maternos, Raimundo Chevet e Maria de Lourdes, que cuidaram de mim com tanto amor e me ensinaram a ser reflexo de Deus.

Aos meus irmãos, Ronison, Ezequiel, Lucas, Lázaro, Pedro, Raquel, Rita, Mateus e Marcos.

Ao meu amado esposo, Weverton Ribeiro, que sempre esteve comigo, insistindo para que eu não desistisse de escrever e defender minha dissertação. Que me fortalece, impulsiona e acredita que mesmo diante das dificuldades tudo vai dar certo.

À minha irmã e amiga, Elais Carinny, por acreditar na minha capacidade; pelo aconchego da amizade, pelo incentivo nas horas difíceis.

Às minhas amigas Ana Carolina, Beatriz Santana, Carolinna Kunz, Fabiana Santos, Larissa Farias e Marivânia Ramos, e ao meu amigo Maciel, pelo incentivo e apoio no decorrer do Mestrado.

A minha orientadora Profa. Dra. Maria da Guia Taveiro Silva, pelo apoio, carinho e companheirismo adquirido ao longo da jornada acadêmica. Ainda, pela paciência, conselhos e consolo nos momentos difíceis.

Aos docentes do Mestrado, especialmente ao Prof. Dr. Gilberto Freire, pelo carinho paterno e as doces palavras.

A minha Professora-madrinha Heloisa Carvalho, que, desde a alfabetização, esteve ao meu lado e me ensinou a ter responsabilidade, dedicação e sempre ir em busca de meus objetivos.

Ao meu amigo Fernando, que hoje se encontra diante do pai, e que, mesmo não estando presente, continua a me inspirar, diante de todos os conselhos e dos bons valores que ele me ensinou.

Aos que agora fazem parte da minha vida como família: Maria Helena, Maria Rosa, Dona Rita, Hellen Karoenna, Kariely, Evelyn, Maisa e seu Gaspar.

Aos professores componentes da banca examinadora, Prof. Dr. Luís Henrique Serra e Profa. Dra. Márcia Suany Dias Cavalcante, pelas valiosas contribuições.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGLe, pela oportunidade de ingresso no Mestrado em Letras.

À UEMASUL, pelas oportunidades de ter ingressado como acadêmica do curso de Letras e no Mestrado em Letras.

A todos e todas que contribuíram, diretamente e indiretamente, para a realização desta etapa de minha vida.

RESUMO

Lidar com os problemas advindos da falta de domínio da norma ortográfica, por parte dos alunos, é uma tarefa desafiadora para o professor de Língua Portuguesa, visto que muitos deles, ao escrever, transpõem segmentos sonoros da fala para a escrita. Neste trabalho, que se insere no campo da Sociolinguística, abordamos os fenômenos/metaplasmas fonéticos-fonológicos transpostos da fala para a escrita, a partir da análise de textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas dos municípios de Imperatriz e Açailândia, Maranhão. Nele, apresentamos também a percepção dos professores quanto à existência de fenômenos/metaplasmas fonéticos-fonológicos que os alunos reproduzem na escrita. A construção dos dados foi realizada a partir do banco de dados da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, utilizando relatórios de Iniciação Científica, construídos a partir dos resultados de pesquisas realizadas por alunos e professores da instituição, no período de 2017 até 2021. Os trabalhos selecionados como *corpus* tratam da ocorrência de regras não padrão na escrita de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, das escolas de Imperatriz e Açailândia, no Maranhão. Utilizamos como autores principais para a fundamentação teórica da Sociolinguística, Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2004, 2007, 2009), Coelho *et al.* (2015) e Mollica (2010); para considerações sobre linguagem falada e escrita, Marcuschi (2010) e Antunes (2003). Os resultados obtidos indicam que os alunos reproduzem na escrita os fenômenos/metaplasmas fonéticos-fonológicos presentes na fala, sendo o apócope o mais frequente, com 25 (vinte e cinco) casos. Pudemos registrar, também, a ocorrência de lambdacismo, alçamento vocálico, desnazalização, assimilação, epítese, epêntese, síncope, entre outros. Quanto à percepção do professor em relação à transposição desses fenômenos para a escrita, percebemos que eles conseguem identificá-los na escrita dos alunos. No entanto, alguns professores relatam que é um problema e um grande desafio para o ensino da língua portuguesa. Assim, apresentamos neste trabalho uma proposta pedagógica, um jogo intitulado “Formação de palavras”. Acreditamos que este estudo pode contribuir significativamente para a prática pedagógica dos profissionais da educação, no sentido de facilitar o trabalho com os metaplasmos, levando-os a refletir sobre a influência da língua falada no ensino da escrita, no contexto escolar.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental. Fala. Escrita. Metaplasmos.

ABSTRACT

Dealing with the problems arising from the students' lack of mastery of the orthographic standard is a challenging task for the Portuguese Language teacher, since many of them, when writing, transpose sound segments from speech to writing. In this work, which is part of the field of Sociolinguistics, we address the phonetic-phonological phenomena/metaplasms transposed from speech to writing, based on the analysis of texts produced by elementary school students from public schools in the municipalities of Imperatriz and Açailândia, Maranhão. In it, we also present the teachers' perception regarding the existence of phonetic-phonological phenomena/metaplasms that students reproduce in writing. The construction of the data was carried out from the database of the State University of the Tocantina Region of Maranhão - UEMASUL, using Scientific Initiation reports, built from the results of research carried out by students and professors of the institution, from 2017 to 2021. The works selected as corpus deal with the occurrence of non-standard rules in the writing of students in the final years of Elementary School, at schools in Imperatriz and Açailândia, in Maranhão. We used as main authors for the theoretical foundation of Sociolinguistics, Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2004, 2007, 2009), Coelho *et al.* (2015) and Mollica (2010); for considerations on spoken and written language, Marcuschi (2010) and Antunes (2003). The results indicate that the students reproduce in writing the phonetic-phonological phenomena/metaplasms present in speech, with the apocope being the most frequent, with 25 (twenty-five) cases. We were also able to record the occurrence of lambdacism, vowel raising, denazalization, assimilation, epithesis, epenthesis, syncope, among others. As for the teacher's perception in relation to the transposition of these phenomena into writing, we noticed that they are able to identify them in the students' writing. However, some teachers report that it is a problem and a great challenge for teaching the Portuguese language. Thus, we present in this work a pedagogical proposal, a game entitled "Form words". We believe that this study can significantly contribute to the pedagogical practice of education professionals, in the sense of facilitating the work with the metaplasms, leading them to reflect on the influence of the spoken language in the teaching of writing, in the school context.

Keywords: Elementary School. To speak. To write. Metaplasms

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Camadas da aprendizagem da língua escrita	34
Figura 02 – Ilustração do tabuleiro do jogo “Formação de palavras”.....	88
Figura 03 – Modelo das cartas com as letras das palavras embaralhadas (frente e verso)	89
Figura 04 – Modelo das “cartas-ajuda” 1 e 2 (frente e verso).....	89
Figura 05 – Modelo das cartas “passe a vez” e “perdeu 1 ponto” (frente e verso)....	90

SUMÁRIO

1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1	A Sociolinguística	16
2.1.1	A variação linguística	22
2.1.1.1	Classificação da variação linguística.....	24
2.1.1.1.1	Variação diamésica: língua falada e língua escrita.....	31
2.2	O processo de alfabetização e a língua escrita	33
2.2.1	O ensino da língua escrita.....	37
2.3	Base legal para o ensino da língua materna: Constituição Federal (1988) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	41
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA	45
3.1	Métodos e procedimentos	46
3.2	O <i>corpus</i> da pesquisa	46
3.2.1	O Programa Institucional de Iniciação Científica, da UEMASUL	47
3.2.1.1	O banco de dados foco desta pesquisa	47
3.3	Critérios de seleção do <i>corpus</i>	48
3.3.1	O contexto de desenvolvimento das pesquisas, que compõem o <i>corpus</i>	50
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	54
4.1	Os fenômenos fonéticos-fonológicos transpostos da fala para a produção textual, pelos alunos	54
4.2	Os fenômenos fonéticos-fonológicos recorrentes na produção textual dos alunos	72
4.3	A percepção do professor quanto à transposição da fala para a escrita, pelos alunos	74
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	79
6	PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA	83
6.1	Metodologias ativas na educação básica	83
6.1.1	Considerações sobre a Gamificação	84
6.2	A proposta de Produção Técnico-Tecnológica – PTT: Formação de palavras ..	85
6.2.1	Dinâmica do jogo	85
6.2.2	Componentes do jogo	85
6.2.3	Como jogar	87
	REFERÊNCIAS	91

1 INTRODUÇÃO

A injustiça não se resolve à sombra do mundo errado. Murmuraste um protesto tímido, mas virão outros.

(Carlos Drummond de Andrade)

Como é prazeroso conversar livremente com os próximos, sem a preocupação do julgamento deles. Como é bom falar e saber que é entendido; como é bom ouvir e entender o que o outro está dizendo. Como é bom escrever, de forma que pode ser entendido por quem tem acesso ao texto. Nesse processo, é indispensável que se compreenda a existência de desigualdade entre os grupos sociais e o quanto ela afeta a escuta e a inserção de múltiplas escassez de acesso escolar, foram/são “silenciados” (Keil, 2021). Dessa forma, esta pesquisa emerge a partir das vivências de uma menina calada, de uma aluna desconcertada, mas que em sua essência guarda e, aqui, partilha as inquietações nada silenciosas, de sua mente.

Na travessia de tantos caminhos e de tantas realidades vivenciadas, a pesquisadora, advinda de uma classe social menos favorecida e do contato com pessoas com baixo grau de escolaridade, por vezes, teve sua voz silenciada, durante as aulas, por vergonha de “falar errado”, receio de tornar-se piada para os colegas ou até mesmo para o professor. Outras vezes, deixava de escrever no quadro da sala de aula, quando o professor solicitava, por medo de escrever errado.

Ao ingressar no Ensino Superior, no curso de Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, a pesquisadora vivenciou a mesma situação: o lugar de desconforto, pelo desconhecido, e, principalmente por se encontrar em lugar, aparentemente, predisposto para o julgamento quanto ao seu modo de falar. A pesquisadora, em diversas situações não conseguia participar das discussões nas aulas, pois quando precisava ou tinha que falar, o coração ficava apertado e palpitava, as mãos ficavam geladas e a voz silenciada, por medo das palavras saírem “erradas”.

No percurso acadêmico, ao conhecer a Sociolinguística, começou a perceber que a língua implica uma série de transformações, que incluem os aspectos que ela vivenciava (social, econômico, geográfico). Assim, começou a indagar sobre a realidade linguística que a rodeava e entendeu que a fala é uma das formas de expressão e que é parte constituinte da identidade humana. Começou a observar a realidade linguística ao seu redor e percebeu a necessidade de mudanças, pois a realidade linguística era muito diferente daquela que

costumava fazer uso, quando estava em um grupo de amigos ou no ambiente familiar.

Depois da Graduação, ela deu início à vida profissional, assumindo uma função técnica na UEMASUL. Ao lidar com o público acadêmico, percebeu a necessidade de monitorar-se e fazer uso da variedade adequada ao contexto em que se encontrava, tanto na oralidade quanto na escrita.

Todo esse percurso provocou reflexão e desejo de a escola ser/estar mais preparada para atender a alunos com o perfil sociolinguístico da pesquisadora. Se assim fosse certamente as dificuldades enfrentadas por eles seriam menores. Uma das maiores dificuldades enfrentadas por alunos assim, é fazer diferença entre a fala e a escrita, o que resulta em escrever da mesma forma como fala. Assim, a principal hipótese desta pesquisa é de que quando o aprendiz da escrita entende as diferenças entre a fala e a escrita; entende que não se fala da mesma forma como se escreve ou se escreve da mesma forma como se fala, ao escrever eles não o fazem com traços de oralidade.

Face ao exposto, questionamos se os fenômenos fonéticos-fonológicos/metaplasmos da fala são transpostos para a escrita de alunos do Ensino Fundamental de Escolas Públicas de Imperatriz e Açailândia, Maranhão? Há outros questionamentos que podem ser pertinentes, como: quais os principais fenômenos fonéticos-fonológicos/metaplasmos que se encontram na escrita dos alunos? O que pode ser feito para auxiliar o professor no processo de ensino da escrita, dos alunos?

A inquietação por este estudo surgiu da necessidade e do desejo de fazer uma pesquisa a respeito da temática proposta e, de um modo específico, por meio da realidade vivenciada pela pesquisadora. Assim, o presente estudo integra a área de Sociolinguística, que considera a língua em uso, sob os aspectos sociais e culturais. Entendida como uma prática que imbrica o modo de viver, de agir e as formas de conhecimento em uma sociedade, contribuindo para a formação das identidades sociais e individuais (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 14).

Essa concepção linguística possibilita visualizar a língua, além das teias gramaticais, uma vez que foca os usos dela no dia a dia (Antunes, 2003, p. 174). Desse modo, entendemos que a variação, inerente à língua, pode ser motivada por fatores linguísticos e extralinguísticos. Assim, reitera-se que a temática proposta neste estudo partiu da necessidade de aprofundamento do conhecimento sobre o comportamento das estruturas da língua falada e escrita no contexto escolar, a partir da variação entre fala e escrita, com foco na transposição da fala para a escrita.

A variação na língua é inevitável e deve ser considerada do ponto de vista das adequações ao momento histórico e ao contexto, bem como das necessidades dos falantes. Os

fenômenos fonéticos/fonológicos/metaplasmos ocorridos, historicamente têm influenciado a escrita, no entanto, tais influências não costumam ser reconhecidas pelos professores, acarretando em um tratamento inadequado para os desvios linguísticos, do que é considerado como padrão culto, que os alunos apresentam, sendo esses, em muitos casos, relegados ao estigma de erros.

Considerando o viés sociolinguístico, a língua falada e a escrita devem ser analisadas em perspectivas diferentes, sendo que na escrita, por haver regras ortográficas rígidas, não se verifica a variação com a mesma intensidade que na fala (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 15). Quanto à fala, o que se nota é que o aluno, ao chegar ao ambiente escolar, dispõe de competência linguística suficiente para produzir as sentenças e se comunicar com eficiência (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 75).

Nessa perspectiva, sendo o aluno constituído de diversos papéis sociais, ele acaba por transitar em variados meios, nos quais precisa dominar os usos especializados da língua, seja na modalidade falada ou escrita. Muitos desses recursos comunicativos são adquiridos de modo informal, mas é necessário que ele tenha conhecimento sistemático, por meio da aprendizagem escolar, para desempenhar certas funções comunicativas (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 78). Cabe enfatizar que ninguém escreve como fala e nem fala como escreve (Simões, 2006, p. 16). O contexto escolar que ensina o aluno a ser um usuário competente da língua, bem como levá-lo a compreender como ela funciona, é uma tarefa pedagógica desafiadora para o professor de língua materna.

Nesse contexto, como *corpus* desta pesquisa são utilizados relatórios resultantes de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, do período de 2017 a 2021, na área da Sociolinguística, com foco na escrita de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Imperatriz e Açailândia, Maranhão.

O estudo tem como objetivo geral: Analisar os fenômenos fonéticos-fonológicos/metaplasmos transpostos da fala para a escrita de alunos do Ensino Fundamental de Escolas Públicas das cidades de Imperatriz e Açailândia, Maranhão.

E como objetivos específicos:

- Identificar os fenômenos fonéticos-fonológicos/metaplasmos transpostos da fala para a produção textual, pelos alunos.
- Indicar os fenômenos fonéticos-fonológicos/metaplasmos recorrentes na produção textual dos alunos.
- Verificar se o professor percebe a transposição da fala para a escrita, pelos alunos.

- Sugerir uma proposta pedagógica, a partir da gamificação, para auxiliar o professor em sala de aula.

Quanto à organização, o presente trabalho está estruturado em seis capítulos. O primeiro capítulo aborda o conteúdo introdutório, no qual se apresenta uma visão geral do trabalho, bem como os problemas de pesquisa, os objetivos, a justificativa da investigação, a hipótese e questionamento. No segundo capítulo, encontra-se a Fundamentação teórica, na qual se apresenta a teoria concernente à Sociolinguística, o papel social da língua, da falada e da escrita. Assim, inicialmente, falamos dos aspectos contextuais da Sociolinguística e do objeto de estudo; da variação linguística; do ensino da língua falada e escrita; da base legal para o ensino da língua materna, sobre a Constituição Federal e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Essa parte contém, ainda, considerações sobre a fonética e a fonologia, e sobre o ensino da língua portuguesa na educação básica, especificamente no Ensino Fundamental

No terceiro capítulo, encontram-se o método e os procedimentos metodológicos da pesquisa. No quarto capítulo, há a análise dos dados da pesquisa. Neste, foi feita uma breve introdução sobre o Programa Institucional de Iniciação Científica da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão e, depois, a análise e discussão dos dados.

No quinto capítulo encontram-se algumas considerações sobre o trabalho. O sexto capítulo é sobre a Produção Técnico-Tecnológica, que se constitui de uma proposta pedagógica para auxiliar o professor do Ensino Fundamental, no processo de ensino e aprendizagem, focando na transposição da fala para a escrita. Nela, são propostas atividades com o uso de metodologias ativas, majoritariamente da gamificação. E, posteriormente, encontram-se as referências.

A relevância deste estudo consiste em poder contribuir com o trabalho docente, especialmente no processo de ensino da escrita para alunos do Ensino Fundamental. A utilização da proposta pedagógica, resultado deste estudo, pode contribuir para que os alunos compreendam mais facilmente as diferenças entre fala e escrita e, conseqüentemente, os fenômenos fonéticos-fonológicos, próprios da fala, que são transpostos para a escrita, por falta do conhecimento necessário. Ademais, este estudo pode inspirar ou possibilitar ao professor definir estratégias de intervenção adequadas, na busca da superação dos erros observados na produção textual dos alunos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo são feitas algumas considerações teóricas referentes à Sociolinguística, enfatizando sua origem e campo de atuação: dedicamos uma parte à abordagem da variação linguística, considerando os aspectos internos e externos à língua, com foco nos tipos de variação e nos metaplasmos. Foi abordado sobre a relação entre língua falada e escrita, assim como o ensino das respectivas modalidades.

Posteriormente, discorreremos sobre o ensino da Língua Portuguesa (LP), a partir da Constituição Federal e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seguida, tratamos da fonética e da fonologia, e do ensino da língua portuguesa na educação básica, especificamente, no Ensino Fundamental.

Dessa forma, passaremos para as considerações sobre a Sociolinguística.

2.1 A Sociolinguística

Relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social é para Bagno (2007, p. 38), o objetivo central da Sociolinguística, enquanto ciência. Para o autor, é impossível se estudar a língua sem estudar a sociedade na qual ela é usada/falada. Ratificando este pensamento, Alkmin (2012, p. 23) enfatiza que “língua e sociedade estão ligadas entre si de modo inquestionável. Mais do que isso, podemos afirmar que essa relação é a base da constituição do ser”.

Nesse contexto, fica evidente que a Sociolinguística estuda as relações entre língua e sociedade, enfatizando o caráter institucional das línguas; ela foca na relação entre língua e sociedade. No entanto, o aspecto social da língua nem sempre foi visto como relevante dentro dos estudos das línguas naturais. No início do século XX, Saussure atribuiu à língua o *status* de “fato social”, mesmo assim esse pensamento não foi incluído como um aspecto de ocupação da linguística, uma vez que o fator homogeneidade era tido como preponderante para a sua descrição (Silva, 2013, p. 14).

É notável que apesar de Saussure perceber a língua como homogênea ele revolucionou a história da linguística. Ele reconhecia a mudança linguística, mas afirmava que era impossível estudar a língua em curso (Silva, 2013, p. 14).

Assim, surgiu, também, a ideia do falante-ouvinte ideal, aquele que usa sua língua de maneira perfeita, sem que nada o afete, como esquecimentos ou lapsos. Norteados por Chomsky, este pensamento reforçou a homogeneização da língua (Silva, 2013, p. 15-16).

Nesse contexto, em 1963, William Labov trouxe para o campo das ciências linguísticas, uma nova abordagem da língua falada, observada na ilha de Martha's Vineyard, localizada no litoral de Massachusetts. Ao propor em suas pesquisas a investigação da estrutura e da evolução da língua, a partir do contexto social de uma comunidade de fala, ele rompe com as teorias vigentes na época, que consideravam a língua como fator homogêneo ou uma estrutura que funcionava de forma padronizada.

Assim, embora Labov não tenha sido o primeiro a tratar da relação entre língua e sociedade, muitos estudos se seguiram a partir do seu modelo de descrição e interpretação dos fenômenos linguísticos. Alkmim (2001, p. 31) cita como exemplo “o estudo sobre a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova Iorque (1996); e a língua do gueto: estudo sobre o inglês vernáculo dos adolescentes negros do Harlem, Nova Iorque, e estudos sociolinguísticos da Filadélfia”.

Dessa forma, foi possível a constatação de que as comunidades de fala são caracterizadas por diferentes modos de falar, e que há a existência de variação e de diversidade linguística. Para Alkmim (2001, p. 31), o ponto de partida da Sociolinguística “é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos”. Assim, percebemos que a língua não deve ser considerada como algo estático, ao contrário, ela nos permite observar as transformações ocorridas, tanto em aspectos linguísticos, quanto culturais e sociais, resultantes da variação que sofre. Silva (2013, p. 32) ressalta que “quando abrimos a boca, dizemos muito de quem somos: o que sabemos, nossa condição social, região de onde viemos ou onde moramos, nossa escolaridade e até nossa idade”.

Quando fazemos uso da linguagem para a comunicação, principalmente de forma oral, estabelecemos características que dizem respeito, também, aos papéis sociais que desempenhamos e à nossa relação com o interlocutor (Coelho *et al.*, 2015). Por isso, se fazem necessários os estudos que consideram a língua e seus usuários. Por muito tempo, os estudiosos da língua tinham preocupação somente com os aspectos formais da língua, com as normas e as regras, caracterizando, assim, um ensino metalinguístico.

É fato que os estudos sociolinguísticos oferecem valiosas contribuições no sentido de desconstruir preconceitos linguísticos e de relativizar a noção de erro, ao buscar escrever o padrão real da escola (Mollica, 2010, p. 13). Para esta autora:

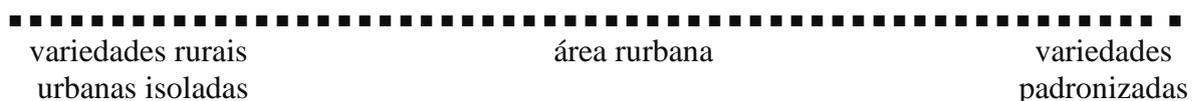
as línguas, em geral, apresentam uma diversidade que se distribui em *continuum*, da qual o falante adquire primeiro as variantes informais e, num processo sistemático e

paulatino, pode vir a apropriar-se de estilos e gêneros mais formais, aproximando-se das variedades cultas e da tradição literária (Mollica, 2010, p. 13).

Se a diversidade linguística é distribuída em um *continuum*, não se deve tratá-la uniformemente para todos os usuários; para todos os falantes. Há que se reconhecer a possibilidade de o falante estar nas diferentes etapas de aquisição, principalmente os profissionais que trabalham com o ensino de língua, para poder compreender os desvios e inadequações que venham ocorrer, bem como buscar estratégias para ajudá-los nesse *continuum* de aprendizagem.

A estudiosa Bortoni-Ricardo (2004) trouxe uma valiosa contribuição, que facilita a compreensão do funcionamento da língua. Ela instituiu três contínuos: o contínuo de urbanização, o contínuo de oralidade-letramento e o contínuo de monitoração estilística. A autora, para demonstrar cada um deles, traçou uma linha para representar os tipos de falares e seus estágios.

O **contínuo de urbanização** possibilita situar os falantes, por meio dos seus antecedentes culturais, como o repertório linguístico. Para o compreendermos imaginemos, inicialmente, uma linha reta, que na ponta inicial se situam os falares rurais, no meio os falares rurbanos e na ponta localizam-se os falares urbanos (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 51). Assim, ele é dividido em três polos: variedades rurais isoladas, área rurbana¹, e variedades urbanas padronizadas (p. 52):



Este contínuo, se tomado como uma forma de metodologia para análise, pode ser utilizado para situar qualquer falante do português brasileiro, considerando a região em que o falante nasceu e viveu. No entanto, cabe destacar que Bortoni-Ricardo (2004, p. 53) enfatiza que “não há uma fronteira rígida que separa os falares rurais, rurbanos e urbanos”, uma vez que estes são fluidos/contínuos. Ela cita como exemplo os falares linguísticos de brasileiros nascidos e criados em região rural ou rurbana, que apresentam usos linguísticos diferentes. Neste sentido, esses diferentes falares podem se caracterizar como traços descontínuos, uma

¹ Imigrantes de grupos de origem rural que, no entanto, preservaram seus antecedentes culturais, em especial seu repertório linguístico. Ademais, pode-se acrescentar comunidades interioranas (núcleos semirurais) que sofrem determinada influência urbana (Bortoni-Ricardo, 2004).

vez que vão desaparecendo à medida que os falantes se aproximam do polo urbano, como “inté”, “prantei”, “artura”, “percisá”, etc; e traços graduais, por se distribuírem ao longo de todo o contínuo, como “limoero”, “dos vento”, “muié”, etc (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 53).

Corroborando com Bortoni-Ricardo (2004), quanto ao contínuo de urbanização/rural-urbano, Bagno (2007, p. 55) ressalta que este é relacionado aos antecedentes sociais e culturais do falante. Assim, é natural que exista diferença linguística no modo de falar de um indivíduo que foi criado em uma área rural, praticamente isolado da cultura de letramento, para um indivíduo de uma grande metrópole. O termo rurano é usado para caracterizar os falantes que se encontram no contínuo de aquisição da língua citado por Mollica (2010), aqueles que ainda não dominam a cultura/a língua urbana fazem uso de um misto da variedade urbana com a da rural (Bagno, 2007, p. 55).

Quanto ao contínuo de **oralidade-letramento**, Bortoni-Ricardo (2004) volta a salientar que não existem fronteiras rígidas entre as culturas de letramento e as de oralidade. Assim, ela traça uma linha imaginária situando em uma das pontas os eventos de oralidade, em cujos contextos não há influência direta da escrita; e na outra ponta, os eventos de letramento mediados pela escrita:



No contínuo de letramento-oralidade é notório que os dois polos sofrem sobreposições. Como exemplo, pode ser citada uma conversa na mesa de um bar, que se caracteriza como um evento de oralidade; entretanto, se um dos participantes da mesa resolve declamar um poema, ele está recorrendo à leitura/escrita, e o evento passa a ter influência do letramento (Bortoni-Ricardo, p. 62). Bagno (2007, p. 55) acrescenta que o mesmo pode acontecer em uma sala de aula, em que a professora pode alternar as duas práticas. Por exemplo, em uma conversa com os alunos, caracterizada como um evento da oralidade, ela pode falar, descontraidamente: ‘pêxe’, ‘as coisa’, etc., enquanto nas atividades marcadas pelo letramento, é possível que ela utilize termos como ‘peixe’ e ‘as coisas’ (Bagno, 2007, p. 55). Assim, é perceptível que o contínuo de oralidade-letramento se caracteriza como sendo aquele que indica se a atividade verbal no momento da interação está mais próxima das práticas orais ou das práticas letradas, que se apoiam na leitura e na escrita (Bagno, 2007, p. 55).

No que concerne ao contínuo de **monitoração estilística** este permite situar as interações totalmente espontâneas e as previamente planejadas:

.....
 - monitoração

+ monitoração

Conforme salienta Bortoni-Ricardo (2004, p. 62), os fatores que influenciam na monitoração dos estilos linguísticos são classificados em três tipos: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Assim, o estilo linguístico de um falante pode ser mais monitorado ou menos monitorado a depender do tópico da conversa ou do próprio interlocutor. A mesma autora enfatiza que quando vamos mudar de estilo, ao passarmos de uma “conversa séria” para “uma brincadeira”, por exemplo, transmitimos metagensagens ou pistas, sejam verbais ou não verbais, do tipo: “estou falando sério”, “é uma brincadeira”, etc. Um exemplo do contínuo de monitoração estilística pode ser pensado a partir de um evento no qual um aluno em uma conversa com grupos de amigos pode utilizar-se de um estilo; enquanto que o mesmo aluno ao se dirigir ao diretor da escola, pode assumir um outro estilo linguístico.

Desse modo, Bortoni-Ricardo (2021, p. 107) menciona que:

Em situações em que o falante entende que deve ser mais formal porque não conhece bem o interlocutor ou porque o assunto exige esse tratamento elaborado, ele vai selecionar um estilo mais monitorado. Em situações de descontração [...] o falante vai sentir-se desobrigado de usar uma vigilante monitoração.

Desse modo, o contínuo de monitoração estilística é referente ao “grau de atenção que o falante presta ao que está dizendo” (Bagno, 2007, p. 56). Este está ligado à noção de estilos monitorados, os que exigem uma atenção e planejamento, e estilos não monitorados, em que o falante realiza com um mínimo de atenção à forma da língua.

Os contínuos apresentados até aqui, é para Bagno (2007, p. 55) um modelo teórico-metodológico construído pela professora Stella Maris Botoni-Ricardo, que possibilita o trabalho com a análise da língua em uso. Assim, tendo em vista a temática proposta neste estudo, podemos inferir, que no contexto escolar, esses contínuos possibilitam verificar a realidade linguística que se apresenta na sala de aula. Muitos dos alunos que chegam à escola utilizam expressões do cotidiano em que se inserem, e acabam sendo vistos com um olhar pejorativo, por parte daqueles que apresentam maior grau de letramento. Morato (2019, p. 30) destaca que alunos egressos de zonas rurais ou rurbanas percebem com mais facilidade os estigmas referentes ao modo como eles falam, com expresões como “a gente vamos”, “nós foi ali”, etc.

Nesse sentido, é necessário levar o aluno à compreensão de que cada situação

comunicativa vai exigir dele a adequação do estilo linguístico, com distintas formas de expressão. Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 33), o ensino da língua portuguesa deve ser um meio que possibilite mostrar para o aluno, que as diferentes situações vão exigir diferentes formas de adequação e formalização/monitoramento pelo falante.

A presente pesquisa surge da percepção pessoal que hoje se apresenta na sala de aula: os alunos, por estarem inseridos, em sua maioria em um *continuum* rurbarno, conforme indica Bortoni-Ricardo (2005), tendem a utilizar a variedade popular da língua em textos orais e escritos. É necessário indicar que o texto escrito, em geral, determinado como mais monitorado, também, pode utilizar essa variedade mais popular, como em conversas no whatsapp. A adequação à norma culta pode estar relacionada tanto a textos escritos como a orais, pois muitas vezes se restringem àqueles provenientes de famílias letradas e com uma posição social mais favorável.

A Sociolinguística tem auxiliado na compreensão de aspectos relacionados ao ensino da língua portuguesa em sala de aula, bem como ao uso da língua em seus diversos contextos. Essa área do saber linguístico apresenta como pontos fundamentais de abordagem o estudo da estrutura e das mudanças linguísticas dentro do contexto social da comunidade de fala. Além disso, as análises, nesse contexto, visam aos fatores extralinguísticos que fundamentam os fenômenos de variação e mudança, além dos aspectos internos ao sistema linguístico (Coelho *et al.*, 2015).

O entendimento de que a língua é parte integrante da sociedade possibilita refletir sobre a mudança que ela sofre durante as práticas comunicativas, bem como os recursos empregados durante a interação dialógica. Assim, Bagno (2009, p. 42) enfatiza que a mudança linguística está associada à ação coletiva dos seus falantes, em virtude da necessidade que eles têm de se comunicarem melhor, criarem novas palavras para facilitar o processo comunicativo, dar mais precisão à ideia que querem repassar e, ainda, enriquecer as palavras existentes com novos sentidos.

Dessa forma, a língua se caracteriza como uma instituição social, o processo de mudança que ocorre é resultado da interação dos aspectos internos e externos a ela. Assim, os aspectos internos referem-se aos mecanismos cognitivos, que processam a linguagem dentro do cérebro, e os aspectos externos são aqueles de origem social e cultural (Bagno, 2009, p. 42). Cabe destacar que estas mudanças que acontecem na língua são decorrentes da ação dos próprios falantes em virtude das exigências de comunicação e interação (Bagno, 2009, p. 44; Bortoni-Ricardo, 2004), como idade, sexo, mercado de trabalho, *status* socioeconômico, nível de escolarização, entre outros. Nesse contexto, Mollica (2010, p. 11) ressalta que os estudos

sociolinguísticos “são subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais”. Assim, os estudos relacionados à língua apresentam uma sensibilidade para os usos que os falantes fazem da própria língua. Nesse processo, um dos principais aspectos a serem considerados é a existência de variação na língua.

2.1.1 A variação linguística

O surgimento da Sociolinguística foi decorrente da existência da variação linguística. Embora ela não tenha sido considerada, inicialmente, e ainda não seja considerada como deve, esse conhecimento pode contribuir para a ampliação da eficácia da comunicação, e, conseqüentemente, para a viabilização da participação social do falante que não tem domínio da variedade padrão, quando sua variedade de uso é respeitada/considerada (Bortoni-Ricardo, 2005). Em contrapartida, a visão limitada dos aspectos linguísticos contribui para o estabelecimento de uma insensibilidade para com a variação linguística, bem como induz o falante a levar em consideração somente a língua culta.

Dessa forma, entende-se que quando se reconhece a existência de variação linguística se aceita que não existe apenas uma forma linguística para cada referente, e que os fenômenos de variação ocorrem em níveis linguísticos distintos. Por exemplo, a variação linguística pode ocorrer nos níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico-lexical e discursivo, conforme Coelho *et al.* (2015). Bortoni-Ricardo (2005, p. 175) enfatiza que as sociedades humanas desde que começaram a perceber a variação linguística interindividual e intraindividual, passaram a ver que uma pessoa não fala em todas as situações do mesmo modo e não fala sempre da mesma maneira.

Essa mesma autora ressalta que a dimensão territorial do país e sua colonização, por distintos povos, contribuiram/contribuem para a ocorrência de variação e, conseqüentemente, para a variedade linguística que aqui existe. Equivalente, Coelho *et al.* (2015) apresentam condicionadores de variação linguística. Condicionadores esses classificados como externos e internos à língua.

Com relação aos condicionadores externos, cita-se: o grau de escolaridade, o nível socioeconômico, o sexo/gênero e a faixa etária (Coelho *et al.*, 2015). Começa-se, então, a discutir conceitos extralinguísticos, de maneira sucinta, conforme as concepções de estudiosos como Coelho *et al.* (2015), Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2007). São eles:

- **Grau de escolarização:** o grau de escolarização do falante influencia o uso que ele faz da

língua. Geralmente, quem passa mais tempo estudando tem mais domínio linguístico, avançou mais no *continuum* de aquisição da forma de falar mais valorizada (Mollica, 2010). Um falante que advém de uma cultura letrada e que faz uso de variedades cultas da língua, dificilmente produz expressões como “nós vai” ou “a gente vamos”, que são usadas, geralmente, por falantes que apresentam baixo nível de escolaridade (Coelho *et al.*, 2015). Para Bortoni- Ricardo (2004, p. 48), este é um dos fatores que estão ligados, também, à qualidade da escola frequentada pelo aluno. Enquanto Bagno (2007, p. 43) relaciona- esse fator à prática de leitura e aos usos da escrita.

- **Nível socioeconômico:** “as pessoas que apresentam um nível de renda muito baixo não falam do mesmo modo das que têm um nível de renda alto” (Bagno, 2007, p. 43). Este fator pode influenciar um grupo social menos privilegiado, economicamente, a fazer uso da variante não padrão, e o mais privilegiado, da língua padrão (Coelho *et al.*, 2015, p. 41). Bortoni-Ricardo (2004, p. 48) menciona, para este fator, a desigualdade na distribuição de renda, bens materiais e bens culturais.
- **Sexo/gênero:** pela própria natureza, as mulheres falam diferente dos homens. Elas fazem uso diferenciado da língua; das variedades linguísticas. Para Coelho *et al.* (2015, p. 44), as mulheres usam mais as variantes valorizadas socialmente, sendo que este é um comportamento que pode ser explicado no papel que a mulher assume na vida pública. É perceptível que as mulheres costumam usar mais expressões no diminutivo como: ‘é uma coisinha de nada’; usam mais marcadores conversacionais como ‘né?’, ‘tá?’. Por outro lado, os homens costumam usar mais palavrões ou gírias (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 47). Vale ressaltar que essas definições exigem cautela, uma vez que os papéis femininos e masculinos acabam sofrendo transformações (Coelho *et al.*, 2015, p. 44).

Há, ainda, outros condicionadores extralinguísticos que influenciam o repertório linguístico dos indivíduos de uma sociedade. Estes são citados por Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2007).

- **Rede social:** Este fator possibilita se considerar como uma influência linguística, um grupo de referência. Se entende como grupos de referências, aqueles dos quais o falante tem proximidade e participa. Nesse contexto, inclui-se, também, as experiências obtidas ao assistirmos ao jornal, a um filme e novelas, entre outros (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 49). Bagno (2007, p. 44) corrobora com o pensamento desta autora, enfatizando que cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com as quais convive em sua rede social, assim, percebemos que o fator social impacta diretamente sobre o aspecto variável da língua.

- **Mercado de trabalho:** um dos fatores que influenciam o repertório linguístico de um indivíduo, está ligado às atividades profissionais que ele desempenha, o que vai exigir dele uma menor ou maior monitoração estilística e o uso de expressões específicas da área. Bortoni-Ricardo (2004, p. 48) enfatiza que profissionais como os professores, atores, advogados, entre outros, precisam ter a capacidade de utilizar, na fala, uma gama de estilos e dominar com segurança os que são mais monitorados; enquanto que outros profissionais, mesmo aqueles com formação de nível superior, a atividade profissional vai exigir menos monitoramento estilístico. Para Bagno (2007, p. 44), os recursos linguísticos utilizados por uma advogada são diferentes dos de um encanador e de um cortador de cana, por exemplo.
- **Grupos etários:** Bortoni-Ricardo (2004, p. 47) enfatiza que em nossas famílias e até mesmo na sociedade como um todo, há uma diferença linguística intergeracional. Para compreendermos melhor o termo, ela cita como exemplo que os avós falam diferente dos filhos e dos netos; as expressões que variaram ao longo das gerações, como “Moça, qual é a sua graça?”; palavras usadas para caracterizar uma mulher menstruada, como “tá de bode”, “tá de chico”, “incomodada” ou “com regras”. Dessa forma, percebemos que as diferenças linguísticas são construídas, também, a partir de fatores sociais, que constroem a identidade do indivíduo.

Desse modo, cabe enfatizar que os condicionadores extralinguísticos não devem ser considerados isoladamente um do outro, uma vez que mantêm relações entre si. Assim, não há dúvidas de que não existe uma única forma de falar uma língua, pois os indivíduos convivem e compartilham, constantemente, diversas situações de comunicação num rico dinamismo social fruto de uma interação com os diversos fatores como o cultural, político, religioso, entre outros (Dias, 2018). Notamos, assim, que a variação linguística representa, hoje, a ampliação da eficácia do processo comunicativo e marca a identidade social do falante (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 175).

2.1.1.1 Classificação da variação linguística

Estudos como os de Bagno (2007) e de Coelho *et al.* (2015) classificam a variação linguística em cinco tipos: variação diatópica, variação diafásica, variação diastrática, variação diamésica e variação diacrônica.

A **variação regional** ou **diatópica** compreende as diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, quando é falada em diferentes regiões de um mesmo país ou

em diferentes países (Ilari; Basso, 2009). Dessa forma, o espaço geográfico em que cada grupo de falante se insere apresenta acentuadas diferenças linguísticas, uma vez que podem existir a mesma realidade retratada por diferentes palavras. Coelho *et al.* (2015, p. 38) ressaltam que a variação regional é também conhecida como geográfica, que possibilita, muitas das vezes, identificarmos a origem de um falante pelo modo como ele fala. Alguns aspectos podem influenciar na identificação das marcas linguísticas, que caracterizam a fala de uma determinada região, como os itens lexicais particulares, certos padrões entoacionais e alguns traços fonológicos (Coelho *et al.*, 2015, p. 38). Como exemplo de itens lexicais, podemos citar os termos lanternagem/funilaria, macaxeira/aipim/mandioca e negócio/venda (Ilari; Basso, 2009, p. 164). Bortoni-Ricardo (2004, p. 32) cita, também, a palavra canjica que em alguns pontos do Nordeste é conhecida como Munguzá.

A variação regional pode ser observada, por exemplo, nas palavras como ‘peteca’ e ‘moderno’, que em alguns dialetos da região Nordeste, tem as vogais pretônicas /e/ e /o/ pronunciadas abertas e em outras regiões, como no Sudeste e no Sul do Brasil, são pronunciadas fechadas (p[e]teca) e m[o]derno) (Coelho *et al.*, 2015, p. 39-40). Outro exemplo a ser citado, são as expressões ‘tomar de conta’ e ‘tomar conta de’, muitas vezes usadas em áreas do Nordeste e no Centro-Sul, respectivamente (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 32).

Coelho *et al.* (2015, p. 38), nesse segmento, chamam a atenção para o fato de que os aspectos linguísticos regionais muitas vezes são usados por atores, para que possam dar maior veracidade para a interpretação em alguma cena, por exemplo. Ao mesmo tempo, destaca que alguns falantes são vistos de modo caricato e preconceituoso, em virtude do modo de falar, o que acaba por reforçar os estereótipos, como o do “nordestino preguiçoso” e do “caipira arrogante”.

A **variação social** ou **diatrática** se verifica quando a língua carrega traços ou marcas que refletem as diferentes características sociais dos indivíduos. Ela é perceptível “na comparação entre os modos de falar de diferentes classes sociais” (Bagnó, 2007, p. 46). Este tipo de variação está associado aos fatores externos à língua, nos quais observamos os usos linguísticos diferenciados.

A **variação estilística** ou **diafásica** ocorre na alternância de papéis sociais que os falantes assumem na sociedade (Coelho *et al.*, 2015, p. 46), que são construídos por meio da interação humana, e dizem respeito ao conjunto de obrigações e direitos definidos por normas socioculturais. Assim, destacamos que no espaço onde as pessoas interagem, no domínio social, passam a exercer diversos papéis, como de pai, mãe, filho, marido e mulher. No desempenho desses papéis verificamos que há, por exemplo, em um diálogo de uma mãe e um

filho, características linguísticas que marcam ambos os papéis (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 23).

A **variação relacionada à fala e à escrita ou variação diamésica** consiste nas diferenças observadas entre a língua falada e a língua escrita (Ilari; Basso, 2009, p. 181). Neste tipo de variação, é necessária a compreensão de que existem diferenças entre o texto falado e o escrito, sendo que o primeiro é uma atividade espontânea, improvisada e suscetível à variação nos diversos níveis; o segundo, é artificial, ensaiado, menos variável.

A **variação diacrônica** consiste nas mudanças ocorridas na língua nas diferentes épocas. Esse tipo de variação ocorre em todos os níveis (Bago, 2012). Mollica (2010, p. 13) elucida, ainda, que:

qualquer que seja o eixo, diatópico/geográfico, diastrático/social, ou de outra ordem, a variação é contínua e, em nenhuma hipótese, é possível demarcar nitidamente as fronteiras em que ela ocorre. É preferível falar em tendências a empregos de formas alternativas motivadas simultaneamente por condicionamentos diversos.

A sociedade, com sua característica de ser dinâmica, transforma e modifica a forma como as pessoas mantêm as relações interpessoais. Para Dias (2018, p. 31), um indivíduo ao nascer é inserido em um contexto socioeconômico pré-existente e, conforme vai crescendo, começa a participar de um processo de socialização, que o transforma num indivíduo falante de uma determinada variedade da língua. Assim, a autora enfatiza que as situações de uso, influenciam a forma linguística a ser usada, citando como exemplo um mesmo grupo social que pode se comunicar de modo diferente, de acordo com a necessidade linguística situacional.

Bago (2007, p. 36) utiliza-se da metáfora do estado das águas de um rio para caracterizar a língua, que assim como elas, nunca param de correr e se agitar. Desse modo, ela está sempre em desconstrução e reconstrução, sendo uma atividade social realizada por todos os falantes, quando fazem o uso da fala ou da escrita em determinado contexto.

É válido ressaltar que a variação linguística no contexto escolar, quando se trata do ensino da Língua Portuguesa, não pode ser taxada como um problema, uma vez que reflete a condição de ser dos falantes de uma língua. A concepção da existência de uma única forma de falar, de um modelo idealizado de língua, interferiu no modo de pensar daqueles que, ainda, não compreendem a língua como um produto heterogêneo. Bago (2007) destaca que o problema é considerar que existe uma “língua perfeita” e, assim, todas as manifestações orais e escritas que se distanciam deste padrão precisam ser deixadas de lado.

A variação linguística se manifesta nas diversas situações comunicativas, essa heterogeneidade necessita ser analisada, sistematizada e compreendida pelo professor de língua materna (Freitag; Lima, 2010, p. 14). Cabe destacar que conceber a língua como um

sistema variável, é impensável a noção de que esta é uma propriedade que pode levar o sistema linguístico ao caos. Coelho *et al.* (2015, p. 59) mencionam que a língua é dotada de “heterogeneidade estruturada”, que comporta, ao mesmo tempo, regras categóricas e regras variáveis - “aquelas que permitem que, em certos contextos linguísticos, sociais e estilísticos, falemos de uma forma, e, em outros contextos, de outra forma” (Coelho *et al.*, 2015, p. 60). Na dimensão interna da língua, a variação é observada em diferentes níveis gramaticais.

Assim, Coelho *et al.* (2015, p. 25-32), ao examinarem a variação linguística em sua dimensão interna, expõem cinco tipos de variação decorrentes dos diferentes níveis linguísticos, conforme a seguir:

1. **Variação lexical** ocorre nas palavras que compõem o léxico de uma língua, bem como apresenta fenômenos que podem ser divertidos de serem observados. Para exemplificar esta variação, os autores apresentam alguns termos usados em diferentes regiões do país: abóbora, jerimum; bergamota (ou vergamota), tangerina, laranja-cravo, mimosa; mandioca, aipim, macaxeira; pão francês, pão de trigo, cacetinho, filãozinho; coisa, troço, trem; etc.
2. **A variação fonológica** é caracterizada pela existência de padrões fônicos alternativos, como forma de expressão para um mesmo aspecto linguístico. Nesta, temos uma diversidade de fenômenos que ocorrem e causam a variação linguística no nível fonológico, o que implica dizer que são formas alternantes que não modificam o significado das palavras:
 - a. **despalatalização** - este fenômeno pode ser observado na articulação de um fonema quando há a perda do traço palatal.
Exemplo: a troca do <lh> por <i>; palha>paia/ mulher>muié/ velha>veia/ folha>foia/ trabalho>trabaio.
Observamos que há uma aproximação dos pontos de articulação entre a palatal ‘lh’ e a semivogal ‘i’.
 - b. **Iotacismo**: consiste na evolução de um som para a vogal <i> ou para a semivogal correspondente.
Exemplo: palia > paia
 - c. **Síncope**: fenômeno que indica a supressão de um segmento sonoro no interior da palavra, influenciando na reestruturação da sílaba.
Exemplo: relâmpago > relampo; chácara > chácra; fósforo > fósfro; abóbora > abobra; árvore > avre; fígado > figo; etc.
 - d. **Monotongaço**: é a transformação ou redução de um ditongo em uma vogal. Exemplo:

pouco > poco; roupa > ropa; cenoura > cenora; manteiga > mentega; beijo > bejo; brasileiro > brasilero; caixa > caxa; baixo > baixo; etc.

e. Alçamento das vogais médias pré-tônicas: a elevação das vogais médias pré-tônicas ocorre em uma palavra, por influência de uma vogal em sílaba subsequente.

Exemplo: menino > minino; tesoura > tisoura; peru > piru; etc.

f. Epêntese vocálica: consiste no acréscimo de uma vogal entre consoantes.

Exemplo: advogado > adivogado; obter > obiter; ritmo > ritimo; pneu > pineu; tesoura > tisoura; etc.

g. Rotacismo: é a troca da consoante /l/ pela consoante /r/.

Exemplo: planta > pranta; flamengo > framengo; problema > probrema; bicicleta > bicicreta.

Ao abordar esse tema, Urbano (2011) e Coelho *et al.* (2015), também, classificam e exemplificam alguns dos tipos de variação que ocorrem no interior da língua. São eles:

1. A **variação morfológica** refere-se à alteração que ocorre em um morfema da palavra.

a) **Assimilação:** processo que ocorre a redução de $\bar{N}DO$, morfema verbal que indica gerúndio, como em andando > andano; vendendo > vendeno.

2. A **variação sintática** estuda a disposição das palavras na oração e suas funções discursivas.

Um exemplo, é uso da ênclise, comumente mais bem aceita gramaticalmente, para a próclise, sendo mais frequente no português falado do Brasil. Nesse sentido, é comum na fala oral dizer “eu o vi no cinema, em vez de “eu vi-o no cinema.

3. A **variação discursiva** é um recurso utilizado para encadear trechos discursivos de um texto oral/escrito. Assim, são elementos que servem para organização da fala e manutenção da interação entre os falantes. Exemplificam tais elementos, conectores como: “e”, “aí”, “daí” e “então”.

No processo de aquisição da linguagem, falada ou escrita, podemos nos deparar com dificuldades de articulação, como a realização dos processos de origem fonética-fonológica, também, caracterizados como metaplasmos. O estudo de tais processos, como ressalta Roberto (2016, p. 117), é relevante para a compreensão das mudanças que ocorrem na língua, como as variações e questões referentes à aquisição da linguagem.

Esses processos fonológicos fazem parte da variação fonológica, que considerando a abordagem proposta por Coelho *et al.* (2010, p.), consistem na troca de um fonema por outro dentro de uma palavra. Assim, da quantidade de processos fonológicos mais comuns na língua portuguesa, podem ser citados treze, embora eles possam variar entre oito e quarenta e dois. Assim, eles são classificados por apagamento ou supressão, acréscimo ou adição, transposição

e substituição (Roberto, 2016, p. 118).

Estes são citados por Bagno (2012) e, Botelho e Leite (2005), que os definem como metaplasmos. Eles consistem em mudança na estrutura da palavra, que pode ser ocasionada por acréscimo, redução ou deslocamento de sons.

1. Metaplasmos por acréscimo

a) **Prótese**: é o acréscimo de um segmento sonoro no início de uma palavra. Um exemplo específico deste fenômeno é conhecido como Aglutinação, que consiste na inserção de uma vogal no início da palavra.

Exemplo: voar > avoar, lembrar > alebrar, repugnar > arripunar, pois > apois, etc.

b) **Paragoge** ou **epítese**: consiste na adição de um segmento sonoro ao final da palavra.

Exemplo: ante > antes.

2. Metaplasmos por supressão

a) **Aférese**: é a supressão de um segmento sonoro no início da palavra. Um caso especial deste fenômeno é a deglutinação, que consiste na supressão de ‘a’ ou ‘o’ inicial na palavra. Exemplo: imaginar > maginar, aguentar > guentar, alcaguete > caguete, etc.

b) **Apócope**: é a supressão de um segmento sonoro no fim de uma palavra. Exemplo: amor > amô, vender > vendê, sair > saí, etc.

c) **Crase**: consiste na fusão de duas vogais iguais em uma só. Exemplo: cooperar > coperar; álcool > alco; caatinga > catinga; feííssimo > feíssimo.

d) **Sinalefa** ou **elisão**: este é um processo definido pela supressão de uma vogal no final de uma palavra, quando em uma frase, por exemplo, a próxima palavra começa com vogal. Exemplo: O Pedr’ é um car’alegr’inteligent’e generoso.

3. Metaplasmos por transposição

a) **Metátese**: consiste na troca ou na mudança de posição de um fonema por outro dentro de uma mesma sílaba. Exemplo: prateleira > parteleira, dormir > dromir, etc.

b) **Hipérese**: consiste na alternância de posição de um fonema de uma sílaba para outra. Exemplo: lagarto > largato, vidro > vrido. etc.

c) **Hiperbibasmo**: consiste no deslocamento do acento tônico na palavra. Este fenômeno pode ser dividido em dois tipos, sístole e diástole. A sístole ocorre quando há o deslocamento do acento para a sílaba anterior, como nas palavras refém > réfem, clitóris > clítoris, etc. A diástole ocorre quando há o deslocamento do acento tônico para a sílaba posterior.

4. Metaplasmos por transformação ocorrem quando há o deslocamento do acento tônico

ou de uma unidade sonora em uma palavra. Eles são classificados em:

- a) **Vocalização:** neste fenômeno há a conversão de uma consoante em uma vogal. Um exemplo deste fenômeno é a vocalização da lateral palatal (lh) pela vogal (i), nas palavras mulher > muié; palha > paia; filho > fio; trabalha > trabaia.
- b) **Nasalização:** é quando em uma palavra há a transformação de um fonema oral a fonema nasal. Têm-se como exemplo: até > inté; aipim > aimpim; igual > ingual; identidade > indentidade.
- c) **Desnazalização:** é o inverso da nasalização, uma vez que em uma palavra há a transformação de um segmento nasal em oral. Exemplo: fizeram > fizeram; homem > home.
- d) **Rotacismo:** É a transformação do fonema /l/ em /r/, como em flamengo > framengo; bicicleta > bicreta.
- e) **Lambdacismo:** É a transformação do fonema /r/ em /l/: freira > flera (ê); e cabeleireiro > cabelelero.
- f) **Sonorização ou abrandamento:** transformação de uma consoante surda em uma consoante sonora. Exemplo: cuspir > guspir; e constipado > gustipado.
- g) **Palatização ou palatalização:** é definida como a transformação de um ou mais segmentos em consoante palatal em uma palavra. Exemplo: Antônio > Antonho; avião > avinhão; família > família.
- h) **Assimilação (total, parcial, progressiva e regressiva):** representa a mudança de um segmento sonoro para outro igual ou semelhante a outro existente na palavra. Este fenômeno pode ser classificado em quatro partes: total, quando o som assimilado de um segmento é igual ao assimilador; parcial, o som assimilado do segmento se assemelha ao assimilador; progressiva, quando o som do assimilador está antes do assimilado; ou regressiva, que o som do assimilador vem depois do assimilado. Exemplo: polícia > pulícia; frágil > frágio.
- i) **Dissimilação:** representa a supressão de um seguimento, como a supressão da líquida /r/. Exemplo: protestar > /po'testar/.
- j) **Apofonia:** representa o “o” fechado de uma vogal na sílaba tônica singular, que no plural fica aberta. Exemplo: “ovo” > /'ɔvus/.
- k) **Metafonia:** representa a alteração de uma vogal tônica por influência de vogais próximas, de aberta para fechada. Exemplo: esta > estã (a abertura do /e/ em /ɛ/ deve-se à metafonia por ter terminado com /a/), diferentemente de “este” > /esti/ que termina em /e/.

No processo de ensino e aprendizagem da língua, o conhecimento desses fatores e condicionantes é fundamental, principalmente no ensino da escrita. Especialmente na fase inicial da aprendizagem, pois, geralmente, o aprendiz não consegue fazer diferença entre as modalidades linguísticas. Não conseguem fazer distinção entre a fala e a escrita.

2.1.1.1.1 Variação diamésica: língua falada e língua escrita

É notável que entre a fala e a escrita existem diferenças e semelhanças, que mostram como estas duas práticas comunicativas estão ligadas aos seus usos na vida cotidiana, não devendo ser entendidas no nível de superioridade ou inferioridade de uma em relação à outra. Elas são práticas discursivas complementares, tendo cada uma o seu papel na história da sociedade (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 15).

Desse modo, Marcuschi (2010, p. 17) ressalta que ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, a elaboração de raciocínios abstratos, exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais pelo potencial do meio básico de sua realização: som de um lado e grafia do outro, embora elas não se limitem a som e grafia. Assim, cada uma tem suas características próprias, mas não podem ser vistas como opostas.

A língua falada, para Marcuschi (2010, p. 18), se situa no plano da oralidade e sua aquisição acontece de forma natural em contextos informais da vida cotidiana, bem como nas relações sociais e dialógicas, envolvendo uma série de recursos expressivos, como a gestualidade, os movimentos do corpo, as expressões faciais ou a mímica. Corroborando essa ideia, Santos e Pereira (2017, p. 170) ressaltam que na oralidade há a predominância de “pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos [...]”.

Em Koch (2010, p. 78), temos a fala caracterizada como contextualizada, implícita, redundante, não planejada, fragmentada, incompleta, pouco elaborada. Nela há predominância de frases curtas, simples ou coordenadas, pouca nominalização e apresenta menor densidade lexical. Acontece geralmente na presença de um outro interlocutor, em um momento ou lugar que são conhecidos, em que há a presença de assuntos que são marcados por uso de pronomes como eu, você, isto, isso, ou advérbios como aqui, cá, já, agora, lá.

Atentando-se à observação de Bortoni-Ricardo (2004), de que a competência comunicativa se estabelece quando o falante “sabe o que falar e como falar”, compreende-se que a funcionalidade da língua falada permite ao indivíduo se adaptar às diversas situações comunicativas, bem como ao grau de formalidade ou informalidade do diálogo. Assim, o

falante ao dizer: “dê-me”, no meio acadêmico, o que seria correto segundo a gramática, para “me dá”, em uma conversa entre amigos, demonstra conseguir adequar a língua ao contexto em que está inserido. Vale mencionar, também, o exemplo citado por Bortoni-Ricardo (2021, p. 105) quando enfatiza que em uma situação de descontração, como uma conversa com entre pessoas ligadas por laços de afeição e confiança mútua

Para Bagno (2009, p. 45), ninguém conhece melhor o funcionamento da língua do que o próprio falante, mesmo que ele não saiba explicar esse funcionamento em termos teóricos. É notável que o falante seleciona o estilo das sentenças a depender do grau de formalidade, como ao estar diante de um interlocutor desconhecido, ou em situações de descontração, que poderá adotar estilos mais coloquiais (Bortoni-Ricardo, 2010). Nesse sentido, o discurso vai sendo construído, planejado e a sua sequência vai depender da continuidade do diálogo entre os falantes.

Antunes (2003, p. 51) enfatiza que “todo evento de fala corresponde a uma interação verbal que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores, em situação de co-presença, alternam seus papéis de falante e ouvinte”. Assim, como aborda Bortoni-Ricardo (2004, p. 76), para que um evento de fala seja compreensível, há a necessidade de os elementos dêiticos² remeterem de forma clara ao objeto a que se referem. Isso será possível em um diálogo em que os integrantes compartilham uma experiência comum.

Quanto à modalidade escrita da língua, Antunes (2003) defende que esta é uma outra interação verbal, que apresenta propriedades comunicativas que fazem referência a pessoas ou objetos, que estejam ausentes da situação que o texto emprega, requerendo, assim, uma maior explicitação linguística dessas referências. Sendo assim, Koch (2010, p. 78) a caracteriza como descontextualizada, explícita, condensada, planejada, completa, não fragmentada, elaborada, na qual há a predominância de frases completas, abundância de nominalizações e maior densidade lexical.

Na perspectiva da Sociolinguística, o estudo da escrita por ser baseado no código prescrito da gramática, não permite as chamadas transgressões ortográficas (Bortoni-Ricardo, 2004). Assim, entendemos que os recursos da língua falada, ao serem registrados, por meio da ortografia, possibilitam unificar a escrita, facilitando o processo comunicativo. Morais (1998, p. 19) cita como exemplo a pronúncia da palavra “tio” por um carioca e um pernambucano. O primeiro (o carioca) poderia dizer /tjĩô/ e o segundo (o pernambucano) falaria /tiu/. Nesse

² Elementos dêiticos têm como objetivo localizar o fato no tempo e espaço sem defini-lo. Alguns pronomes demonstrativos podem ser expressões dêiticas bem como certos advérbios. Fonte: <https://www.dicionarioinformal.com.br/d%C3%AAitico/>.

contexto, na hora de escrever, cada um iria registrar o seu modo de falar, o que dificultaria o processo comunicativo.

A escrita, como defende Marcuschi (2010, p. 16), “é adquirida em contextos formais: na escola”. Em decorrência das diferentes funções que ela se propõe a cumprir, assume condições de produção e recepção diferentes das que são atribuídas à fala e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza (Antunes, 2003, p. 50). Para Marcuschi (2010, p. 17), ela é caracterizada por apresentar elementos próprios “tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados”.

Desse modo, a escrita não consegue “reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros” (Marcuschi, 2010, p.17). A escrita não é “uma mera representação da língua oral” ou um “registro fiel dos fonemas da língua oral” (Soares, 2017, p. 18). São dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas e que nada têm a ver, a princípio, nem por sua natureza, com o pensamento lógico, claro, explícito e completo (Cagliari, 1989, p. 37).

A percepção dessas distintas modalidades linguísticas é necessária e muito importante no contexto escolar. É nesse ambiente que ocorre, formalmente, a aprendizagem da escrita. No entanto, quando as diferenças entre fala e escrita não estão claras para os aprendizes, o processo se torna mais difícil ou até impossível de ser realizado. Assim, desde cedo os estudantes devem ser ensinados sobre as diferenças entre oralidade e escrita; sobre o funcionamento da linguagem humana. O ideal é que o processo seja iniciado no período da alfabetização.

2.2 O processo de alfabetização e a língua escrita

É fundamental a compreensão de que o objetivo do ensino de português é levar o aluno a entender como funciona a linguagem humana, especificamente, a língua portuguesa; bem como os usos que fazemos dela em suas modalidades escrita e oral, nas diferentes situações da vida, como salienta Cagliari (1989, p. 28).

Nesse sentido, inicialmente, é indispensável que a escola veja o aluno como um indivíduo que já percorreu um caminho de exploração linguística. Para Soares (2020, p. 51), mesmo antes da entrada da criança na escola, ela vive o processo de construção do conceito

de escrita, uma vez que advém de ambientes socioculturais nos quais a escrita tem um papel fundamental. Todavia, a mesma autora esclarece que:

é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se, então, do princípio alfabético (Soares, 2020, p. 51).

Assim, é possível inferir, a partir da citação da autora que o processo de aprendizagem da escrita é possível de ser realizado pela interação da criança com as experiências com a língua escrita, sendo um processo que ocorre de dentro para fora; e a aprendizagem, que é um processo no qual a criança recebe estímulos do contexto em que se insere, sendo de fora para dentro. Esta teoria da interação entre desenvolvimento e aprendizagem é defendida por Vigotsky [1896, 1934], como salienta Soares (2020, p. 51-52).

Em se tratando da escrita, Ferreiro (2011, p. 44) ressalta que ela “(...) aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais”. Desse modo, existem inúmeras amostras da escrita nos mais variados contextos, como nas roupas, embalagens, letreiros, fachadas comerciais, entre outros.

Soares (2020, p. 19), para explicar o processo de aprendizagem da língua escrita, adota a concepção da alfabetização e letramento, por meio da metáfora das camadas, para explicar as etapas de aprendizagem da língua escrita, conforme a figura 01.

Figura 01 – Camadas da aprendizagem da língua escrita



Fonte: Soares (2020, p. 19).

Assim, percebemos que a inserção da criança no mundo da escrita ocorre pela

apropriação do sistema alfabético de escrita e pelo desenvolvimento de habilidades desse sistema em uso de práticas reais e sociais de leitura e produção textual. Soares (2020, p. 34) chama a atenção para o fato de que o eixo central do processo de alfabetização é o texto, uma vez que ele representa a concretude da função sociointerativa da língua, tanto na modalidade oral, quanto na escrita.

Quando interagimos por meio da língua, falamos, escrevemos, ouvimos ou lemos textos. A autora salienta que embora a fala e a escrita sejam adquiridas de formas diferentes, uma por, geralmente, ser naturalmente, a outra por ser aprendida, na maioria das vezes em contextos formais, elas se igualam em sua função interativa, uma vez que, “a língua oral é adquirida ouvindo textos em eventos de interação com outras pessoas; da mesma forma a escrita é aprendida em eventos de interação com o material escrito” (Soares, 2020, p. 35).

Soares (2020, p. 61) enfatiza que as crianças que não são alfabetizadas ainda, imitam a escrita por meio de marcas, como os rabiscos e, posteriormente, as letras; que elas prestam atenção no significado das palavras, e não na cadeia sonora que correspondem. Assim, para a autora, é preciso que as crianças compreendam que o que elas veem escrito, é o que elas ouvem ser lido; assim como as palavras que escrevem devem ser representações dos sons das palavras que escrevem. Para Morais (1998, p. 37), “aprender a ortografia não é um processo passivo, não é um simples armazenamento de formas corretas na memória. [...] o sujeito que aprende a processa ativamente. Um exemplo citado pelo autor, é na escrita da palavra ‘mininu > menino’, que quando o sujeito/aluno escreve dessa forma ele passa a elaborar as suas próprias representações sobre a escrita das palavras.

Dessa forma, Soares (2020) nos apresenta os níveis de alfabetização que o alunos vão alcançando. No nível da escrita silábica sem valor sonoro, o sujeito é capaz de segmentar a cadeia sonora de uma palavra em sílabas, mas não consegue perceber os sons individuais ou fonemas que representa cada letra. No nível da escrita silábica com valor sonoro, o sujeito já consegue escrever uma letra para cada sílaba, sendo a que corresponde ao som que mais se destaca na palavra. O próximo nível representado pela autora é o de escrita silábico-alfabética, no qual a criança já consegue perceber que uma sílaba pode ser segmentada em unidades sonoras menores. No nível alfabético, o aluno desenvolve a consciência das correspondências entre letras e fonemas.

O último nível descrito pela autora é o da escrita ortográfica. Soares (2020, p. 143) enfatiza que embora a criança já relacione as letras com os fonemas, ainda comete muitos erros ao escrever, uma vez que ainda não aprendeu sobre as regras ou irregularidades da ortografia, sendo que “cada letra nem sempre corresponde a uma mesmo fonema, a cada fonema nem

sempre corresponde a uma só letra”. Simões (2006) enfatiza que a criança, ao entrar em contato com a escrita, nesse caso, da língua portuguesa, necessita associar som, distintividade e representação gráfica. Morais (1998, p. 20) defende que saber diferenciar as fases de alfabetização da escrita alfabética para a escrita ortográfica, é um passo importante para compreendermos o motivo de nossos alunos cometerem tantos erros ao escreverem.

O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à apreensão das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado – consciência lexical. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras – consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras – consciência fonêmica (Soares, 2020).

No processo de ensino, principalmente aos profissionais da educação, que trabalham com linguagem; com o ensino da escrita, o conhecimento de fonética e fonologia é necessário. Inúmeras são as palavras existentes na nossa língua, com as quais somos capazes de produzir uma infinidade de enunciados, por meio de um reduzido número de unidades sonoras, que expressam nossos dizeres. Assim, dentre as áreas da linguística que estudam esses sons, podem ser citadas a Fonética e a Fonologia.

Desse modo, a fonética se preocupa com a descrição dos sons durante a produção da fala. Cagliari (2002) cita que ela vai descrever o que acontece quando um falante fala, os efeitos que são produzidos pela articulação dos órgãos fonadores. Já a fonologia, de forma explicativa e interpretativa, estuda a função dos enunciados linguísticos a partir do valor dos sons de uma língua, bem como quantos e quais são os fonemas de uma língua, como são organizados e quais as variações, linguísticas ou não, que eles podem sofrer (Roberto, 2016, p. 16).

Ressaltamos que Saussure foi o primeiro estudioso da língua a se interessar em distinguir metodologicamente a fonética e a fonologia, na primeira metade do século XX (HenriqueS, 2007). Além dele, outros estudiosos como Trubetzkoy, Karcevski e Jakobson, nomes que estavam relacionados à escola de Praga, tiveram uma preocupação em postular o fonema e suas variações como unidade mínima operacional, e estender a parte sonora da linguagem as ideias de Saussure, tendo em vista a dicotomia entre língua e fala (Roberto, 2016, p. 17).

Dentre os conceitos elementares da fonologia, o fonema pode ser caracterizado como o elemento sonoro que pode gerar sentidos diferentes na língua, o que estabelece uma distinção de significado entre as palavras. Roberto (2016) cita como exemplo as palavras *bata* e *pata*,

duas palavras que formam pares mínimos, pois apresentam apenas um elemento sonoro que as diferenciam o /b/ e o /p/. Nesse contexto, em todas as línguas o ambiente fonológico passa a exercer “pressões estruturais; há sílabas; ocorrem pausas; os sons apresentam-se numa ordem linear nos enunciados; há sequência de sons permitidos e outras proibidas” (Cagliari, 2002, p. 19).

2.2.1 O ensino da língua escrita

No contexto escolar brasileiro é possível verificar que o ensino ainda deixa muito a desejar, inclusive o pautado na realidade sociolinguística dos alunos. Situação que se repete nos próprios manuais de ensino, pois embora seja oficialmente obrigatória a inclusão, o tema consta nos manuais de forma mínima, somente por constar no currículo, mas nem sempre é trabalhado como deveria. Muitos professores não sabem como lidar com o conteúdo, o que provoca questionamentos em sala de aula. Alguns chegam a questionar como articular a diversidade linguística com o ensino de português ou qual (ou quais) norma (normas) ensinar (Tavares, Martins; Vieira, 2014). Se esse conflito é vivido pelo professor, o que dizer do que ocorre com o aluno na busca pela aprendizagem? Certamente vive um conflito bem maior, principalmente quando escreve como sabe falar, e não tem seu texto bem avaliado, por não dar conta de usar as regras padrão da língua; por não conseguir fazer distinção entre a fala e a escrita; por, muitas vezes, não ter esclarecimento do que foi apontado como errado, para poder fazer de outra forma. Assim, para a aprendizagem da norma culta e das regras linguísticas convencionadas, um padrão de comportamento deve ser adotado pelo professor, tanto para orientar questões da língua oral quanto da escrita.

Para Bortoni-Ricardo (2004), o padrão de comportamento do professor relacionado ao uso de regras não padrão pelos alunos, depende, basicamente, do evento em que essas regras podem ocorrer. Logo, inferir que o professor precisa saber quando intervir, durante a realização de um evento de oralidade é primordial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o ensino da língua deve ser pautado no princípio da diversidade e no respeito às diversas formas de falar, considerando que “os chamados erros que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 09).

Ao professor cabe conhecer as variedades com as quais lida diariamente, principalmente nas produções de seus alunos, avaliar sua natureza e orientar os estudantes na busca da adequação dos textos que produzem, em relação ao gênero e à situação interacional

em que se encontram. Devem focar no reconhecimento das variantes pouco familiares nos textos que leem e interpretam na sala de aula (Martins; Vieira; Tavares, 2014, p. 12 e 13).

No cumprimento do papel que exerce e na realização do trabalho que lhe foi confiado, cabe ao professor dar orientações seguras aos alunos, nas atividades de produção textual. Para isso, deve valer-se das preferências pautadas nas efetivas normas do Português, que deve ser usado pelos brasileiros tanto na fala quanto na escrita, respeitando as peculiaridades. Deve promover, nas atividades de leitura e escrita dos mais diversos gêneros, o reconhecimento de usos linguísticos pouco familiares à comunidade de fala a que pertencem seus alunos, por serem esses usos pertencentes a outras variedades, prestigiadas ou não (Martins; Vieira; Tavares, 2014, p. 12 e 13).

Nesse contexto, vale mencionar que por um longo período a modalidade escrita da língua, principalmente a literária, passou a ser a única forma adotada para ser ensinada e estudada; já a modalidade falada da língua era deixada de lado, sendo considerada o lugar caótico, imperfeito, desagregado; levando para o ensino da LP uma situação desastrosa (Bagno, 2009, p. 48). O mesmo autor salienta que, felizmente, uma das contribuições da ciência linguística foi corrigir essa distorção, colocando a língua falada como o lugar de investigação.

Muitas manifestações escritas e faladas circulam na sociedade, caracterizadas como gêneros textuais, que passam a serem trabalhados em sala de aula como uma das exigências das orientações curriculares. Vale destacar que estas mudanças no ensino da LP, podem ainda ser um desafio para os professores, já que muitos não tiveram em sua formação um contato com os conceitos ou teorias sobre este aspecto. Assim, essa lacuna na formação pode gerar consequências ao ensino, uma vez que, ainda é forte a ideia de que os alunos precisam evitar toda e qualquer interferência da língua falada, ao escrever um determinado texto, gerando autorrejeição ou autodepreciação (Bagno, 2009, p. 48-49).

Nesse contexto, um dos objetivos do ensino da LP é “[...] contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa” (Antunes, 2003, p.14). No entanto, para tal, é preciso envolver o aluno em situações de uso da língua, promovendo o contato com os diversos gêneros textuais orais e escritos, que circulam na sociedade, o que pode contribuir para que ele perceba a adequação da língua às situações em que ela é produzida.

Desse modo, as mudanças ocorridas na língua é resultado da necessidade que os falantes têm de se comunicarem e conseguirem transmitir a mensagem desejada, o que envolve os fatores cognitivos, responsáveis por processarem a linguagem dentro do nosso

cérebro, e os fatores sociais e culturais (Bagno, 2009, p. 42). Para Bortoni-Ricardo (2021, p. 80) “toda língua é suficientemente capaz de atender às necessidades comunicativas do grupo social que a usa”. A escola deve considerar essas nuances que envolvem a língua.

Fávero, Andrade e Aquino (2011, p. 13) ressaltam que o aluno chega à escola com um determinado conhecimento das modalidades da língua, a oral e escrita; entretanto, por não ter sido exposto, na maioria das vezes, à reflexão sobre o processamento de cada uma delas, acaba passando de nível escolar sem ter a aprendizagem esperada, que, contemple, também, as especificidades de cada uma das modalidades.

Tendo em vista que a comunidade escolar é composta por alunos pertencentes aos diversos contextos sociais, é fundamental que seja adotada uma prática pedagógica reflexiva, que reconheça e aborde a realidade linguística multifacetada do português brasileiro, em sala de aula. Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 15) postulam que esta forma de abordagem da língua, traz sentido e efeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Essa realidade linguística dos alunos implica ao profissional de Língua Portuguesa, o reconhecimento das diferentes normas estabelecidas entre a língua falada e escrita. Isto pode auxiliar na condução da prática pedagógica, possibilitando orientar o aluno não só na produção dos textos, falados e escritos, como, também, ajudando-o a ampliar os recursos comunicativos nos diversos domínios sociais.

Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (2004, p. 75) menciona que cada domínio social/ou ambiente em que o aluno se insere, vai exigir dele vocabulário específico ou formações sintáticas, que não são aceitas pela gramática normativa. Para atender às convenções sociais, de cada tarefa comunicativa, de cada tipo de interação ou de cada gênero textual, a escola assume o espaço que deve auxiliar o aluno a adquirir esses recursos de forma sistemática.

Desse modo, é necessário que a escola possibilite aos alunos transitarem, de modo natural, tanto na fala quanto na escrita, observando as características de cada uma. Martins, Vieira e Tavares (2014, p. 61-65) destacam que alguns aspectos variáveis da fala podem ser transferidos para a escrita, uma vez que a relação entre som e letra não é biunívoca, sendo que podem existir mais de um som representado por uma única letra.

Sendo assim, esses aspectos variáveis ou marcas da oralidade não podem ser vistas como erros nas produções dos alunos. Marcuschi (2010, p. 47) salienta que em hipótese alguma podemos considerar o texto falado como o lugar caótico ou descontrolado, e o texto escrito, como o lugar controlado e bem-formado. Essas interferências da oralidade na escrita ou a passagem da fala para a escrita não é a “passagem do caos para ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (Marcuschi, 2010, p. 47).

Nesse contexto, Marcuschi (2010) enfatiza que quanto ao ensino das duas modalidades da língua existe uma dificuldade de se tratar das relações estabelecidas entre elas, sendo que prevalece uma abordagem dicotômica. Assim, uma vez concebidas a partir das inter-relações, podem possibilitar aos usuários da língua, adequá-las em seus diversos contextos de uso. Corroborando com o pensamento de Marcuschi (2010), Koch e Elias (2010, p. 14) ressaltam que “fala e escrita não devem ser vistas de forma dicotômica, estanque, como até algum tempo e, por vezes, acontece ainda hoje”.

Cabe mencionar, ainda, que a relação entre fala e escrita não pode ser abordada de forma errônea, uma vez que pode colaborar para o desenvolvimento do preconceito linguístico. A linguagem escrita ao ser colocada pela sociedade como sinônimo de “status” deturpa o verdadeiro significado da escrita e, assim, a oralidade adquire no bojo social conceitos errôneos na qual é vista de forma desprestigiada.

Essa falsa supremacia de uma modalidade sobre a outra é que tem distanciado os educadores em reconhecer o *continuum* existente entre a fala e a escrita. Tanto a fala quanto a escrita podem se prestar a graus de formalidade diferentes. Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC é posto que deve ser:

Estabelecida a relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferente gêneros e práticas de linguagem (como o jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, etc), as semelhanças e as diferenças entre o modo de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. - Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece. - Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto (Brasil, 2018, p. 80).

Essa relação entre fala e escrita, considerando o modo como elas se articulam em diferente gêneros e práticas de linguagem, é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, notamos que os eixos vão sendo apresentados a partir da inter-relação. O da “Análise Linguística/Semiótica” envolve os procedimentos e as estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação, que são responsáveis pelos efeitos de sentidos, seja na forma de composição ou na situação de produção. Nesse sentido, para os textos orais ou escritos, devem ser observados os efeitos de coesão, coerência e organização e a forma de composição. Além disso, para os textos orais, os elementos presentes na fala como o ritmo, a altura, identidade, clareza, entre outros, devem ser considerados (Brasil, 2018, p. 80). Com relação à escrita, é mencionado que devem ser conhecidas e analisadas no português do Brasil:

as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas; as

possibilidades de estruturação da sílaba; as diferentes funções e efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso dos sinais de pontuação (ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer); a acentuação gráfica e suas relações com a prosódia; e as regularidades e irregularidades ortográficas (Brasil, 2018, p. 82-83).

Dessa forma, o contexto escolar deve proporcionar aos alunos compreensão do funcionamento da língua portuguesa, em seus aspectos oral e escrito, de modo que ele possa refletir sobre as escolhas linguísticas e adequá-las aos contextos de uso. Bem como, possibilitar a eles o acesso às variedades linguísticas que desconhecem.

Nesse contexto, cumpre, ainda, ao professor, ter conhecimento da legislação vigente referente ao ensino da língua portuguesa para o cumprimento do que é estabelecido para tal. Geralmente, na legislação encontram-se diretrizes para o ensino da língua, que consideram, também, a questão da variação e variedades linguísticas.

2.3 Base legal para o ensino da língua materna: Constituição Federal (1988) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

No Art. 205 da Constituição Federal de 1988 consta que a educação é um direito de todos, tendo como objetivo preparar as pessoas para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 123). Para atender a esse processo formativo, é mencionado na referida constituição que o ensino no contexto escolar será feito em Língua Portuguesa - LP, e que serão adotados os conteúdos mínimos, visando à formação básica comum, bem como ao respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais (Brasil, 1988, p. 124).

Assim, a Constituição Federal se estabelece como uma base legal para o desenvolvimento de documentos de caráter normativo, como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB, a BNCC “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica”, visando “à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7).

Nesse sentido, para cada etapa da Educação Básica são colocadas as especificidades pedagógicas que devem ser desenvolvidas e alcançadas. Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, é posto que este deve proporcionar aos alunos experiências que possibilitem a “participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela

oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67 e 68). Assim, esta é uma área que necessita considerar os contextos nos quais se inserem os alunos, tendo em vista que são constituídos a partir deles.

Desse modo, compreendemos que na BNCC é proposta a atualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula, levando em conta a necessidade de formação da competência linguística dos alunos, bem como o desenvolvimento das habilidades leitoras, orais, de produção textual, entre outras, tendo em vista que eles necessitam de tais práticas de linguagem fora do contexto escolar. Nessa perspectiva, na BNCC é enfatizado que é importante que seja feita a apropriação, pelos alunos, das características específicas de cada linguagem, bem como o contexto de uso e a compreensão de que elas são dinâmicas e estão em constante transformação (Brasil, 2018, p. 63).

Nesse mesmo documento, consta que as atividades humanas são realizadas nas práticas sociais, mediadas por diversas linguagens: como a verbal, que envolve a oral e a escrita, a corporal, visual, sonora e digital (Brasil, 2018, p. 63). Desse modo, percebemos que as práticas sociais devem ser constituídas de uma nova forma de produção e interação e, assim, na BNCC a língua é tratada na perspectiva enunciativo-discursiva, uma vez que ela é realizada considerando as práticas sociais que existem na sociedade (Brasil, 1998, p. 20 *apud* Brasil, 2018, p. 63).

Quanto à variação linguística na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a referência é feita com foco no respeito às diversidades linguísticas. Assim, é colocado que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2018, p. 14). Nesse sentido, entendemos que é relevante que a instituição escolar, como forma de fazer com que os alunos conheçam e valorizem a pluralidade linguística, devem ser proporcionado contato com diversas situações de uso da língua, bem como a valorização dos aspectos linguísticos que cada aluno tem.

Na BNCC são expostos os eixos de integração que devem permear as práticas de ensino no componente Língua Portuguesa, sendo eles: leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. O primeiro eixo, o da leitura, compreende às práticas de linguagem que são geradas a partir da interação do leitor/ouvinte/espectador e a interpretação dos textos; o eixo da produção de textos diz respeito às práticas de linguagem decorrentes da interação e autoria do texto escrito, oral, entre outros; o eixo da oralidade envolve as práticas de linguagem decorrentes da situação oral, com ou sem contato face a face; já o eixo da análise linguística envolve os procedimentos e estratégias cognitivas de avaliação durante a leitura e

produção dos textos (Brasil, 2018, p. 67-76).

Para cada eixo são colocadas as especificidades com que cada um deve ser abordado na prática pedagógica. Seleccionamos aqui os eixos que tratam de modo específico da variação linguística (Brasil, 2018, p.76-82):

- (i) produção de textos: refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam;
- (ii) oralidade: refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto;
- (iii) análise linguística/semiótica: conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos e discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas ou estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.

Desse modo, notamos que a reflexão sobre os aspectos variáveis da língua, tem como ponto de partida as condições de produção e o contexto de uso. Esta perspectiva de ensino pode possibilitar ao aluno a utilização da língua nos variados contextos comunicativos em que ele se insere. Além disso, a reflexão sobre as variedades prestigiadas e estigmatizadas, pode possibilitar a escola criar condições pedagógicas que visem ao tratamento adequado quanto à variação linguística (Brasil, 2018, p. 70). Esta última concepção defende ser relevante o conhecimento e a valorização da diversidade linguística, bem como a análise das situações humanas que são decorrentes dos usos linguísticos, como o preconceito linguístico.

Na BNCC é colocado que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2018, p. 14). Nesse sentido, entendemos que é relevante que a instituição escolar, como forma de fazer com que os alunos conheçam e valorizem a pluralidade linguística, deve proporcionar a eles o contato com diversas situações de uso da língua, bem como a valorização dos aspectos linguísticos que cada aluno tem.

Assim, a escola deve oportunizar ao aluno a ampliação e diversificação das práticas de oralidade e escrita. Defendemos no presente trabalho que uma das ferramentas que podem ser adotadas no ensino de língua portuguesa é o jogo. Esse material pode possibilitar ao aluno uma aprendizagem mais significativa, bem como desenvolvimento cognitivo, uma vez que promove o aprimoramento da comunicação, por meio da oralização dos textos escritos; bem como o conhecimento de aspectos linguísticos relacionados a escrita das palavras.

De forma lúdica, o jogo pode proporcionar ao aluno momentos de diversão, interação, como, também, de apropriação do conhecimento dos aspectos linguísticos. Ressaltamos,

assim, que as práticas de linguagens atuais não só envolvem novos gêneros textuais, como novas formas de interação e aprendizagem. Desse modo, considerando os eixos de atuação da LP para o Ensino Fundamental, percebemos que nos anos finais do Ensino Fundamental é a etapa na qual o aluno apresenta maior capacidade de abstração dos conteúdos. Desse modo, é de grande relevância apresentar a eles meios em que possam articular os eixos de atuação da LP – leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística. Na BNCC é proposto um ensino da língua portuguesa centrado no texto. 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 na sociedade.

No próximo tópico abordaremos o percurso metodológico da pesquisa e a construção do *corpus*.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Na pesquisa científica, é imprescindível se esclarecer os procedimentos e recursos realizados, desde o início até a finalização, além da divulgação dos resultados encontrados (Prodanov; Freitas, 2013, p. 74). Desse modo, neste capítulo será abordado o percurso metodológico da presente pesquisa.

O propósito inicial do estudo era de fazer uma pesquisa de campo, em escolas da Rede Pública de Imperatriz, situadas na zona periférica, tendo como público-alvo os alunos do Ensino Fundamental maior. Assim, a partir da elaboração e realização de instrumentos, como entrevistas, questionários e atividades para a obtenção da produção escrita dos alunos, seria feita a construção dos dados para a análise. Contudo, em virtude do cenário de Pandemia, devido à Covid-19 e suas variantes, optamos por outro tipo de pesquisa.

Nesse contexto, diante da existência de um considerável número de trabalhos de Iniciação Científica, desenvolvidos no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, com foco no processo de ensino aprendizagem da língua, o interesse foi posto em utilizar resultados de pesquisas já realizadas. Assim, propomos, neste estudo, uma análise dos projetos desenvolvidos, em sala de aula de escolas do Ensino Fundamental, na área da Sociolinguística, no âmbito da UEMASUL.

Para a construção da nova pesquisa, realizamos a escolha do tema a ser estudado; neste caso, a transposição da fala para a escrita de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Na etapa inicial, elaboramos a pergunta norteadora do estudo “Como os processos de origem fonológica, presentes na fala, interferem na aprendizagem da escrita de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental?”

Em seguida, para o embasamento teórico do estudo, selecionamos os autores que abordam sobre a temática estudada, considerando os tópicos propostos na fundamentação teórica. Assim, entre os estudos utilizados nesta pesquisa, podemos citar da Sociolinguística, os de Coelho *et al.* (2015), Bagno (2007, 2009, 2012), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Marcuschi (2010), Martins, Vieira e Tavares (2014), e para a fonética-fonologia, Cagliari (2002) e Roberto (2016). O levantamento dos dados foi feito a partir dos relatórios desenvolvidos por meio do Programa de Institucional de Iniciação Científica, da UEMASUL.

Nesse contexto, após esta breve introdução, trataremos da abordagem, dos objetivos e do tipo de pesquisa. Além disso, iremos caracterizar o *corpus* do estudo, discriminar as etapas e critérios de análise dos dados, e os procedimentos utilizados para a construção da Produção

Técnico-Tecnológica – PTT.

3.1 Métodos e procedimentos

Pelo caráter do estudo proposto, o método pensado como adequado para sua realização foi o de abordagem qualitativa, pois envolve a interpretação feita pelo pesquisador sobre os dados coletados, além dele “explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (Creswell, 2010, p. 26). Assim, o método qualitativo é uma forma de o pesquisador trabalhar as estruturas do *corpus* a ser analisado, permitindo uma escrita criativa e inovadora.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa é documental. Este tipo de pesquisa “compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa. Os documentos podem ser encontrados em arquivos públicos, ou de empresas particulares, em arquivos de entidades educacionais e/ou científicas [...]” (Medeiros, 2000, p. 37). Nesse caso, serão utilizados relatórios finais de pesquisas de iniciação científica, que são considerados, por esse mesmo autor, como documentos primários. É uma pesquisa que tem como base de dados trabalhos que já foram realizados; fontes constituídas por material já elaborado. Este tipo de pesquisa “possibilita organizar informações que estão dispersas, conferindo a elas uma nova importância como fonte de consulta” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 55).

Quanto aos objetivos, ela é considerada uma pesquisa exploratória e descritiva. A primeira, por possibilitar mais informações sobre o assunto investigado, além de permitir que o tema abordado seja estudado sob diversos aspectos. A segunda, por ter o levantamento, registro e a descrição dos fatos observados, sendo que os aspectos são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador (Prodanov; Freitas, 2013).

3.2 O *corpus* da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa é proveniente de relatórios do banco de dados; de pesquisas desenvolvidas no âmbito da UEMASUL. Trata-se de pesquisas feitas em turmas do Ensino Fundamental, especialmente de anos finais, do 7º ao 9º ano, de escolas públicas do município de Imperatriz e Açailândia, localizados no estado do Maranhão. Os projetos foram desenvolvidos no âmbito do Programa Institucional de Iniciação Científica, e no PIBIC–

Rede³, mantidos pela própria instituição ou financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA ou pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

3.2.1 O Programa Institucional de Iniciação Científica, da UEMASUL

O Programa Institucional de Iniciação Científica, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL, foi criado e aprovado por meio da Resolução n° 028/2018-CONSUN/UEMASUL e, no período de desenvolvimento das pesquisas que deram origem ao *corpus*, eram geridos pela Coordenadoria de Pesquisa e Inovação, da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - PROPGI/UEMASUL. Em 2022, a Coordenadoria de Pesquisa e Inovação passou a ser somente Coordenadoria de Pesquisa. O programa compreende o Programa Institucional de Bolsas Iniciação Científica – PIBIC e o Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica – PIVIC. Quanto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica em rede, Imperatriz-Açailândia, instituído pela Resolução n° 002/2017 – CONSUN/UEMASUL foi descontinuado, desde que o *campus* recebeu seus professores efetivos.

Conforme a Resolução n° 038/2018-CONSUN/UEMASUL, os principais objetivos do Programa Institucional de Iniciação Científica da UEMASUL são:

- estimular professores pesquisadores a incluam estudantes nas atividades científicas, tecnológicas e artístico-culturais; despertar a vocação científica dos estudantes, bem como qualificá-los para os programas de pós-graduação;
- contribuir para a formação de profissionais qualificados para a pesquisa, visando acelerar o processo de expansão do quadro de pesquisadores na Região Tocantina do Maranhão. A participação no programa é feita por meio de seleção realizada com Edital específico. O professor/pesquisador submete o projeto de iniciação científica e, se aprovado, indica um aluno para ser bolsista ou voluntário no programa. O bolsista ou voluntário desenvolve a pesquisa, por um período de 12 (doze) meses.

3.2.1.1 O banco de dados foco desta pesquisa

O banco de dados é composto por relatórios finais de pesquisas viabilizadas pelo

³ O PIBIC-Rede é o mesmo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, que em um determinado período foi desenvolvido com professores do *campus* Imperatriz, orientando acadêmicos em Açailândia, por falta de professores efetivos nesse *campus*.

Programa Institucional de Iniciação Científica (IC). Os relatórios de IC constituem a etapa final de desenvolvimento dos projetos de IC, da UEMASUL. Assim, ao final do período de vigência do projeto, o bolsista ou voluntário, deve entregar um relatório e um resumo expandido, contendo os resultados da pesquisa desenvolvida. Esses resultados são apresentados na Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e Extensão – SAPIENS, da UEMASUL, e avaliados por uma banca constituída para tal. O resumo expandido é publicado nos Anais da SAPIENS.

3.3 Critérios de seleção do *corpus*

A seleção do *corpus* foi feita na base de dados, da UEMASUL, e foi seguido o seguinte critério:

- trabalhos que abordam sobre os fenômenos fonéticos/fonológicos na escrita de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Imperatriz e Açailândia, Maranhão.

Os relatórios foram escritos durante o desenvolvimento das pesquisas, que, geralmente, é no período de um ano, sendo finalizados no final do ciclo. O período delimitado para este estudo foi de cinco (05) anos, de 2017 a 2021. Cabe destacar que todos os trabalhos utilizados nesta pesquisa, foram desenvolvidos sob a coordenação da orientadora do presente estudo, que pesquisa fenômenos da linguagem, no Ensino Fundamental, de escolas públicas em Imperatriz e Açailândia, Maranhão.

Assim, foi feito um levantamento dos relatórios, que tratam do tema desta pesquisa: variação/variedade linguística, focando nos fenômenos fonéticos-fonológicos/metaplasmos transpostos da fala para a escrita. O Quadro 01 contém a quantidade de trabalhos utilizados para esta pesquisa:

Quadro 01 – Quantidade de trabalhos utilizados

Período	Tema	Imperatriz	Açailândia
2017 a 2021	Abordam sobre as marcas da oralidade na escrita	04	04
Subtotal		04	04
Total		08	

Os relatórios selecionados foram produzidos por acadêmicos-bolsistas de IC, e são referentes a oito pesquisas desenvolvidas em escolas públicas do município de Imperatriz e Açailândia, Maranhão, sendo quatro (04) em de cada município.

Quadro 02 – Demonstrativo do *corpus*

Ciclo	Composição do contexto pesquisado						Colaboradores	
	Imperatriz			Açailândia			Imperatriz	Açailândia
	Turma	Quant. de turmas	Alunos por turma	Turma	Quant. de turmas	Alunos por turma		
2017-2018	7º	1	35	7º	2	30	35	60
	8º	1	35	8º	2	30	35	60
2018-2019	7º	1	40	7º	2	30	40	60
	8º	1	35	8º	2	28 e 30	35	58
2019-2020	8º	1	32	8º	1	35	32	35
	9º	1	29	9º	1	30	29	30
2020-2021	8º	1	38	8º	1	35	38	35
	9º	1	42	9º	1	35	42	35
Subtotal							286	373
Total							659	

Como podemos ver no quadro 02, o universo de alunos, das turmas que receberam os pesquisadores foi de seiscentos e cinquenta e nove alunos e, conforme o número de turmas, oito professores. No entanto, nem todos os alunos participaram da pesquisa, diretamente. Nesse caso, considera-se ter havido participação direta, daqueles cujos textos foram considerados para análise. Como há, pelo menos, dez por cento de participação direta dos alunos, o total chega a setenta alunos participantes diretamente da pesquisa. A escolha dos participantes se deu por sorteio.

Considerando-se que se recolhe, no mínimo, cinco textos de cada aluno, durante a pesquisa, se chega ao total de trezentos e cinquenta textos, dos quais os pesquisadores fizeram a seleção para análise. Assim, o pesquisador, que teve quarenta e dois alunos na turma, focou na busca de textos de quatro alunos, que pode chegar ao total de vinte textos para análise. No entanto, nem todos os textos foram aproveitados para a análise, para evitar repetições.

Na organização dos textos para análise, conforme as categorias estabelecidas, muitos deles não são aproveitados, pois nem todos registraram a ocorrência de metaplasmos e/ou a percepção do professor quanto a ocorrência deles na escrita dos alunos. Assim, nos relatórios finais do PIBIC, selecionamos 17 (dezessete) fragmentos de produção textual e 6 (seis) fragmentos de entrevista para análise.

3.3.1 O contexto de desenvolvimento das pesquisas, que compõem o *corpus*

Nos relatórios finais do PIBIC, encontram-se detalhes do contexto de desenvolvimento de cada projeto; de cada pesquisa. Assim, foi possível traçar um panorama, com informações importantes das pesquisas realizadas. Para esta pesquisa foram considerados quatro ciclos do PIBIC, que corresponde ao período de 2017 a 2021.

Neste subtópico, apresentam-se os ciclos e projetos desenvolvidos em cada um deles. Em cada ciclo foram realizadas duas pesquisas, focando a escrita de alunos, totalizando, assim, oito pesquisas. Em alguns projetos as informações estão mais detalhadas, mas, de forma geral, eles contêm informações relevantes que incluem o contexto de realização, o objetivo, os colaboradores, os instrumentos utilizados para a construção dos dados e os resultados.

Assim, passaremos à apresentação, concisa dos projetos, por ciclo:

1. Projetos de iniciação científica do ciclo 2017/2018

- a) ***Reflexões sobre as marcas de oralidade na escrita de alunos do sétimo e oitavo ano de escola pública do município de Imperatriz*** - o projeto foi executado em uma escola pública da rede municipal de Imperatriz, tendo como objetivo refletir sobre as marcas de oralidade na escrita de alunos do sétimo e oitavo ano de uma escola pública do município. Foi feita a observação durante as aulas, entrevista semiestruturada e a análise de textos produzidos pelos alunos.
- b) ***Reflexões sobre as marcas da oralidade na escrita de alunos do sétimo e oitavo ano de escola pública do município de Açailândia*** - a pesquisa teve como objetivo refletir sobre as marcas de oralidade na escrita de alunos do sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental de escola pública do município de Açailândia. A escola é situada em uma área na qual a grande maioria das pessoas é de classe baixa. A área de localização dessa escola apresenta um elevado número de casos de violência e criminalidade. A escola tem setecentos e oitenta alunos matriculados, em vinte e seis turmas, e cada uma com trinta alunos. Com relação ao perfil socioeconômico dos alunos, a grande maioria é advinda da classe baixa, mora em casas alugadas ou em casas próprias, mas com condições precárias de uso ou localizado em área de risco. A maioria das crianças é criada por avós analfabetos ou por pessoas com escolaridade até o 6º ano do Ensino Fundamental. O estudo teve a colaboração dos alunos do sétimo ano, que estão na faixa etária de doze a quatorze anos, e dos alunos do oitavo ano, que têm idade entre treze a quinze anos. Ele contou, também, com a colaboração da professora de Língua

Portuguesa. Como instrumentos de pesquisa, foi utilizada entrevista semiestruturada, com a professora. O intuito foi obter informações referentes à percepção da professora quanto à variedade linguística em sala de aula. Com a pesquisa buscou-se, ainda, compreender as dificuldades existentes no processo de escrita, principalmente quanto ao reflexo da fala na escrita, bem como averiguar o tratamento que é dado, pela professora, aos textos dos alunos, que contêm marcas de oralidade. Para a análise da escrita, a pesquisadora utilizou os textos dos alunos, escritos em sala de aula, durante o período de observação das aulas para a realização do estudo.

2. Projetos de iniciação científica do ciclo 2018/2019

- a) ***Reflexões sobre as marcas de oralidade na escrita de alunos do sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental*** - o trabalho teve como objetivo geral analisar as marcas de oralidade na escrita de alunos do sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental. O contexto de realização da pesquisa foi uma escola pública do município de Imperatriz. Os colaboradores foram a professora e os alunos do sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental. Como instrumentos de pesquisa foi utilizada entrevista semiestruturada, com a professora, e feita a observação e a análise dos textos escritos pelos alunos.
- b) ***Reflexões sobre as marcas de oralidade na escrita de alunos do sétimo e oitavo anos de escola pública do município de Açailândia*** - a pesquisa visou refletir sobre as marcas de oralidade na escrita de alunos do sétimo e oitavo ano, de escola pública do município de Açailândia. Ela foi desenvolvida em uma escola situada em uma área que apresenta situação socioeconômica precária, com população de baixa renda e um alto índice de criminalidade e violência. É constituída por trinta e seis salas, e tem vinte e seis turmas, com alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Na época, a escola estava com setecentos e oitenta alunos matriculados, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, sendo 30 (trinta) alunos, no máximo, por sala. A pesquisa foi realizada com a colaboração dos alunos do sétimo e oitavo ano e da professora de Língua Portuguesa. Cabe destacar, que muitos dos alunos que frequentavam a escola viviam de ajuda do governo, como o bolsa família. Eram criados pelos avós ou por pais analfabetos, ou com baixo nível de escolaridade. Para o estudo, foi realizada como instrumento, observação em sala de aula, entrevista com os colaboradores e análise do texto escrito pelos alunos.

3. Projetos de iniciação científica do ciclo 2019/2020

- a) *Reflexões sobre o uso de regra não-padrão, decorrente de diferença dialetal, na escrita de alunos do oitavo e nono anos de escola pública de Ensino Fundamental do município de Imperatriz* - o trabalho visou analisar a ocorrência de regras não padrão/de marcas de oralidade na escrita de alunos de oitavo e nono anos, de uma escola pública do Ensino Fundamental do município de Imperatriz. Ele foi desenvolvido em uma escola da rede pública de Imperatriz/MA, situada em uma área periférica da cidade. A pesquisa teve como colaboradores a professora de português e os alunos do oitavo e nono anos. Para o levantamento dos dados foi feita observação em sala de aula e análise de textos escritos pelos alunos. Para a análise, foi utilizada a produção textual dos alunos, da qual foram feitas imagens, bem como as anotações, pelo pesquisador.
- b) *Reflexões sobre o uso de regras não padrão, decorrente da diferença dialetal, na escrita de alunos do oitavo e nono anos de escola pública de Ensino Fundamental do Município de Açailândia* – o objetivo do estudo foi analisar a ocorrência de regras não padrão/marcas de oralidade na escrita de alunos de oitavo e de nono ano de uma escola pública de Ensino Fundamental, do município de Açailândia. Assim, participaram do estudo os alunos e a professora de língua portuguesa de uma escola de Açailândia. A escola fica localizada no bairro Jacu, com funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno. A distribuição das turmas na escola se dá da seguinte forma: pela manhã são 15 turmas; à tarde são 14; e à noite são seis turmas. `

4. Projetos de iniciação científica do ciclo 2020/2021

- a) *Reflexões sobre o uso de regras não-padrão, decorrente de diferença dialetal, na escrita de alunos do oitavo e nono anos de escola pública de Ensino Fundamental do município de Imperatriz* – o estudo visou analisar a ocorrência de regras não-padrão/de marcas de oralidade na escrita de alunos de oitavo e de nono ano de uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Imperatriz. A pesquisa teve como colaboradores professores e alunos do oitavo e nono ano do Ensino Fundamental maior. Em virtude da Pandemia, causada pela Covid-19, não foi possível a ida do pesquisador ao campo. No entanto, foi possível a realização de forma remota, por meio da plataforma de Gestão Educacional (GEDUC) ou do google *classroom*. Assim, foi

feito acompanhamento das aulas e obtido o registro da produção textual dos alunos. O envio das atividades pelos alunos, aos professores, era feito via WhatsApp ou os pais iam deixar e buscar na escola. O pesquisador conseguiu conversar com os professores para identificar se eles percebiam a diversidade linguística em sala de aula; o tratamento que era dado à escrita dos alunos; e as dificuldades enfrentadas pelos colaboradores, no ensino da escrita.. Para a análise da escrita dos alunos, o pesquisador teve acesso às produções textuais deles, via WhatsApp, também.

b) *Reflexões sobre o uso de regras não-padrão, decorrente de diferença dialetal, na escrita de alunos do oitavo e nono anos de escola pública de Ensino Fundamental do município de Açailândia* – a pesquisa teve como objetivo analisar o uso de regras linguísticas não padrão, decorrentes da diferença dialetal, na escrita de alunos do oitavo e novo ano, de uma escola pública de Ensino Fundamental da rede municipal de Açailândia. Ela foi realizada em uma escola do município de Açailândia, localizada no Bairro Jardim América, que funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Os colaboradores foram os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e os da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o Ensino Fundamental, a escola registrou, na época, 312 matrículas de alunos regulares, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Para a obtenção dos dados foram selecionadas duas turmas, a do oitavo ano “A”, composta por 30 alunos, sendo 9 meninas e 21 meninos; e a do nono ano “A”, composta por 26 alunos, sendo 15 meninos e 11 meninas. Participaram da pesquisa, também, as duas professoras de língua portuguesa. Cabe destacar que, grande parte dos alunos que frequentam a escola é de baixa renda, sendo cadastrados no Programa Social Bolsa Família. O pesquisador registrou os dados, a partir da produção textual dos alunos, bem como realizou entrevista com as professoras, visando perceber a concepção e o tratamento dado ao uso de regras não padrão pelos alunos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise é feita visando verificar o alcance ou não dos objetivos propostos para esta pesquisa e a resposta ao questionamento feito, que buscava saber se os fenômenos fonéticos- fonológicos/metaplasmos da fala são transpostos para a escrita, de alunos do Ensino Fundamental de Escolas Públicas de Imperatriz e Açailândia, Maranhão. O foco da análise é a ocorrência dos fenômenos fonéticos/fonológicos transpostos da fala para a escrita, pelos alunos. Assim, este capítulo está disposto em duas etapas principais: a seleção do que se constitui o foco nos relatórios e a análise do que foi selecionado. Dos relatórios de Iniciação Científica foram selecionados os fragmentos dos textos produzidos pelos alunos-colaboradores. Além disso, selecionamos os trechos de entrevistas feitas com os professores-colaboradores, a fim de verificar o tratamento dado aos erros cometidos na escrita, pelos alunos.

Dessa forma, para viabilizar a análise, foram elaboradas três categorias: 1) os fenômenos fonéticos-fonológicos/metaplasmos transpostos da fala para a escrita, pelos alunos; 2) os fenômenos fonéticos-fonológicos recorrentes na produção textual dos alunos; e 3) a percepção do professor quanto à transposição da fala para a escrita, pelos alunos.

Assim, passamos às categorias com os dados correspondentes e à análise e discussão, destes.

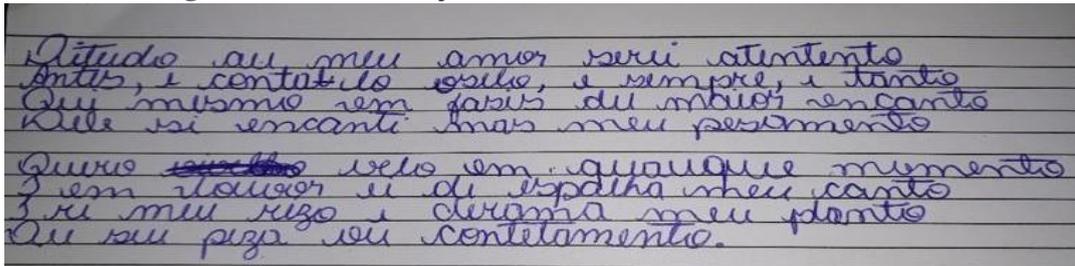
4.1 Os fenômenos fonéticos-fonológicos transpostos da fala para a produção textual, pelos alunos

Nesta categoria é feita a análise dos fenômenos fonéticos-fonológicos/metaplasmos presentes na escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, utilizamos os fragmentos da produção textual dos alunos, e sua transcrição. Vale ressaltar que a análise foi feita para facilitar a compreensão dos fenômenos identificados. Analisamos os dados que apresentam fenômenos diferentes, embora possa existir outros, na produção textual dos alunos.

Assim, para verificar os fenômenos fonéticos- fonológicos transpostos da fala para a produção textual, pelos alunos, passamos à análise do primeiro fragmento:

Fragmento 01 – Produção textual da aluna do 7º ano, de 13 anos



Fonte: Alencar (2017/2018).

Transcrição do texto do fragmento 01:

- (1) Ditudo **au** meu amor serei atentento
- (2) Antes, e conta-lo **oselo**, e sempre, e tanto
- (3) **Qui** mesmo em **fasis du** maior encanto
- (4) Dele si encanti mas meu **pesamento**
- (5) Quero velo em **quauque** momento
- (6) **I** em louvor ei de **espalha** meu canto
- (7) **I ri** meu **rezo** e **derama** meu **planto**
- (8) Au seu **peza** ou **contetamento**.

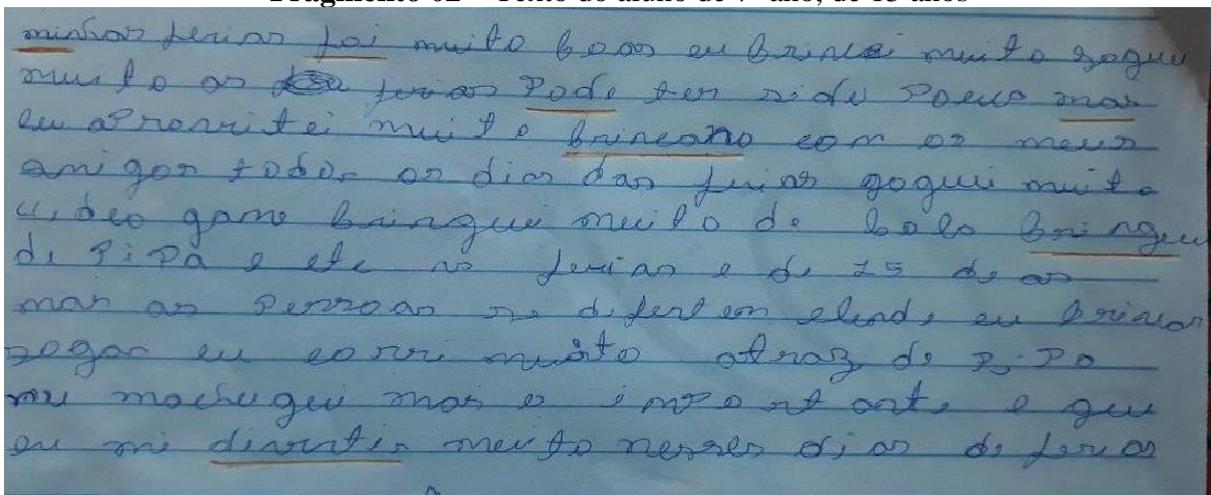
Desse modo, a partir dos registros gráficos presentes no fragmento 01, inferimos que a aluna apresenta pouco domínio da norma ortográfica, uma vez que se utiliza de uma escrita que apresenta traços da fala. Nos termos **quauque** > **qualquer**, **ri** > **rir**, **espalha** > **espalhar**, **derama** > **derramar** e **peza** > **pesar** há a ocorrência da supressão do morfema de infinitivo verbal, o “r”, caracterizado como Apócope. Na palavra **planto** > **pranto** notamos que o termo, para o contexto, é empregado de forma inadequada, ocorrendo o fenômeno do Lambdacismo, sendo feita a troca do “r” pelo “l”. Além dos metaplasmos, é possível verificar que há falta de segmentação, quando a aluna escreve: **ditudo** > **de tudo**, **oselo** > **o zelo**, ocorrência que pode ser classificada como hipersegmentação (Bortoni-Ricardo, 2006, p. 208).

Notamos, ainda, no fragmento 01 que a aluna apresenta uma dificuldade de grafar as palavras terminadas em “e” e “o”, sendo feita, respectivamente, a troca por “u” e “i”, evidenciando a dificuldade que a aluna tem em fazer distinção entres os referidos segmentos sonoros. No caso dos termos **au** > **ao**, **qui** > **que**, **fasis** > **faces**, **du** > **do**, **si** > **se**, **encanti** > **encante** ocorreu alçamento das vogais médias “e” e “o” para as vogais altas “u” e “i”. A aluna faz a troca do “s” por “z” nas palavras **rezo** > **riso** e **peza** > **pesar**, e a troca do “c” pelo “s” em **fasis** > **faces**, uma vez que os sons das letras são semelhantes. Evidenciamos, ainda, o fenômeno da desnazalização nas palavras **pesamento** > **pensamento** e **contetamento** > **contentamento**, em que houve a supressão do “n”, e o som nasal das palavras passou a ser

oral.

Nesse sentido, é possível perceber que embora a aluna já esteja nos anos finais do Ensino Fundamental, comete vários desvios da norma ortográfica. Assim, fazer hipóteses ou analogias ente fala e escrita é um processo natural do aluno, contudo é necessário que estas inadequações, na escrita, sejam corrigidas por não se adequarem ao sistema ortográfico convencional (Bagno, 2012, p. 392). Neste caso, o professor deve buscar estratégias pedagógicas que gerem efeitos positivos na escrita do aluno, levando-o a ter domínio do sistema de escrita.

Fragmento 02 – Texto do aluno de 7º ano, de 13 anos



Fonte: Alencar (2017/2018).

Transcrição do texto do fragmento 02:

- (1) minhas férias foi muito boas eu brinquei muito joguei
- (2) muito as férias pode ter sido pouca mas
- (3) eu **aproveitei** muito **brinquei** com os meus
- (4) amigos todos os dias das férias joguei muito
- (5) vídeo game **brinquei** muito de bola **brinquei**
- (6) de pipa e etc as férias de 15 dias
- (7) mas as pessoas se divertem vendo eu brincar
- (8) jogar eu corri muito **atrás** de pipa
- (9) me **machuguei** mas o importante e qui
- (10) eu mi **diverti** muito nesses dias de férias

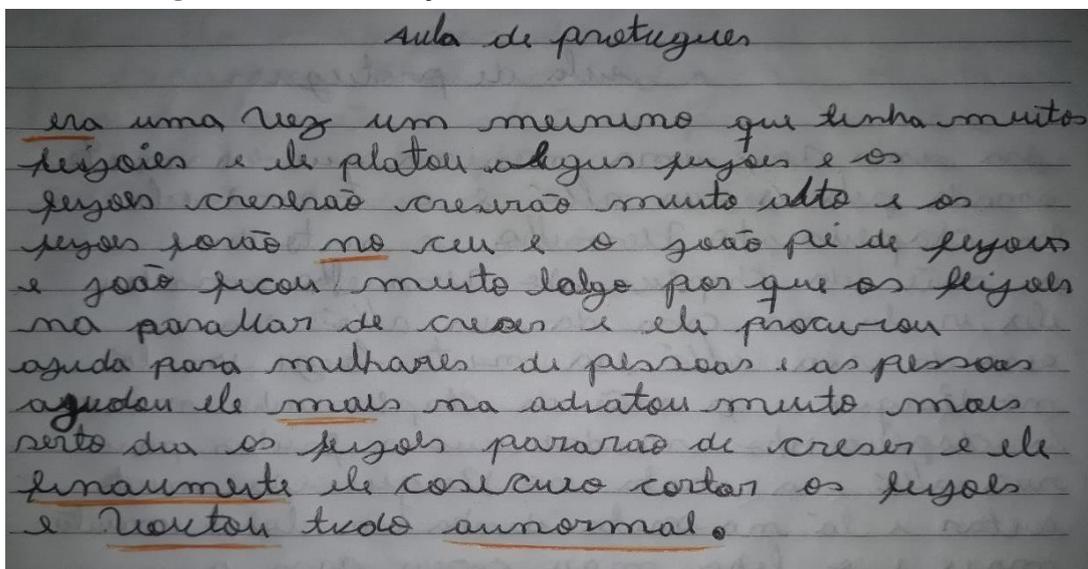
No fragmento 02 temos a produção textual de um aluno sobre as férias dele. Percebemos que o aluno faz uma confusão com a escrita de algumas palavras. Na palavra brinquei (linha 1), que está grafada de forma adequada; já na linha quatro (4), a mesma palavra está escrita **brinquei**, assim como **machuguei** > **machuquei**, onde há a troca do “q” pelo “g”.

É perceptível que a dificuldade ortográfica não é uma exclusividade da alfabetização, e que este processo é paulatino (Simões, 2006, p. 49).

Ocorre síncope na palavra **aproveitei** > **aproveitei**, com a supressão de “i”. Na palavra **brincano** > **brincando**, há a perda de “d”, no morfema verbal que indica gerúndio “-ndo” (Coelho *et al.*, 2015, p. 27), o que caracteriza o fenômeno da assimilação. Outro caso a ser notado é o de epítese, o aluno insere o fonema “r” no final da palavra **divertir** > **diverti**. Cabe ressaltar que na produção do aluno, há, ainda, a eliminação da marca do plural nas palavras **foi** > **foram** e **pode** > **podem**; bem como a troca de “e” por “i”, nas palavras **qui** > **que** e **mi** > **me**. Estes casos acontecem com bastante frequência na fala dos brasileiros, principalmente, em momentos de informalidade. É notório que esses elementos linguísticos refletem, portanto, a língua utilizada pelo aluno em sua comunidade.

Ressaltamos que, embora o aluno tenha cometido transgressões ortográficas, várias palavras são escritas corretamente. Nesse sentido, a apropriação da escrita pelo aluno requer estratégias didático-pedagógicas que sejam sensíveis a realidade deles. Induzir o aluno a aperfeiçoar as habilidades de escrita cumpre exercitar o incentivo à leitura, bem como o contato com os textos escritos (Simões, 2006, p. 43).

Fragmento 03 – Produção textual de um aluno do 8º ano, de 12 anos



Fonte: Alencar (2017/2018).

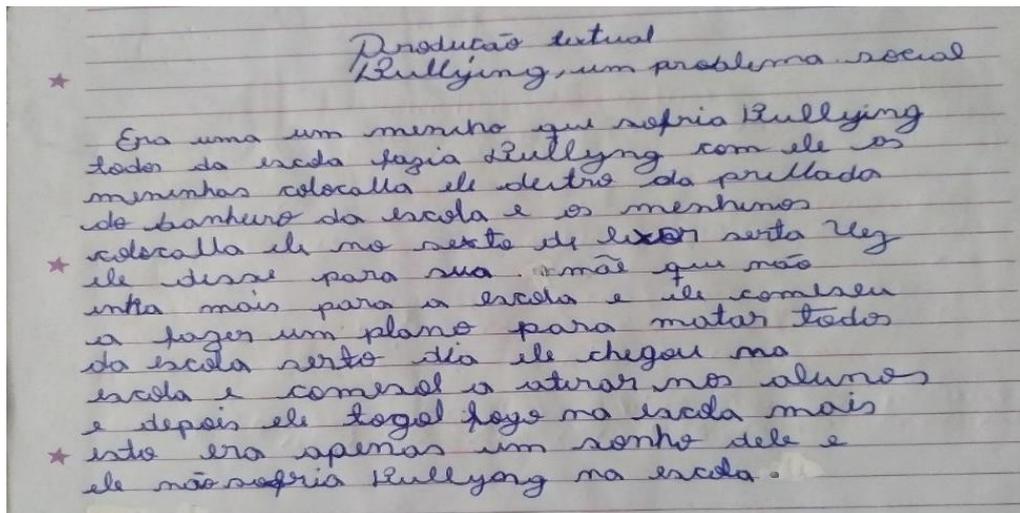
Transcrição do texto do fragmento 03:

- (1) era uma vez um meinino que tinha muitos
 (2) feijoies e ele platou algus feijões e os
 (3) feijoes creserão creserão muito alto e os
 (4) feijoes forão no ceu e o João pé de feijoes
 (5) e João ficou muito lolgo por que os feijoes
 (6) na paravar de creser e ele procurou
 (7) ajuda para milhares de pessoas e as pessoas
 (8) ajudou ele mais na adiatou muito **mais**
 (9) serto dia os feijoes pararão de creser e ele
 (10) finalmente ele cosicuiu cortar os feijoes
 (11) e voutou tudo aunormal.

No fragmento 03 temos a produção textual de um aluno que narra a história de João e o pé de feijão. Assim, notamos que este aluno, do oitavo ano, cometeu mais desvios ortográficos que os alunos do sétimo ano (ver fragmentos 01 e 02). No primeiro caso temos as palavras **meinino** > **menino** e **feijoies** > **feijões** nas quais ocorre a inserção de “i” no interior da palavra, fenômeno denominado como epêntese. Na palavra **paravar** > **parava** o aluno acrescentou um “r” ao final da palavra ocorrendo, assim, uma epítese. Em **platou** > **plantou**, **algus** > **alguns**, **adiatou** > **adiantou** e **cosicuiu** > **conseguiu** temos uma desnazalização, em virtude da perda de “n”, que é um indicador do traço nasal nas palavras (Bagno, 2012, p. 395).

Observamos que o aluno tem dificuldade de empregar algumas letras, em virtude dos sons delas representarem traços em comum, como o uso de “s” e “c” em **creserão** > **creceram**, **creser** > **crecer** e **serto** > **certo**; e as letras “g” e “c” na palavra **lolgo** > **louco**. Vale destacar que nas palavras **creserão** > **creceram** e **creser** > **crecer** temos um caso de assimilação, nas quais houve a redução do par “sc” em “s”. É possível verificar que o aluno comete apócope ao escrever a palavra **na** > **não**, nas linhas 6 e 8.

Fragmento 04 - Produção textual escrito por aluno do 7º ano



Fonte: Alencar (2018/2019).

Transcrição do texto do fragmento 04:

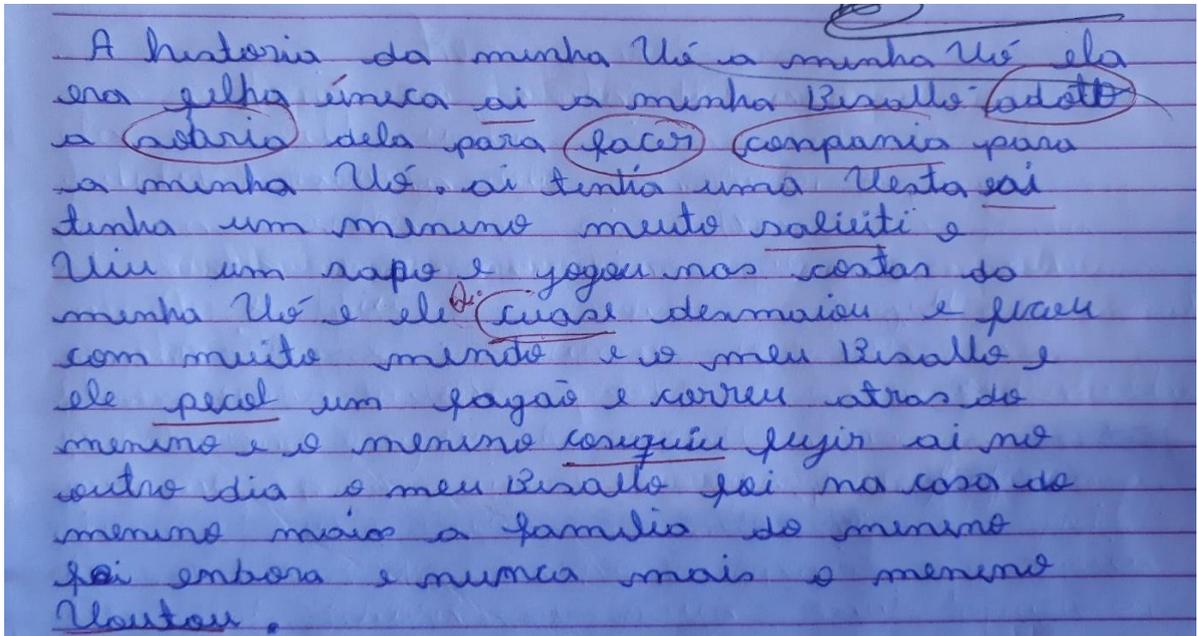
- (1) Era um menino que sofria bullying
- (2) Todos da escola fazia bullying com ele os
- (3) **Meninhas** colocava ele dentro da privada
- (4) do banheiro da escola e os meninos
- (5) colocava ele no **sexto** de lixo **serta** vez
- (6) ele disse para sua mãe que não
- (7) **inha** para a escola ele **comeseu**
- (8) a fazer um plano para matar todos
- (9) da escola **serto** dia ele chegou na
- (10) escola e **comesol** a atirar nos alunos
- (11) e depois ele **togol** fogo na escola **mais**
- (12) isto era apenas um sonho dele e
- (13) ele não sofria bullying na escola.

O fragmento 04 mostra algumas ocorrências de metaplasmos, como é perceptível na linha 3, **meninhas** > **meninas**, e na linha 7, **inha** > **ia**, com ocorrência de palatização. Ademais, a aluna faz analogia ao registrar as palavras **cesto** > **sexto** e **cerito** > **serto** (linha 5). Uma das hipóteses para a troca do substantivo “cesto” pelo numeral “sexto” pode ser devido à aluna conhecer apenas a forma de registro do numeral ou ainda não tem consciência que os termos citados, embora possuam a mesma pronúncia, são palavras registradas de maneiras distintas.

A aluna escreveu a palavra “começou” de duas maneiras, **comeseu** na linha 7 e **comesol** na linha 9, fica perceptível que ela ainda tenha insegurança na escrita, no primeiro registro da

palavra ela troca o “o” pelo “e”, e no segundo ocorre o fenômeno de assimilação ao ela fazer a troca do “u” pelo “l”, por serem fonemas iguais. Ademais, em ambos os registros ela faz analogia do “ç” em “s”.

Fragmento 05 – Texto escrito por aluno do 7º ano



Fonte: Alencar (2018/2019).

Transcrição do texto do fragmento 05:

- (1) A historia da minha Vó a minha Vó ela
- (2) era filha unica ai a minha BisaVó **adoto**
- (3) a **sobria** dela para **fazer compania** para
- (4) a minha Vó. ai tinha uma Vesta ai
- (5) tinha um menino muito **salieiti** e
- (6) viu um sapo e jogou nas costas da
- (7) minha Vó e ele cuase desmaiou e ficou
- (8) com muito **mendo** e o meu BisaVo e
- (9) ele pecol um fagão e correu atrás do
- (10) menino e o menino cosequi fugir ai no
- (11) outro dia o meu BisaVo foi na casa do
- (12) menino mais a familia do menino
- (13) foi embora e nunca mais o menino
- (14) **Voutou**.

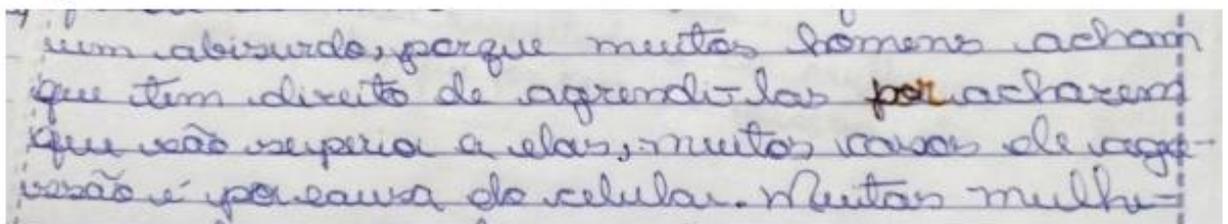
No texto do aluno do fragmento 05, verificamos que ele se baseia na fala para escrever algumas palavras, como em **adoto** > **adotou**, na segunda linha, que ocorre a supressão do segmento sonoro “u” ocasionando apócope; nas palavras **sobria** > **sobrinha**, **compania** >

companhia, na terceira linha, ocorre uma síncope com o apagamento do dígrafo consonantal “nh” e de “h”, respectivamente. Já nas palavras **salieiti** > **saliente**, na linha cinco, podemos perceber que houve a perda do segmento nasal “n” e a inserção da semivogal “i”, ocorrendo, assim, o processo da desnasalização e da epêntese, respectivamente. Em **mendo** > **medo**, na linha oito (8) ocorreu nasalização, com a inserção do segmento nasal “n”.

Esses desvios na escrita cometidos pelo aluno nos mostra o quanto é necessário e significativa a adoção de uma prática pedagógica reflexiva, cuidadosa, inovadora, que leve o aluno a aprender segundo a norma escrita, sem que haja preconceito com o modo como eles escrevem. É válido mencionar que textos como o do aluno do fragmento 05, nos revela que ele pode não ter consciência de que cometeu esses desvios. Fica evidente que, embora ele já consiga dominar algumas das regras da escrita, apresenta dificuldades em outras.

Ao escrever uma história o aluno precisa, não somente dar conta de selecionar as idéias, mas ordená-las e saber como grafar certas palavras (Morais, 1998, p. 22). Desse modo, é relevante que textos como estes não sejam vistos sempre, somente como “correto” ou “errado”, mas como o lugar das possibilidades para uma aprendizagem significativa, como o caminho da oportunidade para auxiliar o aluno a se apropriar dos usos reais da língua.

Fragmento 06 – Texto escrito por aluna do 8º ano, de 14 anos



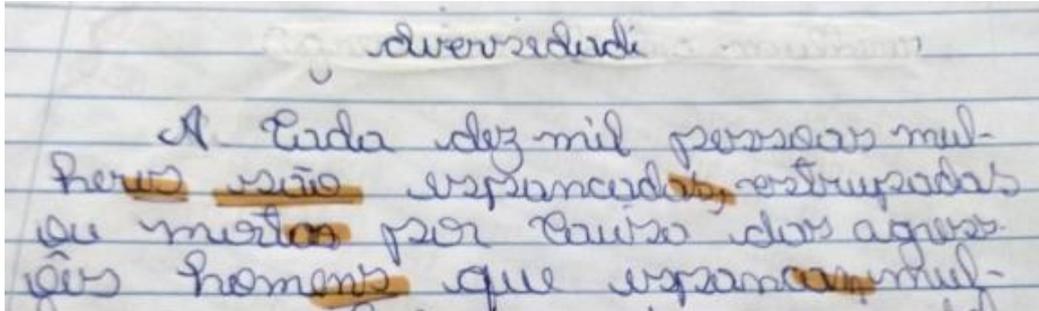
Fonte: Pereira (2018/2019).

Transcrição do texto do fragmento 06:

- | |
|--|
| <p>(1) um abisurdo, porque muitos homens acham
 (2) que tem direito de agrendi-las po acharem
 (3) que são superio a elas, muitas causas de agre-
 (4) ssão é por causa do celular. Muitas mulhe-</p> |
|--|

No texto do fragmento 06, temos na linha um (1), um caso de epêntese, uma vez que há a inserção de um segmento sonoro, o “i”, no interior da palavra **abisurdo** > **absurdo**. Ocorre nasalização em **agrendi-las** > **agredi-las**, ao ser inserida a consoante “n” o som da vogal “e” passou de oral para nasal. Em **po** > **por** e **superio** > **superior**, foi suprimido o “r” ao final das palavras, ocasionando apócope.

Fragmento 07 – Texto escrito por aluno do 8º ano, de 14 anos



Fonte: Pereira (2018/2019).

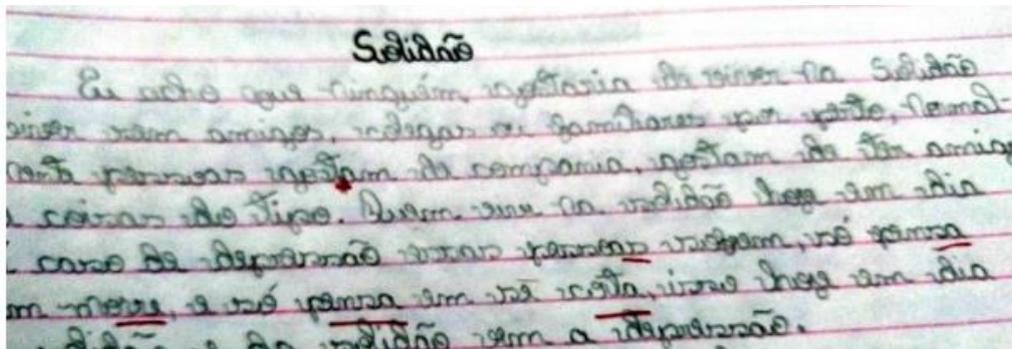
Transcrição do texto do fragmento 07:

Diversedadi

- (1) A cada dez mil pessoas mulh-
- (2) heres são espancadas, **estrupadas**
- (3) ou mortas por causa das agress-
- (4) ões homens que espancam mul-

No fragmento 07, observamos que o aluno comete metáfora na palavra **diversedadi** > **diversidade**, pois há uma alteração no timbre da vogal “i” ao ser trocada por “e”, no interior da palavra. Assim, este fenômeno é caracterizado por representar uma mudança de som das vogais que constituem um determinada palavra. Na linha dois (2), em **estrupadas** > **estupradas** ocorre um metaplasmo por transposição, caracterizado como metátese, sendo que a consoante “r” foi mudada de posição dentro da palavra.

Fragmento 08 – Texto escrito por uma aluna do 7º ano, de 12 anos



Fonte: Pereira (2018/2019).

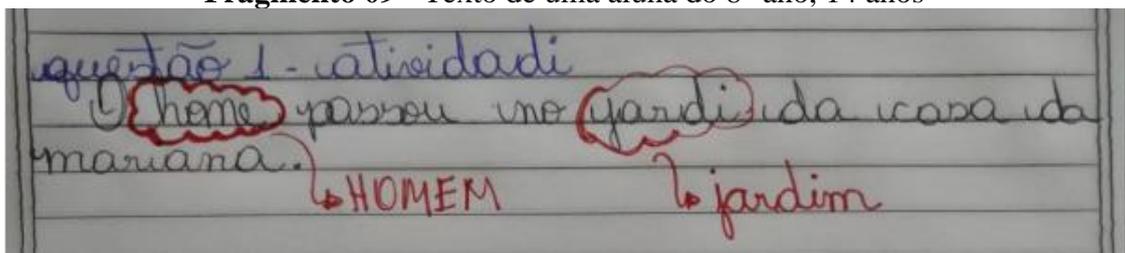
Transcrição do texto do fragmento 08:

<p>Solidão</p> <p>(1) Eu acho que ninguém gostaria de viver na solidão</p> <p>(2) Viver sem amigos, colegas ou familiares por perto, normal-</p> <p>(3) Mente pessoas gostam de compania, gostam de ter amigos</p> <p>(4) Coisas do tipo. Quem vive na solidão hoje em dia</p> <p>(5) Caso de depressão essas peessoa sofrem, só pensa —</p> <p>(6) Em morre, e só pensa em se corta, isso hoje em dia</p>

Percebemos que o aluno que escreveu o texto do fragmento 08 comete poucos desvios da norma ortográfica. Na palavra **compania** > **companhia**, na terceira linha, a aluna cometeu síncope com o apagamento do dígrafo consonantal “nh”. Enquanto que nas palavras **peessoa** > **pessoas**, **pensa** > **pensam** (l. 5), **morre** > **morrer** (l. 6) e **corta** > **cortar** (l. 6), há a supressão de segmentos sonoros ao final das palavras, “s”, “m” e “r”, respectivamente, conhecida como apócope.

É pertinente apresentar ao aluno situações de uso da língua, tanto orais quanto escritas, para que ele possa observar e compreender que ambas se constituem de duas práticas textuais, que se complementam, mas que cada uma apresenta as suas particularidades. Atividades de reescrita dos textos, gravações, filmes, elaborar com eles trabalhos que envolvam análise das fachadas comerciais da cidade de Imperatriz, entre outros meios.

Fragmento 09 - Texto de uma aluna do 8º ano, 14 anos



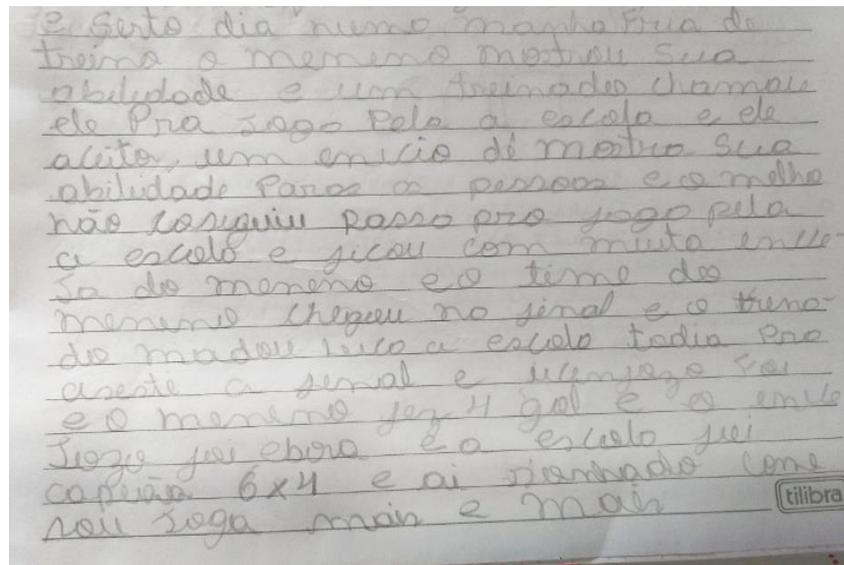
Fonte: Pereira (2018/2019).

Transcrição do texto do fragmento 09:

<p>questão 1 – atividade</p> <p>(1) O home passou no jardi da casa da</p> <p>(2) mariana.</p> <p style="text-align: center;"> → HOMEM → jardim </p>
--

No fragmento 09, a aluna comete o fenômeno da desnazalização, que é quando há a passagem do segmento nasal para o oral, nos casos **home** > **homem** e **jardi** > **jardim**.

Fragmento 10 – Texto escrito por aluno do 8º ano



Fonte: Lima (2019/2020).

Transcrição do texto do fragmento 10:

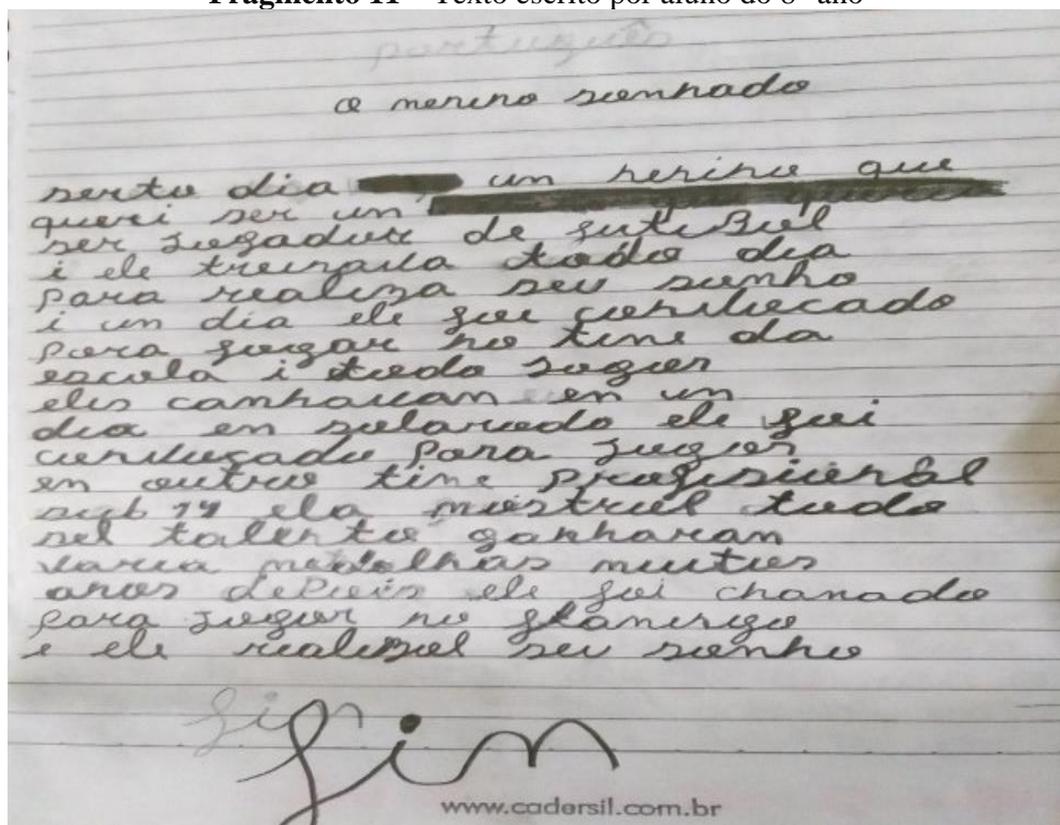
- (1) [...] Serto dia numa manhã Fria de
- (2) treino o menino mostrou Sua
- (3) **abilidade** e um **treinado** chamou
- (4) ele Pra **joga** Pela a escola e ele
- (5) **aceito**, um o **enicio** de **mostra** Sua
- (6) **abilidade** para as pessoas e o **melho**
- (7) não conseguiu **passa** pro jogo pela
- (8) a escola e ficou com muita **enve-**
- (9) **ja** do menino e o time do
- (10) menino chegou no final e **trena-**
- (11) **do** mandou **leva** a escola **todia** pra
- (12) **aseste** a final e **evenjozo** foi
- (13) e o menino fez 4 gol e o enve
- (14) jozo foi **ebora** e a escola foi
- (15) capeãa 6x4 e ai sonhado come
- (16) sou joga mais e mais
- (15) campeão 6X4 e ai sonhado come
- (16) sou joga mais e mais

No texto do fragmento 10 é perceptível que o aluno utiliza termos que são comuns em eventos de fala, para cumprir a finalidade comunicativa do texto proposto. Notamos que há palavras que ao serem pronunciadas, ocorre o desaparecimento de alguns segmentos sonoros,

como é o caso da supressão do “h” no início da palavra **abilidade** > **habilidade**, nas linhas 3 e 6, que sofre aférese. Uma das hipóteses para explicar a ocorrência desse fenômeno é que por o aluno não perceber o fonema na fala, acaba não registrando na escrita (Soares, 2020, p. 167).

Verificamos a ocorrência de apócope nas palavras **treinado** > **treinador**, **joga** > **jogar**, **mostra** > **mostrar**, **melho** > **melhor**, **passa** > **passar**, **leva** > **levar**, em que há a supressão do “r” pós-vocálico; e na palavra **aceito** > **aceitou**, com a perda do “u”. É válido mencionar que a supressão de um segmento sonoro ao final de uma palavra, acaba por dar intensidade ao fonema anterior. Em **enicio** > **início**, **enveja** > **inveja** e **envejozo** > **invejoso** identificamos que o aluno tem dificuldade em saber qual a forma certa de grafar as palavras, pois acaba trocando a vogal alta “i” pela vogal média “e”. Este mesmo caso ocorre na palavra **aseste** > **assistir**, na linha doze, em que ocorre, ainda, apócope com a supressão do “r” pós-vocálico. Nas palavras **todia** > **todinha** e **ebora** > **embora** temos a perda do dígrafo consonantal “nh” e do “m”, ocasionando a desnazalização.

Fragmento 11 – Texto escrito por aluno do 8º ano



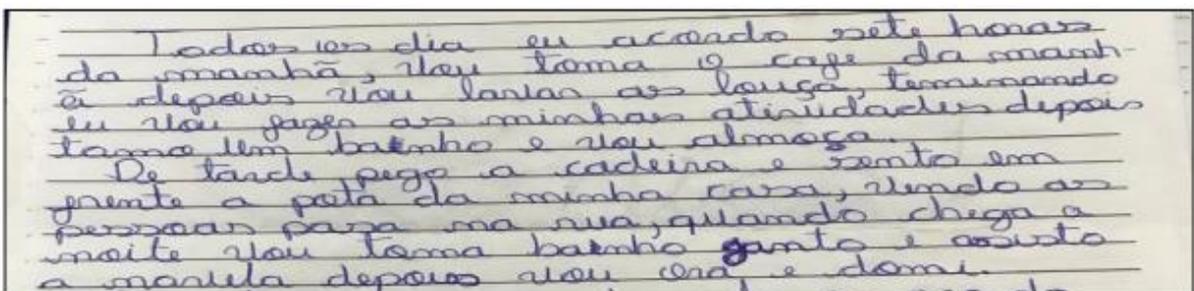
Fonte: Lima (2019/2020).

Transcrição do texto do fragmento 11:

- (1) O **nenino sonhado**
- (2) **serto** dia um menino que
- (3) queri ser um
- (4) ser jogador de futebol
- (5) **i** ele treinava todo dia
- (6) para **realiza** seu sonho
- (7) i un dia ele foi convocado
- (8) para jogar no tine da
- (9) escola e toda jogar
- (10) eles caminhavam em um
- (11) dia em solarado ele foi
- (12) em outro tine de profissional
- (13) sub 14 ela **mostrol** todo...
- (14) **sel** talento **ganharan**
- (15) varia medalhas muitos
- (16) anos depois ele foi chamado
- (17) para jogar no flamengo
- (18) e ele **realizol** seu sonho
- (19) FIN

No fragmento 11 observamos a ocorrência de apócope nas palavras **sonhado** > **sonhador** e **realiza** > **realizar**, com a supressão do “r” final. O texto evidencia que o aluno apresenta dificuldades no emprego de alguns segmentos sonoros. Nas palavras **mostrol** > **mostrou**, **sel** > **seu** e **realizol** > **realizou**, o “l” é inserido ao final das palavras por representar uma correspondência sonora com “u”, representando um mesmo fonema. O aluno registra algumas palavras de duas formas distintas, demonstrando incerteza na escolha da forma adequada de registrá-las, com em **nenino** > **menino**, **un** > **um** e **ganharan** > **ganharam**, em que há a troca de “m” por “n”.

Fragmento 12 – Texto de uma aluna do 8º ano

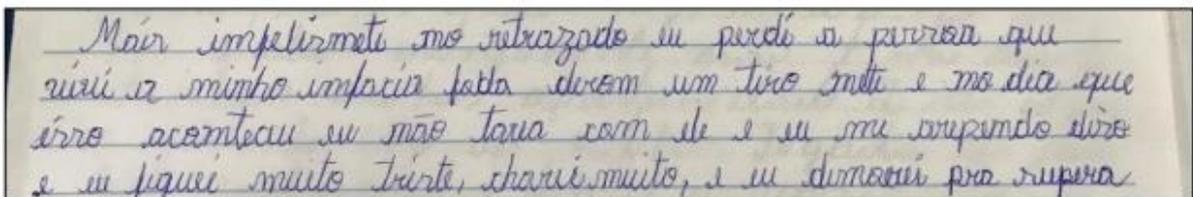


Fonte: Lima (2020/2021).
Transcrição do texto do fragmento 12:

- (1) todos os dia eu acordo sete horas
- (2) da manhã, vou **toma** o cafe da manh-
- (3) ã depois vou lavar as louça, **teminando**
- (4) eu vou fazer as minhas atividades depois
- (5) tomo um banho e vou **almoça**.
- (6) De tarde pego a cadeira e sento em
- (7) frente a **pota** da minha casa, vendo as
- (8) pessoas pasa na rua, quando chega a
- (9) noite vou **toma** banho, janto e assisto
- (10) a novela depois vou **ora** e **dormi**.

No fragmento 12 notamos que predomina na escrita da aluna a ocorrência de síncope, em virtude do apagamento do “r” pós vocálico ao final das palavras **toma** > **tomar**, **almoça** > **almoçar**, **passa** > **passar**, **ora** > **orar** e **dormi** > **dormir**. Ressaltamos que a aluna necessita compreender que na fala acontece o apagamento do som do “r” no final das palavras ao serem pronunciadas, sem causar prejuízo à ação comunicativa, e que na escrita este segmento sonoro precisa ser representado. Há a ocorrência de síncope nas palavras **teminando** > **terminando** e **pota** > **porta**, sendo suprimido o “r” no interior das palavras.

Fragmento 13 – Texto de um aluno do 8º ano



Fonte: Lima (2020/2021).

Transcrição do texto do fragmento 13:

- (1) Mais **infelismete** no **retrazado** eu perdi a pessoa que
- (2) vivi a minha **imfacia** toda **derom** um tiro nele e no dia que
- (3) isso **acomteceu** eu não **tava** com ele e eu me arrependo disso
- (4) e eu fiquei muito triste, chorei muito, e eu demorei pra **supera**

Os desvios ortográficos presentes na escrita dos alunos nos mostram as dificuldades que eles têm para escrever certas palavras, bem como o que eles já aprenderam sobre a representação escrita da língua. Desse modo, no fragmento 11 o aluno escolhe uma forma

possível para representar o som das palavras, considerando o modo como ele reproduz esses aspectos na fala ou em virtude dessas letras apresentarem um som igual. Em várias palavras ocorre a troca do “n” pelo “m”, como em **imfelismente** > **infelizmente**, **imfacia** > **infância** e **aconteceu** > **aconteceu**, o que é compreensível uma vez que essas formas marcam o traço nasal da vogal anterior, sendo representada com o mesmo som.

O aluno comete metafonia ao escrever a palavra **derom** > **deram**, em que a troca de “a” por “o” resulta na alteração do timbre da vogal. Há ocorrência de aférese na palavra **tava** > **estava**, sendo suprimida a sílaba inicial “es”. Um marcador de oralidade recorrente na escrita do aluno é a palavra **pra** > **para**, que é comum em eventos informais de fala. Percebemos que foi suprimido o “r” final da palavra **supera** > **superar**, ocasionando apócope.

Fragmento 14 – Texto de uma aluna do 8º ano

8) Quais as características de um artigo de opinião? É uma mulher que já foi violada pelo um home

9) Qual seria a finalidade do artigo de opinião que você acabou de ler? Seria uma finalidade muito ruim para as mulheres

Fonte: Lima (2020/2021).

Transcrição do texto do fragmento 14:

- (1) 8) Quais as características de um artigo de
- (2) opinião? É uma **mulhe** que já **fo** violada
- (3) pelo um **home**
- (4) 9) Qual seria a finalidade do artigo de opinião que você acabou de ler?
- (5) Seria uma finalidade muito **rui** para
- (6) as mulheres

No fragmento 14 temos a exposição de uma atividade respondida por uma aluna do 8º ano. Verificamos que são cometidos alguns desvios ortográficos como em **mulhe** > **mulher**, que é suprimido o “r” final e em **fo** > **foi**, que é suprimido o “i” final, nestes casos ocorre síncope. Já nos termos **home** > **homem** e **rui** > **ruim**, foi suprimido o “m” final das palavras, ocorrendo uma desnazalização. Vale ressaltar que em algumas palavras o som nasal é representado pelo til /~/ ou pelas consoantes nasais (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 97).

Transcrição do texto do fragmento 16:

Escola Municipal?

17 de março de: 2021

Aluna?

Turma: 9 ano c

Professora:

componente curricular: língua Portuguesa

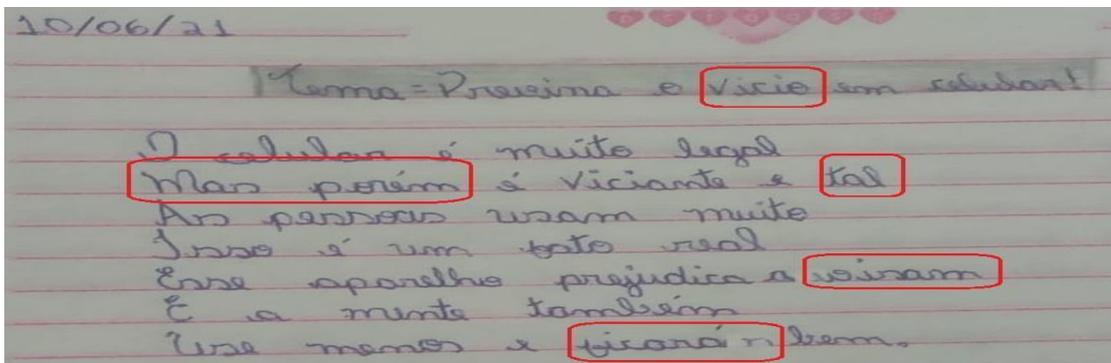
1. Escola (a aluna se apresenta e fala onde estudava que matérias gosta ou não gosta etc.)

Estudavam no município de araguatins já **faiz** 6 anos que estou **estudado**? as matérias que eu mais gosto **e** religião, português, **ciencias**, história, a **qui** eu menos gosto e inglês

No fragmento 16 temos um exercício de apresentação pessoal sobre a vida escolar. Na produção textual a aluna apresenta algumas dificuldades, a exemplo, na linha 3 o termo **faiz** > **faz** ocorre uma epêntese, o aluno acrescenta um fonema que forma outra sílaba. Nesse caso, temos interferência da oralidade na escrita, ao realizar a pronúncia dessa palavra o fonema “i” se apresenta entre os fonemas “a” e “z”, assim faz o registro escrito conforme a fala.

Na linha 4 há o fenômeno fonológico da assimilação, **estudado** > **estudando**, ocorrendo a redução de “-ndo” para “-do”, morfema que marca o gerúndio. Outro fenômeno encontrado foi o alçamento de vogal em **qui**>**que**.

Fragmento 17 - Produção textual de uma aluna do 9º ano



Fonte: Cruz (2020/2021).

Transcrição do texto do fragmento 17:

- Tema = Previna o **vicio** em celular!
- (1) O celular é muito legal
 - (2) **Mas porém** é viciante e **tal**
 - (3) As pessoas usam muito
 - (4) Isso é um fato real
 - (5) Esse aparelho prejudica a **visam**
 - (6) E a mente também
 - (7) Use menos e **ficará/m** bem.

A aluna, no fragmento 17, usa o marcador discursivo “tal”, como elemento sequencial no texto. A semelhança prosódica de alguns segmentos contribui para o aluno fazer analogias na escrita, como o caso do termo **visam** > **visão**, a aluna faz o registro escrito tendo como referência a fala. Cabe ainda destacar que o equívoco provoca uma mudança na classificação gramatical da palavra, de substantivo para verbo, assim como no sentido dela.

Nesta categoria de análise fica evidente que os alunos apresentam dificuldade em assimilarem a norma ortográfica, uma vez que eles já chegam na escola com o domínio da língua da comunidade em que estão inseridos. Assim, foram identificados, na produção textual deles, aspectos de várias ordens, como os de origem fonética-fonológica, advindos da fala; os alunos escrevem algumas palavras como falam. Cabe ressaltar que, embora eles cometam alguns erros ortográficos, muitas palavras são escritas corretamente, o que sugere que eles precisam de orientação adequada para construir os seus textos e aprimorarem a escrita.

Desse modo, compreendemos que estas transgressões ortográficas ocorrem na produção textual dos alunos, mesmo eles estando cursando os anos finais do Ensino Fundamental. É possível inferir que, por o aluno não ter apreendido as convenções ortográficas, acaba por estabelecer hipóteses de que a língua escrita pode ser representada da mesma forma como é falada; pelos aspectos contidos na fala. Os erros ortográficos cometidos por eles devem ser vistos não como uma forma de exclusão, mas como elementos da língua que possibilitam ao professor de língua portuguesa, construir novas estratégias ou possibilidades de ensino.

Assim, é preciso que, primeiramente, o ensino seja pautado na identificação do problema linguístico e, posteriormente, na conscientização dele. Tal conscientização deve considerar o respeito às diferenças linguísticas existentes entre fala e escrita, para que não

provoque insegurança ou desinteresse no aluno (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 42).

Ademais, escrita deve ser uma das etapas do processo de ensino e aprendizagem, que seja prazerosa, de forma que desperte no aluno o desejo de construir um texto, que cumpra suas diversas funções comunicativas, gerando significado e relevância para a vida dele.

4.2 Os fenômenos fonéticos-fonológicos recorrentes na produção textual dos alunos

Neste item elaboramos um quadro com os fenômenos fonéticos- fonológicos/ metaplasmos, que foram encontrados na produção textual dos alunos.

Quadro 03 – Fenômenos fonéticos- fonológicos/metaplasmos mais recorrentes nas produções textuais dos alunos

Período	Tipo de metaplasmo	Ocorrência	Quantidades de ocorrências
	Apócope	quauque > qualquer ri > rir espalha > espalhar derama > derramar peza > pesar na > não adoto > adotou por > por superio > superior pessoa > pessoas pensa > pensam morre > morrer corta > cortar treinado > treinador joga > jogar mostra > mostrar melho > melhor passa > passar leva > levar aceito > aceitou aseste > assistir sonhado > sonhador realiza > realizar supera > superar compartilha > compartilhar	25 ocorrências
	Lambdacismo	planto > pranto	01

2017 a 2021	Alçamento de vogal	au > ao qui > que fasis > faces du > do si > se encanti > encante	06
	Desnazalização	pesamento > pensamento contetamento > contentamento platou > plantou algus > alguns adiatou > adiantou cosicuiu > conseguiu salieiti > saliente home > homem jardi > jardim todia > todinha ebora > embora rui > ruim	12
	Assimilação	brincano > brincando creserão > cresceram creser > crescer estudado > estudando	04
	Epítese	divertir > diverti paravar > parava	02
	Epêntese	meinino > menino feijoies > feijões abirurdo > absurdo salieite > saliente faiz > faz	05
	Síncope	aprovetei > aproveitei sobria > sobrinha teminando > terminando	03
	Palatização	meninhas > meninas inha > ia	02
	Nasalização	mendo > medo agrendi-las > agredi-las	02
	Metafonia	diversedadi > diversidade derom > deram	02
	Metátese	estrupadas > estupradas	01
	Aférese	abilidade > habilidade tava > estava	02
	Rotacismo	singero > singelo	01
Total geral de ocorrências			68

O quadro 03 mostra a ocorrência de metaplasmos encontrados na produção textual dos alunos. Percebemos que a maior incidência de ocorrência de metaplasmos nos textos dos alunos foi de apócope, desnazalização e alçamento de vogal.

Assim, passamos à análise da próxima categoria que trata da percepção da professora quanto à transposição da fala para a escrita, pelos alunos.

4.3 A percepção do professor quanto à transposição da fala para a escrita, pelos alunos

Nesta categoria de análise foram utilizados os trechos das entrevistas feitas com os professores-colaboradores, contidas nos relatórios de Iniciação Científica. O objetivo é verificar qual a percepção deles quanto aos erros ortográficos cometidos na escrita, pelos alunos. Vale ressaltar que o intuito é de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, de forma que ocorra alteração, se for o caso, na aprendizagem dos alunos.

Desse modo, apresentamos, a seguir, o trecho da entrevista realizada pela pesquisadora com a professora-colaborada do 7º ano do Ensino Fundamental, sobre a percepção do professor quanto à diversidade linguística de sua sala de aula:

Fragmento 18 – Fala da professora sobre a percepção quanto à diversidade linguística em sua sala de aula:

E. - Você observa as marcas da oralidade na escrita dos alunos?

P. - Todo professor deve fazer essa observação, porque é impossível você fazer a menção da nota, dá a nota pro aluno sem fazer esse questionamento na oralidade dele e influência dela em seus escritos, porque a oralidade é justamente a dispensação do conhecimento que ele tem armazenado no cérebro, então é inevitável não observar. Alguns tem uma influência da oralidade maior, outros têm uma menor, e outros estão em meio termo.

(Fonte: Alencar, 2017/2018).

No fragmento 18 notamos que a professora tem noção dos erros cometidos pelos alunos, e destaca que é inevitável não observar tal ocorrência, uma vez que cometem esses erros, em virtude da oralidade ser um conhecimento que está automatizado. Cabe destacar que embora ela tenha essa concepção, o termo “dispensação”, sugere que o aluno pode fazer esta transposição dos aspectos da fala para a escrita, uma vez que significa dividir ou ceder.

É perceptível que a professora faz a observação dos erros cometidos pelos alunos e associa com a nota a ser obtida por eles. Vale enfatizar que o processo de avaliação da aprendizagem é uma forma de conduzir o professor a um processo pedagógico seguro e mostrar aos alunos a qualidade do trabalho que está sendo desenvolvido por eles. Entretanto, é necessário que o professor avalie o desempenho do aluno associado à discussão de como e o motivo da sua escrita não estar adequada, e, ao mesmo tempo, buscar alternativas para

reconstruí-la.

Com o mesmo propósito, passaremos à análise de mais um fragmento:

Fragmento 19 – Fala da professora sobre o que ela acha que influencia os alunos a inscreverem com marca da oralidade

E. - *Alguns dos alunos escrevem da mesma forma que falam? O que você acha que influencia a escrever contendo marcas da oralidade?*

P. - *Uma boa parte deles sim, escrevem da mesma maneira que falam, mas há casos de alunos que falam corretamente e não escrevem corretamente, aqueles que são ao contrário, não falam de acordo com a norma padrão, mas escrevem de acordo, e a maioria dos que não falam de forma “correta” são influenciados por gírias, internet, contexto social ao qual está inserido e tudo isso acaba por refletir em seus textos, alguns, não todos, mas uma boa parte.*

(Fonte: Alencar, 2017/2018).

No fragmento 19, a professora percebe que os alunos escrevem da maneira como falam. A colaboradora apontou duas características relevantes para a compreensão do funcionamento da língua, quando cita que: *“há casos de alunos que falam corretamente e não escrevem corretamente, aqueles que são ao contrário, não falam de acordo com a norma padrão, mas escrevem de acordo”*. É perceptível que, nesta parte, podem ser traçadas características da fala e da escrita, uma vez que elas seguem normas diferentes. A fala é caracterizada por ser espontânea e não planejada; já a escrita necessita seguir os padrões normativos ortográficos. Outro item a ser verificado é que ela coloca, que aqueles alunos que não falam de forma “correta”, fazem uso de gírias, e que há na escrita deles, reflexo do contexto em que estão inseridos.

Desse modo, enfatizamos que é necessário um certo cuidado por parte da professora-colaboradora ao empregar o termo “corretamente”, uma vez que pode gerar um preconceito linguístico, a depender da forma que será empregado. É válido destacar que a obediência a uma norma padrão da língua, não se diz respeito apenas ao grau de uniformização da língua, como também ao prestígio social dos falantes.

Fragmento 20 – Entrevista com a professora do oitavo ano

E. - *É possível perceber o uso de regras não padrão e/ou marcas de oralidade na escrita dos alunos?*

P. - *Com certeza, eu quase não consigo perceber é a norma culta sendo usada. Isso é reflexo, inclusive, do meio em que eles vivem. Em algumas situações, eles chegam a bater de frente com a gente, dizendo que nós estamos errados, enquanto professores, e eles estão certos, porque a mãe e o pai deles falam assim.*

(Fonte: Lima, 2019/2020).

No fragmento 20, a professora do oitavo ano é questionada sobre a sua percepção em relação ao uso de regras não padrão e/ou marcas de oralidade na escrita pelos alunos. A professora ao responder o questionamento reconhece que os alunos têm dificuldades para escrever conforme a norma padrão e ressalta que é reflexo do meio em que eles vivem, pois eles escrevem e falam como os pais.

É possível notar um conflito linguístico entre professores e alunos ao ela afirmar “eles chegam a bater de frente com a gente, dizendo que nós estamos errados, enquanto professores, e eles estão certos, porque a mãe e o pai deles falam assim”. Este seria um momento oportuno para a professora falar sobre a diferença entre fala e escrita, assim os alunos poderiam perceber que a escrita não é uma representação da fala.

Outro fator que seria importante deixar claro é que não existe falar certo ou errado, o que existe são diferentes formas de falar, que podem ser usadas, adequadamente, nos diversos contextos de interação. Ao realizar esta interferência a professora poderia destacar que em algumas situações vai ser exigido deles uso de estilos monitorados, mesmo em eventos de oralidade, citando como exemplo, apresentação de trabalho na escola, visto que é uma das referências mais próxima da realidade deles, posteriormente poderia apresentar outros gêneros orais que também exigem maior grau de planejamento.

O professor, ao fornecer aos alunos estas informações, contribui para eles realizarem a monitoração da fala e o cuidado com a escrita, sem desprestigiar o dialeto deles. Dessa forma, cria um ambiente de aprendizagem que facilita a aquisição de familiaridade com as práticas socioculturais da escrita, modalidade da língua que eles apresentam maior dificuldade.

Fragmento 21 – Entrevista com a professora do oitavo ano

E. - Como é feita a mediação quando há uso de regras não padrão e/ou marcas de oralidade na escrita dos alunos?

P. - Eu, particularmente, converso muito com eles sobre variação linguística. Eu sempre procuro levantar discussões sobre isso. Mas tomo cuidado na forma como vou fazer as correções. As correções devem existir, sobretudo na escrita, mas, tem que ter aquele cuidado para não constranger, até porque os alunos são bem tímidos.

(Fonte: Lima, 2019/2020).

No questionamento do fragmento 21 a professora do oitavo ano fala como realiza a mediação quanto ao uso de marcas de oralidade na escrita dos alunos. Ela ressaltou que aborda

sobre a variação linguística em sala de aula e procura levantar discussões, conseqüentemente essa atitude contribui para os alunos refletirem sobre esse fenômeno inerente à língua. Ao falar sobre a correção da escrita, ela destaca que tem cautela para não deixar os alunos desconfortáveis ao afirmar que “as correções devem existir, sobretudo na escrita, mas, tem que ter aquele cuidado para não constranger, até porque os alunos são bem tímidos”. Essa estratégia da professora é adequada porque é indispensável a correção da escrita, mas exige prudência para não causar ainda mais insegurança no aluno.

Fragmento 22 – Entrevista com a professora de oitavo ano

E. - Na escrita dos alunos, é possível verificar marcas de oralidade?

P. – Sim, bastante, e elas estão associadas ao dialeto deles, à forma como falam, pois eles escrevem como falam, esse é o problema.

E. – Em sua formação, você teve acesso à teoria Sociolinguística? Se sim, de que forma ela pode auxiliar no trabalho pedagógico?

P. – Sim, ainda que bem rapidamente. Falaram do preconceito linguístico, das diferenças dialetais, entre outros assuntos. Eu tento identificar os “erros”, principalmente em relação à escrita, porque ela tem suas normas. Mas eu tento não constranger os alunos, muitos menos agir de maneira desagradável com relação à forma como falam, eu tento mostrar as diferenças e fazê-los conhecer melhor a língua deles.

(Fonte: Lima, 2020/2021).

Fragmento 23 – Entrevista com a professora do nono ano

E. – Na escrita dos alunos, é possível verificar marcas de oralidade?

P. – Sim, eles se espelham muito na fala para escreverem, alguns têm mais dificuldades que outros, mas grande parte ainda escreve como fala.

E. – Em sua formação, você teve acesso à teoria Sociolinguística? Se sim, de que forma ela pode auxiliar no trabalho pedagógico?

P. – Sim, tivemos essa disciplina na graduação. Ela ajuda muito a gente a refletir a variação linguística na sala de aula. Quanto ao trabalho pedagógico, eu procuro verificar as marcas de oralidade no texto e apontar as diferenças entre a fala e a escrita, para que eles consigam escrever de maneira mais adequada. É um grande desafio para nós, professores de Língua Portuguesa.

(Fonte: Lima, 2020/2021).

Os fragmentos 22 e 23 são trechos de entrevistas realizadas com as professoras de Língua Portuguesa do oitavo e nono ano de uma mesma escola. As duas professoras ressaltam que tiveram acesso à disciplina de Sociolinguística durante a formação superior, o que foi de grande importância, pois possibilita a elas conhecerem a teoria que contribui para que conheçam as diferenças linguísticas que os alunos apresentam e saibam qual o modo adequado de orientarem os alunos no uso da fala e da escrita.

Percebemos que essa formação sociolinguística das professoras auxilia na prática pedagógica, uma vez que conseguem identificar as marcas de oralidade na escrita dos alunos, e a partir dessa identificação, os levam a refletir sobre as diferenças entre a fala e a escrita, de modo que possam transitar de uma para a outra e fazer o uso adequado de cada uma no contexto social. As professoras tem percepção de que muitos dos desvios ortográficos cometidos pelos alunos são decorrentes da forma como eles falam – *“pois eles escrevem como falam”* (fragmento 22); *“eles se espelham muito na fala para escreverem”* (fragmento 23).

Dessa forma, uma das professoras (ver fragmento 22) destaca que essa influência da fala na escrita é um grande desafio para o professor de língua portuguesa. O que observamos é que as professoras intervêm identificando esses desvios na escrita dos alunos e tentam mostrar a eles, de modo que não gere constrangimento ou preconceito linguístico, as diferença entre as modalidades da língua. Esta postura adotada pelas professoras é significativa para o processo de ensino e aprendizagem, pois leva o aluno a agir conscientemente sobre como a língua pode sofrer mudanças, e que ela se adequa aos contextos de uso.

Diante do exposto, apresentamos algumas considerações sobre o presente estudo.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo se propôs a analisar a ocorrência dos processos fonéticos-fonológicos/metaplasmos, que são transpostos da fala para a escrita. Foi considerado, ainda, a percepção que o professor tem dessa ocorrência em sala de aula.

Assim, tomamos como ponto de partida a escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas do município de Imperatriz e Açailândia, Maranhão. O *corpus* do estudo foi construído a partir dos relatórios do Programa Institucional de Iniciação Científica, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL. Pontuamos que a realização desta pesquisa, tendo como base documentos já elaborados, nos apresenta valiosas informações sobre o tema, sendo possível analisar as categorias propostas de modo significativo. Além disso, é uma forma de aproveitarmos os resultados dos trabalhos desenvolvidos, dando visibilidade às temáticas pesquisadas na instituição e aos resultados produzidos.

Ressaltamos que a fala e a escrita são formas textuais da língua, que apresentam características diferentes uma da outra, mas que acabam por se influenciarem. A partir da análise dos textos percebemos que a transposição de elementos da fala para a escrita acontece de modo natural, uma vez que há uma grande incidência desses elementos, mesmo sendo textos produzidos por alunos que já estão nos anos finais do Ensino Fundamental. Entendemos, assim, que a necessidade de compreensão das regras ortográficas vai percorrer durante todo o percurso escolar do aluno, uma vez que sempre vai surgir dúvidas de como escrever uma determinada palavra ou em virtude do surgimentos de novas palavras.

Nesse contexto, a partir da análise dos textos dos alunos, percebemos que o processo de aprendizagem da escrita vai acontecendo de forma progressiva, e que muitos alunos cometem desvios ortográficos por, na maioria das vezes, não compreenderem, ainda, as diferenças existentes entre fala e escrita. É necessário, além de fazer o aluno conhecer essas diferenças, levá-los a ter contato com os diversos gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, para que além da compreensão do sistema da língua, possam saber como essas formas linguísticas se manifestam em textos. Explorar as formas textuais presentes no contexto do aluno, pode ser um meio assertivo para a condução de uma aprendizagem significativa.

Em relação à ocorrência dos metaplasmos na produção textual do alunos, identificamos que houve muitos casos de apócope, totalizando 25 (vinte e cinco) casos. Fato que torna evidente o quanto a fala influencia a escrita dos alunos, nessa etapa de estudos, pois muitas palavras ao serem faladas, acabam sofrendo supressão de segmento sonoro final, o que

caracteriza o fenômeno da apócope, e os alunos escrevem estas palavras do mesmo modo que falam. Já os metaplasmos que ocorreram com menor incidência foram metátese, lambdacismo e rotacismo, sendo um caso de cada.

A compreensão de como funciona a língua portuguesa é um caminho para que o aluno consiga utilizá-la de forma eficiente nos mais variados contextos em que se inserem. Nesse sentido, a fala e a escrita dos alunos devem ser consideradas como modalidades que oferecem importantes elementos linguísticos a serem explorados em sala de aula. É evidente que as deficiências linguísticas sofridas pelos alunos, acabam refletindo na prática pedagógica do professor, por ele ser o principal responsável pela mediação do processo de ensino e aprendizagem da língua. Entretanto, cabe destacar, que a escola deve oportunizar aos professores condições para promoverem um ensino de qualidade, aos alunos.

Na análise dos fragmentos das entrevistas realizadas com professores da disciplina de Língua Portuguesa, nos chamou bastante atenção que duas professoras mencionaram que tiveram, mesmo que resumidamente, o contato com a disciplina de Sociolinguística, e que deu para perceber que essa teoria pode contribuir para a realização de um trabalho mais focado nos aspectos linguísticos; na variação. Destacamos que esse conhecimento é importante, pois é necessário para uma prática, que foque em aspectos importantes como a variação entre fala e escrita, para a aprendizagem desta habilidade, de forma mais consciente, das diferenças entre ambas. Ela é transformadora, pois leva a compreensão da língua enquanto uma prática social, que está diretamente ligada aos contextos em que ocorre. Ela promove a conscientização quanto ao uso de formas linguísticas que não estão em conformidade com as regras ortográficas; possibilita um novo olhar para com a língua de modo que o aluno passe da modalidade oral para a escrita, de forma eficiente, reflexiva, adequando naturalmente cada palavra ao seu contexto de uso.

Os dados mostram, de modo geral, que as professoras percebem que os alunos cometem a transposição de aspectos linguísticos da fala para a escrita. O que vale destacar é que algumas das professoras colaboradoras, conseguem identificar o que chamam de “erros”, outras chamam de “marcas de oralidade”. Cabe enfatizar que a identificação dos fenômenos recorrentes na escrita dos alunos, que estão em desconformidade com as normas ortográficas é o primeiro passo que as professoras adotem uma pedagogia mais focada na linguagem do aluno e no que podem fazer para ajudá-los. Entretanto, só a identificação não é necessária para que esta inadequação seja sanada. Considerando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC o ensino da Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental, está centrado no texto; todos os eixos de atuação levam a este caminho. Desse modo, além de identificar, é necessário mostrar aos alunos

meios que lhes dão suporte na escrita dos segmentos sonoros inseridos de forma inadequada na escrita de uma determinada palavra.

Nesse contexto, podemos dizer que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, pois os fenômenos fonéticos-fonológicos/metaplasmos transpostos da fala para a produção textual, pelos alunos foram identificados; conseguimos indicar os fenômenos fonéticos-fonológicos/metaplasmos recorrentes na produção textual dos alunos; verificamos que o professor, quase sempre, percebe a transposição da fala para a escrita, pelos alunos, embora, nem sempre consegue realizar um trabalho mais focado nesse aspecto, por motivos diversos; e sugerimos uma proposta pedagógica, a partir da gamificação, para auxiliar o professor em sala de aula.

Diante do exposto, podemos dizer que o objetivo geral, de analisar os fenômenos fonéticos-fonológicos/metaplasmos transpostos da fala para a escrita de alunos do Ensino Fundamental de Escolas Públicas das cidades de Imperatriz e Açailândia, Maranhão, foi alcançado, e respondido o questionamento que buscava saber se os fenômenos fonéticos-fonológicos/metaplasmos da fala são transpostos para a escrita, de alunos do Ensino Fundamental de Escolas Públicas de Imperatriz e Açailândia, Maranhão, pois eles ainda fazem a transposição mencionada. E quanto ao que pode ser feito para auxiliar o professor no processo de ensino da escrita, dos alunos, apresentamos uma proposta de Produção Técnico-Tecnológica - PTT, que visa auxiliar no trabalho de questões linguísticas com os alunos, que consiste em um jogo com palavras.

Destacamos, que o nosso intuito ao realizarmos uma pesquisa voltada para a educação, não deve ser o de ensinar o professor como ele deve trabalharr, mas de buscar formas de auxiliá-lo em sua prática pedagógica. Assim, construímos, a partir da temática proposta neste estudo, um Produto Técnico-Tecnológico, um jogo intitulado “Formação de palavras”. A proposta envolve os princípios da gamificação, uma vez que passamos a utilizar elementos do jogo para tentar sanar as dificuldades linguísticas que os alunos apresentam na escrita. Assim, as perguntas desenvolvidas no jogo surgiram a partir dos metaplasmos encontrados na escrita dos alunos, o que pode conter perguntas com foco na oralidade como na escrita. Acreditamos que o aluno consiga desenvolver melhor suas habilidades de fala, produção textual, análise linguística e leitura, quando promovemos atividades que prendam a atenção deles. O jogo tem toda essa característica de trazer o aluno para o centro da aprendizagem, dando a ele autonomia, promovendo a diversão, engajamento, percepção, e aprendizagem da língua. A sala de aula deve ser um espaço de aprendizagem, não de um espaço em que o centro do conhecimento seja somente verificar ou avaliar os “erros” cometidos pelos alunos.

Destarte, acreditamos que este estudo possa possibilitar aos profissionais da área da educação o conhecimento referente aos metaplasmos, bem como refletir sobre a prática pedagógica, de modo que possam buscar as melhores formas de aplicarem os conteúdos propostos para o Ensino Fundamental.

6 PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA

“É desestimulante levantar problemas sem procurar entrever as saídas. Elas existem e dependem da vontade dos homens, daqueles que detêm o poder ou daqueles que fazem a hora e não esperam acontecer” (SILVA, 2004, p. 24).

Neste tópico é apresentada a Produção Técnico-Tecnológica, que consiste em um jogo intitulado “Formação de palavras”. Ele foi pensado a partir do levantamento dos fenômenos fonéticos- fonológicos/metaplasmos presentes na produção escrita dos alunos, do *corpus* analisado no presente estudo. Além disso, inserimos outras palavras que estão fora da produção escrita dos alunos, que podem ter ocorrência dos fenômenos fonéticos-fonológicos analisados no presente estudo. A proposta do jogo se insere na perspectiva das metodologias ativas, sendo desenvolvido a partir de pressupostos da Gamificação. Dessa forma, abordamos, neste item, sobre estas duas perspectivas.

6.1 Metodologias ativas na educação básica

As nossas escolas vivenciam uma realidade que cada vez mais cresce a necessidade de um ensino que seja inovador e que prima pela organização das atividades didáticas, mostrando que o aluno pode aprender, a partir dos problemas que existem, seja por meio de desafios relevantes, jogos, leituras em situações que expressem a realidade (Morán, 2013). Este novo cenário envolve “novas formas de interagir, comunicar, informar, educar” (Pereira, 2017, p. 2).

É notório que a escola precisa buscar alternativas, que possibilitem ao aluno construir diferentes conhecimentos. Desse modo, as metodologias ativas são caracterizadas por permitirem ao aluno ser o protagonista da própria aprendizagem, sendo uma prática pedagógica constituinte do princípio de autonomia. Isto posto, é perceptível que elas possibilitam um ensino que seja qualitativo, no qual o aluno é capaz de estabelecer relações interpessoais e colaborativas e, assim, aprender de forma significativa (Silva; Lima, 2019).

Para Sefton e Galini (2022, p. 13), as metodologias ativas vêm impulsionando um conjunto de práticas, com intencionalidade educacional. Assim, priorizam o estudante como um indivíduo que se insere no processo de ensino e aprendizagem, e pode participar ativamente da experiência educativa. Em uma prática assim, é possível inferir que o

conhecimento é construído e não imposto, sendo que desenvolver no aluno o gosto por aprender, a curiosidade, a motivação, é um grande desafio, como salienta Morán (2013, p. 43). O mesmo autor enfatiza, também, que o conhecimento é construído em um clima de estímulo e colaboração, sendo que o professor pode mediar, ajudar e informar o aluno, mas não pode conhecer por ele; cada pessoa desenvolve os níveis de conhecimento de um determinado modo. Assim, professor e aluno aprendem juntos.

Para que ocorra aprendizagem, é preciso possibilitar ao aluno a se envolver na construção de diferentes conhecimentos. Assim, Silva (2020, p. 401) cita alguns tipos de metodologias ativas existentes e que são empregadas no contexto educacional: Aprendizagem Baseada em Problemas - PBL; Aprendizagem Baseada em Projetos; Aprendizagem Baseada em Times - TBL; Aprendizagem Baseada em Jogos – GBL; Aprendizado Baseado em Desafios – CLB; Sala de aula invertida; Instrução por pares; Gamificação; entre outros.

Como este trabalho envolve conceitos da Gamificação, passaremos para a abordagem deste item.

6.1.1 Considerações sobre a Gamificação

A Gamificação é conhecida como uma prática que consiste na utilização de elementos de jogos em atividades de não jogo, neste caso, usada para auxiliar alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a aprimorarem as habilidades de fala e escrita. Buscar meios de aprimorar as práticas de ensino e aprendizagem dos alunos é um processo que exige alternativas, que se ajustem à realidade deles e acompanhem a transformação tecnológica da sociedade (Busarello, 2016, p. 16).

Cabe ressaltar que a Gamificação não pode ser vista apenas como um processo realizado por meio do computador ou de novas tecnologias. De forma contrária, ela pode ser promovida na “diversidade de caminhos de aprendizagem e os sistemas de decisão e recompensa por parte dos sujeitos, sempre almejando elevar os níveis motivacionais e de engajamento dentro do processo” (Busarello, 2016, p. 43). Dentre os elementos que constituem um jogo podem ser destacados a mecânica, que trata das orientações para o funcionamento do jogo; a dinâmica, que consiste nas interações entre os jogadores; e a estética, que diz respeito às emoções que surgem durante a interação dos jogadores.

Assim, julgamos que esta metodologia pode contribuir para a aprendizagem da língua portuguesa, por alunos dessa etapa de ensino, por isso a gamificação constitui a proposta de PTT, desta pesquisa. A proposta de PTT pode ser apresentada eletronicamente, mas, a

apresentaremos de forma impressa.

6.2 A proposta de Produção Técnico-Tecnológica – PTT: Formação de palavras

A Produção Técnico-Tecnológica – PTT, constitui-se de um jogo de palavras cruzadas, intitulado “Formação de palavras”, o qual tem por objetivo promover a aprendizagem da língua, de forma lúdica, bem como o desenvolvimento de competências linguísticas no estudo da língua natural. Esperamos que, o produto paradigmático, instigue os docentes a desenvolverem/elaborarem modelos possíveis e potencialmente eficazes para a realidade de sua sala de aula.

Nesse sentido, a PTT tem como público-alvo alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º). Espera-se que o envolvimento deles possibilite um maior engajamento nas aulas de Língua Portuguesa e, com efeito, o fortalecimento de habilidades, como a escrita. O impacto inclui o desenvolvimento deles como pessoa, mas principalmente como estudantes; no seu desempenho em outras disciplinas; na aprendizagem.

No jogo, além das palavras encontradas no *corpus* analisado no presente estudo, foram inseridas outras palavras em que podem ocorrer os mesmos fenômenos fonéticos-fonológicos.

Espera-se que a proposta seja compreendida pelos usuários e usada visando aos objetivos planejados. Assim, apresentamos, a seguir, as particularidades da proposta de PTT. Cabe destacar que neste trabalho inserimos como anexo os modelos do tabuleiro da cruzadinha e das cartas.

6.2.1 Dinâmica do jogo

Seguir a dinâmica do jogo, é fundamental para se alcançar os objetivos estabelecidos. A priori, o objetivo de cada jogador é desembaralhar as letras, formar a palavra e obter a maior pontuação para chegar ao final do jogo. Todavia, ao jogar, o aluno-jogador incorpora aspectos do jogo que contribuem para a aquisição de conhecimentos e para melhorar as habilidades de escrita, uma vez que o jogo foi pensado e estruturado de forma que o aluno se divirta e o processo de ensino e aprendizagem seja significativo.

6.2.2 Componentes do jogo

O jogo é composto por uma caixa, para colocar as peças do jogo; o tabuleiro da cruzadinha; 2 blocos de nota, para os jogadores anotarem a pontuação; 2 (dois) lápis com

borracha; uma ampuheta, para cronometrar o tempo de cada jogador; um saquinho com as letras para os jogadores formarem as palavras; 100 (cem) cartas com as letras das palavras embaralhadas; 2 (duas) cartas com a expressão “passe a vez”; 2 (duas) cartas com a expressão “perdeu um ponto”; 4 (quatro) “cartas-ajuda”; a folha-resposta; e o manual do jogo. Para a contagem da quantidade de letras a serem utilizadas no jogo foi utilizado o site “Grupo de linguística da insite”, que tem um contador de palavras, que apresenta um relatório estatístico detalhado das palavras, disponível em: <http://linguistica.insite.com.br/cgi-bin/corpus/corpus.cgi>.

Enfatizamos que para a confecção das peças do jogo foi utilizado o programa Canva. Assim, descrevemos a seguir como foi elaborada cada peça:

- **O tabuleiro da cruzadinha (figura 02)** foi confeccionado em um fundo azul escuro, contém o nome do jogo “Formação de palavras” e uma imagem na parte inferior, contendo figuras de material escolar. Foram utilizadas cem palavras. A combinação das palavras foi feita, manualmente, até formar o esqueleto da cruzadinha. Para cada palavra, utilizamos um retângulo para cada letra. Além disso, inserimos um número ao lado de cada palavra, para identificá-las.
- **As cartas com as letras das palavras embaralhadas (figura 03)** foram elaboradas em duas etapas. Na primeira etapa, confeccionamos a frente das cartas. A frente de cada carta contém fundo preto, bordas amarelas, o nome “Palavra” e o número correspondente à palavra. Na segunda etapa, elaboramos o verso das cartas. Ele foi feito com fundo amarelo e bordas pretas. No verso de cada carta, colocamos a palavra com as letras embaralhadas, o valor da pontuação e, ao lado da pontuação, uma carinha das carinhas do whatsapp. Assim, a quantidade de cartas para cada valor de pontuação é: 4 (quatro) cartas com “+ 0,5” (mais meio); 44 (quarenta e quatro) cartas com “+1” (mais um); 31 (trinta e uma) cartas com “+ 2” (mais dois); 13 (treze) cartas com “+3” (mais três); e 6 (seis) cartas com “+4 ” (mais quatro).
- **As “cartas-ajuda” (figura 04)** foram feitas com o fundo na cor azul. A primeira contém a expressão “pedir ajuda a um amigo que não esteja jogando” e a segunda carta contém a expressão “vale 1 minuto”.
- **As cartas “passe a vez” e “perdeu um ponto” (figura 05)** foram confeccionadas no mesmo modelo das cartas que contém as palavras com as letras embaralhadas. Todavia, na parte da frente não contém nenhuma palavra ou imagem, e na parte do verso contém, respectivamente, as expressões “passe a vez” e “perdeu um ponto”.

6.2.3 Como jogar

- O jogo poderá ser jogado por 2 (dois) jogadores ou mais.
- Os jogadores decidem entre si quem iniciará a partida.
- As 2 (duas) cartas “passe a vez”, as 2 (duas) cartas “perdeu um ponto” e as 100 (cem) cartas contendo as palavras serão embaralhadas todas juntas e colocadas no mesmo monte.
- O jogador que inicia o jogo retira a primeira carta do monte.
- Após retirar a primeira carta, o jogador que vai montar a palavra da vez utiliza as peças do alfabeto para montar as respostas correspondentes.
- Após saber qual é a palavra, o jogador utiliza o tabuleiro da cruzadinha para montar as palavras no lugar correspondente.
- Depois de montar a palavra, o jogador deve lê-la em voz alta.
- As respostas podem ser consultadas na folha-resposta.
- Os jogadores devem estipular o tempo que cada um terá para montar a palavra. Esgotado o tempo, será passado a vez para o outro jogador.
- Cada jogador tem direito a duas “cartas-ajuda”, mas cada uma delas só poderá ser utilizada uma vez durante todo o jogo.
- Caso o jogador da vez erre a palavra, a carta retornará para o final do monte de cartas e o jogador não pontuará.
- Caso acerte a palavra, o jogador da vez seguirá retirando as cartas do monte. As cartas que o jogador da vez acertar, não retornam para o monte.
- Para cada palavra certa, o jogador da vez pontuará, conforme a pontuação contida em cada carta.
- Para anotar a pontuação, cada jogador deverá utilizar folhas do bloco de notas e o lápis com borracha. Cada jogador anotará o número da palavra e a pontuação correspondente.
- Se o jogador da vez retirar do monte uma carta “passe a vez”, será a vez do próximo jogador retirar a carta.
- Se o jogador da vez retirar do monte de cartas uma carta “perdeu um ponto”, ele anotará no bloco de notas “menos um ponto” e vai retirar a próxima carta do monte.
- Vencerá o jogo aquele jogador que conseguir obter o maior número de pontos.
- Ao final do jogo, o jogador deverá receber uma premiação, que deverá ter sido estabelecida pelo professor, podendo ser parte da nota, um livro, um lápis, entre outros.

Figura 02 – Ilustração do tabuleiro do jogo “Formação de palavras”

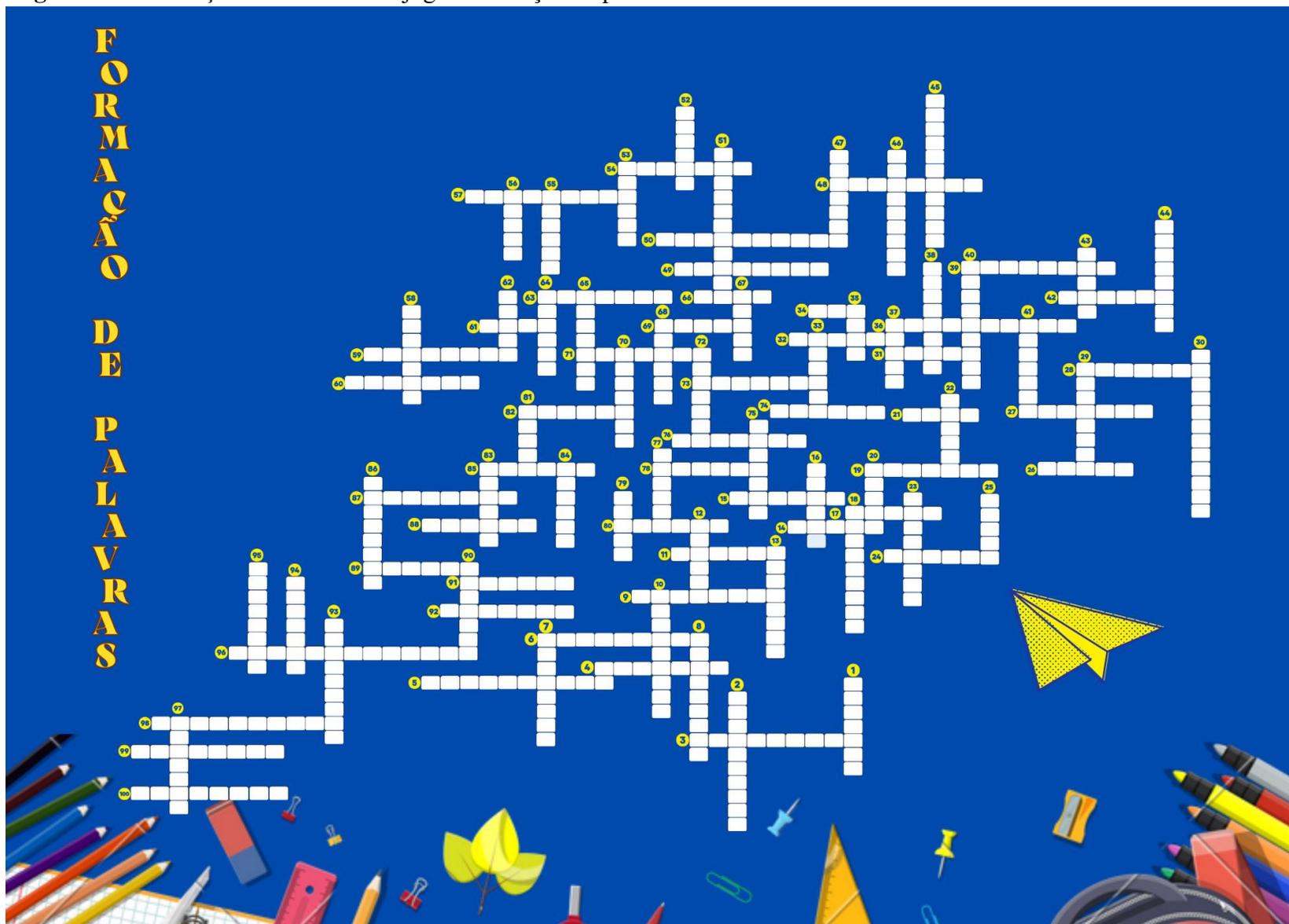


Figura 03 – Modelo das cartas com as letras das palavras embaralhadas (frente e verso)

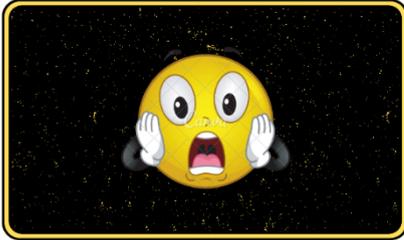


Figura 04 – Modelo das “cartas-ajuda” 1 e 2 (frente e verso)



Figura 05 – Modelo das cartas “passe a vez” e “perdeu 1 ponto” (frente e verso)

FRENTE



VERSO



FRENTE



VERSO



REFERÊNCIAS

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística: Domínios e Fronteiras**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 23-50.

ALENCAR, Rayna Leticia de Jesus. **Reflexões sobre as marcas da oralidade na escrita de alunos do sétimo e oitavo ano de escola pública do município de Açailândia**. Relatório final, PIBIC (2018/2019). Imperatriz, MA: UEMASUL, 2019.

ALENCAR, Rayna Letícia de Jesus. **Reflexões sobre as marcas da oralidade na escrita de alunos do sétimo e oitavo ano de escola pública do município de Açailândia**. Relatório final, PIBIC (2017/2018). Imperatriz, MA: UEMASUL, 2018.

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

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2018.

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

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

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Português brasileiro, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BOTELHO, José Mario; LEITE, Isabelle Lins. Metaplasmos contemporâneos: um estudo acerca das atuais transformações fonéticas da Língua Portuguesa. In: II CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ, 2005, São Gonçalo. **Anais** [...] São Gonçalo: UERJ, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/comunicacao.htm>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4455428/mod_resource/content/1/Gamification.pdf Acesso em: 18 nov. 2022.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica:** introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção ideias sobre linguagem).

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1989.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GORSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N.; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Celso da Silva. **Reflexões sobre o uso de regras não-padrão, decorrente de diferença dialetal, na escrita de alunos do oitavo e nono ano de escola pública de ensino fundamental do município de Imperatriz.** Relatório final, PIBIC (2019/2020). Imperatriz, MA: UEMASUL, 2020.

DIAS, Cecília Maria Tavares. **Variação lexical na sala de aula:** uma proposta Sociolinguística. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de língua portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011. p. 13-27. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/3456/pdf/0?code=8weeYvaKbNc812natznZosbCL43UyS8LgO9x6GcbpSt+uReWzoqVvP+GuNi1GpkRzlHM+XS7S3bGIZJ44Zy4MQ==>. Acesso em: 11/01/2023.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAG, Raquel Meister Ko; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. **Sociolinguística.** (Material didático). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010. p. 19. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/13213828042015Sociolinguistica_Aula_1.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Fonética, fonologia e ortografia:** estudos fonotográficos do português. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos e a língua que falamos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KEIL, Ana Carolina. Língua central e língua periférica: por saberes e práticas fonoaudiológicas emancipadoras. **Revista Estudos do Sul Global**, v. 1, n. 2, p. 377-400, 2021. Disponível em: <https://resg.thetricontinental.org/index.php/resg/article/view/61/65>. Acesso em: 18 nov. 2022.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIMA, Matheus Carvalho. **Reflexões sobre o uso de regras não padrão, decorrente da diferença dialetal, na escrita de alunos do oitavo e nono ano de escola pública de ensino fundamental do município de Açailândia.** Relatório final, PIBIC (2019/2020). Imperatriz, MA: UEMASUL, 2020.

LIMA, Matheus Carvalho. **Reflexões sobre o uso de regras não-padrão, decorrente de diferença dialetal, na escrita de alunos do oitavo e nono ano de escola pública de ensino fundamental do município de Açailândia.** Relatório final, PIBIC (2020/2021). Imperatriz, MA: UEMASUL, 2021.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de Português e Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2014.

MORATO, Giovani Fama de Freitas. **Monitoramento linguístico: uma proposta de ensino baseada na sociolinguística educacional a partir dos pronomes pessoais.** (Dissertação). Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/25353/1/Monitoramento_Linguistico_Proposta.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da Variação.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 9-14. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/1695/pdf/0?code=d32AP3GfDspdqm7dGJspPC6es8dUo2xlxzRDghi1NF/8PRZ2Fb5nVYCe+tCISH97ztAWjB5YOGyhvRue2+tOeA>. Acesso em: 11/01/2023.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 1998.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

PEREIRA, Maria Larissa Silva. **Reflexões sobre as marcas da oralidade na escrita de alunos do sétimo e oitavo ano de escola pública do município de Imperatriz.** Relatório final, PIBIC (2018/2019). Imperatriz, MA: UEMASUL, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas.** São Paulo: Parábola, 2004.

SANTOS, Dalve Oliveria Batista; PEREIRA, Elemária Batista Pereira. A influência da linguagem oral na escrita: reflexões e desafios no ensino de língua portuguesa. **Revista Desafios**, v. 04, n. 02, 2017. p. 167-184. Disponível em: [file:///C:/Users/DELL/Downloads/admin,+ Gerente+da+revista,+Artigo+14.pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/admin,+Gerente+da+revista,+Artigo+14.pdf) Acesso em: 20 nov. 2022.

SEFTON, Ana Paula; GALINI, Marcos Evandro. **Metodologias ativas: desenvolvendo aulas ativas para uma aprendizagem significativa.** Rio de Janeiro, RJ, Freitas Bastos, 2022.

SILVA, João Batista da. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa: alguns aspectos teóricos subjacentes. In: COSTA, Cabral Martins. **Metodologias ativas: métodos e práticas para o século XXI.** Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020. p. 401-416. Disponível em: <https://editoraigm.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Methodologias-ativas-m%C3%A9todos-e-pr%C3%A1ticas.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, Rita do Carmo Polli da. **A sociolinguística e a língua materna.** Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Língua Portuguesa em foco).

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

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

URBANO, Hudinilson. **A frase na boca do povo.** São Paulo: Contexto, 2011.