UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MELBIANY BARROS SARAIVA

A INFLUÊNCIA DA MODALIDADE ORAL EM TEXTOS ESCRITOS:
UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO NAS PRODUÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ

MACEIÓ
2019

MELBIANY BARROS SARAIVA

A INFLUÊNCIA DA MODALIDADE ORAL EM TEXTOS ESCRITOS:
UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO NAS PRODUÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.
Linha de Pesquisa: Teorias da linguagem e ensino.

Orientador: Prof. Dr. Aldir Santos De Paula

MACEIÓ
2019

Catalogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

S243i Saraiva, Melbiany Barros.
A influência da modalidade oral em textos escritos : um olhar sociolinguístico nas produções de alunos do ensino fundamental em escola pública de Maceió / Melbiany Barros Saraiva. – 2019.
102 f. : il.

Orientador: Aldir Santos de Paula.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 88-91..
Anexos: f. 93-102.

1. Língua portuguesa. 2. Linguagem oral. 3. Linguagem escrita. 4. Abordagem sociolinguística. 5. Erros de ortografia.

CDU: 81’22:003.03-057.87(813.5)

UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

MELBIANY BARROS SARAIVA

Título do trabalho: "A INFLUÊNCIA DA MODALIDADE ORAL EM TEXTOS ESCRITOS: UM OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO NAS PRODUÇÕES DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA DE MACEIÓ"

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Letras, área de concentração Linguagens e Letramentos, em 28 de março de 2019, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

Prof. Dr. Aldir Santos de Paula (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:

Prisila Rufino da Silva Costa

Profa. Dra. Prisolla Rufino da Silva Costa (NUCISP/UNCISAL)

Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 28 de março de 2019.

Dedico esta dissertação aos meus alunos,
merecedores de um ensino de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que tem me guiado e me encaminhado a lugares sonhados.

Agradeço ao meu querido orientador Prof. Dr. Aldir Santos De Paula, pela parceria e pelo companheirismo de muitas orientações, pelas muitas horas de estudo, pelas muitas leituras recomendadas que fortaleceram e ampliaram o meu conhecimento, desde a minha graduação, sempre com grandes ensinamentos e seu exemplo de simplicidade; pela serenidade e pelo incentivo diante dos desafios que surgiram ao longo do nosso percurso e, especialmente, pela confiança em minha capacidade de construir uma pesquisa que enriquecesse os estudos sociolinguísticos.

Agradeço aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal de Alagoas, por compartilharem ricos ensinamentos que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço à Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes e à Profa. Dra. Priscila Rufino da Silva Costa, pelo olhar atento e pelas relevantes sugestões apresentadas durante a qualificação desta dissertação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de mestrado concedida, que auxiliou na minha permanência no curso e na realização desta pesquisa.

Agradeço aos meus pais José Barros e Madalena Teodoro, pelo carinho e pelo incentivo aos meus estudos ao longo da minha vida. Deixo aqui registrado um agradecimento especial à memória do meu pai que partiu durante a construção desta pesquisa, o seu exemplo de perseverança e fé, peço a Deus que me ajude sempre a seguir.

Agradeço ao meu esposo Roberto Saraiva e ao meu filho Willyam Saraiva, pelo apoio e por cuidarem tão bem de mim, dando-me força para dar conta dos desafios que surgiram ao longo do curso.

Agradeço ao núcleo gestor da Escola Estadual Rotary, em especial às diretoras Célia Martim e Lina Amélia e à coordenação pedagógica pelo apoio e parceria nesta caminhada.

Agradeço às professoras de Língua portuguesa da Escola Estadual Rotary, especialmente, à professora Gercimara, que em vários momentos da minha pesquisa, presenteou-me com relevantes discussões e colaborações.

Agradeço aos meus alunos por compartilharem comigo não apenas textos, mas experiências, anseios e sonhos.

Agradeço aos meus amigos de todas as horas de ansiedades e desafios, por cada partilha, por cada torcida, por cada riso ou choro, por cada abraço, enfim, por cada momento vivido no nosso Quarteto Fantástico.

Agradeço a todos os colegas de curso, pela luta com os textos e com as palavras, a cada apresentação, a cada despedida de um docente, a cada etapa vencida fomos fortalecendo a nossa amizade e o desejo de sucesso para cada um e para todos. E, nesse grupo, não poderia esquecer a nossa querida Rita, a nossa “Paixão”, que nos deixou ao longo dessa caminhada, mas que nos presenteou com os seus poemas, com as suas interpretações e, principalmente, com o seu exemplo de fé, legados que levarei na lembrança e no coração.

“A vida não me chegava pelos jornais, nem pelos livros.
Vinha da boca do povo na língua errada do povo.
Língua certa do povo.”

Manuel Bandeira

RESUMO

SARAIVA, Melbiany Barros. **A influência da modalidade oral em textos escritos: um olhar sociolinguístico nas produções de alunos do ensino fundamental em escola pública de Maceió**. Maceió, 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Profletras: Universidade Federal de Alagoas.

A linguagem oral tem sido evidenciada nas produções escritas dos alunos, através de variações e desvios do padrão ensinado nas aulas de Língua Portuguesa. Essas mudanças comumente provêm da relação e da dinamicidade existentes entre a língua - falada e escrita - e as práticas sociais. Diante disso, esta pesquisa objetivou analisar os pressupostos da sociolinguística no que concerne à existência ou não de fenômenos que se configurassem como realizações próprias da oralidade em textos escritos de alunos do ensino fundamental em escola pública estadual da cidade de Maceió. A partir dessa consideração, buscou-se compreender as concepções de escrita e seus objetivos na escola, verificou-se a influência da oralidade na língua padrão, estabeleceu-se a relação entre desvios e variação linguística e a sua permanência no decorrer de vários anos escolares dos alunos, e assim pôde contribuir na desmistificação de um ensino da língua homogêneo ao considerar o entendimento das variações possíveis aplicadas em cada contexto de produção, colaborando para um estudo consistente, através do amadurecimento das competências linguísticas dos alunos, por meio de experiências diversas vivenciadas na escola. O embasamento teórico deste trabalho está centrado nos estudos acerca da linguagem oral e linguagem escrita de Marcuschi (2010), as concepções de erros apontadas por Bortoni-Ricardo (2005), que servirão de sustentação para esta pesquisa e as variações linguísticas abordadas por Gorski e Coelho (2009). A metodologia aplicada para o desenvolvimento deste estudo partiu de uma investigação por meio de experiências laboratoriais de produções escritas do gênero textual carta de solicitação, em que os colaboradores da pesquisa foram alunos do 6º e 9º ano, de ambos os sexos, todos estudantes de uma mesma escola e residentes no município de Maceió. O resultado da pesquisa indicou que os alunos do 6º ano do ensino fundamental da escola pesquisada apresentam uma quantidade de erros maior nos textos produzidos por estudantes do sexo feminino, enquanto houve uma inversão em relação aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, já que os colaboradores do sexo masculino apresentam mais ocorrências. Há indícios de que existe uma maior consciência na escolha da linguagem adequada ao contexto comunicativo por parte dos alunos do 9º ano, pois existem menos registros próprios da oralidade em suas produções. Existe, portanto, a confirmação de que as práticas vivenciadas na escola campo têm contribuído para uma reflexão sobre o uso da língua por parte dos estudantes.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Língua oral. Língua escrita. Erro.

ABSTRACT

SARAIVA, Melbiany Barros. **The influence of the oral modality on written texts: a sociolinguistic view on the productions of elementary school students in a public school in Maceió**. Maceió, 2019. Dissertation (Masters in Letters) - Profletras: Federal University of Alagoas.

The oral language has been evidenced in the written productions of the students, through variations and deviations from the standard taught in Portuguese Language classes. These changes usually come from the relationship and dynamics between language - spoken and written - and social practices. Therefore, this research aimed to analyze the assumptions of sociolinguistics in what concerns the existence or not of phenomena that were configured as own oral performances in written texts of elementary school students in a state public school in the city of Maceió. Based on this consideration, we sought to understand the conceptions of writing and its objectives in school, we verified the influence of orality in the standard language, established the relation between deviations and linguistic variation and its permanence over several school years of the students and this way could contribute to the demystification of a homogeneous language teaching by considering the understanding of the possible variations applied in each production context, collaborating for a consistent study, through the maturation of the students linguistic skills, through different experiences in school. The theoretical basis of this work is centered on the studies about the oral language and written language of Marcuschi (2010), the conceptions of errors pointed out by Bortoni-Ricardo (2005), which will serve as support for this research and the linguistic variations addressed by Gorski and Coelho (2009). The methodology applied for the development of this study starts from an investigation through laboratory experiences of written productions of the textual genre letter of request, in which the research collaborators are students of the 6th and 9th years, of both sexes, all students from the same school and residents of the municipality of Maceió. The result of the research indicated that the students of the 6th grade of the primary school of the studied school present a greater number of errors in the texts produced by female students, whereas there was a reversal in relation to the students of the 9th year of elementary school, in which the male collaborators have more occurrences. There is evidence that there is a greater awareness in the choice of the appropriate language to the communicative context on the part of the students of the 9th grade, because there are fewer own records of orality in their productions. There is, therefore, confirmation that the practices experienced in the field school have contributed to a reflection about the use of the language by the students.

Keywords: Portuguese Language. Oral language. Written language. Error.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contínuo de urbanização.....22
Figura 2 – Contínuo de oralidade-letramento.....22
Figura 3 – Contínuo de monitoração estilística.....22
Figura 4 – Organização da escrita.....34
Figura 5 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.....43
Figura 6 – Esquema de análise de erros proposto por Corder.....59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de erros.....31
Quadro 2 – Dicotomias estritas.....42
Quadro 3 – Dicotomia entre fala e escrita.....44
Quadro 4 – Comparativo entre os PCN e a BNCC.....48
Quadro 5 – Identificação dos participantes da pesquisa.....54
Quadro 6 – Apresentação da categoria de erros 2(a) do Grupo A.....61
Quadro 7 – Apresentação da categoria de erros 2(a) do Grupo B.....61
Quadro 8 – Apresentação da categoria de erros 2(a) do Grupo C.....61
Quadro 9 – Apresentação da categoria de erros 2(a) do Grupo D.....61
Quadro 10 – Apresentação da categoria de erros 2(b) do Grupo A.....62
Quadro 11 – Apresentação da categoria de erros 2(b) do Grupo B.....62
Quadro 12 – Apresentação da categoria de erros 2(c) do Grupo A.....63
Quadro 13 – Apresentação da categoria de erros 2(c) do Grupo B.....63
Quadro 14 – Apresentação da categoria de erros 2(c) do Grupo C.....63
Quadro 15 – Apresentação da categoria de erros 2(c) do Grupo D.....63
Quadro 16 – Apresentação da categoria de erros 3.1(a) do Grupo A.....64
Quadro 17 – Apresentação da categoria de erros 3.1(a) do Grupo B.....64
Quadro 18 – Apresentação da categoria de erros 3.1(b) do Grupo A.....65
Quadro 19 – Apresentação da categoria de erros 3.1(b) do Grupo B.....65
Quadro 20 – Apresentação da categoria de erros 3.1(b) do Grupo C.....65
Quadro 21 – Apresentação da categoria de erros 3.1(b) do Grupo D.....66
Quadro 22 – Apresentação da categoria de erros 3.2(a) do Grupo A.....66
Quadro 23 – Apresentação da categoria de erros 3.2(a) do Grupo B.....67
Quadro 24 – Apresentação da categoria de erros 3.2(a) do Grupo C.....67
Quadro 25 – Apresentação da categoria de erros 3.2(a) do Grupo D.....67
Quadro 26 – Apresentação da categoria de erros 3.2(b) do Grupo A.....68
Quadro 27 – Apresentação da categoria de erros 3.2(b) do Grupo B.....69
Quadro 28 – Apresentação da categoria de erros 3.2(b) do Grupo C.....69
Quadro 29 – Apresentação da categoria de erros 4 do Grupo B.....70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas.....72
Gráfico 2 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.....73
Gráfico 3 – Erros próprios da variação das concordâncias.....75
Gráfico 4 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.....76
Gráfico 5 – Quantitativo geral dos erros.....78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....14

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....17

2.1 Linguagem e Sociedade.....17

2.1.1 Aspectos da linguagem oral e da linguagem escrita.....19

2.1.2 Variação linguística.....20

2.2 O conceito de erro ao longo do tempo.....23

2.2.1 O erro na perspectiva da gramática normativa 27

2.2.2 O erro na perspectiva sociolinguística 30

2.3 Escrita: definições e aspectos.....33

2.3.1 As concepções de escrita 36

2.3.2 A escrita como processo.....38

2.3.3 A escrita e a oralidade.....40

2.3.4 A escrita em sala de aula.....44

2.3.5 As orientações da BNCC para o ensino da Língua Portuguesa.....46

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....51

3.1 Contexto da pesquisa.....51

3.1.1 O gênero textual e suas vozes na sala de aula.....52

3.1.2 Caracterização da escola e dos alunos.....53

3.2 Proposta da escrita.....55

3.2.1 A proposição.....55

3.2.2 A realização.....57

4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DAS PRODUÇÕES PESQUISADAS.....59

4.1 Apresentação dos fenômenos encontrados nas produções escritas dos alunos..... 60

4.1.1 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.....60

4.1.2 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.....64
4.1.2.1 *Os traços fonológicos graduais*.....64
4.1.2.2 *A variação das concordâncias*.....66
4.1.3 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.....69
4.2 Discussão dos fenômenos encontrados nas produções escritas dos alunos.....70
4.2.1 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.....73
4.2.2 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais.....73
4.2.2.1 *Os traços fonológicos graduais*.....73
4.2.2.2 *A variação das concordâncias*.....74
4.2.3 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.....76
4.3 Resultados dos testes realizados.....77
4.3.1 Considerações sobre os erros de interferência de regras fonológicas.....77
4.4 Proposta de intervenção.....85
5 CONCLUSÃO.....85
REFERÊNCIAS.....88
ANEXOS.....92

1 INTRODUÇÃO

A língua tem sido utilizada pelo ser humano como um meio de interação social, tanto na modalidade falada quanto na escrita. Linguagem e sociedade estão interligadas, sendo possível analisar a realidade linguística nas "comunidades de fala", termo usado pela Sociolinguística desde os meados de 1960, para designar os grupos de falantes que compartilham traços linguísticos que diferenciam ou assemelham seu grupo, não deixando de levar em consideração, a condição social e cultural e a forma de entender o mundo.

A escrita tem sido um instrumento de grande relevância nos diversos contextos, visto que através dela, o indivíduo cumpre papéis e funções de destaque nas suas práticas cotidianas de interação, estabelecendo "relações sociais e identitárias" (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 28), tornando-se assim, um sujeito ativo na realidade do seu meio social e partícipe das transformações ocorridas na sociedade em que está inserido.

Mattos e Silva (2004) defendem que,

> A escola brasileira hoje não tem mais como dar conta da transmissão do padrão linguístico preconizado pela tradição normativa, encontram-se na escola estudantes e professores, provenientes de diversificadas camadas populares brasileiras, portadoras de variantes linguísticas que se afastam do dialeto padrão que a escola pretende treinar e transmitir (MATTOS E SILVA, 2004, p. 136).

O ensino do português nas escolas brasileiras tem sido orientado pelo que dita a gramática normativa e não tem acompanhado a celeridade do desenvolvimento social e suas implicações. Apresenta a língua de maneira estagnada e descontextualizada das práticas que envolvem os grupos sociais. Muitas vezes sem levar em consideração fatores que são de grande relevância na aquisição da língua escrita, desconsideram os fenômenos que envolvem a variação linguística e que surgem no exercício da oralidade.

Antunes (2007, p. 51-52) traz a reflexão de que "a gramática, sozinha, é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos". Ainda argumenta que

> Língua e gramática podem ser uma solução se soubermos ir adiante, muito além da gramática; muito além até mesmo da língua, para alcançar a nós mesmos e aos vestígios mais sutis da cultura, da história, dos discursos todos que teceram e tecem os versos de cada um. Teríamos cumprido a missão tão sonhada de fazer a travessia do ensino de línguas sem tantas pedras no caminho! (ANTUNES, 2007, p. 161).

É perceptível a necessidade de uma prática inovadora em que o ato de escrever seja visto como um processo, com etapas de organização claras e pré-definidas, nas quais os alunos se posicionem diante de situações de produções úteis e significativas, ao desempenhar a cidadania na comunidade onde estão inseridos. Como também, os professores deixem de ver a boa escrita apenas aquela que traz como prática a norma padrão e tomem conhecimento da complexidade que envolve as suas concepções e os seus processos linguísticos, culturais e sociais. Camacho (1988) defende que

> Cabe, portanto, ao sistema escolar a tarefa essencial de oferecer à criança, no tocante ao ensino da língua materna, os instrumentos necessários para que ela possa adequar seu ato verbal às necessidades reais que lhe impõe a situação: basicamente o ensino de padrões linguísticos de prestígio para as situações mais formais, ao lado das formas coloquiais adequadas para situações correlatas (CAMACHO, 1988, p.40).

Uma abordagem linguística que ajuda o professor no entendimento de aspectos que envolvem a variação da língua é a Sociolinguística, que estuda a relação entre língua e sociedade, levando-o a refletir sobre a língua como sistema vivo, propício a flexibilidades, e o orientando a lidar com as variações e desvios próprios do processo de ensino-aprendizagem encontrados na escrita.

A Sociolinguística tem como principal desafio o processamento, a análise e a sistematização do vasto e dinâmico mundo da língua, atentando para questões próprias da modalidade oral e/ou gestual. Os sociolinguistas são aqueles que buscam entender o universo da língua como um sistema comunicativo, capaz de gerar informação e interação entre os indivíduos da espécie humana (TARALLO, 1990).

Labov (2008 [1972]) dedicou-se aos estudos voltados à relação existente entre língua e sociedade, a fim de sistematizar as variações encontradas na língua falada através de pesquisas, considerando fatores extralinguísticos, tais como: escolaridade, idade, sexo, entre outras questões que possibilitassem a visibilidade da interdependência entre a expressão linguística dos falantes e o seu meio social.

Seguindo esta linha de pensamento, este trabalho procura analisar as realizações de algumas palavras e/ou expressões próprias da oralidade em textos escritos por alunos em aulas de Língua Portuguesa e as suas recorrências, principalmente, pela interferência da modalidade oral decorrente do pouco acesso a práticas docentes que os façam desenvolver habilidades necessárias para uma produção escrita adequada própria de cada contexto.

São muitas as investigações realizadas sobre expressões próprias da oralidade encontradas em produções textuais escritas no mundo acadêmico, inclusive já é possível visualizar alguns resultados dessas pesquisas com trabalhos do ProfLetras em outros estados, por exemplo, a dissertação de Freitas (2016), de Lopes (2016) e de Mello (2016). Apesar de existirem estudos em outras comunidades escolares, é perceptível a necessidade de verificar a provável presença do fenômeno *erro* e suas implicações no processo de produções textuais na Escola em estudo.

Para um melhor norteamento da pesquisa, este texto possui uma fundamentação teórica, que situa o leitor sobre a relação existente entre Linguagem e Sociedade; segue fazendo comentários sobre a linguagem oral, a linguagem escrita e a variação linguística e sua importância para a análise de fenômenos encontrados em produções textuais realizadas nas aulas de Língua Portuguesa. O conceito de erro é visto sob a perspectiva da gramática normativa, como também, sob o âmbito da sociolinguística. São abordadas as concepções de escrita, o processo de construção, sua aplicabilidade em sala de aula, assim como as orientações da construção escrita processual pautada no que o capítulo 4.1.1 da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

No capítulo III, a metodologia aplicada é explicitada no levantamento dos dados, além de expor como foram feitas as seleções dos informantes, como foram coletadas as informações, qual o método utilizado para o levantamento de dados, em qual localidade se deram esses dados e, também, as variáveis escolhidas para a análise do fenômeno *erro* nos textos escritos.

Em seguida, são descritos os resultados obtidos da análise dos dados e o resultado das produções textuais aplicadas, através da apresentação da linguagem oral encontrada, análise do fenômeno *erro*, leitura e discussão do diagnóstico final, a partir do cruzamento entre as variáveis que foram relevantes para a amostragem do resultado estatístico deste fenômeno. Além da apresentação de algumas propostas para a construção da produção escrita, as quais servem de aportes na prática dos professores de Língua Portuguesa.

Na conclusão, são pontuadas as considerações finais acerca da presença do fenômeno *erro* a partir dos resultados obtidos na escola estadual analisada na cidade de Maceió/AL.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A língua tem no ato comunicativo uma das principais funções entre os seres humanos. Sendo assim, existe uma relação indissociável entre linguagem e sociedade. Não é possível pensar em convívio social entre indivíduos, sem que veja a comunicação como facilitadora da interação e das relações sociais.

A linguagem é um sistema de codificação organizado para que haja a transmissão de sentidos, já que estrutura as informações que irão circular na sociedade, efetiva a interação entre os humanos, fazendo-os distinguir dos outros seres. Ela permeia todos os espaços sociais, sem tal organização, a sociedade não seria a mesma, já que é através da linguagem que o ser humano cria sentidos, compreende e age diante de tudo o que o rodeia.

Saussure (1981 [1916], p. 17) ainda esclarece

> Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica (...).

Língua e linguagem são conceitos que estão interligados, quando se trata do processo comunicativo, porém individualmente diferenciáveis entre si. Enquanto a língua é um código proveniente de palavras e combinações específicas compartilhado por um determinado grupo social; a linguagem é a maneira como são transmitidas as ideias, os sentimentos, os conceitos, é o que determina o processo de interação.

2.1 Linguagem e Sociedade

O uso eficiente da língua é desenvolvido a partir do instante em que o falante entende e adequa a linguagem escolhida ao contexto comunicativo, mesmo que de modo inconsciente. Para que isso aconteça de maneira compreensível, o emissor deverá ter um repertório linguístico que possibilite articular o seu pensamento, de modo que o receptor entenda a mensagem transmitida.

Callou e Leite (2002, p. 7) comentam que é na linguagem que se identifica e diferencia cada comunidade e cada indivíduo, pois através da mesma é possível distinguir: homem e mulher, jovem e idoso, letrado e iletrado. Pode-se, até certo ponto, modalizar, já que o sujeito é posto como

referência, pois os seus traços linguísticos fornecem pistas sobre a sua condição econômica, a sua nacionalidade, a sua naturalidade e o seu grau de instrução. Levando-o, em alguns casos, à discriminação e rotulação de elitizado ou não.

A partir do nascimento, o homem tem contato com as múltiplas formas de comunicação, seja através dos gestos, dos símbolos, dos sons, que possibilitam a interação entre os seres.

> A linguagem é atividade. É forma de ação, ação entre indivíduos, orientada para uma finalidade, é lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (KOCH, 1997, p. 9).

Desde o início do século XX, o aspecto social da língua vem sendo investigado por alguns estudiosos. Para Saussure (1981 [1916], p. 17), a língua "é um produto social da faculdade da linguagem", que é adquirida no convívio social, a linguagem é vista como faculdade natural, permitindo ao homem constituir uma língua. O autor instituiu a diferença entre Linguística Interna e Linguística Externa, que se caracterizou como uma dicotomia permanente no campo de estudos linguísticos, de forma que, para o autor, "o estudo dos fenômenos lingüísticos externos é muito frutífero; mas é falso dizer que sem estes não seria possível conhecer o organismo lingüístico interno" (op. cit, p. 31). A Linguística Externa, que possui em seu campo de estudos orientações contextuais, fragmentou-se em muitas disciplinas: Sociolinguística, Psicolinguística, Etnolinguística, entre outros.

Na década de 1960, surge a Sociolinguística que desponta nos Estados Unidos com os estudos de William Labov que busca considerar a língua vinculada a fatores de cunho social. O linguista tem um posicionamento de questionamentos e propõe uma nova visão sobre como as línguas se estruturam, levando em consideração questões sobre os fenômenos da variação linguística, pautadas em teorias e metodologias desenvolvidas sobre a linguagem, estudos esses apresentados em seu livro *Sociolinguistic patterns* (Padrões Sociolinguísticos) que foi publicado em 1972.

Nos anos 70 do século passado, Jakobson tem na noção de comunicação, o papel central para a relação linguagem e contexto social, pois é no processo comunicativo que o indivíduo de diferentes comunidades linguísticas, dependendo da função da mensagem, do interlocutor ao qual se dirige e da relação entre os falantes, evidencia as variações de uma determinada comunidade de fala. Segundo ele, "qualquer ato de fala envolve uma mensagem e quatro elementos que lhe são

conexos: o emissor, o receptor, o tema da mensagem e o código utilizado" (JAKOBSON, 1970, p. 19), o autor afirma que pode haver uma variabilidade entre esses quatro elementos.

Benveniste (1976, p. 27) defende que "é dentro da e pela língua, que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente", para ele é através da língua que se concretiza a linguagem, construindo uma relação do homem com a natureza e os outros homens; pois esse homem "se situa necessariamente em uma classe, seja uma classe de autoridade ou classe de produção" (p. 101). Logo, presume-se que, para Benveniste, apesar de haver distinção entre língua e sociedade, há uma ligação direta entre elas.

Verifica-se então que sociedade e língua não têm uma relação casual, mas real, criada desde o momento do nascimento do sujeito, que acompanha os falantes durante toda a sua vida, através das linguagens orais e, posteriormente, quando escolarizados, através da linguagem escrita e seus usos aplicados no dia a dia.

2.1.1 Aspectos da linguagem oral e da linguagem escrita

Uma das prioridades do ensino da língua materna é a ampliação do repertório linguístico-comunicativo dos falantes. Logo, faz-se necessário o esclarecimento de como acontecem as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita. O uso eficiente da língua acontece, quando o indivíduo é capaz de ter uma consciência fonológica, a partir do contexto interacional e a modalidade adequada ao uso.

O ponto de partida para a análise empreendida nesta pesquisa é a língua oral, que, segundo Tarallo (1990, p. 19) "é o vernáculo: a enunciação e expressão de fatos, proposições, idéias (o que) sem a preocupação de como enunciá-los". É na língua falada, usada em situações naturais de interação como: rodas de amigos, reuniões familiares informais, parques, clubes, que se percebe as diferentes linguagens existentes no seio de uma determinada comunidade.

Desde o nascimento, em geral, a maioria das crianças são postas em contato direto com a linguagem oral através das pessoas que as rodeiam, o que faz com que elas passem a desenvolver esse tipo de código com maior familiaridade e facilidade, concretizado assim, através da fala. Só após alguns anos é que essa criança tem o contato com a língua escrita, o que acontece formalmente através de um ensino direcionado geralmente entre os 5 e os 7 anos de idade, na maioria das vezes, em um ambiente institucional escolar.

Neves (2009) pontua que,

> Nenhum pai, nenhuma família espera que a escola vá ensinar suas crianças a "falar", pois elas já "falam" quando entram na escola, uma vez que, obviamente, o desempenho oral antecede o processo de educação formal. Estendendo as considerações para todo o entorno que cerca as reflexões sobre língua falada, ninguém espera que a escola constitua o espaço privilegiado da apreensão e da discussão da cultura popular, que é aquela que, por princípio, se veicula na comunicação oral, e isso decorre da consideração de escola, privilegiadamente, como o "templo" do letramento, a instituição absolutamente responsável por ele (NEVES, 2009, p.87).

Obviamente que não é tão fácil a aceitação do ser humano diante de alguns fenômenos linguísticos, Tarallo (1990, p. 05) comenta que "tudo aquilo que não pode ser prontamente processado, analisado e sistematizado pela mente humana provoca desconforto". É através da fala que se tem o desafio de processar, analisar e sistematizar o universo do chamado "caos" linguístico e, a partir desse entendimento, combater, quando surge, a discriminação gerada em alguns tipos de fenômenos linguísticos (TARALLO, 1990).

Nas aulas de Língua Portuguesa, é comum os professores se depararem com expressões próprias da oralidade nos textos produzidos pelos alunos, esses fenômenos são colocados nas produções espontaneamente, já que eles reproduzem os costumes, os gostos e, consequentemente, os falares vividos nos seus meios sociais. Não percebem assim, que a necessidade de adequação dessas estruturas nos diferentes contextos que circulam, comparativamente aos gêneros textuais na modalidade escrita.

Mesmo a língua escrita sendo posterior à língua oral, é notório que a partir do momento em que o sujeito a domina, socialmente, ele adquire uma posição de prestígio, já que o domínio da escrita aponta para um nível educacional avançado. Essa definição é confirmada por Soares (1999, p. 03), quando diz que Letramento é "o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral".

Isso traz como consequência um maior investimento e valorização no meio escolar da linguagem escrita, na prática, deixa-se um pouco de lado a oralidade nas salas de aula, já que muitos professores ao se depararem com alguns traços orais nos textos escritos por seus alunos, aponta-os como erros, ao invés de orientá-los no uso adequado diante das várias situações discursivas.

2.1.2 Variação linguística

É no contexto social que os falantes estabelecem suas relações interativas de comunicação,

possibilitando assim, os fenômenos existentes serem sistematizados e estudados. Para Gorski e Coelho (2009, p.76) "[...] o sistema linguístico não é homogêneo, mas é constituído de regras variáveis (ao lado de regras categóricas), que atuam em todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo". Para as autoras, essa não homogeneidade que a linguagem posta em uso permite, pode ser categorizada, tipologicamente, como:

a) *Variação diastrática ou social*: nesse tipo de variação, questões socioculturais e socioeconômicas, como sexo, idade, classe social, profissão, grau de escolaridade são relevantes para análise de fenômenos tais como: a vocalização do lh > i no vocábulo colher/cuié.
b) *Variação regional ou diatópica*: acontece por causa das diferenças entre regiões. Sendo o Brasil um país continental, é comum serem encontradas palavras ou expressões que exemplifiquem bem esse tipo de variação; serve como exemplo a palavra "macaxeira", que dependendo da região pode receber o nome de "mandioca", "aipim", "maniva", entre outros.
c) *Variação estilística*: acontece quando o falante em diferentes contextos comunicativos faz uso de uma linguagem específica de acordo com o grau de intimidade, com o tipo de assunto e com os interlocutores envolvidos, podendo ir aos extremos de dois estilos, a saber: o formal (discurso com monitoramento linguístico) e o informal (discurso descontraído).

Bortoni-Ricardo (2004) analisa as diversas mudanças do Português brasileiro, e afirma que tais mudanças acontecem como um *continuum* dialetal, em que de um lado estão as variedades mais simplificadas, a saber expressões usadas por falantes não urbanos e não escolarizados; e no lado oposto, a variedade culta apresentada, principalmente, por falantes que fazem uso em áreas urbanas e possuem alto nível de instrução, grupos sociais que ao fazerem uso da língua escrita, obedecem à norma padrão.

Para a autora, a variação no Português brasileiro é apresentada sob três contínuos: a) *de urbanização*, b) *de oralidade-letramento*, c) *de monitoração estilística*, sendo essas postas em extremos, em que de um lado fica a variedade padrão e nos outros extremos ficam os outros dialetos.

Figura 1 – Contínuo de Urbanização

Contínuo de urbanização

variedades rurais isoladas — área rurbana — variedades urbanas padronizadas

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

No *contínuo de urbanização*, os falantes rurbanos ficam centralizados entre os dois polos, a saber: os que fazem uso das variedades rurais e os que usam as variedades urbanas. São os que, segundo Bortoni-Ricardo (2004) trata como:

> [...] Migrantes da zona rural, que conservam muitos de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirrurais, que estão submetidos à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária (BORTORNI-RICARDO, 2004, p. 52).

Figura 2 – Contínuo de Oralidade-Letramento

Contínuo de oralidade-letramento

eventos de oralidade — eventos de letramento

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

O *contínuo de oralidade-letramento* se estabelece quando o falante alterna no discurso características da coloquialidade e norma culta, perpassando pelos contínuos de urbanização e o de monitoração estilística.

Figura 3 – Contínuo de Monitoração Estilística

Contínuo de monitoração estilística

- monitoração — + monitoração

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

Já o *contínuo de monitoração estilística* configura as características existentes nas diferenças linguísticas encontradas nas conversas em momentos de descontração até aquelas monitoradas pelo falante, geralmente apresentadas em discursos públicos, os quais sejam exigidos

uma expressividade culta.

Historicamente, as variedades linguísticas que não seguem o padrão não são vistas como relevantes nas aulas de Língua portuguesa, já que a escola se dedica exclusivamente ao estudo da norma padrão, contrariando o que expressam os documentos oficiais, assim como, as muitas pesquisas que academicamente propõem uma nova visão de como devem ser as aulas de língua.

Ainda é notável o preconceito por parte dos alunos, dos seus familiares e até por alguns professores em relação à diversidade linguística, por que sendo posta em seus inúmeros contextos comunicativos, a distinção da norma culta e o distanciamento daquilo que prediz as regras da gramática normativa torna-a estigmatizada.

2.2 O conceito de erro ao longo do tempo

As concepções de erro estabelecidas na língua são oriundas da mesma noção entre o que é certo e o que errado na sociedade de modo geral. Historicamente, essa noção tem relação direta com questões de ordem sociocultural, construídas a partir de ideologias e juízos de valores estabelecidos dentro da sociedade e que vem se modificando no decorrer do tempo.

A palavra *erro*, conforme apresentada no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2004, p. 294) apresenta como significados de *erro*: juízo falso, engano, incorreção, inexatidão, desvio do caminho considerado correto, apropriado. Enquanto que no dicionário Cegalla (2005, p. 362), o léxico está relacionado à noção de engano, equívoco, falha, incorreção. Todos esses vocábulos são sinonimamente substituíveis, no entanto, a depender do contexto aplicado, é possível afirmar que possuem significados distintos.

O conceito de erro é apresentado no dicionário Priberam (ERRO..., 2013) a partir de várias ideias semanticamente relacionadas, além da principal que é o “Ato ou efeito de errar”, a saber:

- *Engano, Incorreção, Inexatidão*: Aquilo que resulta de uma má compreensão ou de análise deficiente de um fato ou de um assunto.

- *Defeito, Falha, Imperfeição, Solecismo*: O que está imperfeito ou mal feito.

- Diferença entre o valor real e o valor calculado ou registrado por observação.

- Desvio em relação a uma norma (ex.: erro ortográfico).

- *Desvio, Falha*: Afastamento do que é considerado o bom caminho ou a boa conduta.

- *Falha, Pecado*: Atitude ou comportamento considerado reprovável do ponto de vista

moral.

O dicionário ainda faz a distinção entre alguns tipos de erros, por exemplo:

Erro crasso

• Falha ou engano que demonstra falta dos conhecimentos ou dos cuidados considerados básicos.

Erro de caixa

• Erro de composição tipográfica.

Sendo originados de uma mesma ideia, semanticamente falando, a distinção entre os conceitos citados é tênue. Sem levar em consideração a aplicabilidade contextual os seus significados, isoladamente, não geram incompreensão, no entanto, quando aplicados em situações reais de uso, podem gerar visíveis diferenças.

No campo linguístico, um dos primeiros registros que se ouve falar sobre erro surgiu em Alexandria, com as criações das primeiras descrições para sistematização de uma língua no Ocidente. A cidade era considerada o centro cultural Grego, em meados do século III a. C., decorrentes das conquistas territoriais lideradas por Alexandre III, as quais trouxeram como consequências a expansão cultural e a língua grega propagada entre os povos conquistados.

Nessa época, com a expansão do grego, surgiu a necessidade da criação de uma norma padrão que uniformizasse e tornasse homogênea a língua escrita, amenizando assim, as diferenças socioculturais, possibilitando unificar, politicamente e socialmente, o grande império de Alexandre. Com a construção dessa norma unificada, os gregos estabeleceram o conceito que marca os estudos linguísticos ao longo dos tempos até a atualidade: a noção entre “certo e errado”, a partir do uso de acordo ao estabelecido nos clássicos.

A noção de erro tem sido uma problemática nas aulas de ensino de língua portuguesa, já que se fala em erros tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Observa-se na prática das salas de aula que são tênues os limites que demarcam esses contextos, devido às implicações que envolvem a língua e a fala. Logo, mesmo sendo o objeto de estudo dessa pesquisa a produção escrita, não se pode separar essas duas modalidades ao tratar a noção de erro e nem desconsiderar os contextos nelas envolvidos, dentre esses as marcas históricas que perpassam essa língua.

Sendo o Brasil um país heterogêneo cultural e linguisticamente, visto que desde a sua colonização vivenciou o contato com diversos povos e seus costumes, seria natural que essas diferenças fossem debatidas nas salas de aulas, já que a escola é um espaço social adequado para o

esclarecimento e o entendimento de tais distinções; no entanto, tem sido ao longo do tempo o principal lócus de preconceitos linguísticos, quando as variedades linguísticas que se distanciam da norma culta são rotuladas como erradas.

Oliveira (2008) enfatiza que

> A história do preconceito linguístico no Brasil remonta e coincide com a implantação da língua portuguesa em solo nacional, de forma cabal e definitiva, a partir de 1758, com a Lei do Diretório dos Índios. A partir dessa medida, Portugal expulsa os jesuítas do país, praticamente silencia a língua geral, ou tupi da Costa, a língua veicular de índios, brancos e negros até então, e impõe efetivamente o português (OLIVEIRA, 2008, p. 83).

Somente no século XX, a Linguística passou por mudanças no que diz respeito à abordagem dos fenômenos da língua e da linguagem. Novas áreas de investigação surgiram, tais como: a psicolinguística (disciplina autônoma que estuda as conexões entre a linguagem e a mente), a análise do discurso (campo da linguística e da comunicação especializado em analisar construções ideológicas presentes em atividades discursivas) e a sociolinguística que procura analisar a variação linguística de uma determinada comunidade de fala.

A relação existente entre língua, linguagem e sociedade começou a ser analisada minuciosamente por estudiosos como Uriel Weinreich, Charles Ferguson e Joshua Fishman, em meados de 1950, que se interessaram por fenômenos importantes, tais como os efeitos do contato linguístico (este entendido como o contato existente entre uma comunidade de fala com outras comunidades, tendo como consequência alterações na língua de origem) e a diglossia (situação linguística na qual duas línguas coexistem numa mesma comunidade de fala), e foram os precursores dos estudos sociolinguísticos.

Mas foi William Labov que, em 1960, iniciou várias investigações sobre as formas linguísticas em variação, dentro de uma determinada comunidade de fala; iniciando assim, a Sociolinguística Variacionalista também conhecida como *Teoria da Variação.* Os fatores sociais e sua influência no uso da língua passaram a ser relevantes para estudo e investigação. Com isso, “a diversidade linguística ganhou relevância como objeto de pesquisa, relacionada à identidade social do emissor, do receptor, às marcas do contexto social e ao julgamento do próprio uso e do uso dos interlocutores” (OLIVEIRA, 2008, p. 117-118).

Atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam que “o conceito de erro linguístico que se emprega atualmente é bem diferente daquele vigente há vinte ou trinta anos” (BRASIL, 2002, p. 33). Através dessa afirmação é possível constatar as mudanças em relação à

noção de erro que se tinha até então. Essa constatação decorre, especialmente, pela gama de estudos e pesquisas envolvendo os fenômenos envolvendo a língua e a linguagem, principalmente aquelas com embasamentos sociolinguísticos, as quais viabilizam um novo entendimento do conceito de erro.

Para Possenti (1996, p.77-78), a noção de erro é constituída de maneira distinta em relação à Gramática Normativa e à Gramática Descritiva, sendo essa noção mais próxima do que dita a Gramática Normativa, já que essa descreve como erro tudo o que se distancia da forma padrão; enquanto que, a Gramática Descritiva considera qualquer construção linguística, variante de uma língua, que ocorra de maneira sistemática.

Segundo Possenti (1996),

> Costuma-se pensar o ensino da língua como ensino de gramática, e o ensino de gramática como ensino de regras. Pode até ser interessante manter esta fórmula, dando-lhe, porém, um conceito novo. Ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, ensinar regras é ensinar o domínio do uso de escrever, diferentes daqueles que eles já trazem de sua vivência familiar e comunitária. A escola tem como função ampliar o repertório linguístico dos estudantes, principalmente pela inserção deles no mundo da cultura letrada. Ensinar a ler e escrever é a tarefa número um da educação linguística (POSSENTI, 1996, p.86).

Ainda persiste o “mito” de que aula produtiva de Língua Portuguesa é aquela em que a Gramática normativa é estudada e embasada em normas e regras, como também só se expressa bem e adequadamente aquele que fala ou escreve obedecendo tais regras gramaticais.

Isso não quer dizer que a Gramática normativa não deva ser estudada ou excluída nas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, observa-se que é importante apresentá-la aos alunos de maneira contextualizada, a partir da realidade social do grupo, e de modo que as outras variedades linguísticas ali apresentadas, tanto oralmente quanto através das produções escritas, sejam consideradas dentro dos mais diversos estilos, dos mais ou menos formais, fazendo-os entender as variações que a língua em uso propicia, demonstrando assim a importância da adequação de acordo com o contexto aplicado.

Bagno (2005, p.150) argumenta que

> Uma das tarefas de língua na escola seria, então, discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção oral ou escrita estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa (BAGNO, 2005, p.150).

Assim sendo, rotula-se como ‘certo’ o uso adequado das regras gramaticais e ‘errado’ as outras variedades linguísticas que não seguem a norma padrão; tornando as diversidades da língua uma marca de prestígio ou estigma.

2.2.1 O erro na perspectiva da gramática normativa

A história traz como registro formal a atribuição da primeira gramática noticiada aos estudiosos gregos, visto que suas tradições eram pautadas na “força do Estudo do Certo e do Errado”. Vale ressaltar o nome de Dionísio de Trácia (II a. C.), gramático e organizador da gramática na Antiguidade, foi ele quem escreveu a *Tékhne Grammatiké,* a primeira gramática sistematizada da cultura ocidental, a qual embasou, até o Renascimento, as gramáticas gregas e de outras línguas de origem europeia. Destaca-se também o gramático Apolônio Díscolo (II a. C), que defendeu, na Antiguidade, a teoria com o foco na sintaxe de maneira plena e independente, abrangendo questões como diacronia e estilística. Esses estudiosos despertaram e influenciaram de maneira considerável o ensino na Grécia Antiga, o que despertou a curiosidade e interesse desse idioma nas gerações posteriores.

A influência dos estudos gramaticais gregos é perceptível nas gramáticas latinas. Em relação aos gramáticos que se destacaram, Marcus Terentius Varros (116 – 27 a. C.), conhecido como “Varrão”, foi considerado o primeiro gramático com a sua obra intitulada “De língua latina”, que possuía aproximadamente vinte e seis volumes, dos quais apenas os volumes V a X foram preservados, e tratavam de assuntos referentes à sintaxe, morfologia e etimologia. Foi ele quem trouxe influência às gramáticas da posterioridade, como também, estabeleceu a definição de gramática como “a arte de escrever e falar corretamente e de compreender os poetas” (SILVA, 1989, p.19).

Em meados do século XVIII, ao ser colocado em vigor o ensino da língua materna pela reforma pombalina, foi a *Arte da Grammatica de Lingua Portugueza* de Reis Lobato, com publicação datada em 1770, que serviu de aporte como divulgação da língua. Para o gramático, “Por duas razões se faz indispensavelmente precisa a noticia da Grammatica da lingua materna: primeira, para se fallar sem erros; segunda, para se saberem os fundamentos da lingua, que se falla usualmente”. (LOBATO, 1770: VII).

E, em seguida, Lobato ainda afirma:

> Ninguem póde duvidar do grande proveito, que alcança cada hum em saber a Grammatica da sua mesma lingua; porque não somente consegue fallala com certeza, mas tambem fica desembaraçado para aprender com muita facilidade qualquer outra. A razão disto he claríssima; porquanto na Grammatica materna, de que já o uso nos tem ensinado a prática das suas regras, sem difficuldade se aprendem muitos principios, que são communs a todas as linguas; e por isso todo aquelle, que della tiver perfeita sciencia, quando passar para o estudo de qualquer lingua estrangeira, assim como a Latina, levará hum grande adiantamento por saber já o que he Nome, o que he Verbo, e a natureza, e propriedade de todas as partes do discurso, e o modo com que se unem estas na oração (LOBATO, 1770: X-XI).

Nesses dois trechos que constam na *Arte da Grammatica da Lingua Portugueza*, é perceptível a concepção normativa gramatical "para se fallar sem erros" que o autor se propõe e dessa importância para aquisição da língua materna, como também para desenvolver o conhecimento em outras línguas estrangeiras.

Brito (2010) fala da natureza gramatical ao longo do tempo

> As gramáticas foram normativas durante largos séculos, umas mais abertas às línguas vernáculas e à sua variação, outras mais prescritivas (basta recordar, [...] os gramáticos portugueses mais representativos do século XVI, Fernão de Oliveira e João de Barros); (...) foram gerais e racionais nos séculos XVII e XVIII, (...) (lembremo-nos da Grammaire Génerale et Raisonnée, de Arnauld e Lancelot e da Grammatica Philosophica da língua portuguesa de Jerónimo Soares Barbosa); (...) foram comparadas e históricas no século XIX e no princípio do século XX, (...) (recorde-se, no caso da língua portuguesa, os trabalhos de Adolfo Coelho, José Joaquim Nunes, [...]) (BRITO, 2010, p. 2).

A autora, sequencialmente, comenta sobre a tendência descritiva e sincrônica a qual as gramáticas passam a assumir diante do Estruturalismo Europeu e do Distribucionalimo Norte Americano, a saber, gramáticas como a de Evanildo Bechara, Celso Cunha e Lindley Cintra, Helena Neves, entre outros.

É a partir da década de 60, com o pensamento de Chomsky e o difundir da Gramática Gerativa, que a gramática assume uma outra concepção,

> Um, sinónimo de conhecimento linguístico dos sujeitos falantes, e outro, de descrição desse conhecimento por parte dos linguistas, tomando então a gramática uma dimensão cognitiva, que hoje, praticamente de modo consensual, é aceita em Linguística (BRITO, 2010, p. 2).

A variabilidade gramatical tem sido vista em diversas sociedades e épocas, isso confirma o aspecto variável da língua, da linguagem e da sua função social.

> Ora identificada com a familiarização com a variante literária, ora preocupada com o rastreio da genealogia de uma língua ou família de línguas, ora concebida como um preceituário de bons usos, ora vista como a descrição da língua - E, ora entendida como a explicitação do conhecimento intuitivo do falante nativo, permanece em muitas obras gramaticais da segunda metade do século XX uma tensão entre propósitos descritivos e

> normativos, alguma promiscuidade entre diferentes estádios de língua, um predomínio dos dados do modo escrito, em particular, da sua variante literária (BRITO, 2010, p. 11).

Desde Dionísio de Trácia até a atualidade, em geral, tem-se uma visão de gramática como sendo um conjunto de estudos indispensável de inserção no mundo literário e intelectual, um instrumento introdutório no mundo das leituras.

Socialmente, o preconceito linguístico se estabelece a partir das questões relativas ao não uso dessa gramática normativa, mesmo sabendo que as regras que constituem a língua padrão fazem parte dos diferentes contextos comunicativos e exemplificam a variação linguística.

No entanto, é comum nas instituições escolares o uso da gramática para rotular entre "certo" e "errado" a variação que a língua propicia como possibilidades comunicativas, até mesmo em situações de oralidade. Com isso, é relevante o posicionamento do professor, para que sejam pontuadas as questões do âmbito social em relação às variedades linguísticas, sem atribuição de valores. Bortoni-Ricardo (2004) reforça

> É preciso que seja feita uma distinção funcional entre erros de ortografia que resultam na integração dos saberes no domínio da oralidade na aprendizagem da escrita e erros que se explicam porque a escrita é regida por um sistema de convenções cujo aprendizado é lento e depende da familiaridade que cada leitor vai à língua escrita (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 54).

É notável que o papel da leitura como experiência vivenciada pelo aluno irá ajudá-lo no desenvolvimento e no domínio de uma escrita em que a gramática normativa seja colocada em evidência; no entanto, para que aconteça esse domínio, especialmente a escola tem um papel significativo nesse processo, que acontece de maneira lenta e gradativa, pois depende da frequência em que esse discente tenha contato com a língua escrita.

Já em relação ao uso da oralidade, a autora assegura que

> A linguagem oral está (ou deve estar) sempre contextualizada, evita-se o conceito de erro nessa modalidade, pelo menos em relação ao falante nativo, por outro lado, é bom lembrar que ninguém é falante nativo da norma padrão, da língua ensinada e aprendida na escola como uma segunda língua (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 54).

Sendo assim, o uso da rotulação entre o "certo" e o "errado", ainda difundida por alguns autores, passa a ter uma outra visão, já que deixa de existir especificamente a noção de erro e as teorias se embasam no reforço da noção dos usos diferentes que a língua possibilita através dos seus diversos contextos sociais. Com isso, na prática, o estudo da língua se torna mais proveitoso e atrativo, já que os envolvidos encontram maior sentido em suas situações comunicativas.

2.2.2 O erro na perspectiva sociolinguística

Ao estudar a língua materna nas instituições escolares brasileiras, é perceptível o pouco valor que é dado à variação linguística encontrada nas produções dos alunos, quando essas são apresentadas principalmente na versão escrita da língua, pois se espera que nesse ambiente essa modalidade seja explorada sempre pautada especificamente no modelo da norma padrão, e tudo que foge a esse padrão é considerado erro. A partir dessa realidade, é relevante compreender a noção de erro sob a visão sociolinguística, linha de estudo desta pesquisa.

Reafirmando o que já foi dito anteriormente, sabe-se que não há como desvencilhar a linguagem e a sociedade, ao estudar um fenômeno embasado na teoria sociolinguística, uma vez que uma determina a variação da outra. Essa linha de estudo considera a língua em uso pelos falantes de um determinado grupo social e suas variações, com isso busca compreender com uma visão científica os erros sob o ponto de vista da pesquisa acadêmica.

Ao se observar os aspectos históricos e culturais da mutabilidade da língua ao longo dos tempos, é importante considerar as variações que marcam essa estrutura linguística; postular conceitos entre “certo e errado” seria, no mínimo, ilógico, visto que tais variações são resultantes das experiências vivenciadas pelos falantes em seus contextos comunicativos.

A concepção de erro em nossa sociedade foi gerada, culturalmente, a partir da expansão da gramática normativa da língua propagada ao longo dos tempos e persiste até a atualidade, com reforços nos diversos espaços sociais, em especial, no ambiente escolar. Sírio Possenti (1996, p. 78) afirma que

> A noção mais corrente de erro é que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge a variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem”. Assim, é criado um pensamento que repele tudo o que foge à norma padrão, e muitas vezes, são desconsideradas as questões que contribuíram para que o falante fugisse das regras estabelecidas como “certas” (POSSENTI, 1996, p. 78).

É notório que o erro, na maioria das vezes, é inconsciente, visto que nenhum falante de sua língua materna produzirá uma sentença erroneamente, sem sentido, pois ele irá produzir em seu discurso, seja oral ou escrito, informações que possuam compreensão e geradas a partir de regras próprias e de um conhecimento gramatical linguístico internalizado, resultante do seu repertório pessoal e social.

Geralmente, quando um falante produz uma informação que não se organiza de acordo com

o que estabelece a Gramática normativa, cria-se de imediato um estigma de inculto, de acomodado, de ignorante, sem levar em consideração que ele faz uso de regras gramaticais diferentes. A sentença exemplo “Nois tá feliz”, é considerada erro, pois segundo a norma padrão não segue as regras de ortografia e de concordância; no entanto, essa construção não compromete o entendimento comunicativo entre os falantes.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004),

> Só se poderia falar em “erro” se cada cidadão errasse, individualmente e de modo particular, no momento de produzir aquele fonema. Como chamar de erro um fenômeno que se verifica de norte a sul do país? Como milhões de falantes conseguiram “combinar” para “errar” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 08).

Para Bortoni-Ricardo (2006), algumas expressões usadas na fala socialmente consideradas e vistas como erro, para os estudos sociolinguísticos, são apontadas como uma ideia de quebra da expectativa do ouvinte, que traz a concepção de transgressão da norma padrão, já que foge à estrutura gramatical da língua; no entanto, quando esse erro é apresentado na modalidade escrita é entendido com uma transgressão de um sistema que não permite variações. A autora apresenta quatro categorias de erros, conforme o quadro seguinte:

Quadro 1 – Categorias de Erros

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

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

Partindo da ideia de que a ortografia não varia, Bortoni-Ricardo (2005) aponta para a importância de analisar e diagnosticar os erros nos textos produzidos pelos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que esses são sistemáticos e previsíveis, e não demonstram a falta de capacidade intelectual dos discentes, já que tais desvios geralmente evidenciam características próprias do dialeto falado por sua comunidade. Isso viabiliza uma análise desprovida

de preconceitos, o que permite um maior investimento numa metodologia adequada.

Ao apresentar as categorias acima, é perceptível que apenas os erros da primeira categoria são provenientes do desconhecimento da ortografia da língua portuguesa, todos as outras categorias estão relacionadas à influência da oralidade na produção escrita dos alunos, sendo assim, possuem relação com as vertentes sociolinguísticas.

Bagno (2007) comenta sobre uma confusão entre língua, escrita e ortografia a qual perdura ao longo dos tempos, a exemplo na língua portuguesa, quando os ditos erros são, na verdade, desvios da ortografia oficial. O autor orienta aos professores de Língua Portuguesa, em relação à escrita, substituir a concepção de erro por tentativas de acertos. Já que "a língua escrita é uma tentativa de analisar a língua falada, e essa análise será feita pelo usuário da escrita no momento de grafar sua mensagem, de acordo com seu perfil sociolingüístico" (BAGNO, 2007, p. 126). Para o autor,

> Uma pessoa com poucos anos de escolarização, pouco habituada à prática da leitura e da escrita, tendo como quadro de referência apenas uma suposta equivalência unívoca entre som e letra, fará uma análise dotada de reduzido instrumental teórico, empregando como ferramenta básica a analogia. Assim, quem escreveu CHÍCARA em vez de XÍCARA não fez isso porque quis errar, mas sim porque quis acertar. Se existe CHINELO, CHICOTE, CHIQUEIRO, CHICLETE, por analogia se chega à possibilidade de também haver CHÍCARA. É importante notar que os "erros" de ortografia são constantes: troca de J por G, de S por Z, de CH por X e assim por diante — justamente por serem casos em que é necessário fazer uma análise da relação fala-escrita que ultrapassa os limites teóricos da suposta equivalência som-letra (BAGNO, 2007, p. 126).

Wolf (2001, p. 88) apresenta a ortografia como sendo um dos estudos secundários da língua, o que tem sido uma falha corriqueira dos manuais tradicionais, já que outros aspectos importantes, como o estudo da significação, têm sido colocados de lado (cf. ILARI, 2006). A autora orienta que o ensino da língua deve ser pautado no que o aluno deve produzir e não apenas no que deve evitar, como tem sido ensinado nos manuais tradicionais de ensino.

Sírio Possenti (2019) expressa que algumas instituições, dentre elas a escola, tratam as problemáticas relacionadas à escrita apenas sob a visão dos acordos legais, em que só é possível escrever apenas de uma mesma forma.

> Os erros derivados dessa inconsistência do sistema ortográfico são menos de metade dos que ocorrem de fato. A outra metade, ou mesmo a maior parte, conforme a classe social e o grau de escolaridade, decorre de "problemas" que surgem de pronúncias locais, e afetam mais os alunos pobres, da zona rural ou das periferias das cidades (frequentemente de origem rural), por sua língua materna é uma variedade distante da urbana predominante (POSSENTI, 2019, p.1).

O autor discorre que dentro do espaço escolar é comum tratar problemas de escrita já conhecidos, tais como os de grafia J ou G, X ou CH, S ou SS, SC, Ç, X, XC, entre outros. Muitas vezes os professores deixam de lado especificidades explicáveis pela Sociolinguística como as "trocas" de U por L, de E por I, de O por U, e vice-versa, fenômenos que são próprios da pronúncia real, podendo ser originados de questões regionais ou sociais (POSSENTI, 2019).

Possenti (2019) aponta brevemente a existência de três tipos de erros de grafias: (1) os decorrentes da inconsistência do sistema ortográfico; (2) os advindos da tentativa de escrever corretamente, mas sofrem a interferência da pronúncia; (3) os cometidos de maneira voluntária para conotar outros efeitos. Ele defende a ideia de que nas aulas sobre oralidade e escrita é importante considerar e analisar como acontece a escrita inicial, a fim de não levar em consideração apenas critérios puramente legais.

Ao evidenciar os erros da língua como prioridade nas aulas, ao invés de demonstrar a dinamicidade e a simplicidade ao falante, faz com que o aluno veja nesses erros incógnitas as quais sejam difíceis de serem compreendidas. Com isso, constrói-se um pensamento em que o sistema linguístico é algo complicado, o que, obviamente, reforça a ideia equivocada de que a língua portuguesa é um idioma difícil de ser aprendido, distanciando os alunos da sua língua materna.

2.3 Escrita: definições e aspectos

Ao falar sobre a língua como um sistema linguístico, apresentando as suas regras, os seus usos e suas variabilidades, faz-se necessário refletir sobre a escrita, já que é de grande relevância para os estudos linguísticos analisar a estrutura desse sistema e entender como ele se movimenta dentro de uma língua.

Historicamente, a escrita tem sido um instrumento de fixação das experiências humanas no decorrer do tempo. Higounet (2003) confirma essa informação, ao falar que o homem primitivo utilizou os símbolos esculpidos em pedras, madeiras e outros materiais, como uma forma de registrar a sua existência e modo de vida.

A escrita tem o poder de consolidar a história de um determinado povo, pois ela discorre no tempo e no espaço. Desde a antiguidade, a escrita pictográfica, através do símbolo, descreveu acontecimentos e fatos por meio de traços, marcas, desenhos. Sobre isso, Higounet (2003, p. 10) defende que "os mais simples traçados desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas

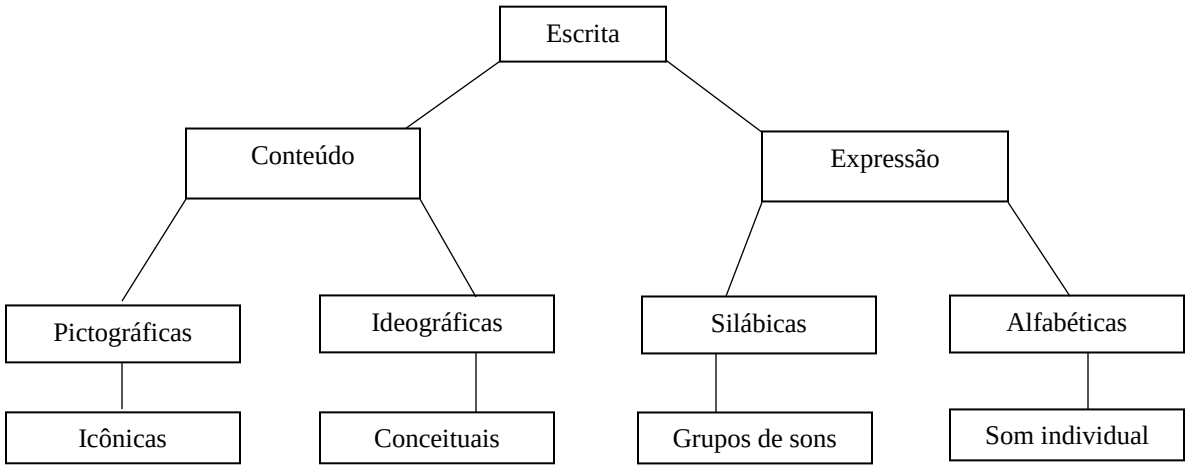
um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano".

No entanto, a escrita só foi reconhecida quando se organizou a materialização do pensamento através dos sinais gráficos. Foi a partir da formação das letras que a escrita se constituiu, visto que para a sua existência "É preciso inicialmente um conjunto de sinais que possua um sentido estabelecido de antemão por uma comunidade social e que seja por ela utilizado" (HIGOUNET, 2003, p. 11).

Para Oliveira (2005), o sistema linguístico humano é organizado a partir de dois planos: *do conteúdo* (diz respeito à semântica da fala – plano do significado) e *da expressão* (fala da veiculação dos sentidos, dos sons emitidos – plano do significante). A relação entre som e sentido não é feita aleatoriamente, é regulada pelas regras da gramática da língua, através da capacidade que o falante possui de organizar sentenças, mesmo que ele nunca tenha frequentado uma instituição escolar, e não saiba ler e/ou escrever.

Oliveira (op. Cit.) apresenta a organização da escrita ao longo do tempo, levando em consideração os critérios dos planos *do conteúdo* e *da expressão.*

Figura 4 – Organização da Escrita



Fonte: Oliveira (2005, p. 22).

Ao observar a figura apresentada, percebe-se que o plano do conteúdo é que introduz as primeiras noções de escrita; surge no Oriente Médio, em torno de 6000 anos atrás, formas encontradas em cavernas do Egito Antigo com a escrita pictográfica. A icônica, que representava o significado do objeto ao qual se pretendia demonstrar, surgiu a partir das necessidades do homem no campo para a contagem de rebanhos, e apesar da sua utilidade no cotidiano, possuía limitações,

já que nem tudo conseguia ser descrito nas suas impressões.

Evolutivamente, veio a escrita ideográfica a qual passou a representar o objeto/ser pretendido e outros conceitos a ele relacionado. Por exemplo, sol, além do seu próprio significado, estende às relações significativas de calor, luminosidade, brilho, dia, dentre outras. Também deixou de ter o caráter icônico, ou seja, a representação necessariamente não se constitui da semelhança entre o objeto e a escrita. A problemática na escrita ideográfica conceitual consiste na grande quantidade de conceitos necessários para a sua representação, o que torna a sua aprendizagem um tanto difícil.

A evolução sistemática da escrita teve um progresso significativo, quando a sua representação passou para o plano da expressão; enquanto os significados são dinâmicos, aparecem e desaparecem na língua, os sons possuem uma limitação, são os silábicos que introduzem esse sistema de escrita, superiormente seguido ao som individual. Oliveira (2005) esclarece que

> Uma escrita silábica representaria uma palavra de duas sílabas através de dois símbolos. (...) O que temos, numa escrita silábica, é a representação de uma unidade maior do que o som individual, unidade esta que chamamos de sílaba e que pode conter, dentro dela, mais de um som (OLIVEIRA, 2005, p. 24).

A estabilização da evolução dos sistemas de escrita acontece quando no plano de expressão os sons individuais passam a ser representados na esfera alfabética, pois os símbolos alfabéticos, individualmente, possuem um único som. Oliveira (2005, p. 24) reforça que “é importante notar que escrever alfabeticamente não significa escrever ortograficamente. Para que o aprendiz escreva ortograficamente é preciso enfrentar e superar outros problemas”.

Existe a constante necessidade de apontar a escrita com um instrumento de mudanças sociais, por esse motivo, sendo a escola o canal para que os discentes obtenham o conhecimento necessário para esse fim, julga-se importante colocá-los em contato com textos de diferentes gêneros e funções, a fim de que eles possam discernir a linguagem adequada para uso em cada um deles.

Não se pode negar que a língua oral permite uma maior flexibilidade em relação à língua escrita, já que as variações próprias da oralidade influenciam para mudanças na língua com maior frequência, enquanto que isso acontece lentamente, quando se trata de norma padrão. No entanto, não se pode escrever sem vincular a escrita do sujeito às suas vivências de identidade histórica, cultural e linguística; logo, a escrita do indivíduo pontua, de certa forma, o seu lugar na sociedade.

Ao observar o sistema da língua, é importante ressaltar que tanto a modalidade oral quanto

a escrita possuem pontos semelhantes ao serem postas em funcionamento; a escrita também apresenta variações e possui um objeto materializador o qual a concretiza na língua, que é a letra.

2.3.1 As concepções de escrita

A escrita é vista como um instrumento participante da vida cotidiana do indivíduo há muito tempo, seja para a comunicação, para o trabalho, para argumentar, para expressar sentimentos, entre outras tantas funcionalidades.

No entanto, o domínio da escrita pressupõe escrever bem, dominar as normas gramaticais, usar adequadamente os sinais de pontuação, fazer uso de concordância e regência corretamente, entre outras questões relacionadas à língua. Com isso, tem-se a visão de que só escreve bem o indivíduo que domina o sistema linguístico da escrita e suas regras.

Partindo desse pressuposto, o texto passa a ser entendido apenas como um produto codificado em que o escritor realiza a codificação e o leitor o decodifica.

Koch (2002) em seu texto *Concepções de sujeito e sentido* entende que " a concepção de sujeito varia de acordo com a concepção de língua que se adote". A autora apresenta as concepções de sujeito, texto e escrita pautadas em três concepções de linguagem:

a) *como expressão do pensamento*: o texto é visto como um produto e se constrói a partir do pensamento de quem o escreve. Sendo assim, quem o recebe exerce o papel de passividade, não sendo possível questioná-lo. É também conhecido como *texto receptor*.

> Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte se não captar essa representação mental [...] (KOCH, 2002, p. 16).

b) *como instrumento de comunicação*: o texto é visto como um transmissor de informações entre o emissor e o receptor, desde que os envolvidos no discurso tenham o domínio do código, no entanto, não troca essas informações, já que a relação estabelecida entre ambos é a de passividade.

> Quando há o uso da linguagem como instrumento de comunicação, o texto é visto "como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo eleitor, bastando, a este, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito (...) o papel de "decodificar é passivo" (KOCH, 2002, p. 16).

c) *como forma de interação*: o texto é visto como um instrumento de interação social, em que os sujeitos envolvidos têm a possibilidade de trocar conhecimentos e experiências. Para Koch

(2002, p. 17), “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos ...”. Na sala de aula, esse tipo de texto permite a interação entre professor e aluno, possibilitando a troca de experiências, do diálogo, da discussão, dos questionamentos e da construção de novos conhecimentos, tornando-os sujeitos ativos no processo de produção.

Koch e Elias (2006) apresentam que a concepção de escrita pode ser vista sob dois focos:

1) *No escritor* - o indivíduo expressa pensamentos e intenções, mas não interage com o leitor e nem leva em consideração as suas vivências e os seus conhecimentos. É um produto resultante, apenas, do pensamento do escritor.

2) *Na interação* – apresenta uma produção textual, em que o indivíduo ativa os conhecimentos da linguagem pautados numa prática social, assim ele contempla questões como: gênero textual, objetivos do texto, público-alvo, além de refletir sobre a sua prática de escrita.

> Trata-se de um sujeito que constrói uma representação mental e deseja que esta representação seja captada pelo seu interlocutor da maneira como ele mentalizou, ou seja, o texto é visto como um produto lógico do pensamento do autor, nada mais cabe ao leitor senão captar essa representação junto com as intenções do produtor, exercendo assim um papel passivo. Aqui o foco de atenção é o autor e suas intenções, pois o sentido está centrado no autor, restando somente ao leitor captar essas intenções (KOCH; ELIAS, 2006, p. 09).

Para as autoras, tanto quem escreve quanto para quem se escreve são vistos como sujeitos que se constroem e são construídos no texto, dialogicamente, visto que se trata de um evento comunicativo o qual envolve questões sociais, interacionais, linguísticas e cognitivas.

Segundo Koch e Elias (2006), é importante o produtor levar em consideração algumas estratégias ao fazer uso da escrita, a saber: a) ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; b) seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; c) balanceamento entre informações explícitas e implícitas, entre novos dados e informações, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; e d) revisão da escrita ao longo de todo o processo.

Com isso, é perceptível que o processo de escrita não consiste apenas na codificação de informações e pensamentos, já que perpassa por etapas que se relacionam entre si e se complementam, desde o planejamento da produção de um texto até a sua revisão.

2.3.2 A escrita como processo

Para Garcez (2002, p. 21), entender a escrita como uma atividade processual, parte do pensamento da linguística em que “a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes seqüenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior”.

Koch (1997, p. 22) defende o pensamento de que a produção escrita deva ser uma atividade consciente, criativa, interacional e que necessita de etapas de organização, pois se trata de uma construção processual com: (a) planejamento – seleção e organização das ideias; (b) textualidade – operações de determinação e estruturação propriamente linguísticas; (c) revisão – releitura crítica e possibilidades de modificações; (d) reescrita ou refacção – modificações e adequações do texto.

Sendo assim, a escrita constitui uma atividade que pressupõe diversas fases. Sercundes (2000) destaca e analisa duas dessas fases, a saber: a escrita com preparação prévia e a reescritura.

A autora inicialmente apresenta a escrita:

a) *sem atividade prévia* - como um dom;
b) *com atividade prévia* – possibilita seguir duas metodologias:
    1) como consequência: é a produção de registro ou finalização de uma experiência, tem como exemplo relatos de palestras, leituras de textos, passeios, entre outros;
    2) como trabalho: é a produção aplicada como instrumento de aprendizagem, logo tem uma natureza processual, a reescritura.

Sercundes (2000, p. 78), ao apresentar essas fases, objetiva orientar os professores na metodologia adequada para produção de texto, além de mostrar as mudanças acontecidas nos últimos anos em relação à prática da escrita nas aulas de língua. Atualmente, os professores demonstram uma maior preocupação ao estabelecer uma atividade de escrita, pois sugerem atividades de pré-leitura, como também solicitam que os alunos reescrevam seus textos, o que infere ser um produto inacabado.

O professor tem sido o mediador que orienta o aluno em sua escrita, encaminha os apontamentos necessários para a produção de texto seja mais elaborada, com autocorreções e com o amadurecimento no processo de construção.

O texto escrito é visto como uma atividade de interação, parte do pressuposto de que o indivíduo o utiliza para atuar ativamente no meio social. Koch (1997) defende a ideia de que

> a) a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades;
> b) trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
> c) é uma atividade interacional, orientada para os parceiros da comunicação, que, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade do produtor do texto (KOCH, 1997, p. 22).

Alguns autores com experiência em observação contínua de produção de textos, perceberam que essa atividade é estabelecida em etapas e partilham do pensamento que esse processo permeia três dimensões: a linguística, a cognitiva e a social. Dentre esses estudiosos está Meurer (1997) que propôs um modelo de produção textual, o qual módulos são interligados, ao representar os recursos envolvidos na produção de texto. Os módulos propostos pelo autor são: 1) fatos/realidade; 2) história discursiva individual, discursos institucionais e práticas sociais; 3) parâmetros de textualização; 4) monitor; 5) representação mental de fatos/realidade por parte do escritor.

Vale ressaltar que, enquanto o escritor está em atividade de produção, os módulos interagem entre si, estabelecendo assim, um processo de simultaneidade. Isso acontece quando o autor percebe a necessidade de retornar ao que já foi escrito, e assim modificá-lo, mesmo depois de estar concluído.

Meurer (1997) apresenta na primeira fase da escrita a relevância da *motivação* como impulsionador da produção de texto. Essa motivação pode ser espontânea ou desencadeada a partir da interação entre a *história discursiva individual e os discursos institucionais*. Após a motivação, o autor utiliza a *representação mental dos fatos/realidade* como referência no seu texto, cuja intenção tem ligação direta ao discurso do escritor e a intencionalidade social do texto – dimensão social. Cabe ao *monitor* controlar a *representação mental* da escrita escolhida para produção textual – dimensão cognitiva.

Segundo o autor, é importante que o escritor conheça bem *os fatos/realidade, a história discursiva individual, os discursos institucionais e as práticas sociais*, como também utilizar alguns *parâmetros de textualização*, a saber: tipologia e gênero textual, objetivo do texto, identidade do escritor e da audiência e outras implicações que permeiam o ato da leitura.

Na segunda fase proposta por Meurer (1997), o escritor desempenha o seu papel e também o de leitor do seu texto; insere ao modelo de escrita mais três módulos: 1) a representação mental

do texto, 2) macroestrutura - nesses o escritor analisa a sua escrita - 3) sumário ou esquema – cria um esboço do seu texto. Essa fase serve para que o escritor verifique se a sua escrita tem a ver com a representação dos *fatos/realidade* pretendidos e se existe adequação aos parâmetros de textualização, práticas sociais e discursos institucionais previstos no seu texto. A partir dessa conclusão, o *monitor* irá verificar a necessidade ou não de uma melhor elaboração do texto, diante do que se pretende transmitir.

2.3.3 A escrita e a oralidade

Nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino da língua se realiza através de diversos tipos e gêneros textuais, o que promove uma multiplicidade de possibilidades de realização da linguagem na modalidade escrita e também na modalidade oral. É sabido que a maioria dos professores de português, em suas práticas cotidianas, priorizam a forma escrita, mesmo que inconscientemente, pois são orientados a seguir regras das quais têm as suas abordagens facilitadas quando aplicadas à escrita.

Segundo Marcuschi (2010), a língua se constitui um fenômeno heterogêneo que possibilita diferentes maneiras de manifestações, já que é dinâmica, variável, social e histórica; no entanto, é indeterminada, quando vista sob o olhar semântico e sintático, quando colocada em situações de uso concreto, a exemplo do texto e do discurso. Logo, é nítido que o resultado positivo da aprendizagem em sala de aula depende de como ele é desenvolvido e de qual concepção se tem da língua.

De acordo com Geraldi (1984), o estudo da língua se constitui em

> Tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. [...] é muito mais importante estudar as relações que se constituam entre os sujeitos nos momentos em que falam do que simplesmente estabelecer classificação e dominar os tipos de sentenças (GERALDI, 1984, p. 44).

Para o autor, estudar a língua vai além de decodificar as regras gramaticais, pressupõe se apropriar do sistema, da sua função e forma, como também aplicar todo conhecimento linguístico nos diferentes contextos discursivos, com a finalidade do desenvolvimento satisfatório na leitura e produção de textos.

A aprendizagem satisfatória da língua acontece quando o sujeito consegue utilizar as diferentes modalidades de linguagem, oral e escrita, através da compreensão do que lê e ouve nos

diversos contextos de comunicação. Já que a partir desse entendimento, ele será capaz de agir criticamente em seu meio social.

Ao tratar sobre a distinção entre fala e escrita, Marcuschi (2010) destaca que

> A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto) sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (MARCUSCHI, 2010, p.25).

É possível verificar algumas semelhanças entre as duas modalidades, no entanto, diferente do que se falava há algum tempo, a escrita não é a representação da linguagem oral, mas está relacionada com as situações comunicativas concretizadas por meio da interação social, e isso ocorre tanto na prática da oralidade quanto na prática escrita.

Para o autor, tradicionalmente, existe uma predileção pela linguagem escrita, comparativamente à linguagem oral, que constitui estigmas em relação aos sujeitos com menor grau de escolaridade. Sendo assim, os estudos da prática da língua apontam para a necessidade do desenvolvimento de atividades sistemáticas, cujo foco esteja na oralidade e na escrita, para que assim, o aluno consiga desenvolver a sua competência linguística com avanços. Conforme pontua Elias (2010)

> Interessa-nos enfatizar a necessidade de integração fala/escrita pela escola, por entendermos que o estudo da oralidade merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do *continuum* e não de um fenômeno com diferenças estanques, dado que a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos (ELIAS, 2010, p.14).

Para Elias (2010), fala e escrita não podem ser observadas de maneira isolada, visto que são realizações linguísticas de um mesmo sistema, com relações mútuas e ambas recebem influência sob o ponto de vista cultural e social, distinguindo-se em sua estrutura.

Marcuschi (2010) destaca a necessidade de cautela ao separar língua e uso, conteúdo e forma e ao estabelecer o estudo da língua dicotomicamente pautado apenas nas regras gramaticais. Visto que isso reforça a visão de uma língua formal e descontextualizada de suas aplicações de uso discursivo, além de priorizar a língua escrita em relação à oral. Com isso, percebe-se a preocupação de Marcuschi em analisar as formas textuais num contínuo, já que para o autor existe a inconsistência da dicotomia – contextualização e descontextualização.

O autor faz uma crítica sobre escrita e oralidade. Ao apresentar o quadro a seguir chama a

atenção para algumas características:

Quadro 2 – Dicotomias Estritas

FALA	ESCRITA
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
concreta	abstrata
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
fragmentária	integrada

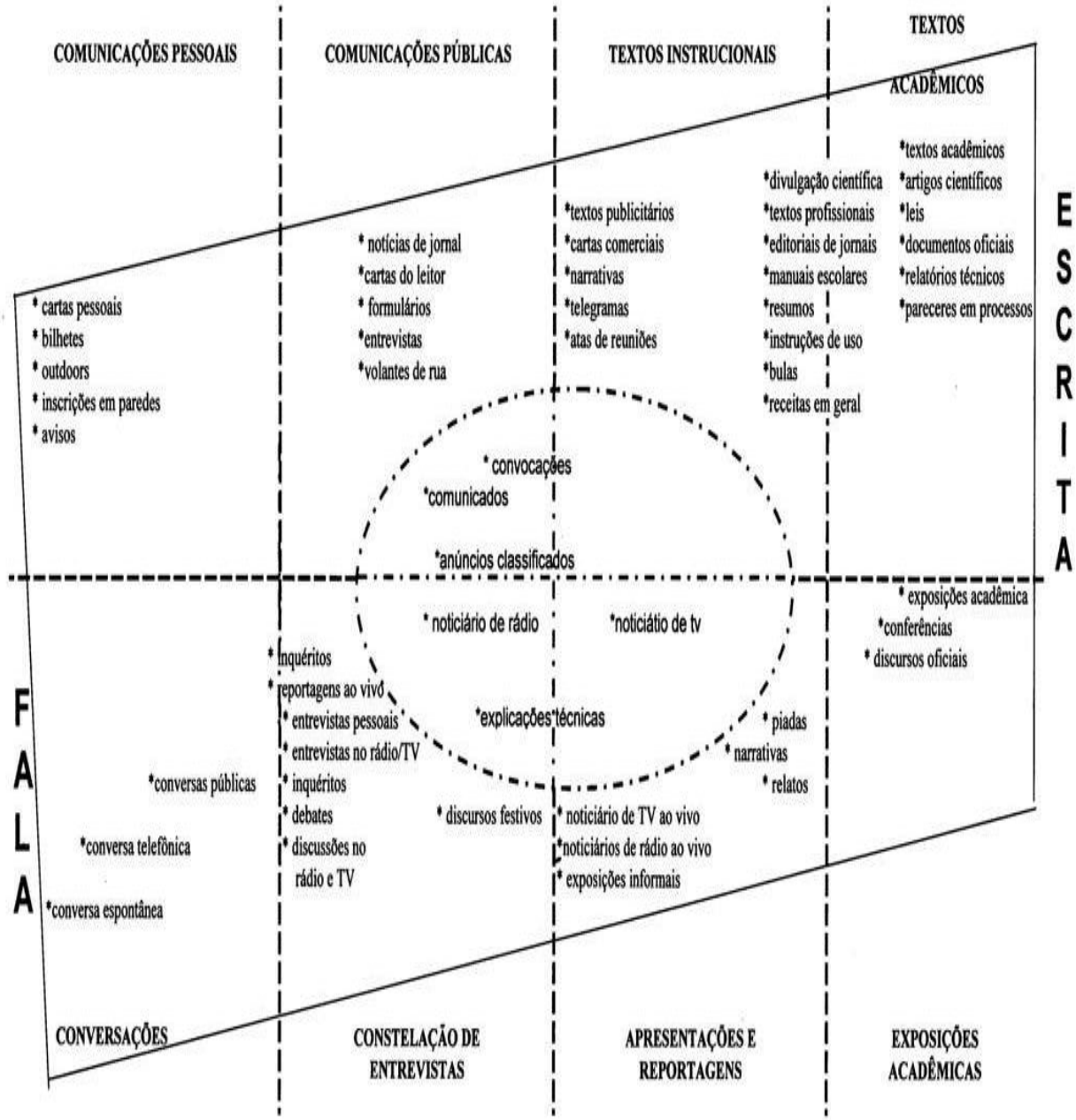
Fonte: Marcuschi (2010, p. 28).

Para Marcuschi (2010), não há como precisar características linguísticas ou de situação de fala ou de escrita que se estabeleça em todos os gêneros, sejam eles orais ou escritos. A noção do contínuo tipológico defende a ideia de que existem gêneros orais e escritos que se assemelham, por exemplo, uma conversa informal e uma carta destinada a um familiar, e outros que se distinguem, como seminário e um bilhete, o que comprova que a relação oralidade x escrita não é homogênea. Essa noção de contínuo esclarece a inconsistência da tese da dicotomia entre fala e escrita, pois mesmo sendo modalidades discursivas que pertençam a um mesmo sistema linguístico, os processos e meios de produção são diferentes.

Segundo Marcuschi (2010),

> O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (MARCUSCHI, 2010, p.42).

Figura 5 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2010, p. 42).

Precedentemente, Koch (1997, p. 78) critica a dicotomia existente entre a linguagem falada e a linguagem escrita, ao apresentar algumas características das duas modalidades no quadro a seguir:

Quadro 3 – Dicotomia entre fala e escrita

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada
Predominância do "modus pragmático"	Predominância do “modus sintático”
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases completas subordinação abundante
Pequena frequência de passivas	Emprego frequente de passivas
Pouca nominalização	Abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

Fonte: Koch (1997, p. 78).

É perceptível que a relação entre fala e escrita está diretamente ligada aos gêneros textuais, a suas formas e concepções, os quais vão dos mais aos menos formais, dependendo do contexto discursivo em que o enunciador se encontre. Vale ressaltar que as diferenças estruturais se constituem nas formas de aquisição, condições de produção, transmissão, repetição e usos, como também na maneira como os elementos estruturais se organizam, seus usos, funções interacionais, situacionalidade, entre outros.

2.3.4 A escrita em sala de aula

Nas aulas de Língua Portuguesa, é sabido que a escrita vai além de capacidade do encadeamento de frases bem construídas, trata-se de um instrumento de interação, já que através dela é possível o aluno se estabelecer como sujeito dentro de sua comunidade e de outros espaços sociais.

As abordagens atuais de ensino da língua materna, comumente, visam uma concepção de linguagem em que o aluno é o sujeito do seu discurso, pesquisas apontam para um ensino pautado na construção de sentidos, em que a linguagem está sempre vinculada ao seu uso social nos diversos contextos comunicativos. No entanto, muitos pesquisadores da área, ancoram-se em resultados que apontam contrários a essa prática, já que boa parte dos professores não a cumprem, e a escrita, em alguns momentos, ainda continua uma atividade técnica em sala de aula.

Geraldi (1997) aponta para a escrita como sendo o impulsionador do processo-aprendizagem do ensino da língua, já que é na produção de textos que o sujeito articula sobre o mundo ao seu redor e o seu ponto de vista, é o espaço onde a língua se apresenta em sua totalidade.

Numa proposta defendida pelo autor, ao se produzir um texto, independentemente da modalidade, é necessário que se tenha:

(1) o que dizer: a vivência do sujeito traz a reflexão na ação educativa, não se trata da reprodução do que já foi dito na escola;

(2) uma razão para se dizer: a motivação é o ponto de partida para o desenvolvimento da produção;

(3) para quem dizer: torna o locutor um sujeito que precisa estabelecer estratégias para a sua realização comunicativa.

Essa proposta vislumbra a produção textual não apenas como o produto "redação", em que são desconsideradas questões como intencionalidade discursiva, objetivos e funcionalidade social.

No processo de escrita, o professor é aquele que faz a mediação para que o aluno se aproprie do conhecimento necessário a ser desenvolvido. Isso acontece gradativamente através de atividades que estimulem essa prática, inicialmente, com frases de uma escrita informal próprias do dia a dia desse aluno, considerando que essa prática se constitui uma atividade de construção processual. É importante nesse processo que o professor aponte as peculiaridades da produção escrita e estimule a consciência para os recursos próprios para cada escrita aplicados aos diferentes gêneros discursivos.

Obviamente isso não acontece repentinamente, visto que a escrita se desenvolve ao longo dos anos escolares, já que apropriação da escrita não consiste apenas do decodificar dos símbolos gráficos, requer uma maturação dos estímulos externos ao indivíduo e isso envolve conhecimentos e habilidades diversas.

Alguns objetivos podem ser propostos ao professor na orientação do processo de aquisição da linguagem escrita, como:

a) Apresentar situações didáticas a fim de garantir um constante contato dos alunos com os mais diversos gêneros discursivos com temas socialmente relevantes;

b) Propor metodologias com estratégias e procedimentos que visem desenvolver, processualmente, a escrita eficiente;

c) Disponibilizar aos alunos um acervo de leituras diversas, para a ampliação do

conhecimento prévio;

d) Criar situações sociais de leitura, com discussões e debates, a fim de desenvolver a criticidade argumentativa do aluno;

e) Mediar o aluno na busca de informações e seleção de estratégias de escrita, de acordo com os propósitos específicos;

f) Incentivar a compreensão e a utilização da língua aplicada aos seus diferentes contextos sociais e as suas inúmeras necessidades comunicativas;

g) Levar os alunos a identificar as características próprias de cada gênero estudado;

h) Orientar os alunos na produção e revisão de seus textos, considerando questões como o gênero escolhido e a linguagem adequada em seus diferentes contextos;

i) Conscientizar os alunos no reconhecimento da leitura como um instrumento essencial para a produção de um bom texto.

É importante ressaltar, com essas sugestões, que é função do professor orientar o aluno nas produções e revisão textuais, como também propiciar condições diversas de produção textual, observando a concretização do pensamento do aluno, a fim de que haja uma comunicação efetiva entre os interlocutores.

2.3.5 As orientações da BNCC para o ensino da Língua Portuguesa

O ineditismo e a complexidade sobre as orientações estipuladas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) têm sido motivo de muitos desafios na prática escolar da maioria dos professores brasileiros, visto que esse documento influencia diretamente nas políticas públicas e no trabalho docente, através das várias adequações previstas.

Em relação à versão que destaca a Base Nacional para as aulas de Língua Portuguesa, vale ressaltar:

- A ligação direta entre a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: estabelece a aprendizagem da linguagem oral e escrita como processual, pois visa a continuidade e o aprofundamento dessas modalidades já iniciadas no seio familiar, seguidas das experiências vivenciadas na Educação Infantil, o que diminui o distanciamento entre essas fases, interligando-as, o que contribui no processo de aprendizagem;

- O foco da ação pedagógica no componente curricular de Língua Portuguesa: visa a

alfabetização como um processo que deverá ser cumprido nos dois primeiros anos;

- A definição dos conteúdos é feita a partir do texto: semelhante aos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais – os objetivos e as habilidades pertencerão a gêneros discursivos pertencentes às diversas esferas sociais em atividade comunicativa, fazendo uso dos vários tipos de modalidades da linguagem;

- A ampliação dos letramentos: proporciona aos alunos experiências as quais eles possam participar de maneira crítica e efetiva nos diferentes espaços sociais através dos textos escritos, orais, entre outros. Além da criação de situações que lhes sirvam para expressar as práticas de suas linguagens usuais em seus diversos contextos sociais, respeitando às diversidades ali encontradas;

- O letramento digital: pautado nas novas práticas de linguagem, possibilita o acesso e a produção para os alunos que possuem a internet como instrumento cotidiano, visto que são consumidores e produtores dos conteúdos que ali circulam. Estabelece o foco na alfabetização através dos gêneros textuais como artigo de opinião, charge, crônica, entrevista, notícia, entre outros, além das possíveis discussões sobre as questões éticas que permeiam esse ambiente.

Já no que diz respeito aos eixos que norteiam à alfabetização, é posto em evidência:

- Oralidade: meio pelo qual o conhecimento é aprofundado através da língua oral em situações de uso, observando as suas características, estratégias de fala e escuta, interações discursivas, entre outros contextos da prática oral;

- Análise Linguística/Semiótica: sistematização da alfabetização nos dois primeiros anos e o desenvolvimento da ‘ortografização’ nos três anos seguintes através da observação e análise da língua, das suas linguagens, do seu funcionamento e efeitos aplicados nos contextos discursivos;

- Leitura/Escuta: criam-se estratégias de leituras as quais possibilitem o desenvolvimento progressivo através de textos com níveis crescentes de complexidade;

- Produção de Textos: é incorporada a prática de produção textual, criando estratégias de construção dos diferentes gêneros textuais de maneira processual.

A partir dessas informações, pode-se observar que o texto da Base aponta para uma prática educativa em que os conteúdos não sejam estudados de maneira isolada, mas aplicados a um contexto real e significativo, para que seja possível o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em suas diversas capacidades e habilidades.

No quadro a seguir, é possível observar, comparativamente, as principais modificações existentes nos eixos da linguagem que permeiam as aulas de Língua portuguesa.

Quadro 4 – Comparativo entre os PCN e a BNCC

EIXO	PCN	BNCC
Leitura	- Era recomendado que os textos fossem considerados a partir de um contexto. Os gêneros textuais eram baseados, especialmente, na linguagem escrita e nos suportes analógicos, como jornais, livros, cartazes, entre outros.	- A escuta ativa é tida como um comportamento necessário à interpretação do texto oral, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. - Nas habilidades de leitura é fundamental considerar o contexto de produção, visto que a língua comumente é estudada no seu uso social. - É desenvolvida a cultura digital com os textos multimodais, em que as produções escritas e a audiovisual interagem. Ao final dos anos finais do ensino fundamental os alunos precisam estar capacitados a ler, compreender e criticar essas produções.
Escrita	- A escrita já era abordada como produto da interação social, no entanto, a produção textual era tida como um procedimento, que seguia uma metodologia adequada à aprendizagem dessa prática.	- Leva-se em consideração alguns determinantes sociais da escrita, no momento da produção textual: o contexto, o gênero, a situação de comunicação, o interlocutor, a variação linguística, entre outros. - A habilidade de produção está comumente ligada a outras práticas linguísticas, como as de leitura e as de análise linguística/semiótica. - Traz especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais.
Gramática, análise linguística e semiótica	- As questões gramaticais não foram tratadas de forma objetiva, já que língua deveria ser considerada em situações de uso.	- As questões gramaticais estão mais explicitadas, norteando esse estudo a cada etapa do ensino fundamental. - O estudo da língua deve ser feito de forma contextualizada às práticas sociais, com a compreensão das formas de uso e de acordo com o contexto, substituindo a memorização de regras. - A análise linguística, em classe, deve abranger textos multimodais e multissemióticos.
Oralidade	- Já tinha na interação com o outro o instrumento de estudo da língua oral e da escrita, aplicadas em situação de uso. - Estabelecia de forma genérica como abordar e trabalhar a linguagem oral.	- Um fundamento pedagógico de demonstrar competência linguística é a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações de uso. - O documento aponta os conhecimentos necessários às competências e às habilidades linguísticas que dizem respeito às práticas da oralidade, que se espera que as crianças e os jovens desenvolvam em cada etapa da Educação Básica em todo país.

Fonte: BRASIL (1998); BRASIL (2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 85) traz em seu texto algumas competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, são elas:

1. Compreender a língua como fenômeno sujeito à variabilidade em situações de uso, não homogêneo, influenciado pela cultura, história e contextos sociais; capaz de ser reconhecida como construção identitárias dos falantes e da comunidade a que pertencem.

2. Fazer uso da linguagem escrita e reconhecer nela um meio de interação nos diversos contextos sociais, como também de maneira a ampliar suas possibilidades de inserção da cultura letrada, de construção de conhecimentos (inclusive nas escolas) e de um envolvimento social com maior autonomia e protagonismo.

3. Ser capaz de ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em distintos espaços de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de maneira a desenvolver expressividade e partilha de informações, experiências, ideias e sentimentos, dando continuidade a aprendizagem.

4. Compreender a variação linguística, tendo uma postura de respeito às variedades linguísticas, desconsiderando preconceitos linguísticos.

5. Fazer uso da variedade e da linguagem adequadas ao contexto comunicativo, aos sujeitos da interlocução e ao gênero do discurso/textual nas interações sociais.

6. Observar, atentamente, informações, argumentos e opiniões expostos em interações sociais e nos meios de comunicação, tendo um posicionamento ético e crítico em relação a conteúdos que se configurem discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como um meio de se manifestar e de negociar sentidos, valores e ideologias.

8. Escolher textos e livros para uma leitura na íntegra, a partir de objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Ter envolvimento com leitura literária, a fim de possibilitar o desenvolvimento do gosto estético para fruição, da valorização a literatura e de outras manifestações artístico-culturais como meio de acesso aos espaços lúdicos, de imaginação e de encantamento, reconhecendo a potencialidade do poder transformador e humanizador da literatura.

10. Mobilizar práticas digitais, com diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais, com a finalidade de ampliar as maneiras de produção de sentidos (nos processos de compreensão e produção), de aprendizagem e de reflexão sobre o mundo e de realização de diferentes projetos

autorais.

É importante ressaltar o foco dado à língua como instrumento viabilizador de mudanças sociais. Na *competência 1*, a língua é vista como um fenômeno vivo, heterogêneo e influenciado pelas situações de uso, o que possibilita a criação identitária da comunidade social em que está aplicada; já na *competência 2*, a escrita é colocada como o instrumento de interação, atuação e ampliação do conhecimento, possibilitando ao aluno autonomia e protagonismo social; a *competência 3* aponta para o contato com a leitura, escuta e produção dos textos e suas diversas linguagens como meio de desenvolver uma aprendizagem satisfatória.

A *competência 4* serve de suporte para esta pesquisa, visto que trata do fenômeno da variação linguística, ressaltando a necessidade do respeito diante das variedades linguísticas encontradas e a rejeição ao preconceito linguístico; dando continuidade a esse pensamento, a *competência 5* reforça aplicabilidade da linguagem adequada ao uso em interação comunicativa; a *competência 6* fala sobre a relevância do pensamento crítico com pensamentos éticos.

Na *competência 7*, o texto é visto como um lugar de manifestação de sentidos e ideologias; a *competência 8* apresenta o texto para uma possível seleção de leituras para cumprimento de interesses pessoais; a literatura e outras manifestações artístico-culturais são valorizadas na *competência 9*, ao reconhecer a experiência literária como transformadora e humanizadora; a *competência 10* reforça a ideia de mobilização da cultura digital como meio de aprendizagem, reflexão sobre o mundo, e também como meio de produção de sentidos e desenvolvimento de projetos autorais.

Assim sendo, sinteticamente, a BNCC (BRASIL, 2017) reforça a ideia da influência do meio social e das condições de uma comunidade nas práticas de leitura e produções de sala de aula, isso possibilita uma mudança de pensamento, e serve, principalmente, como reflexão e conscientização para os docentes, já que esses desempenham o papel de mediadores da língua portuguesa dentro das instituições escolares. Essa concepção traz a possibilidade da criação e da propagação de novas metodologias que visem a desconstrução de preconceitos, até então, disseminados nas escolas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a descrição da metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo. Toma-se por base as discussões e pressupostos teóricos apresentados no capítulo dois, refletindo assim, sobre as relações existentes entre a língua oral e a língua escrita. Fica registrada nesta seção a caracterização da pesquisa, da escola e dos alunos, como também descreve a proposta de produção de texto e a coleta de dados utilizados para a análise. O estudo está pautado nas orientações da sociolinguística.

3.1 Contexto da pesquisa

Este estudo parte da necessidade de reflexão e discussão sobre a oralidade e a escrita no meio acadêmico, visto que o levantamento de dados, análises e relatos sobre os registros da modalidade falada na escrita colaboram para o enriquecimento do estudo da língua; possibilitam compreender a produção textual dos estudantes como um processo; além de levar os professores a repensarem suas práticas pedagógicas, o que viabiliza a criação de metodologias que inove as aulas de Língua Portuguesa.

A escolha do tema ocorreu a partir do interesse dos estudantes em conhecer a escrita "correta" de algumas palavras e sua aceitação nas produções de textos propostas pela professora no dia a dia em sala de aula. Esse interesse despertou na pesquisadora a possibilidade de levantamento de dados nas produções escritas, para obtenção de registros da linguagem oral, a fim de analisar a sua ocorrência e implicações nos textos coletados.

O presente estudo teve como colaboradores de pesquisa alunos dos 6º e 9º anos do ensino fundamental de uma escola estadual maceioense, onde foi desenvolvido um projeto laboratorial de produção textual, na área de Língua Portuguesa, com enfoque na pesquisa sociolinguística, no período de agosto a novembro de 2017. A escolha das turmas aconteceu por serem anos do início e final do ensino fundamental, o que possivelmente apontaria características de maturação na produção de textos, considerando os anos de escolarização entre as turmas e a escrita como um processo.

Para que o estudo acontecesse de maneira satisfatória, foi estabelecido um prazo para cada atividade prevista. No período de maio a dezembro de 2017, foram coletadas as fontes primárias,

como documentos, fotos e escritos. Entre junho de 2017 a janeiro de 2018, foram realizados registros das conversas informais com os participantes da pesquisa, levantamento de hipóteses e reflexões. Desde o momento do início da pesquisa, em meados de maio de 2017, até o mês de março de 2018, houve um estudo conceitual para o embasamento da fundamentação teórica do trabalho. De julho a novembro de 2017, foram aplicadas as atividades planejadas para o levantamento de dados, seguindo a proposta de escrita prevista. Entre julho de 2017 a março de 2018, foram feitos os recortes para a delimitação das análises, para isso, estabeleceu-se momentos de leituras e produção. Já a produção dos relatórios, dos fichamentos da revisão literária e do texto da dissertação, aconteceu no período entre junho de 2017 e março de 2018.

Ao considerar a produção textual um instrumento de aproximação da realidade vivida pelos alunos no seu cotidiano, os textos usados nesta pesquisa (ver anexo 1) foram do gênero textual *Carta de solicitação*, por se tratar de um gênero discursivo que possibilita uma ação-reflexão-ação sobre as questões vivenciadas pelos alunos; esses textos foram aplicados pela pesquisadora, que também exerce a função de professora na escola citada.

3.1.1 O gênero textual e suas vozes na sala de aula

Escolher um gênero textual que despertasse o interesse dos estudantes foi a primeira preocupação da professora-pesquisadora ao pensar na construção do *corpus* deste trabalho. Já que ao sugerir uma produção de texto significativa, é necessário refletir que essa esteja relacionada ao cotidiano social e cultural dos alunos. Com isso, eles terão uma melhor capacidade de reflexão crítica e argumentativa, o que viabiliza a análise de seus aspectos linguístico-discursivos, no desempenho do seu papel como cidadãos, contemplando assim, o que estabelece o art. 22 da LDB, “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p.17).

A carta é um gênero que tem servido para inúmeros fins, tais como: a comunicação pessoal, a cobrança, a informação, a reclamação, a solicitação, entre outros. Bazerman (2005) pontua que esse gênero tem servido para mediar a distância entre indivíduos, como também tem ligação com as relações sociais.

O gênero carta tem desempenhado ao longo dos anos uma função sociocultural importante a argumentação, através dela o indivíduo tem a possibilidade de discutir assuntos diversos de cunho

social, apresentar posicionamentos, refutar e negociar, despertando assim, nos alunos, através de uma prática pedagógica eficiente, a capacidade de uma consciência cidadã, visto que a sua funcionalidade e utilidade ultrapassam os espaços escolares. Araújo (2000, p. 187) reforça esse pensamento quando expressa que “o contexto social é, também, um traço definidor do gênero”.

Ao observar os inúmeros contextos comunicativos vivenciados cotidianamente, é possível encontrar aqueles gêneros que têm melhor possibilidade de posicionamentos acerca de diversos problemas e situações sociais, dentre esses a carta. Esse gênero concebe a oportunidade de análise comunicativa, observando critérios como: quem a escreve, para quem a escreve, qual o assunto abordado, qual a sua finalidade, entre outras questões do contexto comunicativo.

Basicamente, a estrutura de uma carta traz: local e data, saudação, corpo, despedida e assinatura. A partir da situação comunicativa, dar-se-á a escolha da linguagem aplicada, mais ou menos formal. O tipo de linguagem informal geralmente será utilizado quando se tratar de pessoas cotidianamente mais próximas, como familiares e amigos; já o formal, será comumente usado, quando seus interlocutores possuírem pouco grau de intimidade ou a situação comunicativa exigir.

O grau de formalidade aplicado ao texto, a partir da escolha dos interlocutores envolvidos, permite observar a linguagem usada nas produções de cartas, já que o emissor poderá fazer uso (ou não) de expressões que na língua seriam próprias da modalidade oral. Dessa afirmação é que partem as análises previstas desta pesquisa.

3.1.2 Caracterização da escola e dos alunos

A escola escolhida para o campo de pesquisa foi uma escola estadual, localizada na parte alta da cidade de Maceió, pertencente à 13ª Gerência Regional de Ensino. A instituição possui sessenta anos de serviços às comunidades, visto que é uma escola polo de assistência a alunos portadores de deficiências diversas.

A escola é constituída por um corpo discente de aproximadamente quinhentos e quarenta alunos, desde o 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Como está localizada de maneira central em um dos bairros periféricos da cidade de Maceió, acolhe alunos das adjacências, mas a quantidade significativa reside em uma comunidade, espaço de muita miséria, porém de grande atividade e envolvimento social, informações essas colhidas e observadas dentro do espaço escolar nos debates em sala de aula, nos corredores em rodas de conversas e nos discursos informais dos alunos que ali

residem.

Essa instituição de ensino tem vínculo com uma associação internacional de cunho social e assistencial, que disponibiliza o espaço físico que conta com dez salas de aula, uma sala de recurso, uma biblioteca, uma sala de leitura, uma sala de vídeo e um refeitório; oferta o ensino fundamental – anos iniciais e finais - com turmas do 1º ao 9º ano, comportando, em média, quinhentos e quarenta alunos (ver Anexo 2).

Os colaboradores da pesquisa são estudantes do 6º e 9º anos, do matutino. A turma do 6º ano é composta de quarenta alunos, dentro de uma faixa etária entre 11 e 13 anos, já a turma do 9º ano é composta de trinta e cinco alunos, dentro de uma faixa etária entre 14 e 16 anos, o que facilita o estudo, pois estão em processo de aquisição da escrita, o que os leva refletir sobre as convenções da linguagem e suas adequações contextuais.

Para não identificá-los e quebrar o sigilo da pesquisa, cada um deles recebeu um código, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 5 – Identificação dos participantes da pesquisa

GRUPOS	ANOS	SEXO	QUANTIDADE	CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO
A	6º	feminino	10	A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10.
B		masculino	10	B1; B2; B3; B4; B5; B6; B7; B8; B9; B10.
C	9º	feminino	10	C1; C2; C3; C4; C5; C6; C7; C8; C9; C10.
D		masculino	10	D1; D2; D3; D4; D5; D6; D7; D8; D9; D10.

Fonte: Dados da autora (2019).

Os critérios para a seleção dos colaboradores da pesquisa se deram:

1. Inicialmente, com a escolha das turmas dos anos finais do ensino fundamental, já que, comumente, espera-se que os alunos, nessa etapa da Educação Básica, já possuam uma consciência linguística, quando postos em situações comunicativas: (I) os grupos do 6º ano – por estarem na primeira série do ciclo; (II) os grupos do 9º ano – por serem da última série.

2. Posteriormente, como essas turmas eram numerosas, foram selecionados os textos dos participantes que possuíam maior assiduidade nos momentos que ocorreram as etapas de construção, desde o estudo do gênero escolhido até a fase que aconteceu a socialização das produções escritas. Sendo incluídos aqueles que estiveram presentes em, pelo menos, 80% das etapas.

3.2 Proposta da escrita

Para a pesquisa em foco, foi solicitada a produção escrita de texto, a partir do gênero discursivo *carta de solicitação*. As atividades foram desenvolvidas por meio de uma proposta de atividades planejadas em quatro momentos, com quarenta alunos participantes do 6º e 9º ano do ensino fundamental.

A escolha do gênero se deu pela possiblidade dos alunos utilizarem um discurso de interação livre, podendo ser os seus interlocutores pessoas do seu círculo cotidiano, da sua comunidade ou não. Isso os isentou de uma maneira específica de tratamento, além de ser um gênero textual que traz a possibilidade de os alunos interagirem entre si e/ou com pessoas que participam de seu dia a dia e da comunidade onde estão inseridos.

3.2.1 A proposição

Para o melhor norteamento da pesquisa, foram estabelecidas as etapas de atividades, aplicadas no período de agosto/2017 a novembro/2017.

Na primeira parte, o conteúdo foi *Conhecendo o gênero Carta*, e teve como objetivo abordar a definição do gênero, suas características constitutivas, o propósito comunicativo, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo verbal. A metodologia usada foi a apresentação e a discussão sobre o filme *Central do Brasil*, além de uma atividade do livro didático com base em uma carta, como também a exposição de outras cartas colhidas na internet.

Algumas aulas dessa fase foram expositivas e, em outras, os alunos manusearam e opinaram sobre os materiais expostos. Os estudantes também buscaram notícias relacionadas à criança e as suas necessidades, conforme solicitação da professora. Como procedimentos de geração de registros aconteceu: a) exposição de exemplares do gênero discursivo em foco; b) realização de

sondagem com o objetivo de verificar os saberes prévios do alunado a respeito desse gênero; c) realização de aula expositiva com a finalidade de abordar o conceito do gênero *carta* e suas características constitutivas. Para tal, foram expostos exemplares do gênero supracitado.

A segunda parte do estudo teve como conteúdo *Lendo e compreendendo o gênero Carta*, nessa fase, objetivou trabalhar habilidades de leitura, compreensão e interpretação textual, a partir de exemplares do gênero c*arta*. Como metodologia buscou-se: a) explorar os recursos da linguagem própria do texto, assim como a seleção das palavras empregadas; b) reconhecer a intenção do autor; c) pesquisar na internet notícias com interesses semelhantes às vivenciadas em sua comunidade para elaborar uma carta; d) coletar informações e registros para a produção do gênero.

O procedimento de geração de registros aconteceu com a contextualização acerca da temática das cartas escolhidas; realização de atividade de leitura, compreensão e interpretação textual, em que o foco esteve na identificação das principais características constitutivas do gênero em questão.

Já a terceira parte teve como conteúdo *Produzindo o gênero Carta* e teve como objetivo trabalhar o eixo Produção Textual, nessa fase, os estudantes produziram exemplares do gênero Carta e exteriorizaram os conhecimentos construídos sobre o funcionamento desse gênero. Como metodologia e após a análise de cartas, foi proposto pela professora que cada aluno produzisse o seu próprio exemplar, a partir dos modelos apresentados e tendo como referência a realidade encontrada por eles na sua comunidade. Para procedimentos de geração de registros, houve a realização de atividade didática de produção de texto.

A última e quarta parte do estudo teve como conteúdo *Refletindo sobre a carta e a escolha da linguagem* e objetivou analisar a linguagem escolhida para a produção do texto, levando os alunos a fazerem uso adequado da língua, a partir da situação discursiva e dos interlocutores envolvidos. Como metodologia aplicada, ao final da produção, os alunos formaram duplas e socializaram com o seu par, a fim de que cada um analisasse e expusesse a sua consciência linguística acerca das cartas produzidas. E como procedimento de geração de registros aconteceu a construção de um quadro com a apresentação dos fenômenos que conscientemente os estudantes identificaram como sendo próprios da oralidade.

3.2.2 A realização

Em relação à proposta de atividades desenvolvidas, seguiu-se o modelo estabelecido no plano descrito anteriormente.

Na primeira fase, foi estabelecido um diálogo com os colaboradores da pesquisa para a busca dos conhecimentos prévios sobre o gênero *Carta*. Inicialmente, foi levantado o conceito sobre o gênero, qual a sua função social, quem são os interlocutores e o tipo de linguagem a ser utilizada.

A partir da sondagem feita, a professora-pesquisadora encaminhou os estudantes à sala de vídeo da escola para que pudessem assistir ao filme *Central do Brasil*; em um outro momento, realizou uma atividade proposta no livro didático para o reconhecimento do gênero; e posteriormente, apresentou exemplares de cartas, com graus de formalidade distintos (ver anexo 3).

Nesses momentos, a professora-pesquisadora apontou as principais características do gênero em relação à situação interacional envolvida. Mesmo sendo um grupo de alunos participativos, muitos deles não conheciam ou nunca enviaram ou receberam uma carta, nem conheciam a estrutura desse gênero. Surpreenderam-se com algumas características e organização da carta, como: local e data, remetente, saudação, assinatura, entre outros pontos próprios do gênero escolhido.

Nessa etapa de desenvolvimento do estudo, a professora-pesquisadora se propôs a lembrar aos alunos que, em se tratando do gênero carta, a interação entre os seus interlocutores não se faz no mesmo espaço, fisicamente falando, enfatizando assim, a ideia do contexto envolvido.

Já na segunda fase, foi solicitado aos alunos a realização de um levantamento na internet de cartas e textos diversos com temas de seus interesses e voltados às suas necessidades sociais para que pudessem ter um embasamento nas discussões de sala de aula, como também, orientou os alunos a priorizarem o olhar nos arredores e dentro de sua comunidade. A professora-pesquisadora lhes mostrou a importância da compreensão leitora e da coleta de informações relevantes no processo de construção do conhecimento e do fazer social.

Após a sondagem e a compreensão sobre os textos e as situações sociais trazidas pelos discentes, como terceira fase da pesquisa, foi proposto pela professora-pesquisadora que eles pensassem em alguém para escreverem uma carta solicitando uma melhoria ou auxílio em algo que

eles detectassem como uma necessidade de cunho individual ou da comunidade onde viviam.

Em seguida, foram produzidos os textos com os mais variados temas e destinatários, o que serviu para o enriquecimento da pesquisa, visto que uma das intenções era observar como eles iriam se comportar, linguisticamente falando, nos discursos aplicados nos seus textos, se fariam uso ou não da linguagem oral em suas produções escritas. A liberdade promovida pelo trabalho, tornou-os sujeitos ativos na construção do conhecimento proposto.

Após a produção escrita, na quarta fase da pesquisa, cumpriu-se o objetivo de socialização dos textos escritos em dupla, tendo nessa etapa como prioridade a oralidade e a discussão dos assuntos colocados nos textos produzidos e a observação das expressões que eles julgassem ser próprias da linguagem oral. A exposição dos textos nesse momento não foi obrigatória, já que alguns tiveram um enfoque nas questões pessoais. No entanto, a maioria se propôs a ler, enquanto que os ouvintes discutiram e, por vezes, identificaram semelhanças de pensamentos sobre as questões propostas. Em seguida, foram montados quadros de apresentação do levantamento dos fenômenos encontrados nas produções.

Com este momento, foi cumprida a finalidade da coleta de informações para a construção do *corpus* e o desenvolvimento desta pesquisa. Nesta etapa, não houve a realização de reescrita, já que os fenômenos próprios da oralidade apresentados nos textos escritos foram os resultados dos momentos de descontração do sujeito, quando desprovidos de monitoramento linguístico.

No entanto, posteriormente ao cronograma da pesquisa, a professora percebeu a necessidade do momento de reescrita dos textos estudados, considerando a importância que a escrita possui para fins sociais e sendo uma das propostas da escola estimular o desenvolvimento da habilidade da escrita dos alunos.

Para Antunes (2003),

> A reescrita corresponde ao momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto (ANTUNES, 2003, p. 53).

É perceptível a relevância da reescrita para o aperfeiçoamento das produções de textos, já que essa é uma das etapas desse processo. Para uma melhor compreensão dessa fase, a professora-pesquisadora apresentou vídeos, atividades e exemplos de cartas, extraídos do livro didático e da internet, a fim de que os alunos visualizassem a estrutura característica desse gênero.

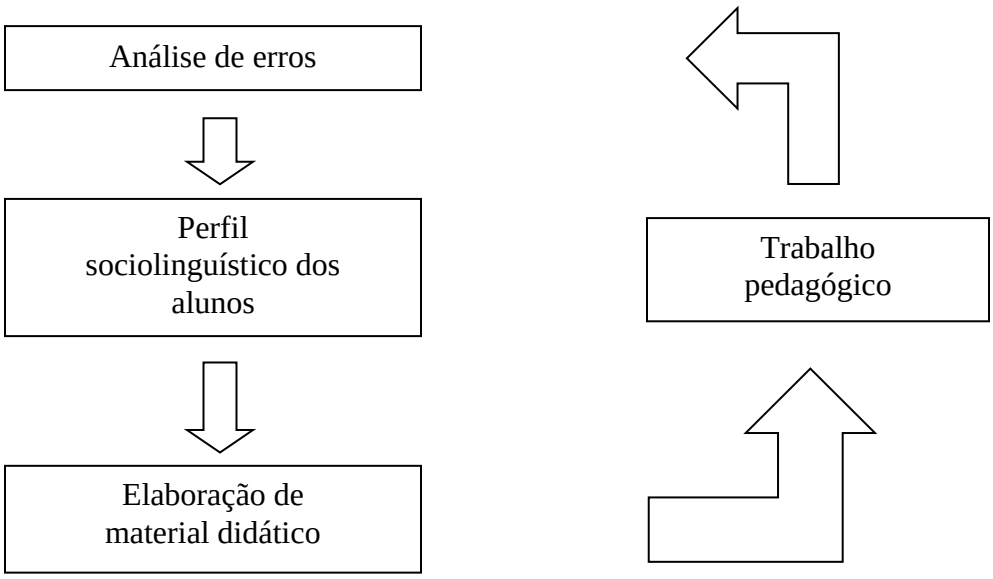
4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS DAS PRODUÇÕES PESQUISADAS

Este capítulo apresenta o levantamento das informações coletadas na pesquisa. Nos textos analisados pela professora-pesquisadora, é possível encontrar eventos que se aproximam ou são característicos da língua falada, comumente vistos em situações de conversas informais. Sendo assim, inicialmente, será feita a apresentação dos fenômenos e, em seguida, a discussão de cada realização presente no *corpus* da pesquisa.

Ao analisar uma produção textual escrita, o professor de Língua Portuguesa traz como um dos desafios saber reconhecer a origem dos erros encontrados nos textos e compreender a distinção entre erros decorrentes das convenções próprias da escritas e erros provenientes da oralidade, para que a partir desse diagnóstico, o docente seja capaz de realizar as oportunas intervenções para uma aprendizagem satisfatória dos estudantes.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 59) apresenta um modelo de esquema inspirado na proposta de Corder (1973),

Figura 6 – Esquema de Análise de Erros proposto por Corder



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

Essa proposta auxilia os sociolinguistas, como também, os professores no processo de analisar e diagnosticar a categoria de erros baseada em descrições sociolinguísticas, levando em consideração, as variedades da língua.

> A análise, por sua vez, permite o levantamento de um perfil sociolinguístico dos alunos, o que servirá de subsídio para a elaboração de estratégias pedagógicas e de material didático adequado. Por fim, da aplicação desses recursos pedagógicos deverá resultar um feedback para o processo da descrição sociolinguística (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 59).

A observação desse esquema serve de reflexão sobre a importância de cada etapa apresentada e o quanto seria enriquecedor se os professores de língua materna tivessem o conhecimento e disposição necessária para que fossem desenvolvidas práticas de natureza sociolinguística que resultassem em aulas produtivas e eficazes.

Buscando atender aos objetivos propostos neste estudo, a professora-pesquisadora analisou os textos selecionados e encontrou alguns eventos característicos da língua falada, normalmente vistos em situações de conversas informais.

Para tanto, levou-se em consideração a variável sexo (masculino e feminino), a fim de confirmar ou não um princípio sociolinguístico que aponta, no geral, as mulheres como mais atentas às correções e ao uso das formas de prestígio do que os homens; assim como, os anos escolares (6º e 9º) dos estudantes, para averiguar se o avanço na escolaridade interfere ou não na presença de eventos resultantes da oralidade. Neste capítulo, inicialmente, será feita a apresentação dos fenômenos encontrados; em seguida, a análise e o diagnóstico de cada realização; e, por fim, os resultados do *corpus* da pesquisa.

4.1 Apresentação dos fenômenos encontrados nas produções escritas dos alunos

Nesta seção, serão verificados quais foram os eventos de ordem fonológica observados nas produções textuais escritas dos colaboradores da pesquisa e em qual categoria de análise eles se encontram, baseados na concepção de Bortoni-Ricardo (2005, p. 54), conforme descrito a seguir.

4.1.1 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado

Ao analisar os textos em estudo, é possível identificar eventos com características da Categoria 2 explicitada por Bortoni-Ricardo (2005), que são próprios da *interferência de regras fonológicas categóricas*, conforme apresentação abaixo:

a. Grafia de vocábulo formal formado a partir de duas ou mais formas livres ou dependentes de vocábulos fonológicos dependentes:

Quadro 06 – Apresentação da Categoria de Erros 2(a) do Grupo A

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
A5	por aí >> *poraí*; por favor >> *porfavor*; vê-lo >> *velo;*
A6	de novo >> *denovo;*
A8	em dia >> *endia;*
A10	o que >> *oque*; a favor >> *afavor*.

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 07 – Apresentação da Categoria de Erros 2(a) do grupo B

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
B1	a cada >> *acada;*
B4	por favor >> *porfavor;* para essas >> *paraessas;*
B7	por aí >> *poraí;* estou com >> *estoucon;* visitá-los >> *visitalos;* lhe visitar >> *livisitar;* de certeza >> *dicerteza;* até logo >> *atelogo.*

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 08 – Apresentação da Categoria de Erros 2(a) do Grupo C

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
C10	à noite >> *anoite*.

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 09 – Apresentação da Categoria de Erros 2(a) do Grupo D

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
D5	• por aí >> *poraí;* a senhora >> *assinhora.*

Fonte: Dados da autora (2019).

- Com vogal no final da primeira palavra - no grupo A com estudantes do 6º ano do ensino fundamental do sexo feminino, têm-se quatro ocorrências: vê-lo >> *velo; de novo >> denovo; o*

que >> oque; a favor >> afavor. Já no grupo B, com colaboradores do sexo masculino do 6º ano do ensino fundamental, verifica-se a incidência de sete eventos: a cada >> *acada; para essas >> paraessas; estou com >> estoucon; visitá-los >> visitalos; lhe visitar >> livisitar; de certeza >> dicerteza; até logo >> atelogo.* O grupo C constituído por alunos do 9º ano do ensino fundamental, tem-se apenas uma presença do fenômeno: à noite >> *anoite.* Igualmente o grupo D, representado por alunos do 9º ano do ensino fundamental do sexo masculino, aparece uma situação a ser analisada: a senhora >> *assinhora.*

- Uma outra maneira de apresentação desta categoria 2(a) é quando a ligação entre os vocábulos é feita com uma consoante final e, nesse caso, fica difícil distinguir o vocábulo fonológico e mórfico. Fenômenos semelhantes foram encontrados na pesquisa, conforme os exemplos seguintes - no grupo A, existem três ocorrências: por aí >> *poraí*; por favor >> *porfavor*; em dia >> *endia;* enquanto que no grupo B, há a presença de dois eventos: por favor >> *porfavor;* por aí >> *poraí;* o grupo C não demonstra nenhum fenômeno nos textos; já o grupo D, traz apenas uma incidência: por aí >> *poraí.*

b. A crase entre vogal final de uma palavra e vogal foneticamente próxima ou igual à palavra seguinte é outra classe encontrada nas produções de textos escritos em análise:

Quadro 10 – Apresentação da Categoria de Erros 2(b) do Grupo A

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
A2	aqueles >> *a queles;*
A3	aquelas >> *as quelas.*

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 11 – Apresentação da Categoria de Erros 2(b) do Grupo B

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
B5	daqueles >> *da quele.*

Fonte: Dados da autora (2019).

No grupo A, acontecem duas ocorrências do fenômeno: aqueles >> *a queles; aquelas >> as quelas*; o grupo B traz apenas um evento: daqueles >> *da quele;* enquanto que nos grupos C e D não há o aparecimento de situações que se configurem próprias dessa classe.

c. A neutralização das vogais também é uma classe com realização presente nos textos, a saber:

Quadro 12 – Apresentação da Categoria de Erros 2(c) do Grupo A

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
A4	ilustre >> *inlustri;*
A6	puder >> *poder;*
A8	obrigado >> *obregado;*
A9	puder >> *pode.*

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 13 – Apresentação da Categoria de Erros 2(c) do Grupo B

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
B5	esqueci >> *esquici;*
B7	tive >> *tivi;* estou >> *is tou;* de certeza >> *dicerteza.*

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 14 – Apresentação da Categoria de Erros 2(c) do Grupo C

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
C8	dirigida >> *derigida.*

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 15 – Apresentação da Categoria de Erros 2(c) do Grupo D

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
D10	enfermeiros>>*infermeros*; puder >> *poder.*

Fonte: Dados da autora (2019).

Como é possível verificar acima, o grupo A traz quatro realizações: ilustre >> *inlustri;* puder >> *poder;* obrigado >> *obregado;* puder >> *pode;* no grupo B, igualmente ao grupo A, têm-se quatro eventos: esqueci >> *esquici;* tive >> *tivi;* estou >> *is tou;* de certeza >> *dicerteza.* Já no grupo C, observa-se apenas uma ocorrência: dirigida >> *derigida;* enquanto o grupo D evidencia duas incidências: enfermeiros>>*infermeros*; puder >> *poder.*

d. Sobre a nasalização do ditongo por assimilação progressiva no vocábulo muito >> *muinto*, há apenas uma ocorrência em toda pesquisa presente no *Grupo B* com o colaborador B7. Nos *Grupos A, C e D* não houve ocorrências do fenômeno dessa classe de erros.

4.1.2 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais

Essa categoria 3 diz respeito à interferência de traços fonológicos graduais, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 56) "Eles funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como marcadores de registro entre falantes na língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não monitorados". Dentre as classes apresentadas pela autora, que são: Despalatização das sonorantes palatais (lateral e nasal), monotongação de ditongos crescentes, desnasalização das vogais átonas finais, assimilação e degeminação do /nd/, queda do /r/ final nas formas verbais e variação da concordância verbal e nominal, existem nos textos analisados classes apresentadas em algumas ocorrências, conforme descritas a seguir.

4.1.2.1 *Os traços fonológicos graduais*

a. Despalatização das sonantes palatais.

Quadro 16 – Apresentação da Categoria de Erros 3.1(a) do Grupo A

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
A3	lhe >> *le;*
A6	lhe >> *le*;

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 17 – Apresentação da Categoria de Erros 3.1(a) do Grupo B

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
B2	filhos >> *fislos;*
B7	lhe >> *li;*
B10	nenhuma >> *nehua.*

Fonte: Dados da autora (2019).

Nessa classe, pode-se comprovar duas ocorrências do mesmo fenômeno em textos distintos do grupo A: lhe >> *le;* no grupo B acontecem três eventos: filhos >> *fislos;* lhe >> *li;* nenhuma >> *nehua.* Enquanto que nos Grupos C e D não houve a incidência do fenômeno.

b. Queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos:

Quadro 18 – Apresentação da Categoria de Erros 3.1(b) do Grupo A

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
A1	ver >> *vê*; passar >> *passa;*
A2	dar >> *da;*
A3	doar >> *doa;*
A6	realizar >> *realiza;* entender >> *entende;* senhor>>*senho;*
A8	lutar >> *luta;*
A9	puder >> *pode.*

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 19 – Apresentação da Categoria de Erros 3.1(b) do Grupo B

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
B1	passar >> *passa;*
B2	mandar >> *manda;*
B4	divulgar >> *divulga;*
B5	demorar >> *demora;*
B8	fazer >> *faze;* senhor>>*senho;*
B9	ver >> *vê.*

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 20 – Apresentação da Categoria de Erros 3.1(b) do Grupo C

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
C9	ajudar >> *ajuda.*

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 21 – Apresentação da Categoria de Erros 3.1(b) do Grupo D

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
D5	dar >> *da.*

Fonte: Dados da autora (2019).

- Com a queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos - no grupo A, têm-se nove ocorrências: ver >> *vê*; passar >> *passa;* dar >> *da;* doar >> *doa;* realizar >> *realiza;* entender >> *entende;* senhor>>*senho;* lutar >> *luta;* puder >> *pode.* Já no grupo B, verifica-se a incidência de sete eventos: passar >> *passa;* mandar >> *manda;* divulgar >> *divulga;* demorar >> *demora;* fazer >> *faze;* senhor>>*senho;* ver >> *vê.* O grupo C tem apenas uma presença do fenômeno: ajudar >> *ajuda.* Igualmente o grupo D aparece uma situação a ser analisada: dar >> *da.*

4.1.2.2 *A variação das concordâncias*

As regras que modificam os morfemas flexionais também estão inseridas nesta categoria 3 de erro. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 54), estas implicam "modificação nas regras de concordância da língua padrão. Os exemplos mais significativos são a alteração ou supressão do sufixo número-pessoal de terceira pessoa do plural nos verbos e a ausência de concordância no sintagma nominal".

No entanto, é importante salientar que nem toda simplificação da concordância do verbo ou do sintagma nominal correspondem às regras graduais, a partir da década de 70, estudos desenvolvidos por Naro, Lemle e associados (1976) demonstram a relevância do princípio da saliência fônica ao se aplicar as regras de concordância. É comum em algumas situações de uso, em que a forma do singular e plural é pouco perceptível, suprimir o morfema de plural.

Nesta pesquisa, foram recorrentes os casos nesta categoria de erros nos textos produzidos pelos colaboradores, como é possível descrever abaixo:

a. Concordância verbal.

Quadro 22 – Apresentação da Categoria de Erros 3.2(a) do Grupo A

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
A1	Como vão as coisas? >> *Como vai as coisas*?

A3	Como vão as coisas? >> *Como vai as coisas?* Crianças que sofrem >> *Crianças que sofre;*
A4	(Pessoas) terem >> *(Pessoas) ter;*
A7	Crianças que estão >> *Crianças que está;*
A10	Como vão as coisas? >> *Como vai as coisas?*

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 23 – Apresentação da Categoria de Erros 3.2(a) do Grupo B

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
B1	As crianças que sofrem >> *As crianças que sofre*; (3 crianças) sofrem >> *(3 crianças) sofre;*
B8	Elas não ficarem na rua >> *Elas não fica na rua*; Eles não sofrerem >> *Eles não sofre;*
B10	Como vão as coisas por aí? >> *Como vai as coisas por ai.*

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 24 – Apresentação da Categoria de Erros 3.2(a) do Grupo C

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
C1	Vimos por meio desta >> *Vinhemos por meio desta;*
C7	(As ruas) têm mais riscos >> *(As ruas) tem mais risco;*
C9	(Nos postes) não terem lâmpadas >> *(Nos poste) não ter lânpada;*
C10	Estão acontecendo (assaltos) >> *Está acontecendo (açaltos);*

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 25 – Apresentação da Categoria de Erros 3.2(a) do Grupo D

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
D4	Nós estamos necessitando >> *Nós está necessitando;* Nós não temos >> *Nós não tem;*
D6	Por não terem rampas >> *Por não ter rampas;*
D7	Acontecem muitos acidentes >> *Acontece muitos acidentes*;
D8	Já tiveram momentos >> *Já teve momentos;*
D9	Outras coisas que causam >> *Outras coisas que causa;*
D10	Os cachorros rasgam >> *Os cachorros rasga;* Muitas pessoas faltam >> *Muitas pessoas falta*.

Fonte: Dados da autora (2019).

No grupo A com estudantes do 6º ano do ensino fundamental do sexo feminino, têm-se seis ocorrências em alguns dos textos analisados: Como vão as coisas? >> *Como vai as coisas*? (três ocorrências); Crianças que sofrem >> *Crianças que sofre;* (Pessoas) terem >> *(Pessoas) ter;* Crianças que estão >> *Crianças que está.* Já no grupo B, com colaboradores do sexo masculino do 6º ano do ensino fundamental, verifica-se a incidência de cinco eventos: As crianças que sofrem >> *As crianças que sofre*; (3 crianças) sofrem >> *(3 crianças) sofre;* Elas não ficarem na rua >> *Elas não fica na rua*; Eles não sofrerem >> *Eles não sofre;* Como vão as coisas por aí? >> *Como vai as coisas por ai.* O grupo C constituído por alunos do 9º ano do ensino fundamental, tem-se a presença do fenômeno em quatro situações: Vimos por meio desta >> *Vinhemos por meio desta;* (As ruas) têm mais riscos >> *(As ruas) tem mais risco;* (Nos postes) não terem lâmpadas >> *(Nos poste) não ter lânpada;* Estão acontecendo (assaltos) >> *Está acontecendo (açaltos).* Enquanto no grupo D, representado por alunos do 9º ano do ensino fundamental do sexo masculino, aparecem oito ocorrências analisadas: Nós estamos necessitando >> *Nós está necessitando;* Nós não temos >> *Nós não tem;* Por não terem rampas >> *Por não ter rampas;* Acontecem muitos acidentes >> *Acontece muitos acidentes*; Já tiveram momentos >> *Já teve momentos;* Outras coisas que causam >> *Outras coisas que causa;* Os cachorros rasgam >> *Os cachorros rasga;* Muitas pessoas faltam >> *Muitas pessoas falta*.

b. Concordância do sintagma nominal.

Quadro 26 – Apresentação da Categoria de Erros 3.2(b) do Grupo A

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
A2	Outros especiais >> *Outro especiais;*
A3	Coisas tão frágeis >> *Coisas tão frágil;*
A6	Crianças (não) estão sendo felizes >> *Crianças (não) estão sendo feliz;*
A7	(Crianças) desabrigadas >> *(Crianças) desabrigada;*
A8	(Crianças e adolescentes) abusadas >> *(Crianças e adoslecentes) abusada;* Idade avançada >> *Idade avançadas.*

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 27 - Apresentação da Categoria de Erros 3.2(b) do Grupo B

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
B5	Quantos anos >> *Quantos ano;*
B8	Crianças carentes >> *Crianças carente.*

Fonte: Dados da autora (2019).

Quadro 28 – Apresentação da Categoria de Erros 3.2(b) do Grupo C

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
C3	Ficam a céu aberto >> *Ficam a céus aberto;*
C5	Os postos de saúde >> *Os posto de saúde;*
C7	As ruas escuras >> *As ruas escura;*
C9	Nos postes de luz >> *Nos poste de luz;* Nos pontos de ônibus >> *Nos ponto de ônibus.*

Fonte: Dados da autora (2019).

Na classe de concordância do sintagma nominal existem diversas situações em que os eventos são apresentados. O grupo A traz seis realizações: Outros especiais >> *Outro especiais;* Coisas tão frágeis >> *Coisas tão frágil;* Crianças (não) estão sendo felizes >> *Crianças (não) estão sendo feliz;* (Crianças) desabrigadas >> *(Crianças) desabrigada;* (Crianças e adolescentes) abusadas >> *(Crianças e adoslecentes) abusada;* Idade avançada >> *Idade avançadas.* No grupo B, diferentemente do grupo A, têm-se apenas dois eventos: Quantos anos >> *Quantos ano;* Crianças carentes >> *Crianças carente.* Já no grupo C, são evidentes cinco ocorrências: Ficam a céu aberto >> *Ficam a céus aberto;* Os postos de saúde >> *Os posto de saúde;* As ruas escuras >> *As ruas escura;* Nos postes de luz >> *Nos poste de luz;* Nos pontos de ônibus >> *Nos ponto de ônibus.* Enquanto o grupo D não houve evidencia do fenômeno.

4.1.3 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas

A categoria 4 de erros diz respeito aos traços descontínuos, particularmente rurais e/ou vistos geralmente de maneira negativa no âmbito social. Neste estudo, encontra-se apenas uma classe do fenômeno:

- Troca do /r/ pelo /l/.

Quadro 29 – Apresentação da Categoria de Erros 4 do Grupo B

CÓDIGO DO ALUNO-COLABORADOR	FENÔMENO(S) ENCONTRADO(S)
B4	orfanato >> *olfanato.*

Fonte: Dados da autora (2019).

O evento acontece no grupo B, que são dos colaboradores do 6º ano do ensino fundamental do sexo masculino: orfanato >> *olfanato.* Não há registro de ocorrência do fenômeno nos Grupos A, C e D.

Preliminarmente, é possível observar que as categorias sociolinguísticas em análise nesta pesquisa são evidenciadas nos quatros tipos de erros apresentados pela pesquisadora Bortoni-Ricardo (2005), através de alguns traços propostos em sua obra, os quais possuem relação com os níveis de alfabetização e de treinamento da escrita dos alunos pesquisados, como também com as questões sociolinguísticas.

Os eventos aqui demostrados são baseados em evidências descritas em levantamento detalhado das produções dos alunos, os quais serão apresentados no próximo tópico, por meio de gráficos, a partir do perfil sociolinguístico desses alunos em determinado contexto social.

4.2 Discussão dos fenômenos encontrados nas produções escritas dos alunos

Com os estudos linguísticos, as situações cotidianas em sala de aula têm sido direcionadas para os saberes que promovam o aluno como um construtor de seu próprio conhecimento, sendo assim, um participante ativo de suas hipóteses sobre leitura de mundo e da sua escrita. Com isso, percebe-se que a linguagem escrita se torna consequência das vivências sociais, por meio da interação entre os sujeitos de uma determinada comunidade.

A produção textual escrita como prática em sala de aula é de suma importância, pois é através dessa construção que os alunos externam conhecimentos adquiridos durante todo percurso escolar, no que diz respeito à leitura e à escrita. Sabe-se que, especialmente, o processo de escrita tem sido vivenciado com muitos percalços por alguns estudantes, pois, muitas vezes, esses não dispõem de alguns conhecimentos básicos sobre a escrita, que sejam suficientes para que realizem uma produção satisfatória para o nível escolar que se encontram; isso torna a escrita um fazer pedagógico doloroso, e muitos alunos preferem não se envolver com esse tipo de atividade.

Silva (2013, p. 83) discorre que

> O que acontece, na verdade, é que muitos alunos sentem dificuldades em escrever e, ao mesmo tempo, sentem-se intimidados no momento de uma produção escrita, a qual pode revelar muitas das suas limitações. Nesse sentido, muitos erros que cometem em suas produções escritas, sejam crianças ou adolescentes, são decorrentes dos conhecimentos insuficientes do sistema de escrita da Língua Portuguesa; outros são decorrentes do próprio modo de falar que é transposto para a escrita por desconhecimento das peculiaridades da linguagem escrita e da linguagem falada e suas adequações nas diferentes situações comunicativas (SILVA, 2013, p. 83).

Sendo assim, é nítida a relevância de considerar todo o processo de produção escrita a partir das questões sociais dos alunos, pois esse conhecimento trará ao professor um olhar direcionado às dificuldades e aos erros dos estudantes, tornando possíveis objetivos mais claros nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesta seção, seguem expostos os dados resultantes da pesquisa aqui apresentada; eles comprovam as teorias comentadas ao longo do trabalho sobre a influência da prática oral nos textos escritos produzidos pelos colaboradores.

4.2.1 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado

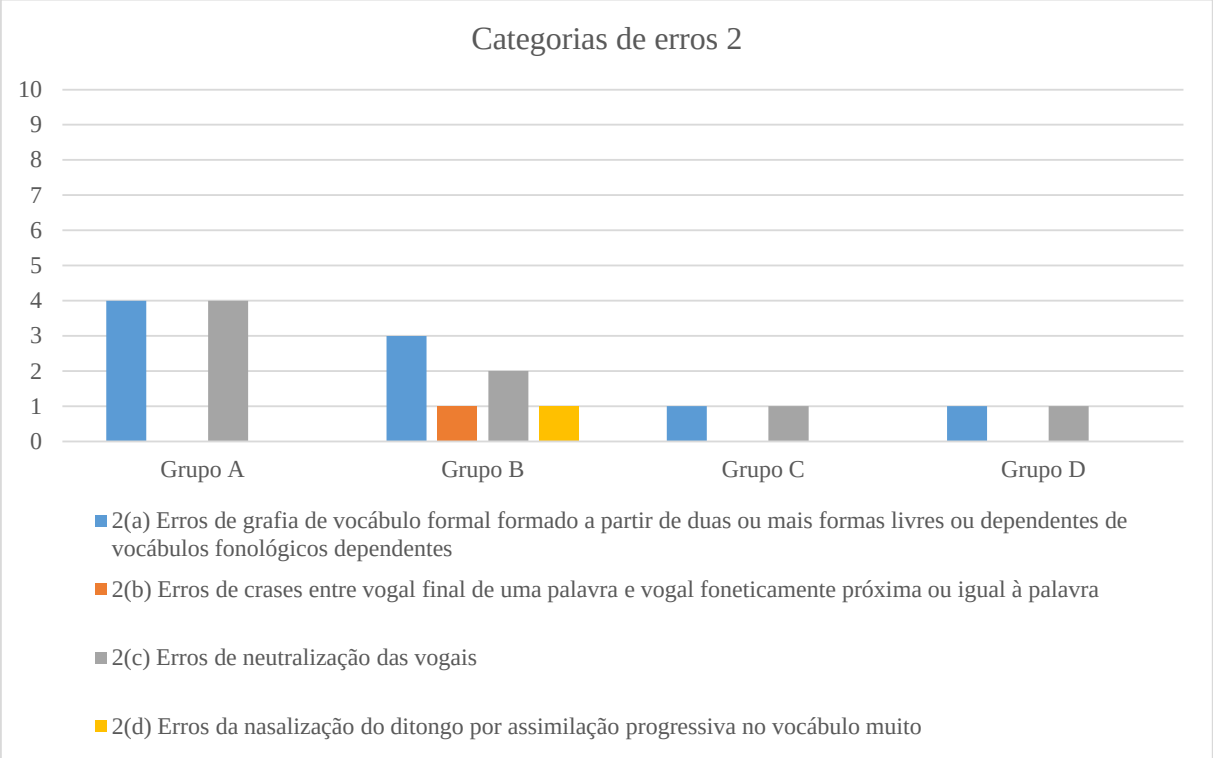
Ter o domínio da variedade padrão e fazer uso adequadamente da linguagem oral e da linguagem escrita tem sido um desafio para grande parte dos falantes da língua portuguesa, mesmo depois de ser alfabetizado. Para Bagno (2012, p. 392), “é natural que o aprendiz faça hipóteses e analogias a respeito das relações entre fala e escrita que, embora lógicas do ponto de vista intuitivo, têm de ser descartadas por não se adequarem às ilogicidades do sistema ortográfico convencional”.

Nos dados levantados nesta pesquisa com os alunos do 6º e 9º anos do ensino fundamental, pode-se identificar a presença de algumas classes próprias na Categoria 2; nas produções textuais analisadas, existe a incidência da interferência de regras fonológicas categóricas manifestada na grafia de vocábulo formal gerado a partir de duas ou mais formas livres (a) e neutralização das vogais (c) com algumas poucas apresentações da classe em todos os grupos de estudantes; assim como, na crase entre vogal final de uma palavra e vogal foneticamente próxima ou igual à palavra seguinte (b) nos grupos A e B; e na nasalização do ditongo por assimilação progressiva no vocábulo muito >> *muinto* (d) representativa apenas no Grupo B.

Na categoria de erros 2, é possível identificar os fenômenos *a* e *c* em todos os grupos de colaboradores, da classe *b* nos grupos A e B, representantes do 6º ano do ensino fundamental, e da

classe *d* no grupo B. Como é possível ver na descrição quantitativa abaixo.

Gráfico 01 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas



Fonte: Dados da autora (2019).

No resultado acima descrito, os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado – Categoria 2 – têm a sua representatividade nos grupos de estudantes analisados. A classe 2(a) aparece em quatro dos dez textos analisados do grupo A; no grupo B, o fenômeno é visto em três textos; e nos grupos C e D, só é possível identificar em apenas um texto de cada grupo estudado. Já a classe de erros 2(b) só é apresentada nos grupos de alunos do 6º ano do ensino fundamental - A e B, sendo que no grupo A é identificado o fenômeno em dois textos, enquanto que no grupo B, apenas um; não há incidência dessa classe nos grupos representantes dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental – C e D. Quanto à classificação de erros 2(c), tem a sua visibilidade em todos os grupos, sendo que nos grupos A e B há uma maior incidência, pois aparece em quatro textos do Grupo A e dois textos do Grupo B, enquanto que nos grupos C e D, só é possível verificar o fenômeno em um texto de cada grupo. A classe 2(d) só tem a sua apresentação no Grupo B, em apenas um dos textos analisados.

O levantamento dos dados acima traz um quadro esperado pelos professores de Língua Portuguesa, que a medida que o estudante, seja do sexo masculino ou do sexo feminino, esteja em contato com o universo de gêneros textuais e condições diversas discursivas, seja capaz de distinguir a linguagem adequada ao uso da oralidade e da escrita; isso será possível ao longo do período de escolarização, se houver, um fazer pedagógico comprometido numa aprendizagem satisfatória para os alunos, de acordo com o seu ano de escolaridade.

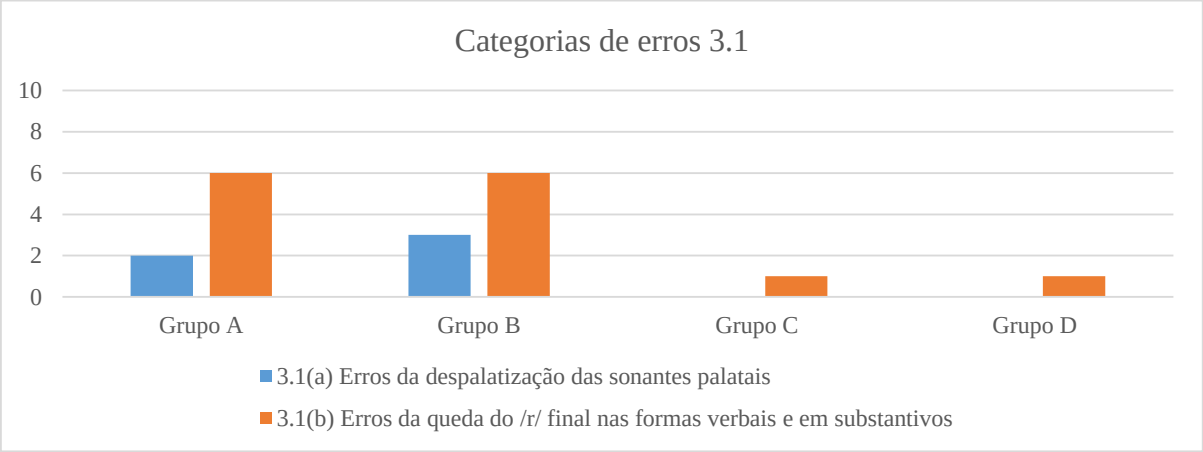
4.2.2 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais

Ao analisar os dados coletados neste estudo com os alunos colaboradores do 6º e 9º anos do ensino fundamental, percebe-se que existe a presença de erros ortográficos da Categoria 3, em alguns textos analisados, como: a despalatização das sonantes palatais – 3.1(a) – nos grupos A e B; e a queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos – 3.1(b) – nos textos dos grupos A, B, C e D. Já em relação à variação das concordâncias verbais 3.2(a) e de sintagmas nominais 3.2(b), algumas expressões demonstram a realização desses tipos de erros nos textos dos quatro grupos.

Na categoria de erros 3.1, é possível verificar a presença do fenômeno *a* nos grupos A e B, representantes do 6º ano do ensino fundamental, enquanto que a classe *b* em todos os grupos de estudantes. Como é possível comprovar na descrição quantitativa seguinte.

4.2.2.1 *Os traços fonológicos graduais*

Gráfico 02 – Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais



Fonte: Dados da autora (2019).

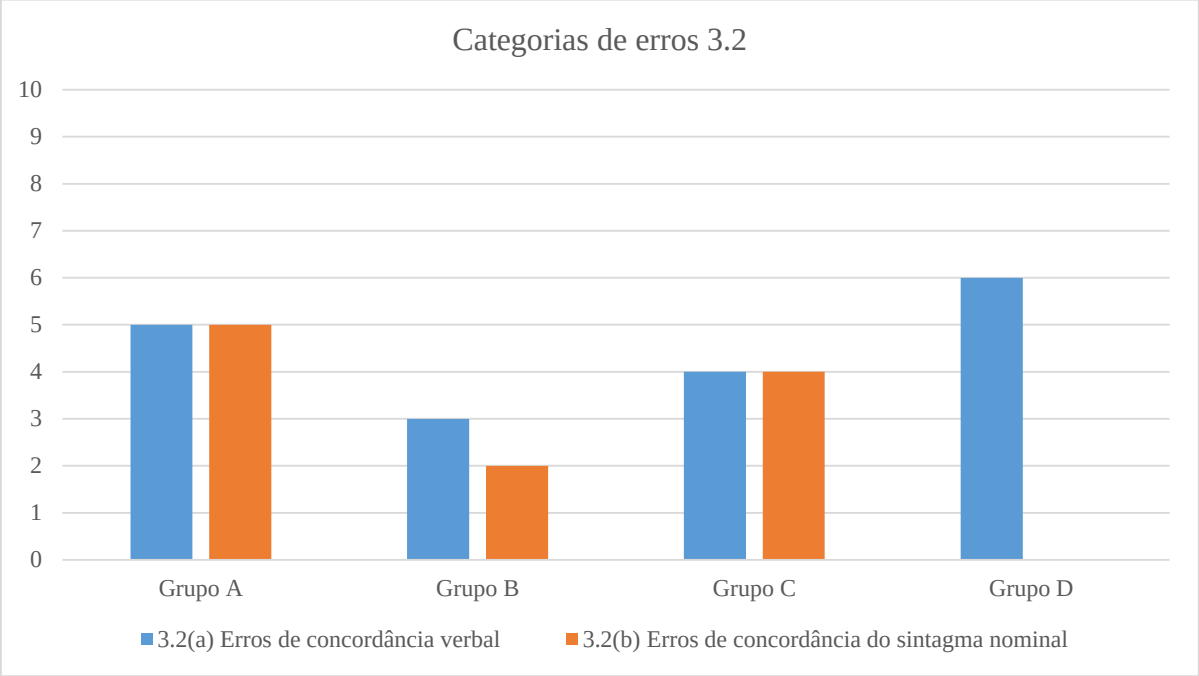
Nos dados apresentados acima, vê-se como resultado dos erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais – Categoria 3.1, vê-se a frequência de despalatização das sonantes palatais 3.1(a); no grupo A, esse fenômeno aparece em dois textos analisados; no grupo B são encontrados em três textos; enquanto que nos grupos C e D, representantes dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, não são identificadas ocorrências do fenômeno. Ao observar os textos, a classe da queda do /r/ final nas formas verbais e em substantivos 3.1(b) é encontrada em todos os grupos de colaboradores; nos grupos A e B, esse fenômeno se configura em seis dos textos verificados; já nos grupos C e D, essa quantidade cai, havendo a presença apenas em um dos textos de cada grupo citado.

Levando em consideração o tempo de escolarização desses grupos, é possível observar quantitativamente a diminuição do aparecimento desses erros nos textos dos grupos de alunos do 9º ano do ensino fundamental; isso demonstra que dada a atenção necessária a algumas especificidades da língua em sala de aula, pode existir uma melhora considerável na aprendizagem dos conteúdos relacionados aos processos fonológicos, que segundo Stampe (1973, p. 01) "é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma seqüência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil". Já em relação à variável sexo, nos grupos do 6º ano os estudantes do sexo feminino apresentam uma tênue diminuição dos fenômenos, comparados aos do sexo masculino, enquanto que o mesmo não ocorre com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, já que apresentam ocorrência em seus textos.

4.2.2.2 *A variação das concordâncias*

Na categoria de erros 3.2, é possível verificar a presença dos fenômenos *a* e *b* nos quatro grupos analisados, como exposto a seguir.

Gráfico 03 – Erros próprios da variação das concordâncias



Fonte: Dados da autora (2019).

No resultado descrito acima, os erros próprios da variação das concordâncias – Categoria 3.2 – são representados nos quatro grupos de estudantes analisados. A classe 3.2(a) aparece em cinco dos dez textos pesquisados do grupo A; no grupo B, o fenômeno é visto em três textos; já no grupo C são identificados em quatro textos, enquanto que no grupo D, em seis textos. Em relação a classe de erros 3.2(b), há a incidência da ocorrência no grupo A em cinco textos; o grupo B apresenta em dois textos; no grupo C ocorre o fenômeno em quatro textos; e no grupo D a classe não aparece em nenhum texto analisado. Sobre a variável sexo, é possível observar que, nos grupos do 6º ano do ensino fundamental, a incidência é maior no sexo feminino em relação ao grupo representante do sexo masculino nas duas classes apresentadas; já nos grupos do 9º ano, o fenômeno 3.2(a) aparece em maior evidência no grupo masculino, enquanto que a classe 3.2(b), no grupo feminino. O que confirma que esse tipo de fenômeno permeia todas os grupos sociais, independentemente de idade ou grau de escolaridade.

Os dados representativos dessa classe são fenômenos próprios da sociolinguística, pois apresentam as variações encontradas na língua falada. Esses registros demonstram a dinamicidade e a heterogeneidade da língua, confirmando assim que existe a distinção entre a língua padrão institucionalizada e a língua falada pelo povo em suas comunidades de fala, mesmo que os sujeitos envolvidos sejam escolarizados e conheçam o mundo da escrita.

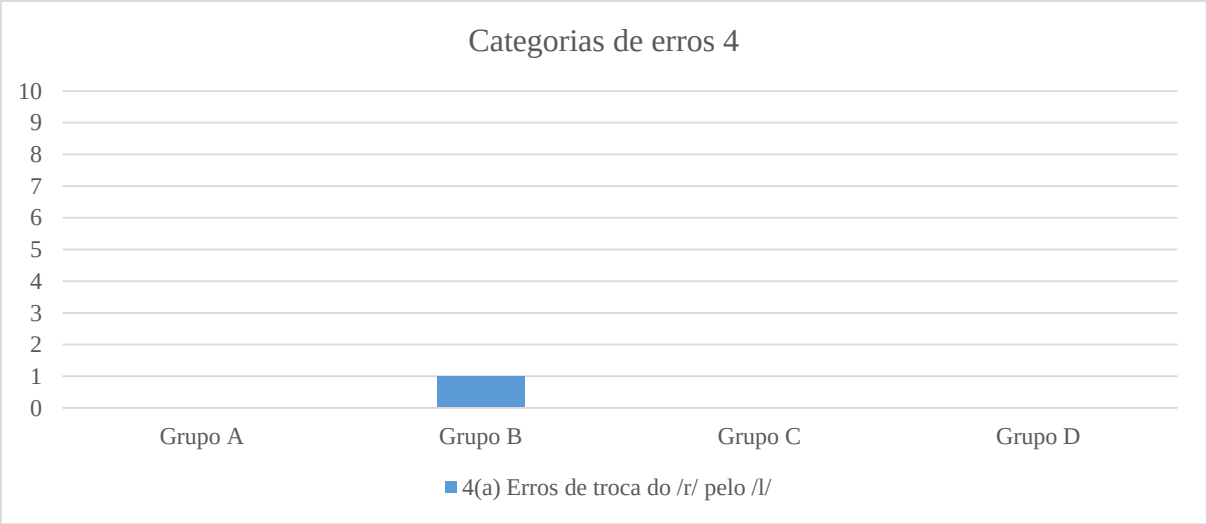
O levantamento dos dados acima só confirma uma situação vista diariamente nas aulas de Língua Portuguesa, dentre todos os fenômenos apresentados nesta pesquisa, o de maior destaque nas práticas cotidianas tem sido as variações das concordâncias, resultado da transferência das estruturas da fala para as produções escritas. Acredita-se que essa classe de erros acontece, pois, mesmo os alunos cientes de que existe uma norma padrão, o maior contato com a variedade linguística não padrão influencia na reprodução dessas variedades em suas produções escritas.

4.2.3 Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas

Na categoria de erros 4, é possível verificar a presença do fenômeno apenas no grupo B, representantes do sexo masculino do 6º ano do ensino fundamental, enquanto que nos demais grupos não houve as ocorrências da classe, sendo possível comprovar na descrição quantitativa seguinte.

Como resultado da análise dos erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas – Categoria 4, só é possível verificar a ocorrência do fenômeno em um texto do grupo B. Ao observar a presença da classe, é notável a troca do /r/ pelo /l/ em uma das produções escritas. Em relação à variável sexo, pode-se perceber que não existe relevância, pois é nítida a ausência do fenômeno nos grupos A, C e D; havendo a incidência em apenas um colaborador do sexo masculino do 6º ano do ensino fundamental.

Gráfico 04 - Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas



Fonte: Dados da autora (2019).

Considerando os anos de escolarização desses grupos de alunos, existe a possibilidade de que essa única ocorrência desse erro se deva ao proposto por Bortoni-Ricardo (2005), sobre esse evento ser, possivelmente, proveniente do contato do estudante com as variedades rurais, já que os colaboradores são residentes numa região urbana; ou pode ser um processo fonológico devido à ausência de traços distintivos.

4.3 Resultados dos testes realizados

A partir da análise dos dados, houve a possibilidade de conhecer a diversidade de fenômenos morfofonêmicos, próprios da oralidade, nas produções textuais representadas no registro escrito de estudantes dos 6º e 9º anos do ensino fundamental; sendo assim, é possível apresentar informações comparativamente sobre os erros encontrados na pesquisa.

Com o levantamento dos dados sobre os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, é perceptível neste estudo que tanto os grupos A e B quanto os grupos C e D apresentaram erros da Categoria 2; no entanto, a incidência da quantidade de textos e das classes de erros é maior nos grupos do 6º ano do ensino fundamental em relação aos grupos do 9º ano do ensino fundamental, em destaque o grupo B que traz a representação de todos os fenômenos. Com isso, é possível observar que a frequência dos erros provenientes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, pode diminuir ao longo dos anos escolares, o que evidencia a importância do trabalho da escola em relação à ortografia.

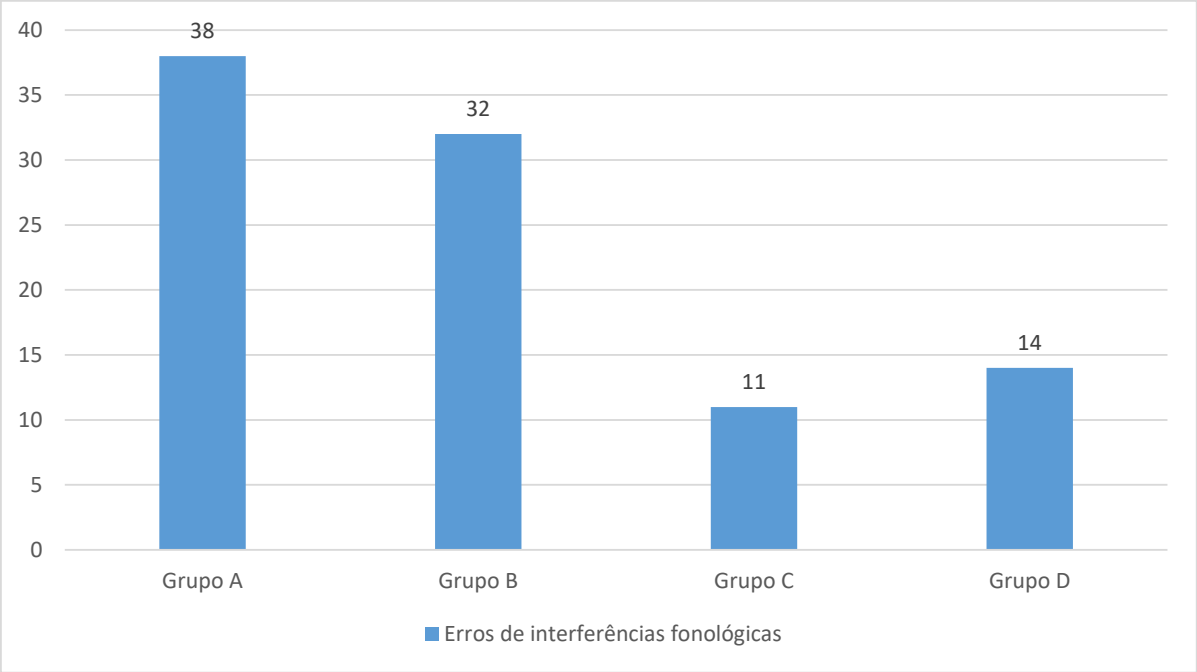
No levantamento dos dados, os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais apresentaram traços fonológicos graduais, concretiza-se na presença da classe de erros 3.1(a) nos grupos do 6º ano do ensino fundamental, o que não acontece com os grupos do 9º ano do ensino fundamental, que não traz a incidência desse tipo de erro; já em relação ao fenômeno 3.1(b), é possível identificar a sua presença em todos os grupos, apesar de haver a diminuição de ocorrências nos grupos representativos do 9º ano do ensino fundamental. Assim, é coerente afirmar que os anos de escolarização ajudam na redução de incidências de fenômenos próprios da linguagem oral, quando os alunos precisam produzir textos utilizando a linguagem escrita. Outra classe evidente neste estudo é a variação das concordâncias, pois tanto os grupos A e B quanto os grupos C e D apresentaram erros da Categoria 3.2, ou seja, a incidência das classes de erros existe tanto nos grupos do 6º ano do ensino fundamental, quanto nos grupos do 9º ano do

ensino fundamental. Esses dados só confirmam a necessidade de um trabalho pedagógico contínuo e processual que alcance todos os níveis de escolaridade, em relação aos estudos de concordância.

Sobre os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas, percebe-se que tanto o grupo A do 6º ano do ensino fundamental quanto os do 9º ano não apresentaram erros semelhantes ao do encontrado no texto de um dos alunos do grupo B. Essa certificação permite verificar, no que tange à aprendizagem das regras fonológicas variáveis descontínuas da língua, os dados coletados manifestam uma evolução na maioria dos grupos analisados.

O quadro seguinte apresenta o resultado quantitativo dos erros decorrentes da interferência de regras fonológicas encontrados nos textos dos estudantes visto de modo geral.

Gráfico 05 – Quantitativo geral dos erros



Fonte: Dados da autora (2019).

No gráfico acima, ao observar os dados relacionados aos *erros de interferências fonológicas*, é possível perceber que os grupos representativos do 6º ano do ensino fundamental da escola pesquisada apresentam uma quantidade de erros maior nos textos produzidos por estudantes do sexo feminino – 38 (trinta e oito) casos - em relação a um menor número do grupo do sexo masculino – 32 (trinta e dois) fatos. Já nos grupos constituintes do 9º ano do ensino fundamental é notável uma inversão quantitativa de erros, pois os colaboradores do sexo feminino apresentam

uma menor quantidade de ocorrência – 11 (onze) eventos - em relação ao sexo masculino – 14 (quatorze) fenômenos.

Em relação aos erros de interferência fonológica, os resultados dos dados levantados no estudo feito por Silva (2013, p. 94) se diferenciam um pouco dos dados levantados nesta pesquisa. Em relação à variável sexo, a autora apresenta uma maior influência da oralidade em textos escritos por alunos do sexo masculino na maioria das categorias de erros, o que não acontece nesta pesquisa, já que se verificou uma oscilação a depender da categoria de erro de ordem fonológica estudada. Quanto à variável grau de escolaridade, os resultados de Silva (2013) demonstraram que não foi significativo o avanço na aprendizagem dos alunos do 5º até o 9º ano, o que não acontece nesta pesquisa. Isso só confirma a dinamicidade da língua quando colocada em distintos contextos comunicativos e a importância do desenvolvimento de trabalhos sociolinguísticos, a fim de demonstrar a riqueza linguística do português brasileiro.

Apesar de as diferenças não serem tão acentuadas entre os grupos do mesmo grau de escolaridade, é possível constatar que os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, em textos escritos, monitoraram-se mais e registram menos realizações próprias da oralidade em suas produções, comparativamente aos alunos do 6º ano do mesmo ciclo, o que comprova que as práticas realizadas na escola pesquisada têm sido exitosas e têm contribuído, de maneira relevante, no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e na capacidade de refletirem sobre o uso da língua, seja ela falada ou escrita.

4.4 Proposta de intervenção

Em consonância ao pensamento de Bortoni-Ricardo (2005) sobre a necessidade de um diagnóstico e de uma classificação dos erros encontrados nos textos produzidos pelos alunos, esta pesquisa apresenta dados que possibilitam a criação de estratégias pedagógicas, a fim de realizar intervenções que minimizem alguns problemas surgidos no ato de escrever. Numa visão mais ampla dessa problemática, é sabido que o acesso às diversas formas e fontes de leitura permite a diminuição das dificuldades de escrita, tornando-se assim, o maior aliado do docente em sua prática de sala de aula.

Ao analisar os erros nos textos dos colaboradores, é possível entender e conhecer as características da escrita dos alunos dos 6º e 9º anos do ensino fundamental de uma escola da cidade de Maceió, identificar a natureza do erro e como se caracterizam esses fenômenos que são próprios

da transposição da oralidade para a escrita. Os erros encontrados apontam para a necessidade de uma prática pedagógica que vise as normas ortográficas, mas também, que seja dada uma atenção aos princípios que regem os estudos sociolinguísticos, para que assim sejam respeitados traços que identifiquem e caracterizem o modo de falar dos alunos da escola, como forma de assegurar um ensino que valore a prática da linguagem oral e da linguagem escrita, diminuindo assim os estigmas e os preconceitos linguísticos existentes na sociedade.

Um ponto a ser refletido sobre o tema desta pesquisa é o surgimento da necessidade de investimentos e de efetivações de formações, tanto inicial como continuada, para que os docentes que atuam na Educação Básica possuam um conhecimento mais amplo de fonética e de fonologia, e assim possam intervir de maneira efetiva nas produções escritas de seus alunos. Espera-se que o professor de Língua Portuguesa seja capaz de criar alternativas a fim de propiciar o desenvolvimento do aluno no processo de leitura e escrita, e, sem dúvida, uma das maneiras de alcançar esse propósito é investir no conhecimento por meio de estudos e pesquisas que resultem no seu crescimento profissional; oportunizando aos seus estudantes uma aprendizagem capaz de demonstrar as suas competências e habilidades de forma significativa.

Zilles e Faraco (2015) reconhecem que

> Há que se desenvolver uma nova atitude do professor de português. Ele precisa se lembrar, antes de tudo, de que não vai "ensinar" o que os alunos já sabem, ele não vai ensiná-los a falar português. O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa (ZILLES; FARACO, 2015, p. 35).

Os autores apontam para a necessidade de os professores de Língua Portuguesa encontrarem meios e debates efetivos em âmbito nacional, a fim de que haja uma reflexão/ação sobre as questões linguísticas no território brasileiro. Os autores afirmam que "é preciso submeter nosso pântano normativo a uma crítica sistemática e, nesse processo específico, construir guias normativos que possam servir de referência a quem escreve, a quem ensina e a quem aprende" (p. 28). Esses guias normativos podem ser pautados por alguns princípios gerais, tais como: (a) reconhecer a necessidade de que os instrumentos normativos reflitam a norma efetivamente praticada; (b) reconhecer que não existe "a" norma culta única, uniforme e homogênea; (c) reconhecer que a variabilidade da expressão culta está, em parte, nas divergências, em alguns casos, nas contradições ditas por gramáticos que escrevem as gramáticas normativas (p. 29).

Outro ponto a ser considerado cotidianamente nas aulas de Língua Portuguesa pode ser o desenvolvimento de atividades que priorizem o contato dos alunos com os diversos gêneros textuais, através de leitura e produções, a fim de que eles possam compreender as diversas maneiras de usos da língua e sua funcionalidade em determinados contextos comunicativos. É necessário apresentar a língua como instrumento vivo de interação humana e de mediação no processo de construção de conhecimento, além de conceber as variedades linguísticas como fenômenos que confirmam essa dinamicidade da língua.

Uma das formas de estimular a participação ativa dos estudantes é engajá-los em atividades que propiciem momentos de construção da escrita, sob o olhar dos professores de Língua Portuguesa, especialmente através de formações contínuas as quais viabilizem a possibilidade de serem multiplicadores de práticas exitosas compartilhadas por outros profissionais da área, orientando os seus alunos na concretização do texto escrito em sala de aula.

O Ministério da Educação com o apoio de instituições privadas desenvolve uma atividade que movimenta a prática nas aulas de Língua Portuguesa em muitas escolas no Brasil e que visa a melhoria na qualidade de ensino da leitura e da escrita, através de um trabalho que inicia com a formação do professor até a produção em sala de aula, é a Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro (OLPEF) que possui a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Essa realização traz como ponto de partida que "o domínio da língua portuguesa e a capacidade de expressão por meio da leitura e da escrita são fundamentais para o exercício da cidadania" (ESCREVENDO ..., 2019).

A OLPEF traz como principal ação um concurso que acontece a cada dois anos nas escolas de ensino fundamental e ensino médio com a premiação de alguns textos selecionados nas quatro categorias que correspondem a cinco gêneros textuais, a saber: no ensino fundamental, Poemas – 5º ano, Memórias Literárias – 6º e 7º anos, Crônicas – 8º e 9º anos; no ensino médio, Documentário – 1º e 2º anos, Artigo de Opinião –3º ano.

Esse concurso vai além dos incentivos com premiações, pois traz como um dos principais objetivos a possibilidade de o professor promover oficinas a fim de que os alunos conheçam a diversidade de gêneros textuais e construam seus próprios textos, enriquecendo assim o ensino nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente da rede pública, que possui tantas dificuldades estruturais, físicas e de pessoal como desafios cotidianos. Cada oficina apresentada ao longo do

concurso serve de modelo para que professores e alunos saibam como deve ser executado o processo de produção em sala de aula, perpassando o caminho da oralidade à escrita e seus critérios de adequação relativos ao contexto.

As ações desenvolvidas pela Olimpíada de Língua Portuguesa focalizam os estudos com os gêneros textuais na formação dos professores e norteiam esses profissionais a utilizarem nas suas práticas metodologias que facilitem o aprimoramento do conhecimento dos envolvidos. É possível verificar uma prática que considera a língua contextualizada, em que o texto é um instrumento da prática social.

Reportando aos documentos oficiais, como norteador do trabalho docente, a Base Nacional Comum Curricular apresenta como proposta de construção da escrita, seja ela autônoma ou compartilhada, um domínio progressivo da habilidade de produção textual permeando os mais diversos gêneros, sempre levando em consideração a autoria e a interação.

> A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam (BRASIL, 2017, p. 63).

Voltando um pouco tempo, é possível observar que o documento oficial antecedente à BNCC, os PCN, já trazia orientações sobre um ensino da língua que oferecesse condições de o aluno desenvolver suas habilidades e competências comunicativas, com abordagem ao estudo da variação linguística.

> No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p. 31).

Nas escolas brasileiras, é comum encontrar estudantes no ensino fundamental II que ainda não possuem o pleno domínio do sistema de escrita e isso não os desqualificam, quanto à capacidade de construção de um texto; o desafio para o professor está em adotar estratégias para que os alunos tenham consciência da escolha da linguagem a ser usada em cada contexto aplicado,

facilitando assim, a aprendizagem dos discentes. A construção desse conhecimento é possível através de atividades que se apropriem de situações reais e usuais dos alunos, a fim de que eles tenham razões e estímulo para escrever.

Sendo a escrita uma atividade a ser desenvolvida processualmente, uma das estratégias que ajuda o estudante na produção do seu texto seria o professor propor uma primeira escrita, desprovida de monitoramento linguístico, de modo que o aluno seja capaz de escrever a partir de seu conhecimento e possibilidades, mesmo que a forma da escrita não esteja dentro da maneira esperada pelo professor.

Uma outra estratégia seria o professor, incialmente, servir de escriba para a turma e, posteriormente, selecionar alunos para executar essa ação para os outros colegas da turma. Nessa forma de escrita, é importante que o professor, numa conversa prévia, demonstre aos alunos que a construção de um texto parte da ideia de apresentarem respostas a partir de algumas perguntas, como: (a) Quem está escrevendo? (b) Para quem está escrevendo? (c) Quem irá ler? (d) Onde será divulgado? No início, a apresentação dessas indagações poderá ser feita e reforçada pelo professor, mas com o passar do tempo, os alunos se apropriarão dessas informações e, consequentemente, logo farão de maneira reflexiva e autônoma.

Demonstrar a importância pessoal e social do ato de escrever é uma boa estratégia para estimular os alunos nessa ação, o professor nas atividades propostas em sala de aula pode sugerir que os alunos troquem entre si textos construídos a partir de situações reais da turma dentro do seu espaço escolar e da comunidade onde vivem, dando significado ao que é solicitado, além de promover discussões e debates que ampliam o conhecimento e desenvolvem o entendimento crítico das vivências e dos espaços sociais onde circulam.

Um outro ponto estratégico de construção de escrita é a atividade como projeto. Ao escolher essa prática, é importante que o professor explicite alguns aspectos aos alunos, aspectos esses que Machado (2004, p. 5) apresenta como fundamentais, a fim de tornar essa atividade significativa e clara, são eles “a referência ao futuro, a abertura para o novo e o caráter indelegável da ação projetada”. Já em 1998, os PCN apontavam os projetos como “situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se interrelacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos” (BRASIL, 1998, p. 62); o que demonstra que atividades desenvolvidas dentro de uma proposta de projeto bem articulado,

permite ao estudante o contato com diversos gêneros textuais e as possíveis variações linguísticas aplicadas ao contexto apresentado.

Essas estratégias são capazes de trazer ao aluno experiências como escritor/ leitor reais, o que, posteriormente, facilitará na construção de um texto além da realidade dos muros escolares, como também, na compreensão da importância do contexto de produção, percebendo assim, como esse ponto interfere no resultado de sua escrita, e como a escolha de um gênero textual o ajudará nessa construção.

5 CONCLUSÃO

São muitas as inquietações que perpassam os pensamentos dos professores de Língua Portuguesa que têm compromisso nas suas práticas em sala de aula, especialmente na preparação dos alunos para os desafios que irão encontrar na vida cotidiana; a escrita tem sido um desses desafios, pois o sujeito que não possui o domínio da norma-padrão, muitas vezes é deixado à margem da sociedade, ficando impossibilitado de exercer os seus direitos básicos como cidadão. Com isso, os erros encontrados nas atividades escritas produzidas cotidianamente pelos alunos nas escolas servem de motivação para a realização de pesquisas como essa que constitui o *corpus* deste estudo, a fim de que os professores e pesquisadores tenham um maior conhecimento e saibam como realizar intervenções que tornem a aprendizagem dos discentes produtiva, tornando-os aptos para exercer a sua cidadania.

A partir da hipótese principal desta pesquisa, é possível confirmar através dos resultados dos dados levantados que os erros oriundos da transposição da fala para a escrita estão presentes em textos de alunos tanto do 6º ano quanto do 9º ano do ensino fundamental; no entanto, ao verificar uma diminuição dessas ocorrências ao longo dos anos escolares, é perceptível que a atenção dos desvios presentes nos textos escritos não deve se restringir à fase de alfabetização, mas durante todo o período escolar, logo haja a necessidade do entendimento do aluno sobre como e quando usar a modalidade oral e escrita.

Estabelecer uma relação entre a realidade social do aluno e a sua escrita é de suma importância para a criação de significação da prática em sala de aula, isso ajuda no amenizar da seriedade tão característica da produção escrita. A flexibilidade diante dos erros encontrados nos textos produzidos, assim como o uso de metodologias as quais visem observar a oralidade como uma modalidade da linguagem sujeita à adequação contextual serão atitudes que irão contribuir significativamente na aprendizagem dos alunos, pois irá considerar o tempo necessário no processo de aquisição de escrita de cada aluno, observando-os individualmente.

Algumas experiências que consideram as variedades linguísticas, como a pedagogia da variação apresentada por Faraco (2008) conjuntamente aos pressupostos da sociolinguística educacional apontados por Bortoni-Ricardo (2004), demonstram que é possível construir práticas que visem dar um novo significado às aulas de Língua Portuguesa, visto que existe uma necessidade urgente de se encontrar soluções para o fracasso escolar encontrado em muitas escolas,

que, indubitavelmente, possui ligação com o trabalho estabelecido com a língua.

A reflexão sociolinguística feita a partir dos resultados coletados nas duas turmas de ensino fundamental participantes desta pesquisa traz uma visão animadora de como é possível desenvolver um trabalho voltado à linguagem nas escolas, em particular, em uma escola pública, já que em todo o percurso desse processo os alunos demonstraram disponibilidade na realização.

É perceptível que as práticas escolares nas aulas de Língua Portuguesa, quando apresentadas a partir da realidade social dos alunos, tornam esses momentos atrativos, pois ao contrário do que muitos esperam, elas não vão de encontro ao conhecimento que esses alunos adquiriram até então, já que ampliam as suas competências comunicativas, o que possibilita a autonomia e, consequentemente, a inserção social dos envolvidos. Como consequência, aos poucos, esses estudantes se sentem capazes e se expressam com maior encorajamento e liberdade, passam a se sentir, genuinamente, falantes (e escribas) da sua própria língua.

> A concepção por nós defendida é a de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007, p. 14).

Este estudo não tem a pretensão de apontar soluções prontas e definitivas para os problemas apresentados, já que os dados coletados são limitados ante a amplidão de informações a serem coletadas nessa área de estudos; aqui são propostas algumas reflexões aos professores de Língua Portuguesa, a fim de que haja um posicionamento em preparar os alunos do ensino fundamental para o uso adequado das variedades linguísticas, quando aplicadas ao contexto, sem desprestigiar nenhuma modalidade, seja escrita ou oral.

Tomando como pressuposto a heterogeneidade da língua portuguesa, verifica-se que todas as variações encontradas nas situações discursivas, sejam elas de modalidade falada ou escrita, devem ser estudadas e respeitadas; não estabelecendo assim, um jeito certo ou errado. A reflexão gerada a partir dos fenômenos encontrados levará o aluno ao amadurecimento da consciência linguística e à percepção de que uma variação não é melhor que outra, apenas ajustável a determinado contexto comunicativo.

Desse modo, torna-se importante o conhecimento sociolinguístico para o ensino da Língua Portuguesa, já que diminui o preconceito linguístico no ambiente escolar. A realidade sustentada pelo conhecimento linguístico dissipa estigmas e gera um comportamento em que os alunos sabem

diferenciar contextos e adequar fala e escrita na busca da competência comunicativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. **Carta a uma senhora**. In: Para Gostar de Ler. São Paulo: Ática, 2005.

ARAUJO, A. **Análise de gênero:** uma abordagem alternativa para o ensino de redação acadêmica. In: ARAUJO, A. Aspectos da Lingüística aplicada. Florianópolis: Insular, 2000.

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

ANTUNES, I. **Muito além da gramática:** por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO. M. **A norma oculta – Língua & Poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO. M. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 49ª Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

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

BAKHTIN. M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais tipificação e Interação.** Ângela Paiva Dionísio, Judith Chamblis Hoffnagel (orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita**. In: GORSKI, E.M.; COELHO, I.L. Sociolinguística e Ensino: Contribuições para a formação do professor de língua. Santa Catarina, Editora da UFSC, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SOUSA, M. A. F. **Falar, ler e escrever em sala de aula**: do período pós-alfabetização ao 5º ano. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017. Disponível em:

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.** Brasília, 1998.

BRASIL. **PCN+ensino médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

BRITO, A. M. (Orgs.). **Gramática:** história, teorias, aplicações. Porto, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** 11 ed. – São Paulo: Scipione, 2009.

CALLOU, D. & LEITE, Y. **Como falam os brasileiros.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CAMACHO, R. G. **A Variação Linguística.** In: Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para 1º e 2º graus. São Paulo, SE/CENP. 1988, 3 v, p.29-41.

CEGALLA, D. P. **Dicionário escolar da língua portuguesa.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CORDER, P. **Introducing Applied Linguistics.** Harmonsdsworth: Penguin Books, 1973.

ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa:** oralidade, escrita, leitura. In: Oralidade. São Paulo: Contexto, 2010.

ERRO. In: **Dicionário** da Língua Portuguesa. Lisboa: Priberam Informática, 2013. Disponível em <https://www.priberam.pt/dlpo/erro>. Acesso em: 06 fev. 2018.

ESCREVENDO o Futuro, 2019. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso em: 02 mar. 2019.

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

FREITAS, L. C. M. de. **Oralidade em redações escolares:** proposta de intervenção para os erros de ortografia. 2016. 125f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza (CE), 2016.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: Edurfn, 2007.

GARCEZ, L. **Técnicas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. **Variação linguística e ensino de gramática.** Working papers em Linguística, Florianópolis, v. 10, p.73-91. 2009.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita.** São Paulo: Parábola, 2003.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2004.

ILARI, R. **Introdução à semântica:** brincando com a gramática. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

JAKOBSON, R. **Lingüística e poética.** In: Lingüística e comunicação. São Paulo: Cutrix, 1970.

KOCH, I. V. **A interação pela Linguagem.** 3.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender —** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LOBATO, R. **Arte da grammatica da lingua portugueza.** Lisboa: Regia Officina Typografica, 1770.

LOPES, L. M. F. **Uma proposta para abordagem da relação entre oralidade e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA).** 2016. 214 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2016.

MACHADO, N. J. **Educação:** Projetos e valores. 5 ed. São Paulo: Escrituras, 2004.

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

MATTOS E SILVA, R. V. **O português são dois:** variação, mudança, norma e a questão do ensino de português no Brasil. In: O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004. p.128-151

MELLO, M. de F. de. **Oralidade na sala de aula:** uma proposta didática para o sétimo ano do ensino fundamental. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

MEURER, J. L. **Esboço de um modelo de produção de textos.** In: MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, D. (orgs.) Parâmetros de textualização. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 1997.

MEURER, J. L., MOTTA-ROTH, D. **Gênero e ensino.** In: Gêneros textuais. Bauru: EDUC, 2002.

NARO, A.J. & LEMLE, M. **Syntactic diffusion**. In: STEEVER, Sandord B. et alii (eds.) Papers from the parasession on diachronic suntax. Chicago, Chicago Linguistic Society, 1976. p.221-241.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?.** 3ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

OLIVEIRA, M. R. de. **Preconceito lingüístico, variação e o papel da universidade.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito lingüístico e cânone literário, p. 115-129, 1. (seminário). 2008, p. 115-129.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

POSSENTI, S. **Erros de escrita, propositais ou não. Pixuleco é inflável ou inFlávio?** Disponível em <https://www.brasil247.com/pt/247/midiatech/382668/'Pixuleco-%C3%A9-infl%C3%A1vel-ou-inFl%C3%A1vio'-pergunta-o-linguista-S%C3%ADrio-Possenti.htm>. Acesso em: 04 fev. 2019.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística geral.** 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1981.

SERCUNDES, M. M. I. **Ensinando a escrever.** In: CHIAPPINI, Ligia (coord.) Aprender e ensinar com textos. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, M. L. da. **Oralidade e escrita:** Uma análise sociolinguística em textos escritos de alunos do Ensino Fundamental. Fortaleza: UFC, 2013.

SILVA, R. V. M. e. **Tradição gramatical e gramática tradicional.** São Paulo: Contexto, 1989.

SOARES, M. **Português:** uma proposta para o letramento. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

STAMPE, D. **A dissertation on natural phonology**. Tese de Doutorado, Universidade de Chicago, EUA, 1973

TARALLO, F. **A pesquisa Sócio-Lingüística.** São Paulo: Ática, 1990.

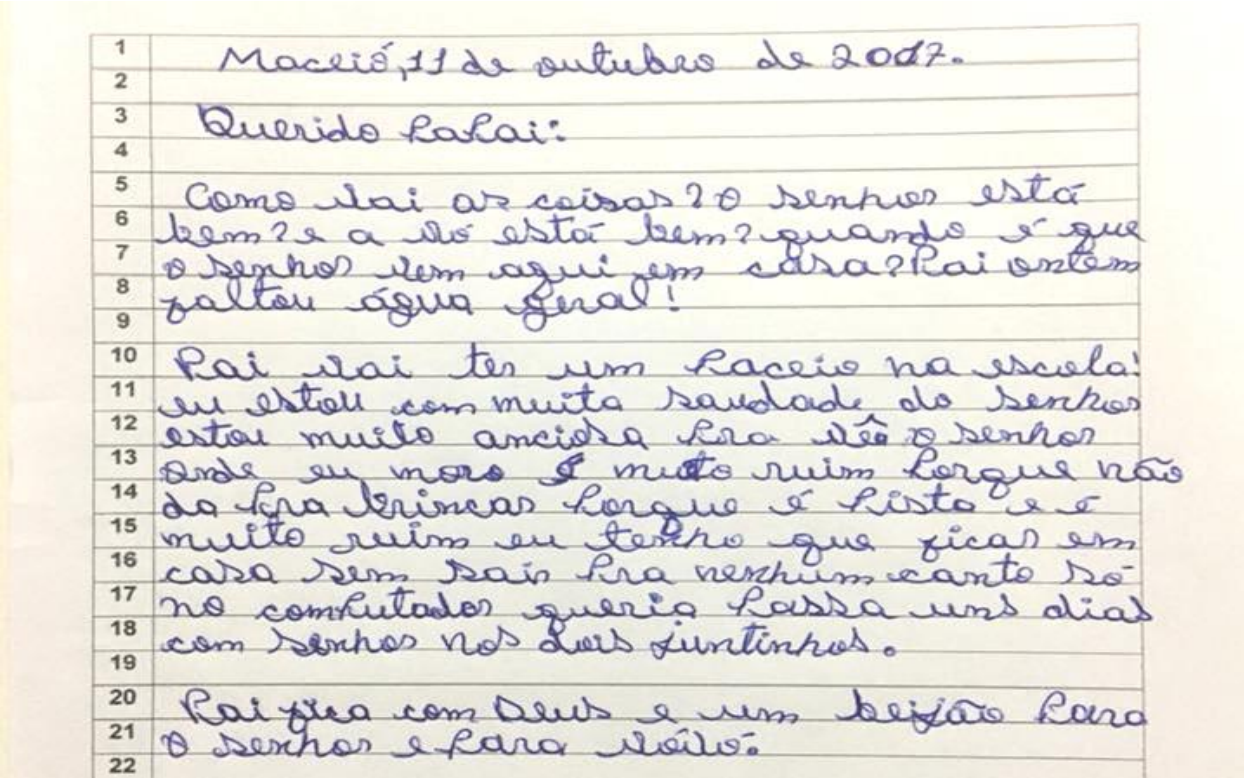
TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 11ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.

WOLF, R. A. P. **O erro como estratégia de trabalho no ensino fundamental**. Analecta. Guarapuava, Paraná. v. 2 n. 2 p. 85-97, jul./dez. 2001.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. [orgs.]. **Pedagogia da variação linguística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola, 2015.

ANEXOS

ANEXO 1 – Exemplos de produções dos grupos para atividade diagnóstica



Maceió, 11 de outubro de 2017.

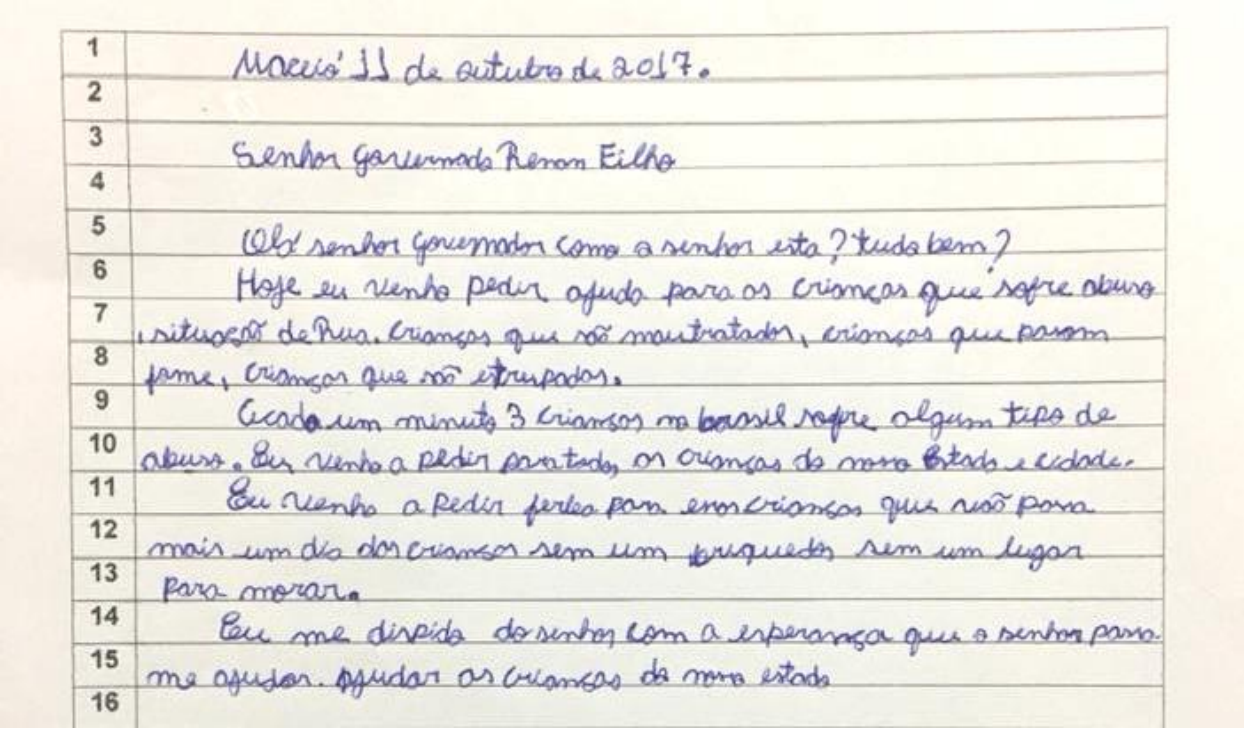
Querido Papai:

Como vai as coisas? O senhor está bem? e a vó está bem? quando é que o senhor vem aqui em casa? Pai ontem faltou água geral!

Pai vai ter um Paceio na escola! eu estou com muita saudade do senhor estou muito ancioza pra vê o senhor onde eu moro é muito ruim porque não da pra brincar porque é risto e é muito ruim eu tenho que ficar em casa sem sair pra nenhum canto só no computador queria passa uns dias com senhor nos dois juntinhos.

Pai fica com Deus e um beijão para o senhor e para vóiô.

Produção de texto do grupo A



Maceió 11 de outubro de 2017.

Senhor Governador Renan Filho

Olá senhor Governador como o senhor esta? tudo bem?

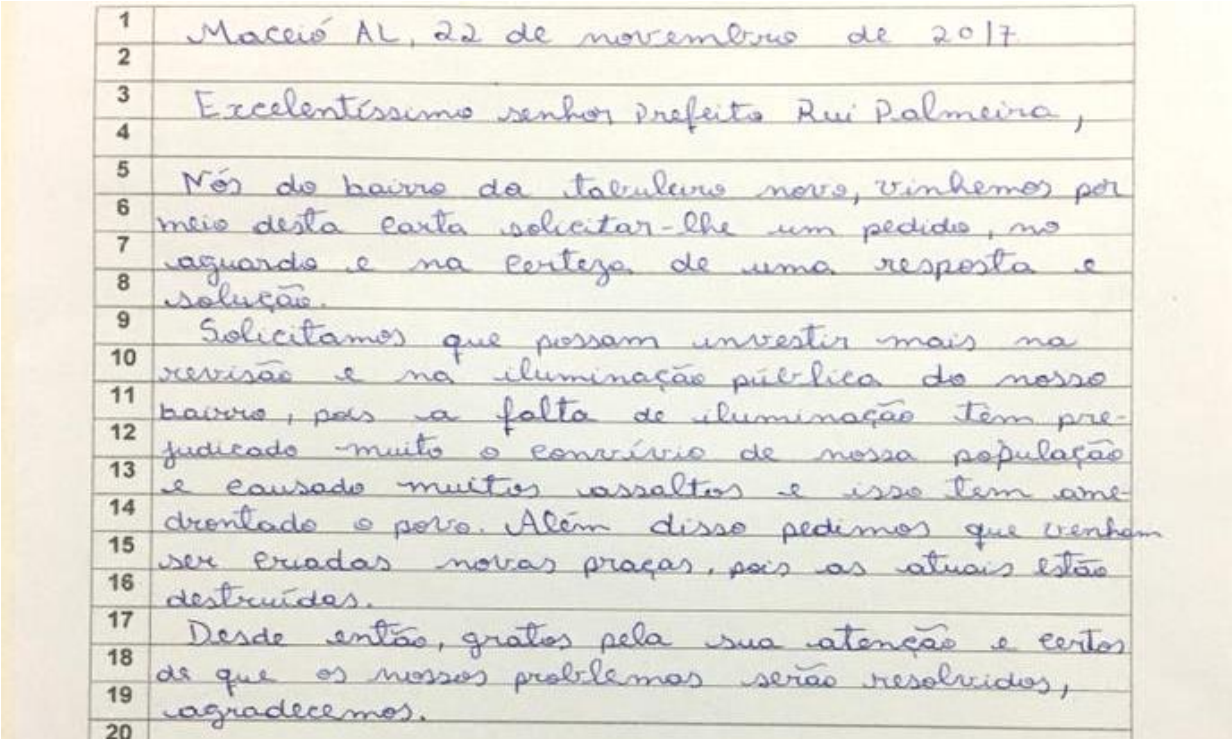
Hoje eu venho pedir ajuda para as crianças que sofre abuso situação de Rua. Crianças que são maltratados, crianças que passam fome, crianças que são estrupados.

Cada um minuto 3 crianças no brasil sofre algum tipo de abuso. Eu venho a pedir para todas as crianças do nosso Estado e cidade.

Eu venho a pedir ferias para essas crianças que não para mais um dia das crianças sem um brinquedo sem um lugar para morar.

Eu me dispido do senhor com a esperança que o senhor para me ajudar. ajudar as crianças do nosso estado

Produção de texto do grupo B



Maceió AL, 22 de novembro de 2017

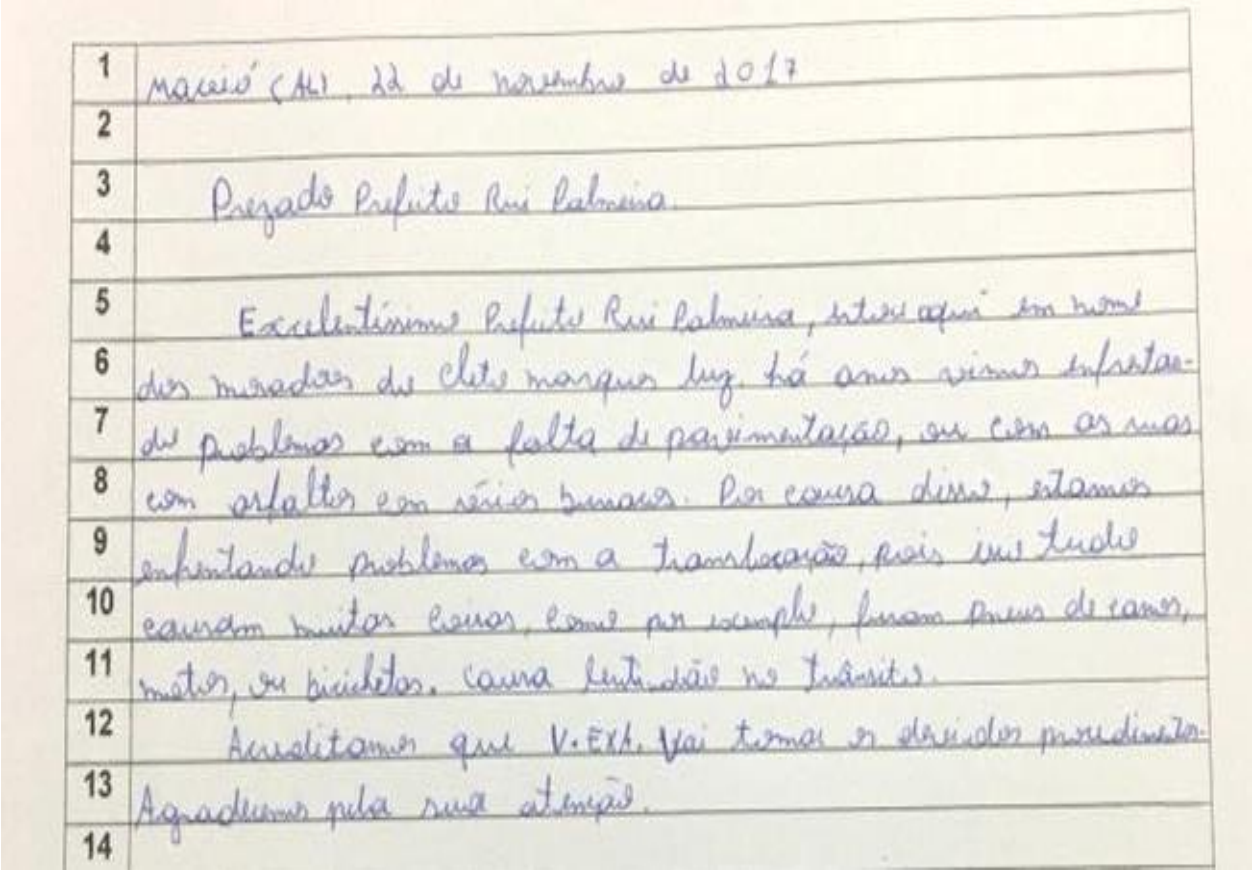
Excelentíssimo senhor Prefeito Rui Palmeira,

Nós do bairro da Tabuleiro novo, vinhemos por meio desta carta solicitar-lhe um pedido, no aguardo e na certeza de uma resposta e solução.

Solicitamos que possam investir mais na revisão e na iluminação pública do nosso bairro, pois a falta de iluminação tem prejudicado muito o convívio de nossa população e causado muitos assaltos e isso tem amedrontado o povo. Além disso pedimos que venham ser criadas novas praças, pois as atuais estão destruídas.

Desde então, gratos pela sua atenção e certos de que os nossos problemas serão resolvidos, agradecemos.

Produção de texto do grupo C



Maceió (AL), 22 de novembro de 2017

Prezado Prefeito Rui Palmeira.

Excelentíssimo Prefeito Rui Palmeira, estou aqui em nome dos moradores do Clube marques luz. há anos vimos enfrentando problemas com a falta de pavimentação, ou com as ruas com asfaltos em ótimas buracos. Por causa disso, estamos enfrentando problemas com a transbordação, pois isso tudo causam muitos danos, como por exemplo, furam pneus de carros, motos, ou bicicletas. causa lentidão no trânsito.

Acreditamos que V.EXA. vai tomar os devidos procedimentos. Agradecemos pela sua atenção.

Produção de texto do grupo D

ANEXO 2 – Apresentação da Escola

Fachada da Escola

Corredor principal

Sala de aula

Pátio para recreação e atividades esportivas

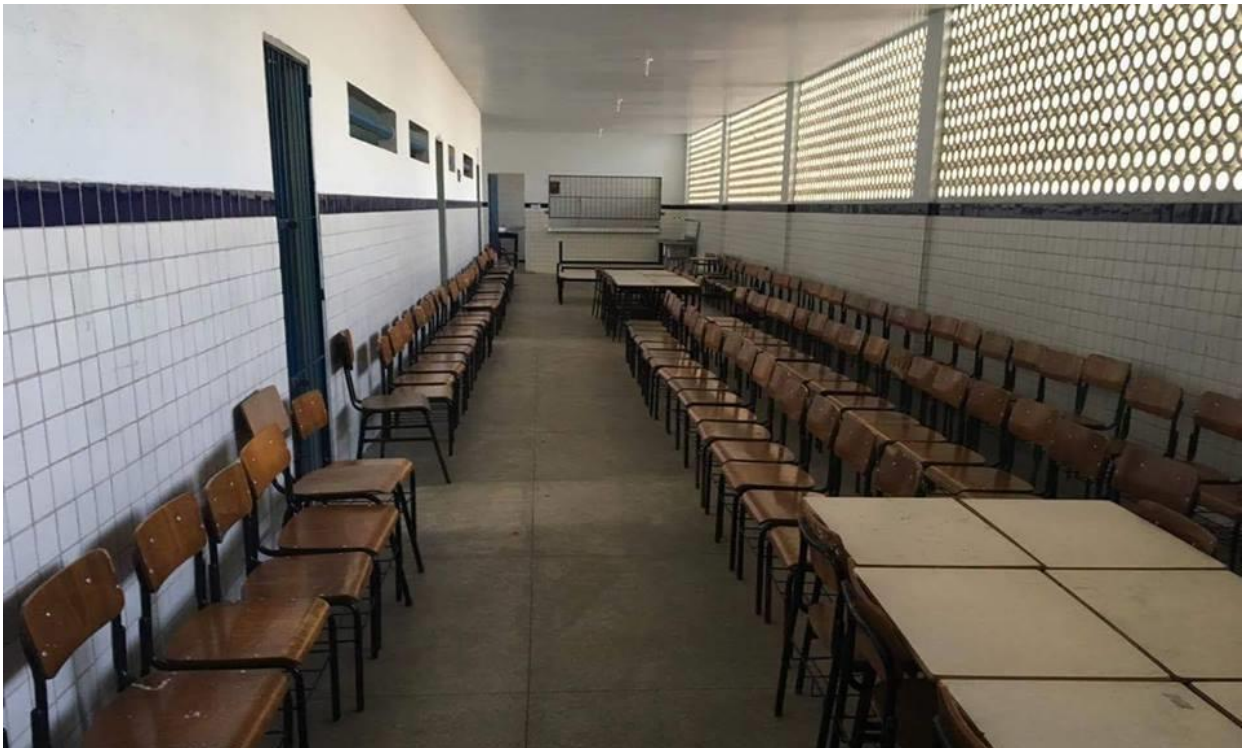
Sala de leitura

Tenda da leitura

Biblioteca

Sala de vídeo

Sala de recursos



Refeitório

ANEXO 3 – Recursos utilizados em sala de aula

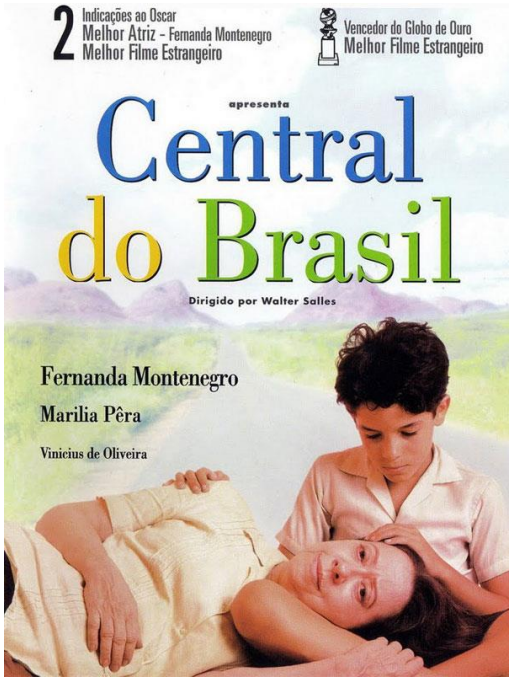


Imagem da capa do DVD do Filme Central do Brasil

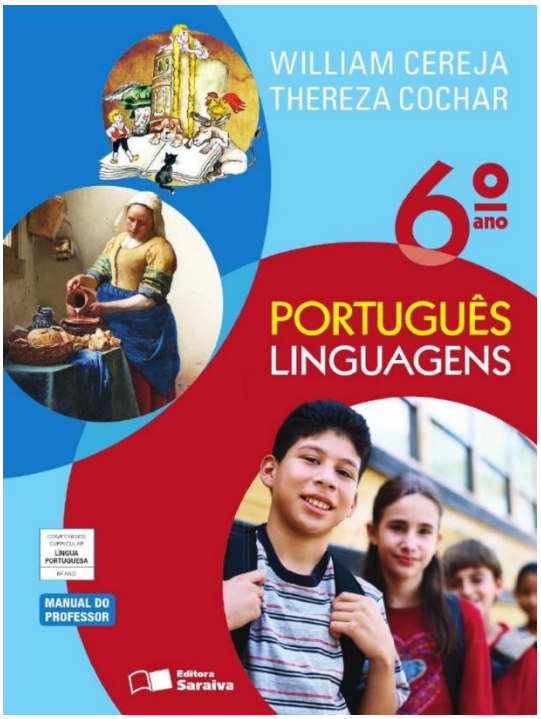


Imagem da capa do livro didático do 6º ano

Imagem da capa do livro didático do 9º ano

Brasília, 15 de fevereiro de 2014.

Caro Diretor,

Venho por meio desta solicitar o espaço exterior para realizar a feira de ciências organizada pela turma do 9° ano que ocorrerá dia 20 de fevereiro na Escola Estadual José Alvim.

Visto a importância desse evento e a impossibilidade de o realizar na sala de aula, pedimos encarecidamente o espaço externo.

Desde já agradecemos a atenção!

Atenciosamente,

Aluno Representante do 9° ano.

Carta 1 extraída da internet

Querido Papai Noel,

neste dia maravilhoso eu quero pedir presente para o meu amiguinho João Gilberto. Ele está muito doente e o remédio é muito caro. Eu sei que o senhor só faz brinquedo, mas, por favor, ajuda o João. Vai ser o melhor presente. Se todo mundo ajudar, o remédio chega e o João vai brincar, pular, correr e ser feliz para sempre.

Pietro.

Carta 2 extraída da internet

Jacobina, 27 de agosto de 2012.

Sr.ª Prefeita,

Com as minhas considerações, venho através desta carta, tratar diretamente com a própria, sobre uma carência pública de nossa cidade. Trata-se de nossa biblioteca, que está atualmente em um estado completamente desfavorável a nós, que fazemos parte da população e necessitamos realizar atividades, até mesmo ler por entretenimento. A real solicitação desta carta é o entendimento da mesma para que alguma atitude seja realizada. Acervo atualizado e bons serviços, é o que nossa biblioteca precisa, e nós como cidadãos que cumprimos com as leis do país, precisamos também.

Espero, assim como os leitoras e visitantes frequentes, que alguma atitude seja realizada para a melhora de nossa biblioteca pública.

Atenciosamente,

Rafael Reis.

Carta 3 extraída da internet