



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CLARICE NOGUEIRA LOPES

A MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA DOS ALUNOS

DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Montes Claros (MG)
2018

CLARICE NOGUEIRA LOPES

**A MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA DOS ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Dr.^a Liliane Pereira Barbosa.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Dissertação liberada em 13/04/18



Montes Claros (MG)
2018

L864m Lopes, Clarice Nogueira.
A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II
[manuscrito] / Clarice Nogueira Lopes. – Montes Claros, 2018.
193 f. : il.

Bibliografia: f. 147-152.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Pereira Barbosa.

1. Monotongação. 2. Ortografia. 3. Sociolinguística. 4. Intervenção. I. Barbosa, Liliane Pereira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



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



CLARICE NOGUEIRA LOPES

A MONOTONGAÇÃO NA ESCRITA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:

Prof.^a Dr.^a Liliâne Pereira Barbosa – Orientadora (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Santos Peixoto (UFSB)

Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota (Unimontes)

Montes Claros (MG), 5 de março de 2018.

*Aos meus alunos do Ensino Fundamental,
que tanto me ensinaram durante a realização deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Liliane, que pacientemente me orientou e respondeu aos meus questionamentos durante esse tempo. Não há nada mais primoroso do que o conhecimento aprendido e ter uma pessoa tão sábia como referência nos faz traçar objetivos cada vez maiores;

A Lívia, por ter sido minha colega de sala no mestrado durante quase cinco meses e minha companheira de estudos na madrugada pelo restante do curso, orquestrando minhas leituras, ora com pranto, ora com o sono velado por mim. Ainda que minha ausência tenha sido incompreendida por diversos momentos, creio que a distância física não se sobrepõe aos laços que são eternos.

Aos meus familiares, especialmente, a Hernane, que assumiu junto comigo esse desafio e compreendeu minha falta em diversos momentos.

A Maria Alice Mota e Ana Cristina, pelas contribuições durante a qualificação; e Maria Eneide Dantas, por ter ensinado os primeiros conhecimentos sobre Fonética e Fonologia, ainda na graduação.

Aos meus alunos da Escola Rotary São Luiz, por terem se prontificado a participar desta pesquisa e cumprido as atividades propostas sem hesitar;

Aos colegas da Escola Municipal Rotary São Luiz, principalmente Simone, Daniel e Islei, que contribuíram para o cumprimento dos requisitos desta pesquisa na escola;

Às minhas colegas e amigas muito antes do mestrado, Adriana, Karina, Renata e Zenilda, que compartilharam expectativas, ansiedades e conhecimentos, que para mim foram essenciais.

Aula de português

*A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância.
Figuras de gramática, equipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.
Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.
(Carlos Drummond de Andrade)*

RESUMO

Esta pesquisa pretendeu analisar a transposição do fenômeno da monotongação para a escrita dos alunos do Ensino Fundamental. Para tanto, hipotetizamos que a escrita dos estudantes é influenciada pela monotongação e que uma intervenção pode contribuir para o desenvolvimento da escrita ortográfica dos alunos. Tomando por base as hipóteses levantadas, objetivamos analisar a transposição do fenômeno fonético-fonológico da monotongação para a escrita dos estudantes do 7.º Ano X da Escola Municipal Rotary São Luiz, localizada na zona urbana da cidade de Montes Claros (MG), para que fosse desenvolvida uma intervenção que minimizasse essa interferência da fala em sua escrita. Para tanto, buscou-se ancoragem na Sociolinguística, que considera a língua em uso na sociedade, em seus diversos contextos comunicativos, e em reflexões teóricas sobre o ensino da ortografia. No desenvolvimento do trabalho, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, além da análise quantitativa e qualitativa, que possibilitou que o pesquisador refletisse acerca dos fenômenos linguísticos utilizados pelos alunos durante a aprendizagem. No que concerne à observação do fenômeno da transposição da monotongação, foram consideradas as seguintes variáveis linguísticas: a) ditongo <ou> no interior e no final de palavra; b) ditongo <ei> antes de [r]; c) ditongo <ai> antes de [ʃ]; d) categoria gramatical (substantivos, verbos, pronomes e adjetivos). Considerou-se, também, variáveis não linguísticas, a saber: e) sexo dos participantes; f) faixa etária; g) escolaridade; h) área geográfica. Foram aplicadas duas atividades diagnósticas para os alunos do 7.º Ano X, sendo possível verificar a ocorrência da transposição da monotongação do ditongo <ou> em sílabas tônicas finais, como em *atiro*, em vez de “atirou”; e no interior das palavras, como em *robo*, grafada no lugar de “roubo”. Verificou-se, ainda, o apagamento do *glide* dos ditongos <ai> e <ei>, como em *caxa* e *coquero*, em vez de “caixa” e “coqueiro”. A partir do diagnóstico, foi elaborado um plano de intervenção para ser aplicado, tomando como base as postulações de Morais (2000) acerca do ensino da ortografia. Os resultados obtidos na fase pós-intervenção permitiram verificar a redução da transposição da monotongação nos textos escritos dos alunos. Sendo assim, este trabalho justifica-se, uma vez que, ao aliar teoria e prática, possibilitou uma ação concreta dentro do universo pesquisado.

Palavras-chave: Monotongação. Ortografia. Sociolinguística. Intervenção.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the transposition of the phenomenon of monotongation to the writing of elementary school students. Therefore, we hypothesized that students' writing is influenced by monotongation and that an intervention can contribute to the student's orthographic writing development. Based on the hypotheses raised, the objective was to analyze the transposition of the phonetic-phonological phenomenon of monotongation in the writing of the seventh-7rd grade students from São Luiz Rotary Municipal School, located in the urban area of the city of Montes Claros (MG). An intervention was developed that minimized this speech interference in your writing. In the development of the work, the methodology used was the action research, in addition to the quantitative and qualitative analysis, which enabled the researcher to reflect on the linguistic phenomena used by the students during the learning process. As regards the observation of the phenomenon of the transposition of monotongation, the following linguistic variables were considered: a) diphthong <ou> inside and at the end of the word; b) diphthong <ei> before [r]; c) diphthong <ai> before [ʃ]; d) grammatical category (nouns, verbs, pronouns and adjectives). Non-linguistic variables were also considered, namely: e) the sex of the participants; f) age group; g) schooling; h) geographical area. Two diagnostic activities were applied to the students of the X 7rd , and it was possible to verify the occurrence of the transposition of monotongation of the diphthong <ou> in the final tonic syllables, as in *atiro*, rather than "atirou"; and within the words, as in *robo*, written in the place of "roubo". It was also verified the deletion of the glide of the diphthongs <ai> and <ei>, as in *caxa* and *coquero*, instead of "caixa" and "coqueiro". From the diagnosis, an intervention plan was developed to be applied, based on Morais's (2000) postulations on the teaching of spelling. The results obtained in the post-intervention phase allowed to verify the reduction of the transposition of monotongation in the written texts by the students. Therefore, this work is justified, since, by allying theory and practice, it made possible a concrete action within the researched universe.

Keywords: Monotongation. Spelling. Sociolinguistic. Intervention.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Contínuo de urbanização	29
Figura 2 – Contínuo de oralidade-letramento	29
Figura 3 – Contínuo de monitoração estilística	30
Figura 4 – Distinção entre as categorias de “erros”	47
Figura 5 – Vogais tônicas do PB	62
Figura 6 – Bairro Cidade Industrial, na época, Coberta Suja	78
Figura 7 – Escola Municipal Rotary São Luiz	80
Tabela 1 – “Erros” ortográficos e percentuais de ocorrência – fase diagnóstica	108
Tabela 2 – “Erros” ortográficos e percentuais de ocorrência – fase pós-intervenção	125
Tabela 3 – Comparativo geral de transposição da monotongação em relação à totalidade dos “erros”	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias/subcategorias de “erros”	45
Quadro 2 – Perfil social de cada informante	82
Quadro 3 – Avaliação da intervenção	85
Quadro 4 – Atividade de intervenção 1	88
Quadro 5 – Atividade de intervenção 2	89
Quadro 6 – Atividade de intervenção 3	89
Quadro 7 – Atividade de intervenção 4	90
Quadro 8 – Atividade de intervenção 5	90
Quadro 9 – Atividade de intervenção 6	90
Quadro 10 – Atividade de intervenção 7	91
Quadro 11 – Atividade de intervenção 8	91
Quadro 12 – Atividade de intervenção 9	91
Quadro 13 – Atividade de intervenção 10	92
Quadro 14 – Casos de “erros” ortográficos e sua categorização – fase diagnóstica	103
Quadro 15 – Casos de transposição da monotongação para a escrita – fase diagnóstica	113
Quadro 16 – Contextos fonológicos de ocorrência de transposição da monotongação – fase diagnóstica	119
Quadro 17 – Casos de transposição da monotongação para a escrita– fase pós-intervenção	129
Quadro 18 – Contexto fonológico de transposição da monotongação – fase pós-intervenção.	132
Quadro 19 – Comparativo: casos de transposição da monotongação	135
Quadro 20 – Comparativo: contextos fonológicos de transposição da monotongação	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos do 7.º Ano X	94
Gráfico 2 – Distorção idade/ano de escolaridade	94
Gráfico 3 – Sexo dos alunos do 7.º Ano X	95
Gráfico 4 – Número de pessoas que moram com o aluno	96
Gráfico 5 – Grau de parentesco das pessoas com quem o aluno mora	97
Gráfico 6 – Alunos que moram com os pais	98
Gráfico 7 – Grau de escolaridade dos responsáveis pelo aluno	99
Gráfico 8 – Tempo dedicado aos estudos pelo aluno por dia	100
Gráfico 9 – Atividades realizadas em momentos de lazer	101
Gráfico 10 – Porcentagem dos “erros” ortográficos – fase diagnóstica	110
Gráfico 11 – Troca de letras – fase diagnóstica	111
Gráfico 12 – Porcentagem dos “erros” ortográficos por grupo – fase diagnóstica	112
Gráfico 13 – Porcentagem de ocorrência de transposição da monotongação – fase diagnóstica	120
Gráfico 14 – Ocorrência de transposição da monotongação por classes de palavras – fase diagnóstica	121
Gráfico 15 – Variável sexo e transposição da monotongação – fase diagnóstica	122
Gráfico 16 – Variável faixa etária e transposição da monotongação – fase diagnóstica	123
Gráfico 17 – Porcentagem dos “erros” ortográficos – fase pós-intervenção	127
Gráfico 18 – Porcentagem dos “erros” por grupo – fase pós-intervenção	128
Gráfico 19 – Comparativo: alunos com transposição da monotongação	134
Gráfico 20 – Comparativo: transposição da monotongação por tipo de ditongo	136
Gráfico 21 – Comparativo: transposição da monotongação do ditongo <ou>	138
Gráfico 22 – Comparativo: variável sexo e transposição da monotongação do ditongo <ou>	139
Gráfico 23 – Comparativo: variável faixa etária e transposição da monotongação do ditongo <ou>	14

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GT	Gramática Tradicional
IPA	Alfabeto Fonético Internacional
NURC	Norma linguística urbana culta
PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
p. e.	por exemplo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
cf.	conforme

LISTA DE SÍMBOLOS

- [ɛ] vogal oral média-baixa anterior não arredondada
- [e] vogal oral média-alta anterior não arredondada
- [i] vogal oral alta anterior não arredondada
- [a] vogal oral baixa central não arredondada
- [ɔ] vogal oral média-baixa posterior arredondada
- [o] vogal oral média-alta posterior arredondada
- [u] vogal oral alta posterior arredondada
- [ʊ] vogal oral alta posterior arredondada frouxa
- [r] consoante tepe alveolar sonora
- [h] consoante fricativa glotal surda
- [l] consoante lateral alveolar sonora
- [ŋ] consoante nasal palatal sonora
- [ʎ] consoante lateral palatal vozeada
- [ʃ] consoante fricativa alveopalatal surda
- [ʒ] consoante fricativa alveopalatal sonora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1 Sociolinguística: variação e mudança	21
2.1.2 Bortoni-Ricardo (2004): um modelo com três contínuos	28
2.1.3 A questão da “norma”	30
2.1.4 Variedades linguísticas na escola	35
2.2 A discussão sobre o “erro”	41
2.2.1 Bortoni-Ricardo (2005, 2006) e o “erro” ortográfico	43
2.2.2 Nascimento e Oliveira (1990) e o “erro” ortográfico	48
2.3 Fonética/Fonologia e o ensino da escrita	51
2.3.1 Processos fonológicos	57
2.3.2 Monotongação: da fala para a escrita	65
2.4 Morais (2000): regularidades e irregularidades ortográficas	67
2.5 Morais (2000): sugestões de atividades	70
3 METODOLOGIA	73
3.1 A escola	77
3.2 Perfil dos alunos	81
3.3 Coleta de dados	83
3.3.1 Fase diagnóstica	83
3.3.2 Fase pós-intervenção	84
3.4 Intervenção	86
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	93
4.1 Descrição e análise dos questionários	93
4.2 Descrição e análise das atividades diagnósticas	102
4.2.1 Monotongação: transposição para a escrita	113
4.3 Descrição e análise da atividade pós-intervenção	125
4.3.1 Resultados da intervenção	125

4.3.2 Comparação dos resultados e resultado geral	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	147
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	153
ANEXO B – Questionário – Perfil de aluno	156
ANEXO C – Descritores de Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental	160
APÊNDICE A – Atividade diagnóstica 1	164
APÊNDICE B – Atividade diagnóstica 2	165
APÊNDICE C – Categorização dos dados do diagnóstico – 7.º Ano X	166
APÊNDICE D – Atividade de intervenção 1	168
APÊNDICE E – Atividade de ditado interativo	171
APÊNDICE F – Atividade de intervenção 2	173
APÊNDICE G – Atividade de intervenção 3	177
APÊNDICE H – Atividade de intervenção 4	180
APÊNDICE I – Atividade de intervenção 5	184
APÊNDICE J – Atividade de intervenção 6	185
APÊNDICE K – Caça-palavras	187
APÊNDICE L – Atividade de intervenção 7	188
APÊNDICE M – Atividade pós-intervenção	189
APÊNDICE N – Categorização dos dados da fase pós-intervenção	191

1 INTRODUÇÃO

A Sociolinguística é uma disciplina da Linguística que tem o intuito de analisar a relação existente entre língua e sociedade, conferindo destaque às questões concernentes à variabilidade e à mudança linguística. Assim, considera, em seus estudos, a língua em uso e o falante real, percebendo a gramática a serviço do discurso, posto que há uma aproximação entre a língua e o usuário. Nesse contexto, é dada uma relevância aos fatores linguísticos e sociais, já que a língua se encontra intrinsecamente relacionada à comunidade na qual está inserido o indivíduo.

Ao evidenciar os fenômenos da variação linguística, a Sociolinguística ressalta a heterogeneidade constitutiva das línguas. Afirmar que a língua é heterogênea significa que ela apresenta variação, em função dos aspectos sociais, culturais, econômicos e geográficos que a compõem. Devido a essa heterogeneidade, é necessário um ensino que possa garantir autonomia linguística ao aluno, seguindo a visão variacionista, que não leva em conta unicamente os fatores internos da língua (relacionados à fonologia, morfologia, sintaxe e semântica), mas considera, também, os fatores externos (referentes ao sexo, faixa etária, escolaridade, situação econômica, cultura e região de origem etc.).

A despeito dessa concepção variacionista relativa ao ensino da língua, o que se verifica, em geral, é o ensino pautado em uma visão tradicionalista, focado no aspecto prescritivo da língua. Nesse sentido, a língua privilegiada em sala de aula representa o falar da classe social detentora do poder econômico e cultural, desconsiderando os conhecimentos linguísticos do próprio aluno e da sua comunidade linguística. Dessa forma, os estudos se concentram em uma língua homogênea e estática. Todavia, esse tipo de ensino provoca a anulação dos conhecimentos sobre a língua materna, adquiridos pelo aluno ao longo de sua vida, em sua comunidade linguística, ao considerar a língua uniforme.

A partir do momento em que a escola destaca somente a variedade culta em detrimento das demais, não permite que o aluno compreenda que alguns de seus “erros”¹ são

¹ No presente trabalho, o conceito de “erro” é baseado na discussão apontada por Nascimento e Oliveira (1990), que consideram “erro” ortográfico quando há um desacordo com a ortografia oficial vigente, na tentativa do indivíduo de realizar um acerto, partindo de uma sistematização, não sendo, portanto, um “erro” aleatório. Alia-se a esse conceito a discussão apontada por Bortoni-Ricardo (2005, 2006), que faz uma diferenciação entre “erros” da fala (que não representam uma transgressão da língua, já que são uma variedade linguística) e “erros” da escrita (transgressão de um código convencionado e prescrito pelas regras ortográficas, pois a ortografia não prevê variação).

manifestações de uma variedade linguística, sendo que não são produzidos aleatoriamente, mas são ocorrências possíveis dentro do sistema linguístico. Assim, algumas atividades desenvolvidas na escola negam aos alunos a sua competência comunicativa, pois desconsideram uma abordagem focada na adequação da língua às diferentes situações de comunicação.

O que se pretende não é acabar com o ensino da norma culta nas escolas, nem fazer uma negação à sua relevância, uma vez que é preciso dar ao aluno a chance de conhecer a variedade culta. A escola deve ensinar a língua culta, que é a variante de prestígio, contudo, sem que haja uma anulação dos valores linguísticos dos alunos, promovendo, até mesmo, uma reflexão a esse respeito. Destarte, o aluno poderá compreender que as variedades linguísticas devem ser usadas, respeitando o contexto da situação de comunicação. O bom leitor/escritor precisa realizar um estudo reflexivo da língua, sendo capaz de pensar criticamente diante das situações apresentadas.

Barbosa (2016, p. 37) pontua que ao “[...] optar por uma forma e não outra, o aluno está fazendo tentativas de possíveis adequações que tornem a sua escrita o mais próximo da fala do seu dia a dia, sua única referência”. Nesse contexto, um aspecto na escrita dos alunos do Ensino Fundamental, que tem provocado inquietude nos professores de Língua Portuguesa, são os “erros” ortográficos frequentes causados pela influência da fala na escrita. Alguns fenômenos, que passam despercebidos na oralidade, não são aceitos no texto escrito formal, que, no entanto, não admite as variações comuns da fala².

A fala e a escrita possuem características distintas. Câmara Jr. (1997, p. 20) considera que “[...] a escrita não reproduz fielmente a fala, como sugere a metáfora tantas vezes repetida de que ‘ela é a roupagem da língua oral’. Ela tem suas leis próprias e tem um caminho próprio”. A fala é adquirida naturalmente pelo indivíduo, sendo influenciada pelas diversas situações comunicativas em que ele é inserido. A escrita, por sua vez, representa um conhecimento sistematizado, geralmente desenvolvido no ambiente escolar, sendo que o aluno encontra obstáculos ao aprender a língua escrita, como afirma Câmara Jr. (1997, p. 17):

O estudante já vem para a escola falando satisfatoriamente, embora seja em regra deficiente no registro formal do uso culto; o que ele domina plenamente é a linguagem familiar, na maioria dos casos. Como quer que seja, a técnica da língua escrita ele tem de aprender na escola.

² Existem textos escritos que aceitam ocorrências influenciadas pelos fenômenos da fala, por exemplo, quando o objetivo é demonstrar, através da fala de um personagem, a maneira de falar de uma comunidade linguística.

O que se observa, frequentemente, é que a escola desconsidera o fato de que o aluno, ao se comunicar, segue as regras da comunidade linguística a qual está inserido, pressupondo a variabilidade da língua no seu uso, como observa Simões (2006, p. 47):

É óbvio o compromisso da escola com o domínio da língua em seu registro padrão, o qual é manifestado, na escrita, pelo estilo formal. Contudo, o período de letramento quase sempre coincide com o choque entre a variante popular (do aluno) e a variante padrão (do professor), especialmente nas metrópoles.

Isso ocorre porque, enquanto o aluno identifica, na fala, variações linguísticas, que marcam a identidade do falante e o seu papel social, ele tem dificuldades em compreender o sistema ortográfico da língua, pois “[...] a ortografia é um código que não prevê variação” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 54). A percepção de que o som das palavras não corresponde necessariamente à forma escrita é desenvolvida com o tempo, por isso, o aluno, muitas vezes, tem a impressão de que está estudando uma outra língua.

Há que se considerar, entretanto, que a intervenção na produção oral dos alunos deve possibilitar a utilização de uma variante diferente, que seja mais adequada à situação de comunicação, pois a língua oral é mais flexível do que a ortografia. Fayol (2014, p. 67) afirma, a partir da conclusão de estudos realizados, que “[...] as crianças grafam melhor as palavras que se escrevem como se pronunciam”. Assim, percebe-se a forte influência da oralidade na escrita dos alunos, sendo que essas formas fonéticas, identificadas na fala do discente, possibilitam o estudo das dificuldades apresentadas pelos alunos em sua escrita.

Considerando o exposto, após observação de fenômenos da fala presentes na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II, aplicamos duas atividades diagnósticas em abril de 2016 – textos com certo grau de formalidade –, sendo possível detectar algumas marcas da oralidade na escrita dos alunos do 7.º Ano X da Escola Municipal Rotary São Luiz, como, por exemplo (p. e.), a monotongação.

A monotongação constitui fenômeno fonológico³ do Português Brasileiro (PB). Segundo Câmara Jr. (1986), a monotongação é uma mudança fonética que se caracteriza pela passagem de um ditongo a uma vogal simples, como nas ocorrências *quejo e baxo*⁴, em vez de “queijo” e “baixo”. Simões (2006, p. 51) afirma que monotongação é “[...] a perda do índice

³ Fenômenos fonológicos são, segundo Cagliari (2002, p. 99), “[...] alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente [...]”. Esses fenômenos podem repercutir na escrita de crianças em fase de desenvolvimento da ortografia.

⁴ As palavras em itálico representam “erros” ortográficos e as formas entre aspas, as palavras ortográficas, o que se repetirá ao longo do texto.

vocálico no ditongo, é um simplificador da estrutura da sílaba, visto que reduz o número de fonemas”. Segundo Simões (2006), o fenômeno da monotongação é originado pela eliminação da semivogal⁵ de um ditongo.

A transposição da monotongação para a escrita foi observada nas produções de texto dos alunos, que escreveram, p. e., *fera* em vez de “feira”; *otro* no lugar de “outro”; e *robaram* em vez de “roubaram”. Esse fenômeno é aceito na fala, porém, é estigmatizado na escrita de textos formais, por representar um “erro” ortográfico.

Diante desse quadro que indica as dificuldades ortográficas dos alunos descritas anteriormente, decidimo-nos por empreender investigação no sentido de analisar a transposição do fenômeno fonético-fonológico de monotongação, presente na fala, para os textos escritos desses alunos, além de elaborar uma proposta de intervenção com a finalidade de minimizar essa dificuldade, no sentido de promover o desenvolvimento das suas habilidades ortográficas.

Após a observação da transposição do fenômeno fonético-fonológico da monotongação para a escrita dos alunos, foram formuladas três hipóteses:

- a) A escrita dos alunos é influenciada pela monotongação, utilizada na fala de sua comunidade linguística, levando-os a se desviar da forma ortográfica convencional do Português;
- b) O entendimento do fenômeno de monotongação, pelo aluno, influencia positivamente na aprendizagem e desenvolvimento da escrita ortográfica dos estudantes;
- c) A intervenção, à luz da Sociolinguística e de Morais (2000), pode contribuir para o desenvolvimento da escrita ortográfica dos alunos.

Tomando por base as hipóteses levantadas, objetivou-se analisar o fenômeno fonético-fonológico da monotongação transposto para a escrita dos alunos do 7.º Ano X do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rotary São Luiz, localizada na zona urbana da cidade de Montes Claros (MG), à luz da Sociolinguística e de Morais (2000), a fim de desenvolver

⁵ De acordo com Silva (2008), na Língua Portuguesa há, pelo menos, uma vogal em cada sílaba. Sendo assim, quando há duas vogais em uma mesma sílaba, uma delas é, na verdade, uma vogal assilábica, denominada semivogal (ou *glide*). “[...] os *glides* correspondem a vogais assilábicas e fazem parte de um contínuo em que há mudança de qualidade vocálica” (SILVA, 2008, p. 168, itálico nosso). Silva (2008) pontua que um segmento vocálico se caracteriza pela não obstrução da passagem da corrente de ar pela boca, enquanto um segmento consonantal apresenta essa obstrução. “*Glides* podem apresentar características fonéticas de segmentos vocálicos ou consonantais. É a função dos segmentos na estrutura sonora que justifica a análise mais adequada para os *glides* em cada língua em particular. Em português, classificamos os *glides* como segmentos vocálicos” (SILVA, 2008, p. 73, itálico nosso).

uma intervenção que minimizasse essa interferência da fala em sua escrita. Especificamente, objetivou-se: a) analisar, após aplicação de atividade diagnóstica, a transposição da monotongação nos textos escritos dos alunos; b) aplicar uma intervenção baseada em Morais (2000), com o intuito de promover o desenvolvimento da escrita ortográfica dos alunos; c) demonstrar que a fala interfere na escrita, resultando nas ocorrências de transposição da monotongação para a escrita; d) atestar a necessidade de adequar a língua à situação de comunicação, assegurando a autonomia linguística do indivíduo, à luz da Sociolinguística; e) evidenciar a necessidade de adequação da escrita às regras ortográficas, no caso de textos formais.

Esta pesquisa contribui para que os alunos, ao compreenderem seus usos linguísticos, sejam capazes de adequar a linguagem de acordo com a situação comunicativa. O professor poderá inserir-se na sala de aula de forma a identificar uma dificuldade, transformando a realidade dos alunos. Cagliari (2010, p. 71) afirma que as crianças “[...] escrevem fugindo da forma ortográfica, mas revelando a forma fonética e a constituição lexical de palavras em seus dialetos”. Dessa forma, a escola pode privilegiar esse entendimento, que leva em conta as marcas da oralidade verificadas na escrita, a fim de que tais fenômenos, ao serem entendidos pelos alunos, possam ser estudados a partir da intervenção feita em sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), ao abordarem o ensino da ortografia, afirmam que “[...] a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas do Ensino Fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfiados exercícios de preenchimento de lacunas” (BRASIL, 1998, p. 85). Dessa maneira, este trabalho contribui com o ensino, ao propor o desenvolvimento de uma intervenção que possibilitou, ao aluno, a percepção do sistema gráfico-fonético da língua, assim como as convenções ortográficas, partindo da relação entre a fala e a escrita.

Este trabalho justifica-se, uma vez que, ao aliar teoria e prática, por meio da metodologia que envolve a pesquisa-ação, possibilitou uma ação concreta dentro do universo pesquisado, não se restringindo, então, apenas à pesquisa bibliográfica. Ao discutir a pesquisa-ação, Thiollent (2011) afirma que esse tipo de pesquisa deve promover algum tipo de transformação na realidade dos participantes. Assim, a presente pesquisa proporcionou essa mudança através de uma ação efetiva, associada ao estudo da bibliografia que trata do assunto proposto.

Após a realização das atividades diagnósticas, foram analisadas as dificuldades de escrita dos alunos, entre as quais se destacou a transposição da monotongação para os textos escritos, para, então, ser desenvolvida uma proposta de intervenção. A proposta de enfrentamento para as dificuldades identificadas consistiu em atividades baseadas nas considerações de Morais (2000), visando minimizar as ocorrências de transposição da monotongação para as produções de textos formais dos alunos. Os objetivos da pesquisa estão adequados aos objetivos do Profletras, que envolvem o aumento da qualidade do ensino dos alunos do Ensino Fundamental, através da qualificação dos docentes envolvidos na pesquisa.

Este trabalho, além desta introdução, encontra-se estruturado da seguinte maneira: o capítulo 2 apresenta os pressupostos da Sociolinguística e reflexões teóricas sobre o ensino da ortografia, que serviram de embasamento para esta pesquisa. O capítulo 3 discorre sobre a metodologia utilizada neste trabalho, baseada na pesquisa-ação, incluindo, nesse capítulo, o perfil da escola e do público-alvo participante do presente trabalho, a coleta e a análise dos dados obtidos na fase diagnóstica e pós-intervenção, além da descrição das atividades de intervenção. No capítulo 4, é feita a descrição e análise dos dados do questionário aplicado aos alunos público-alvo desta pesquisa e das atividades diagnósticas, bem como a descrição e análise da atividade pós-intervenção e comparação dos resultados. Por fim, são feitas as considerações finais, em que são retomados os objetivos e as hipóteses da pesquisa, como também são apresentados os resultados e contribuições para trabalhos a serem desenvolvidos.

O próximo capítulo discorre acerca do referencial teórico que sustenta esta pesquisa, no caso, a Sociolinguística, e considerações linguísticas sobre o ensino da ortografia, inclusive os apontamentos feitos por Morais (2000).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a construção da fundamentação teórica, serviram de embasamento as considerações de Herzog, Labov e Weinreich (2006), Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006), Bagno (2007, 2009, 2017) e Faraco (2008), que forneceram aporte teórico sobre a Sociolinguística; Cagliari (2010), Lemle (1991), Faraco (2000), Morais (2000) e Nascimento e Oliveira (1990), que tecem considerações acerca do ensino da ortografia, além de Silva (2008), Callou e Leite (1999) e Câmara Jr. (1997). Inserimos esta pesquisa no campo da Sociolinguística, que considera a língua em uso na sociedade, em seus diversos contextos comunicativos.

2.1 Sociolinguística: variação e mudança

Nesta seção, é discutida a variação e a mudança linguística na perspectiva da Sociolinguística, sendo possível perceber qual é a orientação enfatizada, nesse sentido, nas análises sociolinguísticas. Inicialmente, há uma contextualização desses estudos, com o intuito de realizar os apontamentos que compreendem a heterogeneidade linguística, a variação e a mudança.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), na segunda metade do século XX, a Sociolinguística, então uma disciplina emergente, desenvolveu-se se apoiando em três preceitos. O relativismo cultural, herdado da linguística estruturalista, era o primeiro deles e considerava que as línguas eram equivalentes entre si, desconsiderando a existência de línguas subdesenvolvidas. Assim, as variedades também eram equivalentes, não sendo, portanto, inadequadas ou inferiores.

Através do segundo preceito, da heterogeneidade linguística inerente, havia o entendimento de que a variação era inerente a todas as comunidades de fala. Não se considerava a língua como sendo homogênea, como postulava Saussure (2002), mas sim como resultado de fatores linguísticos e sociais.

O terceiro preceito, que diz respeito à relação dialética entre a forma e a função linguísticas, destacou o contexto de uso da língua, estudando o conceito de comunidade de fala, que considera as variedades linguísticas do grupo.

Herzog, Labov e Weinreich (2006) privilegiaram a discussão sobre a variação e a mudança, especialmente no que concerne às motivações sociais. Em relação à tradição neogramática, consolidada na obra de Hermann Paul, os autores citados criticam a natureza psicológica, homogênea e associal do idioleto e acolhem a noção de que a mudança é regular.

Na perspectiva de Paul, a “língua do indivíduo” é isolada “do uso linguístico do grupo”, “dicotomia [...], adotada por gerações de linguistas posteriores” (HERZOG; LABOV; WEINREICH, 2006, p. 39). O cerne do pensamento de Paul está na dissociação da língua do falante individual das relações sociais.

Uma vez que a psique do indivíduo é vista como o *locus* das associações e conexões entre componentes linguísticos, percebemos por que Paul isola o indivíduo como o portador primário de uma língua, e leva o argumento à sua conclusão lógica ao afirmar que temos de distinguir tantas línguas quantos são os indivíduos (HERZOG; LABOV; WEINREICH, 2006, p. 40).

Assim, para Paul, na mente dos indivíduos, existem grupos de imagens importantes para a fala, que são “vestígios no inconsciente de enunciados fisicamente e conscientemente percebidos” (HERZOG; LABOV; WEINREICH, 2006, p. 40). Nesse prisma, a vantagem do isolamento proposto por Paul consistia na aproximação entre a linguística e uma ciência mais geral da psicologia. Todavia, criou-se uma oposição entre o indivíduo e a sociedade.

Saussure (2002) propôs a subdivisão da linguagem em língua (*langue*) e fala (*parole*). “Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea” (SAUSSURE, 2002, p. 23). Assim, a língua é considerada um sistema de signos que estabelecem relações entre si, formando uma estrutura autônoma, desvinculada de fatores externos, sociais e históricos.

Já a fala compreende “a) combinações individuais, dependentes da vontade dos que falam; b) atos de fonação igualmente voluntários, necessários para a execução dessas combinações” (SAUSSURE, 2002, p. 28). Dessa forma, a fala não é coletiva, uma vez que se constitui de manifestações individuais e heterogêneas, assim, apresenta variação, que, por sua vez, não prejudica a compreensão entre os falantes.

Em relação aos estudos de Saussure (2002), Herzog, Labov e Weinreich (2006) criticam a visão de língua como uma estrutura autônoma e homogênea, desvinculada de fatores externos.

Não vemos nenhum indício de que Saussure tenha progredido para além de Paul em sua capacidade de lidar com a língua como fenômeno social; para ele, a precondição para lidar com a língua como fenômeno social era ainda sua completa homogeneidade (HERZOG; LABOV; WEINREICH, 2006, p. 56).

Labov (2008) reafirma a ideia supracitada de Herzog, Labov e Weinreich (2006), constatando que embora a orientação para a análise estrutural da língua seja baseada no ponto de vista saussuriano, especialmente no que diz respeito ao conceito de *langue* e *parole*, “Os linguistas que trabalham dentro da tradição saussuriana (e isso inclui a grande maioria) não levam em conta de modo nenhum a vida social: trabalham com um ou dois informantes em seus escritórios, ou examinam seu próprio conhecimento da *langue*” (LABOV, 2008, p. 217). O autor destaca, ainda, que, nessa perspectiva, as explicações dos fatos linguísticos não são derivadas de dados externos sobre o comportamento social, mas sim de outros fatos linguísticos.

Isso resulta no que Labov (2008) denomina paradoxo saussuriano, ou seja: “O aspecto social da língua é estudado pela observação de qualquer indivíduo, mas o aspecto individual somente pela observação da língua em seu contexto social” (LABOV, 2008, p. 218). De acordo com o paradoxo saussuriano discutido por Labov (2008), uma vez que todo indivíduo conhece a estrutura da língua, todos são capazes de obter dados pelo testemunho de qualquer outro indivíduo. Entretanto, dados sobre a fala (*parole*) só podem ser obtidos pela avaliação do comportamento das pessoas que usam a língua.

Labov (2008) sustenta que a ideia dessa língua abstrata, que estaria disponível a qualquer indivíduo que utiliza a língua, ganhou destaque quando Chomsky fortaleceu a dicotomia saussuriana, ao opor a competência (conhecimento abstrato das regras da língua) ao desempenho (execução dessas regras).

Para Chomsky, a linguística é propriamente o estudo da competência, e ele deixa explícita a prática que decorre do paradoxo saussuriano: que o real objeto do estudo linguístico é uma comunidade de fala abstrata, homogênea, em que todo mundo fala igual e aprende a língua instantaneamente (LABOV, 2008, p. 218).

Sobre os estudos de Chomsky, Herzog, Labov e Weinreich (2006) afirmam que:

A exigência da homogeneidade se torna central aqui: a competência linguística que é o objeto da análise linguística é a posse de um indivíduo; a teoria linguística se ocupa da comunidade somente na medida em que a comunidade é homogênea e na medida em que o informante individual é um perfeito representante dela. Procedimentos para ultrapassar a diversidade real observada no comportamento linguístico não são sugeridos [...]; em harmonia com Saussure, porém mais explicitamente, Chomsky declara que tal diversidade é teoricamente irrelevante (HERZOG; LABOV; WEINREICH, 2006, p. 60).

Portanto, Weinreich, Labov e Herzog (2006) criticam a concepção de língua como sistema homogêneo, desvinculado de fatores históricos e sociais, assim como a noção de comunidade de fala abstrata e homogênea, composta por falantes-ouvintes ideais. Nesse sentido, para Labov (2008, p. 219), “A linguística, portanto, tem sido definida de tal modo a excluir o estudo do comportamento social ou o estudo da fala”.

Para discutir a mudança linguística, Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 125-126) estabelecem sete princípios básicos para o estudo da mudança linguística, a saber:

a) A mudança linguística começa quando a generalização de uma alternância particular num dado subgrupo da comunidade de fala toma uma direção e assume o caráter de uma diferenciação ordenada.

b) A estrutura linguística inclui a diferenciação ordenada dos falantes e dos estilos através de regras que governam a variação na comunidade de fala; o domínio do falante nativo sobre a língua inclui o controle dessas estruturas heterogêneas.

c) Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade.

d) A generalização da mudança linguística através da estrutura linguística não é uniforme nem instantânea; ela envolve a covariação de mudanças associadas durante substanciais períodos de tempo.

e) As gramáticas em que ocorrem a mudança linguística são gramáticas da comunidade de fala.

f) A mudança linguística é transmitida dentro da comunidade como um todo; não está confinada a etapas discretas dentro da família.

g) Fatores linguísticos e sociais estão intimamente inter-relacionados no desenvolvimento da mudança linguística.

Considerando esses princípios, os autores defendem que a mudança é consequência da dinâmica interna das línguas naturais e que a língua está sujeita não apenas a variações, mas também a mudanças. Isso porque uma mudança não ocorre instantaneamente, logo, depende de uma progressão, pois é um processo gradativo. Labov (2008, p. 152) atesta que:

Na sua *origem*, uma mudança é uma das inúmeras variações confinadas ao uso de algumas pessoas. Na sua *propagação*, a mudança é adotada por números tão amplos de falantes que ela passa a contrastar com a forma mais antiga ao longo de uma ampla

frente de interação social. No seu *término*, a mudança alcança regularidade pela eliminação de variantes concorrentes.

Ao observar a mudança em seu aspecto sincrônico da variação, partindo de análise da atualidade para buscar a reconstituição diacrônica dos fenômenos, puderam ser compreendidas mudanças ocorridas no passado, examinando-as em seu aspecto gradativo. As mudanças, segundo Labov (2008, p. 210):

Começam como generalizações da forma linguística para todos os membros do subgrupo [...]. Gerações sucessivas de falantes dentro do mesmo subgrupo, reagindo às mesmas pressões sociais, fazem a variável linguística avançar mais um passo no processo de mudança. A função de pertencimento ao grupo agora é redefinida em estágios sucessivos.

Assim, a mudança tem o seu início em um grupo social e, gradualmente, expande-se para outros grupos. Corroborando com a teoria da mudança descrita acima, Bagno (2009, p. 41) afirma que “Toda língua muda com o tempo”, assim, a variação e a mudança continuarão ocorrendo enquanto houver pessoas falando uma língua, ainda que existam afirmações contrárias a esse pensamento, que consideram que as regras são fixas. “A reação à mudança linguística, como a qualquer outro tipo de alteração no cotidiano coletivo, é inerente à maioria das culturas humanas” (BAGNO, 2017a, p. 11). Percebe-se que não há uma consciência coletiva que aceite a mudança linguística, pois há o pensamento de que a alteração representaria uma perda da essência da língua.

Nesse sentido, Bagno (2017a) ressalta a importância do reconhecimento, pela comunidade científica, de que as línguas mudam com o tempo, devido ao seu componente social, que foi inicialmente apontado por Herzog, Labov e Weinreich (2006).

Weinreich, Labov e Herzog (2006) fundamentaram a teoria da variação e mudança linguística, conhecida como Sociolinguística. Segundo Coelho *et al.* (2015, p. 59), os pontos fundamentais da abordagem da Sociolinguística, baseados em Herzog, Labov e Weinreich (2006), são os seguintes:

- a) Presença de um componente social na análise linguística e a noção de língua como sistema heterogêneo;
- b) Abandono da língua do indivíduo (idioleto) como objeto de análise, considerando a língua do grupo social na comunidade de fala;

c) Análise da língua deixa de contar apenas com elementos internos ao sistema e passa a considerar fatores extralinguísticos, para a explicação de fenômenos de variação e mudança.

Assim, a Sociolinguística preocupa-se com a relação entre a língua e a sociedade e com a variação e a mudança linguística dentro do contexto social da comunidade de fala. Para Bagno (2017a, p. 16), “A principal contribuição da sociolinguística é certamente sua firme convicção e ancoragem no caráter intrinsecamente heterogêneo de toda e qualquer língua humana viva”. Nessa perspectiva, a língua constitui-se de variedades, que representam diversos estágios da mudança linguística, convivendo ao mesmo tempo em dada sociedade.

Coelho *et al.* (2015, p. 59) sistematizam a proposta laboviana, iniciando pela afirmação de que “Uma língua, ao mesmo tempo em que possui estrutura, também é dotada de variabilidade, ou seja, trata-se de um sistema heterogêneo”. A heterogeneidade não implica ausência de regras; ao contrário, há uma discussão em torno da heterogeneidade estruturada, comportando, portanto, regras variáveis, condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos.

Tendo como base a discussão proposta por Weinreich, Labov e Herzog (2006) e Labov (2008), Monteiro (2000) ressalta a existência de regras categóricas que dizem respeito a fatos da língua que não podem ser violados (p. e., no Português, o artigo sempre antecede o nome), além de regras variáveis, que “Aplicam-se sempre quando duas ou mais formas estão em concordância num mesmo contexto e a escolha de uma depende de uma série de fatores” (MONTEIRO, 2000, p. 58). Para Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 105), a variável linguística é “um elemento variável dentro do sistema controlado por uma única regra”. As regras variáveis permitem que, em determinados contextos, consideremos uma determinada forma, alternando duas ou mais variantes⁶. Monteiro (2000) destaca, seguindo os pressupostos labovianos, as variantes de prestígio, estigmatizadas, inovadoras e conservadoras e as variáveis externas⁷, a saber: sexo, faixa etária, classe social e localidade, estruturadas a seguir:

a) Variantes de prestígio: são utilizadas por um grupo social de *status* considerado superior.

⁶ Variantes são “Formas linguísticas alternativas, cuja ocorrência pode ser condicionada por fatores de natureza linguística, de natureza social ou de ambas. Essas ‘maneiras de dizer a mesma coisa’ são enfiadas para constituir uma **variável** linguística” (BAGNO, 2017b, p. 472).

⁷ Segundo Monteiro (2000), variáveis externas atuam na seleção linguística, por pressão do próprio ambiente linguístico em que se realizam.

b) Variantes estigmatizadas: geralmente, são empregadas por falantes dos estratos mais baixos da população. Quando essas variantes passam a ser usadas por outros grupos sociais, o estigma diminui aos poucos, tornando-se inexistente se for aceito pela classe dominante. Por outro lado, “Se o grupo no qual se originou a mudança não era o grupo de maior *status* social na comunidade de fala, os membros do grupo de maior *status* acabam por estigmatizar a forma resultante de mudança” (LABOV, 2008, p. 211).

c) Variantes conservadoras e inovadoras: variantes conservadoras são formas mais antigas, que possuem maior prestígio na sociedade; variantes inovadoras são formas mais recentes e, até serem aceitas, sofrem algum tipo de estigma.

d) Variável sexo: existem diferenças linguísticas entre homens e mulheres, uma vez que a língua, sendo um fenômeno social, é influenciada pelas atitudes sociais. Segundo Labov (2008, p. 347):

Podemos dizer que as mulheres são mais sensíveis aos padrões de prestígio [...]. As mulheres certamente conversam mais do que os homens com as criancinhas e têm uma influência mais direta durante os anos em que as crianças estão formando regras linguísticas com maior rapidez e eficiência.

Labov (2008) afirma, ainda, que isso não significa que as mulheres liderem a mudança linguística, mas essa diferenciação na fala em relação ao sexo desempenha importante papel na evolução linguística.

e) Variável faixa etária: a variação linguística que ocorre em função da idade do falante pode promover o fenômeno de mudança, no entanto, uma análise deve esclarecer se realmente se trata de uma mudança linguística ou se o fenômeno representa apenas uma variação de determinada faixa etária. “Se os falantes modificam um hábito linguístico durante suas vidas, mas a comunidade como um todo não modifica o padrão, é claro que não se trata de mudança linguística” (MONTEIRO, 2000, p. 77).

f) Variável localidade: a língua reflete não somente o local de origem do indivíduo, mas também o lugar onde ele vive.

As regras variáveis da língua são sistemáticas, uma vez que indicam padrões linguísticos, sociais e estilísticos de comportamento. Um falante pode dispor de mais de uma forma para expressar o mesmo significado, devido à variação linguística. Já a mudança linguística ocorre quando “[...] dentro do repertório linguístico desse falante, pode acontecer um desfavorecimento gradual da forma original em prol da nova, de modo que a forma antiga

assuma o estatuto de arcaica ou obsoleta e, aos poucos, deixe de ser usada” (COELHO, *et al.*, 2015, p. 72).

No que se refere à variação linguística, Bortoni-Ricardo (2004) propõe a análise da fala a partir de contínuos, conforme subseção a seguir.

2.1.2 Bortoni-Ricardo (2004): um modelo com três contínuos

Os contínuos de urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística, propostos por Bortoni-Ricardo (2004), proporcionam uma elucidação acerca do Português falado no Brasil, constituído por variedades linguísticas⁸. Bortoni-Ricardo (2004) realiza uma discussão acerca dos contínuos, que é pertinente no sentido de que reforça o entendimento em torno da variação linguística no PB.

Já se observou que as variedades linguísticas no Brasil não são compartimentadas. Caracterizam-se por uma relativa permeabilidade e fluidez que se pode representar com um *continuum* horizontal, em que as variedades se distribuem sem fronteiras definidas (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 24).

Nesse prisma, de acordo com a autora, a variação depende de fatores como a mobilidade geográfica, o grau de instrução, a exposição aos meios de comunicação de massa, assim como se relaciona ao gênero, grupo etário, mercado de trabalho etc. O contínuo de urbanização estabelece dois polos, contrapondo os falares rurais e os falares urbanos. Segundo BORTONI-RICARDO (2004, p. 52):

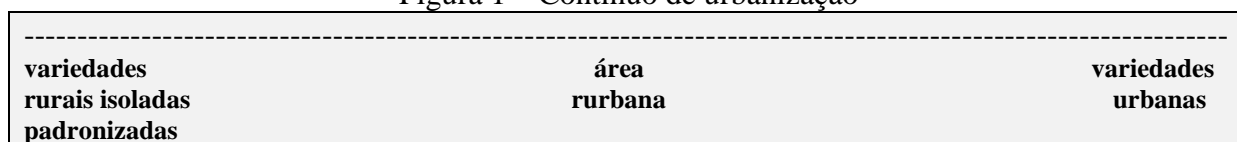
Enquanto os falares rurais ficavam muito isolados pelas dificuldades geográficas de acesso, como rios e montanhas, e pela falta de meios de comunicação, as comunidades urbanas sofriam a influência de agências padronizadoras da língua, como a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola.

Entre o polo rural e o urbano, identifica-se um espaço denominado zona “rurbana”, que, segundo Bortoni-Ricardo (2004), é formado por pessoas oriundas do meio rural e de

⁸ “O termo variedade linguística pretende ser uma forma neutra, empregada nos estudos sociolinguísticos em geral, para se referir a qualquer tipo específico de linguagem – dialeto, sotaque, socioleto, estilo – que o linguista deseje considerar como uma entidade individual para fins de análise empírica ou teorização” (BAGNO, 2017b, p. 474).

comunidades interioranas, influenciadas pelo meio urbano, através do contato com a mídia, por exemplo. O contínuo de urbanização está representado na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Contínuo de urbanização

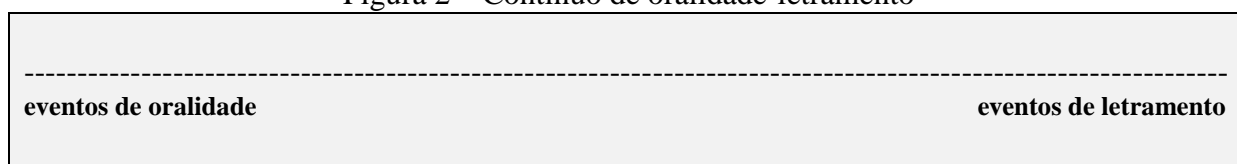


Fonte: Bortoni-Ricardo (2004, p. 52).

Os falantes do PB podem ser situados nesse contínuo de urbanização, dependendo da região em que o indivíduo nasceu e vive. No entanto, não há limites que definam precisamente os falares urbanos e rurais, ou seja, as regras fonológicas do PB podem ser descontínuas ou graduais. Considera-se que os traços graduais estão presentes na fala de todos os brasileiros, enquanto os traços descontínuos, que são típicos dos falares rurais, não são típicos das áreas urbanas. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a expressão *limoero*, em vez de “limoeiro”, é um traço gradual, pois o sufixo “-eiro” é quase sempre pronunciado como *-êro*. Já a expressão *prantei*, no lugar de “plantei”, tipicamente encontrada em falares rurais, é um traço descontínuo. Apesar de essa expressão também ser identificada nos falares urbanos, o fenômeno é estigmatizado na cultura urbana.

O contínuo de oralidade-letramento preconiza que há eventos mediados pela língua escrita, que são os de letramento, assim como existem eventos de oralidade, os quais não apresentam influência da língua escrita. Assim como no contínuo de urbanização, não há limites rígidos entre os eventos de oralidade e letramento. Sendo assim, um evento de letramento pode apresentar momentos de oralidade e vice-versa. “Uma conversa à mesa de bar é um evento de oralidade, mas, se um dos participantes começa a declamar um poema que ele recolheu em suas leituras, o evento passa a ter influências de letramento” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62). O contínuo de oralidade-letramento pode ser visualizado na Figura 2.

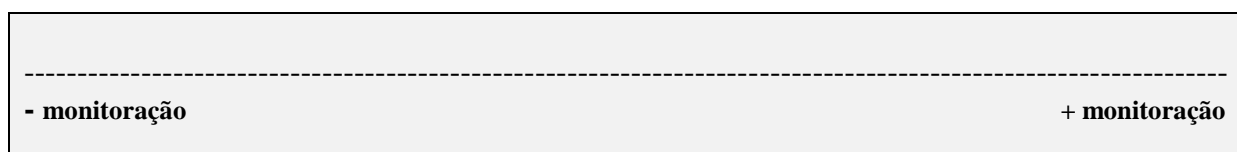
Figura 2 – Contínuo de oralidade-letramento



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

O contínuo de monitoração estilística estabelece que o grau de monitoração do estilo, pelo falante, depende do ambiente, do interlocutor e do tópico da conversa. Esses elementos são determinados pelas adequações necessárias no momento da interação. Dessa forma, “[...] o estilo poderá tornar-se mais ou menos monitorado em função do alinhamento que assumimos em relação ao tópico e ao próprio interlocutor” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 63). A Figura 3, a seguir, demonstra o contínuo de monitoração estilística.

Figura 3 – Contínuo de monitoração estilística



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

Bortoni-Ricardo (2004) propõe que nenhum falante utiliza sua própria língua de maneira “errada”, uma vez que a variação ocorre de acordo com os três contínuos descritos anteriormente. Assim, não se pode dissociar o ensino das variedades cultas das práticas socioculturais da escrita, a fim de que possa ser trabalhado o letramento do aluno, por meio do viés de uma escola letradora. Essa é uma questão, também, discutida por Faraco (2008), que aponta a existência de várias normas (ou variedades na língua), assunto evidenciado na próxima subseção.

2.1.3 A questão da “norma”

Faraco (2008, p. 31) afirma que “[...] uma língua é constituída por um conjunto de variedades”. Portanto, a língua não é homogênea, pois não há apenas uma única norma; logo, uma comunidade linguística é constituída por um conjunto de normas. “Nos estudos linguísticos, *norma* designa primordialmente aquele conjunto de fenômenos linguísticos que são correntes, habituais (‘normais’) numa determinada comunidade de fala” (FARACO, 2008, p. 74). Essa classificação contraria o caráter prescritivo atribuído ao vocábulo “norma”, em situações monitoradas, em que há normatividade em relação ao comportamento dos falantes, privilegiando, assim, a norma-padrão. “Daí que hoje muitos estudiosos da heterogeneidade

sociolinguística estejam optando por entender uma comunidade linguística composta de várias (assim chamadas) comunidades de prática” (FARACO, 2008, p. 38).

Uma comunidade de prática é um conjunto de pessoas que compartilham as mesmas experiências em um determinado local. As pessoas pertencem a várias comunidades de prática simultaneamente, adequando a fala a cada uma delas. “É parte do repertório linguístico de cada falante um senso de adequação, ou seja, ele/ela acomoda seu modo de falar às práticas correntes em cada uma das comunidades de prática a que pertence” (FARACO, 2008, p. 38).

De acordo com Faraco (2008, p. 40-41), as normas linguísticas podem ser:

[...] características de comunidades rurais tradicionais, aquelas de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, normas características de grupos juvenis urbanos, normas características de populações das periferias urbanas, e assim por diante.

No entanto, as normas não são puras, visto que há um contato entre elas, pois um falante pode dominar várias delas ou relacionar-se com falantes que dominam normas distintas. Assim, elas adquirem características de outras, não sendo possível estabelecer os limites entre cada uma. Faraco (2008) aponta que esse fato faz com que os estudos acerca da heterogeneidade linguística sejam mais complexos, pois não há um modelo teórico que explique todo esse processo. Ainda assim, essa hibridização das normas tem sido favorável aos estudos linguísticos, posto que favorece as mudanças linguísticas, não havendo uma norma que seja estática. “Nunca é possível deixar de considerar que toda realidade linguística é organizada, heterogênea, híbrida e mutante” (FARACO, 2008, p. 43).

O projeto Norma Linguística Urbana Culta (NURC) considera que a norma culta é a variedade utilizada pelos falantes urbanos com escolaridade superior completa, quando estão em situações monitoradas⁹. No entanto, Faraco (2008) sugere que os falantes cultos deveriam ser aqueles que concluíram o Ensino Médio. “Este é um critério que se constituiu historicamente nas sociedades industriais modernas nos últimos duzentos anos” (FARACO, 2008, p. 57). Segundo o autor, a Educação Básica pressupõe um período de aproximadamente doze anos de escolaridade, o que garantiria, supostamente, o domínio da variedade culta ao indivíduo. O conhecimento da norma culta poderia, dessa maneira, funcionar como o estabelecimento da cidadania e a democratização da cultura escrita.

⁹ Bagno (2013) ressalta que o Projeto NURC considera uma norma culta ultrapassada, que não condiz com a atual realidade do PB, já que as entrevistas que compõem o *corpus* do NURC foram coletadas ao longo dos anos 1970. Segundo ele, “Determinados traços linguísticos, atribuíveis naquela época às variedades estigmatizadas – como justamente o PRA MIM + INFINITIVO –, estão ausentes nas gravações mais antigas, porém já comparecem em entrevistas com falantes urbanos letrados realizadas mais recentemente” (BAGNO, 2013, p. 70).

Todavia, até mesmo o Ensino Médio não tem sido concluído por grande parte da população brasileira, fazendo com que haja a exclusão de muitas pessoas em relação ao acesso à norma culta, pois “[...] os bens educacionais e culturais estão muito mal distribuídos na nossa sociedade. Uma das consequências disso é que só uma minoria tem acesso efetivo à cultura letrada, o que inclui o estudo da chamada norma culta” (FARACO, 2008, p. 59). Nesse sentido, Faraco (2008) afirma que a norma culta ainda é um bem cultural de poucos, funcionando como um fator de discriminação social, cultural e econômica.

Faraco (2008) aponta que a linguagem urbana seria a norma culta falada, que é diferente da norma culta escrita; há ocorrências na fala que não são identificadas na escrita, como, por exemplo, os pronomes pessoais oblíquos. De acordo com Faraco (2008), pode-se encontrar, na fala culta, sentenças como “Nós já analisamos ele em outras ocasiões”, enquanto a escrita culta admite apenas “Nós já o analisamos em outras ocasiões”. Nessa perspectiva, “[...] somos ainda uma sociedade que, em situações altamente monitoradas, usa uma variedade na fala e outra na escrita” (FARACO, 2008, p. 50). Destarte, a norma culta é praticada em situações que exigem alto grau de monitoramento, por pessoas que possuem um contato maior com a cultura escrita.

A posição econômica e social dos falantes da norma culta faz com que a variedade usada por eles seja considerada melhor, em detrimento das demais, mesmo que essa variedade culta apresente variabilidade em relação à pronúncia, vocabulário e sintaxe e se assemelhe à linguagem urbana comum. Isso faz com que os falantes de outras variedades sejam estigmatizados, gerando, assim, o preconceito linguístico.

De acordo com Faraco (2008), tem sido disseminado o pensamento, por parte das escolas, da mídia, dos revisores das editoras, dos jornais, dos manuais de redação e dos cursinhos pré-vestibulares, que corresponde ao que o autor denomina “norma curta”. “Trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado da nossa norma culta/comum/*standard*” (FARACO, 2008, p. 92). A “norma curta”, ou norma-padrão, apresenta preceitos normativos, pautando-se na noção do “erro”. Faraco (2008, p. 71) afirma que a norma culta:

[...] designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com os usos monitorados e com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social.

Devido a isso, muitas pessoas incorrem no erro de caracterizar a norma culta como uma variedade superior às demais. Contudo, essa norma não pode ser considerada como sendo a língua, assim como as outras variedades linguísticas não devem ser vistas como “erradas”, em vista das suas peculiaridades. As línguas são heterogêneas, pois são formadas por um conjunto de variedades (ou normas). “A língua é em si o conjunto das variedades” (FARACO, 2008, p. 71). Do ponto de vista gramatical, as variedades são equivalentes, pois são igualmente organizadas e complexas. No entanto, na perspectiva social, essas mesmas variedades não possuem o mesmo valor hierárquico, uma vez que os grupos sociais atribuem valores diferentes a elas. Por isso, algumas variedades são desprestigiadas, enquanto outras recebem avaliação social positiva. “Em outras palavras, seu prestígio não decorre de propriedades intrínsecas (linguísticas propriamente ditas), mas de propriedades extrínsecas (sócio-históricas)” (FARACO, 2008, p. 72).

Na década de 1980, o ensino das variedades cultas era visto pelos linguistas por meio de um viés denominado bidialetismo, que definia as variedades cultas como um dialeto social e, na medida em que os falantes aprendessem esse dialeto, tornavam-se bidialetais. Contudo, segundo Faraco (2008), esse conceito foi substituído pelos preceitos do contínuo, discutido por Bortoni-Ricardo (2004), que facilita a compreensão da inter-relação entre as variedades linguísticas, uma vez que não se pode reduzir a discussão acerca das variedades cultas unicamente ao conjunto de características léxico-gramaticais. “É preciso sempre fazê-lo em conexão com as práticas socioculturais que as justificam e sustentam: as da cultura escrita” (FARACO, 2008, p. 169).

Percebe-se que os linguistas defendem o ensino das variedades cultas associado ao letramento, a despeito do equívoco em relação ao pensamento de que essas variedades não merecem destaque. Um dos motivos que dificulta esse entendimento é a falta de distinção entre norma culta e norma-padrão; enquanto os linguistas diferenciam esses dois termos, os defensores de uma língua homogênea os igualam.

Enquanto a norma culta/comum/*standard* é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos de uniformização linguística (FARACO, 2008, p. 73).

As pesquisas sobre a variação sociolinguística permitem aos linguistas a percepção de variedades sociais denominadas cultas, presentes em situações monitoradas por segmentos sociais urbanos, que ocupam posição privilegiada na hierarquia econômica e que possuem

acesso à cultura escrita. Nessa concepção, as variedades cultas são praticadas por falantes reais, dessa forma, não são homogêneas, apenas semelhantes. Há, ainda, uma diferenciação entre as variedades cultas faladas e escritas, sendo estas mais conservadoras, apesar de já aceitarem formas que são comuns na língua falada culta (FARACO, 2008).

Já a norma-padrão é um “[...] construto idealizado (não é um ‘dialeto’ ou um conjunto de ‘dialetos’, como o é a norma culta, mas uma codificação taxonômica de formas tomadas como um modelo linguístico ideal)” (FARACO, 2008, p. 172). Trata-se de uma norma que não está efetivamente associada às variedades cultas existentes no Brasil; é impositiva, pois visa combater a heterogeneidade linguística. A norma-padrão foi fixada no Brasil durante o século XIX, defendida por uma elite letrada que condenava as variedades linguísticas praticadas, objetivando defender uma língua europeizada. Faraco (2008, p. 82) aponta que:

O paradoxo que nos acompanha é este: a norma-padrão codificada no século XIX não conseguiu se estabelecer de fato, isto é, não conseguiu orientar o modo como falamos ou escrevemos a língua portuguesa no Brasil. No entanto, a ideologia da língua padrão nas várias faces que aqui adquiriu – ou seja, a crença de que os brasileiros não cuidam da língua, falam mal o português, não sabem português, falam e escrevem “um vernáculo sem lógica e sem regras” – se consolidou no imaginário e nos discursos que dizem a língua entre nós.

Assim, os linguistas defendem o estabelecimento de uma norma-padrão em textos escritos formais que, de fato, represente a norma culta falada no Brasil. Não obstante, há um consenso entre os linguistas de que não se deve estabelecer uma norma-padrão para a pronúncia dos brasileiros, já que não é possível definir uma pronúncia que sirva de modelo para regulamentar um padrão de fala, conforme afirma Faraco (2008, p. 84-85):

A pretensão de definir uma norma-padrão para a pronúncia brasileira, por exemplo, parece estar definitivamente abandonada [...]. Chegou-se a propor que a pronúncia carioca fosse assumida como a pronúncia padrão para o teatro, o canto e, por ilação, para os meios de comunicação social. Essas propostas se mostraram totalmente irreais e nunca prosperaram. Sem que houvesse qualquer tipo de regulamentação padronizadora, a expressão no teatro, no canto e nos meios de comunicação social tendeu para uma pronúncia que dificilmente pode ser identificada com a carioca.

Há discordâncias entre linguistas e defensores da Gramática Tradicional (GT) que têm sido causa fortalecedora do preconceito linguístico, assim como os apontamentos sobre o trabalho das variedades linguísticas na escola, que são feitos na próxima subseção.

2.1.4 Variedades linguísticas na escola

É oportuno salientar que não se pode falar em melhorias no ensino sem considerar a importância da formação do professor. Esse é um problema frequente, que resulta na negligência de práticas pedagógicas consoantes com a realidade do aluno. Para que o docente figure como um motivador e promova fazeres pedagógicos satisfatórios, ele deve se ancorar em um aporte teórico para nortear sua prática. Nesse sentido, Cagliari (2010, p.6) afirma:

[...] quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

Destarte, o conhecimento da teoria, aliado à prática, condiciona o docente a selecionar métodos de ensino que se adequem às necessidades dos alunos observadas cotidianamente em sala de aula. Ensinar não pode ser um processo mecanizado, sem planejamento e definição de objetivos claros; não se deve preconizar a seleção de um método de ensino sem antes realizar um diagnóstico do problema para intervir. Seguindo esse pensamento, deve-se considerar que “[...] quem lida com o ensino de línguas tem que saber linguística” (CAGLIARI, 2010, p. 34).

Outro ponto a se considerar é que, embora a linguística seja uma ciência que estuda a linguagem, ela não se resume a um método de ensino do Português, que deva ser aplicado nas aulas. O conhecimento das teorias linguísticas deve nortear o professor em sua prática docente, sem, contudo, representar uma metodologia de ensino. Seguindo essa perspectiva, no processo de ensino, “O linguista vai dar o conteúdo e as técnicas de investigação, o professor e os demais colaboradores do processo escolar vão dosar o ensino, programá-lo na sequência conveniente e buscar as motivações para o aluno estudar português” (CAGLIARI, 2010, p. 36).

Em suma, a ausência de conhecimentos linguísticos que fundamentem as metodologias de ensino incorre no retorno de práticas inadequadas em relação à linguagem. Sobre essa temática, Lemle (1991, p. 63) destaca que o professor que “[...] não entende o fenômeno da mudança da língua, acaba fatalmente acreditando na ideia de que a língua escrita é a língua *certa* e que tudo aquilo que não é igual ao certo é *errado*”. Dessa forma, o professor que, a despeito das teorias existentes, não compreende os fenômenos relacionados às variações

e às mudanças linguísticas corre o risco de apegar-se a teorias preconceituosas a respeito da língua.

Faraco (2008) aponta que o ensino das variedades linguísticas na escola não é feito de maneira satisfatória. Apesar de a temática ter sido incluída nas diretrizes do ensino de Português, contrariando a posição da escola tradicional de negação às variedades linguísticas, pois estas eram consideradas “erros” que deveriam ser corrigidos, ainda não houve uma discussão necessária para o fortalecimento de uma pedagogia que trabalhe com a heterogeneidade linguística na escola. Isso pode ser observado nos livros didáticos, que priorizam o estudo da variação geográfica, destacando o estereotipado modo de falar rural.

[...] o tratamento do português rural se faz pelo lado anedótico e, pior, reforçando estereótipos e não contribuindo para a compreensão histórica, social e cultural das diferenças entre os falares urbanos e os falares rurais. Do mesmo modo, pouco contribuem para a crítica dos preconceitos linguísticos que recobrem os falares rurais (FARACO, 2008, p. 178).

Logo, os livros didáticos não conferem importância devida à variação social, ao relacionamento entre as variedades populares e as variedades cultas. Esse posicionamento almejado é dificultado pela cultura do “erro” e pelo preconceito linguístico difundido no Brasil.

Além disso, os exames nacionais de escolaridade não contribuem para o trabalho com as variedades linguísticas na escola, pois se prendem aos conceitos entre o rural e o urbano e o formal e o informal, não discutindo, assim, expressões estigmatizadas presentes nas variedades populares. É necessária a difusão de uma pedagogia “[...] que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística” (FARACO, 2008, p. 180). Apesar de o Português ser a língua oficial no Brasil, não existe, no entanto, uma hegemonia linguística, pois as variedades linguísticas são diversas, tanto no espaço geográfico quanto social, mesmo que a elite letrada não reconheça isso. Consequentemente, a escola ainda não conseguiu elaborar uma pedagogia da variação linguística livre de preconceitos, que despreze a cultura do “erro” e deixe de favorecer uma norma artificial.

Faraco (2008) enfatiza, ainda, o papel do ensino como promotor da ampliação da mobilidade sociolinguística do falante, ao possibilitar que este tenha autonomia ao transitar pela heterogeneidade linguística que o circunda, posto que os falantes adequam sua linguagem às circunstâncias. Nesse sentido, os linguistas são acusados de relativistas, pois há o pensamento equivocado de que consideram que tudo vale na língua, quando, na verdade, há a constatação

de que os fenômenos linguísticos são, em suma, relativos às circunstâncias. Logo, os linguistas defendem que o ensino possibilite aos alunos o acesso à variedade culta, no entanto, sem que a discussão seja limitada a esta variedade.

Não obstante, os defensores de uma língua homogênea acreditam que a variação deva ser combatida, utilizando, para tanto, os preceitos da norma-padrão. Dessa maneira, o que prevalece é a cultura normativista em vez da adequação linguística. Ou seja, “[...] o senso de adequação se vê, constantemente, perturbado (em especial entre os segmentos altamente escolarizados) por um senso de correção exacerbadamente purista” (FARACO, 2008, p. 167).

No caso da Sociolinguística, os seus conhecimentos teórico-metodológicos contribuem para a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, no que denominamos Sociolinguística Educacional.

Para Cyranka (2015), a Sociolinguística Educacional e a pedagogia da variação desempenham um papel importante na construção do ensino, que busca combater o fracasso escolar. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor invista no desenvolvimento das competências linguísticas dos educandos, considerando aquelas que eles possuem quando chegam à escola. A crítica ao ensino da Língua Portuguesa, a partir de uma visão tradicional, incorpora a ideia de negação ao caráter prescritivo da GT. Portanto, é necessário “utilizar a reflexão gramatical como ferramenta para o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, formar o leitor/produzidor de texto maduro, crítico e autônomo” (CYRANKA, 2015, p. 35). Além disso, é preciso conhecer a comunidade de fala a qual pertence o aluno, a questão cultural e as práticas de letramento presentes em sua realidade, para traçar os objetivos a serem seguidos.

Na perspectiva da Sociolinguística Educacional, é imprescindível que o professor direcione os discentes na ampliação de suas competências comunicativas, considerando a variedade linguística utilizada pelo público-alvo. “Nossa proposta parte da consideração da língua como fenômeno em constante variação, visto não apenas em relação à diacronia/sincronia, mas também na sua dimensão social e política” (CYRANKA, 2015, p. 36).

Ainda, é importante que o professor considere, no processo de aprendizagem, a realidade linguística do próprio aluno e parta do pressuposto de que o aluno já é falante de uma língua ao adentrar na escola. Ele já domina a fala e segue as regras do seu dialeto¹⁰, de acordo

¹⁰ De acordo com Oliveira (2005, p. 68), o termo dialeto se aplica às variedades de uma língua, que podem ser geográficas ou sociais. “É importante que se note que o termo dialeto é subordinado ao termo língua: uma língua tem dialetos (mas um dialeto não tem línguas)”. Segundo Bagno (2017b, p. 84), “Ao longo do tempo, o termo *dialeto* ganhou um uso popular em que é geralmente contrastado com a ‘língua’ de **prestígio**, suprarregional, padronizada. Diante das diferenças, o **senso comum** atribui ao ‘dialeto’ avaliações negativas, como se fosse uma

com a maneira de falar da comunidade na qual está inserido. Com o intuito de reduzir o afastamento entre a realidade do aluno e o que é ensinado na escola, o professor precisa ensinar a norma-padrão e os diferentes usos da linguagem. Cagliari (2010, p. 27) considera que “Se a escola distinguisse claramente os problemas de fala dos problemas da escrita, veria essas escritas como escritas da fala, e feitas com uma propriedade fonética tão grande que chega a ser comovente a consciência que as crianças têm do modo como falam”.

Cagliari (2010) aponta que, quando a criança escreve *asauto*, em vez de “assalto”, ou *batel*, no lugar de “bateu”, está representando uma forma possível no sistema de escrita da Língua Portuguesa, mas que, por outro lado, não é condizente com a forma ortográfica do Português.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 128) define como Sociolinguística Educacional “[...] todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna”. Quando o professor percebe as características sociolinguísticas do aluno, pode promover fazeres pedagógicos que subsidiem a implementação da aprendizagem dos estudantes. A autora destaca que uma contribuição importante da Sociolinguística, no âmbito educacional, diz respeito, indubitavelmente, à concepção defendida de que as variedades linguísticas são equivalentes, logo, nenhuma é inferior a outra.

Dessa maneira, não há motivos para considerar que os falantes sejam, também, inferiores por utilizarem certa variedade linguística. “Essa premissa representou uma verdadeira revolução na forma de encarar as variedades ou línguas minoritárias nas escolas” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 151). Isso não representa a aniquilação do preconceito linguístico, porém, a Sociolinguística Educacional fornece aporte teórico para que o preconceito seja combatido nas escolas, em vista da necessidade da compreensão da adequação linguística nas situações de comunicação.

Bortoni-Ricardo (2005) enfatiza que não se deve concentrar os estudos apenas na questão da variação ou, até mesmo, elaborar uma gramática variacionista. É preciso que os fazeres pedagógicos estejam voltados para as diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos. A autora sugere uma revisão da forma como a Sociolinguística tem influenciado o processo educacional. Para tanto, propõe a reflexão de seis princípios, que são importantes para a implementação da Sociolinguística Educacional.

forma ‘errada’ e ‘deturpada’ de falar a ‘língua’. Esse uso avaliativo e hierarquizado do termo *dialeto* é censurado pelos sociolinguistas em geral, que preferem ver uma língua como uma entidade compósita, formada de todos os seus dialetos”.

O primeiro princípio considera que a influência da escola na aquisição da língua não deve ser observada nos falantes, em situações menos monitoradas¹¹, mas nos momentos em que estiverem utilizando uma linguagem mais formal. “É no campo da linguagem monitorada que as ações de planejamento linguístico têm influência” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 130). As pessoas escolarizadas também possuem momentos de descontração, quando há o aparecimento do dialeto materno. Porém, a influência da escolarização é percebida quando há o monitoramento da língua, sendo que o papel da escola é justamente possibilitar ao aluno a utilização dos estilos mais monitorados da língua.

O segundo princípio postula que “Regras que não estão associadas à avaliação negativa na sociedade não são objeto de correção na escola e, portanto, não vão influir consistentemente nos estilos monitorados” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131). Logo, construções como “Eu vi ela”, que são consideradas estigmatizadas, segundo a autora, são trabalhadas costumeiramente no ambiente escolar, ou seja, chama-se a atenção do aluno para esse tipo de construção que não está de acordo com a norma-padrão. Por outro lado, expressões como “Eu achei ela preocupada” não recebem tanta atenção pela escola, pois o uso do pronome, nesse caso, não é visto de maneira depreciativa pela sociedade, pois é utilizado por grande parcela da população que domina a norma culta, até mesmo em situações mais monitoradas.

O terceiro princípio diz respeito ao papel da variação sociolinguística na matriz social. A variação linguística no Brasil recebe forte influência da desigual distribuição de bens e da falta de acesso das pessoas menos favorecidas à cultura escrita. Diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos, por exemplo, a variação linguística no Brasil não está ligada a fatores étnicos conflituosos; o que ocorre, na realidade, é uma discriminação em relação às pessoas que utilizam variedades populares e não dominam a norma-padrão. Assim, o foco dos professores, no que concerne à variação, deve estar em ensinar o aluno a adequar sua linguagem à situação de comunicação.

O quarto princípio indica uma substituição da dicotomia Português culto e ruim pela dicotomia letramento e oralidade, uma vez que, nos eventos de oralidade, são escolhidas expressões menos formais para realizar a comunicação, ao passo que, nos eventos de letramento realizados na escola, são utilizados estilos mais monitorados.

¹¹ Segundo Bortoni-Ricardo (2005), estilos monitorados são usos mais formais da língua, que são aprendidos, normalmente, no ambiente escolar. “Entendemos por estilos monitorados os que se sobrepõem ao vernáculo, que é a primeira variedade aprendida pela criança no contato, inicialmente, com a família e, em seguida, com os pares” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 206).

De acordo com o quinto princípio, a Sociolinguística Educacional não deve apenas preocupar-se em descrever a variação, mas analisar o seu papel no processo educacional. Podem ser atribuídos valores diferenciados às variedades linguísticas, até mesmo por parte dos professores. Entre os educadores, há aqueles que consideram negativa a utilização de variedades populares por parte dos alunos; enquanto outros creem na adequação linguística, relativa ao processo interacional. “Os significados que alunos e professores atribuem à variação são múltiplos e precisam ser bem interpretados se quisermos desenvolver um estudo de Sociolinguística Educacional” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 133).

A importância da reflexão acerca da desigualdade social causada pela variação constitui o sexto princípio. Os estudos linguísticos necessitam ecoar nas práticas escolares, no entanto, sem que os conhecimentos técnicos sejam repassados aos alunos. Dessa forma, os professores “[...] vão facilitar a aquisição dos amplos recursos comunicativos que a língua oferece para a comunicação oral e escrita” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 133).

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), a inserção desses princípios no processo educacional pode refletir positivamente na influência exercida pela Sociolinguística Educacional, uma vez que é promovida uma discussão sobre os estilos monitorados da língua.

Por exemplo, a ortografia não é determinada pelo modo que as pessoas falam e o professor deve empreender esforços no sentido de levar o aluno à compreensão de que a fala admite variações que a escrita ortográfica não permite, pois toda “[...] variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 54).

A língua é constituída por vários dialetos, diferentes maneiras de falar, mas o aluno, nesse sentido, deve escrever de acordo com as regras da ortografia, quando se tratar de textos que a exigem. O entendimento, por parte do professor, de que o aluno, ao cometer “erros” ortográficos, segue regras possíveis no Português, facilita a elaboração de atividades de intervenção e a escolha de métodos que minimizem as dificuldades encontradas em sala de aula.

Levando em conta as dificuldades de escrita dos alunos, que incorrem, muitas vezes, em “erros” ortográficos, abordamos essa questão do “erro” na seção seguinte.

2.2 A discussão sobre o “erro”

Bagno (2007) aponta que a GT considera como “erro” as construções que estão em desacordo com as prescrições da norma-padrão, sendo que essa concepção influencia a propagação do preconceito linguístico. “O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa” (BAGNO, 2007, p. 9).

Logo, as manifestações linguísticas que se distanciam do que é preconizado pela GT são consideradas “erradas”. Considera-se que a norma-padrão é a única variedade aceita, entretanto, o PB possui variedades linguísticas.

De acordo com Bagno (2007, p. 124), “Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar”. O falante é capaz de identificar se uma sentença obedece às regras de funcionamento da língua. Nesse prisma, os “erros” de Português existem, mas não são produzidos por falantes nativos de uma língua. Para o autor, o enunciado “Aquela garoto me xingou” seria agramatical, pois não obedece às regras de funcionamento de uma língua, uma vez que não é uma construção produzida pelos falantes do PB, nem mesmo por aqueles que não dominam a norma culta.

Na fala, a noção de “erro” também está relacionada à não observância das regras determinadas pela GT. Nesse sentido, a visão tradicionalista considera “erradas” estas duas sentenças: “A Joana é uma menina que ela sabe o que faz” e “A Joana que ela sabe é uma menina o que faz”. Por sua vez, Bagno (2007, p. 127) afirma ser agramatical apenas a segunda, que não é identificada na fala dos brasileiros. É conveniente destacar que todo falante produz sentenças adequadas ao sistema linguístico, que podem estar de acordo com a norma-padrão ou com as variedades linguísticas¹².

A GT não contempla as mudanças naturais da língua, enquanto, para a Sociolinguística, o “erro” é um ato de fala que não atende às expectativas do ouvinte em função dos papéis sociais. Sendo assim, um ato de fala é adequado se atende às exigências do contexto em que é produzido e se leva em conta as expectativas do ouvinte. A aceitabilidade depende de fatores sócio-históricos, associada ao prestígio dos usuários.

¹² Bagno (2013) afirma que a norma-padrão não é uma variedade, pois “A norma-padrão não faz parte do espectro contínuo de variedades linguísticas reais, efetivamente faladas numa comunidade. Na pesquisa sociolinguística, só podemos rotular um modo de falar como língua, variedade ou dialeto quando é possível identificar empiricamente um grupo social que de fato fale essa língua, variedade ou dialeto” (BAGNO, 2013, p. 61).

Já na escrita, a noção de “erro” está relacionada aos desvios ortográficos. Ressaltamos que o ensino da ortografia não se resume apenas ao período compreendido no Ensino Fundamental I, tampouco o processo de alfabetização¹³ se encerra com o fim dessa etapa. Nesse sentido, Faraco (2000, p. 10) salienta:

É bom lembrar que o ensino dessas estratégias cognitivas para operar com as representações arbitrárias não é tarefa exclusiva do professor de primeira série. Como se trata de uma dificuldade permanente para todos os usuários da escrita (na medida em que as representações são imprevisíveis e exigem memorização), os professores de todas as séries seguintes deverão, sempre que se faça necessário, retomar essa questão.

Entretanto, a alfabetização não é um assunto difundido precisamente no processo de formação dos professores do Ensino Fundamental II, sendo que o reflexo dessa realidade é identificado nas práticas cotidianas em sala de aula. Uma maneira de tentar minimizar essa falta é o trabalho com a ortografia dos alunos, na medida em que os “erros” ortográficos, observados na escrita dos alunos, representam uma dificuldade no processo de aprendizagem da ortografia.

A compreensão, pelo professor, dos “erros” ortográficos cometidos pelos alunos permite a adoção de estratégias para superá-los, como atestam Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 56):

O erro ortográfico também é muito elucidativo porque permite ao professor perceber a interferência dos traços orais da fala do aluno na sua escrita. Analisando os erros de ortografia, juntamente com os alunos, o professor poderá planejar uma agenda de atividades pedagógicas que visem ajudá-los a superar os problemas apresentados.

A partir do momento em que o professor passa a compreender os motivos que levaram os alunos a apresentarem determinadas dificuldades ortográficas, pode ser traçado um planejamento, a fim de que, ao adotar estratégias pertinentes à realidade do alunado, minimize as dificuldades identificadas. Na perspectiva de Fayol (2014, p. 69), a constituição do léxico ortográfico não ocorre naturalmente, como na língua falada:

Os dados coletados pelas pesquisas conduzidas nas três ou quatro últimas décadas mostram claramente que a aprendizagem da escrita é uma aprendizagem e não uma simples aquisição como para a língua falada. O código, por um lado, as funções, por outro, e as situações, enfim, diferem consideravelmente em ambos os casos.

¹³ O conceito de alfabetização adotado aqui é o definido por Soares (2014, p. 39-40), segundo o qual “Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever”, portanto, a pessoa alfabetizada é aquela que decodifica as palavras, sem ser capaz, necessariamente, de atribuir sentido a elas; “já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita”.

Dessa forma, o professor deve privilegiar a observação contínua da escrita dos alunos, pois o conhecimento das dificuldades dos discentes possibilita uma maior eficácia no ensino. De acordo com Fayol (2014), a aprendizagem do léxico ortográfico inicia-se através da decifração, sendo que, com o passar do tempo, itens novos vão sendo incorporados ao léxico.

Para Faraco (2000), na aprendizagem da escrita ortográfica, o professor deve levar o estudante a perceber que, a despeito de haver uma relação entre letra e som, existe, também, certa arbitrariedade nesse processo, fazendo com que ele tenha que memorizar a forma de certas palavras e, em casos de dúvida, consultar o dicionário. “Ao operar também com a memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética, introduzindo uma certa faixa de representações arbitrárias” (FARACO, 2000, p. 10). Portanto, segundo o autor supracitado, nos casos em que o indivíduo é forçado a utilizar a memória etimológica, a alternativa que ele possui é mesmo decorar a grafia da palavra.

As questões concernentes ao ensino da ortografia são motivo de dúvida para o professor, que encontra dificuldades em trabalhar com atividades, que apresentem, de fato, resultados positivos. Essa dúvida está intimamente relacionada à noção do “erro”, que é discutida por Bortoni-Ricardo (2005, 2006) e Nascimento e Oliveira (1990), nas subseções seguintes.

2.2.1 Bortoni-Ricardo (2005, 2006) e o “erro” ortográfico

Nesta subseção, tratamos da discussão sobre o “erro” feita por Bortoni-Ricardo (2005, 2006) e, na subseção seguinte, são apresentados os apontamentos realizados por Nascimento e Oliveira (1990) a esse respeito.

Ao discutir sobre o “erro”, Bortoni-Ricardo (2006) realiza uma diferenciação entre “erro” da fala e da escrita. Segundo a autora, o “erro” na língua falada não transgredir regras da língua, no sentido de que representa uma variedade linguística diferente da variedade de prestígio, sendo um fato social. “Na língua oral, portanto, o indivíduo tem a variação ao seu dispor, cabendo-lhe aprender na escola e na vida a ajustar a variante adequada a cada contexto de uso” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2006), o “erro” na escrita apresenta uma natureza distinta do “erro” da fala, posto que a ortografia é um código que não aceita variação. Assim, o “erro” representa a transgressão de um código convencionado pelas regras ortográficas. Nessa

perspectiva, o “erro” é um componente de forte avaliação social, pois é avaliado de maneira negativa pela sociedade. Entretanto, a autora esclarece que “Considerar uma transgressão à ortografia como erro não significa considerá-la uma deficiência do aluno que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273). A aprendizagem da ortografia é gradativa e necessita de um contato permanente com a língua escrita.

Há um equívoco envolto a essa questão do “erro” que faz com que se deduza que todas as construções são sempre válidas na língua. Apesar dessa concepção, Bortoni-Ricardo (2005) aponta que, na perspectiva da Sociolinguística Educacional, o falante deve utilizar a língua de maneira apropriada. De acordo com a autora, “A competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73), ou seja, o falante segue regras de adequação, estabelecidas culturalmente, que norteiam a monitoração do seu estilo. Assim, o falante seleciona estilos mais monitorados em situações que exigem certa formalidade, ao passo que, em situações menos formais, as quais há um grau maior de intimidade com os interlocutores, o indivíduo utiliza estilos menos monitorados. “Em todos esses processos, ele tem sempre de levar em conta o papel social que está desempenhando” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73).

Além do conceito de adequação linguística, há, ainda, a viabilidade linguística, que Bortoni-Ricardo (2004) associa aos recursos comunicativos. “Para viabilizar um ato de fala, o falante precisa dispor de recursos comunicativos de diversas naturezas: recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas etc.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74). Os recursos comunicativos são usados pelas pessoas em função dos papéis sociais que desempenham, a partir das experiências vividas em suas comunidades; eles viabilizam a concretização do processo comunicativo. “Se um falante não tiver acesso a recursos linguísticos necessários para a implementação de certo ato de fala, como, p. e., vocabulário ou padrões retóricos específicos, seu ato de fala se torna inviável” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62).

No que concerne à aquisição desses recursos comunicativos, a escola tem uma função precípua. Os alunos, ao chegarem à escola, já falam a língua materna e conseguem se comunicar, porém, não dominam grande parte dos recursos comunicativos necessários para o uso em situações monitoradas. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) afirma que “[...] é papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas”.

Assim, uma das funções da escola é proporcionar o desenvolvimento de outras variedades diferentes daquelas que os alunos já conhecem. O ambiente escolar é o espaço em que os alunos aprendem recursos linguísticos para conseguirem se comunicar em práticas sociais com linguagem mais monitorada, de maneira sistematizada. A reflexão sobre a competência comunicativa, considerando as variações linguísticas, permite a elaboração de estratégias colaborativas para os professores, que não estão focalizadas na simples transmissão de teorias, mas que desenvolvem a reflexão e a análise crítica sobre a prática escolar, que deve promover no educando a conscientização a respeito da variação sociolinguística e cultural na comunidade de fala.

Frequentemente, percebe-se certa insegurança no professor, que sente receio em corrigir os “erros” ortográficos dos alunos, para não causarem constrangimentos nos indivíduos. Entretanto, o professor não pode ignorar um “erro” ortográfico, uma vez que um dos objetivos da escola é ensinar o Português padrão. Assim, o professor deve chamar a atenção do aluno para o desvio ortográfico cometido, destacando, muitas vezes, o que parece ser óbvio, sem, no entanto, constrangê-lo, pois “O erro ortográfico precisa ser corrigido para que o aluno adquira domínio dessa tecnologia” (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 56).

Ao analisar os “erros” de escrita, Bortoni-Ricardo (2005) discute sobre uma metodologia para a análise e diagnose de “erros” pertinente em ambientes em que as pessoas possuem pouco acesso à norma-padrão e utilizam variedades estigmatizadas. “Os ‘erros’ que cometem são sistemáticos e previsíveis quando são conhecidas as características do dialeto em questão” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 53). Sendo assim, a autora postula as categorias de “erros”, especificadas a seguir:

Quadro 1 – Categorias/subcategorias de “erros”

1 – Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	
2 – Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.	2.1 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.
	2.2 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.
	2.3 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

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

O Quadro 1 demonstra a categoria 1, que compreende os “erros” ocasionados pela falta de conhecimento das convenções da língua escrita, devido, principalmente, ao fato de

haver um fonema com diferentes representações gráficas¹⁴ ou uma letra que represente dois ou mais fonemas¹⁵.

A categoria 2 indica “erros” decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. A subcategoria 2.1 diz respeito a regras fonológicas categóricas, que existem, independentemente do contexto situacional e das características sociodemográficas do falante. Por exemplo, a junção de certas palavras (*levalo* em vez de “levá-lo”) e a nasalização do ditongo, como em *muinto* em vez de “muito”. A subcategoria 2.2 refere-se às regras fonológicas variáveis graduais, que são percebidas em vários grupos sociais (categoria em que se insere nosso objeto de estudo e de intervenção), p. e., a monotongação de ditongos crescentes (*bera* em vez de “beira”) e a desnasalização das vogais átonas finais (*homi* em vez de “homem”). Já a subcategoria 2.3 diz respeito às regras fonológicas variáveis descontínuas, que estão presentes em alguns grupos, por isso, são comumente estigmatizadas pelas pessoas que dominam a norma culta. Por exemplo, a supressão do ditongo crescente em sílaba final (*vei* em vez de “veio”).

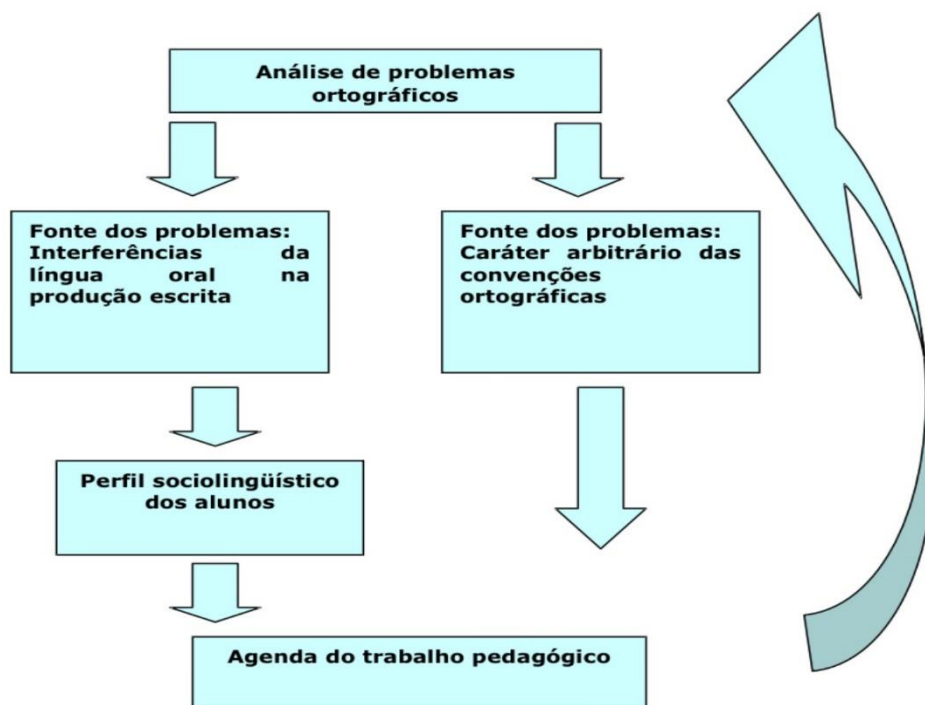
A categorização de “erros” adotada neste trabalho é a proposta por Bortoni-Ricardo (2005), segundo a qual há “erros” ocasionados pela falta de conhecimento das convenções da língua escrita e “erros” decorrentes da transposição da fala para a escrita, sendo que o fenômeno da monotongação, objeto desta pesquisa, enquadra-se neste último.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2006), quando o professor realiza a distinção entre dificuldades na escrita que decorrem da interferência de regras fonológicas e dificuldades geradas pelo desconhecimento das convenções da língua escrita, é possível que ele elabore um trabalho pedagógico que aborde essas questões, no sentido de promover a aprendizagem do aluno. Essa distinção está representada na Figura 4 a seguir:

¹⁴ É o caso, p. e., do som [s], que pode ser graficamente representado por <c>, <ç>, <s>, <ss>, <sc>, <sç>, <x>, <xc>.

¹⁵ Por exemplo, a letra <x> pode ter o som [j] ou [z], como em “xícara” e “exigir”, respectivamente.

Figura 4 – Distinção entre as categorias de “erros”



Fonte: Bortoni-Ricardo (2006, p. 269).

A Figura 4 indica que, através das produções textuais dos alunos, são analisadas as dificuldades ortográficas apresentadas por eles, quando a escrita da palavra diverge da ortografia oficial vigente. Após esse momento, observa-se quais “erros” são ocasionados pela interferência da língua oral e quais são causados pelo desconhecimento das convenções ortográficas. De acordo com Bortoni-Ricardo (2006, p. 269), se o aluno escreve *se*, *contado* e *crece* em vez de “ser”, “contador” e “crescer”, portanto, sem o <r> final, é devido ao fato de ele transpor para o texto escrito a palavra da maneira como ele pronuncia. Contudo, a falta do <s> na palavra *crece* (“crescer”) não ocorre devido à interferência da fala na escrita, e sim por falta de conhecimento das convenções da escrita. “A coleta desse material ajuda-nos a visualizar o perfil sociolinguístico dos alunos, considerando-se aí seus antecedentes sociodemográficos, bem como seu repertório estilístico nas modalidades oral e escrita” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 269-270). Após coletar e desenvolver uma análise acerca dos “erros” encontrados, o professor pode desenvolver um trabalho pedagógico guiado pelas dificuldades dos alunos.

A análise de “erros” proposta por Bortoni-Ricardo (2005) ancora-se nas descrições sociolinguísticas das variedades da língua de um grupo social, possibilitando a elaboração de um perfil sociolinguístico dos alunos, que fornecerá subsídios para a aplicação de práticas pedagógicas para o público-alvo. Relembramos que o conceito de “erro” adotado nesta pesquisa

baseia-se na discussão feita por Bortoni-Ricardo (2005, 2006) anteriormente, que faz uma diferenciação entre “erros” da fala (que não representam uma transgressão da língua, já que é uma variedade linguística) e “erros” da escrita (transgressão de um código convencionado e prescrito pelas regras ortográficas, pois a ortografia não prevê variação). Alia-se a esse conceito, também, a discussão realizada por Nascimento e Oliveira (1990), que consideram “erro” ortográfico quando há um desacordo com a ortografia oficial vigente, na tentativa do indivíduo de realizar um acerto, partindo de uma sistematização, não sendo, portanto, um “erro” aleatório.

Sendo assim, a subseção seguinte dá continuidade à discussão sobre o “erro” ortográfico, através dos apontamentos feitos por Nascimento e Oliveira (1990).

2.2.2 Nascimento e Oliveira (1990) e o “erro” ortográfico

Nascimento e Oliveira (1990) discorrem acerca do “erro” ortográfico e afirmam que “Cada palavra tem uma forma correta (e **n** formas incorretas) de ser escrita” (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 1990, p. 37). Nessa concepção, a grafia “moça”, p. e., é considerada correta, enquanto *mosça* é incorreta, mesmo que as duas formas sejam representadas pelo mesmo som. Enquanto alguns “erros” são considerados como tais devido ao fato de estarem em desacordo com a ortografia oficial, outras grafias são classificadas “erradas” por não pertencerem a uma escrita oficial, como escrever *kdira* em vez de “cadeira” ou *bblt* em vez de “borboleta”. Assim, “No caso do Português, uma escrita não alfabética pode ser um erro” (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 1990, p. 38). Os autores concluem que a noção de “erro” é, portanto, relativa, pois:

Só se pode apontar um erro se se tiver em vista o nível de escrita que está sendo violado. Pode-se violar o tipo de escrita (e, é bom que se diga, o Português não é sempre escrito alfabeticamente); pode-se violar um conjunto de regras invariantes de relacionamento entre fonemas e grafemas, ou pode-se violar a representação oficial de certas palavras como um todo (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 1990, p. 38).

É importante ressaltar que o “erro” ortográfico ocorre quando se busca dominar o código escrito, portanto, por meio dele, pode-se avaliar a maneira escolhida pelo indivíduo para encontrar a forma ortográfica da palavra, demonstrando que as escolhas feitas não são aleatórias. “Em suma estamos afirmando que a cada erro subjaz uma hipótese e um mecanismo de se executar esta hipótese. Donde se pode inferir que o erro é sempre sistemático, e nunca

aleatório” (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 1990, p. 38). Em vista dessa afirmação, conclui-se que os “erros” não possuem a mesma natureza, dessa maneira, um mesmo tipo de “erro” pode apresentar diferentes causas, ou seja, “Podemos ter um mesmo tipo de erro induzido por fontes diferentes” (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 1990, p. 39).

Com o intuito de analisar os “erros” mais comuns e as suas fontes, Nascimento e Oliveira (1990) elaboraram uma tipologia de erros, contendo oito classes diferentes, descritas a seguir:

a) Violação do tipo de escrita: ocorre quando o indivíduo não utiliza um termo adequado ao alfabeto oficial (p. e., *bde* em vez de “bonde”), demonstrando que ele não evoluiu da fase silábica para a alfabética; ou quando uma letra não é traçada adequadamente, por incapacidade visual, auditiva ou por falta de atenção.

b) Violação de convenções invariantes do código escrito no que se refere às relações entre fonemas e grafemas: de acordo com Nascimento e Oliveira (1990, p. 39), “O código escrito é parcialmente regulado por normas convencionais que tentam preservar uma relação biunívoca entre fonemas e grafemas”. O que dificulta que o indivíduo encontre a forma ortográfica da palavra é o fato de que a leitura e a escrita de uma palavra podem ou não ser iguais, pois um grafema pode representar dois fonemas (como <r> em “rato” e em “trata”); e um fonema pode ser representado por dois grafemas (p. e., fonema /h/ representado por <rr>, como em “carro”, ou por <r>, como em “rato”).

c) Violação da representação gráfica oficial de um fonema devido às relações opacas que se estabelecem entre este fonema e seus alofones¹⁶: entende-se por relação “opaca” entre o fonema e seus alofones quando há mais de uma pronúncia para um fonema (como o fonema /e/, que pode ser pronunciado como [i] ou [e]). Nessa tipologia de “erro”, considera-se que a fala interfere na maneira como as palavras são grafadas, portanto, a monotongação, objeto de estudo desta pesquisa, insere-se nesta classificação. Segundo os autores:

Como se sabe, escrever não se resume em escrever as letras corretas para representar tal ou tal fonema. Há, por exemplo, uma disposição gráfica oficial (=correta) para as palavras em um texto. Mas o que acontece é que esta disposição gráfica da escrita não corresponde exatamente às unidades que se destacam na fala. Em resumo, a escrita se

¹⁶ Alofones são as variantes de um fonema, quando “[...] sua oposição não implica em mudança de significado. Assim, na palavra ‘terra’, que pode ser pronunciada, a depender do dialeto, como [ˈtɛxɐ], [ˈtɛhɐ] e [ˈtɛrɐ], vemos diferenças nas produções (pronúncias)” (LAZZAROTTO-VOLCÃO *et al.*, 2015, p. 101). Nos exemplos citados, os sons [x], [h] e [r] são variantes fonológicas ou alofones de um mesmo fonema.

vale de palavras morfológicas enquanto a fala se vale de palavras fonológicas (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 1990, p. 40).

Os clíticos¹⁷, nas palavras fonológicas, unem-se a um núcleo (p. e., *acasa amarela caiu*, em que há três palavras fonológicas), assim como ocorre com o grupo de força¹⁸, em que é constituída uma unidade (p. e., *acasamarela caiu*, em que há dois grupos de força) em relação às palavras morfológicas (p. e., “a casa amarela caiu”, em que há quatro palavras morfológicas).

d) Violação da representação gráfica de sequências de palavras: esse tipo de “erro” ocorre devido às relações opacas entre palavras morfológicas e fonológicas (p. e., *opato* em vez de “o pato”) e às relações opacas entre palavras morfológicas e grupos de força (p. e., *jalicotei* em vez de “já lhe contei”).

e) Violação das regras gramaticais utilizadas na escrita: verifica-se esse “erro” quando há relações opacas entre a morfologia da fala e a da escrita (p. e., *as casa branca* em vez de “as casas brancas”) e relações opacas entre a sintaxe da fala e a da escrita (p. e., *tem casa vendendo ali* em vez de “ali tem casa sendo vendida”).

f) Violação das formas dicionarizadas: pode ocorrer quando as palavras são dicionarizadas, mas possuem significados diferentes (p. e., *cinto* muito em vez de “sinto muito”) ou quando a palavra não é dicionarizada (p. e., *jelo*, *xoque* e *noço* em vez de “gelo”, “choque” e “nosso”).

g) Violação das regras que dizem respeito à forma do texto: ocorre quando não se utiliza parágrafo, aspas, travessões etc. na escrita do texto.

h) Erros de hipercorreção: nesse caso, “Uma forma x é criada por analogia a uma forma y que, pela ação de uma regra y passa a x” (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 1990, p. 42), levando o indivíduo a escrever, p. e., *jogol*, em vez de “jogou”, por analogia a “gol”.

Um motivo que leva os alunos a cometerem transgressões ortográficas é a sustentação da ideia de que a escrita é a representação da fala. Ao identificar aspectos da fala que interferem na escrita dos alunos, é bastante relevante, para o professor, observar os pressupostos teóricos da Fonética e da Fonologia, a fim de que esses fenômenos gráfico-fonéticos sejam entendidos e trabalhados através da elaboração de estratégias pertinentes ao

¹⁷ De acordo com Oliveira (2005, p. 67), “Dá-se o nome de clítico às palavras que não têm acento próprio”. Há palavras que, por não serem tônicas, unem-se a uma outra palavra que possui unidade de acento, ou seja, uma sequência sonora tônica, dando a impressão de que, na fala, as duas palavras são escritas juntas. “Assim, escrevemos **o gato**, mas pronunciamos tudo junto, **ogato**” (OLIVEIRA, 2005, p. 67), uma vez que “o”, pelo fato de não apresentar tonicidade, une-se a “gato”, palavra que se inicia com uma sílaba tônica.

¹⁸ Segundo Nascimento e Oliveira (1990), algumas palavras perdem seu acento de intensidade e subordinam-se ao acento de outra palavra, formando um grupo de força que faz com que as palavras sejam pronunciadas juntas.

ensino. Sendo assim, esse aspecto é tratado na próxima seção, que procura esclarecer os principais pontos relativos a essa questão.

2.3 Fonética/Fonologia e o ensino da escrita

Segundo Mollica (2016, p. 18), é “[...] claro o entendimento de que a escrita não é mera reprodução da fala”, todavia, a fala e a escrita são, muitas vezes, tratadas, durante o período de alfabetização das crianças, a partir de uma perspectiva que sugere que a escrita seja a representação da fala. Esse pensamento, por diversas vezes, conduz o indivíduo a cometer “erros” ortográficos, ao tentar transpor para a linguagem escrita a representação direta da sua fala, com as variedades que a língua apresenta. Nesse sentido, Castilho (2014, p. 92) afirma que os “[...] códigos gráficos perseguem um objetivo que nunca será atingido: aproximar a língua escrita da língua falada. Escrever como se fala é impossível: basta lembrar a flutuação da pronúncia em qualquer país”.

Considerando as dificuldades relacionadas ao ensino da escrita, nesta seção, é discutida a contribuição dos conhecimentos fonético-fonológicos nessas situações de aprendizagem, que envolvem a interferência da fala na escrita, posto que a interação entre ciência e sala de aula é indispensável para a formação do professor.

Lazzarotto-Volcão *et al.* (2015) discutem o uso de conhecimentos de Fonética e Fonologia aliados aos métodos de ensino do Português no ambiente escolar. De acordo com as autoras:

Primeiramente, é preciso que o futuro professor encontre um sentido para aprender tais conceitos e que, em um segundo momento, seja capaz de tirar o insumo dessas disciplinas a ponto de que seu conhecimento ampliado possa ser útil na sua profissão (LAZZAROTTO-VOLCÃO *et al.*, 2015, p. 164).

Não obstante, na prática, ocorre frequentemente a repetição de formas tradicionais de ensino, não levando em conta o conhecimento prévio do aluno e estabelecendo a aprendizagem de normas ortográficas através de métodos que não alcançam os objetivos de ensino. Desconsidera-se o fato de que a reflexão acerca dos sons e das letras dentro da palavra permite uma análise mais profunda sobre a leitura e a escrita. Assim, conhecer o objeto de ensino é mais importante, para o professor, do que a definição de metodologias de ensino, pois

o conhecimento conduz à reflexão acerca da aprendizagem e à elaboração de estratégias que estimulem as descobertas dos alunos sobre o conteúdo aprendido. Partindo desse pressuposto, é “[...] fundamental que o professor se posicione diante do método como um investigador crítico que seleciona, rejeita e implementa o material adotado” (LAZZAROTO-VOLCÃO *et al.*, 2015, p. 166).

Segundo Freitas (2004), na Língua Portuguesa, a escrita alfabética apresenta uma relação grafo-fonológica, baseada na relação entre sons e letras. Essa percepção é alcançada através da reflexão entre os sons da fala e a escrita, sendo, então, necessária a discussão sobre a consciência fonológica do indivíduo, que tem sido objeto de estudo na medida em que se relaciona com a alfabetização e a aprendizagem da língua escrita. A consciência fonológica¹⁹ pode ser definida como “[...] a capacidade metalinguística que possibilita a análise consciente das estruturas formais da língua” (LAZZAROTTO-VOLCÃO *et al.*, 2015, p. 166).

Para Adams *et al.* (2006, p. 19-20), a consciência fonológica é fundamental para aprender a ler e produzir a escrita alfabética.

O problema, em grande medida, é que as pessoas não prestam atenção aos sons dos fonemas ao produzirem ou escutarem a fala. Em vez disso, processam esses fonemas automaticamente, dirigindo sua atenção ao significado e à força do enunciado como um todo. Sendo assim, o desafio é encontrar formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram sua existência e a possibilidade de separá-los.

Nessa concepção, é importante que a criança, antes de compreender o princípio alfabético, entenda que os sons associados às letras são os mesmos sons da fala, pois as crianças que possuem consciência dos fonemas avançam mais na escrita.

Para Pereira e Queiroz (2013), a consciência fonológica deve anteceder a compreensão do processo alfabético de escrita, pois ela se desenvolve na criança a partir do contato com a linguagem oral de sua comunidade. Há que se considerar, também, que as necessidades dos alunos são individuais, portanto, cabe ao professor articular meios para que sua ação pedagógica seja efetiva. É importante a utilização de atividades que desenvolvam habilidades de reconhecimento dos sons da fala, que contemplem o trabalho com a consciência fonológica.

¹⁹ Lazzaroto-Volcão *et al.* (2015) defendem que a consciência fonológica compreende dois níveis, sendo que o primeiro esclarece que a frase pode ser dividida em palavras, sílabas e fonemas, enquanto o segundo demonstra que essas unidades podem ser repetidas na língua. Contudo, existem autores que afirmam que a consciência fonológica é explicitada a partir de três níveis, como Freitas (2004) e Adams *et al.* (2006), que consideram que o primeiro nível é o das sílabas, o segundo é o das unidades intrassilábicas e o terceiro é o da consciência fonêmica.

Freitas (2004) aponta que há estudos que defendem a ideia de que não é a consciência fonológica que proporciona a aquisição da escrita, pois as crianças, antes de serem alfabetizadas, não têm a compreensão de como ocorre a organização da fala. Assim, é o código escrito que favorece a consciência fonológica. No entanto, os pesquisadores que defendem essa opinião partem do pressuposto de que a consciência fonêmica²⁰ ocorre em pessoas que têm contato com o sistema alfabético, sendo, portanto, um argumento baseado apenas no nível da consciência fonêmica, desconsiderando os níveis silábico e intrassilábico da consciência fonológica. A esse respeito, a autora defende:

Não se pode afirmar que a consciência fonológica é desenvolvida somente após o contato com a escrita baseando-se exclusivamente em testes que avaliem o nível do fonema. Além disso, sabe-se que a escrita é o fator que mais contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos fonemas, mas outras atividades, como o treinamento, podem contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades. (FREITAS, 2004, p. 189).

Há, ainda, estudos que defendem uma relação de reciprocidade entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita, pois a influência é mútua, já que a criança, à medida que mantém contato com a escrita, desenvolve e aprimora suas capacidades.

De acordo com Lazzarotto-Volcão *et al.* (2015), pessoas analfabetas não conseguem recriar palavras através da movimentação de fonemas, p. e., ao não perceberem que, se for retirado o primeiro som da palavra “meu”, surgirá a palavra “eu”. A consciência fonêmica é justamente a capacidade do indivíduo de desenvolver esse pensamento metalinguístico, é uma habilidade pertencente à consciência fonológica. “A consciência fonológica, mais ampla do que a fonêmica, implica diferentes habilidades e ocorre no nível da consciência da palavra, da consciência silábica e da consciência fonêmica, revelando-se em um processo de maturação nessa ordem” (LAZZAROTTO-VOLCÃO *et al.*, 2015, p. 172). A consciência fonêmica envolve cinco habilidades, que são o apagamento de fonemas, a combinação de fonemas, a identificação de fonemas, a segmentação de fonemas e a invariância de fonemas.

A compreensão da relação entre letra e fonema é significativa no processo de aprendizagem. Segundo Callou e Leite (1999, p. 46), o “[...] problema da relação grafema-som-fonema coloca-se de imediato no momento da alfabetização”, pois não há uma correspondência perfeita entre o número de grafemas²¹ e de fonemas. Assim, deve-se demonstrar para o aluno

²⁰ A consciência fonêmica representa a capacidade da percepção de que as palavras são divididas em fonemas, reconhecendo que cada palavra é um conjunto de fonemas.

²¹ O grafema é a representação gráfica de um fonema.

que um som da língua pode ser representado por grafemas diferentes e um mesmo grafema pode corresponder a diferentes sons.

De acordo com Lazzarotto-Volcão *et al.* (2015), os grafemas <p>, , <f> e <v>, p. e., são biunívocos²², portanto, mais fáceis de serem aprendidos, uma vez que serão sempre representados pelos fones [p], [b], [f] e [v], respectivamente. Certos grafemas, como <m>, <z>, <l> e <n> são previsíveis em algumas posições, quando estão em início de vocábulos ou entre vogais. Os grafemas <ss> e <sç> sempre terão valor de /s/, enquanto os grafemas <c>, <sc> e <xc> só terão valor de /s/ quando forem seguidos de vogais anteriores, como em “nasce” (/ˈnase/), situação que já se modifica em “tasca” (/ˈtaSka/). O grafema <x> pode ter valores /ʃ/ /s/, /z/ e /ks/, como em “enxame” (/eNˈʃame/), “experiência” (/eSperiˈeNsia/), “exato” (/eˈzato/) e “táxi” (/ˈtaksi/).

Cagliari (2010, p. 80) chama a atenção para o fato de que os conhecimentos fonético-fonológicos²³ podem auxiliar na compreensão de fatos gramaticais:

As técnicas de análise fonológica, aliadas a uma boa descrição fonética, permitem não só às professoras entenderem de fato o que acontece com os problemas da fala e escrita, como permite ainda a elaboração de atividades que facilitam o processo de aprendizagem por parte dos alunos, que passarão a receber uma explicação melhor de como a fala, a escrita, a leitura e a língua portuguesa funcionam.

Seguindo o pensamento do autor, o professor pode propor aos alunos, por exemplo, que considerem a lista de pares mínimos²⁴, como “faca” e “vaca”, “pata” e “bata”, ou formas alternantes, como “pescoço” e *percossu*, “palha” e *paia*, para maior clareza e compreensão dos valores entre os sons.

Lemle (1991) considera que, na civilização ocidental, a língua escrita assume um papel de extrema importância, na medida em que ela permite que haja um intercâmbio não apenas entre as pessoas de uma nação, como também entre pessoas de diferentes nações e épocas, possibilitando que se ultrapasse diversas fronteiras. Nessa perspectiva, não é interessante que existam várias línguas escritas que representem as variadas maneiras de falar, pois não haveria a unidade que se espera da língua escrita. “Na situação vigente, a escrita é

²² Excluímos os grafemas <t> e o <d> por, em nosso dialeto, poderem ser pronunciados tanto com os fones [t] e [d], quanto [tʃ] e [dʒ], respectivamente, dependendo do contexto em que ocorrem.

²³ Conferir Lazzarotto-Volcão (2015), Cagliari (2010) e Simões (2006), que podem auxiliar na aquisição de conhecimentos fonético-fonológicos.

²⁴ Pares mínimos são definidos como “[...] duas sequências fônicas que se distinguem apenas por um som, como em “pato” ([patu]) e “bato” ([ˈbatu]). Nesses vocábulos, distintos em PB, a distinção é percebida pela diferença do vozeamento ou sonoridade, pois [p] é surdo e [b] é sonoro” (LAZZAROTTO-VOLCÃO *et al.*, 2005, p. 105).

neutra quanto à pronúncia. Você pode ter sotaque nordestino, carioca, caipira ou lisboeta, e escrever corretamente. Há várias maneiras, todas igualmente válidas, aceitáveis e respeitáveis de falar a língua” (LEMLE, 1991, p. 60).

Callou e Leite (1999) afirmam não haver uma unidade de pronúncia no Brasil e o que se percebe, no nível fonético, são as diferenças regionais e sociais. Assim, há um afastamento necessário entre língua escrita e língua falada, que permite as diferentes situações de comunicação, pois cada um pronuncia as palavras de acordo com a maneira de falar de sua comunidade.

O equívoco criado ao se imaginar que a grafia representa diretamente a fala é desmascarado quando existe a consciência de neutralização do sistema gráfico em relação à pronúncia. Não é possível criar um sistema de escrita que represente a fala, pois existem diferentes maneiras de falar o Português no Brasil. “Essa neutralidade da grafia em relação à pronúncia é extremamente vantajosa: trata-se de um sistema uniforme que serve para grafar as muitas variedades da língua, permitindo uma base segura de comunicação entre falantes de variedades diferentes” (FARACO, 2000, p. 11).

Porém, a neutralidade, referida por Faraco (2000), não é absoluta, uma vez que o sistema de escrita do Português constituiu-se a partir de uma variedade da língua, que é a língua culta. Ao fazer referência a essa questão, Bechara (2009, p. 50) diferencia dialeto e língua culta, ao considerar que o Português:

[...] está constituído de várias ‘línguas’ mais ou menos próximas entre si, mais ou menos diferenciadas, mas que não chegam a perder a configuração de que se trata “do português”, quer na convicção de seus falantes nativos, quer na convicção dos falantes de outros idiomas. Há uma diversidade na unidade, e uma unidade na diversidade.

Portanto, o referido autor considera os diferentes usos dos dialetos, constituídos a partir do convívio do falante com as pessoas do seu meio, sendo que a língua culta é apenas um desses dialetos, definida como “veículo de expressão e comunicação que paire sobre as variedades regionais e se apresente como espelho da unidade que deseja refletir o bloco das comunidades irmanadas (BECHARA, 2009, p. 51). Assim, uma comunidade precisa da definição de uma unidade linguística ideal para que seja oficializado um veículo comum de comunicação, que é a manifestação dessa unidade. A esse respeito, Castilho (2014, p. 92) também pontua que as “[...] línguas de grande circulação, sobretudo quando usadas em mais de uma região geográfica, precisam de um código ortográfico uniforme para facilitar a circulação dos textos”.

Faraco (2000) afirma que, apesar de haver a necessidade de definição linguística, o brasileiro não precisa corrigir sua pronúncia em função da língua escrita, tampouco o professor deve introduzir uma fala artificial em sala de aula, dificultando o entendimento, por parte do aluno, da arbitrariedade entre letra e som. Faraco (2000, p. 12) considera que “[...] mudanças na pronúncia acabam distanciando a realidade sonora de suas representações gráficas, criando certas dificuldades para o usuário onde antes não havia”. A necessidade do estabelecimento de um sistema ortográfico único existe em benefício da escrita, com o intuito de evitar desentendimentos e fortalecer a forma escrita para uma comunicação mais eficiente nesse sentido. À medida que o professor utiliza a fala de maneira artificial, com o objetivo de demonstrar, para o aluno, a correspondência entre letra e som, cria equívocos que resultam, frequentemente, em “erros” ortográficos. Sobre esse aspecto, Cagliari (2010, p. 100) afirma:

Observando hoje a forma ortográfica do português, por exemplo, notamos que as relações entre letra e som (base de qualquer escrita alfabética) são muito complexas em diversos pontos. Porque quem lê, lê no seu dialeto, e os dialetos vão se diferenciando com o tempo, as formas ortográficas passam a ser lidas de maneiras diferentes e o sistema de escrita vai se tornando cada vez menos alfabético e mais ideográfico.

Segundo Cagliari (2010), o sistema de escrita de uma língua pode ser ideográfico ou fonográfico. O sistema ideográfico é baseado no significado, representado por ideogramas (símbolos gráficos ou desenhos), formando caracteres que representam ideias, desenhos ou palavras, exemplificados pelos caracteres japoneses e chineses. O sistema fonográfico, por sua vez, é baseado no significante, relacionando-se aos elementos sonoros de uma língua para ser realizada a leitura, além de estar estreitamente relacionado à ordem linear da escrita. Ao considerar que o sistema de escrita do Português, com o tempo, tem se tornado mais ideográfico, o autor refere-se ao fato de as variações linguísticas permitirem essa mudança, no sentido de que a diversidade de dialetos propicia um afastamento maior entre a letra e o som, pois há um sistema de escrita que representa diferentes variantes.

O sistema de escrita da Língua Portuguesa não é plenamente alfabético, na medida em que utiliza, além das letras, números e sinais de pontuação, que são caracteres ideográficos. As letras possuem uso alfabético, pois elas correspondem aos sons. No entanto, em alguns casos, elas deixam de apresentar correspondência com um som, como pode ser verificado nas palavras “apto” [a-pi-tu] e “afta” [a-fi-ta], nas quais os nomes das letras <p> e <f> não são responsáveis pelo valor silábico. “A relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito

complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras” (CAGLIARI, 2010, p. 101).

Cagliari (2010) pontua que, a fim de que seja feita a representação dos sons da fala, podem ser utilizadas duas letras para representar um único som (como as letras <gu> em “guerra”); uma mesma letra pode se referir a sons diferentes (como a letra <x> em “próximo”, “exame” e “táxi”); uma letra pode não ter correspondência com nenhum som (como o <h> em “hoje”); e um mesmo som pode ser representado por letras diferentes (como o som [s] em “cedo”, “sapo” e “passeio”).

Os sinais diacríticos, no Português, também permitem um valor sonoro especial a algumas letras, como o acento agudo, acento grave, o til e o acento circunflexo. Os símbolos ideográficos, no nosso sistema de escrita, estão, também, presentes através dos números, logotipos, marcas e placas, no entanto, a escrita do Português continua sendo alfabética, pois tem como base a letra.

De acordo com Cagliari (2010), alguns aspectos da fala não possuem representação na escrita, porém, um bom leitor deve ativar mecanismos para identificá-los. A separação de sílabas está condicionada à maneira como a pessoa fala e, sendo a pronúncia variável, essa diferenciação é refletida na escrita. O tempo de duração de cada sílaba, na fala, não possui representação na escrita, além do acento tônico, que não aparece na escrita, a não ser nos casos em que são limitados pelas regras de acentuação. Ainda há o ritmo, a entonação, a nasalidade e a velocidade da fala que, muitas vezes, não são representados na escrita, através de letras e sinais de pontuação, o que pode tornar o texto confuso.

Assim, o leitor deve identificar os aspectos da fala no texto escrito, a fim de que evite desentendimentos e transtornos que impedem a compreensão do texto. Na subseção a seguir, são descritos os processos fonológicos do PB.

2.3.1 Processos fonológicos

De acordo com Cagliari (2002, p. 99), as “[...] alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente, são explicadas através de regras que caracterizam processos fonológicos”. Lazzarotto-Volcão *et al.* (2015) pontuam que os processos fonológicos, que ocorrem na fala, caracterizam-se como modificações sofridas pelos

morfemas. “Eles podem alterar ou acrescentar traços articulatórios, eliminar ou inserir segmentos, e esses processos fonológicos podem ser classificados em função das alterações que ocorrem nos segmentos” (LAZZAROTTO-VOLCÃO *et al.*, 2015, p. 140).

Sendo assim, nesta subseção, são descritos alguns processos fonológicos do PB:

a) Alçamento: de acordo com Barbosa (2013, p. 25), alçamento é a elevação da altura da língua na articulação das vogais médias [ɛ], [e] e [ɔ], [o], que passam a ocorrer como [i] e [u], respectivamente, em posição pretônica e postônica, como em “esmola” [is^lmola].

b) Assimilação: segundo Lazzarotto-Volcão *et al.* (2015, p. 142), esse “[...] processo ocorre quando segmentos diferentes se tornam mais semelhantes, ou seja, um segmento assume os traços distintivos de um segmento vizinho”. Sendo assim, os processos seguintes são exemplos de assimilação, conforme Lazzarotto-Volcão *et al.* (2015).

- **Palatização:** ocorre quando um segmento é produzido como palatal, p. e., consoantes seguidas de vogal alta anterior que possuem tendência à palatização. Isso ocorre com a palavra “quilo” [k^jilʊ], em que a consoante /k/ é produzida na parte anterior do trato vocal, devido à vogal adjacente /i/. “Assim, essa consoante oclusiva velar surda foi produzida com a oclusão realizada em uma região mais central do trato vocal” (LAZZAROTTO-VOLCÃO *et al.*, 2015, p. 143).

- **Labialização:** ocorre “[...] quando a posição dos lábios arredondados se mantém na emissão das consoantes diante de vogais posteriores arredondadas, tornando essas consoantes labializadas” (LAZZAROTTO-VOLCÃO *et al.*, 2015, p. 143), p. e., na palavra “tudo” [t^wudʊ], em que as consoantes alveolares /t/ e /d/ são produzidas, nesse caso, com os lábios arredondados²⁵ ([t^w] e [d^w]) porque as vogais adjacentes são arredondadas²⁶.

- **Nasalização:** trata-se da pronúncia com o véu palatino abaixado a um segmento não nasal (BAGNO, 2012, p. 297), p. e., na palavra “sono” [sõnu], a vogal /o/ que antecede a consoante nasal /n/ assimilou o abaixamento do véu palatino desta consoante nasal, devido à abertura antecipada do véu do palato (LAZZAROTTO-VOLCÃO *et al.*, 2015, p. 143).

- **Vozeamento:** ocorre “[...] quando uma consoante se torna surda ou sonora, dependendo se a consoante adjacente a ela é surda ou sonora, respectivamente”

²⁵ Essa alteração é marcada pelo diacrítico [w]. (LAZZAROTTO-VOLCÃO *et al.*, 2015, p. 143).

²⁶ Exemplo extraído de Lazzarotto-Volcão *et al.* (2015, p. 144).

(LAZZAROTTO-VOLCÃO *et. al.*, 2015, p. 144). Nos exemplos “gosta” [ˈgɔʃtɐ] e “mesmo” [ˈmɛzmu], a consoante fricativa /s/ pode ser produzida como [z] ou [ʒ], diante de uma consoante sonora (como em [ˈmɛzmu]) ou como [s] ou [ʃ], diante de consoante surda (como em [ˈgɔʃtɐ])²⁷.

- **Harmonia vocálica:** é uma forma de assimilação que faz com que as vogais se tornem mais semelhantes entre si, uma vez que a vogal pretônica assimila traços da vogal acentuada da sílaba seguinte. “No processo de harmonia vocálica, uma vogal não acentuada assume o mesmo valor do traço da vogal acentuada que a segue [...]” (LAZZAROTTO-VOLCÃO *et al.*, 2015, p. 155). Trata-se de um fenômeno comum no PB e, como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 80), em “[...] quase todas as variedades do português brasileiro, as vogais /e/ e /o/, quando ocorrem em sílabas átonas, antes ou depois da sílaba tônica, são pronunciadas /i/ e /u/, respectivamente”, p. e., “coruja” [kuˈruʒɐ].

c) Desnasalação: ocorre quando um segmento nasal passa a não nasal (BAGNO, 2012, p. 298), p. e., “fizeram” [fiˈzɛrɐ].

d) Epêntese: ocorre quando são acrescentados fones no meio da palavra (BAGNO, 2012, p. 296), p. e., “costura” [koʃˈtura].

e) Paragoge: trata-se do acréscimo de fones no final da palavra (BAGNO, 2012, p. 296), p. e., “japonês” [ʒapoˈnezi].

f) Prótese: é o acréscimo de fones no início das palavras (BAGNO, 2012, p. 296), p. e., “voar” [avuˈah].

g) Ditongação: ocorre ditongação quando uma semivogal é acrescentada a uma vogal forte (LAZZAROTTO-VOLCÃO *et al.*, 2015, p. 149), p. e., “três” [ˈtrẽɪs].

h) Metátese: ocorre quando um segmento “troca [...] de posição dentro de morfemas” (CAGLIARI, 2002, p. 101), p. e., “dentro” [ˈdrɛtu].

i) Sândi externo: esse processo fonológico consiste:

Na modificação de um segmento sonoro por influência de um som vizinho na cadeia falada. Por exemplo, o artigo *os* apresenta, em sua forma básica, um [s] final, mas quando combinado, na sintaxe, com um vocábulo iniciado por vogal ou consoante

²⁷ Exemplo extraído de Lazzarotto-Volcão *et al.* (2015, p. 144).

sonora, esse [s] se transforma em [z]: *os carros* [uskaxus], mas *os amores* [uzamoris] [...] (BAGNO, 2012, p. 300).

O sândi externo, que ocorre entre palavras, é um tipo de juntura com transformações nas fronteiras silábicas, p. e., “uma amiga” [uma'migɐ].²⁸

j) Síncope: é um processo fonológico em que há a eliminação de um fone no meio da palavra (BAGNO, 2012, p. 296), como em “fósforo” [ˈfɔsfu].

k) Apócope: de acordo com Coutinho (1987, p. 148), apócope ocorre quando há “[...] a queda de fonema no fim do vocábulo” (p. e., “pote” [ˈpɔtʃ]²⁹). A supressão do fonema final dos verbos infinitivos, segundo Simões (2006), é um tipo de apócope comum entre os falantes do PB, p. e. “falar” [faˈla].

l) Aférese: caracteriza-se como o apagamento de fones no início da palavra (BAGNO, 2012, p. 296), p. e., “imagino” [maˈʒinu].

m) Crase: trata-se da supressão de uma vogal após a fusão de duas vogais idênticas. De acordo com Bagno (2012, p. 296), é “[...] um recurso para a eliminação do hiato. Com a síncope de muitas consoantes intervocálicas, surgiram hiatos que, mais adiante, foram eliminados por meio da crase”, p. e., “cooperar” [kɔpeˈrah].

n) Monotongação: segundo Lazzarotto-Volcão *et. al* (2015, p. 148), a monotongação trata da supressão da semivogal de um ditongo, p. e., em [ˈpeʃɪ], a semivogal /i/ foi suprimida. Devido ao fato de esta pesquisa abordar a transposição da monotongação para a escrita pelos alunos, damos um enfoque especial a esse processo fonológico para melhor compreendê-lo.

Segundo Silva (2008, p. 73), ditongos são uma sequência de segmentos, sendo que um deles é uma vogal e o outro é uma semivocoide, semivogal, vogal assilábica ou *glide* (a partir de gora, adotamos o termo *glide* para se referir à semivogal por ser terminologia neutra).

No PB, as sílabas são constituídas por vogais, que são o núcleo, e por consoantes ou *glides*, que ocupam as partes periféricas. Dessa forma, as vogais são sempre obrigatórias e o pico de qualquer sílaba do PB, enquanto as consoantes e os *glides* são opcionais e, ainda, prevocálicos ou posvocálicos.

²⁸ Exemplo extraído de Lazzarotto-Volcão *et al*. (2015, p. 155).

²⁹ Exemplo extraído de Cagliari (2002, p. 101).

Foneticamente, a diferença entre um segmento vocálico e um consonantal é a obstrução da passagem da corrente de ar pelo trato vocal, no caso de consoantes, e a não obstrução, no caso das vogais.

Silva (2008, p. 73, *itálico nosso*) afirma que “[...] *glides* podem apresentar características fonéticas de segmentos vocálicos ou consonantais”, ao se comportarem de maneira parecida às consoantes na sílaba. Nesse sentido, Câmara Jr. (1997) classifica o *glide* como vogal assilábica, pois, em vez de ser o centro da sílaba, fica à margem dela, assim como as consoantes, resultando no ditongo. Silva (2008, p. 171, *itálico nosso*) afirma que, no PB, “[...] os *glides* correspondem às vogais altas /i, u/ em posição átona, que se manifestam foneticamente como segmentos assilábicos. Os *glides* são sempre associados a uma vogal e nunca podem ser núcleo de sílaba”.

Silva (2008) afirma que há uma diferença entre o movimento articulatorio de duas vogais em sequência (hiato) e de um ditongo, no que diz respeito ao tempo ocupado na estrutura silábica e à mudança da qualidade vocálica. Observa-se, então, em “pais”, um ditongo, enquanto em “país” há um hiato, pois, no último caso, cada vogal ocorre em uma sílaba. No segundo exemplo, cada vogal tem proeminência acentual e ocupa o pico de uma sílaba, enquanto no primeiro caso, em que há um ditongo, apenas uma das vogais constitui o pico da sílaba, uma vez que o *glide* não possui proeminência acentual.

De acordo com Silva (2008), nos casos em que a proeminência acentual ocorre na primeira vogal, há um ditongo decrescente, enquanto no ditongo crescente a proeminência acentual ocorre na segunda vogal. A classificação em ditongo crescente ou decrescente está condicionada à pronúncia da palavra pelo indivíduo, como, por exemplo, no caso da palavra “juizado”, que pode ser pronunciada de três formas: como em [ʒu.i.'za.du], em que se observa um hiato; como um ditongo decrescente, em [ʒu̯.'za.du], ocorrendo a sequência vogal e *glide*; e um ditongo crescente, em que há a sequência *glide* e vogal, em [ʒu̯i.'za.du] (SILVA, 2008, p. 75).

Os ditongos crescentes, pelo fato de serem finalizados por uma vogal com maior proeminência acentual, podem ser, muitas vezes, pronunciados como um hiato, como, p.e., na palavra “falácia”, que pode ser pronunciada tanto mantendo o <a> na mesma sílaba do *glide* <i>, como fazendo a separação das sílabas, mantendo o <i> e o <a> como núcleo de cada sílaba. Por esse motivo, Câmara Jr. (1997) classifica os ditongos como sendo apenas decrescentes, uma vez que os ditongos crescentes podem variar com o hiato.

Coutinho (1976, p. 108) afirma que havia, em latim, “somente quatro ditongos: *ae*, *oe*, *au* e *eu* (raro)”. O número maior de ditongos, no Português, deve-se a alguns motivos, tais como a síncope ou queda de fonema medial, como *malu*, que passou a ser *mau*; a vocalização ou transformação de consoante em vogal, como *conceptu*, que se transformou em *conceito*; e a epêntese de uma vogal para desfazer o hiato, como em *creo*>*credo*>*creio*. Ao discutir esse assunto, Aragão (2014) discorre que os ditongos latinos seguiram dois caminhos diferentes no Português, ou se transformaram em novos ditongos ou se monotongaram.

A monotongação, na definição de Câmara Jr. (1986), é uma mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples, como a passagem, em latim vulgar, de *au* para *o* (*pauper* > *popper* > *pobre*). Para Crystal (2000), a monotongação é uma mudança na qualidade da vogal, de ditongo para monotongo.

Bortoni-Ricardo (2004), ao tecer considerações a respeito da monotongação, salienta que se trata de um fenômeno antigo na língua, como se observa, p. e., na mudança de *paucum*>*pouco*>*poco* e *aurum*>*ouro*>*oro*. No processo de evolução do latim para o Português, a vogal <a> transformou-se em <o>, tornando-se posterior, assim como a vogal <u>, que é o segmento seguinte. De acordo com Bagno (2006), essa transformação do ditongo <au> para <ou> ocorreu devido ao processo de assimilação. Para entender melhor esse processo, é oportuno observar, na Figura 5 a seguir, os pontos em que as vogais são produzidas dentro da boca.

Figura 5 – Vogais tônicas do PB



Fonte: Bagno (2006, p. 83).

A vogal [a], que se encontra abaixo, é um som produzido com a boca mais aberta; já as vogais [i] e [u], que aparecem na parte mais alta da boca, são produzidas com a boca mais fechada. “Como na pronúncia das vogais altas ([i] e [u]) o trato oral está mais fechado do que na pronúncia das vogais baixas ([a] e [ɐ]), as altas são classificadas como fechadas e as baixas como abertas” (LAZZAROTTO-VOLCÃO *et al.*, 2015, p. 51). Assim, quando o ditongo <au> é pronunciado, a boca se abre toda para produzir o [a] e se fecha toda para produzir o [u]. “Pelo fenômeno da assimilação, o U fechado tentou ‘puxar’ o A aberto para mais perto de si. E conseguiu trazer o A até o Ô, no meio do caminho, mas muito mais perto do U” (BAGNO, 2006, p. 84). Essa transformação do ditongo [aʊ] para [oʊ] demorou a se realizar na língua falada, sendo que, posteriormente, foi reconhecida pela escrita do Português.

Além dessa transformação, houve, ainda, a redução do ditongo <ou> para <o>. Essa mudança representa a monotongação, que foi registrada já no século XVIII e perdura até os dias hodiernos. “A regra está tão avançada que, praticamente, não pronunciamos o ditongo /ou/. Até em sílabas tônicas finais, que são mais resistentes à mudança, reduzimos este ditongo” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 95).

Aragão (2014) afirma que o fenômeno da monotongação não é regional, uma vez que foram realizados estudos, nesse sentido, em diversas regiões do país, que registraram a ocorrência desse fenômeno. A autora constatou que esses trabalhos desenvolvidos foram feitos com base na linguagem popular, não sendo, portanto, marcas de variação diatópica³⁰, e sim diastrática³¹.

Bortoni-Ricardo (2004) ressalta que a redução dos ditongos /ei/ e /ai/ ocorre em apenas alguns contextos fonológicos. “A redução do /ei/ e do /ai/ é condicionada pelo segmento consonântico seguinte” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 96). Dessa maneira, os segmentos consonânticos posteriores que favorecem a monotongação desses ditongos são /ʒ/ e /ʃ/, como em “beijo” e “caixa”. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), isso ocorre devido ao fato de serem “[...] fonemas pronunciados na região alta da boca, o palato, assim como a vogal /i/. Dizemos, então, que essas consoantes e a vogal /i/ são sons homorgânicos (quanto ao ponto de articulação)” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 96).

³⁰ De acordo com Bagno (2017b), a variação diatópica representa as variações que ocorrem pelas diferenças regionais.

³¹ Segundo Bagno (2017b), são as variações ocorridas em razão da convivência entre os grupos sociais; pertencem, portanto, a um grupo específico de pessoas.

Nesse sentido, Bagno (2006) afirma que, quando dois sons parecidos se encontram, eles tendem a se fundir, devido à assimilação. “No caso do nosso ditongo EI, a assimilação ‘aproveita’ o caráter palatal da semivogal I e das consoantes J e X para reuni-las num único som. Assim, o que acontece não é exatamente a redução do ditongo EI em E, mas a redução de -IJ- e -IX- em -J- e -X-” (BAGNO, 2006, p. 91-92).

Bortoni-Ricardo (2004) acrescenta, também, que houve uma expansão dessa regra para outros ambientes, como, p. e., monotongação antes de [r]. Esse fenômeno ocorre porque, segundo Bagno (2006), o som [r] não é palatal da mesma forma que [ʒ] ou [ʝ], porém, trata-se de um som que também é produzido na parte anterior da boca, entre os alvéolos e os dentes. “Por terem este ponto de articulação comum é que os sons da semivogal I e da consoante R sofrem os efeitos da *assimilação* e se transformam num só...” (BAGNO, 2006, p. 92).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), as consoantes oclusivas [t] e [d] e as fricativas [v] e [s] desfavorecem a aplicação da regra da monotongação dos ditongos [aɪ] e [eɪ]. No entanto, a redução do ditongo [eɪ] pode ocorrer devido à variedade regional, como na Paraíba e Pernambuco, em que há, p. e., redução do ditongo [eɪ], de “Almeida” para *Almêda*.

De acordo com Lazzarotto-Volcão *et al.* (2015), os ditongos que se monotongam são aqueles seguidos de fricativas³², como em “depois”, “queijo” e “peixe”, e seguidos de tepe³³, como em “roteiro” e “freira”. Bortoni-Ricardo (2004, p. 95) afirma que o fator que mais contribui para a monotongação é a influência articulatória do segmento seguinte. Assim, é muito comum a redução do ditongo /ou/ tanto em sílabas finais, como *falô*, *sô* e *jogô*, em vez de “falou”, “sou” e “jogou”, quanto em sílabas internas, tônicas ou átonas, como em *besoro*, *tesoro*, *loco*, *dotô* e *ropa*, em vez de “besouro”, “tesouro”, “louco”, “doutor” e “roupa”.

Verifica-se, também, a redução dos ditongos /ei/ e /ai/, mas, nesses casos, Bortoni-Ricardo (2004) afirma que a regra de monotongação está menos avançada, pois ela se aplica apenas em alguns contextos fonológicos. Assim, nas palavras “jeito”, “Paiva”, “seiva”, “raiva”, “gaita” e “beijo”, não se verifica a monotongação, ao passo que, em “beijo” e “caixa”, os

³² Consoante produzida com um estreitamento do canal bucal, formando uma oclusão parcial, realizada pelos articuladores, fazendo com que a passagem do fluxo de ar nas cavidades supraglóticas gere um ruído de fricção. O véu do palato encontra-se levantado e o fluxo de ar é encaminhado apenas para a cavidade oral. Na palavra “fava”, por exemplo, as duas consoantes fricativas [f] e [v] são produzidas com o lábio inferior se dirigindo para os dentes superiores, mas sem tocá-los efetivamente, pois a obstrução é parcial (Lazzarotto-Volcão *et al.*, 2015).

³³ Consoante produzida com uma oclusão total e rápida do fluxo de ar na cavidade oral. O véu do palato está levantado, impedindo a passagem do ar pela cavidade nasal. (Lazzarotto-Volcão *et al.*, 2015).

ditongos são monotongados, pois os segmentos /j/ e /x/ são fonemas pronunciados na região alta da boca, assim como /i/, o que favorece a monotongação. Quando a monotongação ocorre no radical dos verbos, a tendência é a abertura da vogal, por exemplo, em *róba* e *dóra*, em vez de “rouba” e “doura”.

Nesta subseção, foi feita uma discussão sobre os processos fonológicos, com especial destaque para o fenômeno da monotongação, uma vez que, apesar de eles ocorrerem na fala, podem ser transpostos para o texto escrito. Os processos fonológicos, quando transpostos para a escrita, representam “erros” ortográficos, na tentativa de representação da fala na escrita, sendo esse assunto discutido na subseção seguinte, no que diz respeito à monotongação.

2.3.2 Monotongação: da fala para a escrita

Nesta subseção, são apresentadas discussões sobre a transposição da fala para a escrita em relação ao fenômeno da monotongação, de acordo com pesquisas desenvolvidas pelos autores citados a seguir.

Mollica (2016) realizou uma pesquisa em escolas públicas e particulares na cidade do Rio de Janeiro e Niterói (RJ), a fim de verificar a ocorrência de monotongação na escrita dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. A autora concluiu que as turmas nas quais foi promovida uma discussão acerca da influência da fala na escrita foi identificada menor ocorrência de monotongação nos textos escritos, sendo que o grafema <u> apresentou assimilação mais difícil do que o grafema <i>, uma vez que é mais comum, na fala dos alunos pesquisados, a monotongação do ditongo [ou̯], como em *otro*, em detrimento do ditongo [ej], como em *pexe*. Dessa forma, segundo Mollica (2016, p. 102), “Quanto mais afetada na fala a mudança, maior a resistência à instrução, aplicada como estratégia pedagógica em sala de aula no processo de letramento”.

Hora e Ribeiro (2006) desenvolveram uma pesquisa com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola particular e uma pública na cidade de João Pessoa (PB), com o intuito de observar a monotongação na escrita dos estudantes. Percebeu-se que houve ocorrência maior de monotongação em textos dos alunos do sexo masculino, confirmando a hipótese inicial dos autores, de que “[...] os falantes do sexo feminino tendem a usar mais a

variante padrão, ou de prestígio social, do que aqueles do sexo masculino” (HORA; RIBEIRO, 2006, p. 218). Nessa pesquisa, houve, ainda, a constatação de que os estudantes das escolas públicas escrevem mais palavras monotongadas do que os alunos de escolas particulares, possivelmente pelo fato de estes possuírem maior contato com textos escritos em norma culta.

Além disso, os autores identificaram que alunos com nível de escolaridade maior apresentaram menor índice de monotongação, corroborando com os estudos de Mollica (2016, p. 102), ao concluir que “[...] o aprendiz necessita de um grau de amadurecimento tal, que seja capaz de entender instruções complexas como a possível influência da variação na língua falada sobre a língua escrita”.

Barbosa (2016, p. 39-40) aponta que “[...] a monotongação e a ditongação são evidências do *continuum* entre fala e escrita, ocasionadas por assimilações sonoras”. Assim, a monotongação é um tipo de variação fonológica, mas que ocorre, também, na escrita, como observado nas pesquisas descritas acima. De acordo com Coelho *et al.* (2015, p. 18), “Em um caso de variação, as formas variantes costumam receber valores distintos pela comunidade”. Dessa maneira, enquanto a variante padrão é a variante de prestígio, a não padrão é, normalmente, estigmatizada. No caso específico da monotongação, segundo Mollica (2016), por ser comum no Brasil, não demonstra ser um fenômeno tão estigmatizado, o que poderia explicar sua forte influência nos textos escritos.

Bagno (2006) destaca que a língua escrita não reproduz fielmente a fala, pois a língua falada passa por constantes transformações. Dessa maneira, “[...] até hoje a gente tem que escrever *pouco, louro, roupa*, embora fale há bastante tempo *poco, loro, ropa*” (BAGNO, 2006, p. 84). Portanto, “erros” ortográficos decorrentes da influência da fala na escrita, especialmente no que diz respeito à monotongação, são recorrentes.

Dada a ocorrência de “erros” ortográficos na escrita dos alunos aqui investigados, especificamente da transposição da monotongação para a sua escrita, e a necessidade de uma proposta de intervenção nesse caso, adotamos as propostas de atividades pedagógicas elaboradas por Moraes (2000), que contribuem para o ensino da ortografia, conforme discussão na seção a seguir.

2.4 Morais (2000): regularidades e irregularidades ortográficas

Morais (2000, p. 27) constata, no tocante ao ensino da ortografia, que “Os erros ortográficos não são ‘coisas idênticas’, pois erros semelhantes em sua aparência – porque envolvem a ‘troca de uma letra por outra’ – têm naturezas diferentes” (MORAIS, 2000, p. 27). Sendo assim, os “erros” ortográficos são causados por diferentes motivos, portanto, devem ser usadas estratégias de ensino distintas para minimizá-los.

O autor classifica, então, os “erros” como sendo regulares ou irregulares, afirmando que “O entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia me parece fundamental para o professor organizar seu ensino” (MORAIS, 2000, p. 28).

Os “erros” irregulares são aqueles que exigem memorização para a escrita da forma correta, portanto, os casos de irregularidades são aqueles em que não existe regra que ajude o indivíduo a encontrar a forma ortográfica correta. De acordo com Morais (2000, p. 27), os casos de irregularidades em relação à troca de letras são justificados “[...] pela tradição de uso ou pela origem (etimologia) da palavra. Como não existe uma regra, o aprendiz vai ter que memorizar a forma correta”. São os casos, p. e., do som do [s], que possui oito formas gráficas possíveis de representação (<c>, <ç>, <s>, <ss>, <sc>, <sc>, <x>, <xc>). As irregularidades ortográficas também envolvem, de acordo com Morais (2000, p. 35):

- a) O som do G (“girafa”, “jiló”);
- b) O som do Z (“zebu”, “casa”, “exame”);
- c) O som do X (“enxurrada”, “enchente”);
- d) O emprego do H inicial (“hora”, “harpa”).

Nesses casos de irregularidades ortográficas, é necessário, portanto, a memorização das palavras, sendo importante que o professor atue no sentido de ajudar o aluno nessa tarefa. “A exposição à escrita impressa (livros, jornais, revistas) e a ‘lista de palavras’ (que são definidas com os alunos como tarefa de aprendizagem) será um recurso importante para que eles memorizem as principais dificuldades irregulares de nossa ortografia” (MORAIS, 2000, p. 36).

Em relação aos “erros” regulares, tratam-se de dificuldades em que é possível inferir a forma correta sem, no entanto, ter lido a palavra anteriormente. “Inferimos a forma

correta porque existe um ‘princípio gerativo’, uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão” (MORAIS, 2000, p. 28).

Nesse caso, não se trata de memorizar as regras, repetindo o que diz o professor. A esse respeito, Morais (2000, p. 59) alerta que “Se o aluno ‘recebe’ do professor uma regra pronta e a repete *n* vezes, a ponto de poder reproduzi-la em voz alta, nada garante que ele a compreendeu, que ele a incorporou de modo consciente”. Logo, devem ser trabalhadas atividades que propiciem ao aluno a compreensão e interiorização das regras ortográficas, ignorando a atitude passiva que ocasiona a simples repetição. “Entre compreender o erro, respeitar a criança e não ajudá-la a aprender, há uma grande distância” (MORAIS, 2000, p. 59).

Morais (2000) classifica as correspondências fonográficas regulares em três tipos:

a) Regulares diretas: de acordo com Morais (2000), nesse tipo de correspondência fonográfica, incluem-se as grafias P, B, T, D, F e V. Nas palavras “poço” e “balde”, p. e., não existem dificuldades de uso do P e B, quando se tratam de uma criança que tenha aprendido as convenções do sistema alfabético. Entretanto, na etapa inicial de aprendizagem, em que a criança ainda não domina as convenções do sistema alfabético, pode haver dúvidas e, conseqüentemente, trocas entre P e B, T e D, F e V. “Interpreta-se hoje que essas trocas se devem ao fato de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador. São tecnicamente chamados de ‘pares mínimos’”³⁴ (MORAIS, 2000, p. 29).

b) Regulares contextuais: o contexto no interior da palavra define a letra que deve ser usada na escrita da palavra. Morais (2000, p. 32) destaca que, nas regularidades contextuais, há casos em que é preciso identificar qual letra antecede ou sucede (como o uso do M ou N antes de consoante), como também há casos em que as regras se aplicam a todas as palavras da língua (p. e., o uso do G ou GU). “O aprendizado de regras contextuais diferentes requer do aprendiz modos distintos de raciocinar sobre as palavras. Isso precisa ser considerado quando pensamos em estratégias de ensino que levem nossos alunos a incorporar essas regras” (MORAIS, 2000, p. 32). Logo, o papel do professor é importante no sentido de que deve proporcionar aos alunos a compreensão dessas regras.

Morais (2000) fornece alguns exemplos de regularidades contextuais:

- Uso do R ou RR (“rato”, “porta”, “honra”, “barata” e “guerra”);

³⁴ Pares mínimos: “[...] duas sequências fônicas que se distinguem apenas por um som, como em ‘pato’ ([‘patu]) e ‘bato’ [‘batu]).” (LAZZAROTTO-VOLCÃO *et al.*, 2015, p. 105).

- Uso do G ou GU (“garoto”, “guerra”);
- Uso do C ou QU (“casa” e “quilo”);
- Uso do J formando sílabas com A, O e U (“jabuti”, “jogada” ou “caju”);
- Uso do Z em palavras que começam com o som de Z (“zabumba”, “zinco”);
- Uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U (“sapo”, “sorte”, “sucesso”);
- Uso do O ou U no final de palavras que terminam com som de U (“bambo”, “bambu”);
- Uso de E ou I no final de palavras que terminam com som de I (“perde”, “perdi”);
- Uso de M, N, NH ou ~ para grafar as formas de nasalização (“campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”).

c) Regulares morfológico-gramaticais: são casos em que a categoria gramatical da palavra estabelece a regra ortográfica. “Mesmo que não saibamos ‘dizer’ as razões, temos um conhecimento intuitivo dos motivos que estão por trás dessas grafias” (MORAIS, 2000, p. 33). Alguns casos pertencentes a essa regra estão exemplificados a seguir, de acordo com Morais (2000, p. 33-34):

- Adjetivos como “portuguesa”, “francesa”, entre outros que indicam lugar de origem se escrevem com ESA no final;
- “Beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA;
- “Milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L;
- “Famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem com S;
- “Doidice”, “chatice”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem com C;
- “Cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo se escrevem com U no final;
- “Cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as formas da terceira pessoa do plural do futuro do indicativo se escrevem com ãO, enquanto todas as

outras formas verbais da terceira pessoa do plural do indicativo de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (p. e. “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”);

- “Cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS;
- Todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), ainda que esse R não seja pronunciado em muitas regiões do Brasil.

A exemplificação feita por Morais (2000) não significa que não existam outros casos que possam ser demonstrados para os alunos, mas evidencia a necessidade de o professor conduzi-los na compreensão da ortografia, tendo em vista que “Quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles ‘pedaços’ de palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma suas formas ortográficas” (MORAIS, 2000, p. 34).

Para tentar minimizar as dificuldades ortográficas dos alunos, algumas atividades sugeridas por Morais (2000) são descritas na seção seguinte.

2.5 Morais (2000): sugestões de atividades

Os PCN de Língua Portuguesa preconizam que “A ortografia vem sendo tratada, na maioria das escolas do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacuna” (BRASIL, 1998, p. 85). Portanto, é necessário desenvolver atividades que possuam sentido na vida do estudante, que o levem a pensar acerca da forma ortográfica, em detrimento de atividades que priorizam a cópia e a memorização sem nenhuma reflexão.

De acordo com Morais (2000), são feitos inúmeros questionamentos, pelos professores, concernentes ao ensino da ortografia. A dúvida em relação à correção dos “erros” ortográficos, assim como a forma mais adequada de ensinar, permeia os profissionais nas escolas e, por diversas vezes, o que se vê é a volta aos métodos tradicionais de ensino, que preveem uma abordagem pautada na observação de “erros” ortográficos, de maneira discriminatória, sem haver nenhum tipo de reflexão. Na perspectiva de Morais (2000, p. 18):

“Precisamos rever nossa atitude para com o erro ortográfico e nossa postura mais geral na hora de ensinar e avaliar ortografia. Para isso, precisamos entender que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita”.

Segundo Morais (2000), essa constatação de que a ortografia é uma convenção pressupõe a real dificuldade dos alunos em aprendê-la sozinhos. Embora haja princípios que permitam prever, em alguns casos, a grafia de algumas palavras, em outros, isso não é possível, pois não há regras que o aluno possa recorrer no momento de dúvida, conforme discutido em seção anterior. Dessa maneira, o professor deve nortear o trabalho em sala de acordo com as dificuldades que surgirem entre os estudantes. “Assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – outro tipo de convenção social –, não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras” (MORAIS, 2000, p. 23).

Nessa perspectiva, Morais (2000) estabelece alguns princípios relacionados à aprendizagem da ortografia, elencados a seguir:

a) É importante que o aluno tenha contato com materiais impressos, a fim de que possa refletir acerca da ortografia das palavras, principalmente para alunos com menor poder aquisitivo. “[...] como em seus lares têm menos chances de conviver com textos escritos que sigam a norma, precisam ter na escola a oportunidade de conviver, cotidianamente, com bons modelos de escrita correta, sobre os quais possam refletir” (MORAIS, 2000, p. 62).

b) O aluno deve demonstrar os conhecimentos que possui acerca da ortografia. Para tanto, o professor deve instigar a dúvida entre os discentes, durante as situações de produção de texto. Além disso, é preciso discutir as situações de transgressão ortográfica, para que os alunos reflitam sobre as formas corretas e erradas, perdendo, assim, o medo de errar.

c) Torna-se necessário que o professor defina as metas almejadas em relação ao rendimento ortográfico dos alunos.

Morais (2000) apresenta sugestões de atividades para serem trabalhadas, em sala de aula, como o intuito de melhorar os conhecimentos ortográficos dos alunos, p. e.:

1) Ditado interativo: o ditado é uma atividade muito usada para a verificação ortográfica, contudo, trata-se de um exercício realizado de maneira tradicional, considerando a ortografia como um objeto de verificação e não de ensino.

Em lugar de criar situações de ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo

corretamente. Isso fica muito claro, por exemplo, no modo como tradicionalmente se realizam os ditados na escola (MORAIS, 2000, p. 53).

Contraopondo-se ao ditado tradicional, que apenas verifica os “erros” cometidos pelos alunos, o ditado interativo conduz a uma reflexão acerca da ortografia. “Ditamos à turma um texto já conhecido, fazendo pausas diversas, nas quais convidamos os alunos a *focalizar e discutir* certas questões ortográficas previamente selecionadas ou levantadas durante a atividade” (MORAIS, 2000, p. 77). Durante a realização do ditado, o professor aponta reflexões sobre algumas palavras, que considera mais pertinentes para o momento, seguindo as dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos, solicitando a eles que façam transgressões mentalmente, discutindo a forma “correta” e “errada” de grafia.

2) Releitura com focalização: semelhante ao ditado interativo, a releitura coletiva com focalização na escrita de determinadas palavras leva os alunos a refletirem acerca da ortografia. “Mais ainda que no ditado interativo, é fácil o professor controlar as palavras sobre as quais deseja refletir com os alunos” (MORAIS, 2000, p. 82).

3) Reescrita com correção: Morais (2000) sugere que os alunos leiam textos que contenham transgressões ortográficas e pontua, ainda, que essa proposta enfrenta resistência por muitos educadores, pois há o pensamento de que os estudantes, ao entrarem em contato com esses “erros”, poderiam considerar essas ocorrências corretas. No entanto, o autor supracitado ressalta a importância de os alunos perceberem que indivíduos de grupos sociais e regiões diferentes possuem maneiras distintas de falar; além disso, deve-se discutir a maneira como se fala, sendo que a linguagem precisa se adequar à situação de comunicação. Segundo Morais (2000, p. 86-87), as atividades de reescrita com correção e transgressão ortográfica podem contribuir para a reflexão sobre a ortografia.

Como a transposição da monotongação para a escrita foi identificada como o segundo “erro” ortográfico mais recorrente na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II aqui investigados, elaboramos atividades de intervenção, a fim de minimizar essa dificuldade ortográfica, seguindo a metodologia descrita no capítulo seguinte.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, é apresentada a metodologia adotada na pesquisa. É feita, também, a caracterização da escola pesquisada, seguida pela descrição da coleta de dados, observando os aspectos relacionados às dificuldades ortográficas identificadas nas produções textuais elaboradas pelos alunos, principalmente o que se refere à transposição da monotongação para a escrita – objeto de estudo desta pesquisa.

Thiollent (2011) considera que, nas pesquisas, a metodologia assume a função de uma bússola, na medida em que norteia o trabalho dos pesquisadores através do esclarecimento das decisões que devem ser tomadas, seguindo os princípios científicos. Dessa forma, para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foi adotada a pesquisa-ação.

Conforme Thiollent (2011), a ação corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema. Dependendo do campo de atuação e da problemática adotada, existem vários tipos de ação, cuja tônica pode ser educativa, comunicativa, técnica, política ou cultural.

Assim, o desenvolvimento da pesquisa-ação é feito através de uma ação, que proponha a resolução de um problema coletivo, de maneira que os participantes e pesquisadores mantenham uma relação cooperativa. Esta é uma pesquisa participante, em que o pesquisador se encontra diretamente envolvido com o estudo realizado.

Nesse sentido, no desenvolvimento da pesquisa-ação, devem ser definidos os atores da intervenção, que, nesta pesquisa, especificamente, são os alunos do 7.º Ano X da Escola Municipal Rotary São Luiz. O pesquisador assume um papel auxiliar, pois não é ele o principal ator, mas sim os participantes.

O tema da pesquisa “deve ser definido de modo simples e sugerir os problemas e o enfoque que serão selecionados” (THIOLLENT, 2011, p. 59); assim, determina-se pelo problema identificado e pela área de conhecimento, sendo de grande relevância para o pesquisador. O tema desta pesquisa é a monotongação, definido a partir do momento que, empiricamente, foi observada a transferência desse fenômeno fonológico para a escrita dos alunos.

Segundo Thiollent (2011), na pesquisa-ação, é necessário fazer adaptações de acordo com as necessidades da situação pesquisada. Para que as ações sejam direcionadas à realidade investigada, inicialmente, foi realizada uma pesquisa exploratória, em que foi analisado o campo de pesquisa, a partir de um diagnóstico da situação.

Para a construção da fundamentação teórica, serviram de embasamento as considerações de Herzog, Labov e Weinreich (2006), Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006), Bagno (2007, 2009, 2017) e Faraco (2008), que forneceram aporte teórico sobre a Sociolinguística; Cagliari (2010), Lemle (1991), Faraco (2000), Morais (2000) e Nascimento e Oliveira (1990), que tecem considerações acerca do ensino da ortografia, além de Silva (2008), Callou e Leite (1999) e Câmara Jr. (1997).

No que concerne à análise do fenômeno da monotongação na escrita dos alunos, foram consideradas as seguintes variáveis linguísticas:

- 1) Ditongo <ou> no interior e no final de palavra;
- 2) Ditongo <ei> antes de [r];
- 3) Ditongo <ai> antes de [ʃ];
- 4) Categoria gramatical (substantivos, verbos, pronomes e adjetivos).

Além dessas variáveis linguísticas, considerou-se, também, variáveis não linguísticas, a saber:

- 5) Sexo dos alunos;
- 6) Faixa etária;
- 7) Escolaridade;
- 8) Área geográfica (os estudantes participantes desta pesquisa residem na área urbana).

Para a definição do objeto de estudo, foram aplicadas duas atividades diagnósticas na turma do 7.º Ano X da Escola Municipal Rotary São Luiz, no mês de abril de 2016, com o objetivo de identificar a influência da oralidade na escrita desses alunos. Na primeira atividade diagnóstica, foi solicitado aos alunos que reescrevessem a notícia de um assalto realizado em um *shopping center* de Montes Claros. A segunda atividade diagnóstica contemplou o gênero textual história em quadrinhos, em que os alunos fizeram a leitura de uma história em linguagem não verbal do personagem Anjinho da Turma da Mônica para, em seguida, utilizar a linguagem verbal ao escrever a história.

O diagnóstico apontou um grande número de ocorrências de transposição da monotongação na produção de texto dos alunos, decorrentes da influência da oralidade na escrita. Em subseção posterior essas informações são detalhadas.

A partir do diagnóstico, foi, então, elaborado um plano de intervenção para ser aplicado nessa turma, com o objetivo de tentar minimizar as ocorrências de transposição da monotongação para a escrita dos alunos do Ensino Fundamental II. O uso de textos formais durante a fase de intervenção possibilitou ao aluno o contato com uma escrita essencialmente ortográfica, que demonstrou a necessidade de adequar a escrita à ortografia, visando à não transposição da monotongação em seus textos escritos.

As atividades de intervenção propostas foram direcionadas para a observação da escrita das palavras, tendo em vista o desenvolvimento ortográfico nas produções de texto dos alunos, tomando como base as postulações de Morais (2000) acerca do ensino da ortografia. O autor propõe a elaboração de atividades que permitam que o estudante reflita sobre a ortografia e que fomentem a dúvida, discutindo, assim, as transgressões ortográficas, de maneira que não seja implementado, no educando, o medo de errar, que o desestimula.

Considerando as propostas de Morais (2000), para promover a reflexão acerca da transposição da monotongação para os textos escritos, os alunos realizaram um ditado interativo, em que o professor ditou um texto já conhecido dos alunos, realizando pausas a fim de discutir algumas questões ortográficas previamente selecionadas.

A releitura com focalização constituiu outra sugestão de atividade; esta é semelhante ao ditado interativo, pois se trata da leitura coletiva de um texto, com o objetivo de refletir sobre as questões ortográficas.

Outra proposta de Morais (2000), que foi utilizada no plano de intervenção, é a reescrita com correção de um texto que apresentava “erros” ortográficos com transposição da monotongação, uma vez que os personagens do texto falavam de acordo com o seu dialeto, em que essas marcas da oralidade são transpostas para o texto escrito. Sendo assim, os alunos fizeram uma reescrita desse texto, utilizando o discurso indireto, pois, dessa maneira, como aponta Morais (2000, p. 86), “Ao transformar os diálogos em discurso indireto, nada justificava a manutenção, na escrita, dos traços da pronúncia dos personagens” (MORAIS, 2000, p. 86). Portanto, os alunos não corrigiram os “erros” por julgar a forma de representar a fala dos personagens inadequada ao contexto, mas puderam perceber que, já que narraram a história, não houve necessidades de repetir os “erros” ortográficos.

Após esse momento, foram propostas outras atividades de reflexão sobre a transposição da monotongação para a escrita, como o jogo da memória, que continha palavras

com tendência à monotongação; a escrita de um texto narrativo a partir de imagens cuja forma escrita correspondente possui tendência à monotongação; além da resolução de um caça-palavras e de uma carta enigmática. Cada atividade de intervenção foi avaliada quanto à participação do aluno, a fim de que fosse analisado se houve ou não progressão na aprendizagem.

Após a aplicação da intervenção, foi proposta uma atividade pós-intervenção, para que os dados obtidos nessa etapa fossem comparados com aqueles colhidos na fase diagnóstica, através da seleção, descrição, categorização e análise dos dados. A atividade proposta na fase pós-intervenção foi a produção de uma paródia de conto de fadas – tipo de texto formal.

Esta pesquisa é quantitativa, dado que mede, quantifica os dados e, depois, traduz em números as informações e os resultados; e qualitativa, pois apresenta caráter interpretativo. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 49):

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam.

Logo, foi importante, no desenvolvimento desta pesquisa, a observação das ações, dentro do ambiente escolar, assim como sua interpretação, a fim de que fossem gerados dados a partir da perspectiva dos participantes. Neste trabalho, considerou-se imprescindível o contato com a realidade cotidiana da escola na qual a pesquisa foi desenvolvida, para que fosse possível compreender os acontecimentos investigados, pois “A vertente etnográfica de estudos sociolinguísticos educacionais propõe uma teoria da aprendizagem baseada na interação verbal em sala de aula” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 79).

A metodologia quantitativa e qualitativa induz o pesquisador a refletir acerca dos fenômenos linguísticos utilizados pelos alunos durante a aprendizagem e, para tanto, utilizou-se, neste trabalho, o cálculo percentual na descrição e análise dos dados.

Na perspectiva da pesquisa-ação, a teoria possibilita o levantamento de hipóteses que orientam a pesquisa, ocupando, então, um papel importante nesse tipo de trabalho, pois é necessário um referencial teórico para o seu desenvolvimento. Assim, foi utilizada, também, a pesquisa bibliográfica, que buscou ancoragem em trabalhos científicos, no âmbito da linguística, já produzidos sobre o tema. A reflexão sobre a prática pedagógica possibilitou a intervenção a partir do embasamento teórico, unindo a teoria e a prática, uma vez que a experiência docente, muitas vezes, ocorre desvinculada da teoria.

Neste trabalho, as transcrições fonéticas e fonológicas foram feitas de acordo com os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (IPA), fonte Sil Doulos IPA93. Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIMONTES, através da Plataforma Brasil, e obedece às normas éticas e legais vigentes (CAAE 58698016.7.0000.5146 – Parecer Consubstanciado nº 1.736.926, de 20/09/2016) – Anexo A.

Na próxima seção, é feita uma descrição do universo desta pesquisa, a Escola Municipal Rotary São Luiz, onde estudam os alunos público-alvo desta pesquisa.

3.1 A escola

A Escola Municipal Rotary São Luiz é o universo desta pesquisa, portanto, é feita, a seguir, a descrição das características desse ambiente escolar, assim como a identificação do perfil dos alunos, participantes desta pesquisa

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Rotary São Luiz, a escola tem por finalidade:

[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A escola deve contemplar todas as dimensões da pessoa: mental, comportamental, afetiva, institucional, ético-moral e espiritual. Busca-se antes de qualquer coisa, a formação do cidadão do mundo, detentor não só de conhecimentos acadêmicos e técnicos, mas de conhecimento para a vida em sociedade de modo a construir valores, desenvolver capacidades e levar o sujeito a desenvolver sua identidade pessoal e sua socialização. Busca-se oferecer formação integral que favoreça a autonomia, por meio de educação com qualidade, tendo em vista a transformação social com sustentabilidade (MONTES CLAROS, 2016, p. 33).

Assim, há uma preocupação, na escola citada, em direcionar as ações educacionais para a formação do aluno como cidadão, inserido socialmente em um espaço que ultrapassa os muros da escola, uma vez que a identidade do estudante não é pautada apenas em conhecimentos técnicos, mas é delineada, acima de tudo, a partir da construção de valores que fomentam a autonomia do aluno. Nesse sentido, a aprendizagem perpassa o domínio de conteúdos, para alcançar a construção do indivíduo no universo em que ele está inserido.

Essa é uma missão difundida em várias escolas brasileiras, que, em partes, deve-se aos problemas sociais enfrentados, principalmente, em bairros periféricos, a exemplo da escola pesquisada, sendo uma realidade que se reflete, inevitavelmente, na aprendizagem dos alunos.

A própria ocupação do bairro Cidade Industrial, em que se situa a escola pesquisada, contribuiu para a realidade observada nessa escola. A partir de 1993, o bairro começou a ser ocupado por famílias que construíram barracos feitos de lona, plásticos, cobertas e papelão, sendo que os moradores viviam em condições precárias. Nessa época, o bairro recebeu o nome de Coberta Suja (FIGURA 6).

Figura 6 –Bairro Cidade Industrial, na época, Coberta Suja



Fonte: PPP da Escola Municipal Rotary São Luiz.

Devido a essas condições de vida, que se encontram representadas na Figura 6, o bairro Cidade Industrial já contou, em sua formação, com um estigma, sendo visto como uma favela, concepção que ainda perdura entre as pessoas da cidade. Muitos profissionais da educação sentem receio em trabalhar na escola pesquisada, por temerem situações de violência, que envolvem o tráfico de drogas e a violência física e verbal. Apesar dessa visão preconceituosa, observa-se que, no ambiente escolar, essas práticas não ocorrem da maneira como são preconizadas, uma vez que os problemas que afetam o bom andamento das aulas são aspectos comuns, comparando-se à realidade de escolas públicas localizadas em outros bairros da cidade de Montes Claros. Com o crescimento do bairro, o poder público implementou políticas de regularização de espaços, construindo praças, posto de saúde, asfalto em quase todo o bairro e uma escola.

O PPP relata que a Escola Rotary São Luiz foi criada a partir de uma iniciativa do Rotary Clube São Luiz de Montes Claros, sendo que seus membros, ao perceberem as condições precárias dos moradores, resolveram trabalhar com o intuito de melhorar a vida das pessoas dessa comunidade. Houve a necessidade da construção de uma escola e os membros do Rotary implementaram esforços no sentido de garantir a construção da escola no bairro.

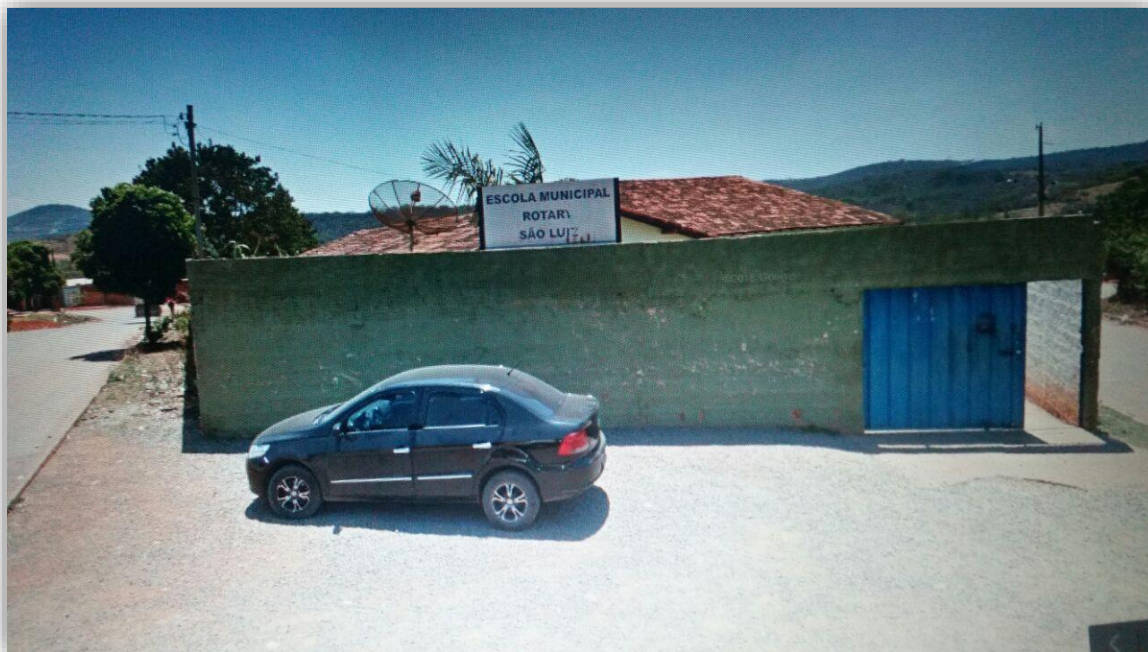
De acordo com o PPP, no dia 22 de abril de 1995, a escola foi inaugurada com o nome de Escola Municipal Rotary São Luiz, em homenagem ao grupo que tomou a iniciativa para sua construção e que a manteve até o poder público municipal assumir essa responsabilidade, a partir de oito de novembro de 1996, através da Lei Municipal n.º 2420. Após a inauguração, a escola começou a funcionar com 71 alunos frequentes.

Naquela época, a escola não possuía muros, condição que permitia a invasão do espaço por vândalos. Muitas vezes, foi necessário o uso de força física de moradores da comunidade para conter tais invasões. Após muita luta da direção e mobilização da comunidade, a Prefeitura Municipal de Montes Claros construiu o muro da escola no ano de 2005.

Todavia, o espaço físico da escola tem se adequadado às demandas cotidianas e às atitudes dos alunos e de seus familiares, que são oriundos de uma realidade social permeada, principalmente, pelo tráfico de drogas e pela violência doméstica. Apesar das melhorias, ainda há muito que se fazer pelo espaço escolar.

A Escola Municipal Rotary São Luiz localiza-se na rua Quarenta e cinco, número 384, no bairro Cidade Industrial. Atualmente, 577 alunos estudam nessa escola, em que 285 estão distribuídos em 12 turmas nos anos finais do Ensino Fundamental no turno matutino; 280 alunos estão em 16 turmas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no turno vespertino; e 12 alunos no turno noturno, em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para a alfabetização. Em 2015, foi construída uma sala, onde passou a funcionar a biblioteca. Até este ano, os livros ficavam armazenados em um local pequeno e sem ventilação, onde, antes, funcionava o almoxarifado. A escola conta com um laboratório de informática, com oito computadores conectados à internet e duzentos *notebooks*, que podem ser levados até as salas de aula, pois há conexão *wi-fi*, além de dois aparelhos de projetores multimídia, duas televisões, dois aparelhos de DVD e uma caixa de som com microfone. Na Figura 7, a seguir, apresentamos a fachada da escola.

Figura 7 – Escola Municipal Rotary São Luiz



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-16.6701207,-43.8555329,3a,75y,290.94h,77.19t/data=!3m6!1e1!3m4!1sRaefFdEpEJKIPn391u-Xg!2e0!7i13312!8i6656>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

A escola possui um diretor, além de duas supervisoras que atuam nos turnos matutino, vespertino e noturno, uma bibliotecária e três inspetores de alunos. A quadra poliesportiva foi inaugurada em dezembro de 2016; até essa data, as aulas de Educação Física eram realizadas em um espaço improvisado no interior da escola.

O espaço físico deixa muito a desejar, pois não há um local adequado para socialização dos alunos. Nos dias em que chove, o recreio é suspenso, pois não há espaço coberto para que os alunos permaneçam no intervalo, sem que haja tumulto, como brigas e destruição do patrimônio público. Além disso, o pequeno espaço descoberto permanece repleto de lama no período chuvoso. O refeitório não comporta os estudantes, por isso, a merenda é realizada durante o terceiro horário, por turmas, o que atrapalha as aulas, uma vez que ela é interrompida por alguns minutos para que os alunos merendem rapidamente e retornem para as salas de aula. Nesse momento, alguns alunos aproveitam para permanecer fora da sala por um tempo maior, mesmo com a vigilância de um inspetor escolar.

Algumas empresas, localizadas próximas à escola, no bairro Cidade Industrial, frequentemente, contribuem para a melhoria do espaço escolar, fornecendo tinta e mão de obra para que seja feita a pintura das paredes e do muro da escola, colocação de vidros, reforma de

portas e manutenção do jardim, além do incentivo da leitura e da escrita através de concursos de redação e outras atividades educacionais, com o fornecimento de premiação.

Essas ações são recebidas, pela comunidade escolar, com muita satisfação, já que há uma carência de recursos, por parte do poder público, que promovam a revitalização e manutenção do espaço escolar.

Na seção seguinte, são descritas as características acerca do público-alvo desta pesquisa, os alunos do 7.º Ano X.

3.2 Perfil dos alunos

A pesquisa proposta foi desenvolvida tendo como público-alvo os alunos da turma do 7.º Ano X³⁵ da Escola Municipal Rotary São Luiz, composta por 25 alunos, sendo que 21 estudantes realizaram as atividades diagnósticas. Os alunos dessa turma, assim como os estudantes do restante da escola, residem no bairro Cidade Industrial ou no Residencial Vitória I e II, esses últimos formados por casas populares, construídas a partir da iniciativa de um programa do Governo Federal (Minha casa, minha vida) em parceria com a Prefeitura de Montes Claros, com o objetivo de ajudar famílias carentes que se encontram em situações de risco. Assim, os estudantes da turma pesquisada moram próximos à escola e, geralmente, fazem o percurso da residência até a escola a pé. Em 2017, a Prefeitura de Montes Claros disponibilizou um ônibus para levar à escola os alunos que residem no Residencial Vitória I e II, após solicitação da direção da escola.

De maneira geral, os alunos do 7.º Ano X cumprem as atividades propostas, com poucas exceções. O que prejudica a aprendizagem deles, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em outros conteúdos, são, de fato, as dificuldades com a ortografia, motivo pelo qual essa turma foi escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa. São observados conflitos que interferem na aprendizagem entre os estudantes dessa turma, como discussões verbais e desentendimentos.

No Quadro 2 a seguir são apresentadas informações pertinentes ao perfil social dos 21 alunos do 7.º Ano X do Ensino Fundamental (EF) que realizaram as atividades diagnósticas

³⁵ Durante a fase diagnóstica, os alunos participantes da pesquisa cursavam o 7.º Ano X. Durante a intervenção e pós-intervenção, eles cursavam o 8.º Ano X.

propostas, já que 4 alunos desta turma não participaram da pesquisa, pois não realizaram as atividades, como mencionado anteriormente.

Quadro 2 – Perfil social de cada informante

Código	Idade	Gênero	Escolaridade	Área geográfica
A1	13	M	7º ano (EF)	zona urbana
A2	12	M	7º ano (EF)	zona urbana
A3	13	M	7º ano (EF)	zona urbana
A4	13	F	7º ano (EF)	zona urbana
A5	14	M	7º ano (EF)	zona urbana
A6	13	M	7º ano (EF)	zona urbana
A7	12	F	7º ano (EF)	zona urbana
A8	13	F	7º ano (EF)	zona urbana
A9	17	M	7º ano (EF)	zona urbana
A10	13	M	7º ano (EF)	zona urbana
A11	14	M	7º ano (EF)	zona urbana
A12	12	M	7º ano (EF)	zona urbana
A13	13	M	7º ano (EF)	zona urbana
A14	15	M	7º ano (EF)	zona urbana
A15	13	M	7º ano (EF)	zona urbana
A16	14	M	7º ano (EF)	zona urbana
A17	12	M	7º ano (EF)	zona urbana
A18	13	F	7º ano (EF)	zona urbana
A19	13	M	7º ano (EF)	zona urbana
A20	13	M	7º ano (EF)	zona urbana
A21	14	M	7º ano (EF)	zona urbana

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Como se pode observar, cada informante foi codificado com um número, a fim de preservar a identidade dos alunos. O Quadro 2 contém, ainda, as informações relacionadas à idade e ao sexo de cada informante participante desta pesquisa (sendo que M representa os participantes do sexo masculino e F, as participantes do sexo feminino), além da escolaridade e área geográfica. Verificamos que todos os informantes vivem na zona urbana; 4 informantes são do sexo feminino e 17 do sexo masculino; 4 têm 12 anos, 11 têm 13 anos, 4 têm 14 anos, 1 tem 15 anos e 1 tem 17 anos.

Foi aplicado um questionário (ANEXO B) a fim de traçar o perfil social do público-alvo desta pesquisa. As respostas obtidas através da aplicação desse questionário são analisadas no capítulo Descrição e Análise de Dados.

Na seção seguinte, há a descrição das atividades aplicadas no 7.º Ano X para coleta de dados, tanto as diagnósticas, quanto a atividade de verificação de efeitos da intervenção.

3.3 Coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa foi feita a partir das produções de texto escritas pelos alunos do 7.º Ano X. Na próxima subseção, é descrita a coleta de dados da fase diagnóstica e, na subseção seguinte, a coleta de dados da fase pós-intervenção.

3.3.1 Fase diagnóstica

A coleta dos dados da fase diagnóstica foi realizada através de uma produção de texto, no dia 1 de abril de 2016, escrita por 21 alunos do 7.º Ano X, do total de 25 alunos que compõem a turma, uma vez que, nesse dia, dois estudantes faltaram, contudo, posteriormente, não quiseram fazer a produção de texto, apesar da solicitação feita pela professora. Outros dois participantes, mesmo estando presentes nesse dia, não demonstraram interesse em escrever o texto. Essa atitude de não realizar as atividades propostas é recorrente nesses dois estudantes, não apenas durante as aulas de Português, mas também nas aulas de outros professores.

Na aplicação da proposta de atividade, inicialmente, dois alunos permaneceram fora da sala, a pedido da professora, que, na sequência, fez a leitura de uma notícia de um assalto a um *shopping center* de Montes Claros (APÊNDICE A). Os alunos não possuíam uma cópia do texto, apenas acompanharam a leitura oral que foi realizada.

Em seguida, a professora pediu que um aluno que estava fora da sala entrasse e solicitou a um estudante, que acompanhou a leitura do texto dentro da sala, que contasse a notícia do assalto ocorrido ao *shopping center* para o colega que estava fora da sala. Nesse momento, observou-se que algumas informações foram omitidas ou modificadas, pois o aluno que contou a história apresentou dificuldades para lembrar fielmente do fato ocorrido. A intenção da professora era justamente essa, mostrar que, quando são contadas histórias oralmente, algumas informações são ocultadas ou modificadas, ao passo que o texto escrito preserva as informações originais.

Após esse momento, o aluno que estava fora da sala e ouviu a história contada pelo colega contou a história que ouviu para o segundo estudante que havia permanecido fora da sala. Novamente, verificou-se mudanças em relação ao texto original, fato que foi percebido

pelos estudantes. Esse momento da atividade, que teve a duração de 30 minutos, foi finalizado quando o segundo aluno que estava fora da sala contou para os colegas a história que ouviu.

Em seguida, o texto foi lido novamente pela professora e todos puderam perceber as diferenças entre o texto contado no final da atividade para o texto escrito. Posteriormente, a professora solicitou aos alunos que escrevessem a notícia do assalto. A produção do texto teve duração de 50 minutos.

A segunda atividade diagnóstica foi aplicada no dia 11 de abril de 2016, através de uma proposta de produção de um texto escrito a partir de um texto não verbal. Para tanto, foi utilizada uma história em quadrinhos do personagem Anjinho, na revista da Turma da Mônica (APÊNDICE B). Essa atividade foi realizada por 16 alunos, que tiveram dois horários, de 50 minutos cada, para escrever o texto. Como de costume, dos 25 alunos, nem todos demonstraram interesse em desenvolver a atividade, mesmo assim, a maior parte da turma cumpriu o exercício proposto.

A subseção seguinte contempla a descrição da coleta de dados durante a fase pós-intervenção.

3.3.2 Fase pós-intervenção

A avaliação da intervenção consistiu na produção de uma paródia de conto de fadas pelos alunos do 8.º Ano X³⁶ (APÊNDICE M), no mês de maio de 2017. De acordo com Cavalcante (2013, p. 155), a “[...] paródia pode realizar-se de diversas formas, desde a substituição de fonemas e palavras até a modificação de enunciados inteiros, que, no entanto, guardarão resquícios do texto original, como tema, nomes de personagens, estilo etc.”.

Entre os 21 alunos da turma que realizaram as atividades diagnósticas, 19 estavam presentes nesse dia e escreveram a paródia referente à fase pós-intervenção. Os dois participantes do diagnóstico que estavam ausentes no dia da produção da atividade pós-intervenção haviam sido transferidos da escola, motivo pelo qual não foi solicitado a eles que fizessem a atividade em momento posterior.

³⁶ Relembramos que, durante a fase diagnóstica, os alunos participantes da pesquisa cursavam o 7.º Ano X. Durante a intervenção e pós-intervenção, eles cursavam o 8.º Ano X.

Cada aluno recebeu uma folha da atividade contendo imagens ilustrativas de contos de fadas, que serviram como sugestões para o desenvolvimento da atividade, o que lhes chamou a atenção, também pelo fato de as imagens serem coloridas. Aqueles que quiseram contaram oralmente aos colegas a história de um conto de fadas de que mais gostavam.

A atividade foi lida e discutida com os alunos. Como na fase da intervenção já haviam sido trabalhadas atividades com paródias de contos de fadas, os alunos não demonstraram muitas dúvidas sobre a proposta. Ainda assim, o conceito de paródia foi retomado e houve a preocupação em sanar as dúvidas que os alunos poderiam ter a respeito da proposta. Todos os alunos finalizaram a escrita do texto dentro do tempo dispensado a essa atividade.

A atividade de avaliação da intervenção seguiu a descrição a seguir:

Quadro 3 – Avaliação da intervenção

Ação: escrita de uma paródia de conto de fadas.

Objetivos: verificar os efeitos da intervenção em relação à transposição da monotongação para a escrita; minimizar a transposição da monotongação na escrita.

Recurso: xerox.

Descritor³⁷: D2, D10, D17, D18, D19.

Carga horária: 2 horários³⁸.

Sujeitos envolvidos: professora, alunos.

Descrição da atividade: os alunos produziram uma paródia de um conto de fadas, escolhida por eles, tendo como base os textos *Chapeuzinho Vermelho de raiva* e *Chapeuzinho Amarelo*, analisados na fase de intervenção, e que são, também, paródias do conto *Chapeuzinho Vermelho*.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Essa etapa foi imprescindível para que houvesse a verificação da aprendizagem dos alunos após a realização das atividades propostas durante a intervenção. Assim, os dados obtidos nesta etapa puderam ser comparados com aqueles colhidos na fase de diagnóstico.

Segundo Morais (2000, p. 22), ao escrever uma história, o aluno “tem que dar conta de várias exigências ao mesmo tempo: selecionar ideias que colocará no papel, ordená-las,

³⁷ O quadro dos descritores/habilidades encontra-se no Anexo C.

³⁸ Cada horário tem a duração de 50 minutos.

escolher a forma como vai expressá-las, além de pensar na forma correta de grafar o texto que está compondo”.

O gênero textual dessa proposta foi selecionado tendo em vista os objetivos da pesquisa, a faixa etária dos alunos e a eficiente aplicabilidade em sala de aula. A magia dos contos de fadas é algo que atrai o universo fantasioso dos alunos do Ensino Fundamental, desenvolve a capacidade criativa dos mesmos e os permite recriar significados por meio da paródia. Por esse motivo, foi feita a escolha, na avaliação da intervenção, pela paródia. Além disso, a paródia é trabalhada na escola, na maioria das vezes, através de músicas, sendo que a análise e produção de paródias utilizando contos de fadas constituíram proposta nova aos alunos.

A seção seguinte contempla a proposta de intervenção, que possibilitou os resultados alcançados na fase pós-intervenção.

3.4 Intervenção

Após análise das atividades diagnósticas, verificou-se que, entre os 21 alunos que escreveram as produções de texto, 17 apresentaram ocorrências de transposição da monotongação na escrita. Assim, com base no referencial teórico e metodologia adotados, considerando, ainda, os princípios propostos por Moraes (2000) para o ensino da ortografia, além dos objetivos e hipóteses desta pesquisa, foram elaboradas as atividades da intervenção, aplicadas nos meses de março e abril de 2017, numa tentativa de minimizar as dificuldades dos alunos em relação à ortografia, especificamente no que tange à transposição da monotongação para a escrita.

Considerando a postulação do PCN, de que “É possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre fala e escrita” (BRASIL, 1998, p. 85) e os apontamentos feitos por Moraes (2000), segue a intervenção aplicada dividida em sete momentos, descritos a seguir:

1) Ditado interativo: como já mencionado no Referencial Teórico, o ditado interativo contrapõe-se ao ditado tradicional, pelo fato de objetivar conduzir o aluno à reflexão, sem se prender somente à verificação do conhecimento do aluno acerca da escrita das palavras.

Seguindo o posicionamento de Morais (2000), foram analisados os textos *Chapeuzinho Vermelho*, dos irmãos Grimm, e *Chapeuzinho Vermelho de raiva*, de Mário Prata. Posteriormente, a professora desenvolveu o ditado interativo do texto *Chapeuzinho Vermelho* (APÊNDICE E), com o objetivo de realizar uma reflexão em relação às palavras que possuem tendência à monotongação. “A opção por um texto já conhecido das crianças não é gratuita. Se o texto já foi lido e discutido, o grupo já estabeleceu com ele uma interação apropriada, tomando-o como unidade de sentido” (MORAIS, 2000, p. 78). Logo, os alunos puderam voltar sua atenção para as palavras focalizadas pela professora, que realizou interrupções para discuti-las durante a realização dessa atividade.

2) Releitura com focalização: a professora conduziu a leitura coletiva do poema *Chapeuzinho Amarelo* (APÊNDICE F), de Chico Buarque, focalizando as palavras que apresentavam tendência à monotongação e realizando, também, uma reflexão sobre os casos em que esse fenômeno é transposto para a escrita.

3) Reescrita com correção: levando em conta que foram identificadas marcas de oralidade na escrita dos alunos do 7.º Ano X, foi proposta uma atividade de reescrita de texto com correção ortográfica. Inicialmente, analisou-se o texto *O bisavô e a dentadura* (APÊNDICE G), de Sylvia Orthof, a fim de que os alunos identificassem marcas de oralidade na fala dos personagens do texto escrito, que são de Montes Claros (MG). Em seguida, a professora realizou uma discussão com os alunos sobre as transgressões ortográficas cometidas propositalmente no texto, pois refletem a maneira de falar dos personagens. Os estudantes perceberam que, mesmo sendo uma transgressão ortográfica, essa forma de grafar as palavras não estava inadequada ao contexto, já que mostrava a maneira de falar dos indivíduos, além de esse tipo de transgressão adequar-se ao gênero textual escolhido. Assim, discutiu-se a adequação linguística, levando os alunos a entenderem a necessidade de adequar a língua à situação de comunicação.

Após esse momento, os alunos fizeram a reescrita com correção do texto *O bisavô e a dentadura*, utilizando o discurso indireto. “Ao transformar os diálogos em discurso indireto, nada justificava a manutenção, na escrita, dos traços da pronúncia dos personagens” (MORAIS, 2000, p. 86). Dessa maneira, os alunos não corrigiram os “erros” por julgar a forma de representar a fala dos personagens inadequada ao contexto, mas puderam perceber que, já que contaram a história, não houve necessidades de repetir os “erros” ortográficos.

4) Jogo da memória: para a execução dessa atividade (APÊNDICE H), os participantes foram divididos em duplas, sendo que cada uma recebeu algumas cartas, contendo palavras que apresentavam tendência à monotongação, com a respectiva imagem ilustrativa. As

regras foram as seguintes: as cartas foram embaralhadas e viradas para baixo. O jogador virava duas cartas para tentar formar o par; se conseguisse, guardava as cartas consigo e jogava novamente. Ao errar, devolvia a carta no mesmo lugar e a vez passava para o outro participante. Depois de algumas jogadas, os alunos começaram a memorizar as posições das cartas. Quando restaram quatro cartas, a cada jogada, as peças foram embaralhadas, aumentando, assim, o grau de dificuldade. Vencia quem terminava com mais cartas.

5) Narrativa a partir de imagens: para a elaboração desse texto, cada aluno sorteou quatro cartas, que foram usadas no jogo da memória, e escreveram um texto narrativo que continha essas palavras sorteadas. Dessa forma, eles tiveram a chance de escrever palavras com tendência à monotongação (APÊNDICE I).

6) Caça-palavras: foi feita a leitura e estudo do texto *Bom dia, todas as cores*, de Ruth Rocha (APÊNDICE J). Após esse momento, os alunos resolveram um caça-palavras (APÊNDICE K) que continha palavras do texto lido que apresentavam tendência à monotongação.

7) Carta enigmática: essa atividade consistiu no preenchimento dos espaços em branco em um texto com as palavras correspondentes às imagens, que possuíam tendência à monotongação (APÊNDICE L).

As atividades da intervenção estão detalhadas nos quadros a seguir:

Quadro 4 – Atividade de intervenção 1

Ações: leitura e análise de textos.

Objetivos: desenvolver habilidades referentes à leitura e interpretação de textos.

Recursos: xerox

Descritor: D1, D3, D4.

Carga horária: 3 horários.

Sujeitos envolvidos: professora, alunos.

Descrição da atividade: primeiramente, a professora realizou, com os alunos, a leitura dos textos *Chapeuzinho Vermelho* e *Chapeuzinho Vermelho de raiva*. Em seguida, os alunos resolveram uma atividade sobre os textos (APÊNDICE D) e foi feita a sua correção oral.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Quadro 5 – Atividade de intervenção 2

Ações: ditado interativo.

Objetivos: refletir sobre a transposição da monotongação para o texto escrito.

Recursos: caderno, lápis, borracha.

Descritor: D19.

Carga horária: 2 horários.

Sujeitos envolvidos: professora, alunos.

Descrição da atividade: a professora fez o ditado interativo do texto *Chapeuzinho Vermelho* (APÊNDICE E). Durante a realização do ditado, a professora apontou reflexões sobre algumas palavras, com tendência à transposição da monotongação para a escrita, discutindo com os alunos a forma “correta” e “errada” de grafia.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Quadro 6 – Atividade de intervenção 3

Ações: releitura com focalização.

Objetivos: refletir sobre a transposição da monotongação para o texto escrito.

Recursos: xerox.

Descritor: D1, D3, D12, D17.

Carga horária: 2 horários.

Sujeitos envolvidos: professora, alunos.

Descrição da atividade: foi realizada a releitura com focalização, em que a professora conduziu a leitura coletiva do poema *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, focalizando as palavras que apresentam tendência à transposição da monotongação para a escrita. Em seguida, os alunos responderam a um exercício sobre o poema no caderno (APÊNDICE F), que foi discutido por todos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Quadro 7 – Atividade de intervenção 4

Ações: leitura e análise de texto.

Objetivos: desenvolver habilidades referentes à leitura e interpretação de textos.

Recursos: xerox.

Descritor: D1, D3, D13, D18, D19.

Carga horária: 2 horários.

Sujeitos envolvidos: professora, alunos.

Descrição da atividade: a professora fez a leitura do texto *O bisavô e a dentadura* (APÊNDICE G) com os alunos, que responderam oralmente às questões propostas no exercício.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Quadro 8 – Atividade de intervenção 5

Ações: reescrita com correção.

Objetivos: refletir sobre a transposição da monotongação para o texto escrito.

Recursos: xerox.

Descritor: D2, D9, D10, D17, D18.

Carga horária: 2 horários.

Sujeitos envolvidos: 2 horários.

Descrição da atividade: os alunos fizeram a reescrita com correção do texto *O bisavô e a dentadura*, utilizando o discurso indireto. Eles contaram a história, sem inserir as falas dos personagens.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Quadro 9 – Atividade de intervenção 6

Ações: realização do jogo da memória.

Objetivos: minimizar as ocorrências de transposição da monotongação para a escrita.

Recursos: cartas para realização do jogo.

Descritor: D19.

Carga horária: 2 horários.

Sujeitos envolvidos: professora, alunos.

Descrição da atividade: os alunos foram divididos em duplas. Cada dupla recebeu um jogo da memória (APÊNDICE H) para desenvolver na sala de aula, com o acompanhamento da professora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Quadro 10 – Atividade de intervenção 7

Ações: produção de narrativa a partir de imagens.

Objetivos: refletir sobre a transposição da monotongação para o texto escrito.

Recursos: cartas contendo imagens com palavras.

Descritor: D2, D10, D13, D19.

Carga horária: 2 horários.

Sujeitos envolvidos: professora, alunos.

Descrição da atividade: cada aluno sorteou quatro cartas, que foram usadas no jogo da memória, e escreveram um texto narrativo que continha as palavras sorteadas (APÊNDICE I).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Quadro 11 – Atividade de intervenção 8

Ações: leitura e análise de textos.

Objetivos: desenvolver habilidades referentes à leitura e interpretação de textos.

Recursos: xerox.

Descritor: D1, D4, D6.

Carga horária: 2 horários.

Sujeitos envolvidos: professora, alunos.

Descrição da atividade: a professora fez, com os alunos, a leitura do texto *Bom dia, todas as cores*, de Ruth Rocha. Em seguida, os alunos resolveram uma atividade sobre o texto (APÊNDICE J).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Quadro 12 – Atividade de intervenção 9

Ações: realização de caça-palavras.

Objetivos: minimizar as ocorrências de transposição da monotongação para a escrita.

Recursos: Xerox.

Descritor: D19.

Carga horária: 1 horário.

Sujeitos envolvidos: Professora, alunos.

Descrição da atividade: os alunos resolveram um caça-palavras (APÊNDICE K), que continha palavras do texto *Bom dia, todas as cores* com tendência à transposição da monotongação para a escrita, com o acompanhamento da professora.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Quadro 13 – Atividade de intervenção 10

Ações: carta enigmática.

Objetivos: minimizar as ocorrências de transposição da monotongação para a escrita.

Recursos: xerox.

Descritores: D3, D19.

Carga horária: 1 horário.

Sujeitos envolvidos: professora, alunos.

Descrição da atividade: os alunos preencheram os espaços em branco da carta enigmática (APÊNDICE L), com as palavras correspondentes às imagens.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

As atividades sugeridas por Moraes (2000) foram inseridas na intervenção por configurarem propostas que se adequam à realidade do público-alvo desta pesquisa. Além disso, podem ser utilizadas sem dificuldades por outros professores da rede pública de ensino.

No capítulo seguinte, é feita a descrição e análise do perfil dos alunos e dos dados da pesquisa, coletados na fase diagnóstica e pós-intervenção.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, é feita a descrição do perfil dos alunos participantes da pesquisa, seguida da análise do questionário social respondido por eles e da descrição e análise dos dados colhidos durante o diagnóstico, demonstrando as dificuldades dos alunos em relação à ortografia, especialmente no que concerne à transposição da monotongação para a escrita. Na sequência, é feita a descrição e análise da atividade pós-intervenção, além da discussão sobre os resultados da intervenção e a comparação dos dados do diagnóstico com os dados da pós-intervenção. Para tanto, foi utilizado o cálculo percentual no tratamento quantitativo da descrição e análise dos dados.

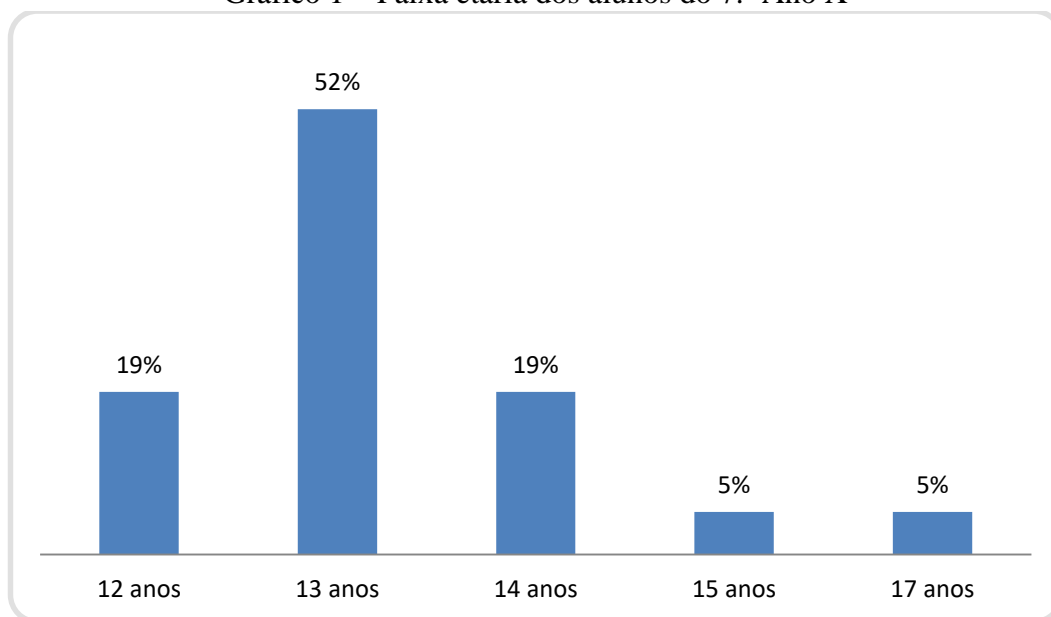
A seção seguinte contempla a descrição e análise do questionário social, respondido pelos alunos do 7.º Ano X. Na análise dos dados, verificaremos se esses dados sociais interferem no resultado da pesquisa, considerando que, na perspectiva sociolinguística, os fatores sociais podem interferir no uso da língua.

4.1 Descrição e análise dos questionários

Como já informado no capítulo anterior, foi aplicado um questionário (ANEXO B) aos alunos do 7.º Ano X, objetivando avaliar o perfil social dos participantes. A descrição e análise das respostas obtidas estão especificadas a seguir.

Todos os alunos disseram que vivem na zona urbana (variável categórica) e nenhum afirmou que trabalha. Na turma pesquisada, há alunos na faixa etária entre 12 e 17 anos, conforme ilustra o Gráfico 1:

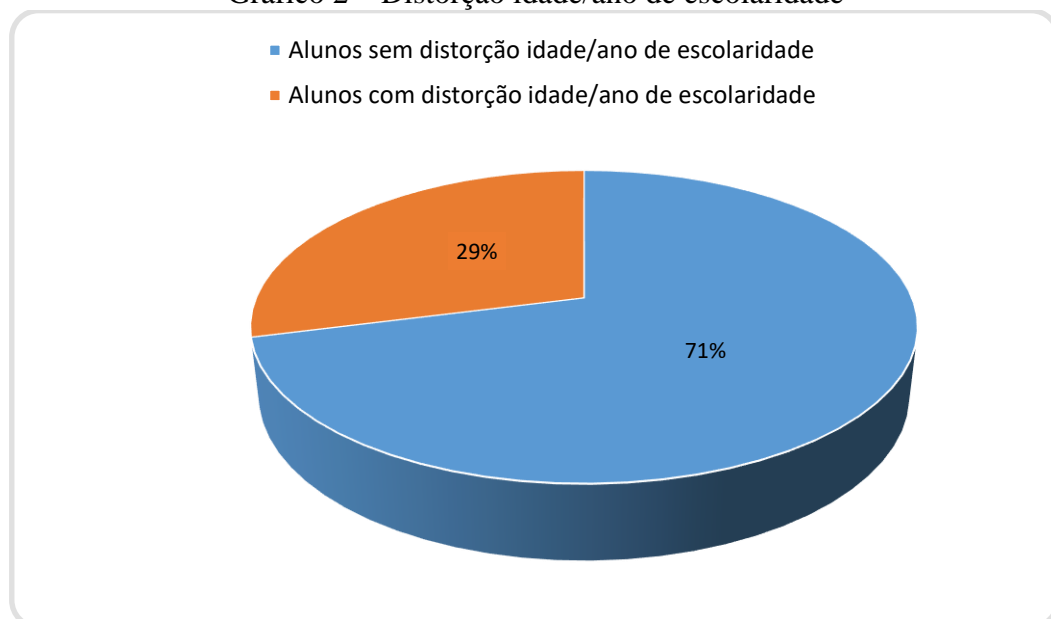
Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos do 7.º Ano X



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Verifica-se que 52% dos alunos desta turma possuem 13 anos, 19% têm 12 e 14 anos, enquanto 5% possuem 15 e 17 anos. Portanto, a maior parte dos alunos que estuda no 7.º Ano X não apresentam distorção entre a idade e o ano de escolaridade, conforme está representado no Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Distorção idade/ano de escolaridade



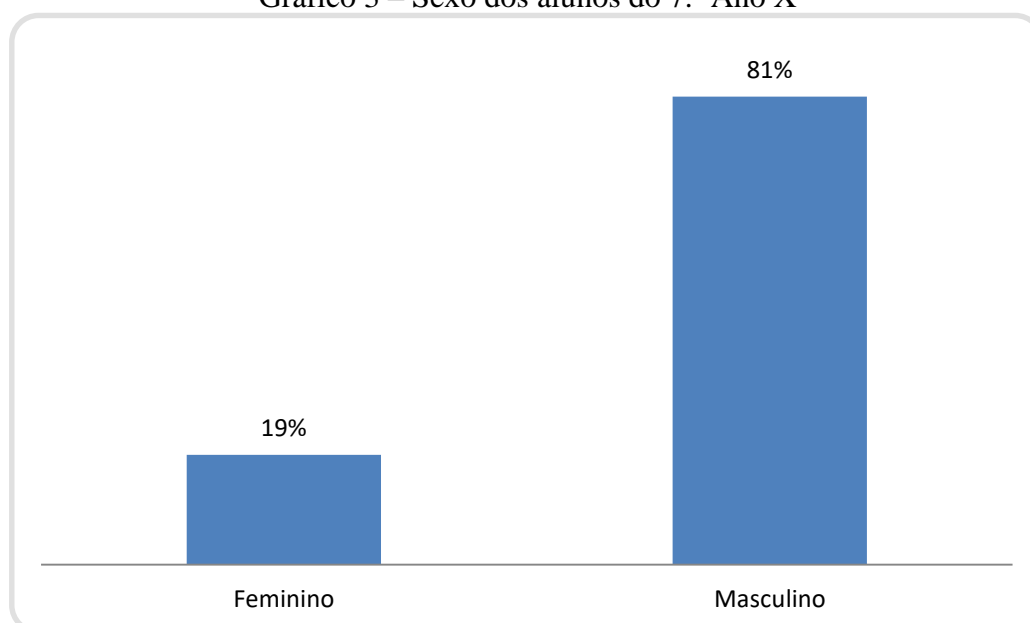
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Em se tratando de uma turma de 7.º Ano, os alunos que não têm distorção de idade/ano de escolaridade possuem entre 12 e 13 anos, no entanto, 29% dos alunos dessa turma são repetentes, com idade superior a 13 anos. O retorno desses alunos à escola, após reprovação, causa-lhes, frequentemente, desinteresse maior pelos estudos, pois são inseridos em uma turma de alunos com idade inferior a deles. Assim, eles têm que estudar conteúdos e resolver atividades direcionados para alunos de 12 e 13 anos. Eles não estudam na EJA³⁹, pois a escola não disponibiliza essa modalidade de ensino aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, e também não possuem condições financeiras que possibilitem o seu deslocamento à escola do bairro mais próximo que possui EJA. Observamos, nesta escola, que muitos alunos que são reprovados não retornam à escola e acabam não concluindo o Ensino Fundamental.

Ressalta-se, nesta pesquisa, a importância de se considerar a influência que o fator faixa etária do participante desempenha no fenômeno da transposição da monotongação para a escrita, uma vez que estudos já realizados, como o de Mollica (2016), constataram que com a evolução dos anos escolares e o consequente aprimoramento do nível de maturação dos alunos, houve redução da transposição da monotongação para a escrita. Nesse prisma, intentamos observar se alunos repetentes, com a faixa etária mais elevada, estudando na mesma sala que alunos mais novos, apresentam, comparativamente, redução na ocorrência da transposição da monotongação para os textos escritos.

O Gráfico 3 a seguir demonstra o perfil da turma analisada em relação ao sexo.

Gráfico 3 – Sexo dos alunos do 7.º Ano X

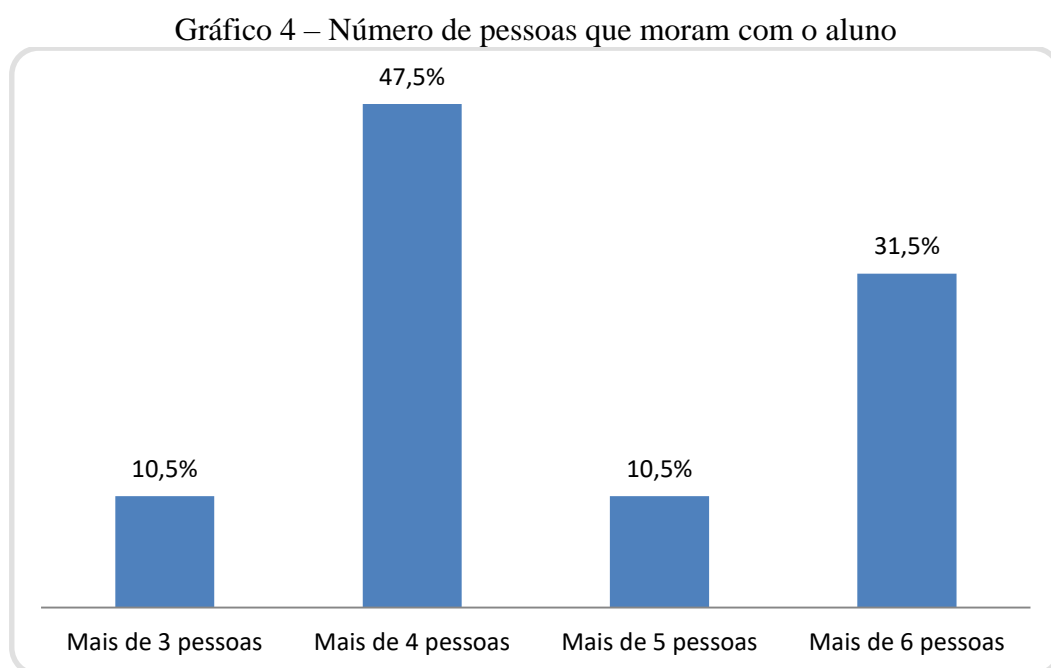


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

³⁹ Educação de Jovens e Adultos.

Percebe-se que, entre os participantes da pesquisa do 7.º Ano X (total de 21 alunos participantes), há a predominância de estudantes do sexo masculino (81%) – 17 alunos –, em detrimento de alunas do sexo feminino (19%) – 4 alunas. Em razão da diferença de número de alunos de sexo feminino e masculino, será realizado um recorte na análise dos dados referente ao sexo dos participantes, para que seja possível garantir resultados confiáveis. Conforme constatado por Hora e Ribeiro (2006), estudantes do sexo masculino escreveram maior número de palavras com transposição da monotongação, em relação às estudantes do sexo feminino. Assim, tratamos, na análise dos dados, da influência do fator sexo na escrita de palavras com transposição da monotongação.

Outros aspectos referentes ao questionário aplicado merecem destaque, como o número de pessoas que moram com cada aluno participante da pesquisa, que pode ser visualizado no Gráfico 4.



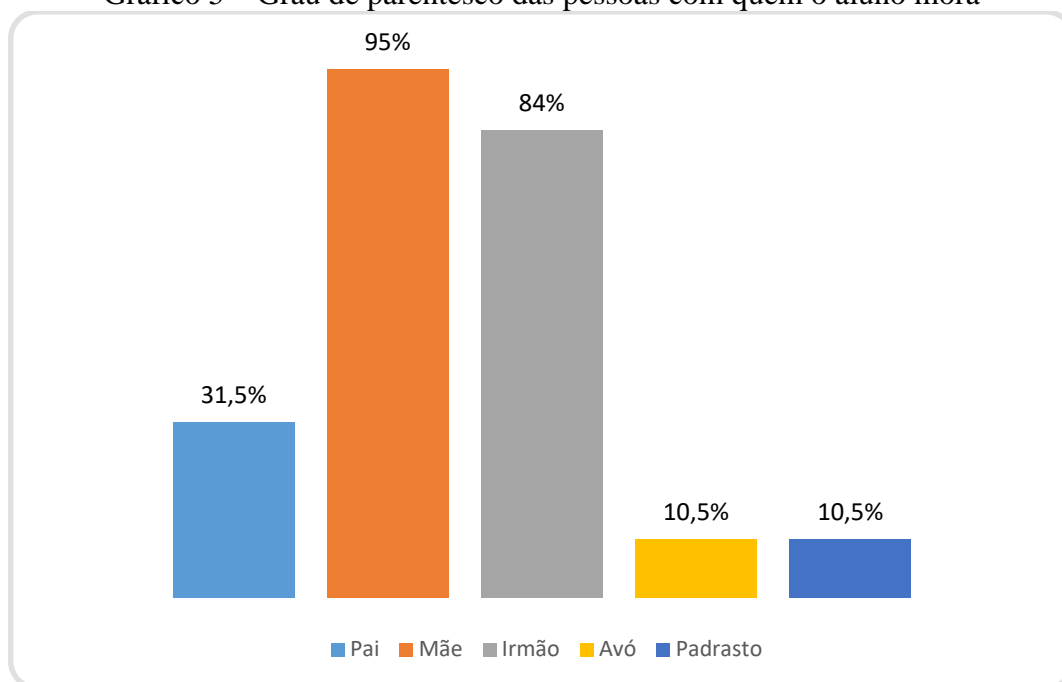
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Segundo o Gráfico 4, 10,5% dos alunos afirmaram que moram com mais de 3 pessoas; 47,5% moram com mais de 4 pessoas; 10,5% moram com mais de 5 pessoas e 31,5% moram com mais de 6 pessoas. Percebe-se, portanto, que uma característica comum nas famílias de 89,5% dos alunos que responderam ao questionário é o fato de que eles vivem com mais de 4 pessoas em casa.

Considerando que 100% dos alunos afirmaram que a renda total familiar mensal representa cerca de um salário mínimo⁴⁰, que, em 2017, é de R\$937,00, esse valor representa uma renda mensal de menos de R\$240,00 por pessoa. Dessa forma, o perfil dos participantes da pesquisa é de pessoas com baixo nível econômico⁴¹.

O Gráfico 5 ilustra o grau de parentesco das pessoas com as quais vivem os estudantes.

Gráfico 5 – Grau de parentesco das pessoas com quem o aluno mora



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

O Gráfico 5 evidencia que 31,5% dos alunos moram, entre outros familiares, com o pai, enquanto 95% moram com a mãe; 84% responderam que moram com irmãos e 10,5% vivem com avós e padrasto. Esses dados obtidos demonstram que a ausência da figura paterna é recorrente em um número considerável de famílias (95%), que possuem a mãe como maior responsável pela educação dos filhos.

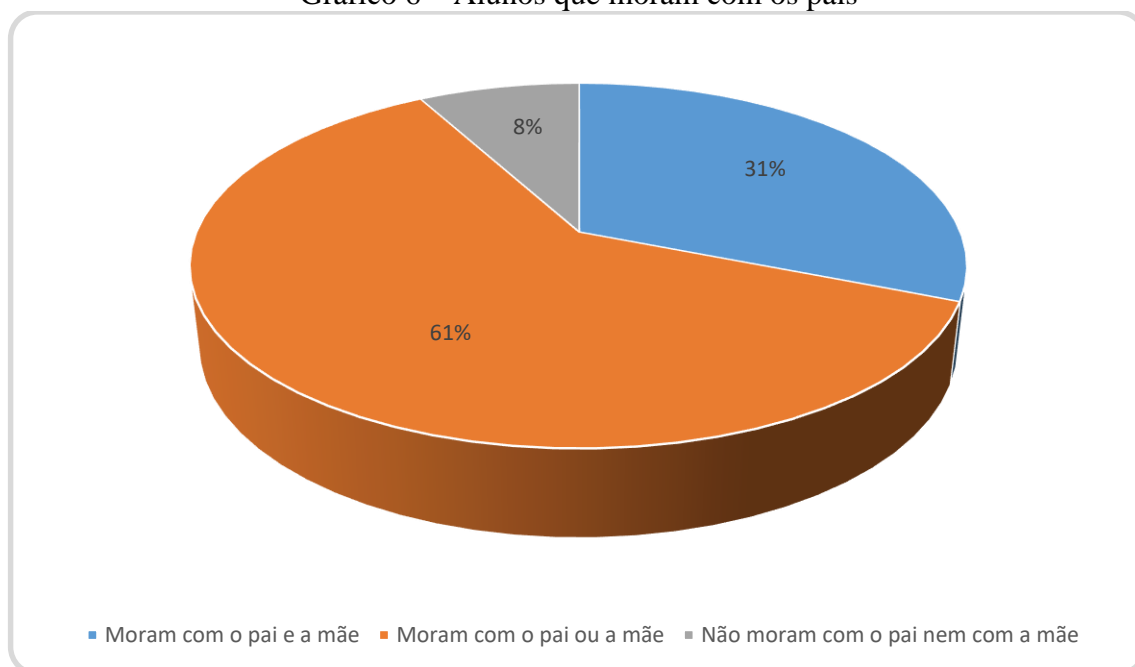
Como os alunos puderam marcar mais de uma opção nessa questão, referente a todas as pessoas com as quais moravam, cf. questão 3 do Questionário (ANEXO B), o Gráfico

⁴⁰ Cf. questão 7 do Questionário (ANEXO B).

⁴¹ De acordo com Vasconcelos (2007), as pessoas consideradas em situação de indigência são aquelas cuja renda per capita é inferior ao custo da cesta básica de alimentos. Em outubro de 2017, o menor valor da cesta básica registrado em capitais brasileiras foi de R\$318, 31 (Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2017/201710cestabasica.pdf>>).

6 a seguir demonstra o percentual de alunos que moram com o pai e a mãe simultaneamente ou apenas com um deles:

Gráfico 6 – Alunos que moram com os pais

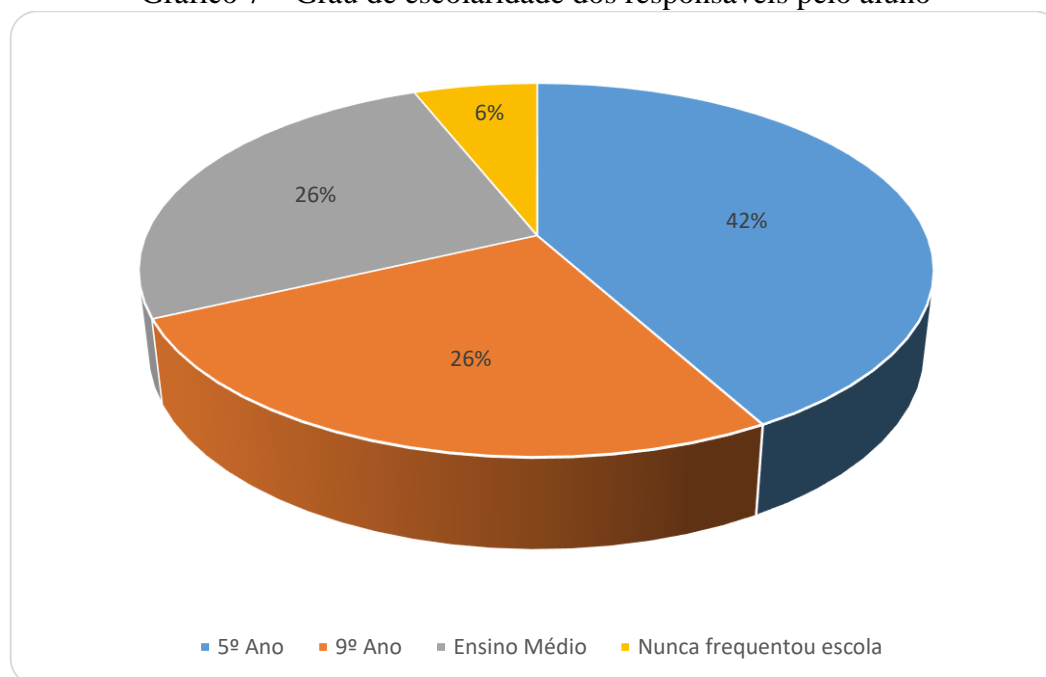


Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Verifica-se que 31% dos participantes moram com o pai e a mãe na mesma casa, enquanto 61% moram apenas com o pai ou a mãe, separadamente, e 8% não moram com o pai nem com a mãe. Esse é um reflexo da mudança na configuração da família brasileira, que tem se distanciado do modelo tradicional, o qual apresenta os dois progenitores vivendo com os filhos. Trata-se de um fato que pode provocar impacto social, pois, muitas vezes, os pais não contribuem financeiramente na criação dos filhos, nem mesmo afetivamente.

O grau de escolaridade dos responsáveis pelos alunos do 7.º Ano X está representado no Gráfico 7 a seguir.

Gráfico 7 – Grau de escolaridade dos responsáveis pelo aluno



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A leitura do Gráfico 7 demonstra que 42% dos responsáveis pelos alunos estudaram até o 5.º Ano do Ensino Fundamental, 26% concluíram o 9.º Ano, 26% estudaram até o Ensino Médio e 6% nunca frequentaram a escola.

Esse dado está intrinsecamente relacionado à aprendizagem do aluno em sala de aula. Segundo Cagliari (2010, p. 18):

Uma criança que viu desde cedo sua casa cheia de livros, jornais, revistas, que ouviu histórias, que viu as pessoas gastando muito tempo lendo e escrevendo, que desde cedo brincou com lápis, papel, borracha e tinta, quando entra na escola, encontra uma continuação do seu modo de vida e acha muito natural e lógico o que nela se faz.

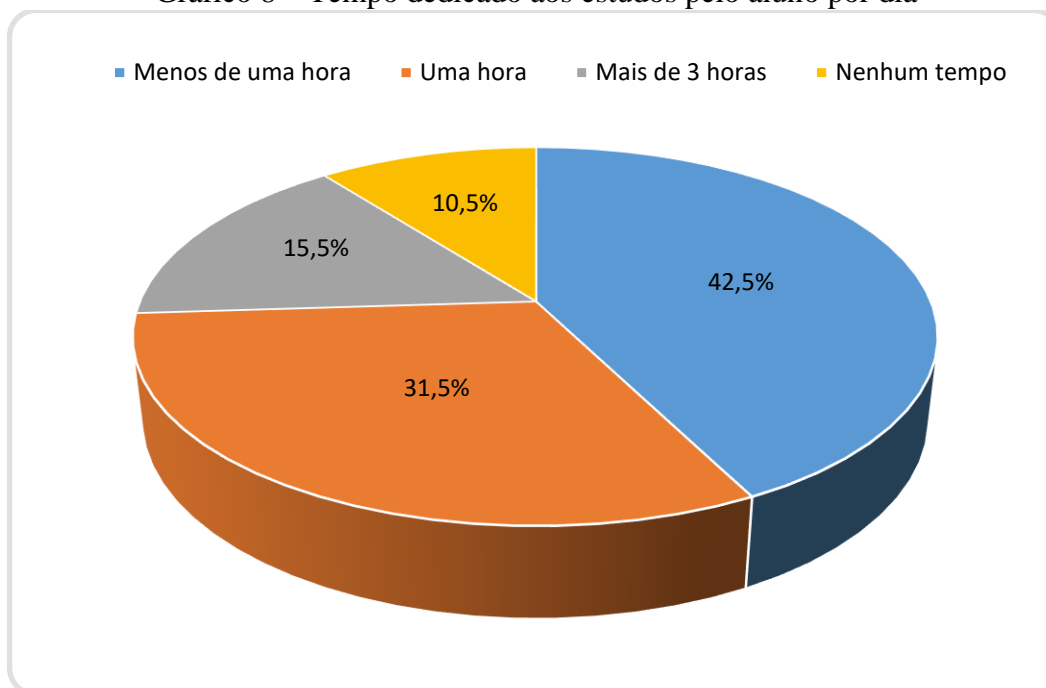
Portanto, é imprescindível o papel da família no desenvolvimento escolar dos estudantes, tanto para auxiliar em tarefas, quanto para incentivá-los a estudar em casa e, até mesmo, oferecer um ambiente propício ao conhecimento da língua culta. A variedade culta, assim como a ortografia, é trabalhada na escola, logo, pessoas que não frequentaram a escola ou interromperam os estudos poderão ter dificuldades em repassar esses conhecimentos aos filhos.

O fato de a maioria dos responsáveis não ter concluído a Educação Básica não implica que eles não sejam letrados; uma pessoa pode ser letrada e não saber escrever. Entretanto, a ortografia é um código que deve ser aprendido, assim, o aluno que cultiva, em

casa, uma extensão da aprendizagem desenvolvida na escola, tendo maior contato com a variedade culta, apreende e aprende melhor o conteúdo trabalhado.

Corroborando com esses dados, que demonstram interferência no incentivo aos estudos, o tempo que os alunos dedicam aos estudos em casa pode ser verificado no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Tempo dedicado aos estudos pelo aluno por dia



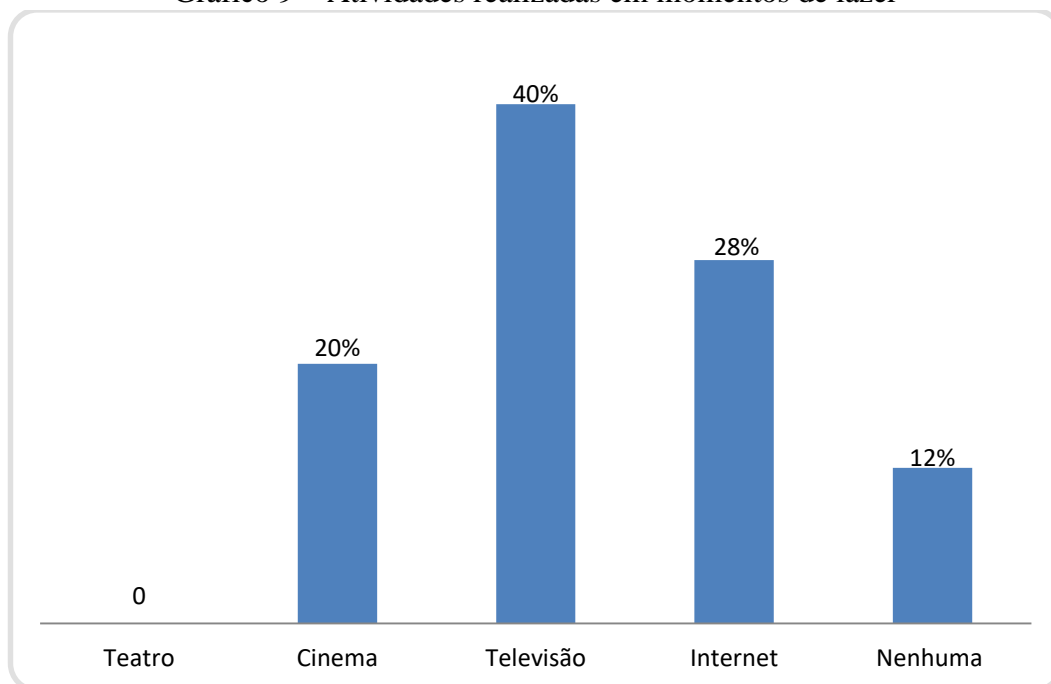
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

No que diz respeito ao tempo dedicado aos estudos fora do ambiente escolar, 42,5% dos alunos disseram que esse tempo corresponde a menos de uma hora por dia; 31,5% dedicam-se durante uma hora aos estudos; 15,5% afirmaram que esse tempo corresponde a mais de três horas e 10,5% não dedicam nenhum tempo aos estudos.

Logo, a maioria dos alunos (74%) reservam aos estudos cerca de uma hora do seu tempo por dia, demonstrando que os estudos não são prioridade na vida desses alunos, sendo que grande parte do tempo extraclasse é dedicado a outras atividades. Dessa forma, o contato do aluno com a norma culta, por meio de textos oferecidos pela escola para serem lidos em casa, é reduzido.

Outro questionamento que merece destaque se refere às atividades desenvolvidas pelos alunos em seus momentos de lazer. Essa informação, ilustrada no Gráfico 9, é relevante na medida em que contribui para traçar o perfil social dos alunos, que vivem na região periférica da cidade e têm acesso a poucas opções de lazer, além de demonstrar atividades desenvolvidas pelos alunos nos momentos em que eles não estão se dedicando aos estudos.

Gráfico 9 – Atividades realizadas em momentos de lazer



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A partir do Gráfico 9, percebe-se que 20% dos alunos frequentam o cinema, 40% assistem à televisão em momentos de lazer, 28% navegam na *internet* e 12% não realizam nenhuma atividade apresentada no questionário.

Assim, é possível depreender que atividades culturais, como cinema e teatro, não fazem parte do cotidiano da maioria dos estudantes participantes, enquanto a televisão está entre as atividades desempenhadas costumeiramente por 40% dos alunos. Até mesmo a *internet* está presente no cotidiano de apenas 28% dos alunos. A *internet* pode ser utilizada como uma possível fonte de pesquisa dos conteúdos trabalhados na escola, além de permitir o contato com textos escritos na norma culta, quando utilizada para esse fim. Todavia, percebe-se, no decorrer das aulas, que muitos alunos só têm acesso à *internet* durante as aulas realizadas no laboratório de informática da escola; ainda que a *internet* esteja disponível em telefones celulares, muitos alunos não possuem o aparelho. Em uma época de fácil acesso à *internet*, até mesmo através de telefones celulares, os alunos da turma pesquisada não contam com esse recurso, provavelmente por não possuírem condições financeiras para isso.

A televisão é um veículo de comunicação de massa, que atinge um grande público, assim como está presente no cotidiano dos alunos. Dessa forma, utiliza uma linguagem acessível a todas as classes sociais, desempenhando forte influência social, inclusive no que diz respeito à linguagem.

Ferreira (2008), ao discutir sobre a televisão como veículo de massa, aponta que as pessoas com menor poder aquisitivo não possuem muitas opções de lazer e, por isso, a televisão está fortemente presente na vida dessas pessoas. Além disso, a televisão não exige nível alto de instrução para que haja compreensão da sua programação, pois utiliza linguagem acessível a todas as camadas da sociedade.

Em vista disso, é importante ressaltar o papel preponderante da televisão no universo linguístico dos alunos que participaram desta pesquisa, posto que um número considerável deles (40%) tem contato com o registro informal, em muitos casos, através de algumas atrações desse tipo de suporte, justamente por buscar atingir maior público, cabendo à escola, portanto, trabalhar o registro formal e apresentar a variedade culta ao aluno.

A análise dos questionários permite concluir que a maioria dos alunos dedica pouco tempo aos estudos e não desempenha tarefas, na maior parte do tempo extraclasse, que promovam o contato deles com a norma culta. O baixo nível de escolaridade dos seus responsáveis e a difícil situação financeira são fatores que, também, contribuem para a falta de contato desses estudantes com a norma culta, interferindo, portanto, na aprendizagem da ortografia, especialmente em relação à transposição da monotongação para a escrita.

Após ter sido apresentada, nesta seção, a descrição e a análise do perfil do público-alvo desta pesquisa, na próxima seção, é feita a descrição e a análise das atividades diagnósticas aplicadas no 7.º Ano X.

4.2 Descrição e análise das atividades diagnósticas

Nas duas atividades diagnósticas aplicadas aos alunos, os “erros” ortográficos presentes nos textos foram identificados e categorizados, conforme proposta de Bortoni-Ricardo (2005). Os “erros” estão divididos em dois grupos.

No Grupo 1, encontram-se os “erros” decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita, pelo fato de haver fonemas que possuem mais de uma representação ortográfica, assim como há letras que representam dois ou mais fonemas.

No Grupo 2, estão classificados os “erros” decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, que estão divididos em três tipos: o primeiro (tipo A), que abarca “erros” oriundos da interferência de regras fonológicas categóricas, compreende “erros que independem do contexto situacional e das características sociodemográficas do indivíduo; nos

tipos B e C estão categorizados “erros” decorrentes de regras variáveis, que dependem de fatores estruturais linguísticos ou extralinguísticos. O tipo B contém “erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais, pois estão presentes no repertório de praticamente todos os brasileiros, dependendo do grau de formalidade conferido à fala⁴²; enquanto o tipo C compreende os “erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, uma vez que recebem maior grau de estigmatização da sociedade urbana⁴³. Para cada categoria/subcategoria, seguem as ocorrências identificadas. A categorização feita de acordo com o “erro” cometido por informante pode ser consultada no Apêndice C.

Quadro 14 – Casos de “erros” ortográficos e sua categorização – fase diagnóstica

Grupo 1: “Erros” decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita	
Troca de letras	<i>tantaro</i> (“tentaram”), <i>coguero</i> (“coqueiro”), <i>agin</i> (“anjinho”), <i>emcuntro</i> (“encontro”), <i>senter</i> (“center”), <i>caponês</i> (“japonês”), <i>conceguiram</i> (“conseguiram”), <i>cogueiro</i> (“coqueiro”), <i>porgue</i> (“porque”), <i>prezos</i> (“presos”), <i>guero</i> (“quero”), <i>xuva</i> (“chuva”), <i>cenbora</i> (“se embora”), <i>con</i> (“com”), <i>barriu</i> (“barril”), <i>sina</i> (“cima”), <i>pinel</i> (“pneu”), <i>homen</i> (“homem”), <i>dornino</i> (“dormindo”), <i>comesou</i> (“começou”), <i>axei</i> (“achei”), <i>comesarão</i> (“começaram”), <i>virtirão</i> (“vestiram”), <i>xeiro</i> (“cheiro”), <i>milendrei</i> (“me lembrei”), <i>asima</i> (“acima”), <i>geito</i> (“jeito”), <i>açalto</i> (“assalto”), <i>tendou</i> (“tentou”), <i>badeu</i> (“bateu”), <i>guarda-chuva</i> (“guarda-chuva”), <i>bariu</i> (“barril”), <i>nuvens</i> (“nuvens”), <i>pulisia</i> (“polícia”), <i>derrepente</i> (“de repente”), <i>camineonete</i> (“caminhonete”), <i>temtaram</i> (“tentaram”) <i>latrões</i> (“ladrões”), <i>catcha</i> (“caixa”), <i>segumdos</i> (“segundos”), <i>asalto</i> (“assalto”), <i>arvaro</i> (“árvore”), <i>sou</i> (“sol”), <i>desseu</i> (“desceu”), <i>batiu</i> (“bateu”), <i>ili</i> (“ele”).
Hipercorreção	<i>envadiram</i> (“invadiram”), <i>consequio</i> (“consegui”), <i>pecol</i> (“pegou”), <i>dormil</i> (“dormiu”), <i>correl</i> (“correu”), <i>caio</i> (“caiu”), <i>saio</i> (“saiu”), <i>fechol</i> (“fechou”), <i>soltol</i> (“soltou”), <i>deitol</i> (“deitou”), <i>espatol</i> (“espantou”), <i>vitol</i> (“vestiu”), <i>achol</i> (“achou”), <i>acotecel</i> (“aconteceu”), <i>pinel</i> (“pneu”), <i>batel</i> (“bateu”), <i>monhe</i> (“mulher”), <i>barbodo</i> (“barbudo”).
Inserção de letras	<i>pengou</i> (“pegou”), <i>arvoren</i> (“árvore”), <i>zos</i> (“os”).
Grupo 2: “Erros” decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita	
A) “Erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas	
Alçamento	<i>foti</i> (“forte”), <i>di</i> (“de”), <i>robu</i> (“roubo”), <i>durmir</i> (“dormir”), <i>chuver</i> (“chover”), <i>mi</i> (“me”), <i>i</i> (“e”), <i>qui</i> (“que”), <i>elis</i> (“eles”), <i>derrepeti</i> (“de repente”), <i>nu</i> (“no”).
Juntura	<i>noutimo</i> (“no último”), <i>emsima</i> (“em cima”), <i>enseguida</i> (“em seguida”), <i>soguerodurmir</i> (“só quero dormir”), <i>foiatas</i> (“foi atrás”), <i>aroupa</i> (“a roupa”), <i>derepente</i> (“de repente”), <i>milendrei</i> (“me lembrei”), <i>nacidade</i> (“na cidade”), <i>usladrau</i> (“os ladrões”), <i>nacamionete</i> (“na caminhonete”), <i>iaconteceu</i> (“e aconteceu”), <i>iuntiro</i> (“e um tiro”), <i>montesclaro</i> (“Montes Claros”), <i>docarro</i> (“do carro”), <i>autavelosidade</i> (“alta velocidade”), <i>dicoco</i> (“de coco”), <i>iai</i> (“e aí”), <i>cenbora</i> (“embora”).

⁴² Cf. Bortoni-Ricardo (2005, p. 40).

⁴³ Cf. Bortoni-Ricardo (2005, p. 40).

Segmentação	<i>Caminho nete</i> (“caminhonete”), <i>vei colo</i> (“veículo”), <i>a tirou</i> (“atirou”), <i>a ginho</i> (“anjinho”), <i>a salto</i> (“assalto”), <i>a traz</i> (“atrás”), <i>a conteceu</i> (“aconteceu”).
Epêntese	<i>pinel</i> (“pneu”).
B) “Erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais	
Monotongação	<i>robu</i> (“roubo”), <i>robaro</i> (“roubaram”), <i>fera</i> (“feira”), <i>coguero</i> (“coqueiro”), <i>atiro</i> (“atirou”), <i>otro</i> (“outro”), <i>cacha</i> (“caixa”), <i>ropinha</i> (“roupinha”), <i>arrumo</i> (“arrumou”), <i>fecho</i> (“fechou”), <i>cadere</i> (“cadeira”), <i>deito</i> (“deitou”), <i>comeia</i> (“colmeia”), <i>utimo</i> (“último”).
Apócope	<i>pega</i> (“pegar”), <i>sai</i> (“sair”), <i>chuve</i> (“chover”), <i>deita</i> (“deitar”), <i>volta</i> (“voltar”), <i>dormi</i> (“dormir”), <i>esconde</i> (“esconder”), <i>chove</i> (“chover”), <i>mulhe</i> (“mulher”), <i>co</i> (“com”), <i>procura</i> (“procurar”), <i>calo</i> (“calor”).
Desnasalação	<i>tentaro</i> (“tentaram”), <i>robaro</i> (“roubaram”), <i>refei</i> (“refém”), <i>home</i> (“homem”), <i>batero</i> (“bateram”).
Assimilação	<i>dormino</i> (“dormindo”), <i>coreno</i> (“correndo”).
Aférese	<i>tava</i> (“estava”).
Nasalização	<i>muinto</i> (“muito”).
Harmonia vocálica	<i>minino</i> (“menino”), <i>sinti</i> (“senti”), <i>vivil</i> (“vestiu”), <i>pulísias</i> (“polícias”).
C) “Erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas	
Síncope	<i>atás</i> (“atrás”), <i>nua</i> (“numa”), <i>mago</i> (“magro”), <i>vivil</i> (“vestiu”), <i>godo</i> (“gordo”), <i>cento</i> (“centro”), <i>avore</i> (“árvore”).
Apócope	<i>ma</i> (“mas”), <i>monhe</i> (“mulher”), <i>rai</i> (“raio”).
Paragoge	<i>japoneze</i> (“japonês”).
Ditongação	<i>treis</i> (“três”), <i>japoneis</i> (“japonês”).
Sândi externo	<i>iuzotos</i> (“e os outros”), <i>po</i> (“para o”).
Aférese	<i>magino</i> (“imagino”).
Epêntese	<i>peneu</i> (“pneu”), <i>coustura</i> (“costura”).
Nasalização	<i>mãs</i> (“mas”).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Em relação aos “erros” categorizados no Grupo 1, decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita, puderam ser destacadas as seguintes subcategorias:

Troca de letras: os alunos escreveram *tendou*, *badeu*, *dinha* e *latrões*, em vez de “tentou”, “bateu”, “tinha” e “ladrões”, pois houve a troca entre o <t> e o <d>; *vala*, *vedendo*, *vera*, *vugiram*, *vedo* e *feio*, em vez de “fala”, “fedendo”, “feira”, “fugiram”, “fedor” e “veio”, portanto, os estudantes trocaram as letras <v> e <f>; *cogueiro*, *porgue*, *guero*, *pecou*, *guarda-chuva* e *consequiram*, em vez de “coqueiro”, “porque”, “quero”, “pegou”, “guarda-chuva” e “conseguiram”, confundindo o <q> e o <g>; e *chogaram* em vez de “jogaram”, escrevendo <ch> em vez de <j>.

No que diz respeito à escrita das palavras *asalto*, *asima*, *açalto*, *conceguiram*, *comesou* e *desseu*, em vez de “assalto”, “acima”, “conseguiram”, “começou” e “desceu”, o

aluno identificou o fonema /s/, apesar de não ter escrito de acordo com o sistema de convenção da escrita. No caso da palavra *çairam*, escrita pelo aluno A17, em que há a troca do <s> por <ç>, pois ambas possuem o som [s], o aluno desconhece a regra de que “Não se emprega ç em início de palavras” (BECHARA, 2009, p. 94).

Nas palavras *xuva*, *axei*, *xeiro*, *cacha* e *maxugou*, escritas no lugar de “chuva”, “achei”, “cheiro”, “caixa” e “machucou”, houve confusão entre as letras <x> e <ch>, pois ambas são pronunciadas com o mesmo som [ʃ], gerando a dúvida em relação à grafia, sendo, então, necessário que o estudante memorize a ortografia correta da palavra para não incorrer no “erro”.

Foram identificados, ainda, outros “erros”, como a escrita da palavra *caza*, em vez de “casa”, pois o som [z] pode ser escrito tanto com <s> ou <z>, além da palavra *geito*, escrita no lugar de “jeito”, já que tanto o <g> como o <j> podem ser pronunciados com o som [ʒ].

A troca do <l> pelo <u> foi percebida nas palavras *sou e barriu*, no lugar de “sol” e “barril”. Em algumas regiões do Brasil, a letra <l> de tais palavras pode ser pronunciada como uma consoante lateral velarizada sonora [ɫ]. Contudo, na região pesquisada, a pronúncia de <l> é feita com o som [w], gerando, assim, o “erro” ortográfico.

Identificou-se uma quantidade considerável de palavras nas quais houve a troca das consoantes <m> e <n> na grafia. Apesar de ambas serem consoantes nasais sonoras, a primeira é bilabial, enquanto a segunda é alveolar. O que, possivelmente, justifica a troca entre elas é a similaridade do som nasal que elas representam, inclusive nos finais de sílabas, além da semelhança do traçado dessas duas letras. Na palavra *temtaram*, o aluno pode ter feito a troca das letras devido à assimilação com palavras como “tempo”, p. e., no entanto, desconsiderando o fato de que a letra <m> deve ser usada antes de <p> ou : “A nasalidade é expressa por *m* antes de *b* e *p*, e por *n* antes de outra qualquer consoante” (BECHARA, 2009, p. 93). O desconhecimento dessa regra ortográfica e a proximidade dos sons nasais podem ter influenciado os alunos a escreverem, também, *con*, *homen*, *segundos* e *emvadiram*, no lugar de “com”, “homem”, “segundos” e “invadiram”.

Hipercorreção: ocorreu em *pinel*, *fechol*, *soltol*, *deitol*, *espatol*, *vitol*, *achol*, *acotecel* e *batel*, em que houve a troca do <u> pelo <l>, pelo fato de o aluno considerar essas grafias como corretas, ao comparar essas palavras com, por exemplo, os vocábulos “animal”, “lençol” e “anzol”.

Inserção de letras: a dificuldade decorrente da arbitrariedade do sistema da escrita gerou dúvida nos alunos, que escreveram *pengou* (“pegou”), *arvoren* (“árvore”), *zos* (“os”), havendo, nesses casos, a inserção de uma letra nas palavras citadas.

O Grupo 2 contempla os “erros” ocasionados pela influência da fala na escrita e apresenta três subcategorias, também subcategorizadas, a saber:

A) “Erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas

Alçamento: nos textos dos alunos, identificou-se a transposição desse processo fonológico para a escrita nas palavras *batiu*, *durmir*, *chuver*, *mi*, *pulícias*, *elis*, *qui*, *di*, *buneca*, *nu*, *foti*, e *ibora*, no lugar de “bateu”, “dormir”, “chover”, “me”, “polícias”, “eles”, “que”, “de”, “boneca”, “no”, “forte”, “bateram” e “embora”.

Juntura: ocorre na fala, contudo, houve a transposição desse processo fonológico para a escrita nos seguintes exemplos: *noutimo* (“no último”), *emsima* (“em cima”), *enseguida* (“em seguida”), *soguerodurmir* (“só quero dormir”), *aroupa* (“a roupa”), *foiatas*, (“foi atrás”), *derepente* (“de repente”), *nacidade* (“na cidade”), *iumtiro* (“e um tiro”), *montesclaro* (“Montes Claros”), *docarro* (“do carro”), *encima* (“em cima”), *cenbora* (“se embora”), *autavelosidade* (“alta velocidade”), *dicoco* (“de coco”) e *acada* (“a casa da”).

Segmentação: ocorreu nos exemplos *caminho nete* (“caminhonete”), *vei colo* (“veículo”), *a tirou* (“atirou”), *a jinho* (“anjinho”), *a tras* (“atrás”), *a salto* (“assalto”), *a terou* (“atirou”), *a conteceu* (“aconteceu”).

Epêntese: observou-se, na escrita dos alunos, a inserção da vogal <i> na palavra “pneu”, através da ocorrência *pinel*, pois, na fala, há a inserção do [i] após a consoante [p].

B) “Erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais

Monotongação: identificou-se a transposição da monotongação através da redução do *glide* do ditongo <ou> no interior e no final de palavra (*otro* e *atiro*, em vez de “outro” e “atirou”), ditongo <ei> antes de [r] (*fera* em vez de “feira”) e ditongo <ai> antes de [ʃ] (*cacha*), sendo observadas em substantivos, verbos, pronomes e adjetivos.

Apócope: foi observada a transposição da apócope, como regra fonológica variável gradual, nas palavras *pega*, *sai*, *deita*, *volta*, *dormi*, *chuve*, *esconde* e *canta*, em vez de “pegar”,

“sair”, “deitar”, “voltar”, “dormir”, “chover”, “esconder” e “cantar”. Outros casos de apócope foram verificados, p. e., na escrita de *mulhe* (“mulher”), *co* (“com”), *procura* (“procurar”) e *calo* (“calor”).

Desnasalação: houve a transposição da desnasalação com verbos no pretérito perfeito do indicativo, através da substituição do som nasal por uma vogal, devido à interferência da fala na escrita, p. e., *tentaro*, *batero* e *robaro*, em vez de “tentaram”, “bateram” e “roubaram”, além de *refei* (“refém”) e *home* (“homem”).

Assimilação: houve a transposição da assimilação nas ocorrências *dormino* (“dormindo”) e *coreno* (“correndo”), em que a consoante [d] assimilou os traços da consoante nasal [n] e esta, além de nasalizar a vogal precedente, ocupou, também a posição de consoante inicial da sílaba final.

Aférese: identificou-se a transposição da aférese para a escrita na palavra grafada pelos alunos *tava*, em vez de “estava”, registrada dessa forma devido à transposição da fala para a escrita.

Nasalização: houve a transposição da nasalização na escrita de *muinto* (“muito”).

Harmonia vocálica: observou-se a transposição da harmonia vocálica na grafia das palavras *minino* (“menino”), *sinti* (“senti”), *pulicias* (“polícias”) e *vitol* (“vestiu”), uma vez que houve o alteamento da vogal <e> para <i>, na sílaba pretônica das palavras listadas, assim como ocorre na pronúncia de muitos falantes do PB. Trata-se de um fenômeno comum no PB, como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 80), em “[...] quase todas as variedades do português brasileiro, as vogais /e/ e /o/, quando ocorrem em sílabas átonas, antes ou depois da sílaba tônica, são pronunciadas /i/ e /u/, respectivamente”.

C) “Erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas

Síncope: em se tratando da transposição da síncope, em relação às palavras estigmatizadas, foram identificados os exemplos *atas* (“atrás”), *nua* (“numa”), *magro* (“magro”), *vitol* (“vestiu”), *godo* (“gordo”), *cento* (“centro”) e *avore* (“árvore”).

Apócope: como exemplo da transposição da apócope como regra fonológica variável descontínua, destacamos *ma* (“mas”), *monhe* (“mulher”) e *rai* (“raio”).

Paragoge: foi identificada a transposição desse processo fonológico na palavra *japoneze* (“japonês”).

Ditongação: os exemplos de transposição da ditongação são a escrita das palavras *treis* (“três”) e *japoneis* (“japonês”).

Sândi externo: observou-se a transposição de sândi externo por transformação na expressão *iuzotos* (“e os outros”), uma vez que as três palavras gráficas se fundiram num todo. A conjunção <e> passou a *glide* com a vogal <u>, o som final da expressão “os” foi modificado, de /s/ para /z/, que formou sílaba com a vogal inicial da palavra seguinte. A esse respeito, Coutinho (1987, p. 131) afirma que o “[...] –s final passa a –z antes de palavra começada por vogal: *ozatos* (“os atos”), *azasas* (“as asas”).” Há, ainda, nesse caso, a transposição de uma monotongação causada pela redução do ditongo [ou] para [o], além de uma síncope, pois houve o apagamento do <r> após a consoante <t>. Outro caso de transposição de sândi externo por apócope foi observado na expressão *po* (“para o”), pela eliminação de <ara>.

Aférese: a palavra *magino* (“imagino”) é um exemplo da transposição da aférese, como variável descontínua.

Epêntese: a transposição da epêntese, nesta subcategoria, foi observada nas palavras *peneu* (“pneu”) e *coustura* (“costura”).

Nasalização: a palavra *mãs* (“mas”) é um exemplo de nasalização, que se enquadra nesta subcategoria.

A categorização dos dados, a partir da identificação dos “erros” ortográficos presentes na escrita dos alunos nas duas atividades diagnósticas, permitiu-nos realizar análise quantitativa, conforme Tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – “Erros” ortográficos e percentuais de ocorrência – fase diagnóstica

		Número de ocorrências	Percentual de ocorrências
GRUPO 1			
	Troca de Letras	84	29%
	Hipercorreção	18	6,2%
	Inserção de letras	3	1%
GRUPO 2			
A) “Erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas	Juntura	26	9%
	Alçamento	25	8,7%
	Segmentação	10	3,5%
	Epêntese	3	1%

B) “Erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais	Monotongação	46	16%
	Apócope	18	6,2%
	Desnasalação	10	3,5%
	Aférese	7	2,5%
	Harmonia vocálica	7	2,5%
	Assimilação	6	2%
	Nasalização	1	0,5%
C) “Erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas	Síncope	8	2,8%
	Ditongação	4	1,4%
	Apócope	3	1%
	Epêntese	3	1%
	Sândi externo	2	0,7%
	Nasalização	1	0,5%
	Aférese	1	0,5%
Paragoge	1	0,5%	
TOTAL		287	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

A análise da Tabela 1 demonstra que, entre os “erros” analisados no Grupo 1, houve um percentual elevado de “erros” ortográficos ocasionados pela troca de letras, totalizando 29%, seguida pela hipercorreção (6,2%) e pela inserção de letras (1%).

Em relação ao Grupo 2, no que diz respeito às regras fonológicas categóricas, o número maior identificado foi de juntura (9%), seguido pelo alçamento (8,7%), segmentação (3,5%) e epêntese (1%).

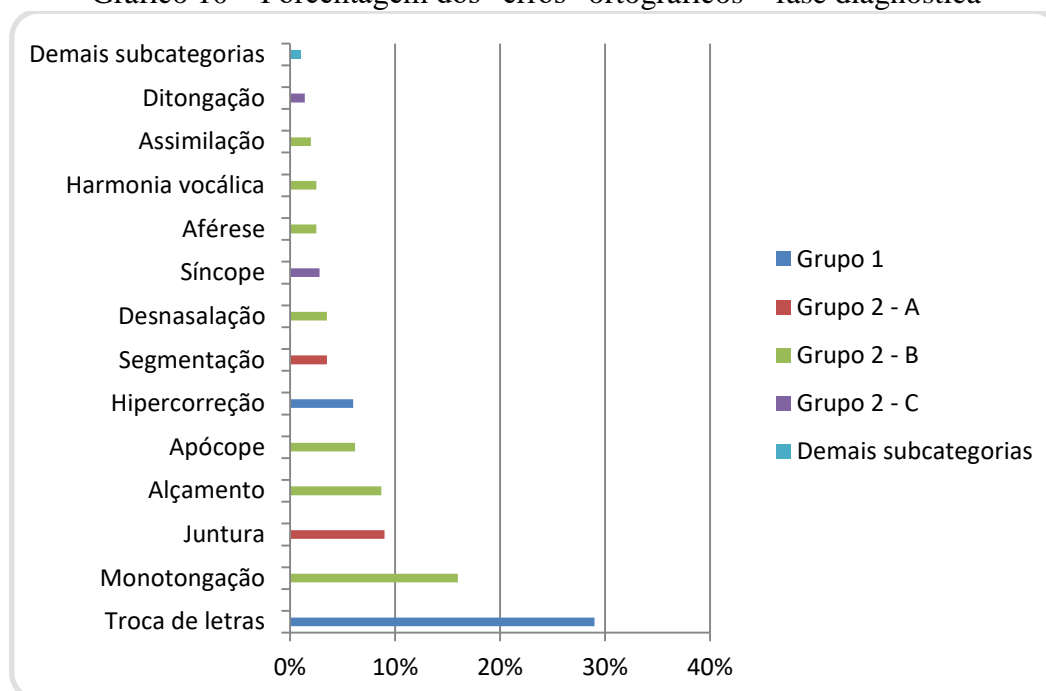
Entre os “erros” decorrentes de regras variáveis graduais, identificou-se um percentual de “erros” ortográficos causados pela monotongação (16%), seguido pela apócope (6,2%), desnasalação (3,5%), aférese (2,5%), harmonia vocálica (2,5%), assimilação (2%) e nasalização (0,5%).

Em relação aos “erros” decorrentes de variáveis descontínuas, a maior ocorrência foi identificada na síncope (2,8%) e, na sequência, ditongação (1,4%), apócope (1%), epêntese (1%), sândi externo (0,7%), nasalização (0,5%), aférese (0,5%) e paragoge (0,5%).

A inclusão dos “erros” decorrentes de nasalização em duas subcategorias distintas deve-se ao fato de o exemplo *muinto*, categorizado na subcategoria B, ser decorrente de regras fonológicas graduais, ou seja, comum a todos os brasileiros, dependendo do grau de formalidade; enquanto o exemplo *mãs*, subcategoria C, é decorrente de regras fonológicas descontínuas, sendo estigmatizado pela maioria da sociedade urbana.

No Gráfico 10, que contém os “erros” ortográficos dos Grupos 1 e 2, é possível obter uma visão geral dos “erros” categorizados na Tabela 1.

Gráfico 10 – Porcentagem dos “erros” ortográficos – fase diagnóstica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

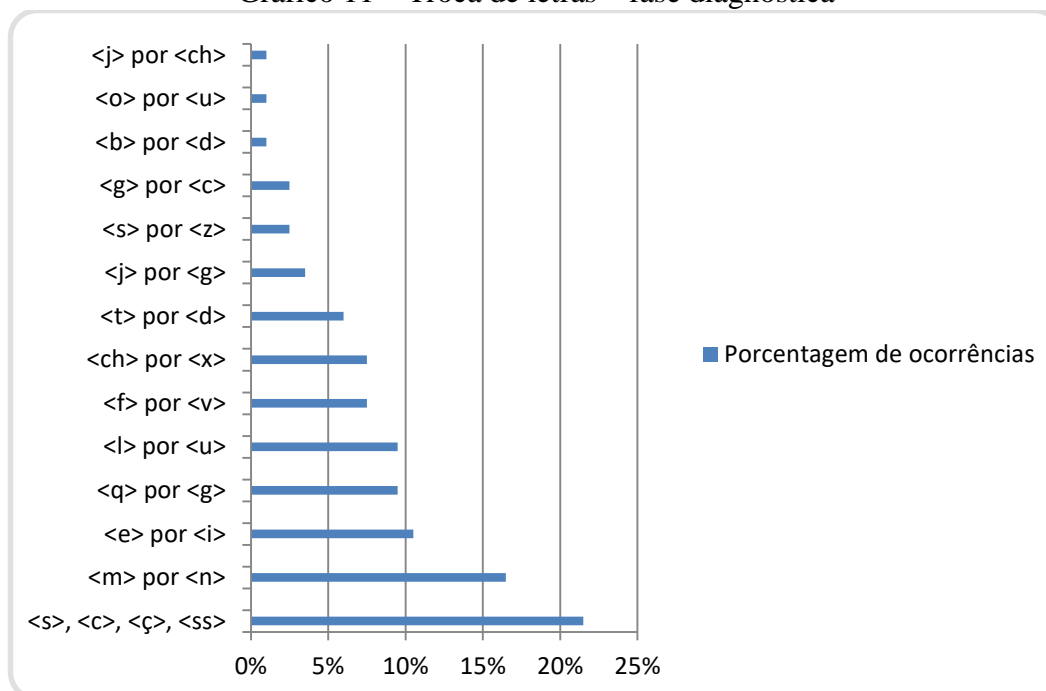
No Gráfico 10, incluem-se na legenda “demais subcategorias” “erros” provenientes dos Grupos 1 e 2, que apresentaram menos de 1% de ocorrência, a saber: inserção de letras (Grupo 1), epêntese (Grupo 2 – A), nasalização (Grupo 2 – B), apócope, epêntese, sândi externo, nasalização, aférese e paragoge (Grupo C).

Os “erros” identificados nas atividades diagnósticas demonstraram o elevado grau de dificuldades enfrentadas pelos alunos em relação à ortografia, ao compor seus textos. Destaca-se, nesse sentido, a dificuldade apresentada em relação ao uso indevido de letras, com 29%. A troca de letras feita no momento da escrita representa casos possíveis dentro do sistema linguístico.

O “erro” ortográfico de transposição da monotongação para a escrita, para o qual se direciona esta pesquisa, apresentou o segundo maior percentual de “erros”. No entanto, entre os “erros” decorrentes da transposição da fala para a escrita (Grupo 2), a monotongação apresentou o maior número de ocorrências.

Ainda que o uso indevido de letras tenha sido demonstrado como o “erro” mais recorrente, considerando-se o total dos “erros”, trata-se de troca de letras diferentes. O percentual de 29% para essa subcategoria do Grupo 1 representa 14 tipos de troca de letras diferentes que totalizam as 84 ocorrências identificadas nos dados. Se considerado cada tipo de troca de letra, isoladamente, eles apresentam um menor percentual de ocorrência comparados à transposição da monotongação, como pode ser observado no Gráfico 11 a seguir.

Gráfico 11 – Troca de letras – fase diagnóstica



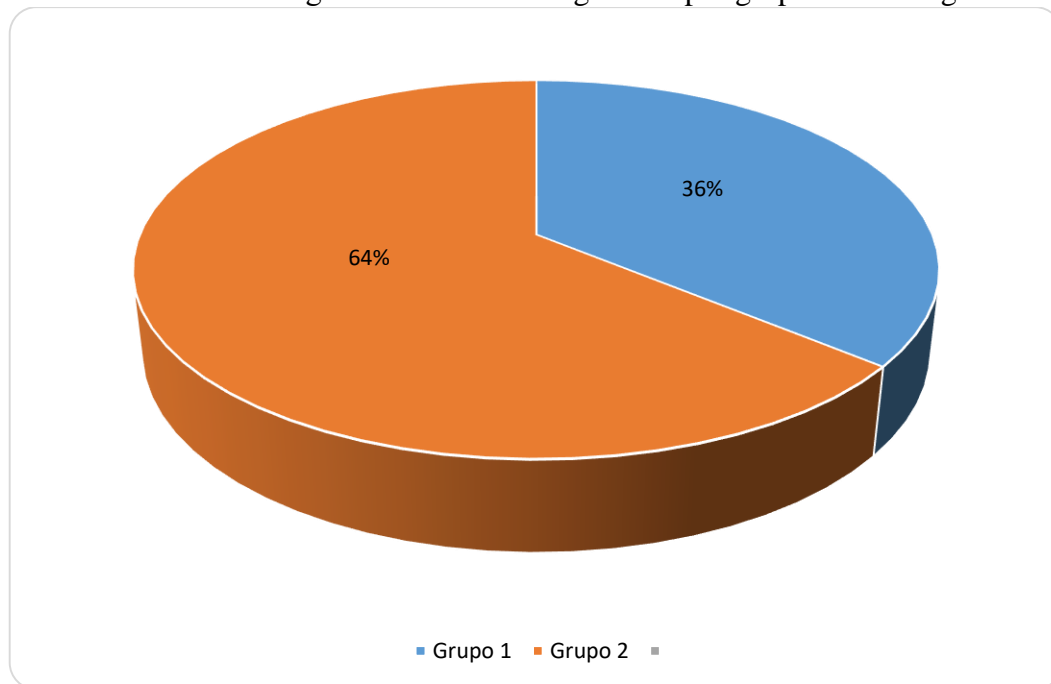
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Nas 84 ocorrências de troca de letras, incluem-se a troca entre <s>, <c>, <ç>, <s> e <ss>, com 21,5% das ocorrências (18 ocorrências), p. e. *senter*, *conceguiram* e *açalto*, em vez de “center”, “consequiram” e “assalto”; a troca de <m> por <n>, com 16,5% das ocorrências (p. e. *con* em vez de “com”); a troca de <e> por <i>, como em *ili* em vez de “ele”, que foi identificada em 10,5% das ocorrências; a troca de <q> por <g>, como em *cogueiro* em vez de “coqueiro” e o uso de <u> no lugar de <l>, como em *barriu*, em vez de “barril”, que representaram 9,5% das ocorrências; o uso de <v> no lugar de <f>, como em *vedendo* em vez de “fedendo” e o <x> no lugar de <ch> (p. e. *xuva* em vez de “chuva”), observados em 7,5% das ocorrências cada; a troca de <t> por <d> (p. e. *dinha* no lugar de “tinha”) observada em 6% das vezes; o uso de <g> no lugar de <j> em 3,5 % dos “erros” (p. e. *ango* em vez de “anjo”); a troca de <s> por <z> (*caza* em vez de “casa”) e <g> por <c> (*pecou* em vez de “pegou”) 2,5 % cada; e a troca de por <d> (*milendrei* em vez de “me lembrei”) e <o> por <u> (*pulisia* em vez de “polícia”), com 1% cada.

Portanto, esses baixos percentuais de cada tipo de troca de letras justificam nosso objeto de estudo, já que a transposição da monotongação representa o tipo de “erro” ortográfico mais recorrente nas produções textuais dos alunos investigados.

O percentual de “erros” do Grupo 1 (decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita) e do Grupo 2 (decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita) pode ser comparado no Gráfico 12 a seguir.

Gráfico 12 – Porcentagem dos “erros” ortográficos por grupo – fase diagnóstica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Verifica-se que a maioria dos “erros” ortográficos identificados nos textos dos alunos do 7.º Ano X é decorrente da interferência da fala na escrita (Grupo 2: 64%), enquanto o Grupo 1 registrou 36%.

As atividades diagnósticas aplicadas contribuíram para a demonstração das reais dificuldades dos alunos em relação à ortografia, uma vez que não houve a exigência de que eles registrassem palavras previamente pensadas, que gerassem propositalmente a dúvida no estudante em relação à escrita da palavra. De acordo com Moraes (2000, p. 22):

Ao registrar um ditado, o aprendiz tem apenas que grafar o texto que escuta da professora ou de um colega. Já quando se trata de escrever uma história, ele tem que dar conta de várias exigências ao mesmo tempo: selecionar as ideias que colocará no papel, ordená-las, escolher a forma como vai expressá-las, além de pensar na forma correta de grafar o texto que está compondo.

Esse comentário demonstra a dificuldade enfrentada pelo aluno ao buscar a forma ortográfica adequada da palavra, ao mesmo tempo em que se ocupa com a parte criativa de construção do texto. Cagliari (2009, p. 23) aponta que as crianças “[...] ao enfrentar o desafio

de novas palavras, constroem hipóteses sobre a ortografia, sem perder a facilidade de expressão que já adquiriram oralmente”. Dessa forma, ao construir as hipóteses sobre a maneira correta de grafar as palavras que apresentam tendência à monotongação, os alunos foram influenciados pelos aspectos fonológicos de sua língua materna, seguindo, em muitos casos analisados, sua própria forma de falar.

É importante destacar o papel da variação linguística na ocorrência desse fenômeno ortográfico, pois, como ressalta Bortoni-Ricardo (2004, p. 25), “[...] a variação é inerente à própria comunidade linguística”. Assim, a maneira de falar dos estudantes influenciou diretamente a forma de grafar as palavras.

Em razão de o objeto de estudo desta pesquisa ser a transposição da monotongação para a escrita, uma subseção específica tratará desse “erro” ortográfico.

4.2.1 Monotongação: transposição para a escrita

Esta subseção aborda a transposição da monotongação para a escrita, analisando as produções de texto dos alunos participantes desta pesquisa. No Quadro 15, estão elencadas as palavras que representam a transposição da monotongação para a escrita, encontradas nos dois textos produzidos pelos alunos na fase diagnóstica, organizado de maneira a se estabelecer correspondência entre o “erro” e o aluno que dele fez uso.

Quadro 15 – Casos de transposição da monotongação para a escrita – fase diagnóstica

Aluno	Monotongação
A1	<i>robu</i> (“roubo”), <i>robaro</i> (“roubaram”), <i>fera</i> (“feira”), <i>coguero</i> (“coqueiro”), <i>atiro</i> (“atirou”)
A2	<i>útimo</i> (“último”)
A3	<i>outro</i> (“outro”), <i>robaram</i> (“roubaram”)
A4	<i>fera</i> (“feira”)
A6	<i>útimo</i> (“último”)
A9	<i>robaraum</i> (“roubaram”), <i>otos</i> (“outros”)
A10	<i>catcha</i> (“caixa”), <i>ropinha</i> (“roupinha”)
A11	<i>arrumo</i> (“arrumou”)
A12	<i>robar</i> (“roubar”), <i>fera</i> (“feira”), <i>outro</i> (“outro”), <i>fecho</i> (“fechou”), <i>comeso</i> (“começou”), <i>cadera</i> (“cadeira”)
A13	<i>ropa</i> (“roupa”), <i>cadera</i> (“cadeira”), <i>deito</i> (“deitou”), <i>comeia</i> (“colmeia”), <i>utimo</i> (“último”)

A15	<i>roba</i> (“roubar”), <i>comeso</i> (“começou”), <i>acho</i> (“achou”), <i>ropa</i> (“roupa”), <i>cadera</i> (“cadeira”)
A16	<i>vera</i> (“feira”)
A17	<i>fera</i> (“feira”), <i>cheo</i> (“cheio”), <i>último</i> (“último”)
A18	<i>robaram</i> (“roubaram”), <i>fera</i> (“feira”), <i>comeia</i> (“colmeia”)
A19	<i>robaram</i> (“roubaram”), <i>vera</i> (“feira”), <i>último</i> (“último”)
A20	<i>robaram</i> (“roubaram”), <i>atiro</i> (“atirou”), <i>cacha</i> (“caixa”)
A21	<i>fera</i> (“feira”), <i>último</i> (“último”)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Verifica-se, com base no Quadro 15, que, dos 21 informantes que participaram das atividades propostas, 17 (81%) apresentaram, na escrita, ocorrências de transposição da monotongação, através da redução do ditongo <ou> para <o> e dos ditongos <ei> e <ai> para <e> e <a>, respectivamente.

Contrariando a forma ortográfica oficial, foram verificadas, nas produções analisadas, palavras com transposição da monotongação tanto em sílabas tônicas finais, quanto em sílabas internas, tônicas ou átonas. Em relação à redução do ditongo [ou] para [o], puderam ser observadas as seguintes ocorrências:

a) Redução do ditongo em sílabas tônicas finais, como em *atiro*, *arrumo*, *comeso*, *deito*, *fecho* e *acho*, em vez de “atirou”, “arrumou”, “começou”, “deitou”, “fechou” e “achou”.

b) Transposição da monotongação no final das sílabas no interior das palavras, como em *robo*, *robaram*, *otros*, *comeia* e *ropinha*, grafadas no lugar de “roubo”, “roubaram”, “outros”, “colmeia” e “roupinha”. No caso da escrita de *comeia* e *utimo*, a transposição da monotongação ocorre porque há um ditongo [ow], na fala, que não é registrado na forma escrita.

Verificou-se, ainda, o apagamento do *glide* dos ditongos [aɪ] e [eɪ], que se reduziram para [a] e [e], respectivamente. Nas produções de texto analisadas, a redução desses ditongos ocorreu nos contextos fonológicos descritos a seguir.

c) O ditongo [eɪ] passou por monotongação antes de consoante tepe alveolar sonora [r], como em *fera*, *coquero* e *cadera*, em vez de “feira”, “coqueiro” e “cadeira”.

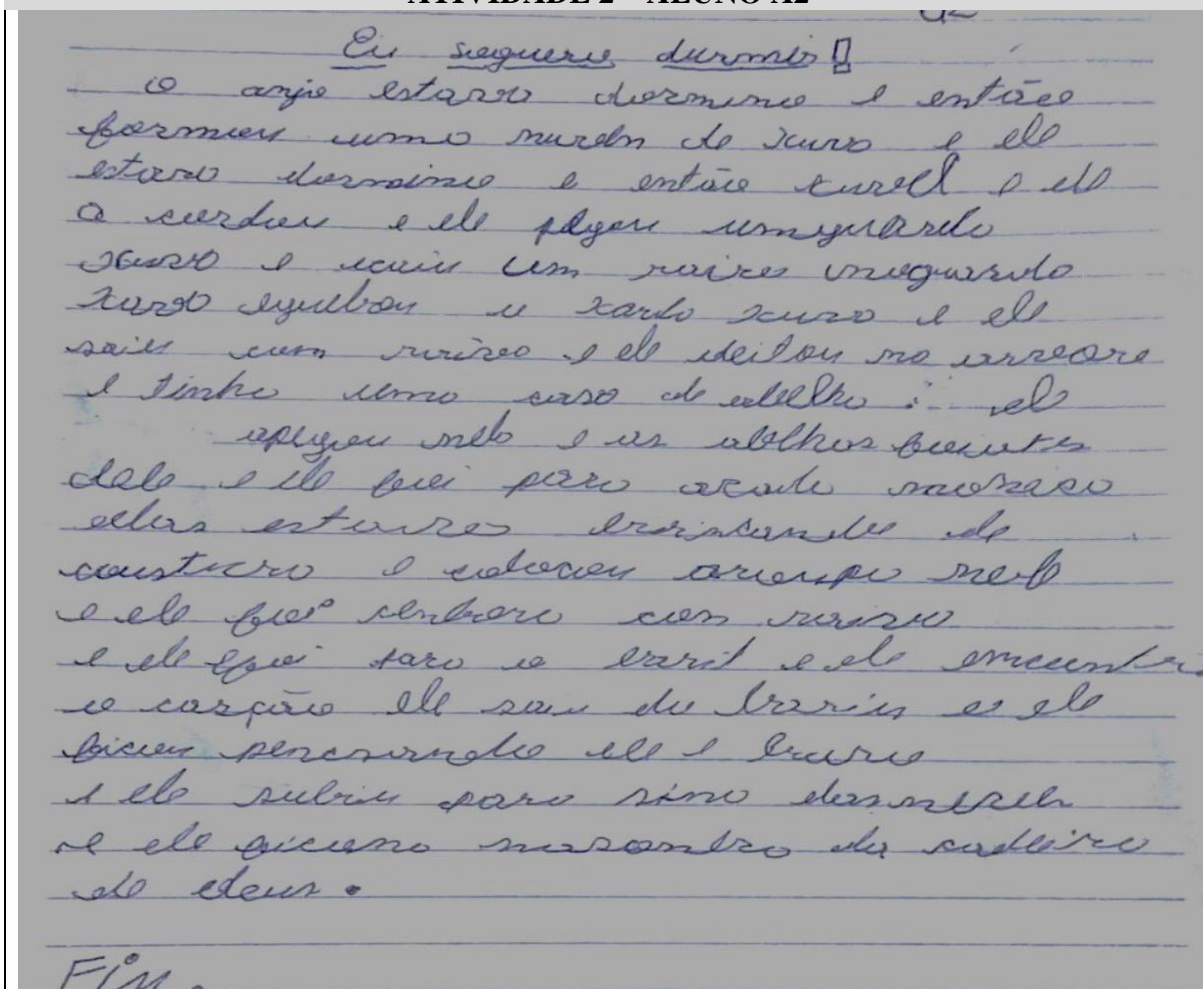
d) Houve redução do ditongo [aɪ] antes de consoante fricativa alveopalatal surda [ʃ], como em *cacha*, em vez de “caixa”.

Não houve redução dos ditongos [aɪ] e [eɪ] diante de oclusivas e fricativas nas produções textuais dos alunos. Identificou-se o não favorecimento de transposição da

monotongação, quando o ditongo antecede as consoantes [v] e [t], pois não são sons palatais, assim, não há assimilação com o *glide*.

Isso pode ser percebido nos textos a seguir, sendo que, primeiramente, é apresentada a produção digitalizada do aluno e, em seguida, a forma digitada, respeitando a forma como o aluno escreveu. Os nomes dos estudantes foram omitidos para preservar a identidade deles. As palavras escritas em que não ocorreu transposição da monotongação do ditongo <ai> devido ao contexto fonológico encontram-se destacadas em negrito.

ATIVIDADE 2 – ALUNO A2



Eu soguerodurmir

O anjo estava dormino e então formou uma nuvem de xuva e ele estava dormino e então xuvel e ele a cordou e ele pegou umguarda xuva e caiu um rairo noguarda xuva eguebrou o xardo xuva e ele saiu com raiva e ele deitou na árvore e tinha uma casa de abelha ele apegou nela e as abelhas foiatas dele e ele foi para acada monica elas estava brincando de coustura e colocou aroupa nele e ele foi cenbora con **raiva** [negrito nosso] e ele efoi para o barril e ele emcuntro o casção ele saiu do barriu e ele ficou pensando ele e buro e ele subiu para sina das [ilegível] e ele ficona nanasonbra da cadeira de deus.

ATIVIDADE 2 – ALUNO A12

A jinho em eu so quero um lugar
para dormir!

OL A12

o anjinho esta dormindo e as nuvens se fecha
e comeco chover e ele pecou um guarda chuva
e deu um raio nele ai ele foi se esconde
debaixo de uma arvore perto de uma casa
de abelha e le foi para a casa da monica
e saiu com raiva a magali veterão de mulhe
e saiu com raiva por se esconde
no pariu co o cascão e lo bafo fedendo
e eles fu se esconde por cima das
nuvem no onde não chove e tava
um sou de racha e ele se escondeu do
sou atrás do caderno

A jinho em eu so quero um lugar para dormir!

o anjinho esta dormindo e as nuvens se fechou e começou a chover e ele pegou um guarda chuva e deu um raio nele aí ele foi se esconder debaixo de uma árvore perto de uma casa de abelha e ele foi para a casa da monica e a Magali veterão de mulher e saiu com **raiva** [negrito nosso] foi se escondeu no pariu com o cascão e lo bafo fedendo e eles se escondeu por cima das nuvens no onde não chove e tava um sou de racha e ele se escondeu do sou atrás da caderna

Os alunos A2 e A12 grafaram a palavra “raiva” sem transposição da redução do ditongo [aĩ]. Não foram encontrados registros nos textos analisados de transposição da monotongação nesse contexto fonológico: ditongo seguido de consoante fricativa labiodental sonora [v]. O mesmo ocorreu com os ditongos seguidos de consoante oclusiva dental-alveolar surda [t] (p. e., *deitou* e *geito*). Foi possível analisar, ainda, que o ditongo [eĩ] não apresentou transposição da monotongação nos finais de palavra, como ocorreu com o ditongo [ou̯].

No caso dos ditongos [aĩ] e [eĩ], a redução do ditongo está condicionada ao segmento seguinte, que, sendo um som palatal, favorece a monotongação, uma vez que há a assimilação do *glide* com a consoante. Assim, enquanto as consoantes [j] e [x] favorecem a monotongação, como em *bejo* e *caxa*, em vez de “beijo” e “caixa”, por serem palatais, o mesmo não acontece com as consoantes [v] e [t], que desfavorecem a monotongação, por não serem sons palatais, não havendo, portanto, assimilação com o *glide*.

Isso pode ser observado, também, nos registros dos textos a seguir, através das palavras destacadas em negrito.

ATIVIDADE 2 – ALUNO A2

Eu soguero durmir
 O anjo estava dormino e então
 formou uma nuvem de xuva e ele
 estava dormino e então xuvel e ele
 a cordou e ele pegou um guarda
 xuva e caiu um rairo no guarda
 xuva eguebrou o xardo xuva e ele
 saiu com raiva e ele **deitou** na arvore
 e tinha uma casa de abelha e
 ele apegou nela e as abelhas foiatas
 dele e ele foi para acada monica
 elas estava brincando de coustura
 e colocou aroupa nele e ele foi cenbora
 com raiva e ele efoi para o barril e
 ele emcuntro o casção ele saiu do
 barru e ele ficou pensando ele e buro
 e ele subiu para sina das [ilegível]
 e ele ficou nanasonbra da cadeira de
 deus.

FIM

Eu soguero durmir

O anjo estava dormino e então formou uma nuvem de xuva e ele estava dormino e então xuvel e ele a cordou e ele pegou um guarda xuva e caiu um rairo no guarda xuva eguebrou o xardo xuva e ele saiu com raiva e ele **deitou** [negrito nosso] na arvore e tinha uma casa de abelha ele apegou nela e as abelhas foiatas dele e ele foi para acada monica elas estava brincando de coustura e colocou aroupa nele e ele foi cenbora com **raiva** [negrito nosso] e ele efoi para o barril e ele emcuntro o casção ele saiu do barru e ele ficou pensando ele e buro e ele subiu para sina das [ilegível] e ele ficou nanasonbra da cadeira de deus.

ATIVIDADE 2 – ALUNO A3

Eu so quero um lugar
 gostoso pra dormir!

Um dia eu estava dormindo quando começou a
 chover e eu fui correndo para o guarda-chuva
 de repente caiu um rairo no guarda-chuva
 e eu saí correndo de lá e caí em um barril
 eu não sei a cor da água mas acho que era
 azul e senti a minha mãe me chamar de
 abelhas começaram a sair e eu saí correndo
 e eu entrei em uma casa que estava vazia
 perto de o capal e a minha mãe veio
 de repente e eu dei um beijo nela e eu senti
 uma parte minha e a cabeça e eu comecei
 a dançar com as abelhas que estavam
 meus e eu chorei muito quando eu fui
 lá estava a minha mãe e eu fui
 lá dormi no barril de Deus

FIM

Eu só Quero um lugar gostoso pra Dormir!

Um dia eu estava dormindo Quando começou a chover e eu fui correndo pegando o guarda-chuva aí de repente caiu um raio no meu guarda-chuva e eu saí correndo aí eu **axei** [negrito nosso] uma árvore mais eu não vi a colmeia de abelhas mais eu não vi e bati a minha mão na colmeia as abelhas começaram a sair e eu saí correndo aí eu **entrei** [negrito nosso] em uma casa que estava aqui perto aí a Cagali e a Mônica me viraram de menino aí eu axei um burro aí eu senti um xeiro forte mais era o Cascão e eu [ilegível] um burro mais eu milendrei que assim das nuvens na chovia mais quando eu fui lá estava molhado quente mais foi o **geito** [negrito nosso] de dormir no sombra do trono de Deus

ATIVIDADE 2 – ALUNO A21

~~Anjinho~~ Anjinho era muito dorminhoco então ele tava **deitado** em uma nuvem depois de repente fez uma chuva muito forte ele pegou um guarda-chuva mas um relâmpago quebrou então ele foi para uma árvore, e dormiu só que ele colocou a mão em uma caixa de Europa e saiu correndo para casa da Magali lá Magali e Mônica estavam brincando de costura elas costuraram um vestido para brincar só que elas vestiram o anjinho e anjinho saiu bravo e foi para um burri lá estava o Cascão só que ele não aguentou ficar perto dele por que ele estava fedendo por que ele não gosta de tomar banho. ele saiu de lá e ficou pensando "Eu sou muito burro" por que a nuvem só chove em baixo dela então ele subiu pra cima da nuvem mas lá estava muito ensolarado então ele teve uma ideia ele foi dormir em um reino no chão mas numa cadeira pedro estava acantado.

fim

Eu só quero um lugar gostoso pra dormir!

Anjinho era muito dorminhoco então ele tava **deitado** [negrito nosso] em uma nuvem de repente fez uma chuva muito forte ele pegou um guarda-chuva mas um relâmpago quebrou então ele foi para uma árvore, e dormiu só que ele colocou a mão em uma caixa de Europa e saiu correndo para casa da Magali lá Magali e Mônica estavam brincando de costura elas costuraram um vestido para brincar só que elas vestiram o anjinho e anjinho saiu bravo e foi para um burri lá estava o Cascão só que ele não aguentou ficar perto dele por que ele estava fedendo por que ele não gosta de tomar banho. ele saiu de lá e ficou pensando "Eu sou muito burro" por que a nuvem só chove em baixo dela então ele subiu pra cima da nuvem mas lá estava muito ensolarado então ele teve uma ideia ele foi dormir em um reino no chão mas numa cadeira pedro estava acantado.

Os alunos A2, A3 e A21 escreveram “deitou”, *geito* e “deitado”, respectivamente, sem transpor para a escrita a monotongação dos ditongos, uma vez que, conforme já comentado anteriormente, esse contexto fonológico não favorece a redução do ditongo [eɪ].

No texto do aluno A3, notou-se que as palavras “entrei” e *axei*, que possuem um ditongo [eɪ] no final da palavra, também não passaram por monotongação, diferentemente do que ocorreu com o ditongo [oʊ] no final de palavras.

Os contextos fonológicos de ocorrência de transposição da monotongação encontrados nos textos dos alunos estão demonstrados no Quadro 16 a seguir:

Quadro 16 – Contextos fonológicos de ocorrência de transposição da monotongação – fase diagnóstica

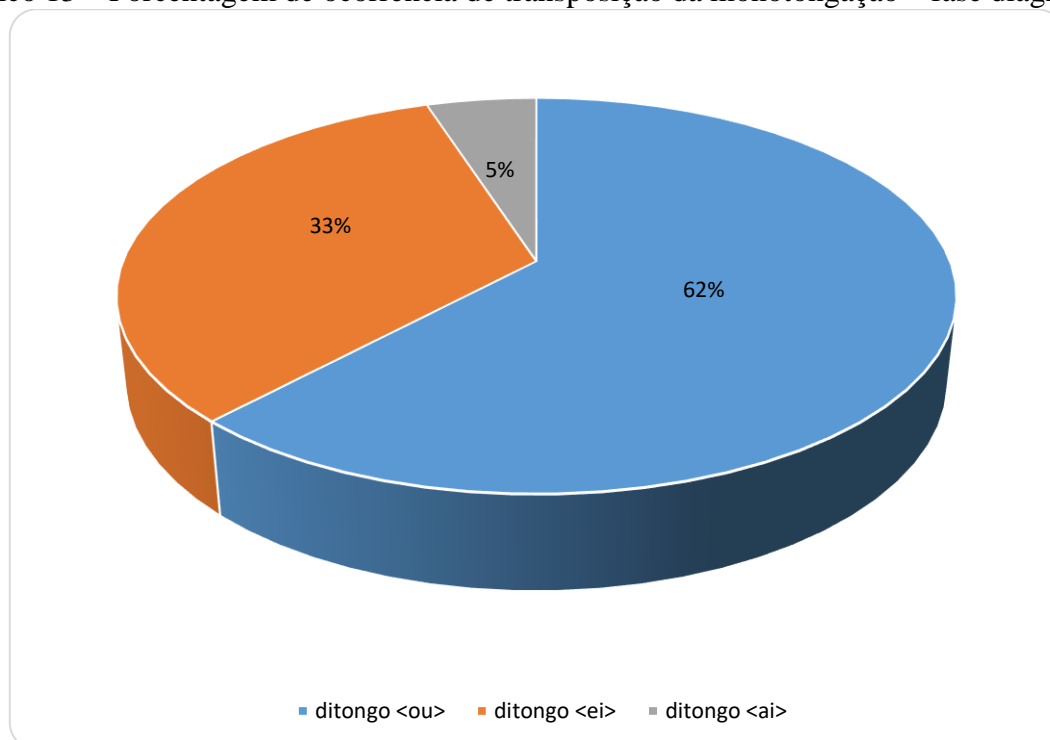
<ou> em final de palavra	<ou> no interior da palavra	<ei> antes de [r]	<ai> antes de [ʃ]
<i>atiro</i> (“atirou”)	<i>robo</i> (“roubo”)	<i>fera</i> (“feira”)	<i>catcha</i> (“caixa”)
<i>arrumo</i> (“arrumou”)	<i>robaram</i> (“roubaram”)	<i>coquero</i> (“coqueiro”)	
<i>comeso</i> (“começou”)	<i>outras</i> (“outras”)	<i>cadeira</i> (“cadeira”)	
<i>deito</i> (“deitou”)	<i>roupinha</i> (“roupinha”)		
<i>fecho</i> (“fechou”)			
<i>acho</i> (“achou”)			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Segundo o Quadro 16, os contextos fonológicos identificados foram: ditongo <ou> em final e interior de palavras, ditongo <ei> antes de [r] e ditongo <ai> antes de [ʃ].

Percebe-se, ainda, que a transposição da monotongação ocorreu apenas em palavras com duas ou três sílabas. As palavras que passaram por monotongação e apresentaram maior ocorrência na escrita possuíam o ditongo <ou>, conforme Gráfico 13:

Gráfico 13 – Porcentagem de ocorrência de transposição da monotongação – fase diagnóstica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

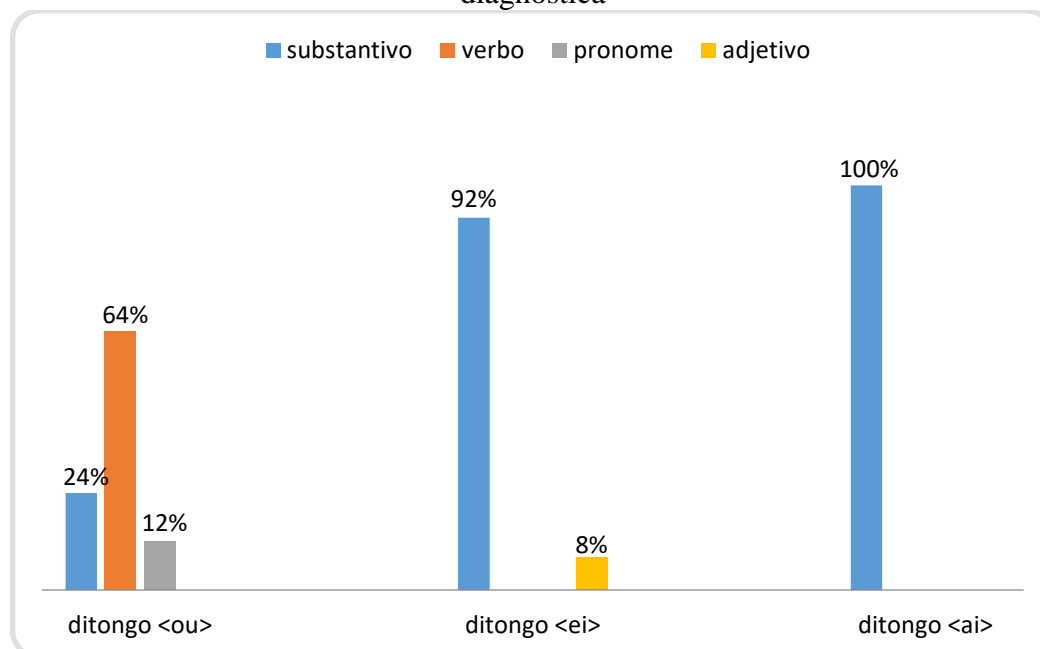
A transposição para a escrita da monotongação do ditongo <ou> apresentou maior ocorrência nos textos dos alunos, com 62%, seguida do ditongo <ei> e <ai>, com 33% e 5%, respectivamente. Assim como discutido por Coutinho (1976), a monotongação do ditongo [ou̯] possui registros na Língua Portuguesa desde o século X, devido à influência da fala estigmatizada de determinados grupos sociais, sendo um caso de monotongação quase categórico no Brasil, como salienta Mollica (2016)⁴⁴. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), na evolução do latim para o Português, houve uma mudança do ditongo <au> para <ou>, por assimilação, e, posteriormente, ocorreu a redução do ditongo <ou> para <o>. A autora destaca que a monotongação do ditongo <ou> é uma regra avançada, que faz com que o ditongo <ou> praticamente não seja pronunciado, até mesmo em sílabas tônicas finais.

Mollica (2016) afirma que, quanto mais operado o fenômeno na fala, mais resistente torna-se a aprendizagem dessas regras na escrita, o que nos leva a deduzir que os alunos participantes desta pesquisa apresentam a redução do ditongo <ou> mais cristalizada, também, na fala.

⁴⁴ “A monotongação da semivogal posterior, na fala, constitui mudança em progresso, em seus últimos estágios no português atual brasileiro. Já a supressão de semivogal anterior do ditongo /ey/ está sujeita a restrições estruturais fortes, isto é, a condicionamentos fonológicos precisos” (MOLLICA, 2016, p. 80).

As classes de palavras mais produtivas para a ocorrência da transposição da monotongação para a escrita estão especificadas no Gráfico 14 a seguir.

Gráfico 14 – Ocorrência de transposição da monotongação por classes de palavras – fase diagnóstica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Em relação à transposição para a escrita da monotongação do ditongo <ou>, a classe de palavras que apresentou maior incidência foram os verbos (64%), com a redução do *glide* tanto em finais de sílabas quanto em finais de palavras (p. e., *robaram* e *atiro*, respectivamente), seguida pelos substantivos (p. e., *ropa*) e pelos pronomes (p. e., *otro*). No entanto, não houve transposição da monotongação do ditongo <ei> em nenhum verbo, apenas com substantivos (p. e., *fera*) e adjetivo (p. e., *cheo*); enquanto o ditongo <ai> só passou por monotongação em substantivo (p. e., *cacha*).

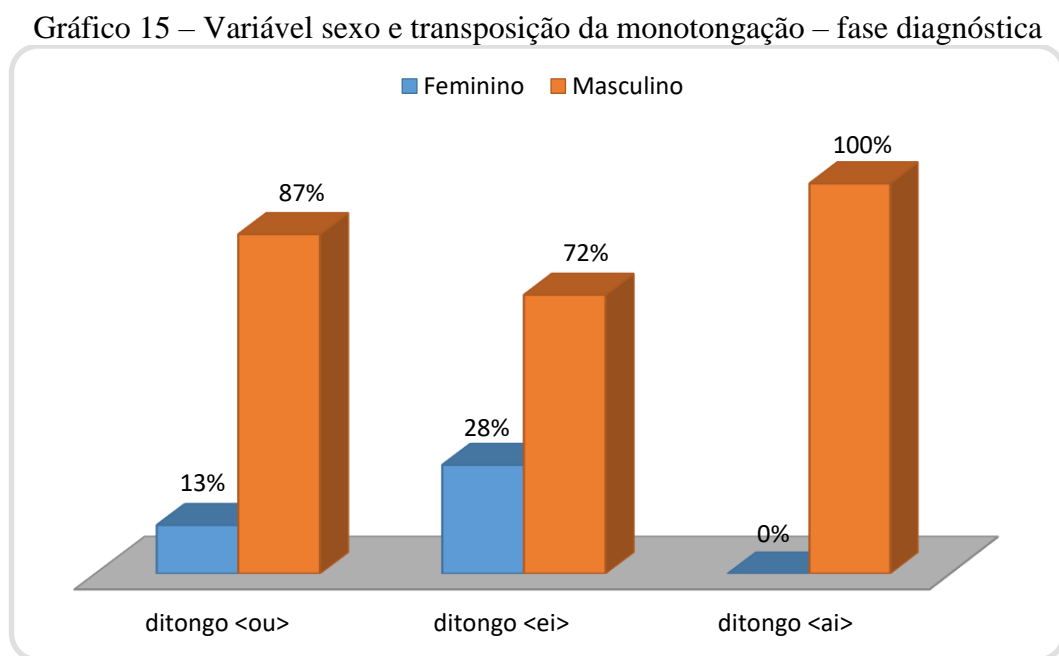
A predominância de transposição da monotongação em substantivos – com o ditongo <ei> e <ai> – ocorreu devido à função sintática, proporcional à função nuclear desempenhada pelos substantivos na oração.

Quanto à função sintática, o substantivo exerce por excelência a função de sujeito (ou seu núcleo) da oração e, no domínio da constituição do predicado, as funções de objeto direto, objeto indireto, predicativo, adjunto adnominal e adjunto adverbial. Em geral, na função de sujeito e de objeto direto dispensa o substantivo o concurso de qualquer outro elemento; nas outras, acompanha-se de índice funcional (BECHARA, 2009, p. 41).

Assim, a função de núcleo dos sintagmas nominais compete ao substantivo. No que concerne ao ditongo <ou>, o percentual elevado de monotongação em verbos está relacionado ao gênero textual proposto nas atividades diagnósticas – a descrição da notícia de um assalto e a produção de um texto narrativo. Nos dois textos, prevaleceu o uso da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, favorecendo, portanto, a ocorrência de transposição da monotongação com o ditongo <ou>, dado o número de ocorrência de verbo nessa flexão verbal.

O Gráfico 15 a seguir descreve as ocorrências de transposição da monotongação, no que concerne à variável sexo. Pelo fato de haver, no 7.º Ano X, prevalência de alunos do sexo masculino (81%), fizemos um recorte, comparando os “erros” de 4 informantes do sexo feminino e 4 informantes do sexo masculino, entre 12 e 13 anos, com o intuito de verificar se a variável sexo interfere no resultado da pesquisa.

Essa análise por amostragem é utilizada neste trabalho na medida em que há a necessidade de ser mantido o equilíbrio entre as células das variáveis consideradas. Apesar de a amostra ser reduzida, ela permite avaliar os dados sem diferenças quantitativas nesta variável, demonstrando resultados mais confiáveis, pois informantes de sexos diferentes podem apresentar resultados, também, distintos.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

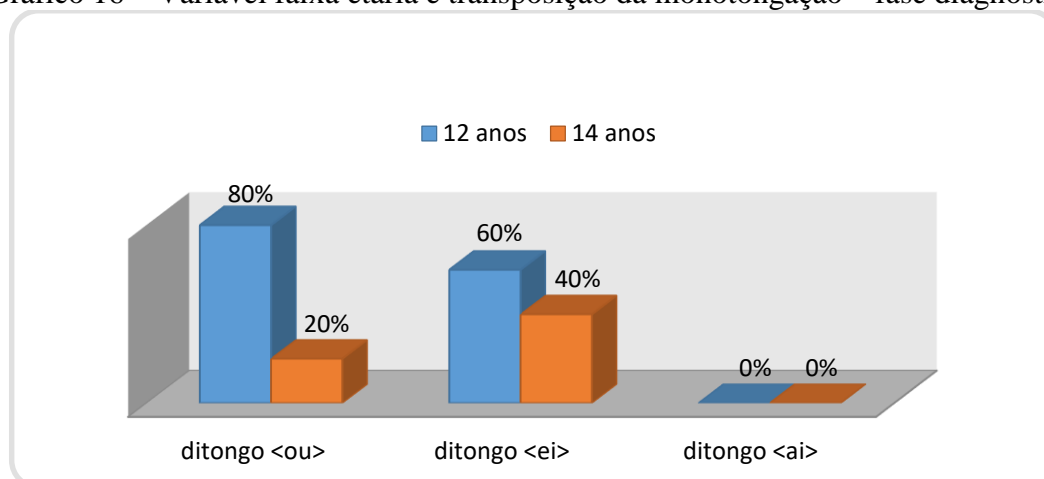
A observação dos valores obtidos por amostragem, no Gráfico 15, demonstra que a transposição da monotongação para a escrita é mais produtiva nos textos escritos por informantes do sexo masculino, enquanto as informantes do sexo feminino apresentaram menor

percentual de transposição da monotongação. Dessa forma, a variável sexo demonstrou que as mulheres monitoraram mais a escrita, no que tange à transposição da monotongação para os textos produzidos, em relação aos homens.

Esse resultado corrobora com a constatação de Hora e Ribeiro (2006, p. 218), ao afirmarem que “Os falantes do sexo feminino tendem a usar mais a variante padrão, ou de prestígio social, do que aqueles do sexo masculino”.

Considerando a variável faixa etária, fizemos, também, um recorte para analisar a ocorrência da transposição da monotongação para a escrita, comparando a escrita de 4 alunos de 12 anos e 4 alunos de 14 anos. Selecionamos, para esse recorte, alunos dessas faixas etárias pelo fato de haver, na turma pesquisada, o mesmo número de alunos com 12 e 14 anos, sendo possível verificar se houve interferência dessa variável na transposição da monotongação.

Gráfico 16 – Variável faixa etária e transposição da monotongação – fase diagnóstica



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

Percebe-se que o ditongo <ou> foi mais produtivo nos textos de alunos de 12 anos (80%), enquanto nos textos dos alunos de 14 anos a transposição da monotongação foi identificada em 20% das ocorrências analisadas nesse recorte. O mesmo ocorreu com o ditongo <ei>, em que os alunos de 12 anos produziram 60% das ocorrências de transposição da monotongação e os alunos de 14 anos, 40%.

O Gráfico 16 permite concluir que os informantes de maior idade, 14 anos, apresentaram menos casos de transposição da monotongação para a escrita. Logo, verificamos que quanto maior a idade, menos “erros” foram cometidos pelos alunos incluídos neste recorte, ainda que estes sejam repetentes. Ao abordar a variável faixa etária, Mollica (2016, p. 85) afirma que “Com o avanço das séries concomitantemente ao aumento da idade, a regra na escrita de inserir os grafemas **i** e **u** quando há ditongo /ey/ e /ow/ na língua falada vai sendo

paulatinamente assimilada”. Na análise em questão, os alunos estudam na mesma sala, mesmo assim, a faixa etária apresentou influência no resultado do diagnóstico, possivelmente devido à maturidade dos alunos, em relação à capacidade de assimilar as diferenças entre a fala e a escrita e ao maior tempo que esses alunos passaram na escola.

A análise do diagnóstico permitiu chegar aos seguintes resultados:

- Os contextos fonológicos de ocorrência da transposição da monotongação para a escrita foram: ditongo <ou> no interior e final de palavra; ditongo <ei> antes de [r] ; e ditongo <ai> antes de [ʃ];
- 81% dos alunos participantes escreveram palavras com transposição da monotongação;
- O ditongo <ou> foi mais produtivo em relação à transposição da monotongação para a escrita, seguido pelos ditongos <ei> e <ai>, respectivamente;
- Os informantes do sexo masculino escreveram mais palavras com transposição da monotongação, em comparação aos informantes do sexo feminino;
- Os participantes com maior idade registraram menor ocorrências de transposição da monotongação para a escrita do que os participantes com idade menor.

A análise feita evidenciou a repercussão, na escrita, da variação presente na língua falada, apresentando-se como uma dificuldade ortográfica influenciada pela transposição da oralidade para a escrita. Como já mencionado na p. 47, no Referencial Teórico, a percepção, pelo professor, das dificuldades ortográficas dos alunos, tanto aquelas ocasionadas pela interferência da fala na escrita, quanto as decorrentes da arbitrariedade do sistema de convenção da escrita, possibilita a elaboração de atividades que visem à promoção da aprendizagem do aluno.

Após análise do diagnóstico, foi elaborado o plano de intervenção e aplicado aos alunos. O resultado da intervenção é descrito e analisado na seção seguinte, que aborda a fase pós-intervenção.

4.3 Descrição e análise da atividade pós-intervenção

Tendo em vista a necessidade de avaliar os efeitos da intervenção nos textos escritos dos alunos, esta seção aborda os resultados da intervenção, através de atividade aplicada após a intervenção, e a comparação entre os dados do diagnóstico e os dados da pós-intervenção.

4.3.1 Resultados da intervenção

Nesta subseção, é discutido o resultado geral da intervenção, demonstrando os “erros” ortográficos cometidos pelos alunos na fase pós-intervenção, especificamente a transposição da monotongação para a escrita. Para tanto, a Tabela 2 contém os “erros” ortográficos identificados nessa fase da pesquisa, bem como o percentual de ocorrência. Assim como no diagnóstico, os “erros” ortográficos presentes nos textos na pós-intervenção foram identificados e categorizados, conforme proposta de Bortoni-Ricardo (2005). A categorização dos dados encontrados na avaliação da intervenção, especificados por aluno, encontra-se no Apêndice N.

Tabela 2 – “Erros” ortográficos e percentuais de ocorrência – fase pós-intervenção

		Número de ocorrências	Percentual de ocorrências
GRUPO 1			
	Troca de Letras	25	47%
	Hipercorreção	3	5,5%
	Inserção de letras	1	2%
GRUPO 2			
A) “Erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas	Juntura	6	11%
	Alçamento	1	2%
	Segmentação	1	2%
B) “Erros” decorrentes da	Apócope	3	5,5%
	Desnasalação	3	5,5%

interferência de regras fonológicas variáveis graduais	Harmonia vocálica	3	5,5%
	Monotongação	2	4%
	Nasalização	1	2%
C) “Erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas	Ditongação	2	4%
	Sândi externo	1	2%
	Paragoge	1	2%
TOTAL		53	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

A Tabela 2 evidencia que, entre os “erros” analisados na atividade de avaliação da intervenção, houve um percentual elevado de “erros” ortográficos ocasionados pela troca de letras, totalizando 47%, seguida pela hipercorreção (5,5%) e pela inserção de letras (2%), sendo esses “erros” categorizados no Grupo 1.

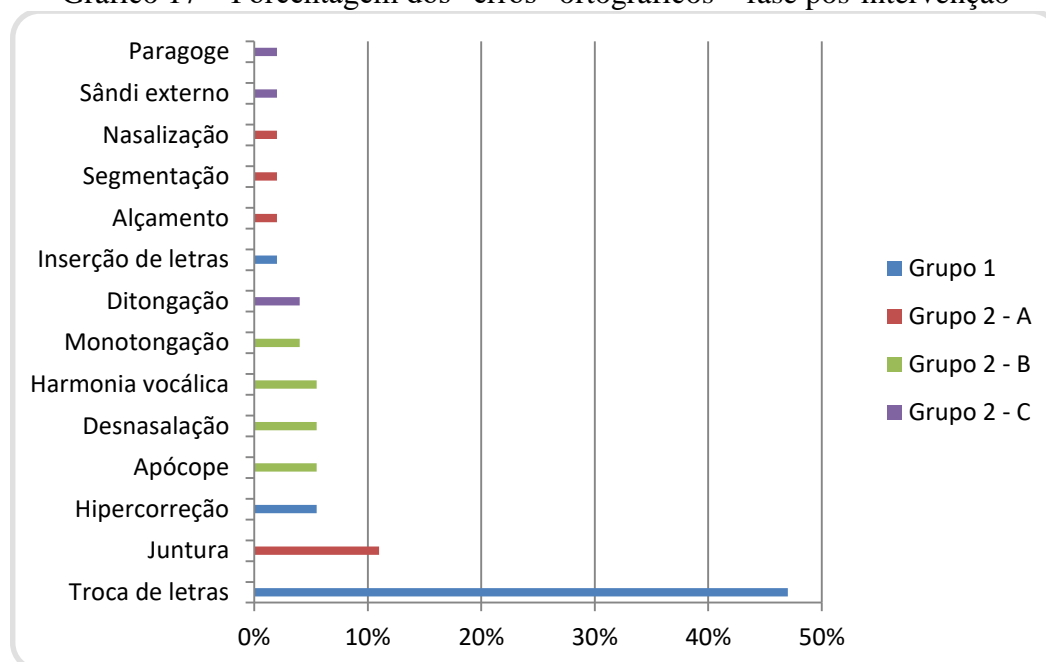
No que concerne ao Grupo 2, entre os “erros” decorrentes de regras fonológicas categóricas (Tipo A), o número maior identificado foi de juntura (11%), seguido pelo alçamento (2%) e segmentação (2%).

Entre os “erros” decorrentes de regras variáveis graduais (Tipo B), identificou-se um percentual de “erros” ortográficos causados pela apócope (5,5%), desnasalação (5,5%) e harmonia vocálica (5,5%), seguidos pela monotongação (4%) e nasalização (2%).

Em relação aos “erros” decorrentes de variáveis descontínuas (Tipo C), houve ocorrências de ditongação (4%) e, na sequência, sândi externo (2%) e paragoge (2%).

No Gráfico 17, que contém os “erros” ortográficos dos Grupos 1 e 2, é possível obter uma visão geral dos “erros” categorizados na Tabela 2.

Gráfico 17 – Porcentagem dos “erros” ortográficos – fase pós-intervenção



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

A categorização dos “erros” identificados na atividade de avaliação da intervenção revelou a troca de letras como sendo o “erro” mais recorrente, totalizando quase metade de todos os “erros” ortográficos nessa fase da pesquisa (47%), em que os alunos compuseram as produções de texto.

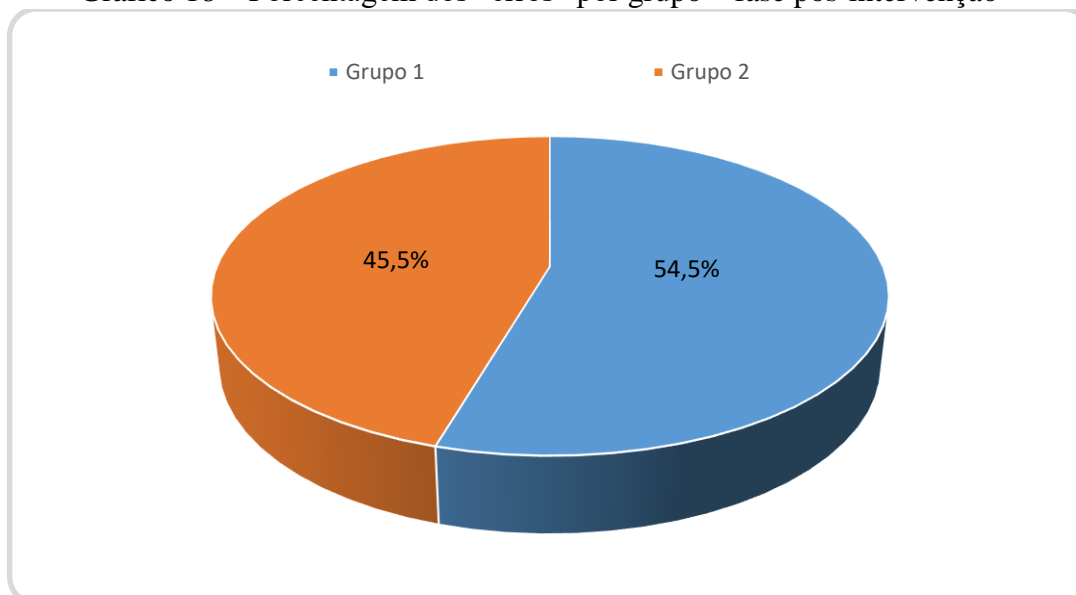
A monotongação foi o sétimo “erro” com maior número de ocorrências (4%), ao lado da ditongação (4%). Verificamos que houve um aumento de ditongação na escrita, que registrou, na fase diagnóstica, 1,4% do total de “erros”. Isso se deve, possivelmente, ao fato de que os alunos monitoraram a escrita para não transpor o fenômeno da monotongação para as produções de texto escrito, acrescentando *glide* à vogal e resultando na ditongação (p. e., *veis* e *teis*, em vez de “vez” e “três”).

Alguns “erros” observados no diagnóstico não foram identificados na avaliação da intervenção, a saber: epêntese (Grupo 2A); aférese (Grupo 2B); síncope, apócope, epêntese, nasalização e aférese (Grupo 2C).

Portanto, ocorreu redução significativa nos tipos de “erros” pertencentes ao Grupo 2C, que abarca os “erros” decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, que recebem maior grau de estigmatização, motivo que possivelmente levou os alunos a monitorarem sua escrita nesse sentido.

A porcentagem de “erros” do Grupo 1 (decorrentes da natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita) e do Grupo 2 (decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita) estão comparados no Gráfico 18.

Gráfico 18 – Porcentagem dos “erros” por grupo – fase pós-intervenção



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Conforme o Gráfico 18, a maioria dos “erros” cometidos pelos alunos, ao compor seus textos na fase pós-intervenção, decorre da natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita (Grupo 1: 54,5% e Grupo 2: 45,5%). Portanto, na avaliação da intervenção, detectou-se uma redução dos “erros” ocasionados pela influência da fala na escrita (redução de 18,5%), em relação ao percentual identificado no diagnóstico (percentual de 64% do total dos “erros”).

Verificamos que houve um monitoramento dos alunos em relação aos “erros” decorrentes da transposição da fala para a escrita, pois esse assunto foi tratado com os participantes durante a intervenção, quando foi feita a abordagem sobre a transposição da monotongação para a escrita. Percebe-se, então, que os estudantes compreenderam que existem hábitos na fala que não devem ser transpostos para textos escritos formais, quando passam a ser considerados “erros” ortográficos.

No que tange à transposição da monotongação para a escrita, houve as seguintes ocorrências, exemplificadas no Quadro 17:

Quadro 17 – Casos de transposição da monotongação para a escrita – fase pós-intervenção

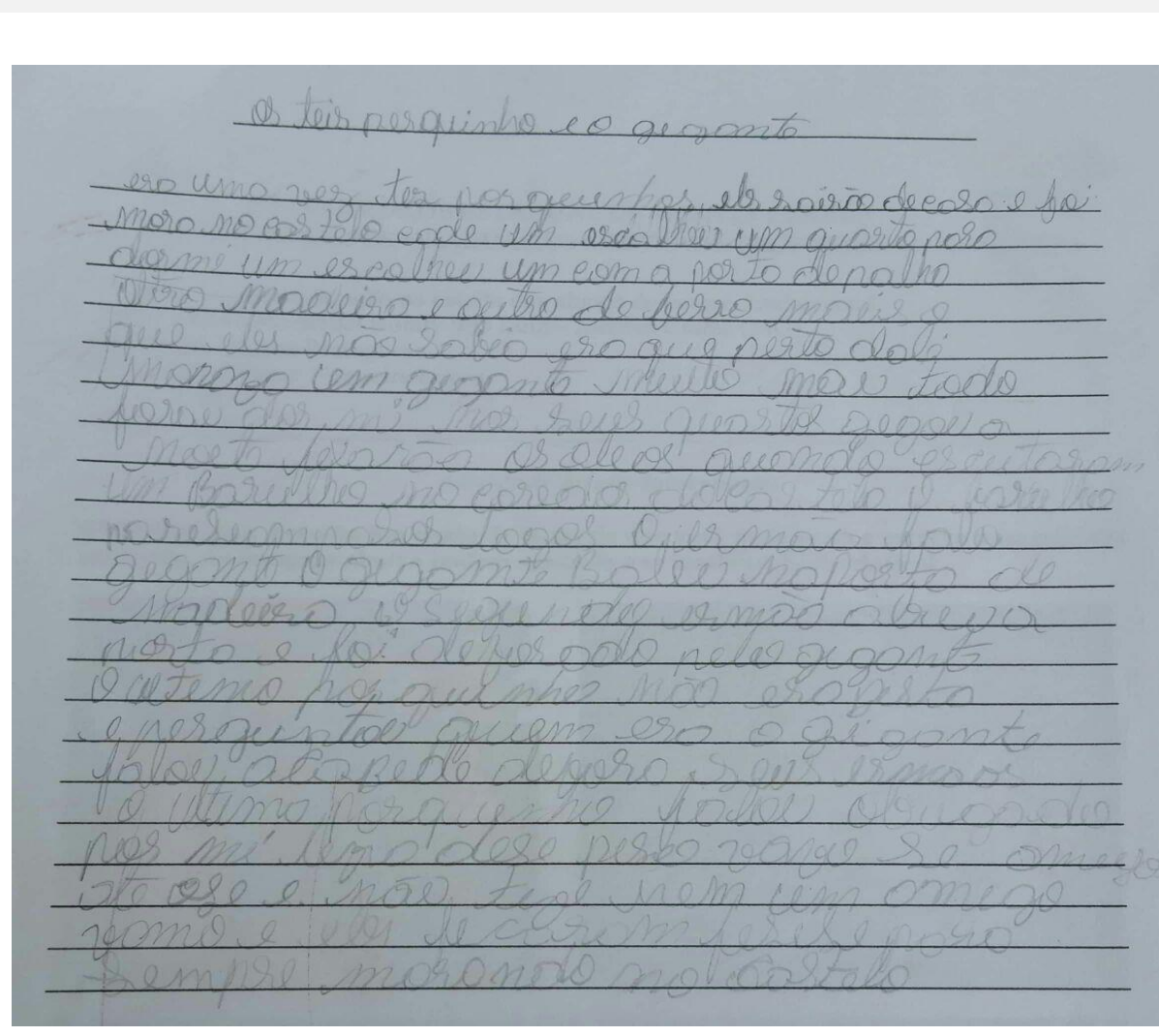
Aluno	Monotongação
A11	<i>chego</i> (“chegou”)
A12	<i>falo</i> (“falou”)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Os dois casos registrados de transposição da monotongação para a escrita, na fase pós-intervenção, representam a redução do ditongo [ou] para [o] em sílabas tônicas finais. Os dois alunos que escreveram as palavras com redução do *glide* do ditongo são do sexo masculino, sendo que um tem 12 anos (A12) e o outro, 14 (A11).

As produções textuais elaboradas por esses dois alunos que escreveram palavras com a redução do *glide* do ditongo encontram-se digitalizadas a seguir, assim como a forma digitada referente à maneira como o aluno escreveu.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO – ALUNO A12



os teus porquinhos e o gigante

era uma vez tres porquinhos, eles saíram de casa e foram para o castelo onde um escolheu um quarto para dormir um escolheu um com a porta de palha outro madeira e outro de ferro mais o que eles não sabiam era que perto dele morava um gigante muito mau todos foram dormir nos seus quartos e à noite foram os porquinhos quando escutaram um barulho no corredor do castelo o barulho parecia passos logo o irmão **falo** [negrito nosso] gigante o gigante baleu na porta de madeira o segundo irmão abriu a porta e foi deformado pelo gigante o último porquinho não era pestoso e perguntou quem era o gigante **falou** [negrito nosso] acabou de fora seus irmãos o último porquinho falou obrigado por mim deixar esse peso vou se amigos até hoje e não tenho nem um amigo vamos e eles ficaram felizes para sempre morando no castelo

Constatamos que o Aluno A12 escreveu a palavra *falo*, em vez de “falou” e, em seguida, escreveu essa mesma palavra sem o “erro” ortográfico ocasionado pela transposição da monotongação para a escrita. Isso indica que o estudante monitorou sua escrita, no que diz respeito à monotongação, no entanto, encontra-se em processo de aprendizagem da ortografia, motivo pelo qual demonstrou não identificar sempre esse tipo de instabilidade ortográfica.

Essa mesma situação foi observada na produção de texto do Aluno A11, conforme está registrado a seguir.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO – ALUNO A11

o pinoquio

era uma vez um lindo pinoquio que inventava muitas coisas que inventava para mãe e pai dele que mãe chegou pra ele e falou que estava inventado muito aí ele contou tanta mentira que um dia apareceu um tragaço para e todo mundo começou contra ele aí depois ele se tornou um pinoquio ficou amigos de no todo mundo ficou amigo de ele iai ele gostou de falar a verdade aí ele nunca mentiu aí dos todos lanches ficou amigo dele ele ninguém nunca aí dia ele jovem uma briga com amigos ele briga um com outro muito meus passaram um mico daqueles aí um dia aí nariz creceu mais muito que vocês imaginava aí um dia ele começou medun dinovo aí começou a mesma perseguição contra o pinoquio ele ficou contra o pai dele a mãe dele também aí não tia mais medo de si mesmo aí dian os paredes foi falou con ele o filho porque voce esta fazedo iso filho nao estou entededo voce meu filho

o pinoquio

era uma vez um lindo pinoquio que inventava muitas coisas que inventava para mãe e pai dele que mãe **chegou** [negrito nosso] para o filho e falou que estava inventado muito aí ele contou tanta mentira que um **chego** [negrito nosso] apareceu um tragaço para e todo mundo começou contra ele aí depois ele se tornou um pinoquio ficou amigos de no todo mundo ficou amigo de ele iai ele gostou de falar a verdade aí ele nunca mentiu aí dos todos lanches ficou amigo dele ele ninguém nunca aí dia ele jovem uma briga com amigos ele briga um com outro muito meus passaram um mico daqueles aí um dia aí nariz creceu mais muito que vocês imaginava aí um dia ele começou medun dinovo aí começou a mesma perseguição contra o pinoquio ele ficou contra o pai dele a mãe dele também aí não tia mais medo de si mesmo aí dian os paredes foi falou con ele o filho porque voce esta fazedo iso filho nao estou entededo voce meu filho

não cos porque ele comecou a era o meu pai por que voce nao esta passado pelo asi sufrimeto
 nau o meus deus não mas ele intededu voce viu pinoquio ai ele meluerou dinovo ai ele
 comecou fui amigos ai como ele ficou muito alegre con aquilo coceguiu mais amigo doque
 ele peseva ficou e meu pai o mai eu esto feliz.

Foi feliz para sempre

Na produção de texto do informante A11, também verificamos que a mesma palavra foi grafada de duas maneiras distintas: a palavra “chegou”, em destaque, foi grafada da forma “correta”; e a palavra *chego*, em negrito, escrita sem o *glide* do ditongo. Isso demonstra que a transposição da monotongação, apesar de ser um “erro” percebido pelos alunos, ainda está presente em suas produções de texto, em momentos em que a escrita é menos monitorada por eles.

O contexto fonológico de transposição da monotongação identificado nessa fase da pesquisa está representado no Quadro 18:

Quadro 18 – Contexto fonológico de transposição da monotongação – fase pós-intervenção

<ou> em final de palavra <i>chego</i> (“chegou”) <i>falo</i> (“falou”)
--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Percebe-se que o único contexto fonológico que favoreceu a transposição da monotongação foi ditongo <ou> em final de palavras, sendo que houve incidência de transposição da monotongação apenas com verbos. Assim como na fase diagnóstica, a atividade desenvolvida foi um texto narrativo, tendo sido utilizados verbos na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo na composição das paródias dos contos de fadas.

Na subseção a seguir, é feita uma análise comparativa dos dados colhidos no diagnóstico com os dados da atividade produzida na fase pós-intervenção.

4.3.2 Comparação dos resultados e resultado geral

A fim de avaliar os efeitos da intervenção, torna-se necessário realizar, nesta subseção, uma análise comparativa entre os resultados colhidos na fase diagnóstica e na fase pós-intervenção, referentes às produções de texto redigidas pelos alunos.

Na Tabela 3 a seguir, é feita a comparação do total de ocorrências de transposição da monotongação para a escrita, em relação à totalidade dos “erros” cometidos pelos alunos na fase diagnóstica e pós-intervenção.

Tabela 3 – Comparativo geral de transposição da monotongação em relação à totalidade dos “erros”

Fase diagnóstica	Fase pós-intervenção
16%	4%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

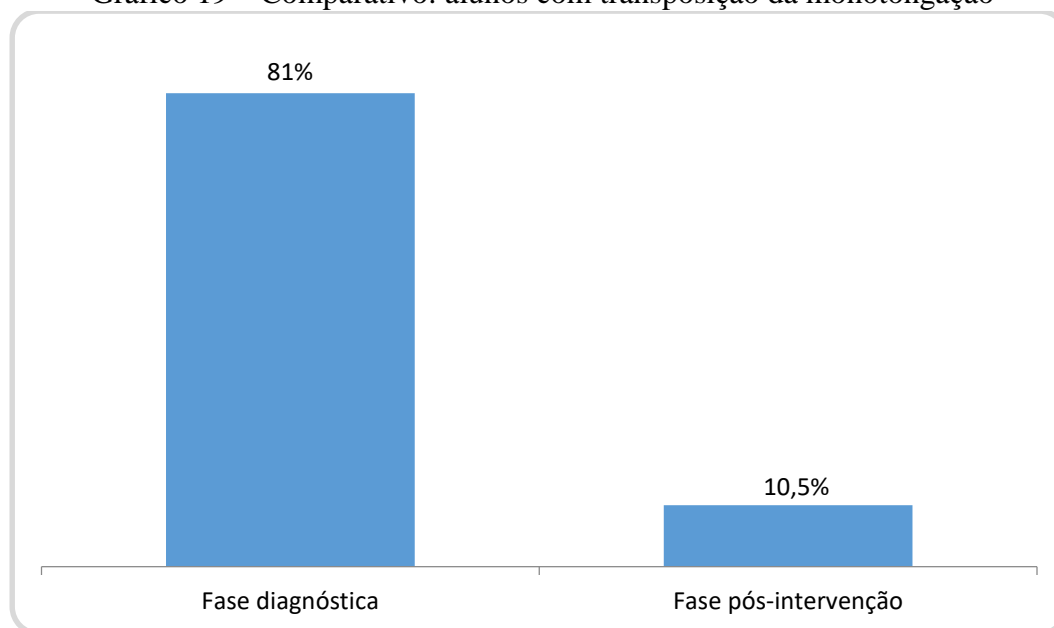
Segundo a Tabela 3, houve uma redução de 12% das ocorrências de transposição da monotongação para a escrita nos textos produzidos pelos alunos da fase diagnóstica para a fase pós-intervenção. Na fase diagnóstica, a transposição da monotongação correspondeu a 16% do total de “erros”, enquanto na pós-intervenção esse percentual foi de 4%.

Ao discutir a transposição da fala para a escrita, Mollica (2016) afirma que a escrita não é uma reprodução da fala e que “Os sistemas de escrita possuem um caráter normatizador de tal modo que muitos traços variáveis da fala desaparecem” (MOLLICA, 2016, p. 18).

Dessa maneira, durante a intervenção, foi feita a discussão com os alunos no sentido de que a escrita não é uma reprodução da fala e os resultados da Tabela 3 demonstram que houve essa compreensão por parte dos estudantes, uma vez que a ocorrência de transposição da monotongação para a escrita dos alunos reduziu consideravelmente após a intervenção desenvolvida, evidenciando que as atividades propostas minimizaram essa dificuldade ortográfica.

Para melhor visualizar, o Gráfico 19 contém a comparação do percentual de alunos que apresentaram transposição da monotongação para a escrita, nas fases diagnóstica e pós-intervenção.

Gráfico 19 – Comparativo: alunos com transposição da monotongação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

O Gráfico 19 ilustra a redução do percentual de alunos que apresentaram, em seu texto escrito, a transposição do fenômeno da monotongação, durante as fases diagnóstica (81%,) e pós-intervenção (10,5%). Ou seja, houve uma redução de mais de 70%, demonstrando que os alunos compreenderam tal fenômeno, que ocorre na fala e é transposto para a escrita.

Mollica (2016) defende a elaboração de trabalhos orientados na abordagem de dificuldades de escrita, de natureza ortográfica ou gramatical, sendo essa uma função essencial da escola. “Assumo que a escola tem o papel precípua de exercitar a língua padrão, quer na modalidade escrita, quer na modalidade falada” (MOLLICA, 2016, p. 17).

Ainda que o Questionário Socioeconômico aplicado aos alunos tenha demonstrado que eles pertencem a uma camada social mais baixa, com poucos recursos financeiros (fator que pode ter interferido na utilização da norma culta na escrita na fase diagnóstica), o Gráfico 19 demonstra que as atividades de intervenção aplicadas contribuíram para a aprendizagem da ortografia, mesmo tendo como público-alvo alunos que, conforme análise do questionário, dedicam pouco tempo extraclasse aos estudos e estão inseridos em uma difícil realidade social.

Nesse sentido, o trabalho orientado, no que concerne à transposição da monotongação para a escrita, obteve resultados satisfatórios nesta pesquisa, de acordo com leitura feita do Gráfico 19.

O Quadro 19, a seguir, compara as ocorrências de transposição da monotongação nas duas etapas da pesquisa, considerando os dois informantes que apresentaram a transposição da monotongação na atividade de avaliação da intervenção.

Quadro 19 – Comparativo: casos de transposição da monotongação

Aluno	Fase diagnóstica	Fase pós-intervenção
A11	<i>arrumo</i> (“arrumou”)	<i>chego</i> (“chegou”)
A12	<i>robar</i> (“roubar”), <i>fera</i> (“feira”), <i>outro</i> (“outro”), <i>fecho</i> (“fechou”), <i>comeso</i> (“começou”), <i>cadera</i> (“cadeira”)	<i>falo</i> (“falou”)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Constatamos, a partir da observação do Quadro 19, que o informante A11 escreveu o mesmo número de palavras com transposição da monotongação nas duas etapas da pesquisa (1 ocorrência em cada), ambas com redução do ditongo <ou> no final de palavra. Já o informante A12, ainda que tenha registrado, na fase pós-intervenção, uma palavra com transposição da monotongação, apresentou redução desse fenômeno na escrita, em relação à fase diagnóstica (6 ocorrências). Além disso, enquanto na fase diagnóstica esse aluno registrou transposição da monotongação dos ditongos <ou> e <ei>, na pós-intervenção, apresentou transposição da monotongação somente do ditongo <ou>.

A redução do ditongo <ou>, pelo fato de não depender do segmento consonantal seguinte para ocorrer monotongação (ao contrário do que acontece com os ditongos <ai> e <ei>), torna-se mais frequente e, conseqüentemente, mais difícil reduzir a transposição da monotongação desse ditongo na escrita.

O Quadro 20 compara os contextos fonológicos da transposição da monotongação, nas fases diagnóstica e pós-intervenção.

Quadro 20 – Comparativo: contextos fonológicos de transposição da monotongação

Fase diagnóstica	Fase pós-intervenção
<ou> no final de palavra	<ou> em final de palavra
<ou> no interior de palavra	
<ei> antes de [r]	
<ai> antes de [ʃ]	

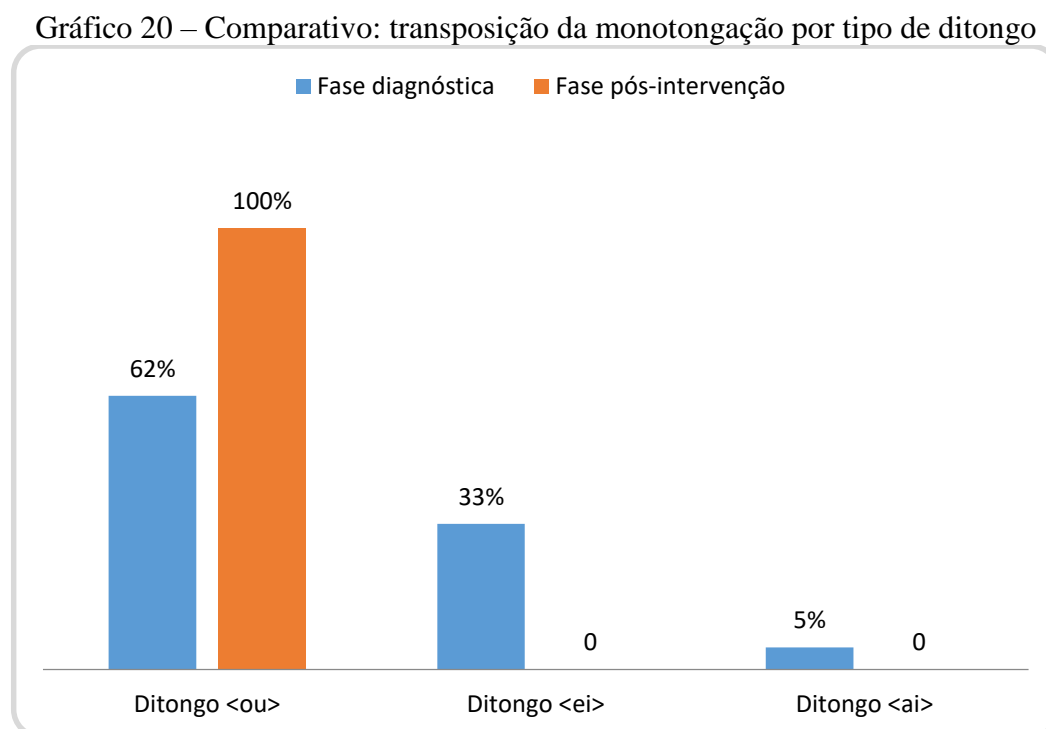
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Comparando os contextos fonológicos de transposição da monotongação nessas duas fases da pesquisa, observamos que houve redução, uma vez que, na fase diagnóstica, os contextos fonológicos de transposição da monotongação foram: ditongo <ou> no interior e final de palavra, <ei> antes de [r] e <ai> antes de [ʃ]. Na fase pós-intervenção, foi registrada apenas transposição da monotongação com o ditongo <ou> no final de palavra.

Conforme mencionado anteriormente e corroborando com os dados colhidos na fase diagnóstica desta pesquisa (cf. Gráfico 13), a transposição da monotongação do ditongo <ou> é mais produtiva, motivo pelo qual esse contexto fonológico persistiu na fase pós-intervenção.

Assim, a redução de contextos fonológicos de transposição da monotongação, nas produções dos alunos, demonstra que houve a compreensão no que tange a esse “erro”.

A comparação entre os tipos de ditongos que apresentaram maior ocorrência da transposição da monotongação, na fase diagnóstica e pós-intervenção, está representada no Gráfico 20.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Na fase diagnóstica, a transposição da monotongação do ditongo <ou> foi mais produtiva, com 62%, seguida pelo ditongo <ei> (33%) e ditongo <ai> (5%). Já na fase pós-intervenção, somente ocorreu a transposição da monotongação do ditongo <ou>.

Possivelmente, a permanência de transposição da monotongação apenas do ditongo <ou>, na fase pós-intervenção, deve-se, também, ao fato de que este é um fenômeno consolidado na fala, tornando-se mais resistente a aprendizagem desta regra na escrita.

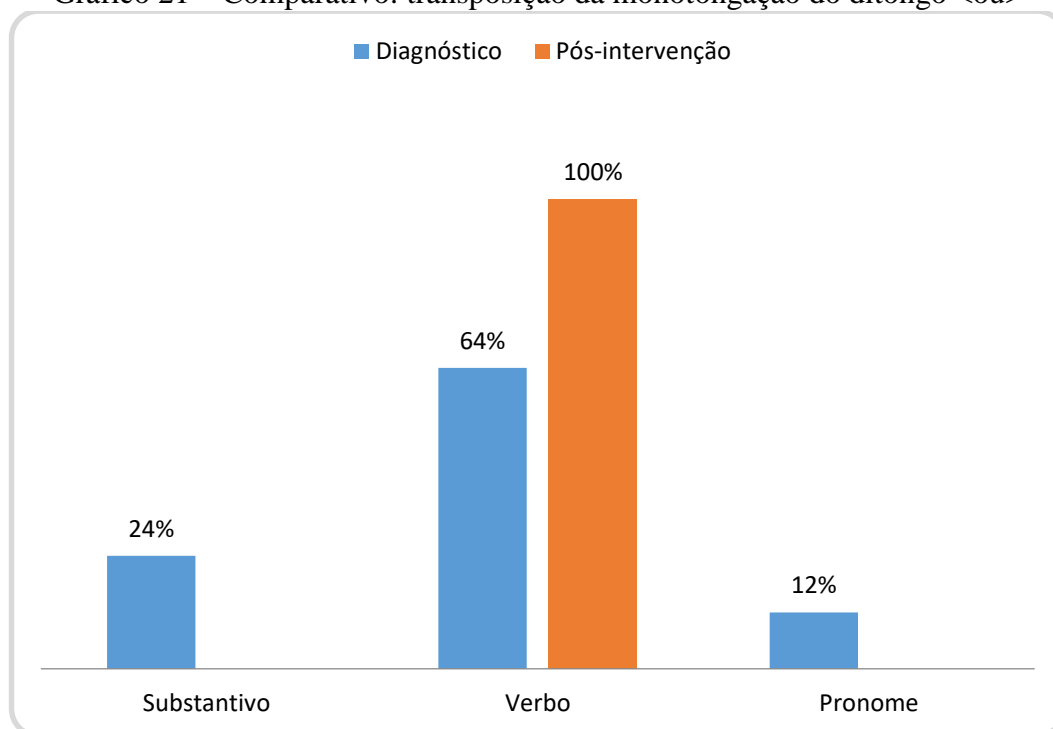
Bortoni-Ricardo e Rocha (2014, p. 42) confirmam essa hipótese: “[...] o curso evolutivo de redução do ditongo /ow/ está mais avançado, a regra parece aplicar-se a quase categoricamente em todos os ambientes fonéticos. Esse ditongo é de fato o único que se reduz nas sílabas finais”.

Mollica (2016, p. 91) também explica a permanência desse contexto fonológico, ao afirmar que “A correção ortográfica para o ditongo com a semivogal posterior, por ser mudança operada na fala, é mais lenta que a verificada para o ditongo com a semivogal anterior”. Logo, a transposição da monotongação do ditongo <ou>, registrada nesta pesquisa, também indicou ser mais lento o seu apagamento na escrita, por se tratar de fenômeno consolidado na fala, como demonstrado no Quadro 9, que evidenciou a permanência desse contexto fonológico nesta pesquisa, na fase pós-intervenção.

Ainda assim, a análise dos dados obtidos demonstra que as atividades desenvolvidas para a orientação de uma dificuldade ortográfica específica foram satisfatórias para a aprendizagem dos alunos, posto que foi observada a redução de “erros” ocasionados pela transposição da monotongação para a escrita.

A comparação das classes de palavras mais produtivas em relação à transposição da monotongação, nas duas fases desta pesquisa, está especificada no Gráfico 21, que representa apenas o ditongo <ou> por ter sido o único recorrente na fase pós-intervenção.

Gráfico 21 – Comparativo: transposição da monotongação do ditongo <ou>



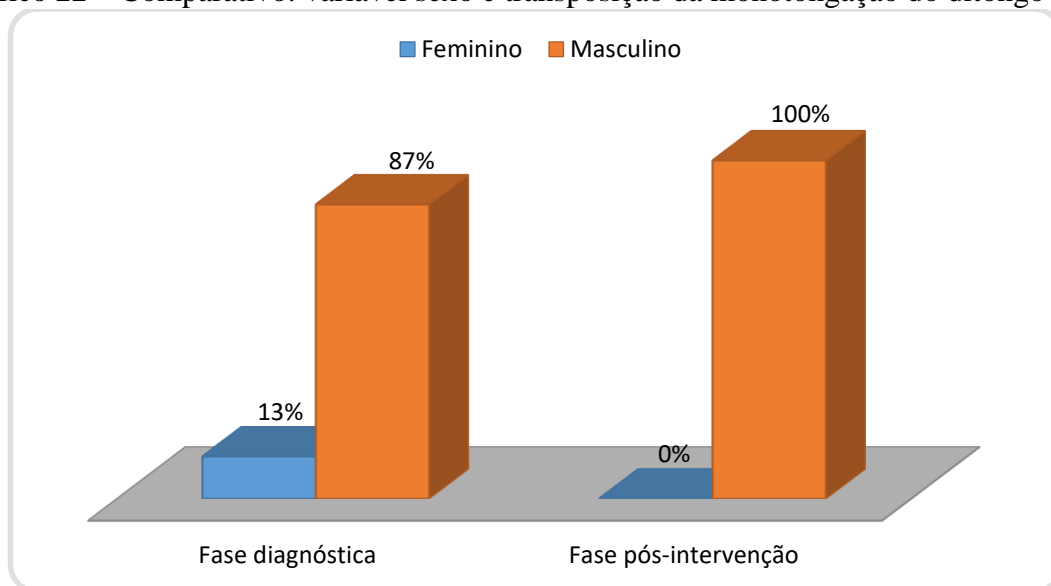
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Identificamos, após comparar a transposição da monotongação do ditongo <ou> no diagnóstico e na pós-intervenção, a prevalência, na fase diagnóstica, de transposição da monotongação com verbos (64%), seguida por substantivos (24%) e pronomes (12%); enquanto na pós-intervenção só houve transposição da monotongação com verbos (100%).

Os gêneros textuais escolhidos para as atividades, por terem a predominância de verbos na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, contribuíram para a ocorrência maior da transposição da monotongação do ditongo <ou> com verbos. Isso ocorreu tanto no diagnóstico, quanto na pós-intervenção, momento em que foi solicitado aos alunos a escrita de uma paródia de um conto de fadas.

O Gráfico 22 compara a transposição da monotongação para a escrita dos alunos, em relação ao sexo dos participantes. Os dados referentes ao diagnóstico foram considerados por amostragem, conforme descrito anteriormente. Reafirmamos que a comparação é feita considerando o ditongo <ou> que, na fase pós-intervenção, foi o único que ocorreu.

Gráfico 22 – Comparativo: variável sexo e transposição da monotongação do ditongo <ou>



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

O Gráfico 22 demonstra que, na fase diagnóstica, a transposição da monotongação para a escrita foi mais produtiva com informantes do sexo masculino (87%). O mesmo ocorreu na fase pós-intervenção, em que apenas informantes do sexo masculino escreveram palavras com transposição da monotongação.

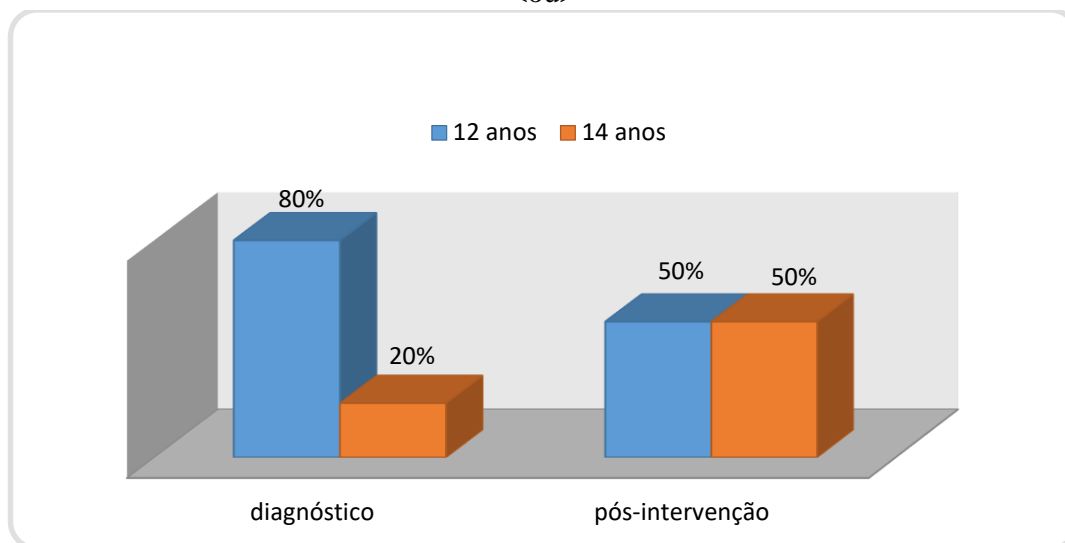
Assim, a variável sexo demonstrou influenciar o fenômeno aqui estudado, ratificando a informação discutida por Mollica (2016, p. 85), segundo a qual:

O fator sexo influencia na forma relevante com relação à monotongação de /ow/ e /ey/, uma vez que as meninas apresentam enorme facilidade no aprendizado de formas linguísticas prestigiadas socialmente. O inverso ocorre com os meninos, nos quais costuma prevalecer a ocorrência de formas linguísticas de baixo prestígio social.

Ainda segundo a autora, “Essas diferenças costumam ser maiores em turmas onde o nível socioeconômico é mais baixo” (MOLLICA, 2016, p. 85), sendo esta, também, a mesma condição socioeconômica do público-alvo desta pesquisa.

A comparação entre a fase diagnóstica e a fase pós-intervenção, no que diz respeito à variável faixa etária, está representada no Gráfico 23, tendo sido feito, também, um recorte na fase diagnóstica para esta variável. Também são contempladas as ocorrências de transposição da monotongação do ditongo <ou>, que foi o único identificado na fase pós-intervenção.

Gráfico 23 – Comparativo: variável faixa etária e transposição da monotongação do ditongo <ou>



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.

Percebe-se que, no diagnóstico, o ditongo <ou> foi mais produtivo em textos escritos por alunos de 12 anos (80%), que possuem idade recomendada para o 7.º Ano, enquanto os alunos de 14 anos escreveram palavras com transposição da monotongação em 20% das vezes identificadas (cf. recorte no Gráfico 16).

Já na pós-intervenção, a porcentagem foi a mesma para alunos de 12 e 14 anos (50%). Apesar de o desempenho dos alunos mais velhos, na fase diagnóstica, ter sido mais satisfatório (20%), o resultado referente a essa variável, na fase pós-intervenção (50%), deve-se, provavelmente, ao que afirma Mollica (2016). Segundo essa estudiosa, ainda que a inserção do *glide* no ditongo seja mais facilmente assimilada por alunos mais velhos, essa regra é “[...] compreendida e apreendida quanto mais os alunos se tornam conscientes das diferenças entre fala e escrita”.

Portanto, na pós-intervenção, os alunos mais novos demonstraram evolução significativa da consciência das diferenças entre a fala e a escrita, sendo mais maduros nesse aspecto, do que os alunos mais velhos.

A comparação dos dados colhidos no diagnóstico com os dados da pós-intervenção demonstrou que:

- Houve redução significativa da transposição da monotongação para os textos escritos dos alunos, registrando 16% dos “erros” cometidos pelos alunos durante o diagnóstico e 4% na pós-intervenção;

- O percentual de alunos que escreveram palavras com a redução do *glide* do ditongo diminuiu, passando de 81% do total de alunos participantes para 10,5%;
- A transposição da monotongação do ditongo <ou> para a escrita foi mais produtiva (devido à sua consolidação na fala e resistência na escrita e ao fato de ser um ditongo que independe do segmento consonântico seguinte para ocorrer transposição da monotongação), uma vez que foi o único contexto de ocorrência da transposição da monotongação que permaneceu na fase pós-intervenção;
- A redução do *glide* no ditongo <ou> foi mais recorrente com verbos, tanto no diagnóstico, quanto na pós-intervenção, devido à influência dos gêneros textuais trabalhados, em que há a predominância de verbos na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo;
- Participantes do sexo masculino escreveram maior número de palavras com transposição da monotongação, nas duas fases da pesquisa analisadas, evidenciando que as mulheres monitoraram mais a linguagem e demonstraram maior preocupação em escrever de acordo com as regras ortográficas;
- A variável faixa etária demonstrou que os alunos mais novos apresentaram evolução na aprendizagem do fenômeno estudado, pois reduziram o percentual de transposição da monotongação de 80% para 50% na fase diagnóstica e pós-intervenção, respectivamente; enquanto os participantes mais velhos não demonstraram evolução em relação à aprendizagem da transposição da monotongação para a escrita, posto que houve aumento do percentual de transposição da monotongação de 20% para 50%.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou o fenômeno fonético-fonológico da monotongação, com o objetivo de verificar a sua transposição para a escrita dos alunos do 7.º Ano X do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rotary São Luiz. A monotongação é uma variação que ocorre na fala, sendo que o aluno, em processo de aprendizagem da ortografia, apresenta dificuldades em compreender que a ortografia não aceita a mesma variação que a fala admite.

Na análise realizada, foram considerados os pressupostos da Sociolinguística, que considera a língua em uso, com suas variações, ancorando-se nas discussões apontadas por Herzog, Labov e Weinreich (2006), Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006), Bagno (2007, 2009, 2017) e Faraco (2008); Cagliari (2010), Lemle (1991), Faraco (2000), Morais (2000) e Nascimento e Oliveira (1990), que serviram de embasamento para as considerações acerca do ensino da ortografia, além de Silva (2008), Callou e Leite (1999) e Câmara Jr. (1997).

Para o desenvolvimento deste trabalho, aplicamos duas atividades diagnósticas para os alunos público-alvo desta pesquisa. A primeira atividade diagnóstica (APÊNDICE A) consistiu na reescrita sobre um assalto que ocorreu em um *shopping center* de Montes Claros. A segunda atividade diagnóstica (APÊNDICE B) foi a escrita de um texto narrativo, com base em uma história em quadrinhos do personagem Anjinho, da Turma da Mônica, que apresentava apenas linguagem não verbal. Portanto, as atividades diagnósticas trataram-se de textos formais, que exigiam a escrita baseada na ortografia oficial do Português.

O resultado do diagnóstico apontou a transposição da monotongação como sendo um “erro” recorrente na escrita. Sendo assim, confirmamos nossa primeira hipótese, de que a escrita dos alunos é influenciada pela monotongação, levando-os a se desviar da forma ortográfica convencional do Português.

Após análise do diagnóstico, elaboramos atividades de intervenção que pretenderam reduzir a transposição da monotongação nas produções escritas dos alunos, quais sejam: ditado interativo do texto *Chapeuzinho Vermelho* (APÊNDICE E); releitura com focalização do texto *Chapeuzinho Amarelo* (APÊNDICE F); reescrita com correção do texto *O bisavô e a dentadura* (APÊNDICE G); jogo da memória (APÊNDICE H); narrativa a partir de imagens (APÊNDICE I); caça-palavras (APÊNDICE K); e carta enigmática (APÊNDICE L).

A avaliação da intervenção foi obtida através de uma atividade pós-intervenção (APÊNDICE M), que demonstrou redução de ocorrências da transposição da monotongação na escrita dos estudantes participantes. Portanto, confirmaram-se as hipóteses de que o

entendimento do fenômeno da monotongação, pelo aluno, influencia positivamente na aprendizagem e desenvolvimento da sua escrita ortográfica e que a intervenção, a partir de atividades sugeridas por Morais (2000), contribuiu para o desenvolvimento da escrita ortográfica dos alunos.

Cumpriu-se o primeiro objetivo específico de analisar a transposição da monotongação para a escrita dos alunos, por meio da análise das atividades diagnósticas e da atividade pós-intervenção. Para a análise do diagnóstico, foram consideradas as seguintes variáveis linguísticas: a) ditongo <ou> no interior e no final de palavra; b) ditongo <ei> antes de [r]; c) ditongo <ai> antes de [ʃ]; d) e categoria gramatical (substantivos, verbos, pronomes e adjetivos). Considerou-se, também, variáveis não linguísticas, a saber: e) sexo dos participantes; f) faixa etária; g) escolaridade; h) e área geográfica. Verificamos que os contextos fonológicos de ocorrência da transposição da monotongação, observados no diagnóstico, foram: ditongo <ou> no interior e final de palavra; ditongo <ei> antes de [r]; e ditongo <ai> antes de [ʃ].

O ditongo <ou> foi mais produtivo em relação à transposição da monotongação para a escrita, ocorrendo maior número de vezes com verbos, seguido pelos ditongos <ei> e <ai>, respectivamente, sendo que esses últimos apresentaram maior ocorrência da transposição da monotongação com substantivos.

No que tange às variáveis não linguísticas, observamos que os informantes do sexo feminino escreveram menos palavras com transposição da monotongação, em comparação com os informantes do sexo masculino; e os participantes mais velhos registraram menos palavras com transposição da monotongação do que os participantes mais novos, na fase diagnóstica. Na fase pós-intervenção, identificou-se que, assim como na fase diagnóstica, a transposição da monotongação do ditongo <ou> foi mais produtiva e os participantes do sexo masculino escreveram maior número de palavras com transposição da monotongação, enquanto os participantes mais novos e mais velhos escreveram o mesmo número de palavras com transposição da monotongação.

Em relação ao segundo objetivo específico (aplicar uma intervenção baseada em Morais (2000), com o intuito de promover o desenvolvimento da escrita ortográfica dos alunos), este foi alcançado, pois, após aplicação das atividades de intervenção, houve redução de palavras escritas com transposição da monotongação para a escrita dos alunos pesquisados; observou-se diminuição da transposição da monotongação para a escrita: de 81% para 10,5% do total de alunos participantes na fase diagnóstica e na fase pós-intervenção, respectivamente.

Ao final da pesquisa, identificamos, ainda, que os participantes do sexo masculino escreveram maior número de palavras com transposição da monotongação, nas duas fases da pesquisa analisadas, corroborando com a literatura sociolinguística, que considera que as mulheres monitoram mais a linguagem e demonstram maior preocupação em escrever de acordo com as regras ortográficas. Enquanto na fase diagnóstica os alunos mais velhos escreveram menor número de palavras com transposição da monotongação, na pós-intervenção, os participantes mais novos apresentaram desempenho igual aos participantes mais velhos, demonstrando que os alunos que não apresentavam distorção idade/ano de escolaridade desenvolveram habilidades ortográficas, no que tange à transposição da monotongação, após a aplicação das atividades de intervenção.

Identificamos que, embora o público-alvo desta pesquisa tenha sido composto por alunos de baixa renda, que possuem pouco contato com a norma-padrão no período extraclasse, os resultados da intervenção demonstraram que houve compreensão dos participantes em relação à transposição da monotongação para a escrita e à percepção de que a ortografia não admite as variações que são aceitas pela fala.

O terceiro objetivo, que se fundamenta na demonstração de que a transposição da monotongação para a escrita resulta da interferência da oralidade na escrita, foi alcançado, pois a monotongação é um fenômeno fonológico, portanto, ocorre na fala, e os registros de transposição da monotongação para os textos escritos, identificados nesta pesquisa, demonstram que houve a transposição de tal fenômeno da fala para a escrita. Ressaltamos, durante o desenvolvimento das atividades de intervenção, que, na escrita, a redução do *glide* do ditongo resulta em “erro” ortográfico, ainda que seja um fenômeno aceito na fala. Foram identificadas duas ocorrências de supressão do *glide* no ditongo <ou> na atividade pós-intervenção, devido ao fato de ser fenômeno cristalizado na fala, portanto, mais demorado de apresentar redução na escrita, conforme atesta Mollica (2016), além de os alunos estarem em processo de aprendizagem da ortografia e ainda apresentarem dificuldades quanto à percepção de que o som das palavras não corresponde necessariamente à forma escrita.

Quanto ao quarto objetivo, que ressalta a necessidade de adequar a língua à situação de comunicação, pudemos alcançá-lo por meio da aplicação das atividades de intervenção e pós-intervenção, em que se demonstrou aos alunos que, em se tratando de textos formais, deve-se obedecer à norma culta, inclusive no que diz respeito à ortografia. Na atividade de reescrita com correção (APÊNDICE G), os participantes foram orientados a não corrigir os “erros” do personagem, que falava de acordo com o seu dialeto, pois ele estava em situação que não exigia

a utilização da norma culta, assim, os estudantes fizeram a reescrita do texto usando o discurso indireto a fim de que fosse respeitada a variedade linguística do indivíduo.

Portanto, demonstramos aos alunos que, na escrita de textos formais, é necessário escrever respeitando as regras ortográficas, dessa forma, alcançamos o quinto objetivo específico, que evidencia a necessidade de os alunos serem capazes de escrever respeitando a escrita ortográfica, nos casos de textos formais, que assim exigem.

O conhecimento do fenômeno da monotongação transposto para a escrita e dos fatores que o condicionam contribuíram para que o professor-pesquisador soubesse lidar com esse tipo de “erro” ortográfico ao orientar a escrita dos alunos, possibilitando ao docente a elaboração de estratégias que auxiliassem o aluno a sistematizar, na escrita, esse fenômeno, ao considerar as regras ortográficas.

Percebemos que a redução da transposição da monotongação para a escrita dos alunos durante a avaliação da intervenção foi ocasionada, em grande parte, pelo monitoramento linguístico dos alunos. Durante a intervenção, chamamos a atenção para esse tipo de “erro” e os estudantes demonstraram compreensão sobre ele.

A redução dos ditongos encontra registros no latim vulgar, p. e., na passagem de *au* para *o* (“pauper” > “popper” > “pobre”), como afirma Câmara Jr. (1986). Na evolução do latim para o Português, a vogal <a> transformou-se em <o>, transformando o ditongo <au> em <ou>. Essa transformação, registrada na língua falada, também foi reconhecida pela escrita do Português. A monotongação do ditongo <ou> para <o>, registrada já no século XVIII, perdura até hoje. No entanto, a sua transposição para a escrita em textos formais (p. e., “ouro” para *oro*) representa um “erro” ortográfico.

Dessa forma, constatamos a necessidade de o professor considerar a dificuldade do aluno, no que concerne à transposição da monotongação para a escrita, ao propor as atividades ortográficas em sala de aula; por diversas vezes, não se fala o que parece ser óbvio em relação à ortografia, todavia, faz-se necessário observar a realidade linguística do aluno, pois o código ortográfico precisa ser ensinado. Devido a isso, as atividades propostas em sala devem estar de acordo com as necessidades do público-alvo.

Consideramos que as atividades aqui propostas podem ser utilizadas por outros professores do Ensino Fundamental II, que, ao identificarem essa mesma dificuldade dos seus alunos, busquem modificar a realidade deles, conduzindo-os à reflexão acerca da ortografia.

Esta pesquisa pode suscitar reflexões e conjecturas e, conseqüentemente, o desenvolvimento de pesquisas sobre a maneira como a monotongação ocorre na fala dos participantes, posto que nosso objeto de estudo consistiu na análise da transposição da

monotongação para a escrita dos alunos participantes, sendo oportuno ampliar a amostra em estudos posteriores. É possível, também, desenvolver uma pesquisa que objetive intervir na escrita dos alunos, no que concerne à ditongação, que, neste trabalho, apresentou aumento de ocorrências na escrita após a aplicação das atividades de intervenção voltadas para a transposição da monotongação.

É oportuno ressaltar que iniciativas do professor, que consistem na aplicação de um diagnóstico e, posteriormente, na elaboração de atividades que objetivem sanar as dúvidas identificadas são necessárias, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II. O professor-pesquisador pode transformar a realidade do aluno e fazer a diferença no desenvolvimento de sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager *et al.* *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Anjinho em: eu só quero um lugar gostoso pra dormir. In: REVISTA TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Editora Globo, n. 386, jun. 2005.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Ditongação e monotongação nas capitais brasileiras. XVII CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL), João Pessoa – Paraíba, Brasil, 2014. Disponível em: <<http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0395-1.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*: novela sociolinguística. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

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

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos*: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAGNO, Marcos. Mudança linguística. In: BAGNO, Marcos; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; REZENDE, Tânia Ferreira. (org.). *Dinâmicas funcionais da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017a. p. 9-33.

BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017b.

BARBOSA, Juliana Bertucci. Meu aluno escreve “pexe”!: contribuições da fonologia para entender desvios de escrita. In: ABREU, Antônio Suárez; SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. (org.). *Ensino de português e linguística*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016. p. 33-48.

BARBOSA, Liliane Pereira. *O alçamento da vogal média anterior pretônica no português brasileiro: uma abordagem no Modelo de Redes*. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira, 2009.

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

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GÖRSKI, E.; COELHO, I. L. (org.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. p. 267-276.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska R. (org.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 45-62.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; ROCHA, Maria do Rosário. O ensino do português e a variação linguística em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; TAVARES, Maria Alice; VIEIRA, Silvia Rodrigues. (org.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 37-56.

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

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho amarelo*. Disponível em: <<http://contobrasileiro.com.br/chapeuzinho-amarelo-poema-de-chico-buarque/>>. Acesso em: 11 out. 2016.

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2010.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Vozes, 1986.

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

Chapeuzinho vermelho. Disponível em:
<<http://algumashistoriasinfantis.blogspot.com.br/2011/08/chapeuzinho-vermelho.html>>.
Acesso em: 12 out. 2016.

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

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CRYSTAL, David. *Dicionário de linguística e fonética*. Tradução e adaptação: Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.

Custo da cesta básica tem comportamento diversificado em outubro, 2017. Disponível em:
<<https://www.dieese.org.br/analisecestabasic/2017/201710cestabasic.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2017.

DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA – Anos Finais do Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/SADEAM-RP-LP-9EF-EJA-AF.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. *Escrita e alfabetização*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

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

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

FERREIRA, Maria Alice Silveira. *Cultura de massa, televisão e telenovela*, 2008. Disponível em: <<http://www.jurisciencia.com/artigos/cultura-de-massa-televisao-e-telenovela/86/>>. Acesso em: 12 out. 2017.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. p. 177-192.

HERZOG, Marvin I.; LABOV, William; WEINREICH, Uriel. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HORA, Dermeval da; RIBEIRO, Sílvia Renata. Monotongação de ditongos orais decrescentes: fala *versus* grafia. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (org.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 209-226.

IMAGENS VARIADAS. Disponível em:<www.google.com.br>. Acesso em: 13 out. 2016.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MOLLICA, Maria Cecília. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MONTES CLAROS, Prefeitura Municipal. *Projeto político-pedagógico da Escola Municipal Rotary São Luiz*, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2000.

NASCIMENTO, Milton do; OLIVEIRA, Marco Antônio. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, n. 12, p. 33-43, dez. 1990.

OLIVEIRA, Marco Antônio. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, 2005.

ORTHOF, Sylvia. *O bisavô e a dentadura*. Disponível em: <<http://escolawrcalil.blogspot.com.br/2012/11/o-bisavo-e-a-dentadura-sylvia-orthof.html>>. Acesso em: 11 out. 2016.

PEREIRA, Aline de Souza; QUEIROZ, Esmeralda Figueira. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska R. (org.) *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 31-44.

PRATA, Mário. *Chapeuzinho vermelho de raiva*. Disponível em: <<https://marioprata.net/literatura-2/literatura-infantil/chapeuzinho-vermelho-de-raiva/>>. Acesso em: 12 out. 2016.

ROCHA, Ruth. *Bom dia, todas as cores!* Disponível em: <<http://gutarocha.blogspot.com.br/2012/04/bom-dia-todas-as-cores-uma-historia.html>>. Acesso em: 13 out. 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

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

SOARES, Gilvan Mateus. *A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes*. 2014. 282 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2014, p. 225-232. Disponível em: <<http://www.cch.unimontes.br/profletras/images/dissertacoes/gilvan.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016. Adaptado.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS, Lia. Sociedade: as dimensões da pobreza. *Ipea: desafios do desenvolvimento*. 30. ed. Jan. 2007. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1132:reportagens-materias&Itemid=39>. Acesso em: 2 nov. 2017.



ANEXO A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A monotongação e a ditongação na escrita dos alunos do ensino fundamental

Pesquisador: Clarice Nogueira Lopes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58698016.7.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.736.926

Apresentação do Projeto:

Trata-se de investigação voltada para a análise da escrita dos alunos do ensino fundamental, que tem provocado considerável inquietude nos professores de língua portuguesa, são os erros ortográficos frequentes causados pela influência da fala na escrita. Alguns fenômenos, que passam despercebidos na oralidade, não são aceitos no texto escrito formal, que, no entanto, não admite essas variações comuns da fala. Essa pesquisa tem o propósito de analisar os fenômenos fonético-fonológicos de ditongação e monotongação transpostos para a escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rotary São Luiz, localizada na zona urbana da cidade de Montes Claros (MG), e, a partir da análise das produções de texto dos alunos,

elaborar um projeto de intervenção que minimize as dificuldades encontradas nos textos dos alunos. Nesse trabalho, a metodologia usada é a pesquisa-ação, pois o desenvolvimento da pesquisa é feito através de uma ação, que propõe a resolução de um problema coletivo, de maneira que os participantes e pesquisadores possuem uma relação cooperativa. Assim, os alunos, ao compreenderem seus usos linguísticos, são capazes de adequar a linguagem de acordo com a situação comunicativa, enquanto o professor pode inserir-se na sala de aula de forma a identificar um problema, transformando a realidade dos alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os fenômenos fonético-fonológicos de ditongação e monotongação transpostos para a

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Pro^o Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 1.736.926

escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rotary São Luiz, localizada na zona urbana da cidade de Montes Claros (MG).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "O desconfortos da investigação se materializam na possibilidade de não obtenção do êxito em relação aos objetivos que se pretende atingir".

Benefícios: Melhorar a escrita de alunos do Ensino Fundamental II, bem como criar metodologias que possam contribuir de forma eficaz no ensino da Língua Portuguesa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Melhorar a escrita de alunos do Ensino Fundamental II, bem como criar metodologias que possam contribuir de forma eficaz no ensino da Língua Portuguesa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios foram apresentados nos termos das normas vigentes.

Recomendações:

Inserir relatório final no ícone notificação da Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de investigação voltada para análise dos fenômenos fonético-fonológicos de ditongação e monotongação transpostos para a escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rotary São Luiz. Na qual se pretende a melhoria da escrita de alunos do Ensino Fundamental II, bem como criação de metodologias que possam contribuir de forma eficaz no ensino da Língua Portuguesa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	14/08/2016		Aceito

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 1.736.926

Básicas do Projeto	ETO_771754.pdf	22:20:17		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	14/08/2016 22:19:42	Clarice Nogueira Lopes	Aceito
Outros	Termo_de_responsabilidade.pdf	14/08/2016 22:18:44	Clarice Nogueira Lopes	Aceito
Outros	Termo_concordancia.pdf	14/08/2016 22:16:57	Clarice Nogueira Lopes	Aceito
Outros	Consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	14/08/2016 22:14:23	Clarice Nogueira Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento.pdf	14/08/2016 22:12:35	Clarice Nogueira Lopes	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	14/08/2016 22:01:14	Clarice Nogueira Lopes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 20 de Setembro de 2016

**Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)**

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Unvers Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

ANEXO B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



PROFLETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

Local: Escola Municipal Rotary São Luiz – Montes Claros (MG)

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Clarice Nogueira Lopes

Questionário⁴⁵ – Perfil de Aluno

Nome: _____ Código: _____

Gênero: M () F () – Idade: ____/____/____

() Zona Urbana – Bairro: _____
Rua: _____

() Zona Rural – Localidade: _____

1 – Você nasceu em Montes Claros?

A. () Sim.

B. () Não. Em: _____

2 – Com quantas pessoas você mora:

A. () com mais 1 pessoa.

B. () com mais 2 pessoas.

C. () com mais 3 pessoas.

D. () com mais 4 pessoas.

E. () com mais 5 pessoas.

F. () com mais de 5 pessoas.

3 – Você mora com: (pode marcar mais de uma alternativa)

A. () pai.

B. () mãe.

C. () irmão.

D. () tio.

E. () tia.

F. () avô.

G. () avó.

H. () padrasto.

I. () madrasta.

J. () outro tipo de parente.

K. () outro.

⁴⁵Fonte: SOARES, Gilvan Mateus. *A variação linguística e o ensino de língua portuguesa: crenças e atitudes*. 2014. 282 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2014, p. 225-232. Disponível em: <<http://www.cch.unimontes.br/profletras/image/dissertacoes/gilvan/pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016. Adaptado.

4 – Quem é(são) o(s) responsável(is) por você? (pode marcar mais de uma alternativa).

- A. pai.
- B. mãe.
- C. irmão.
- D. tio.
- E. tia.
- F. avô.
- G. avó.
- H. padrasto.
- I. madrasta.
- J. outro tipo de parente.
- K. outra pessoa que não seja da família.

5– A(s) pessoa(s) responsável(is) por você tem(têm):

- A. pelo menos até a antiga 4 série.
- B. pelo menos até a antiga 8 série.
- C. pelo menos até o antigo segundo grau.
- D. curso superior.
- E. especialização.
- F. mestrado.
- G. doutorado.
- H. nunca frequentou escola.

6 – Você trabalha?

- A. Sim. Ocupação? _____
- B. Não.

7 – A renda total de sua família representa cerca de:

- A. um salário mínimo.
- B. entre dois e três salários.
- C. entre quatro e sete salários.
- D. mais do que sete salários.
- E. não sei.

8 – Em sua casa há:

- A. geladeira.
- B. fogão.
- C. biblioteca (livros).
- D. carro.
- E. computador sem acesso à *internet*.
- F. computador com acesso à *internet*.
- G. televisão.
- H. rádio.
- I. máquina de lavar roupa.
- J. tanquinho.
- K. moto.
- L. televisão a cabo.
- M. bicicleta.

9 – Na sua casa há:

- A. banheiro fora.
- B. banheiro dentro.
- C. um quarto.
- D. dois quartos.
- E. três quartos.

- F. () mais de três quartos.
- 10– Fora da escola, quanto tempo você se dedica aos estudos?
- A. () menos de uma hora.
 - B. () uma hora.
 - C. () duas horas.
 - D. () mais de três horas.
 - E. () nenhum tempo.
- 11 – Quando você chega em casa, quanto tempo você fica na televisão, na *internet* ou em jogos eletrônicos?
- A. () menos de uma hora.
 - B. () uma hora.
 - C. () duas horas.
 - D. () entre duas e três horas.
 - E. () mais de três horas.
 - F. () nenhuma das alternativas.
- 12 – Você geralmente:
- A. () vai ao teatro.
 - B. () vai ao cinema.
 - C. () assiste à televisão.
 - D. () acessa a *internet*.
 - E. () não realiza essas atividades.
- 13– Com que frequência você lê jornal?
- A. () sempre.
 - B. () vez ou outra na semana.
 - C. () nunca lê.
- 14 – Com que frequência você lê revistas de celebridade, novelas, seriados?
- A. () sempre.
 - B. () vez ou outra na semana.
 - D. () nunca lê.
- 15 – Com que frequência você lê histórias em quadrinhos?
- A. () sempre.
 - B. () vez ou outra na semana.
 - E. () nunca lê.
- 16 – Com que frequência você lê algo da *internet*?
- A. () sempre.
 - B. () vez ou outra na semana.
 - F. () nunca lê.
- 17 – Com que frequência você lê livros em geral?
- A. () sempre.
 - B. () uma vez ao ano.
 - C. () duas vezes ao ano.
 - D. () três vezes ao ano.
 - E. () mais de três vezes ao ano.
 - F. () nunca lê.
- 18 – Com que frequência você lê livros de literatura infanto-juvenil?
- A. () sempre.

- B. uma vez ao ano.
C. duas vezes ao ano.
D. três vezes ao ano.
E. mais de três vezes ao ano.
F. nunca lê.
- 19 – Com que frequência você lê a bíblia?
A. sempre.
B. vez ou outra na semana.
C. nunca lê.
- 20 – O que você geralmente lê é por:
A. indicação de algum membro da família.
B. indicação de algum colega.
C. indicação do professor.
D. vontade própria.
E. sentir-se obrigado.
F. nenhuma das alternativas.
- 21 – Com que frequência você vai a uma biblioteca?
A. sempre.
B. uma vez na semana.
C. duas vezes na semana.
D. mais de duas vezes na semana.
E. nunca vai.
- 22 – Com que frequência você vai à biblioteca da escola?
A. sempre.
B. uma vez na semana.
C. duas vezes na semana.
D. mais de duas vezes na semana.
G. nunca lê.
- 23 – Quando você vai à biblioteca da escola, você geralmente:
A. vai pedir algum material emprestado que não seja livro.
B. vai pedir livro didático e livro para leitura emprestado.
C. vai pedir apenas livro didático.
D. vai pedir apenas livro para leitura.
E. vai assistir a filmes.
F. nenhuma das alternativas.
- 24 – A(s) pessoa(s) responsável(is) por você:
A. sabe(m) ler e escrever muito bem.
B. não sabe(m) ler e escrever.
C. uma sabe ler e escrever e a outra não sabe ler e escrever.
D. nenhuma das alternativas.
- 25 – Você se considera:
A. excelente aluno.
B. bom aluno.
C. um aluno razoável.
D. péssimo aluno.

ANEXO C



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



PROFLETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

Local: Escola Municipal Rotary São Luiz – Montes Claros (MG)

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Clarice Nogueira Lopes

Descritores de Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental

PROCEDIMENTOS DE LEITURA		
	DESCRITOR	HABILIDADES
D1	Localizar informações explícitas em um texto.	A habilidade prevista nesse descritor concerne à capacidade do aluno para localizar, no percurso do texto, uma informação que, explicitamente, consta na sua superfície.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	A habilidade do aluno neste descritor está em decidir entre várias opções, qual aquela que apresenta o sentido com que a palavra foi usada no texto, ou seja, o que se sobressai aqui não é apenas o que o aluno conheça o vocabulário dicionarizado, pois todas as alternativas trazem significados que podem ser atribuídos à palavra analisado.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.	A habilidade do aluno está em detectar elementos que não constam na superfície do texto, mas que podem ser reconhecidos por meio de identificação de dados pressupostos ou de processos inferenciais.
D6	Identificar o tema de um texto.	A habilidade do aluno neste descritor está em identificar do que trata o texto, com base na compreensão do seu sentido global, estabelecido pelas múltiplas relações entre as partes que compõem o texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	A habilidade do aluno está em identificar uma opinião sobre um fato apresentado no texto. É importante que o aluno tenha uma visão global do texto e do que está sendo solicitado no enunciando do item. Neste tipo de texto, a diferença entre o fato e a opinião relativa a ele está bem marcada, o que facilitará a tarefa do aluno.
IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, GÊNEROS E/ OU ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO.		
	DESCRITOR	HABILIDADES
D5	Interpretar textos, com auxílio, de material gráfico diverso, (propagandas,	A habilidade de compreensão de grande significação, sobretudo atualmente, pois são muitos os textos que misturam tais tipos de representação, fazendo demandas de leitura de elementos não verbais para o entendimento global do texto exposto. Para demonstrar essa habilidade, não basta apenas

	quadrinhos, foto etc.)	decodificar sinais e símbolos, mas ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito. A integração de imagens e palavras contribui para a formação de novos sentidos do texto.
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	A habilidade do aluno neste descritor está em reconhecer, na leitura de gêneros textuais diferenciados, a função social dos textos: informar, convencer, advertir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar etc.
RELAÇÃO ENTRE TEXTOS		
	DESCRITOR	HABILIDADES
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	A habilidade prevista nesse descritor está na comparação de textos do mesmo gênero e com a mesma temática e perceber características que não são comuns aos dois. Nesse caso, o aluno deve analisar dois textos sobre o mesmo assunto, publicado em jornais diferentes.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	A habilidade do aluno neste descritor está na identificação de diferentes opiniões emitidas sobre o mesmo fato ou tema. A construção desse conhecimento é um dos principais balizadores de um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa, qual seja, o de capacitar o aluno a analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação, dos textos em análise.
COERÊNCIA E COESÃO NO PROCEDIMENTO DO TEXTO		
	DESCRITOR	HABILIDADES
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	A habilidade do aluno, para este descritor, está em reconhecer as relações coesivas do texto, mais especialmente as repetições ou substituições, que servem para estabelecer a continuidade textual.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	A habilidade do aluno neste descritor está em identificar o conflito gerador e os elementos que constroem a narrativa, levando em conta que, uma narrativa para a sua análise deve obedecer a um esquema de organização, que vai desde, a organização até a finalização do texto.
D11	Estabelecer relação causa/consequência	A habilidade do aluno está em estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto, e com isto o aluno deverá identificar o motivo pelo qual os fatos

	entre partes e elementos do texto.	foram apresentados no texto, ou seja, o reconhecimento de como as relações entre os elementos organizam-se de forma, que, torne-se o resultado do outro.
D15	Estabelecer relações lógicas discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios.	A habilidade do aluno, neste descrito, está, voltado para, o reconhecimento, de relações com foco nas expressões sinalizadoras e seu valor semântico, sejam conjunções, preposições ou locuções adverbiais, com isto o aluno deve então perceber a coerência textual, partindo da identificação dos recursos coesivos e de sua função textual.
D7	Identificar a tese de um texto.	A habilidade do aluno está em reconhecer o ponto de vista ou a ideia central definida pelo autor, e partindo disso pode-se identificar a tese, que é uma preposição teórica de intenção persuasiva, apoiada em argumentos contundentes sobre o assunto abordado, lembrando que para a definição deste descritor terá com base em um texto dissertativo argumentativo, no qual uma determinada posição ou ponto de vista são definidos e propostos como válido para o leitor.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	A habilidade do aluno está em identificar os argumentos utilizados pelo autor na construção de um texto argumentativos. Para que esta tarefa seja realizada o leitor, primeiramente, reconheça o ponto de vista que está sendo definido e relacione os argumentos usados para sustentá-lo.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	A habilidade do aluno está em distinguir, entre uma série de segmentos, aqueles que constituem elementos principais ou secundários do texto. A construção dessa competência é muito importante para desenvolver a habilidade de resumir textos.
RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO		
	DESCRITOR	HABILIDADES
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	A habilidade do aluno deve reconhecer os efeitos de ironia ou humor causados por expressões diferenciadas utilizadas no texto pelo autor ou, ainda pela utilização de pontuação e notações.
D17	Identificar o efeito de sentido decorrente de uso da pontuação e de outras notações.	A habilidade do aluno deverá identificar o efeito provocado no texto pelo uso de aspas, que colabora para a construção do seu sentido global, não se restringindo ao seu aspecto puramente gramatical.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra e expressão.	A habilidade do aluno está em focalizar uma determinada palavra ou expressão e com isso solicitar do aluno o discernimento de por que essa e não outra palavra foi selecionada. E também reconhecer, a alteração de significado, ou a criação, de um determinado termo vocabular, decorrente da escolha do autor.
D19	Reconhecer o efeito de sentido recorrente da exploração de	A habilidade do aluno é identificar o efeito de sentido decorrente das variações relativas aos padrões gramaticais, explorando, como recurso expressivo, repetição lexical.

	recursos ortográfico e/ou morfosintáticos.	
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA		
	DESCRITOR	HABILIDADES
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	A habilidade do aluno é identificar as variações linguísticas resultantes da influência de diversos fatores, como o grupo a que o falante pertence, o lugar e a época em que ele nasceu e vive, bem como verificar quem fala no texto e a quem este se destina, reconhecendo as marcas linguísticas expressas por meio de registros usados, vocabulário empregando, uso de gírias ou expressões ou níveis de linguagem.

(Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/SADEAM-RP-LP-9EF-EJA-AF.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2017).

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

Local: Escola Municipal Rotary São Luiz – Montes Claros (MG)

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Clarice Nogueira Lopes

Atividade Diagnóstica 1

INSTRUÇÃO: Inicialmente, dois alunos devem permanecer fora da sala e a professora fará a leitura do texto abaixo para a turma. Em seguida, solicita que um aluno que estava fora da sala entre e um estudante, que acompanhou a leitura do texto dentro da sala, conta a notícia abaixo para esse aluno. Logo a seguir, esse aluno que ouviu a história repassa o que ouviu para o segundo aluno, que também se encontrava fora da sala.

O assalto

No último sábado, ocorreu um assalto no *Shopping Center* de Montes Claros. Três bandidos, um gordo, forte, juntamente com outro, magro, barbudo, armado com um revólver de plástico, e um terceiro ajaponesado porque era amarelo, cometeram o assalto. Tentaram até levar uma mulher de cabelos amarelos como refém, mas não conseguiram. Eles invadiram o pátio do Shopping, pegaram um carrinho de feira cheio, jogaram o carrinho numa caminhonete e saíram em alta velocidade. Logo bateram num coqueiro, tendo antes um policial militar atirado num dos pneus do veículo. Um dos bandidos, o magro, saiu ferido; os outros dois saíram correndo, mas foram presos na guarita do *Shopping*. O fato mostrou, mais uma vez, que a violência anda imperando na cidade.

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



PROFLETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

Local: Escola Municipal Rotary São Luiz – Montes Claros (MG)

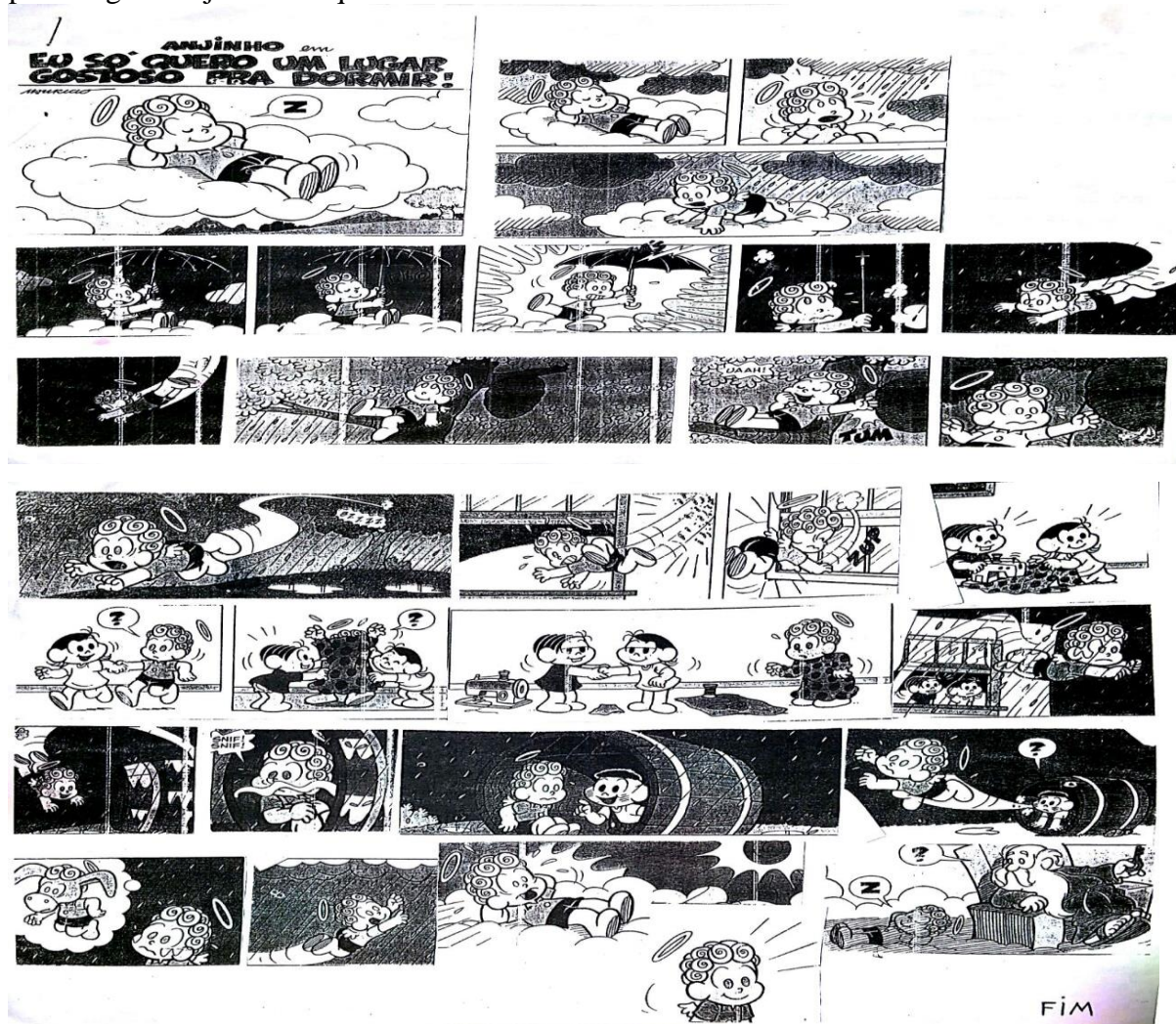
Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Clarice Nogueira Lopes

Aluno: _____

Atividade Diagnóstica 2

INSTRUÇÃO: Leia o texto abaixo e escreva uma história, narrando as aventuras vividas pelo personagem Anjinho nos quadrinhos.



Fonte: REVISTA TURMA DA MÔNICA. São Paulo: Editora Globo, n.386, jun. 2005.

A17	6	3	2	2	1	1	1	2			1				1							
A18	1	1		1				3														
A19	6			2	2	1		3	1	1			1									
A20	3				2			3	1		1	1			3			1	1			
A21	3			1				2		1	1	1										
Total	84	18	3	26	25	10	3	46	18	10	7	7	6	1	8	4	3	3	2	1	1	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2016.

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

Local: Escola Municipal Rotary São Luiz – Montes Claros (MG)

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Clarice Nogueira Lopes

Aluno: _____

Atividade de intervenção 1

INSTRUÇÃO: Leia os dois textos abaixo para responder às questões propostas.

TEXTO 1

Chapeuzinho Vermelho



Era uma vez, uma linda menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Certo dia, sua mãe pediu que ela levasse uma cesta de doces para a sua avó, que morava do outro lado do bosque. Chapeuzinho Vermelho estava caminhando pelo bosque, quando encontrou o lobo.

— Aonde vai, Chapeuzinho? - perguntou o lobo.

— Na casa da vovó, levar uma cesta de doces. - respondeu Chapeuzinho.

— Muito bem, boa menina, por que não leva flores também?

Enquanto Chapeuzinho colhia as flores, o lobo correu para a casa da vovó. Bateu à porta e, imitando a voz de Chapeuzinho Vermelho, pediu para entrar.

Assim que entrou, deu um pulo e devorou a vovó inteirinha, depois colocou a touca, os óculos e se cobriu, esperando Chapeuzinho.

Quando Chapeuzinho chegou, o lobo pediu para ela chegar mais perto.

— Vovó, que orelhas grandes! - disse Chapeuzinho.

— É para te ouvir melhor. - disse o lobo.

— Que olhos enormes, vovó!

— É para te ver melhor.

— Que nariz comprido!

— É para te cheirar.

— E essa boca, vovozinha, que grande!

— É para te devorar!!!

Então, o lobo pulou da cama e correu para pegar Chapeuzinho. Um lenhador, que passava perto da casa, ouviu o barulho e foi ver o que era. O lobo tentou fugir, mas o lenhador atirou e matou o lobo. Chapeuzinho apareceu e disse que o lobo havia engolido a vovó. O lenhador abriu a barriga do lobo e tirou a vovó sã e salva. Elas foram felizes para sempre!

Disponível em:

<<http://algumashistoriasinfantis.blogspot.com.br/2011/08/chapeuzinho-vermelho.html>>. Acesso em: 12 out. 2016.

TEXTO 2

Chapeuzinho Vermelho de raiva

(Mário Prata)

— Senta aqui mais perto, Chapeuzinho.

Fica aqui mais pertinho da vovó, fica.

— Mas, vovó, que olho vermelho... E grandão... Quê que houve?

— Ah, minha netinha, estes olhos estão assim de tanto olhar para você. Aliás, está queimada, hein!

— Guarujá, vovó. Passei o fim de semana lá. A senhora não me leve a mal, não, mas a senhora está com um nariz tão grande! Está tão esquisito, vovó.

— Ora, Chapéu. É a poluição. Desde que começou a industrialização do bosque que é um Deus nos acuda. Fico o dia todo respirando este ar horrível. Chegue mais perto, minha netinha, chegue.

— Mas, em compensação, antes eu levava mais de duas horas para vir de casa até aqui; e agora, com a estrada asfaltada, em menos de quinze minutos chego aqui com minha moto.

— Pois é, minha filha. E o que tem aí nesta cesta enorme?

— Puxa, ia me esquecendo: a mamãe mandou umas coisas para a senhora. Olha aí: margarina, maionese *Hellmanns*, Danone de frutas e até uns pacotinhos de sopa *Knorr*, mas é para a senhora comer um só por dia, viu? Lembra da indigestão do carnaval?

— Se lembro, se lembro...

— Vovó, sem querer ser chata...

— Ora, diga.

— As orelhas. A orelha da senhora está tão grande. E, ainda por cima, peluda. Credo, vovó!

— Ah, mas a culpada é você. São estes discos malucos que você me deu. Onde já se viu fazer música deste tipo? Um horror! Você me desculpe, porque foi você que me deu, mas estas guitarras, é guitarra que se diz, não é? Pois é, estas guitarras são muito barulhentas... Não há ouvido que aguento, minha filha. Música é do meu tempo.

Aquilo sim, eu e seu finado avô, dançando valsas... Ah, esta juventude está perdida mesmo.

— Por falar em juventude, o cabelo da senhora está “um barato”, hein? Todo desfiado, pra cima, encaracolado. Quê que isso?

— Também tenho que entrar na moda, não é, minha filha? Ou você queria que eu fosse domingo no Chacrinha de coque com vestido preto com bolinhas brancas?

Chapeuzinho pula para trás:

— E esta boca imensa???!!!

A avó pula da cama e coloca as mãos na cintura, brava:

— Escuta aqui, queridinha: você veio aqui hoje para me criticar, é?!

Disponível em: <<https://marioprata.net/literatura-2/literatura-infantil/chapeuzinho-vermelho-de-raiva/>>. Acesso em: 12 out. 2016.

1) Após a leitura dos dois textos, percebe-se que há semelhanças entre eles. Quais são elas?

2) O texto 2 apresenta o diálogo entre a avó e a neta, havendo a inserção de elementos indicativos de que essa história é narrada em uma época mais recente, pois remetem à modernidade. Que elementos são esses?

3) A industrialização do bosque trouxe alguma vantagem para a vovó? E para Chapeuzinho? Explique.

4) Por que a expressão “um barato” aparece entre aspas no texto? O que ela quer dizer?

5) O desfecho do texto 2 traz uma quebra de expectativa. Por quê?

APÊNDICE E

**Unimontes**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



PROFLETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

Local: Escola Municipal Rotary São Luiz – Montes Claros (MG)

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Clarice Nogueira Lopes

PROFESSOR:

Faça o ditado interativo do texto Chapeuzinho Vermelho com os alunos, sendo necessário:

1 – Refletir com os alunos a respeito da escrita das seguintes palavras, que, na fala, possuem tendência à monotongação:

OUTRO – ENCONTROU – PERGUNTOU – ENTROU – DEVOROU – INTEIRINHA – COLOCOU – TOUCA – CHEGOU – CHEIRAR – PULOU – TENTOU – ATIROU – MATOU.

2 – Chamar a atenção para o fato de que, em textos escritos em linguagem culta, deve-se escrever as palavras observando a ortografia oficial do português.

3 – Mostrar para os alunos que a linguagem deve estar adequada à situação de comunicação. Assim, ao escrever textos ou falar em situações que exigem a utilização da norma culta, é preciso haver adequação linguística correspondente. No entanto, essa não é a única variedade linguística existente; a norma culta é apenas uma das variedades que há na língua.

ATIVIDADE DE DITADO INTERATIVO

ALUNO: _____

APÊNDICE F



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



PROFLETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

Local: Escola Municipal Rotary São Luiz – Montes Claros (MG)

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Clarice Nogueira Lopes

Aluno: _____

Atividade de intervenção 2**Chapeuzinho Amarelo
(Chico Buarque)**

Era a Chapeuzinho Amarelo
Amarelada de medo
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.

Já não ria
Em festa, não aparecia
Não subia escada, nem descia
Não estava resfriada, mas tossia
Ouvia conto de fada, e estremezia
Não brincava mais de nada, nem de amarelinha

Tinha medo de trovão
Minhoca, pra ela, era cobra
E nunca apanhava sol, porque tinha medo da
sombra

Não ia pra fora pra não se sujar
Não tomava sopa pra não ensopar
Não tomava banho pra não descolar
Não falava nada pra não engasgar
Não ficava em pé com medo de cair

Então vivia parada, deitada, mas sem dormir,
com medo de pesadelo
Era a Chapeuzinho Amarelo...

E de todos os medos que tinha
O medo mais que medonho era o medo do tal
do LOBO.
Um LOBO que nunca se via,
que morava lá pra longe,
do outro lado da montanha,
num buraco da Alemanha,
cheio de teia de aranha,
numa terra tão estranha,
que vai ver que o tal do LOBO
nem existia.

Mesmo assim a Chapeuzinho
tinha cada vez mais medo do medo do medo
do medo de um dia encontrar um LOBO
Um LOBO que não existia.

E Chapeuzinho Amarelo,
de tanto pensar no LOBO,
de tanto sonhar com o LOBO,
de tanto esperar o LOBO,
um dia topou com ele
que era assim:
carão de LOBO,
olhão de LOBO,
jeitão de LOBO,
e principalmente um bocão
tão grande que era capaz de comer duas avós,
um caçador, rei, princesa, sete panelas de
arroz...
e um chapéu de sobremesa.

Mas o engraçado é que,
assim que encontrou o LOBO,
a Chapeuzinho Amarelo
foi perdendo aquele medo:
o medo do medo do medo do medo que tinha
do LOBO.
Foi ficando só com um pouco de medo daquele
lobo.
Depois acabou o medo e ela ficou só com o
lobo.

O lobo ficou chateado de ver aquela menina
olhando pra cara dele,
só que sem o medo dele.
Ficou mesmo envergonhado, triste, murcho e
branco-azedo,
porque um lobo, tirado o medo, é um arremedo
de lobo.
É feito um lobo sem pelo.
Um lobo pelado.

O lobo ficou chateado.
Ele gritou: sou um LOBO!
Mas a Chapeuzinho, nada.
E ele gritou: EU SOU UM LOBO!!!
E a Chapeuzinho deu risada.
E ele berrou: EU SOU UM LOBO!!!!!!!!!!!!

Chapeuzinho, já meio enjoada,
com vontade de brincar de outra coisa.
Ele então gritou bem forte aquele seu nome de
LOBO
umas vinte e cinco vezes,
que era para o medo ir voltando e a menininha
saber
com quem não estava falando:

LO BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO
BO LO BO LO BO LO BO LO BO LO

Aí, Chapeuzinho encheu e disse:
“Pára assim! Agora! Já! Do jeito que você
está!”

E o lobo parado assim, do jeito que o lobo
estava, já não era mais um LO-BO.

Era um BO-LO.

Um bolo de lobo fofo, tremendo que nem
pudim, com medo de Chapeuzim.

Com medo de ser comido, com vela e tudo,
inteirim.

Chapeuzinho não comeu aquele bolo de lobo,
porque sempre preferiu de chocolate.

Aliás, ela agora come de tudo, menos sola de
sapato.

Não tem mais medo de chuva, nem foge de
carrapato.

Cai, levanta, se machuca, vai à praia, entra no
mato,

Trepa em árvore, rouba fruta, depois joga
amarelinha,

com o primo da vizinha, com a filha do
jornaleiro,

com a sobrinha da madrinha
e o neto do sapateiro.

Mesmo quando está sozinha, inventa uma
brincadeira.

E transforma em companheiro cada medo que
ela tinha:

O raio virou orrái;
barata é tabará;
a bruxa virou xabru;
e o diabo é bodiá.

FIM

(Ah, outros companheiros da Chapeuzinho
Amarelo:

o Gãodra, a Jacoru,
o Barãotu, o Pão Bichôpa...
e todos os trosmons).

Disponível em:

<<http://contobrasileiro.com.br/chapeuzinho-amarelo-poema-de-chico-buarque/>>. Acesso em: 11 out. 2016.

1) Chapeuzinho Amarelo deixava de fazer muitas coisas por ter medo do lobo. De que ela tinha mais medo?

2) Qual foi a reação de Chapeuzinho quando viu o lobo?

3) O lobo gostou da reação de Chapeuzinho? Por quê?

4) Até a 8ª estrofe do poema, a palavra LOBO é escrita com as letras todas maiúsculas. Por que houve essa diferenciação na escrita? Como isso se relaciona com a história narrada?

5) No final do texto, é feito um jogo com as palavras.

“O raio virou orrái;
barata é tabará;
a bruxa virou xabru;
e o diabo é bodiá”.

Considerando esses versos, qual seria o provável significado das expressões gãodra, jacoru, barãotu e pão bichopa?

6) O texto Chapeuzinho Amarelo é uma paródia do conto Chapeuzinho Vermelho. No texto original, Chapeuzinho é uma menina fraca e dominada pelo lobo, precisando da ajuda do lenhador para livrar-se dele. No texto de Chico Buarque, Chapeuzinho Amarelo é descrita dessa mesma maneira? Explique.

PROFESSOR:

Em seguida, conduza a atividade de releitura com focalização, referente ao texto estudado nessa atividade, refletindo acerca das palavras apresentadas a seguir, que apresentam tendência à monotongação, e discutindo sobre a transposição desse fenômeno para o texto escrito, considerada inadequada em textos formais.

TOPOU – ENCONTROU – POUCO – ACABOU – FICOU – GRITOU – BERROU –
ROUBA – JORNALISTAS – SAPATEIRO – BRINCADEIRA – COMPANHEIRO –
VIROU.

APÊNDICE G



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

Local: Escola Municipal Rotary São Luiz – Montes Claros (MG)

Disciplina: Língua Portuguesa

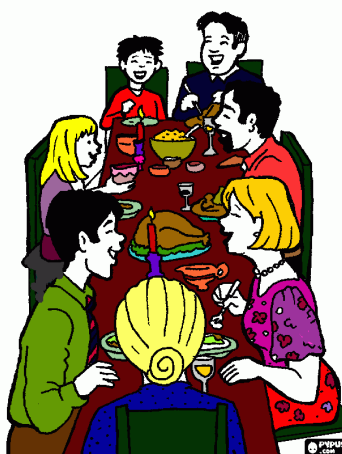
Professora: Clarice Nogueira Lopes

Aluno: _____

Atividade de intervenção 3

O Bisavô e a Dentadura

(Sylvia Orthof)



Eu ouvi esta história de uma amiga, que disse que isso aconteceu, de verdade, em Montes Claros, Minas Gerais. Para contar a história, é preciso imaginar uma velha fazenda antiga. Dentro da fazenda, uma vetusta (socorro, que palavrão!) mesa colonial, muito comprida, de jacarandá, naturalmente. Em volta da mesa, uma família mineira. Por cima da mesa, tudo que mineiro tem direito para um bom almoço: tutu, carne de porco, linguiça, feijão-tropeiro, torresminho, couve cortada bem fina... e eu nem posso descrever mais, porque já estou com excesso de peso, só de pensar: hum, que delícia!

A família era enorme e comia reunida, em volta da toalha bordada: pai, mãe, avó, avô, filhos, netos, sobrinhos, afilhados, a comadre que ficou viúva, a solteirona que era irmã da avó da Mariquinha... e o bisavô Arquimedes. O bisavô Arquimedes usava dentadura. Naturalmente, cada integrante tinha à sua frente o seu saboroso prato de tutu, couve, torresmo, feijão-tropeiro, carinha de porco, linguiça, etc. e tal. E todos mastigavam e repetiam porque a fartura, ali, em Montes Claros, naquele tempo, era um espanto, de tanta! E cada um, evidentemente, tinha o seu copo. Pois os copos e o bisavô Arquimedes, diariamente, sofriam a seguinte brincadeira:

— Toninho, ocê vai beber desse copo aí, na sua frente? Olha que o bisavô deixou a dentadura dele de molho, bem no seu copo, Toninho, na noite passada!

— Num foi no meu, não: foi no copo da Maroca! O bisavô deixou a dentadura dentro do copo da Maroquinha!

— Ó gente, num brinca assim que eu fico cum nojo, uai!

O velho bisavô Arquimedes ouvia, sorria, mostrando a dentadura. Quando chegava o doce de leite, o queijinho, a goiabada e uma tal de sobremesa que tem o nome de "mineiro-de-botas", que tem queijo derretido, banana, canela, cravo, sei lá mais que gostosuras, o pessoal comia, comia. E depois de comer tanto doce, a sede vinha forte, e a chateação começava, ou recomeçava, ou não terminava:

—Tia Santinha, não beba do copo da dentadura do bisavô, cuidado! Tenho certeza de que a dentadura ficou no seu copo, de molho, a noite inteira!

O bisavô ouvia e ia mastigando, o olhinho malicioso, nem te ligo para a brincadeira, comendo a goiaba, o "mineiro-de-botas", o doce de leite, o queijinho... e mexendo a dentadura pra lá e pra cá, pois a gengiva era velha e a dentadura já estava sem apoio. Mas o bisavô tinha senso de humor... e falava pouco. O pessoal cochichava que ele era mais surdo do que uma porta. Bestagem, porque se existe coisa que não é surda, é porta: mesmo fechada, deixa passar cada coisa... Um dia, de repente, o bisavô apareceu sem a dentadura. E como todos perguntaram para ele o que tinha havido, o velho Arquimedes sorriu, um sorriso banguela, dizendo:

— Ocês tavam perturbando demais, todos com nojo dela, resolvi não usar, uai!

Aí, a família ficou sem jeito, jurando que não iria falar mais da dentadura, que tudo fora brincadeira, que todos adoravam o velho Arquimedes, que ele desculpasse.

— Tá desculpado, num tem importância. Eu já tava me aborrecendo com a história, mas tão desculpados. Mas até que tô achando bom ficar banguela: vou comer tutu e sopa... e doce de leite mole, ora!

A família insistiu, pediu perdão, mas o bisavô botou fim à conversa, dizendo:

— Ocês num insistam. Resolvi e tá resolvido. O dia que eu deixar de resolver, boto a dentadura outra vez!

E passaram-se vários dias. Ninguém mais fazia a brincadeira do copo. De vez em quando, o bisavô lembrava:

— Tô sentindo falta...

—Da dentadura, bisavô?

— Não, da traquinagem de ocês... ninguém tá com nojo de beber água do copo, né?

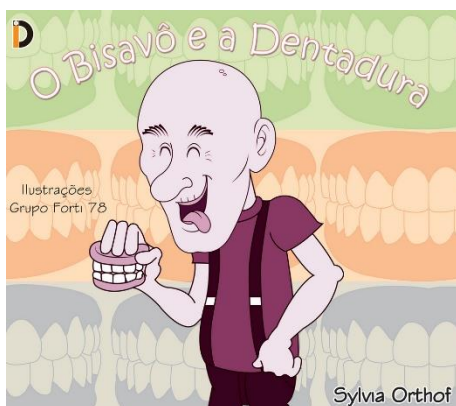
—Ora, o senhor não deve levar a mal, foi molecagem, a gente não faz mais, pode usar a dentadura, bisavô.

Um dia, de repente, o bisavô voltou a usar a dentadura. Todos na mesa se cutucaram e começaram a rir, muito disfarçado, quando bebiam água, pensando... sem dizer, pois haviam prometido. Depois da sobremesa, boca pedindo água depois de tanto doce caseiro, o velho Arquimedes disse:

— Ocês tão bebendo tanta água, sem nojo...

— Bisavô, era brincadeira!

— Eu também fiz uma brincadeira: durante todo esse tempo que fiquei banguela, minha dentadura ficou de molho, dentro do filtro!



APÊNDICE H



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

Local: Escola Municipal Rotary São Luiz – Montes Claros (MG)

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Clarice Nogueira Lopes

Atividade de intervenção 4

JOGO DA MEMÓRIA⁴⁶

INSTRUÇÃO: Os alunos serão divididos em duplas e cada uma receberá pares de cartas, que serão embaralhadas e viradas para baixo. O jogador vira duas cartas para tentar formar o par, se conseguir, guarda as cartas consigo e joga novamente. Ao errar, devolve a carta no mesmo lugar e a vez passa para o outro jogador. Quando restarem quatro cartas, a cada jogada, as peças serão embaralhadas. Vence quem terminar com mais cartas. Antes de iniciar a atividade, a professora deve solicitar aos alunos que prestem atenção ao que está escrito nas cartas.



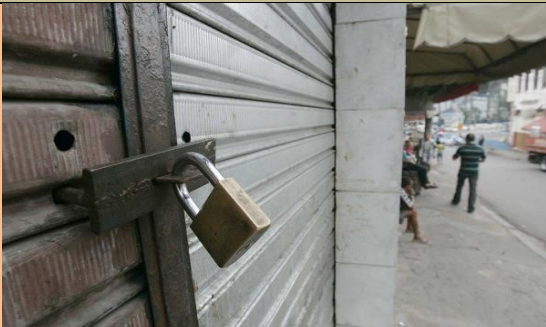
⁴⁶Imagens extraídas aleatoriamente de fontes diversas, através de pesquisas feitas no site <www.google.com.br>. Acesso em: 13 out. 2016.



feira



outro



fechou



começou



achou



queijo



manteiga



peneira



Cadeira



roubo



Arrumou



deitou



Beijo



ameixa



padeiro



pedreiro



chuveiro



chaveiro



Isqueiro



faqueiro



chorou



mosquiteiro



Torneira



lixreira

APÊNDICE J



Unimontes UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



PROFLETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

Local: Escola Municipal Rotary São Luiz – Montes Claros (MG)

Disciplina: Língua Portuguesa

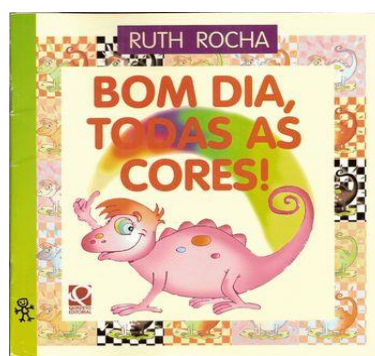
Professora: Clarice Nogueira Lopes

Aluno: _____

Atividade de intervenção 6

Bom dia, todas as cores!

(Ruth Rocha)



O meu amigo Camaleão acordou muito bem disposto.

— Bom dia sol, bom dia flores, bom dia todas as cores! Lavou a cara numa folha cheia de orvalho, mudou a sua cor para cor-de-rosa, que ele pensava ser a mais bonita de todas as cores, e pôs-se ao sol, contente da vida. O meu amigo Camaleão estava feliz porque tinha chegado a primavera. E o sol, finalmente, depois de um inverno longo e frio, brilhava, alegre, no céu.

— Eu hoje estou de bem com a vida – disse ele – Quero ser bonzinho para todos...

Saiu de casa, e o Camaleão encontrou o professor Pernilongo. O professor Pernilongo toca violino na orquestra do Teatro Florestal.

— Bom dia, professor! Como vai o senhor?

— Bom dia, Camaleão! Mas o que é isso? Por que é que mudaste de cor? Essa cor não te fica bem... Olha para o azul do céu. Por que não ficas azul também? O Camaleão, amável como era, resolveu ficar azul como o céu da primavera...

Até que numa clareira o Camaleão encontrou o sabiá-laranjeira:

— Meu amigo Camaleão, muito bom dia! Mas que cor é essa agora? O amigo está azul por quê?

E o sabiá explicou que a cor mais linda do mundo era a cor alaranjada, a cor da laranja dourada.

O nosso amigo, muito depressa, resolveu mudar de cor. Ficou todo alaranjado, louro, laranja, dourado. E cantando, alegremente, lá se foi, todo contente... Na clareira da floresta, saindo da capelinha, vinha o senhor louva-a-deus com a família inteirinha. Ele é um senhor muito sério, que não gosta de gracinhas.

— Bom dia, Camaleão! Que cor mais escandalosa! Parece uma fantasia para um baile de Carnaval... Devias arranjar uma cor mais natural... Vê o verde da folhagem... O verde da campina... Devias fazer o que a natureza ensina.

É claro que o nosso amigo resolveu mudar de cor. Ficou logo bem verdinho e foi pelo seu caminho...

Vocês agora já sabem como era o Camaleão. Bastava que alguém falasse, que mudava de opinião. Ficava roxo, amarelo, ficava cor de pavão. Ficava de todas as cores. Não sabia dizer NÃO. Por isso, naquele dia, cada vez que se encontrava com algum de seus amigos, e que o amigo estranhava a cor que ele estava... adivinhem o que fazia o nosso Camaleão. Pois ele mudava logo de cor, mudava para outro tom...

Mudou de rosa para azul. De azul para alaranjado. De laranja para verde. De verde para encarnado. Mudou de preto para branco. De branco virou roxinho. De roxo para amarelo. E até para cor de vinho...

Quando o sol começou a pôr-se no horizonte, Camaleão resolveu voltar para casa. Estava cansado do longo passeio e mais cansado ainda de tanto mudar de cor. Entrou na sua casinha, deitou-se para descansar e lá ficou a pensar:

— Por mais que nos esforcemos, não podemos agradar a todos. Alguns gostam de farofa. Outros preferem farelo... Uns querem comer maçã. Outros preferem marmelo... Tem quem goste de sapato. Tem quem goste de chinelo... E se não fossem os gostos, que seria do amarelo? Por isso, no dia seguinte, Camaleão levantou-se bem cedo.

— Bom dia sol, bom dia flores, bom dia todas as cores!

Lavou a cara numa folha cheia de orvalho, mudou a sua cor para cor-de-rosa, que ele pensava ser a mais bonita de todas, pôs-se ao sol, contente da vida. Logo que saiu, Camaleão encontrou o sapo Cururu, que é um cantor de sucesso na Rádio Jovem Floresta.

— Bom dia, meu caro sapo! Que dia mais lindo, não está?

— Muito bom dia, amigo Camaleão! Mas que cor mais engraçada, antiga, tão desbotada... Por que é que não usas uma cor mais avançada?

O Camaleão sorriu e disse para o seu amigo:

— Eu uso as cores que eu gosto, e com isso faço bem. Eu gosto dos bons conselhos, mas faço o que me convém. Quem não agrada a si mesmo, não pode agradar ninguém...

Disponível em: <<http://gutarocha.blogspot.com.br/2012/04/bom-dia-todas-as-cores-uma-historia.html>>. Acesso em: 13 out. 2016.

1) O texto fala sobre um camaleão que muda muito de cor, pois os camaleões são capazes de alterar a coloração da pele. De acordo com o texto, por que o camaleão estava feliz?

2) Qual foi a cor escolhida pelo camaleão?

3) Por que o camaleão do texto mudava muito de cor?

4) Você acha certo o camaleão deixar de fazer o que gosta para fazer a vontade dos outros? Por quê?

5) Qual é a mensagem que o texto deixou para você?

APÊNDICE K



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

Local: Escola Municipal Rotary São Luiz – Montes Claros (MG)

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Clarice Nogueira Lopes

CAÇA-PALAVRAS

INSTRUÇÃO: Você irá encontrar no quadro abaixo palavras escritas utilizando os ditongos OU ou EI. Elas estão escritas nas posições horizontal, vertical e diagonal. Encontre-as, faça um colorido destacando-as e marque-as na lista abaixo.

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16
	E	L	D	T	U	R	G	J	D	G	J	S	J	R	V	L
02	X	D	V	S	E	T	U	I	L	Ç	K	B	C	D	O	D
03	P	K	F	T	N	C	S	A	F	I	C	O	U	U	L	U
04	L	D	G	U	K	O	Ç	Ç	G	B	D	S	R	S	E	T
05	I	F	A	C	O	R	D	O	U	G	J	O	L	O	U	R
06	C	C	G	N	L	N	T	E	S	X	V	N	M	L	H	T
07	O	D	D	C	B	N	Y	I	U	O	Ç	E	M	O	C	M
08	U	C	E	S	C	V	B	G	T	H	J	K	I	U	Y	T
09	T	R	O	E	F	G	H	V	A	R	I	E	R	A	L	C
10	C	D	U	R	T	Y	J	Y	G	F	C	C	X	G	T	E
11	L	S	T	F	S	H	J	Y	T	E	F	B	N	G	D	D
12	A	S	R	D	A	D	A	R	U	O	D	D	N	T	K	Q
13	V	F	O	G	D	Q	S	D	F	G	H	J	K	L	Ç	V
14	O	B	S	N	Q	W	E	R	T	Y	U	I	O	P	A	S
15	U	S	D	F	G	H	J	K	L	Ç	Z	X	U	C	V	U
16	B	N	M	L	Ç	Z	X	V	B	N	M	A	O	S	D	O
17	Q	W	E	R	T	E	S	T	O	U	Y	U	D	I	O	R
18	S	D	F	G	H	J	K	L	Ç	Z	X	C	U	V	B	T
19	B	N	M	Z	X	C	V	B	N	M	Q	W	M	E	R	N
20	T	Y	U	I	O	P	A	S	D	F	G	H	J	K	L	E

PALAVRAS ENCONTRADAS

<input type="checkbox"/> ACORDOU	<input type="checkbox"/> ESTOU	<input type="checkbox"/> DOURADA	<input type="checkbox"/> COMEÇOU
<input type="checkbox"/> LAVOU	<input type="checkbox"/> CLAREIRA	<input type="checkbox"/> FICOU	<input type="checkbox"/> ENTROU
<input type="checkbox"/> MUDOU	<input type="checkbox"/> EXPLICOU	<input type="checkbox"/> LOURO	<input type="checkbox"/> OUTROS

APÊNDICE L



Unimontes UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

Local: Escola Municipal Rotary São Luiz – Montes Claros (MG)

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Clarice Nogueira Lopes

Aluno: _____

Atividade de intervenção 7

CARTA ENIGMÁTICA⁴⁷

Querido Papai Noel,

Esse ano muita coisa mudou em minha vida. Fui um bom aluno na escola, pra variar um
_____ (contrário de muito). Até pensei em ser _____



ou _____



quando eu crescer, mas isso depois eu

decido.

Nesse Natal, não vou te pedir _____



ou



, quero apenas uma coisa que vai deixar minha mãe muito



feliz: uma _____

com _____



e _____



de bombom.

Minha família vai ficar alegre se puder comer coisa gostosa no aniversário de Jesus.

Com carinho, João.

Observação: Sem querer abusar, se o senhor puder comprar um brinquedo pra mim, agradeço!

⁴⁷Imagens extraídas aleatoriamente de fontes diversas, através de pesquisas feitas no site <www.google.com.br>. Acesso em: 13 out. 2016.

APÊNDICE M



Unimontes UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pesquisa: A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II

Local: Escola Municipal Rotary São Luiz – Montes Claros (MG)

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora: Clarice Nogueira Lopes

Aluno: _____

Atividade pós-intervenção⁴⁸

INSTRUÇÃO: Escolha um conto de fadas de que você mais gosta e escreva uma paródia sobre ele. As imagens abaixo podem ajudá-lo a se lembrar. Seja criativo!



⁴⁸Imagens extraídas aleatoriamente de fontes diversas, através de pesquisas feitas no site <www.google.com.br>. Acesso em: 13 out. 2016.

A series of 24 horizontal lines for writing, spaced evenly down the page. The lines are parallel and extend across most of the page width.

A13	2																				
A14																					
A15	1														1						
A16		1							1												
A17																					
A18	3																				
A19	3																				
A20				1				1							1						
A21																					
Total	25	3	1	6	1	1	0	3	3	3	2	1	0	0	2	1	1	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2017.