


M	 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
M. ORTEGA	MARLENE BALBUENO DE OLIVEIRA ORTEGA
A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CAARAPÓ - MS: Uma Proposta de Intervenção para o Ensino da Ortografia	<p style="text-align: center;"> A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CAARAPÓ - MS: Uma Proposta de Intervenção para o Ensino da Ortografia </p>
2015	<p style="text-align: center;"> Campo Grande/MS 2015 </p>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

MARLENE BALBUENO DE OLIVEIRA ORTEGA

A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES DO 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM CAARAPÓ/MS:
Uma Proposta de Intervenção para o Ensino da Ortografia

Campo Grande/MS
2015

MARLENE BALBUENO DE OLIVEIRA ORTEGA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES DO 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM CAARAPÓ - MS:
Uma Proposta de Intervenção para o Ensino da Ortografia**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Miguél Eugenio Almeida

Campo Grande/MS
2015

O88p Ortega, Marlene Balbueno de Oliveira

A produção textual dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em Caarapó - MS/ Marlene Balbueno de Oliveira Ortega. Campo Grande: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

80p, 30cm

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015. Orientador: Prof. Dr. Miguél Eugenio Almeida

1.Variação 2.Sequências Didáticas 3.Gêneros Textuais
4.Ortografia 5. Fonética/Fonologia I. Título CDD 23. ed. 808.06

MARLENE BALBUENO DE OLIVEIRA ORTEGA

A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES DO 6º ANO DO

ENSINO FUNDAMENTAL EM CAARAPÓ - MS:

Uma Proposta de Intervenção para o Ensino da Ortografia

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Miguél Eugenio Almeida (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Nataniel Gomes dos Santos
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^ª. Dr^ª. Edileusa Gimenes Morales
Universidade Federal de Mato Grosso /UNEMAT

Campo Grande/MS, 11 de agosto de 2015.

Aos estudantes do 6º ano da E. E. Tenente Aviador Antonio João, em Caarapó – MS, Turma de 2014, com todo apreço.

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus, que permitiu que este estudo se concretizasse.

À minha família, meu esposo José Emilson e meus filhos Jônatas, Débora e Daniel, que mesmo nos momentos em que deixaram de contar com minha presença, de perto e de longe apoiaram essa empreitada e aguardavam meu retorno ao lar, ansiosos pelas novidades.

Aos meus alunos da turma do 6º ano de 2014, que atenderam a essa proposta e permitiram a exposição das análises e de suas produções textuais desenvolvidas nas aulas.

Aos professores do PROFLETRAS, que me ensinaram a refletir sobre minha atuação e a iniciar mudanças nos encaminhamentos da minha prática profissional.

Especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Miguél, que com sabedoria, paciência e presteza acompanhou o desenvolvimento desse projeto, contribuindo significativamente com seus conhecimentos e com a confiança nos resultados positivos dessa abordagem.

Aos professores que compuseram a banca avaliadora, a Profª Drª Edileusa, que, mesmo sem antes me conhecer, de longe conduziu seu veículo para chegar até mim e transmitir tantos bons conselhos e ideias, e o Prof. Dr. Nataniel, sempre tão pontual, atencioso, criterioso e gentil nas admoestações, contribuindo para o crescimento deste registro final.

Aos colegas do curso, que me incentivaram com palavras, atitudes e saberes a não desanimar nem desistir nos momentos difíceis: Mislene, Milsa, Fabíola, Berenice, Luciane, Ana Paula e, principalmente, Angela, companheira de viagens que, nas trocas de experiências do cotidiano de sala de aula, mostrou que as oportunidades de ensinar são desafios que sempre valem o sacrifício quando também há boa vontade em aprender...

... Minha eterna gratidão!!!

“Você nunca sabe que resultados virão da sua ação.
Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.”
Mahatma Gandhi

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação, desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso do Programa de Mestrado Profissional de Letras em Rede (PROFLETRAS), é resultado de um projeto interventivo de êxito, realizado juntamente com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Tenente Aviador Antonio João, no município de Caarapó, no interior de Mato Grosso do Sul. A proposta partiu da reflexão de que a classe possuía um grande potencial na escrita dos textos, mas havia algumas dificuldades em assimilar e praticar as regras ortográficas; por conseguinte, na revisão ortográfica dos textos, percebia-se que não conseguiam realizar as readequações.

O ingresso da professora dessa classe no PROFLETRAS, como cursista participante da primeira turma do programa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, ocasionou a oportunidade de estudo da disciplina Fonologia, Variação e Ensino. Os estudos desenvolvidos na disciplina e que destacaram os conhecimentos em Fonética e Fonologia, revelaram a possibilidade de verificar as variações da oralidade na escrita dos estudantes. Daí surgiu a ideia de realizar o projeto interventivo sob este enfoque.

Os registros contidos nesta dissertação permitem perceber o quão válido foi levar adiante o projeto, porque não somente os estudantes puderam verificar as ocorrências que destoavam da norma padrão da escrita, mas também a professora conseguiu conduzir a sua prática com mais firmeza, auxiliando no progresso de sua turma.

Segue, pois, para apreciação, o trabalho refletido em sua problemática e nos resultados alcançados, desde a parte introdutória até a conclusão, sendo especialmente constituído em dois capítulos: o Capítulo I intitulado ‘Reflexões teóricas do estudo desenvolvido’, ou seja, são revelados especificamente os aspectos teóricos da pesquisa; e o Capítulo II recebe o título ‘Análises e reflexões sobre a prática interventiva’, isto é, demonstra a prática exitosa realizada nas aulas de Língua Portuguesa.

ORTEGA, M. *A Produção Textual dos Estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em Caarapó -MS: Uma Proposta de Intervenção para o Ensino da Ortografia*. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

RESUMO

Esta dissertação para o Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede - PROFLETRAS - como relato de aplicação, sintetiza o projeto interventivo das dificuldades de escrita desenvolvido no âmbito escolar, mediante análises de ocorrências de variação nos textos produzidos por estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da E. E. Tenente Aviador Antonio João, de Caarapó, MS, no ano de 2014. A análise tem por objetivo demonstrar a transcrição da oralidade para a escrita dos textos produzidos e o modo de intervenção, a partir de propostas de aulas planejadas em sequências didáticas para o estudo de gêneros textuais notórios da tradição oral - como as lendas, os contos etiológicos, os contos acumulativos e as quadras poéticas populares, reunidos nesta amostragem. A metodologia agrega procedimentos de natureza fonético/fonológica, sendo a categoria de análise a ortografia dos vocábulos em que as variações são percebidas. Servirão de subsídio para a análise as contribuições teóricas de Luft (2013), Silva (2001), Barbosa da Silva (1981), Castilho (2012), Pereira da Silva (2010), e Leroy (1983), entre outros. O projeto revelou que as ocorrentes dificuldades de escrita desses estudantes desafiam o professor a uma revisão de sua prática de ensino, refletindo sobre como pode servir como um mediador do conhecimento e como um pesquisador capaz de buscar alternativas para a superação dos desafios do ato de ensinar e de fomentar novas aprendizagens, atendendo, portanto, a essa expectativa de intervenção no âmbito escolar.

Palavras-chave: Variação. Sequências Didáticas. Gêneros Textuais. Ortografia. Fonética/Fonologia.

ORTEGA, M. *A Produção Textual dos Estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental em Caarapó -MS: Uma Proposta de Intervenção para o Ensino da Ortografia*. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

ABSTRACT

This dissertation for the Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede - PROFLETRAS -, as an application report, summarizes the intervention project for writing difficulties developed within schools, by means of analysis of instances of variation in texts produced by students of the sixth grade of elementary school E. E. Tenente Aviador Antonio João, in Caarapó, MS, in 2014. The analysis aims to show the transcription of oral language to the writing of the produced texts and the manner of intervention, based on proposals for planned lessons in didactic sequences for the study of notorious text genres from oral tradition - such as legends, etiological tales, cumulative tales, and popular poetry, gathered in this sampling. The methodology combines phonetic/phonological procedures, and the category of analysis is the spelling of words in which variations are perceived. The analysis will rely on theoretical contributions by Luft (2013), Silva (2001), Barbosa da Silva (1981), Castilho (2012), Pereira da Silva (2010), and Leroy (1983), among others. The project revealed that the writing difficulties of those students challenge teachers to review their teaching practice, reflecting on how they can serve as mediators of knowledge and as investigators able to seek alternatives for overcoming the challenges of teaching and encouraging new learning, therefore meeting that expectation of intervention within the school.

Keywords: Variation. Didactic Sequences. Text Genres. Spelling. Phonetic/Phonology

ABREVIATURAS/SIGLAS

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional de Letras em Rede

TABELAS

Tabela 1 Sequência didática a partir das lendas	40
Tabela 2 Lenda Original	40
Tabela 3 Registro I das ocorrências de variação	41
Tabela 4 Percentual	42
Tabela 5 Lenda Revisada.....	43
Tabela 6 Sequência didática a partir dos contos etiológicos	44
Tabela 7 Conto Etiológico Original I	47
Tabela 8 Registro II das ocorrências de variação	48
Tabela 9 Percentual II.....	48
Tabela 10 Conto Etiológico Revisado I.....	49
Tabela 11 Conto Etiológico Original II.....	50
Tabela 12 Registro III das ocorrências de variação.....	51
Tabela 13 Percentual III	53
Tabela 14 Conto Etiológico revisado II	54
Tabela 15 Sequência didática a partir dos contos acumulativos	56
Tabela 16 Conto Acumulativo Original	58
Tabela 17 Conto Acumulativo Original	59
Tabela 18 Percentual IV	59
Tabela 19 Conto Acumulativo Revisado.....	60
Tabela 20 Sequência didática a partir de quadras poéticas	61
Tabela 21 Quadra Poética Original I.....	62
Tabela 22 Registro V das ocorrências de variação.....	62
Tabela 23 Percentual V.....	63
Tabela 24 Quadra Poética Revisada I.....	63
Tabela 25 Quadra Poética Original II.....	64
Tabela 26 Registro VI das ocorrências de variação	64
Tabela 27 Percentual VI.....	65

Tabela 28 Quadra Poética Revisada II	65
Tabela 29 Quadra Poética Original III	66
Tabela 30 Registro VII das ocorrências de variação	66
Tabela 31 Percentual VII.....	67
Tabela 32 Quadra Poética Revisada III	67
Tabela 33 Quadra Poética Original IV	67
Tabela 34 Registro VIII das ocorrências de variação.....	68
Tabela 35 Quadra Poética Revisada IV	68
Tabela 36 Percentual VIII.....	68
Tabela 37 Métrica.....	69

Anexo 1 Cronograma de Atividade	75
Anexo 2 Questionário de Levantamento do Perfil dos Estudantes (modelo).....	76
Anexo 3 Resultados do Levantamento do Perfil dos Estudantes	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 METODOLOGIA.....	20
I CAPÍTULO REFLEXÕES TEÓRICAS DO ESTUDO DESENVOLVIDO	24
3 SÍNTESE DOS SUBTEMAS DE FUNDAMENTAÇÃO	24
3.1 O Percurso da Ortografia – Historicidade e assimilação das reformas	25
3.2 Relevância dos registros de ocorrências das dificuldades ortográficas - Contribuições nos estudos de variação na fonética/fonologia.....	30
3.3 Considerações acerca do enfrentamento das dificuldades de Ortografia	33
II CAPÍTULO ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA INTERVENTIVA.....	38
4 SÍNTESE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E DOS GÊNEROS TEXTUAIS	38
4.1 Sequência didática a partir das lendas, registro das ocorrências de variação e análises fonético/fonológicas	39
4.2 Sequência didática a partir dos contos etiológicos, registro das ocorrências de variação e análises fonético/fonológicas.....	44
4.3 Sequência didática a partir dos contos acumulativos, registro das ocorrências de variação e análises fonético/fonológicas.....	56
4.4 Sequência didática a partir de quadras poéticas, registro das ocorrências de variação e análises fonético/fonológicas.....	61
5 CONCLUSÃO.....	70
6 BIBLIOGRAFIA	72

1. INTRODUÇÃO

A escrita fluente e desenvolvida dos estudantes do Ensino Fundamental tem sido uma preocupação da escola, de um modo geral, e, ao mesmo tempo, um ideal pouco tangível para os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. A concepção de que a norma padrão da língua deva ou não se manter preservada na produção textual, leva os educadores e os teóricos da linguagem a questionarem o que falta para que ocorra uma aprendizagem eficaz da variante de prestígio, utilizando os conhecimentos linguísticos nas aulas de português. Assim, há muitas reclamações quanto à escrita dos estudantes, especificamente em relação às dificuldades ortográficas presentes nos textos que produzem.

Partindo dessa premissa, a conclusão da pesquisa segue com uma abordagem interventiva do ensino da ortografia, com atenção ao aspecto variacionista da escrita, notado por meio de análises dos processos fonológicos, observando os “erros” ocorrentes nos textos dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da escola pública sul-mato-grossense Tenente Aviator Antonio João, tratando do *corpus* da pesquisa em questão.

Levantados os pressupostos dessa pesquisa, a intervenção na produção textual dos estudantes vem com o objetivo de propor a sondagem fonológica, em que o professor busque compreender as razões das dificuldades ortográficas em questão e que, por meio dos procedimentos didáticos de verificação das ocorrências de variação fonética, com aproveitamento de outras teorias da linguagem que reflitam sobre a temática em estudo, otimize um trabalho de ensino do uso padrão, partindo do exercício de reconhecimento e reescrita dos textos.

O trabalho interventivo a ser desenvolvido com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental tem o dever específico de dar atenção às seguintes finalidades a serem perseguidas:

- .Registrar ocorrências de variação na escrita dos estudantes;
- .Reformular estratégias de ensino, com aproveitamento de práticas fundamentadas e devidamente planejadas;
- .Mediar a reescrita de textos com atenção à revisão ortográfica.

Desse modo, as ocorrências de variação ortográfica na escrita foram observadas e registradas em uma análise de natureza fonética/fonológica, entendendo-se que, apesar de os alofones se fazerem no ato da fala – embora os falantes, segundo Bechara, não conheçam as variações (BECHARA, 2009, p.57), estas são evidenciadas na escrita.

Como declara Koch, o aluno “somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito” (KOCH, 2012, p.18). Por esse motivo, cabe a análise de natureza fonética/fonológica, servindo metodologicamente à proposta de intervenção para o enfrentamento das dificuldades ortográficas dos educandos, em especial.

Nessa análise, as ocorrências são passíveis na grafia da transcrição dos metaplasmos por aumento (epêntese, anaptixe ou suarabácti e paragoge ou epítese e prótese), por supressão (aférese, apócope, síncope e haplologia), por transposição (metátese, hipértese, sístole e diástole) e por transformação de vocábulos (degeneração, desnasalação, dissimilação, rotacismo, lambdacismo, ditongação, monotongação, metafonia, nasalação, palatização, sonorização ou abrandamento e despalatização). Também servem de sustentação teórica/aplicada para a prática docente que, com o conhecimento das dificuldades dos alunos, passam a possuir mais respaldo para intervir e apontar soluções aos problemas de escrita dos educandos.

Obviamente, em se tratando de domínio da análise proposta, o professor necessita ter conhecimento de Fonética e Fonologia – ideal de formação que o PROFLETRAS, ao retomar a disciplina como apoio na formação profissional e na prática educativa do professor, está buscando reforçar ou suprir. Essa abordagem, muitas vezes, passa despercebida e até mesmo tem sido ignorada nas aulas de português. Sabe-se que essas áreas são pouco exploradas no contexto de ensino, mesmo porque na própria graduação e na formação continuada do professor de Língua Portuguesa, a ênfase nas possibilidades de trabalho nessas áreas é mínima. Além disso, a grade curricular das escolas, em geral, as relega a meros conteúdos isolados de início de bimestre no Ensino Médio e os livros de apoio didático do professor e dos alunos praticamente descartam esses aspectos da língua – o que demonstra falha curricular, lapsos na produção dos materiais didáticos e na formação do profissional que lida com a língua, pois mesmo que no cotidiano das aulas não sejam denominados os fenômenos linguísticos, o reconhecimento das ocorrências permite aos educandos a verificação de que acabam, por vezes, transpondo a oralidade na escrita, e, fazendo essa relação, se permitem realizar as devidas readequações.

E não é de hoje que se estabelece relação entre oralidade e escrita. Silva (2010, p.39), ao tratar da historicidade da língua, lembra os diálogos do teatro romano que constituíam rica fonte para o estudo das tendências do latim falado, em que havia imitação de alguns autores que reproduziram a língua falada de sertanejos, imigrantes e de pessoas incultas, em revistas,

comédias ou em farsas. Também expressa este autor afirmações em que reconhece influências das classes sociais das mais baixas às mais altas nas mudanças linguísticas:

As mudanças linguísticas ocorrem, naturalmente, entre as gerações de falantes, mas também se processa através da variação entre as classes sociais. Normalmente, uma forma inovadora emerge na fala dos indivíduos das classes mais baixas da sociedade e vai subindo na escala social até ser incorporada pelos falantes das camadas mais altas. Essas mudanças linguísticas só se completam quando se instalam nas camadas mais altas da comunidade, momento em que a inovação passa a ser a forma de prestígio e a forma antiga é que começa a ser desprestigiada. (SILVA, 2013, p.143)

No caso, é pertinente percebermos que os grupos humanos influenciam na variação da língua, que ocorre da forma oral para a forma escrita. Conforme a Teoria da Variação, a língua é heterogênea, está em um contexto sócio-cultural, e, como explica Mollica (2003, p. 10), "ela parte do pressuposto de que toda variação é motivada, isto é, controlada por fatores de maneira tal que a heterogeneidade se delinea sistemática e previsível". Essa constatação traz-nos a compreensão de que a oralidade com suas variantes correspondem a essa heterogeneidade e se confronta com a escrita homogênea.

A pesquisa do professor que se propõe a intervir nesse processo, sendo ao mesmo tempo um estudo sincrônico e diacrônico de uma prática de ensino da língua, tem embasamento, entre tantos outros teóricos, nos aspectos da variação fonética para a ortografia em diálogo com outras áreas sempre que algum conceito colaborar para a proposta deste trabalho. Destacamos os estudos de José Pereira da Silva (Gramática Histórica da Língua Portuguesa, 2010), as contribuições de Thaís Cristófar da Silva (Fonética e Fonologia do Português, 2013), os conhecimentos de Celso Pedro Luft (Novo Guia Ortográfico, 2013)¹, de Evanildo Bechara, de Ataliba Castilho (Nova Gramática do Português Brasileiro, 2012), de Maurice Leroy (As Grandes Correntes da Linguística Moderna, 1983), entre outros. Em se tratando de Ortografia, abordam sobre questões da língua/linguagem, ocorrências de variação e questões teóricas vinculadas ao capítulo da Fonética/Fonologia do português.

¹ No momento, utilizamos a sua obra Novo Guia Ortográfico: edição reorganizada, revista e atualizada conforme a nova ortografia (2013), supervisionada por Lya Luff e organizada e revisada por Angela França.

2 METODOLOGIA

Utilizar conceitos é um modo de relacionar teoria com prática. Segundo Cunha (1997, p.203), o conceito é ‘pensamento, ideia, opinião, noção’. Por conseguinte, utilizar métodos é efetivar na prática a teoria. O método é a ‘ordem que se segue na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar um fim determinado’ (CUNHA, 1997, p.517).

Por isso, a proposta de trabalho explicitada e detalhada partiu da conceituação acerca da temática apresentada e da metodologia específica para uma prática de ensino da língua que se mostrou um tanto eficaz em seus efeitos.

Os momentos do trabalho de intervenção em sala de aula foram registrados com detalhamento, e fizeram parte do planejamento de aulas no ano de 2014, constando para fins de composição de dados da pesquisa:

- a) percentuais de resultados do questionário do perfil da turma;
- b) sequência didática de gêneros textuais propostos para a produção de textos;
- c) anotação das entregas dos textos produzidos;
- d) tabelas de análise das ocorrências de variação ortográfica; e
- e) descrição de desempenho da turma nos momentos das atividades de intervenção.

Os registros escritos antes, durante e após cada etapa previamente disposta no planejamento de ensino do professor, acondicionaram experiências para a elaboração desse relato de aplicação – a dissertação final - das experiências adquiridas.

Há evidências nos resultados dessa metodologia de que a variação ortográfica é precedida da variação linguística, pois os falantes reproduzem na escrita suas marcas de oralidade. Para Cagliari, essas marcas são agrupadas na análise fonológica em grupos formados em função de fatores históricos, geográficos, sociais, estilísticos, entre outros (CAGLIARI, 2002, p.113). Mas pondera estabelecer os limites ideais da pesquisa, formando um conjunto restrito.

Logo, essa análise se limita às produções escritas do grupo de estudantes do 6º ano, com a devida atenção às características e particularidades desse grupo. Por isso, antes da análise fonológica, verificamos o perfil sócio-econômico-cultural da turma, por meio de uma entrevista com questionário levando em conta o grupo “falante” e “escritor” em tela, objetivando, evidentemente, demonstrar esse contexto específico, propriamente dito.

O primeiro ponto observado neste perfil é que a turma do 6º ano reúne alunos que nasceram no município de Caarapó, cidade interiorana, do cone sul do MS, e outros alunos que nasceram em outras cidades, principalmente da região sul brasileira, além de um aluno brasiguaió: é brasileiro, mas morou com a família no território paraguaio, em área fronteiriça com o Brasil. Outra particularidade é que o grupo se divide entre moradores do perímetro urbano, da área rural e da aldeia indígena Tey-Ikuê - embora não haja nenhum morador dos distritos dentre os alunos do grupo, em outros anos a escola também obteve matrícula de alunos dos distritos de Cristalina e de Nova América. Todos estes alunos são falantes do português, mas os alunos indígenas têm essa língua como a sua segunda opção, e os moradores do campo (que ocupa a maior faixa das terras; e, na verdade, não é nada distante da cidade, que é pequena), são alunos que vivem nos sítios, de famílias de descendência alemã e italiana vindas do sul do país, das quais herdaram algumas leves assimilações alofônicas, como a variação do rótico vibrante que é substituído pelo tepe (ex. *arroz* < *aroz*), percebida na oralidade e na escrita desses descendentes de alemães e de italianos, e também as trocas fonêmicas entre oclusivas velares ou alveolares vozeadas por desvozeadas (ex. *advogado* < *adivocato*) e entre fricativa alveolopalatal vozeada por desvozeada (ex. *jogar* < *xogar*) ou apagamentos que ocasionam monotongação ou uma simples redução vocabular (*pouco* < *poco*; *compartilhar* < *compartir*) ocorrentes na pronúncia e algumas vezes na grafia do português dos alunos falantes do guarani e do espanhol. Além disso, o aluno brasiguaió trouxe uma mistura de guarani e do Jopará ou *Avañe'ẽ*², língua crioula desenvolvida durante a colonização espanhola, que tem por base o castelhano e a própria língua ameríndia dos Guarani. Essas informações foram importantes para perceber a repercussão dessas bagagens linguísticas na fala e na escrita desses estudantes – mesmo porque consideramos o grupo como bons falantes do português, ou seja, a língua nacional brasileira é do cotidiano de todos esses estudantes, independente da descendência e do lugar do país ou fronteira de onde venham.

Outro ponto a ser considerado no perfil é que a leitura ajuda a facilitar o domínio linguístico e a escrita. E merece ser incentivada tanto na escola, quanto fora dela – o que é sempre um desafio. Sobretudo, na esfera da produção escrita, quanto mais se entra em contato com a esfera da leitura, melhor se distingue o que é da oralidade e o que é da escrita. Inclusive porque, em se tratando de escrever, que é um ato complexo, há uma concepção errônea de que a verificação das falhas de grafia compete ao professor. Contudo, é preciso dar condições para

² Jopará é o dialeto falado e *Avañe'ẽ* é a denominação deste na forma escrita

que o aluno aprenda a identificar suas dificuldades, e mais: reconhecer a relevância em superá-las.

Os apontamentos desse perfil confirmam, pois, a necessidade da intervenção proposta, considerando que a leitura e a escrita de textos são grandes desafios no contexto de ensino e que a adequação da escrita à norma vigente precisa ser enfatizada na escola. Como a produção textual dos estudantes é o objeto desse trabalho, a proposta de escrita dos textos apreciados também está de acordo com o grupo selecionado para a pesquisa.

Para tanto, realizamos o levantamento das ocorrências dos processos fonológicos, apontando as dificuldades ortográficas para o aprendizado da norma padrão. À guisa de ilustração do registro de ocorrências, apresentamos a proposta seguinte que compreende o desenvolvimento de um trabalho interventivo com atividades nas aulas em que foram reconhecidas as dificuldades e se fez a reescrita dos textos. Foram escolhidos textos dos alunos, sem a menção dos seus nomes, para, no primeiro momento, proceder a uma reescrita coletiva. Com a turma, foram verificados nos trechos dos textos os vocábulos com “erros”.

Desta forma, consultamos o dicionário, com a participação dos alunos, para que verificassem a escrita das palavras. Por exemplo, no período: “O menino voutou sozinho para caza, porque sua prima ficô na festa”. Note: oral: [vou'tow] / escrita: ‘voltou’; oral: [kaza] / escrita: ‘casa’; oral: [pur'ke] / escrita: ‘porque’; oral: [fi'ko] / escrita: ‘ficou’. Não foi necessário discorrer com a classe sobre a taxionomia fonológica, o que importou, no caso, é que os alunos perceberam a interferência da fala na escrita e que a escrita tem suas convenções já estabelecidas e dicionarizadas.

O uso da variante de prestígio, convencionado por regras ortográficas, evidencia a importância da ortografia como um recurso necessário para a produção da escrita, como bem define Moraes:

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um tem a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta. (MORAIS, 2010, p.27)

Esclarecendo, ressaltamos o seguinte: permitimos o uso do dicionário nas atividades de intervenção das dificuldades ortográficas, pois esse recurso é altamente didático e prestigia a norma padrão. Como bem define a poetisa Cecília Meireles:

(...) Sempre que uma noção humana toma forma de palavra - que é o que dá existência às noções - vai habitar o Dicionário. As noções velhas vão ficando com seus sestros de gente antiga, suas rugas, seus vestidos fora de moda; as noções

novas vão chegando, com suas petulâncias, seus arrebiques, às vezes sua rusticidade, sua grosseria. (...) O Dicionário explica a alma dos vocábulos: a sua hereditariedade e as suas mutações. (...) (MEIRELES, 1998, p. 270).

Consideramos que o dicionário é um importante aliado para a escrita e para a afirmação da norma padrão da língua; é um recurso didático que precisa ser explorado com frequência nos momentos de produção textual e até mesmo das dúvidas que seus verbetes podem sanar.

Essa afirmação da norma padrão também remete ao conceito da gramatização, que explica Auroux: “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65).

A gramática porque sintetiza a classificação e o dicionário porque reúne esta síntese e a significação das palavras, bem como é suporte material público dessa construção. Ainda, conforme o teórico, a gramatização favorece aos critérios de manutenção e preservação das línguas. O fato de haver as formas dicionarizadas das palavras permitiu que se garantissem esses critérios, tornando-as um patrimônio que prevalece no registro escrito, o que antes não havia, uma vez que as línguas orais tendem a se perder quando faltam instrumentos linguísticos assecuratórios de sua “patrimonialização”, ou seja: quanto menos meios são utilizados para manter e preservar as línguas, mais são fadadas a morrerem:

Assim, como as estradas, os canais, as estradas-de-ferro e os campos de pouso modificaram nossas paisagens e nossos modos de transporte, a gramatização modificou profundamente a ecologia da comunicação e o estado do patrimônio linguístico da humanidade. É claro, entre outras coisas, que as línguas, pouco ou menos ‘não-instrumentalizadas’, foram por isso mesmo mais expostas ao que se convém chamar linguicídio, quer seja ele voluntário ou não (AUROUX, 1992, p. 70).

Por isso, a escola como um espaço de disseminação do conhecimento e de valorização da língua como patrimônio, com o devido prestígio à norma padrão, tirará sempre proveito do uso do dicionário nas aulas, devendo também incentivá-lo nos estudos extraclasse.

I CAPÍTULO

REFLEXÕES TEÓRICAS DO ESTUDO DESENVOLVIDO

3 SÍNTESE DOS SUBTEMAS DE FUNDAMENTAÇÃO

Neste capítulo, remetemo-nos aos subtemas relacionados a este foco de pesquisa – a saber: o histórico da ortografia e a assimilação das reformas ortográficas; as contribuições dos estudos de fonética/fonologia e variação; e as considerações sobre o enfrentamento das dificuldades ortográficas.

No histórico da ortografia, que comporta três fases, destacamos brevemente o Período Fonético (de início da normatização da escrita), o Período Pseudoetimológico (quando o étimo das palavras era a base para escrita) e o Período Histórico-Científico (que vigora até aos dias atuais). Percebemos os entraves à assimilação das reformas ortográficas, como a resistência dos portugueses em aceitar a elisão de acentos e de letras que fazem parte da dicção portuguesa, sem contar os sentidos diferentes das palavras de um país para outro.

Quanto aos estudos de fonética/fonologia e variação, levamos em conta suas contribuições para o ensino da ortografia, pois percebemos as variações orais fonêmicas que acabam sendo transferidas também para a grafia das palavras, e entendemos que a compreensão dos fenômenos serve de subsídio para uma intervenção consciente das dificuldades ortográficas.

No terceiro subtema, discorreremos acerca do enfrentamento das dificuldades ortográficas, aproveitando bases legais nacionais que visam à qualidade de ensino e diretrizes curriculares que servem para orientar as escolas quanto ao assunto, em uma perspectiva que harmoniza com a proposta do presente projeto desenvolvido, porque o ideal é sempre o mesmo: fazer com que os estudantes aprendam e superem as dificuldades que possam ter na escrita das palavras.

Refletimos por meio dos pensamentos dos estudiosos a seguir mencionados, sabendo que as referências teóricas favorecem a consideração da prática em sala de aula como uma oportunidade de pesquisa e de uma tomada de posição convicta e de maneira fundamentada, buscando superar os desafios de ensinar com qualidade e de ajudar a tornar os estudantes capazes de dominar melhor a própria língua, seja falando ou escrevendo.

3.1. O percurso da Ortografia – Historicidade e assimilação das reformas

Inicialmente, apontamos o desenvolvimento histórico e alguns aspectos de assimilação das reformas da ortografia. A história da ortografia passou por períodos que demonstram a evolução da escrita e suas convenções, bem como a prevalência da norma padrão, como variante de prestígio. Esse processo evolutivo permitiu perceber os motivos de se estabelecer a norma padrão, para que o conteúdo da escrita fosse acessível a todos, ou seja, havia o intuito maior de preservar a integralidade da língua por meio do registro escrito. São reconhecidos os seguintes períodos:

1) Período Fonético – Tem seu início com os primeiros documentos escritos em português e término no século XVI, quando as palavras eram escritas como pronunciadas, como: *honrra, ezame*. Logo, não havia uniformidade, e cada autor ou copista escrevia à sua maneira, como *homem, omem, ome*. A escrita era de um português arcaico, cujas características eram a simplicidade e o sentimento fonético. (SILVA, 2010, p. 97-98)

2) Período Pseudoetimológico – Inicia-se a partir do século XVI e se estende até o ano de 1904. Especialmente nos séculos XVII e XVIII, época dos estudos clássicos, os autores se preocupavam em manter grafias latinas e gregas (o eruditismo), mas isso ocasionou tanto etimologias verdadeiras quanto falsas, como *asthma*. O que se impunha no período foi a grafia original das palavras, com a reprodução de todas as letras do étimo, incluindo as não pronunciadas e as que se duplicavam, como *aproximar, abbade*. (SILVA, 2010, p.98)

3) Período Histórico-Científico – Vai desde a publicação da Ortografia Nacional, em 1904, de Gonçalves Viana, até os dias de hoje. A partir de estudos filológicos de pesquisadores como Adolfo Coelho, Gonçalves Viana, Leite de Vasconcelos e José Joaquim Nunes, a simplificação da ortografia começa a ter bases, resultando no Acordo de 1931 compactuado entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa. A diplomacia entre os dois países favoreceu essa reforma, contudo a política brasileira e a Constituição de 1934 exigiu a volta ao sistema anterior. Por isso, a Convenção Luso-Brasileira de 1943 teve de retomar o Acordo. Como surgiram algumas divergências de interpretação de algumas regras, as academias criaram em 1945 as Conclusões Complementares do Acordo de 1931. Essa ortografia, vigente em Portugal em 1946, nunca vigorou no Brasil. (SILVA, 2010, p.99). E mais a acrescentar:

No Brasil, o Formulário ortográfico de 1943 disciplinou a acentuação gráfica em dezesseis regras e dezesseis observações, que são outras tantas regras. A Lei nº

5.765, de 1971, veio simplificar esse conjunto com a abolição de duas regras (a do acento diferencial de timbre e a do acento grave e circunflexo nas sílabas subtônicas) e de duas observações.

Em Portugal, contudo, esse papel era exercido pelo assim chamado Acordo Ortográfico de 1945, juntamente com uma alteração de 1973, cujas regras ortográficas eram seguidas pelos demais países que têm o português como língua oficial.

A ortografia da língua portuguesa não era uniforme no espaço lusófono. Vigorava para a mesma língua duas normas ortográficas oficiais, divergentes, sobretudo no que diz respeito à acentuação das paroxítonas. (LUFT, 2013, p. 75).

Segundo o gramático, a diminuição das diferenças era um objetivo do novo *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* de 1990: unificou algumas regras de escrita em uso no Brasil e em Portugal, considerando peculiaridades das diferentes pronúncias. (LUFT, 2013, p.95). Porém, é preciso saber que,

entretanto, continua de pé, entre nós, a “ortografia de 1943”, consubstanciada no *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (Imprensa Nacional, 1943), elaborada pela Academia Brasileira de Letras, cuja ortografia foi exigida oficialmente até 2008, começando, no Brasil, a partir de primeiro de janeiro de 2009, a implementação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, e, em Portugal, a partir de primeiro de janeiro de 2010. (SILVA, 2010, p. 99).

Silva (2010, p. 116) também chegou à conclusão de que os acordos de 1945 e de 1986 visavam impor uma unificação ortográfica absoluta. Os estudos da Academia das Ciências de Lisboa basearam-se em cerca de 110.000 palavras, e ficou entendido que o Acordo de 1986 conseguia a unificação ortográfica em quase 99,5% do vocabulário geral da língua, especialmente com a simplificação do sistema de acentuação gráfica, com os acentos suprimidos nas palavras proparoxítonas e paroxítonas, o que boa parte dos portugueses não aceitou. O Acordo de 1945 possuía uma proposta de unificação ortográfica absoluta, perfazendo cerca de 100% do vocabulário geral da língua; contudo, dois princípios seguintes que norteavam a proposta não foram aceitos pelos brasileiros:

a) Conservação das chamadas consoantes mudas ou não articuladas, o que correspondia a uma verdadeira restauração destas consoantes no Brasil, uma vez que elas tinham há muito sido abolidas;

b) Resolução das divergências de acentuação das vogais tônicas **e** e **o**, seguidas das consoantes nasais **m** e **n**, das palavras paroxítonas (ou esdrúxulas) no sentido da prática portuguesa, que consistia em grafá-las com acento agudo e não circunflexo, conforme a prática brasileira. (SILVA, 2010, p.117).

De acordo com o filólogo, era um meio de resolver os problemas de acentuação gráfica de palavras como *cómodo* e *cômodo*, *oxigênio* e *oxigênio*, de maneira a generalizar a acentuação com o diacrítico agudo, contradizendo, pois, a tradição ortográfica portuguesa, em que o acento agudo, nestes casos específicos, assinalava a tonicidade vocálica e não o timbre, a fim de que as diferenças de pronúncia daquelas mesmas vogais sejam resolvidas. Essa

constatação conduziu a metas que serviram de sustentação do novo texto de unificação ortográfica em cerca de 98% do vocabulário geral da língua.

A inviabilização prática de tais soluções nos leva à conclusão de que não é possível unificar por via administrativa divergências que assentam em claras diferenças de pronúncia, um dos critérios, aliás, em que se baseia o sistema ortográfico da língua portuguesa.

Nestas condições, há de procurar uma versão de unificação ortográfica que acautele mais o futuro do que o passado e que não receie sacrificar a simplificação também pretendida em 1986, em favor da máxima unidade possível. Com a emergência de cinco novos países lusófonos, os fatores de desagregação da unidade essencial da língua portuguesa far-se-ão sentir com mais acuidade e também no domínio ortográfico.

Neste sentido importa, pois, consagrar uma versão de unificação ortográfica que fixe e delimite as diferenças atualmente existentes e previna contra a desagregação ortográfica da língua portuguesa. (SILVA, 2010, p.117-118).

O filólogo também fez outras observações relevantes acerca do acordo, no que concerne à forma e a substância do novo texto, comparando com os acordos anteriores e reparando o fato do critério fonético ter prevalecido sobre o etimológico, nestes termos:

O novo texto de unificação ortográfica agora proposto contém alterações de forma (ou estrutura) e de conteúdo, relativamente aos anteriores. Pode-se dizer, simplificando, que em termos de estrutura se aproxima mais do Acordo de 1986, mas que em termos de conteúdo adota uma posição mais de acordo com o projeto de 1975, já mencionado. Em relação às alterações de conteúdo, elas afetam, sobretudo, o caso das consoantes mudas ou não articuladas, o sistema de acentuação gráfica, especialmente das paroxítonas, e a hifenização. Pode-se dizer ainda que, no que diz respeito às alterações de conteúdo, dentre os princípios em que assenta a ortografia portuguesa, o critério fonético (ou da pronúncia) foi privilegiado com certo detrimento para o critério etimológico. (SILVA, 2010, p. 118)

O enfrentamento das dificuldades ortográficas é uma das preocupações mais instigantes no processo de ensino da língua ao longo dos períodos da história. Destarte, o conhecimento da fonética se mostra como uma possibilidade de superação dessas dificuldades, como aponta o filólogo:

A ortografia portuguesa apresenta, mormente para o principiante, dificuldades que só podem ser resolvidas à luz dos conhecimentos da fonética, e que aumentam quando se trata de sons semelhantes com representação gráfica diferente, como é o caso, por exemplo, do fonema *xê*, grafado às vezes como *che* outras vezes como *x*: *mecha e mexa; feche e feixe; bucho e buxo; tocha e toxa etc.* (SILVA, 2010, p.97).

O estudo da fonologia permite avaliar o registro de ocorrências de variação, como modo de verificar as disparidades entre a oralidade e a escrituralidade, sabendo-se que o “sistema ortográfico pretende substituir a corrente sonora. Pretende codificar o sistema linguístico, como o faz a fala” (SILVA, 1981, p. 12). Sendo limitada essa situação e sujeita ao modo dos falantes se apropriarem da língua.

Faz-se necessária, então, uma análise das relações entre a ortografia e a fonologia, não somente para conhecer-lhes a natureza, mas também para determinar o material linguístico de transferência e diagnosticar problemas de outra espécie. (SILVA, 1981, p. 15).

Dentre os estudiosos da área, destacamos as contribuições de Mattoso Câmara Júnior (2008, p. 109), como nos estudos dos róticos em que manifesta suas primeiras conclusões sobre a ocorrência da vibrante duplicada após uma vogal. Assim, poderíamos admitir, como o faz o estudioso, que o /r/ pós-vocálico, “foneticamente perceptível em *ar roxo* existe potencialmente em *arrocho*, embora sem realização fonética”; a sua presença fonêmica manifesta-se apenas pela manutenção do /r/ seguinte, que ficou foneticamente não-intervocálico.

Mas hoje essa solução me parece muito distanciada da realidade fonética. Prefiro admitir uma oposição restringida à posição intervocálica entre /r/ brando e /r/ forte, embora /r/ brando possa ser considerado historicamente um enfraquecimento, à maneira do que sofre o /b/, o /d/ e o /g/, determinado por essa posição. As líquidas vibrantes, assim consideradas dois fonemas, partindo-se da posição intervocálica, um brando e forte, apresenta para o /r/ forte uma variação livre como velar, que facultativamente, no sistema da língua, substitui a sua vibração anterior múltipla. (MATTOSO CÂMARA JR., 2008, p. 80)³.

Mais adiante, para tratar do fenômeno da variação dos róticos, descreve em suas pesquisas que a vibrante em português se realiza por batidas da língua junto à arcada superior, vibração do dorso da língua junto ao véu palatino, tremulação da úvula, ou fricções de ar na parte superior da faringe, porém brando (utilização do ápice da língua). O /r/ brando ou tepe pode ocorrer entre vogais pela utilização do /r/, em posição de coda e em *onset* complexo. Na escrita acaba ocorrendo variação do rótico vibrante duplicado trocado pelo tepe, ou seja, há apagamento de um dos “erres” (ex. ka/r/o – carro).

Outro aspecto a considerar é a hipótese de que a semelhança sonora de grafemas diferentes pode ocasionar dificuldades, por tratar-se de uma transposição da oralidade para a escrita. Além da falta de conhecimento da grafia das palavras, também podem ser levantadas outras hipóteses que explicam essas dificuldades em alunos - que, por suposto, costumam ler

³ Essas afirmações, extraídas de uma edição recente, constam das primeiras pesquisas do estudioso, inseridas no livro *Para o estudo da fonêmica portuguesa* (1953), na primeira edição.

em sebos ou bibliotecas com acervos antigos -, uma das quais aponta o filólogo supramencionado:

As vacilações justificam-se, de certa maneira, porque ainda circulam entre nós livros antigos (em sebos e nas bibliotecas) em que se leem palavras como *Athenas*, *Egypto*, *oferta*, *physica*, e tantas outras, lembranças de épocas em que a vacilação no tocante à ortografia era desnorteante. Mesmo depois dessa fase, ainda tivemos o acento diferencial de timbre (Ex.: *êle/ele*, *dêsse/desse*, *govêrno/governo*), o acento secundário em palavras derivadas (Ex.: *Zêzinho*, *cafêzinho*, *sòmente*, *cômodamente*, *vovôzinho*). (MATTOSO CÂMARA JR., 2008, p. 80)

Essas vacilações de uso de acentos já ultrapassados, conforme preceitua a nova ortografia vigente, ainda perduram na escrita de alguns estudantes ora por força do hábito, ora por hipercorreção ou mesmo em decorrência de pesquisa em dicionários não atualizados – fato que merece atenção por parte do professor em enfatizar a importância de se fazer uso de materiais atualizados e oficiais para as pesquisas de vocábulos.

Outra questão a ser levada em conta é que costuma haver uma confusão na ortografia exatamente pela falta de domínio das suas regras. Para exemplificar, podemos observar casos de uso do *sc* e do *c*, conforme explica o gramático:

De um lado, escreve-se com *sc* em *arborescer*, *crescer*, *imarcescível*, *maturescência*, *presciência*, *(re)florescer*, *rescindir*... De outro lado, escreve-se com *c* em *arvorecer*, *amanhecer*, *emudecer*, *amadurecimento*, *anticientífico*, *reverdecer*, *umedecer*...

Por que *sc* no primeiro grupo e *c* no segundo?

Por uma razão de origem: grafa-se *sc* em termos eruditos, latinos (emprestados), e *c* em formas populares (herdadas) e formações vernáculas, isto é, operadas dentro da nossa língua. *Arborescere*, *crescere*, *florescere*, *rescindire* são verbos latinos.

Formações vernáculas: *a* + *maduro* + *ecer* = *amadurecer*; *a* + *manhã* + *ecer* = *amanhecer*; *em* + *pobre* + *ecer* = *empobrecer*; *em* + *rico* + *ecer* = *enriquecer*; etc.

Formas populares (herdadas, evoluídas): *conhecer*, *falecer*, *parecer*, *perecer*, *umedecer*, etc. (LUFT, 2013, p. 33).

O próprio gramático opina, em nota de rodapé, que uma maneira de simplificar as regras seria substituir o dígrafo *sc* por *c*, em todos os casos, como ocorreu no início (latino e grego) de *cena* (<*scena*), *ciência* (<*sciência*), *cindir* (<*scindir*), *cintilar* (<*scintilar*), etc. (LUFT, 2013, p. 33). Outra regra que chama-nos a atenção é o terceiro caso de dupla grafia:

O terceiro caso que se verifica relativamente às consoantes *c* e *p* diz respeito à oscilação de pronúncia, a qual ocorre umas vezes no interior da mesma norma culta (cf., por exemplo, *cacto* ou *cato*, *dicção* ou *dição*, *sector* ou *setor*, etc), outras vezes entre normas cultas distintas (cf., por exemplo, *facto*, *recepção* em Portugal, mas *fato*, *recepção* no Brasil). (...) (LUFT *apud* Cf. *Nota Explicativa do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*, 2013, p.67).

Há que se levar em conta, porém, que as divergências entre os que concordaram ou não com a unificação ortográfica ainda perduram, porque algumas unificações trazem problemas de adaptação de sentidos em alguns países – ex. *recepção*/ *receção*.

Não obstante, a verdade é que o documento traz algumas constatações: a) o acordo envolveu os países de Língua Portuguesa, sendo assinado em Lisboa em 1990 pelos seus representantes; b) no Brasil foi aprovado em 1995; c) é um acordo meramente ortográfico, o que leva a entender que não tem intenção de alterar o significado das palavras nem afeta a língua falada; e d) sequer elimina as diferenças ortográficas notadas nos países lusófonos.

Embora para os alunos brasileiros o problema não seja propriamente a pronúncia, mas o modo de escrever como pronunciam; - pois por vezes escrevem como falam, por exemplo: *diquição* (*dicção*), *recepção* (*recepção*) - importa que saibam adotar na escrita a grafia mais adequada e usual de seu país.

E mesmo que a nova ortografia esteja em plena vigência na atualidade brasileira, os desafios de assimilar as regras ortográficas persistem, pois ainda há livros e dicionários em circulação que precisam ser atualizados. Há também cidadãos que insistem em ignorar essa reforma – o que se nota, inclusive, nos folhetos, nos cartazes, nas propagandas em geral das ruas – e, além disso, no meio escolar o assunto precisa de muito mais atenção, pois requer novas abordagens de ensino que permitam esses conhecimentos e suas aplicações na escrita.

3.2. Relevância dos registros de ocorrências das dificuldades ortográficas – Contribuições nos estudos de variação na fonética/fonologia

A abordagem variacionista leva em conta o registro fonético/fonológico das ocorrências de variação na escrita dos estudantes. Os estudos de fonética/fonologia servem de suporte para a verificação dessas ocorrências visando à ação interventiva pretendida no ensino da ortografia. Cabe entender que a fonética e a fonologia estudam na linguística o aspecto fônico das palavras. Segundo Bechara (2009, p. 53), enquanto a fonética se ocupa do “aspecto acústico e fisiológico dos sons reais e concretos dos atos linguísticos: sua produção, articulação e variedades”; a fonologia se ocupa do fonema, “visto como unidade acústica que desempenha função linguística distintiva de unidades linguísticas superiores dotadas de significado”. Esses estudos sustentam uma análise completa das ocorrências, levando como pressuposto o fenômeno linguístico da variação na escrita. Essa variação tem particularidades que os falantes que assumem o papel de escritores vão desempenhar na escrita. Destacamos também alguns aspectos da variação:

A variação pode ter um aspecto diacrônico (ao longo do tempo) ou sincrônico (em determinado tempo da história). Pode ter um aspecto geográfico: pessoas de lugares diferentes apresentam modos de falar diferentes. Pode, ainda, ter um aspecto social: pessoas de classes sociais diferentes costumam apresentar modos de falar diferentes. O mesmo pode ser encontrado entre pessoas de sexos diferentes (principalmente em certas comunidades). Pessoas de grupos étnicos diferentes (emigrantes, por exemplo) também costumam apresentar características próprias (sotaques). Além disso, a variação pode ter um aspecto individual: uma mesma pessoa fala de maneiras diferentes (apresenta variações), dependendo da velocidade de fala, das circunstâncias mais ou menos formais de uso da linguagem (estilos diferentes) e até mesmo dependendo das condições emocionais do momento (atitudes do falante e outros fatores pragmáticos). (CAGLIARI, 2002, p. 114)

A Teoria da Variação vem com uma proposta de análise da competência linguística dos falantes. O caráter dos nossos estudos, embora a temática seja a ortografia, será então funcional, com atenção para os usos sociais da língua, pois os falantes socializam a mudança que se desencadeia nos espaços de convivência e manifestação da linguagem. São estes os principais argumentos dessa teoria:

- 1) Reconhece-se a existência de princípios restritivos que governam a mudança de determinada estrutura. Há uma covariação entre esses princípios e variações individuais, as quais devem ser definidas. (Weinreich/ Labov/ Herzog, 1975:101 e 170)
- 2) A mudança das estruturas põe o problema da transição, isto é, há estágios intermediários nessa mudança, os quais podem ser empiricamente observados e controlados, visto que “uma mudança linguística pode ocorrer numa gradação discreta” (Weinreich/ Labov/ Herzog, 1975:170).
- 3) Duas questões resultam daqui: (i) questão do encaixamento: como as mudanças se encaixam “na matriz dos concomitantes linguísticos e extralinguísticos da formas em questão?”, isto é, porque setores da estrutura linguística a mudança tem começo, e que segmentos da sociedade a incorporam primeiramente?; (ii) questão da avaliação: como as mudanças são avaliadas em termos de seu impacto sobre a estrutura linguística e sobre a eficiência comunicativa? (Weinreich/ Labov/ Herzog, 1975: 101 e 181). A avaliação pode acelerar ou bloquear uma mudança, segundo ela seja ou não aceita pelas classes sociais de mais prestígio.
- 4) Mas a questão central a respeito da mudança é a de sua implementação: que fatores a favorecem? Por que certas línguas dotadas do mesmo traço estrutural não passam pela mesma mudança?
- 5) Um dos aspectos mais notáveis da teoria da variação e mudança já mencionados é o fato de que podemos observar a mudança linguística no tempo real. (...) (CASTILHO, 2012, p. 88).

Os argumentos levantados questionam a maneira de se sistematizar a pesquisa da língua, como se dá a análise de seu real funcionamento. Conforme constata o foneticista, “as pesquisas na área da Sociolinguística Variacionista têm dado uma grande contribuição para os estudos da Língua Portuguesa no Brasil, revelando o verdadeiro comportamento da linguagem usada efetivamente pelas pessoas em contexto concreto” (HORA, 2013, p.26).

A compreensão da realidade sociolinguística dos estudantes contribui para alimentar essa análise de variação, bem como compreensão das individualidades de cada falante e da heterogeneidade do grupo específico em estudo. Inclusive porque ao mesmo tempo em que

colocamos em relevo as dificuldades ortográficas dos educandos, estamos levantando hipóteses para explicar essas ocorrências de variação, aproveitando-as como objeto de pesquisa dentro de um contexto de reflexão sobre a língua. Por essa razão, utilizamos na apreciação da escrita dos alunos as ocorrências dos metaplasmos, explicados e exemplificados, a seguir, pelo gramático.

Qualquer mudança fonética caracterizada por uma adição, subtração, transformação ou transposição de segmentos ou de suprasegmentos, constada nas diferentes fases históricas de uma língua. O termo foi difundido pelos neogramáticos, que identificaram quatro tipos de metaplasmos:

1. Adição de segmento no início da palavra, como em *lembrar* > *alembrar* (*prótese*), no interior da palavra, como em *umeru* > *ombro* (*epêtese*), no final da palavra, como em *ante* > *antes* (*paragoge*).
2. Subtração de segmento no início da palavra, como em *até* > *té* (*aférese*), no meio da palavra, como em *palomba* > *pomba* (*síncope*), no final da palavra, como em *amore* > *amor* (*apócope*).
3. Movimento de segmentação no interior da sílaba, como em *semper* > *sempre* (*metátese*), ou de uma sílaba para outra, como em *januariu* > *janeiro* (*hipétese*).
4. Transformação de um segmento em outro, como em *cata* > *cada* (*assimilação*), *calamellu* > *caramelo* (*dissimilação*). Há vários tipos de assimilação, na dependência do segmento transformado: (i) assimilação do traço de nasalidade (*nasalização*), em *sana* > *sã*; (ii) assimilação do traço de palatidade (*palatização*), em *cena* > *ceia* (por meio da africada *ts*). (CASTILHO, 2012, p. 684).

Lembramos também os fenômenos de alçamento e de abaixamento dos fonemas. O primeiro trata-se do fenômeno fonológico relacionado à elevação da propriedade de altura da língua das vogais médias – altas [e] e [o] que se realizam como vogais altas [i] e [u]: é o alçamento, decorrente em posição postônica, como em *novelo* [ˈnovelɔ] (notamos que a vogal átona final manifesta-se como vogal alta). O que também pode ocorrer em posição pretônica, como em *bonito* [buˈnito], em que percebemos uma vogal alta em posição pretônica.

Já, o fenômeno fonológico denominado abaixamento ocorre com a posição da língua na articulação de uma vogal – o que significa que há o abaixamento da propriedade de altura dos segmentos vocálicos, perde-se o traço [+alto] nas vogais, como na forma infinitiva do verbo *qu[e]r[e]r*, cujas vogais são médias-altas ou médias-fechadas. No verbo flexionado, como *qu[ɛ]ro*, a vogal da raiz será a vogal média-baixa ou média-aberta.

A menção desses fenômenos, ao notarmos os desacordos entre língua e escrita, leva-nos a concordar com as palavras de Saussure (2006, p.279): “que a escrita é de natureza estática, ao passo que a língua está em constante evolução”. Por conseguinte, nas palavras de Silva (1983, p.110), “se a escrita fosse baseada nos sons da fala, uma escrita estritamente fonética, seria redundante e antieconômica”. Voltaríamos ao antigo e confuso período inicial da história da ortografia portuguesa. Daí mais uma vez a relevância de se haver lutado por uma simplificação e unificação da ortografia, a fim de que esta pudesse, no mínimo do possível, ser acessível a todos.

3.3. Considerações acerca do enfrentamento das dificuldades de escrita

O presente estudo leva-nos, por conseguinte, a distinguir a grafia e a ortografia. A grafia é a escrita manifesta e traz dois significados: o de se referir ao uso de sinais para exprimir por escrito as ideias e o de se tratar de um sistema de escrever as palavras. A palavra ortografia vem do grego *orthos* ('direito, correto') e *graphein* ('escrever'); é do padrão normativo da escrita. Na revisão da produção textual, prioriza-se a correção ortográfica, bem como a percepção de qual tipo de erro de grafia ocorreu.

A correção ortográfica é requisito elementar de qualquer texto, e ainda mais importante quando se trata de textos oficiais. Muitas vezes, uma simples troca de letras pode alterar não só o sentido da palavra, mas de toda uma frase. O que na correspondência particular seria apenas um lapso datilográfico pode ter repercussões indesejáveis quando ocorre no texto de uma comunicação oficial ou de um ato normativo. Assim, toda revisão que se faça em determinado documento ou expediente deve sempre levar em conta a correção ortográfica.

Com relação aos erros de grafia, pode-se dizer que são de dois tipos: os que decorrem do emprego inadequado de determinada letra por desconhecimento de como escrever uma palavra, e aqueles causados por lapso datilográfico. As seções seguintes visam dirimir as dúvidas relativas aos erros do primeiro tipo; as do segundo, só a revisão atenta pode resolver. (MENDES & JÚNIOR, 2002, p.29).

A falta de domínio da ortografia revelada na escrita dos estudantes mostra-nos o quanto tendem para a transcrição da oralidade e nos faz pensar como tem sido enfrentada a questão e até que ponto o tratamento didático das dificuldades ortográficas corresponde às necessidades dos estudantes de utilizar a escrita com adequação. No caso, percebemos que a tendência natural dos falantes da língua, no processo de letramento, é de transcreverem foneticamente a sua fala. Esse fato, verificamos na formação e desenvolvimento da Língua Portuguesa, de modo especial.

Notamos, pois, que a temática da ortografia – apesar das queixas das dificuldades dos estudantes – é um assunto pouco explorado no ensino da língua e, ainda, pouco e quase nada aproveitado nos livros didáticos. A grade de conteúdos no Ensino Fundamental da maioria das redes de ensino não incluem estudos de Fonética e Fonologia. Aliás, o modo desarticulado com

a funcionalidade da língua revela o ensino deficitário da ortografia no contexto escolar. Mesmo porque não se pode desconsiderar a questão, nem mesmo não reconhecer também que o sistema fonológico implica o sistema ortográfico, como ousou declarar o gramático Luft, “a falta de correspondência entre som, fonema e letra é causa dos maiores problemas de ortografia” (LUFT, 2013, p.9). Daí, percebem-se a complexidade e a relevância da temática.

Mesmo havendo uma língua cujo sistema reúne fala e escrita, há um confronto histórico, cotidiano entre essas duas vertentes da manifestação da língua. A oralidade e a escrita serão entendidas como formas arbitrárias e motivadas - os códigos orais e os códigos gráficos não se auto-traduzem, mas se encontram na língua. É preciso compreender que "a língua não é um conglomerado de elementos heterogêneos; é um sistema articulado, onde tudo está ligado, onde tudo é solidário e onde cada elemento tira seu valor de sua posição estrutural" (LEROY, 1971, p. 109).

Para a escrita, em especial, postulou-se, desde os primórdios, constituir uma norma, por meio das regras gramaticais e, mais precisamente, das regras ortográficas, exatamente para que essa escrita tivesse uma garantia formal de se concretizar e se manter em todas as suas oportunidades de uso. Também vale levar em conta o que perpassa o ensino da língua, focado na gramática tradicional, cujos padrões de uso se sobrepõem às variações; como, nas palavras da pesquisadora, silenciando os outros usos:

Se transpomos para hoje aquilo a que a gramática tradicional remete podemos ver que ela reforça o ‘dialeto da elite’, que ela reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante, que o seu ensino (quer bem ou mal feito) faz silenciar os outros usos. (MATTOS E SILVA, 1989, p. 13)

A reflexão sobre aspectos normativos e da práxis da língua leva quem se preocupa com a realidade do ensino a questionar – considerando, porém, o discurso generalizado do contexto escolar ou tomado das discussões entre professores e pensadores da educação, devidamente considerados nessa análise – da seguinte maneira:

- . Por que os alunos “escrevem mal”?
- . Por que há tantos “erros” de ortografia?
- . Por que os professores não conseguem levar suas turmas à compreensão e ao uso adequado das regras ortográficas?
- . De que maneiras os professores podem intervir para a superação das dificuldades da escrita?

Tomando as palavras da foneticista: “os aprendizes do código alfabético escrito, sobretudo, na fase inicial de aprendizado da escrita, pautam-se em informações da oralidade para registrarem o código escrito”. Ao fazer essa declaração, questiona: “qual é o tipo de informação utilizada pelos aprendizes da escrita ao registrarem aspectos da oralidade?” (SILVA, p. 87-93, 2010).

A chave para essas questões de pronto remete à busca de respostas nas razões dos “erros” de grafia, partindo da concepção de que são muitas vezes decorrentes da transcrição oral para a escrita que não devem ser negligenciados nas aulas de português. No mais, considerando que o contexto escolar fomenta a norma culta, embora sejam reconhecidas as variações e se sobressaia, conseqüentemente, a ortografia, observamos o disposto na CRFB, que estabelece a educação como um direito fundamental e a Lei nº 9.394/1996, que segue a mesma premissa, sendo o acesso ao conhecimento e o domínio linguístico quesitos importantes à formação dos estudantes.

A Lei nº 9.394/1996 ou LDBEN, nos termos do artigo 4º, IX, institui como dever do Estado a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensinoaprendizagem” no Ensino Fundamental. Levando em conta as dificuldades de escrita, há uma necessidade de garantir o mínimo de condições para que os estudantes superem essas dificuldades de maneira que possam avançar no processo.

Em consonância com a mesma atribuição, o PNE, embasado na lei nº 13.005/2014, também com força normativa, no artigo 2º, IV, traz como uma das diretrizes nacionais a expectativa de “melhoria da qualidade da educação”, além de encaminhar os sistemas e as redes de ensino do país, sejam municipais, estaduais ou federais, a repensarem suas ações de enfrentamento dos desafios educacionais sob um mesmo prisma. Para a problemática das dificuldades da escrita convencional, os PCN, reservam considerações que sintonizam com a presente proposta interventiva.

Os PCN afirmam a possibilidade de desenvolver um trabalho que permita que o aluno descubra o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, exatamente mediante análise das relações entre a fala e a escrita em uso, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, apontando a ortografia como um ponto de partida para refletir a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita. Para isso, reconhece que as estratégias de ensino a serem articuladas em torno de dois eixos:

- a) privilégio do que é ‘regular’, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;
- b) preferência, no tratamento das ocorrências ‘irregulares’, dos casos de frequência maior relevância temática. (BRASIL, 1997, p.85).

Outro aspecto abordado nos PCN é a necessidade de o professor optar por um trabalho regular e frequente, que seja articulado à seleção lexical do universo temático dos textos selecionados para análise, seguindo procedimentos específicos, como:

- .identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal;
- .explorar ativamente um corpus de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais;
- .explorar ativamente um corpus de palavras, para descobrir as regularidades de natureza morfossintática, que, por serem recorrentes, apresentam alto grau de generalização. Ao invés de sobrecarregar o aluno com pesada metalinguagem (radical, vogal temática, desinências, afixos), deve-se insistir no uso do paradigma morfossintático para a construção de regularidades ortográficas;
- .apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica;
- .analisar as restrições impostas pelo contexto e, em caso de dúvida entre as possibilidades de preenchimento, adotar procedimentos de consulta. (BRASIL, 1997, p.86).

Contudo, os PCN reconhecem que a descoberta das regularidades pede um deslocamento do texto, pois o objetivo da proposta não é o funcionamento do léxico no texto, mas a composição gráfica ou morfossintática da palavra, sabendo que:

- a) a verbalização da regra não assegura o emprego correto de palavras a ela relacionadas em textos produzidos;
 - b) o bom desempenho em exercícios especialmente elaborados para tratar de questões ortográficas também não é garantia de emprego correto em textos produzidos.
- Assim, a construção de regras ou as atividades preparadas para que o aluno possa se apropriar das regularidades descobertas não têm um fim em si mesmas. Se o objetivo é que os alunos escrevam com correção nos textos que produzem, é preciso reintroduzir as competências desenvolvidas no texto. (BRASIL, 1997, p.86)

No âmbito da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, o ensino da ortografia vem sendo um desafio que merece atenção, pois, apesar de a ortografia integrar a listagem dos conteúdos de Língua Portuguesa desde os anos iniciais, prevalecem em geral atividades pontuais de reconhecimento das regras ortográficas, sem refletir sobre outras possibilidades de trabalho. Mas, como ponto positivo, - após encaminhamento nas escolas de reuniões de estudo das listas de conteúdos orientadas e supervisionadas pela Coordenação Pedagógica Estadual da SED/MS, envolvendo professores de Língua Portuguesa - a partir do ano passado,

em 2014, já começaram a incluir nessa listagem a Fonética e a Fonologia nos anos finais do Ensino Fundamental – o que antes só se pensava para o Ensino Médio, começa como mais um ponto de interrogação, pois mesmo havendo o reconhecimento da necessidade de tratar sobre o assunto, na prática, a maioria dos professores não sabe como lidar com essa questão, sobretudo em razão da formação ainda deficitária acerca de Fonética e Fonologia e os modelos de atividades insuficientes nos materiais didáticos de apoio disponibilizados pelo PNLD.

Para os professores que estão aproveitando a formação do PROFLETRAS, o fato de a disciplina Fonética e Fonologia, Variação e Ensino integrar o curso tem sido uma oportunidade singular de aprendizagem e esclarecimento de dúvidas quanto à Fonética e Fonologia, e, conseqüentemente, quanto à ortografia, assunto pouco bem tratado no ensino de Língua Portuguesa.

II CAPÍTULO

ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA INTERVENTIVA

4 SÍNTESE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E DOS GÊNEROS TEXTUAIS ESTUDADOS

A proposta interventiva das dificuldades de escrita dentro de uma abordagem variacionista da ortografia, desenvolvida nas aulas de português no 6º ano do Ensino Fundamental, precisou de estratégias de ensino para que ocorresse. O estudo dos gêneros textuais que resultariam na produção dos textos que serviram à pesquisa foi planejado dentro de sequências didáticas, cujas etapas seguidas puderam ser aproveitadas e também serviram para a sistematização e direcionamento do trabalho.

Ao todo, a pesquisa reuniu quatro sequências didáticas de estudos destes gêneros textuais: as lendas (primeira sequência), os contos etiológicos (segunda sequência), os contos acumulativos (terceira sequência) e as quadras pósticas populares (quarta sequência).

As lendas são narrativas populares transmitidas oralmente, com a finalidade de explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. Nelas se misturam fatos reais com imaginação ou fantasia, a trama vai se modificando conforme vai sendo repassada de pessoa a pessoa, de grupo a grupo, de geração a geração. O registro na linguagem escrita vai ocorrendo de acordo com a fama da narrativa. A palavra lenda, do latim, significa “aquilo que deve ser lido”. Quando de início da popularidade, as lendas contavam histórias de santos, mas depois foram se revelando em histórias da cultura de um povo e de suas tradições e acontecimentos sobrenaturais e mitos, além de demonstrar a formação dos fenômenos da natureza.

Os contos etiológicos se confundem um pouco com as lendas, mas a grande diferença é que os contos etiológicos foram concebidos para explicar a criação e as características de um ser, lugar ou fenômeno da natureza. São contos populares que servem de explicação e de justificativa de um aspecto, forma, propriedade, caráter e disposição de um ser animal, vegetal ou mineral. Como o conto etiológico é popular, possui as suas raízes no povo. Portanto, trata-se de uma literatura tradicional de transmissão oral.

Os contos acumulativos, também conhecidos como "contos de nunca mais acabar" ou parlandas longas favorecem a o desenvolvimento da linguagem oral e as habilidades de leitura coletiva com coro falado e encenação. São contos populares formados por palavras ou frases encadeadas, ações ou gestos, que se articulam em seriação que não se interrompe. A cada

repetição, junta-se mais um elemento, resultando, ao final uma longa enumeração. São também chamados de “lengalengas”, que se caracterizam pelo encadeamento sucessivo de uma mesma sequência de falas ou de ações.

As quadras poéticas ou poemas populares - ou simplesmente quadrinhas - são pequenos poemas formados por uma estrofe de quatro versos. Geralmente, o segundo e o quarto versos são rimados. Os temas são simples e muito ao gosto popular. Constituem uma espécie de trova popular, formada por quatro versos, normalmente de sete sílabas poéticas cada um, muito usada para desafios, provérbios populares e adivinhas.

Assim como as ocorrências de variação resultam da transposição da oralidade para a escrita, estes gêneros trazem em comum a característica de serem trazidos da literatura oral.

As sequências didáticas seguem uma lógica de organização que parte da apresentação da proposta de estudo do gênero específico, se desenvolve na verificação da estrutura e dos elementos do texto, tem seu ápice na revisão e aprimoramento dos textos produzidos e culmina na publicidade dessas produções.

Especificamente atendendo à demanda da ortografia, esta é enfatizada nas revisões, sempre pensando nas adequações dos vocábulos ao contexto da escrita. Nas quatro sequências até antes da revisão individual dos textos houve a participação de todos os 25 estudantes da série, ou seja, chegaram a ser entregues no ano 100 textos iniciais.

Logo, todos participaram de alguma maneira na revisão coletiva, quando um texto por sequência foi selecionado para que todos analisassem e auxiliassem o autor no aprimoramento. Na revisão individual, participaram 14 alunos que produziram lendas, 17 que escreveram contos etiológicos, 24 que criaram contos acumulativos e 20 que escreveram poemas/quadras. Ao todo, então, foram 75 textos concluídos. Nos capítulos seguintes abordamos o detalhamento dessa intervenção realizada – as sequências didáticas, os dados obtidos na análise das ocorrências e as amostras das produções.

4.1. Sequência didática a partir das lendas, registro das ocorrências de variação e análise fonética/fonológica

As lendas reservam a riqueza da sabedoria popular para narrar mitos, costumes e feitos. Este gênero foi o primeiro a ser explorado no desenvolvimento do projeto. Foi planejado o seu estudo mediante a seguinte sequência didática:

Tabela 1 - Sequência didática a partir das lendas

Sequência Didática - As Lendas
Etapas/Módulos:
1 Proposta de estudo – Apresentação da proposta com dinâmica de reconstituição da ‘Lenda da mandioca’ – os alunos tentarão, em grupos reconstituir a narrativa que está dividida em parágrafos em pedaços de papel sulfite – o primeiro grupo a terminar vence a dinâmica;
2 Primeiro momento de leitura compartilhada de uma parte do livro ‘Como nasceram as estrelas’, de Clarice Lispector, que traz lendas dos bororos - em grupos, sendo da responsabilidade de cada grupo contar depois a lenda que leu;
3 Primeira contação das lendas lidas no livro de Lispector – um membro de cada grupo fica encarregado de contar o que leu;
4 Estudo dirigido da estrutura do gênero e dos elementos narrativos presentes - entrega de cópias resumidas do assunto aos alunos;
5 Leitura livre de outras lendas na biblioteca escolar (lendas africanas, indígenas e de outros povos) – Verificação de autoria/anonimato;
6 Segundo momento de leitura compartilhada da outra parte do livro ‘Como nasceram as estrelas’, de Clarice Lispector;
7 Segunda contação das lendas lidas no livro de Lispector;
8 Proposta de pesquisa de outras lendas para contar em sala e reescrevê-las – Os alunos devem perguntar a familiares e conhecidos se conhecem alguma lenda para compartilhar;
9 Contação das lendas trazidas da pesquisa dos alunos;
10 Produção/ Versão individual das lendas contadas;
11 Revisão e aprimoramento dos textos – coletiva e individual – com uso de cópias de revistas e jornais e de dicionários;
12 Mostra das lendas em varal de textos na sala de aula.

Selecionamos para essa análise um dos textos produzidos por um estudante indígena durante o estudo exposto. A narrativa da literatura oral *A Lenda da Noite*, de acordo com a produção escrita selecionada, segue com a seguinte transcrição:

Tabela 2 - Lenda Original

A Lenda da Noite
A.C.V.
Nos tempo antigo quando não existia a noite é da serpente tinha uma filia e a filia da serpente se caso e, ela pidio para a mãe dela. pegou um coco e elas levou pos índios e au anoitecer eles ouviro um barulio de grilo e sapo eles ficaro e muito coriosos , abriu o coco e a escoridão suigio . ai ela criou um pasaro para aviza quando xega a maonha e a tarde e separano o dia da noite.

Nas aulas em que o assunto é a ortografia, comumente o trabalho se limita a verificar letra e fonema. Além do uso dos dicionários a serem manipulados pelos alunos no aprimoramento dos textos produzidos, houve uma proposta interessante explorando jornais e revistas (ROCHA, 2004, p.139). Adaptada ao grupo de alunos, a proposta consistiu em recolher de cópias de jornais e revistas (material pré-selecionado) palavras que compunham fichas de trechos de outros textos contendo “erros” ortográficos. Por exemplo, em determinado trecho de texto da ficha os alunos encontraram a grafia “calmou”, e na cópia do texto jornalístico encontraram uma notícia contendo a escrita “acalmou” – Qual é a forma mais adequada ao padrão vigente? -, assim, tiveram de reescrever o trecho com a devida correção nos seus cadernos. Esse mesmo procedimento foi feito na revisão coletiva do texto selecionado, quando tiveram de reparar quais palavras precisariam de adequação - dessa vez, com a utilização dos dicionários. Abaixo, apresentamos o registro das ocorrências no texto revisado de maneira coletiva:

Tabela 3 - Registro I das ocorrências de variação

Ocorrências ortográficas observando as regras fonéticas/fonológicas:
1. tempos ~ tempo=tempo[Ø] – apócope do sibilante /s/;
2. antigos ~ antigo=antigo[Ø] – idem;
3. separando ~ separano=separan[Ø]o – síncope do fonema /d/;
4. era ~ é=é[Ø][Ø] – síncope de /r/ e apócope de /a/;
5. filha ~ filia – troca do fonema palatal /ʎ/ pelo fonema lateral /l/;
6. barulho ~ barulio – idem;
7. casou ~ caso=caso[Ø] – apócope da vogal final;
8. pediu ~ pidio – alçamento da vogal média anterior pretônica e vocalização pelo abaixamento do glide /w/;
9. surgiu ~ suigio – síncope do fonema rótico /r/ e vocalização pelo abaixamento do glide /w/;
10. escuridão ~ escoridão – abaixamento da vogal alta posterior pre-tônica;
11. curiosos ~ coriosos – idem;
12. dentro ~ drento – hipértese do fonema /r/;
13. levaram ~ levou – troca da 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito pela 3ª pessoa do singular desse tempo e modo;
14. abriram ~ abriu – idem;

15. para os ~ pos=p[Ø][Ø][Ø] os – síncope da vogal e apócope da sílaba -ra com elisão do termo seguinte;
16. ouviram ~ ouviro – alçamento da vogal baixa postônica;
17. ficaram ~ ficaro – idem;
18. manhã ~ maonha – epêntese de /w/ com ocorrência de ditongação.

Foram contados ao todo 18 vocábulos para essa análise. Em seguida, foram contados os metaplasmos e outras ocorrências apontadas e dispostas nos percentuais apresentados no quadro seguinte:

Tabela 4 - Percentual I

Metaplasmos e outras ocorrências	Nº de ocorrências	Percentual
Apócope	3	13,04%
Síncope	4	17,39%
Elisão	1	4,34%
Epêntese	1	4,34%
Hipêntese	1	4,34%
Alçamento vocálico	3	13,04%
Abaixamento vocálico	4	17,39%
Vocalização	1	4,34%
Ditongação	1	4,34%
Troca fonêmica	2	8,69%
Troca verbal	2	8,69%
Total das ocorrências	23	100%

Entre outros dados presentes no registro acima, o número maior de síncopes, de apócopies e de alçamento e abaixamento das vogais é notado. A frequência de apagamento ou supressão da sibilante /s/ em substantivos, como em ‘tempos’ escrito ‘tempo’ e da síncope do fonema /d/ do gerúndio ‘separando’ escrito ‘separano’, também são ocorrências comuns entre os falantes da língua, tanto indígenas quanto não indígenas.

Apagamentos entre verbos no tempo presente, como em ‘casou’ escrito ‘caso’, são comuns também entre não indígenas. Mas nos casos de conjugação de verbos que deveriam permanecer no singular ou estar em um tempo verbal pretérito – como em ‘era’ trocado por ‘é’, ou ir para o plural, como em ‘abriram’, com verbo trocado por ‘abriu’ – torna-se a escrita um trabalho um tanto quanto complexo e demonstra a falta de domínio das terminações ao se recorrer à oralidade para tentar conjugar, singularizar ou pluralizar os verbos. Fica evidente

também a insistência no abaixamento vocálico, como em ‘curiosos’, escrito ‘coriosos’, e em ‘escuridão’, escrito ‘escoridão’. Curiosa também é a epêntese na palavra ‘manhã’ escrita ‘maonha’, cujo ‘o’ adicionado se pronuncia como o fonema /w/ ocasionando a ditongação. Também se repete e é comum a troca fonêmica, como em ‘barulho’, escrito ‘baruio’.

Todavia, esse é um modo de construção do vocabulário que deve ser levado em conta, pois, a partir do instante em que percebe onde está a inadequação, o aluno se permite autoavaliar e realizar as correções, como se vê no resultado da revisão coletiva do texto selecionado:

Tabela 5 - Lenda Revisada

<p>A Lenda da Noite A.C.V.</p>
<p>Nos tempos antigos, quando a noite não existia como a de hoje, a serpente era a dona da noite e tinha uma filha linda que se casou com um belo rapaz.</p> <p>Aconteceu que a filha da serpente se casou e, como presente de casamento, pediu para a mãe a noite para que o dia já não fosse tão sem fim e cansativo como era, já que o casamento lhe trazia mais afazeres que de quando solteira.</p> <p>Mas a serpente não queria que assim fosse. Como guardava, em segredo, a noite aprisionada dentro de um côco, temia que a filha descobrisse esse segredo.</p> <p>Resolveu então pegar o côco e leva-lo para os índios o guardarem. Mas os índios ficaram curiosos com a coisa porque, ao quase final da tarde, ouviram um barulho de grilo e sapo vindo de dentro do côco.</p> <p>Ficaram tão curiosos que quiseram abrir o côco de qualquer jeito. E assim foi uma surpresa para eles, pois quando abriram a fruta, a escuridão surgiu.</p> <p>Por isso, da noite se criou um pássaro, para avisar quando chega a manhã e termina a tarde, separando o dia da noite.</p>

Com os dados expostos, é possível constatar que o estudante que escreveu o texto, analisado e revisado coletivamente, desenvolveu um vocabulário próprio, com ocorrências que apontam suas dificuldades ortográficas e de compreensão do sistema da escrita do português que são, ao mesmo tempo, específicas e comuns a falantes indígenas e a não indígenas.

Logo, nessa construção, para se chegar à escrita padrão das palavras, vai se passando por um processo de assimilação das regras ortográficas, mas sem a pretensão de desconsiderar a oralidade como um fenômeno linguístico evidente.

4.2. Sequência didática a partir dos contos etiológicos, registro das ocorrências de variação e análise fonética/fonológica

A próxima sequência foi executada com o objetivo realizar com os alunos o estudo do ‘Conto Etiológico’, mediado por leituras e análises textuais e produções escritas compartilhadas, de modo que fossem fixadas as marcas do gênero extraído do prosaico da literatura oral e recolhido pelo registro escrito. Ei-la:

Tabela 6 - Sequência didática a partir dos contos etiológicos

Sequência Didática a partir do estudo do Conto Etiológico (Etapas - 10 aulas):
Aula 1:
.Construção da compreensão do gênero, com breves discussões sobre a classificação dos contos populares e os conceitos que os especificam: disposição dos conceitos e os nomes dos contos em fichas distribuídas na aula (formação de trios – entrega de uma ficha classificativa por trio que deverá afixá-la junto ao conceito respectivo no quadro da sala);
.Leituras compartilhadas em voz alta de contos etiológicos, da coletânea de Luís Câmara Cascudo;
Aula 2:
.Verificação das características estruturais comuns aos textos lidos – entrega de material com conceitos e informações sobre o gênero;
.Questionário sobre a intenção da criação de cada um dos contos etiológicos lidos anteriormente – perguntar: Por que esse texto foi escrito? Qual foi a intenção de sua escrita? O que ele quer transmitir?
Aula 3:
.Estudo do conto etiológico ‘A origem da lavoura’ (conto indígena): Leitura e compreensão de texto;
Aula 4:
.Consulta de contos etiológicos na internet, escolha e leitura dos livros da biblioteca escolar;
Aula 5:
.Leitura do conto etiológico africano ‘A origem do vento’ – formação de grupos, com tarefas diferentes para analisar o texto (por exemplo, caracterizar e situar personagens na intenção constitutiva do texto);
Aula 6:
.Atividade comparativa entre ‘A origem da lavoura’ (conto indígena) e o conto de ciclo de morte ‘O compadre da morte’ disponível no livro didático nas páginas 120-121 do livro didático <i>Jornadas. Port, 6º ano</i> ;
Aula 7:
.Leitura em conjunto do conto etiológico ‘O cágado na festa do céu’: criação de um final diferente para a história;
Aula 8:
.Revisão coletiva de escrita dos textos produzidos (atenção para aspectos de coesão e coerência, de ortografia, de adequação vocabular, de paragrafação, enfim, de toda a organização textual em geral);
Aula 9:
.Revisão individual dos textos com autoavaliação de desempenho nas atividades propostas

neste estudo;
Aula 10:
.Compartilhamento dos contos etiológicos produzidos - mostra dos textos no mural do pátio escolar e/ou publicação dos textos.

Para especificar o modo como foi desenvolvida a sequência didática mencionada algumas observações quanto aos procedimentos metodológicos adotados nas aulas que envolveram o estudo e o modo como a proposta, em proveito do gênero, merecem ser lembradas:

Na aula nº 1, utilizamos a dinâmica das fichas de conceitos e nomes (gêneros), de maneira a apresentar a proposta de trabalho delimitado no estudo do gênero textual ‘Conto Etiológico’ (conto explicativo sobre a origem de algo), pois, como afirma o pesquisador, “é relevante ter uma noção clara de como se estabelecem e desenham os gêneros textuais, já que o conjunto desses gêneros reflete uma das formas de organização da sociedade em que eles atuam”. (MARCUSCHI, 2008, p.98).

Nas leituras compartilhadas em voz alta, o grande alvo era a familiarização dos alunos com a forma e a linguagem do gênero, o que foi viabilizado pelo levantamento das condições de produção do gênero, como a observação do tema e da finalidade de cada texto, entre outros dados a considerar. Houve a compreensão de que este gênero é uma ficção, se agrupa em um domínio social de comunicação de ‘cultura literária ficcional’ que tem seus primórdios na Idade Média. Em termos literários, foram observados no gênero os aspectos tipológicos, a capacidade de linguagem dominante, ou seja, a “mimesis da ação por meio da criação da intriga no domínio do verossímil.” (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010, p. 45).

A aula nº 2 proporcionou, com a mediação da professora, uma definição do gênero, entendendo que ele surge para explicar um fenômeno, aspecto ou elemento da natureza. Ao responderem sobre a intenção dos textos lidos, constataram que é notório que “um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor”. (MARCUSCHI, 2008, p. 127). Logo puderam trocar ideias sobre o assunto e escolher um representante, por texto, para dizerem a que conclusão chegaram quanto a essa questão.

Na aula nº 3, as questões de análise do texto propostas foram respondidas por escrito e depois socializadas (DELMANTO & CARVALHO, 2012, p. 40-41). Nesse estudo, os alunos puderam reconhecer ‘a explicação de uma origem’, sendo esta a característica que mais se destaca no gênero, e que traz em si o princípio da informatividade, pois é informação conhecida de um discurso existente, com um fundo aparente de verdade, porque um texto só com informações novas seria impossível de compreender (já que todo conhecimento novo tem de ser construído com base

em outro anterior, já dado), e um texto só com informações dadas seria circular, redundante e, portanto, inócuo. (KOCH & ELIAS, 2012, p. 206).

Na aula nº 4, houve a verificação da autoria atribuída a esse gênero. Os alunos puderam notar que, como se trata de um texto proveniente da literatura popular, é comumente extraído de grupos específicos, como indígenas de etnias variadas e contistas africanos. Assim, “a autoria não é uma qualidade, mas uma prática na configuração de um texto”. (ORLANDI & LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p.98-99).

Na aula nº 5, os alunos verificaram novamente a estrutura do gênero e interpretaram o texto. A prática estabeleceu a situacionalidade do texto, reconhecendo sua relevância, pois a “situacionalidade não só serve para interpretar e relacionar o texto ao seu contexto interpretativo, mas também para orientar a própria produção”. (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

Na aula nº 6, valorizamos a intertextualidade nos textos. Após a leitura silenciosa dos contos, levantamos as características comuns aos contos, como o contexto histórico das produções, estilos, vocabulários, caracterização de personagens, entre outros elementos dotados de semelhanças e diferenças nos contos. Ora, não se pode negar que “qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de outro texto”. (MARCUSCHI, 2008, p. 131).

Na aula nº 7, os alunos conseguiram socializar nos grupos os textos que escreveram. Essa atividade permitiu que constatassem a aceitabilidade dos textos que criaram, reconhecendo que, nesse percurso, que “a aceitabilidade diz respeito à atitude do receptor do texto (é um critério centrado no alocutário), que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo”. (MARCUSCHI, 2008, p. 127-128). Por isso, o propósito da atividade era de avaliar se já havia a compreensão do gênero e a aceitabilidade da versão final a ser dada pelos alunos.

Como a proposta alcançou uma boa aceitação da proposta planejada nos permitimos avançar, na mesma aula, em duas propostas simultâneas de produção de contos etiológicos, sendo a primeira, de que, a partir de uma característica de um animal, um objeto ou de qualquer outro ser ou elemento da natureza, criassem um conto etiológico, e a segunda, que refizessem um conto etiológico existente realizando algumas adaptações na trama.

A expectativa era que uma das duas propostas de escrita fosse atendida – mesmo que a maioria não escolhesse a primeira proposta, que requereria maior criatividade, ou mesmo que não se chegasse a produções primorosas, porém, o mais importante mesmo foi o processo desencadeado e a cultura literária ficcional trabalhada.

Houve, nesse âmbito de intervenção, uma avaliação qualitativa: que os alunos, mediados pelas leituras realizadas, além das atividades de estudo, demonstrassem que compreenderam como escrever o gênero, cumprindo assim, a meta que se previa: de dominar melhor o gênero de texto, em determinada situação de comunicação.

Ademais, foi possível tirar proveito dos jogos ortográficos da internet, como o Game da Reforma Ortográfica FMU www.fmu.br/game/ para retomar ou fixar regras ortográficas já estudadas em sala de aula, bem como aprender de maneira lúdica novas regras. Essa atividade deixou os alunos mais tranquilos para passar para outro momento da sequência: o da revisão dos textos.

Na aula nº 8, selecionamos um dos textos escritos para uma revisão coletiva, servindo como exemplar para o momento de reescrever os textos individualmente. A valorização do texto escrito também se manifesta quando há oportunidade de reescrita, uma vez que “o texto é resultado de trabalho no confronto material do sujeito com a linguagem, nas diferentes formas significantes, condições de produção específicas”. (ORLANDI & LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p. 100).

Na aula nº 9, da revisão individual já foi viável definir que os estudantes foram capazes de corresponder à proposta. Nos depoimentos que estes expressaram, foi possível perceber que se interessaram pela proposta e cobraram, de si mesmos, mais atenção nos momentos de ler e de escrever os textos.

Como culminância, na aula nº 10, no momento de tornar públicas e para apreciação das produções individuais, solicitamos que os alunos lessem e afixassem no mural escolar os textos produzidos. Dentre eles, está o seguinte texto selecionado para a análise:

Tabela 7 - Conto Etiológico Original I

<p>Texto original: A ORIGEM DO ARCO-ÍRIS</p> <p>V. R. B.</p>
<p>Um dia ouvi de uma tia velha que por muitos e muitos anos avia pessoas maudosas no planeta Terra que tristeceu tanto Deus, que ele decidiu fazer cair chuva dia e noite para destruir a maldade no mundo. Por isso mesmo que ele deu ordem para Noé que era bom fazer uma arca para salvar sua família e os animais.</p>
<p>Depois que a água baixou Noé soltou um passarinho para que se voltase era sinal que era possível voltar a viver na terra. Mas como o passarinho não voltou todos ficou na arca até que outro dia soutou outro passarinho que voltou. Aí todos saíram da arca.</p>
<p>Mais para provar que depois não mais destruiria o mundo de novo com água porque foi o que prometeu ele deixou um arco-íris no céu como sinal da promessa. Essa foi a origem do</p>

arco-íris no céu.

Formulando o vocabulário próprio das palavras que passariam por revisão, estas foram registradas pelo autor do texto no caderno e dessa lista foram verificadas analiticamente as seguintes ocorrências:

Tabela 8 - Registro II das ocorrências de variação

Ocorrências ortográficas observando as regras fonéticas/fonológicas:
1.maldosas ~ maudosas=ma[u]dosas- vocalização;
2.entristeceram ~ tristeceu=[Ø][Ø]tristece[u]- dupla aférese da vogal e , do -n e apócope do -u;
3.voltasse ~ voltase=voltas[Ø]e- síncope da sibilante /s/;
4.soltou ~ soutou=so[u]tou-vocalização;
5.mas ~ mais=ma[i]s- ditongação;
6.depois ~ despois=de[s]pois- epêntese da sibilante /s/.

Essas poucas transgressões das regras de uso da norma padrão, como acima registradas, fazem perceber que, a cada produção textual, o processo de superação das dificuldades da escrita avançou positivamente. Da análise, foram constatadas estas porcentagens:

Tabela 9 - Percentual II

Metaplasmos e outras ocorrências	Nº de ocorrências	Percentual
Apócope	1	12,5%
Epêntese	1	12,5%
Aférese	2	25%
Vocalização	2	25%
Ditongação	1	12,5%
Síncope	1	12,5%
Total das ocorrências	8	100%

Como não deveria deixar de ser, a revisão do texto foi desenvolvida e o estudante fez um bom aprimoramento do seu conto etiológico, de forma a resultar no texto escrito que segue para conhecimento:

Tabela 10 - Conto Etiológico Revisado I

<p>Texto revisado: COMO SURTIU O ARCO-ÍRIS – UMA HOMENAGEM AO BEM</p> <p>V. R. B.</p>
<p>A velha tia lembrou de contar para a menina sobre um velho homem que era tão bondoso, mas tão bondoso, que sua bondade só não era talvez maior que sua barba branca. Mas acontece que as pessoas de seu tempo eram muito más (matavam como muitos hoje matam, roubavam como muitos roubam hoje, e etc).</p>
<p>Essa maldade levou o Deus de Noé, que tudo via, a tomar uma decisão: a de destruir o mundo, ou melhor: destruir os maus. Mas como Noé era muito bom, o Deus dele resolveu fazer o que era justo: ensinou Noé a fazer um barco enorme para salvar a ele, sua família, os animais e, quem sabe, alguém que se arrependesse das maldades. Pois o velho construiu o barco que se chamou arca, e aconselhava as pessoas noite e dia a se arrependerem das maldades. Infelizmente, ninguém deu a mínima.</p>
<p>Chuva de dia e chuva de noite, chuva de noite e chuva de dia, mais precisamente por quarenta dias e quarenta noites - como dizia o Gênesis, que é o primeiro livro da Bíblia dos cristãos – foi o que receberam as más pessoas. Pois bem, com tanta chuva não sobrou um malvado, mesmo porque eles não ligaram para os conselhos de Noé e não entram no barco.</p>
<p>Quando a chuva parou, Noé quis saber se já podiam sair para viver de novo em terra seca. Foi aí que teve a ideia de mandar um passarinho para espiar lá fora, mas como o passarinho não voltou, entendeu que ainda não era possível sair do barco com segurança.</p>
<p>Em outro dia, resolveu soltar outro passarinho novamente para espiar lá fora. E este voltou mesmo! Noé e sua família ficaram muito felizes porque tiveram uma nova chance de viver na terra. E os animais com certeza ficaram muito alvoroçados porque voltaram a ser livres pelo mundo.</p>
<p>O Deus do velho Noé, para terminar sua ação, resolveu trazer umas cores no céu que os mais sábidos deram o nome de arco-íris, como um sinal de que não destruiria mais a terra com uma chuva daquelas.</p>
<p>Mas um bem-te-vi contou para a velha tia que contou para a menina que o passarinho, que não voltou, voou tanto que foi até além do céu e recebeu do Deus sete cores e voltou aos homens, transformado no conhecido arco-íris, que vem sempre depois de dias bem chuvosos para saldar os homens de bem que ainda existem na terra.</p>

Outro texto produzido e também selecionado para análise explica a origem do algodão, com uma trama que lembra os contos antigos, envolvendo amor e ódio entre personagens. O autor, para compô-lo, chegou a fazer mais de uma revisão, antes mesmo de se solicitar em sala uma boa revisão individual. Segue, pois mais este texto que seguiu depois para a revisão definitiva:

Tabela 11 - Conto Etiológico Original II

Origem do algodão

N. R. O.

Diz que uma vez uma moça bem branca e bonita foi prometida pelo pai para casar com o seu **cumpade**, que ele acreditava que era um homem muito bom. Mas como o **cumpade** era muito **grossero** e dado a mentira não havia como a garota ter gosto pelo casório. Afinal ela sonhava em ter seu amado como uma pessoa gentil e sincera.

Coa decisão do pai, a moça ficava **meia** dividida entre fazer a vontade do pai e ir atrás do seu sonho de encontrar o amor de sua vida. Nos **pocos** dias que era para o casório, não conseguia parar o choro sempre escondida no quarto na beira da janela que dava para a rua de sua casa.

Em uma das noites **mau durmidas** passava pela rua um jovem viajante **asobiano** uma cantiga e foi **interompido** pelo triste som que vinha da janela da moça. O rapaz foi na direção da moça que chorava de cabeça baixa escondendo o rosto no **incosto** da janela. Quando o cara **posou** sua mão nos cabelos dela e para saber o que a moça tinha a jovem levantou pouco a cabeça e os dois se viram em um olhar apaixonadamente **rebatador**.

A moça contou **pro** rapaz sobre o casório forçado e o jovem prometeu ajudar ela tudo conforme o plano que ele criou e que ela deveria seguir no outro dia da véspera do dia do casório.

Conforme o plano e assim que foi, a moça foi até o pai que conversava com o **cumpade** sobre uma parte de suas **propiedade** que ia dar pros noivos, como presente de casamento e a moça chegou perto do **cumpade** e quis o pai presente e ela saber o que fazia tão **diguina** de ser sua esposa.

O **cumpade** respondeu a beleza da jovem e a amizade do pai que faziam ele confiante nesse casório. A jovem então quis saber se ela não fosse bela e se o pai não fosse seu amigo ainda era razão para continuar o compromisso. O **cumpade** riu e disse que não gostava de mulher feia e **tamém** não confiaria em um sogro que não fosse seu amigo **comedo** que passasse a perna, não dando o dote do casamento. Mas **segurou** para ela que ficasse tranquila que esse não era o caso.

A jovem pediu licença para os dois avisando que precisava dar contas dos últimos preparativos para o casamento e fazer a última prova do vestido de noiva. Voltou para casa e pegou umas sacolas e saiu novamente. Dessa vez, **encontro** com o jovem apaixonado que a esperava em uma estrada com um saco cheio de pelancas secas de boi. Ele deu ideia que ela levasse as pelancas e que de manhã bem cedo espalhasse depois banho um bocado delas nos braços, pernas e rosto. A pele molhada facilitava que as pelancas grudem e dando uma impressão de uma pele enrugada e cheia de queimaduras. Assim ela fazia como fez, escondendo a arte com o vestido longo de noiva que usava com luvas e o véu com tule que **cubria** todo o seu rosto.

Na hora que chegou até o altar quando o **cumpade** foi levantar o tule para ver a noiva quase caiu de costas de tão assustado com a noiva que fedia e **tava** feia como os horrores! Aí ele começou a **remungar** querendo saber o que tinha acontecido para ela ficar tão horrorosa daquele jeito. A moça enganou dizendo que quando preparou sua água de banho havia duas jarras quentes, uma que jogou para **mornar** a água e outra que reservou para se **acauso** precisasse. Mas que justamente, quando precisou de outra jarra acabou tropeçando no chão molhado e a jarra quente caiu sobre seu corpo. E que só não aconteceu nada pior porque Deus não quis.

A essa altura o **cumpade** irritado, já queria saber como ficava que como é que ele ia arcar com um casório com uma mulher naquele estado. O pai logo se irritou também com o amigo dizendo que ele precisava ser mais **compreensivo**. Mas o noivo nem quis saber e passou a zombar da noiva em público chamando ela de **disastrada**. O pai ficou mais **arrevoltado**

<p>ainda e os dois batendo boca e rompeno a amizade. Enfim o padre precisou apartar a briga. O resultado foi que o velho já não queria mais que o cumpade se casasse com a filha.</p>
<p>Quando a noiva já saía com o pai da igreja, o cumpade se deu conta de que com o fim do casório também perdia o dote que era a posse da propiedade prometida e que já tava em seus planos. Correu em direção aos dois arrependido do que disse pedindo desculpa e que a noiva e o pai voltassem ao altar. Mas não teve como pois o pai já não queria mais confiar a filha para um homem tão grossero. A filha feliz da vida também lembrou ao cumpade do que ele havia afirmado na véspera do casamento que ele não casava com mulher feia e só seria genro de um amigo. Como o pai foi testemunha dessa declaração era mais um motivo para não querer mais essa cerimônia.</p>
<p>No mesmo dia quase no final da tarde a jovem foi se encontrar com o rapaz para contar tudo o que aconteceu. Mas o cumpade a seguiu escondido ouviu tudo o que os dois falavam de como o plano deles havia dado certo e também a declaração de amor que o jovem resolveu fazer para a moça. Furioso o homem apareceu para os dois. Com um punhal que carregava tentou matar o rapaz mas a jovem se pôs na frente do amado sendo ferida em um só golpe bem no coração. Desesperado com o que fez o cumpade fugiu dali para bem longe. A bela jovem já quase sem a vida se dispidiu do rapaz declarando para ele também seu amor e pedindo que ele desse um abraço em seu pai por ela.</p>
<p>Tudo se sabe depois disso é que a jovem foi enterrada na mesma área que seria doada no dia do casório. Todos os dias o pai e o rapaz iam visitar o local. O curioso é que da terra onde a moça foi enterrada surgiu uma plantinha que todas as vezes que eles rancava no outro dia já havia outra do mesmo tipo. Como eles resolve desistir de tirar o vegetal ele espalhou por todo o terreno brotando umas bolinhas brancas e macias que igual como as nuvens que do tempo bom espalhava de tão belas e faziam lembrar de alguma maneira da moça que ali enterrou. E assim é a origem do que hoje chamamos de algodão.</p>

Como o texto selecionado acima é de uma considerável extensão, houve um número maior de ocorrências de variação que foram observadas, separadas e reunidas para a análise fonética/fonológica:

Tabela 12 - Registro III das ocorrências de variação

<p>Ocorrências ortográficas observando as regras fonéticas/fonológicas:</p>
<p>1.compadre ~ cumpade=c[u]mpad[Ø]e- alçamento das vogal média alta pretônica para / /U/ - apócope da vibrante simples /r/;</p>
<p>2.grosseiro ~ grossero=grosse[Ø]ro- monotongação;</p>
<p>3.com a ~ coa=co[Ø] a- juntura vocabular;</p>
<p>4.meio ~ meia=mei[a]- inadequação da concordância nominal;</p>
<p>5.poucos ~ pocos=po[Ø]cos- monotongação;</p>
<p>6.mal ~ mau=ma[u]- vocalização;</p>

7.dormidas ~ durmidas=d[u]rmidas- alçamento das vogal média alta pretônica para /U/;
8.assobiando ~ asobiano=as[∅]obian[∅]o- síncope da sibilante /s/ e da linguodental sonora intervocálica /d/;
9.interrompido ~ interompido=inter[∅]ompido= variação de uso do rótico múltiplo /r̄/ para o rótico tepe /r/;
10.encosto ~ incosto=[i]ncosto- alçamento da vogal média alta para /i/;
11.pousou ~ posou=po[∅]sou-monotongação;
12.arrebatador ~ rebatador=[∅][∅]rebatador- aférese da vogal inicial e da vibrante /r/;
13.para o ~ pro=p[∅]r[∅] o - síncope da vogal e apócope da sílaba -ra com elisão do termo seguinte;
14.propriedade ~ propiedade=prop[∅]iedade- síncope da vibrante simples /r/;
15.digna ~ diguina=dig[u][i]na-ditongação;
16.também ~ tamém=tam[∅]ém-síncope;
17.com medo ~ comedo=co[∅] medo- juntura vocabular;
18.assegurou ~ segurou=[∅][∅]segurou- dupla aférese vogal inicial e sibilante /s/;
19.encontrou ~ encontro=encontro[∅]-apócope de /u/;
20.cobria ~ cubria=c[u]bria- alçamento da vogal média /o/ pelo arquifonema /U/;
21.resmungar ~ remungar=re[∅]mungar-aférese da sibilante /s/;
22.amornar ~ mornar=[∅]mornar- aférese da vogal inicial;
23.acaso ~ acauso=aca[u]so- ditongação;
24.compreensivo ~ comprensivo=compre[∅]nsivo- crase;
25.desastrada ~ disastrada=d[i]sastrada- alçamento da vogal média alta para /i/;
26.revoltado ~ arevoltado=[a]revoltado- prótese de vogal inicial;
27.rompendo ~ rompeno=rompen[∅]o- síncope da linguodental sonora intervocálica /d/;
28.estava ~ tava=[∅][∅]tava- dupla aférese vogal média anterior /e/ e sibilante /s/;
29.despediu ~ dispidiu=d[i]sp[i]diu- duplo alçamento da vogal média alta para /i/;
30.arrancava ~ rancava=[∅][∅]rancava- dupla aférese da vogal inicial e da vibrante /r/;
31.resolveram ~ resolve=resolve[∅][∅][∅]- apócope da última sílaba.

Mesmo com o número de ocorrências, o fato de a produção de texto ter rendido tanto demonstra que os estudantes são capazes de escrever seus textos, desenvolvendo até o fim e

dentro de uma organização textual a sua escrita, podendo revisar as palavras, adequando-as à norma padrão de prestígio da língua. Os metaplasmos e as demais ocorrências de variação do conto etiológico mencionado, em percentuais, são contados na tabela subsequente:

Tabela 13 - Percentual III

Metaplasmos e outras ocorrências	Nº de ocorrências	Percentual
Apócope	4	11,76%
Síncope	6	17,65%
Elisão	1	2,95%
Aférese	7	20,57%
Monotongaço	3	8,82%
Alçamento vocálico	7	20,57%
Crase	1	2,95%
Vocalização	1	2,95%
Ditongaço	2	5,89%
Variação de uso do rótico	1	2,95%
Prótese	1	2,95%
Total das ocorrências	34	100%

Destacamos na análise, a maior incidência das sínopes (ex. propriedade ~ propiedade), das aféreses (ex. amornar ~ mornar) e dos alçamentos vocálicos (ex. cobria ~ cubria). A juntura vocabular e a inadequação da concordância nominal ocorrentes não constam no cômputo das ocorrências. Doravante, reiteramos as declarações sobre a presença das marcas da oralidade na escrita, com a reflexão de que este fenômeno necessita da intervenção contínua do professor nas aulas de português, sabendo que,

Cabe, pois, ao professor conscientizar o aluno das peculiaridades da situação de produção e das exigências e recursos que lhe são próprios. Isto é, quando da aquisição da escrita, a criança necessita ir, aos poucos, conscientizando-se dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito. (KOCH & ELIAS, 2012, p.18).

O trabalho interventivo proposto procurou exatamente proporcionar essa percepção aos alunos, a fim de que revisassem os textos, de maneira que superassem as inadequações na produção escrita. Com as correções feitas, o texto ficou da seguinte maneira:

Tabela 14 - Conto Etológico Revisado II

Como surgiu o algodão

N. R. O.

Contam que uma vez uma moça bem branca e bonita foi prometida pelo pai para casar com o seu **compadre**, que acreditava ser um homem virtuoso. Mas como o **compadre** era muito **grosseiro** e dado a mentiras, não havia como a pobre ter gosto pelo casório. Afinal, ela sonhava em ter seu amado como uma pessoa gentil e sincera.

Por conta da decisão do pai, a moça encontrava-se **meio** dividida entre fazer a vontade de seu pai e ir atrás do seu sonho de encontrar o amor de sua vida. Nos **poucos** dias que restavam para a realização do casório, não conseguia conter o choro, sempre às escondidas no quarto, mais precisamente na beira da janela que dava para a rua de sua casa.

Em uma das noites **mal dormidas** e de pranto, passava pela rua um jovem viajante **assoviando** uma cantiga. Este logo foi **interrompido** pelo triste som que ecoava da janela da moça. Solidário o rapaz, foi na direção da pobrezinha, que chorava cabisbaixa escondendo o rosto no **encosto** da janela. Quando este **pousou** sua mão em seus cabelos perguntando o que havia, a jovem levantou levemente a cabeça e os dois se descobriram em um olhar apaixonadamente **arrebatador**.

A moça contou ao rapaz sobre o casório forçado e o jovem prometeu ajudá-la conforme o plano que criou e que deveriam seguir no dia seguinte, que já era a véspera do dia do casório.

Conforme o plano e assim o foi, a moça foi ao encontro do pai que conversava com o **compadre** sobre uma parte de suas **propriedades** que daria aos noivos, como presente de casamento. A moça chegou perto do **compadre** e quis, na presença do pai saber o que a fazia tão **digna** de ser sua esposa.

O **compadre** respondeu que, com certeza, a beleza da jovem e a amizade do pai eram os maiores motivos que o faziam confiante nesse casório. A jovem então quis saber se ela não fosse bela e se o pai não fosse seu amigo ainda haveria razão para continuar o compromisso. O **compadre** riu e disse que não gostava de mulher feia e, claro não confiaria em um sogro que não fosse seu amigo, **temendo** que lhe passasse a perna, não pagando o dote do casamento. Mas **assegurou** à jovem que ficasse tranquila, que esse não era o caso.

A jovem então pediu licença para os dois, avisando que precisava dar conta dos últimos preparativos para o casamento, bem como fazer a última prova do vestido de noiva. Voltou para casa, pegou umas sacolas e saiu novamente. Dessa vez, **encontrou-se** com o jovem apaixonado, que a esperava em uma estrada com um saco cheio de pelancas secas de boi. Este recomendou que levasse as pelancas e que ao amanhecer bem cedo, espalhasse após o banho um bocado daquelas pelancas nos braços, pernas e rosto. A pele molhada facilitaria que as pelancas grudassem, dando uma impressão de uma pele enrugada e cheia de queimaduras. Assim ela o faria, como o fez, escondendo a arte com o vestido longo de noiva que usava com luvas e o véu com tule que **cobria** todo o seu rosto.

Na hora que chegou até o altar, quando o **compadre** foi levantar o tule para ver a noiva, quase caiu de costas de tão assustado com a noiva, que fedia e estava feia como os horrores! Aí ele começou a **resmungar**, querendo saber o que tinha acontecido para ela ficar tão horrorosa e fedida daquele jeito. A moça o enganou dizendo que quando preparou sua água de banho, havia duas jarras quentes: uma que jogou para **amornar** a água e outra que reservou para se **acaso** precisasse. Mas que, justamente, quando precisou de outra jarra, acabou tropeçando no chão molhado e a jarra quente caiu por sobre seu corpo. E que só não aconteceu nada pior porque Deus não quis.

A essa altura o **compadre**, irritado, já queria saber como ficava, que como é que ele ia arcar

com um casório com uma mulher naquele estado. O pai logo se irritou também com o amigo, dizendo que ele precisava ser mais **compreensivo**. Mas o noivo nem quis saber e passou a zombar da noiva em público, chamando-a de **desastrada** e mal-cheirosa. O pai ficou mais **revoltado** ainda e os dois acabaram batendo boca, **rompendo** a amizade. Enfim, o padre precisou apartar a briga. O resultado foi que o velho já não queria mais que o **compadre** se casasse com a filha.

Quando a noiva já saía com o pai da igreja, o **compadre** se deu conta de que com o fim do casório também perderia o dote, a posse da **propriedade** prometida e que já estava em seus planos. Correu em direção aos dois, arrependido do que disse, pedindo desculpas e que a noiva e o pai voltassem ao altar. Mas não teve como, pois o pai já não queria mais confiar a filha a um homem tão **grosseiro**. A filha, feliz da vida, também lembrou ao **compadre** do que ele havia afirmado na véspera do casamento, que ele não casava com mulher feia e só seria genro de um amigo. Como o pai foi testemunha dessa declaração, era mais um motivo para não querer mais essa cerimônia.

No mesmo dia, quase no final da tarde, a jovem foi se encontrar com o rapaz para contar tudo o que aconteceu. Porém, o **compadre** a seguiu, e, escondido, ouviu tudo o que os dois falavam, de como o plano deles havia dado certo e também a declaração de amor que o jovem resolveu fazer à moça. Furioso, o homem se revelou aos dois. Com um punhal que carregava tentou matar o rapaz, mas a jovem se pôs à frente do amado, sendo ferida em um só golpe bem no coração. Desnorteadado com o que fez, o compadre fugiu dali para bem longe. A bela jovem, já perdendo a vida, se **despediu** do rapaz declarando-lhe também amor e pedindo que ele desse um abraço em seu pai por ela.

Tudo o que se sabe depois disso, é que a jovem foi enterrada na mesma área que seria doada no dia do casório. Todos os dias o pai e o rapaz iam visitar o local. O curioso é que, da terra onde a moça foi enterrada, surgiu uma plantinha que todas as vezes que o pai ou o rapaz **arrancava**, no outro dia já havia outra do mesmo tipo. Como eles **resolveram** desistir de arrancar o vegetal, este se espalhou por todo o terreno, brotando umas bolinhas brancas e macias, que, como as nuvens de um tempo bom espalhavam uma alvura tão bela, faziam lembrar, de alguma maneira, da moça que ali jazia. E assim surgiu o que hoje chamamos de algodão.

Outra observação a ser feita em relação ao trabalho proposto é que, nesta segunda sequência, já não houve necessidade de exigir muito a manipulação dos dicionários, pois os alunos já se dispuseram a utilizá-los e inclusive alguns que precisavam urgentemente de alguma consulta, logo pediam autorização para buscar o material na biblioteca da escola.

4.3. Sequência didática a partir dos contos acumulativos, registro das ocorrências de variação e análise fonética/fonológica

A sequência didática a partir dos contos acumulativos, como segue, conseguiu a duração de 12 aulas de atividades bem intensas e que bem demonstraram o aproveitamento dessa abordagem:

Tabela 15 - Sequência didática a partir dos contos acumulativos

Sequência Didática – Contos Acumulativos
12 Etapas/ Módulos:
1º Introdução ao estudo do Gênero Textual Conto Acumulativo: Leitura participativa dos alunos do Conto Acumulativo ‘A bolsa, a bolsinha e a bolsona’, recolhido por Rosane Pamplona – Apresentação da proposta com a sensibilização da turma ao estudo do gênero;
. Levantamento de questionário em fichas coloridas sobre as condições de produção do texto lido (onde e quando foi publicado, que tema é abordado, qual é o assunto, a quem se destina, qual é a finalidade, que gênero é esse, etc) – em grupos de até cinco alunos;
. O primeiro grupo a terminar de responder as perguntas deverá ler as respostas dadas para a turma toda, ficando a responsabilidade de discutir e acrescentar novas ideias a essas respostas aos grupos restantes;
2º Construção da compreensão do gênero, partindo de breves discussões sobre o conceito do gênero, disposto em cartaz na sala de aula;
3º Familiarização com a forma e a linguagem do gênero: A seguir, os alunos devem receber alguns contos selecionados para leituras compartilhadas em voz alta;
. O gênero Conto Acumulativo é uma ficção e se agrupa em um domínio social de comunicação de “cultura literária ficcional”. Logo, é relevante o contato com o gênero;
4º Verificação das características estruturais comuns aos textos lidos, para isso também receberão um material que traz conceitos e informações sobre o gênero;
. É o momento de, mediados pela professora, trazerem uma definição desse gênero apontando aspectos como acúmulo e encadeamento das ações das personagens, temporalidade variável, situações inusitadas que podem fugir a algum nexo;
. Alguns verbos dos contos devem ser pesquisados nos dicionários da escola, pois refletem a intencionalidade do texto, que o autor quer que o leitor capte e leve consigo.
5º Desenvolvimento de um estudo do Conto Acumulativo ‘A formiga e a neve’, recolhido por Cáscia Frade. Serão respondidas por escrito e depois socializadas as questões de análise do texto. Nesse estudo poderão reconhecer o encadeamento das ações da trama, como o elemento que mais se destaca e que traz em si o princípio da informatividade, pois é informação conhecida de um discurso existente;
6º Pesquisa de outros Contos Acumulativos na internet e na biblioteca escolar, incluindo a pesquisa da biografia dos autores dos textos – em grupos que lerão juntos os textos e anotarão as curiosidades sobre as autorias;
7º Verificação da estrutura do gênero e interpretação do contexto da narrativa, estabelecendo a situacionalidade do texto: O Conto Acumulativo ‘O menino e a avó gulosa’, recolhido por Luís Câmara Cascudo e recontado por sua esposa Dahlia Freire Cascudo, será escutado pela turma e, em seguida, em grupos, receberão tarefas diferentes para analisar o texto, como, por exemplo, demarcar ações das personagens;
8º Valorização da intertextualidade presente: Reconhecimento e expressão, após leitura silenciosa de ‘O macaco e o rabo’ – Conto Acumulativo recolhido por Silvio Romero nas versões de Recife e de Pernambuco – Levantamento de características como o contexto das produções, estilos, vocabulários, caracterização e ações das personagens, entre outros elementos dotados de semelhanças e diferenças nas versões;
9º Avaliação da compreensão do gênero e da aceitabilidade da nova versão a ser dada pelos

alunos: Leitura em conjunto do Conto Acumulativo ‘ <i>A casa que Pedro fez</i> ’, recolhido por Corina Maria Peixoto Ruiz, para a produção de um reconto do texto. Os alunos socializarão nos grupos o que escreverem;
. Proposta induzida de produção de Contos Acumulativos: A criação terá personagens pré-definidos (como: o professor, o livro, o aluno, do amigo, o prefeito, a cidade, o estado, o país, o mundo e a escola), com livre escolha da trama;
. Resultado esperado: Que a proposta seja atendida e que os alunos, mediados pelas leituras realizadas, além das atividades de estudo, demonstrem que compreenderam como escrever o gênero. O mais importante é o processo de compreensão, não necessariamente chegar a textos sempre primorosos;
. Os textos serão recolhidos para observação e devolvidos para o aprimoramento da escrita.
10º Revisão de escrita dos textos produzidos, com atenção também para aspectos de coesão e coerência, de ortografia, de adequação vocabular, de paragrafação, enfim, de toda a organização textual em geral.
. Primeiro momento: Reescrita coletiva de um dos textos produzidos mediada pela professora que fará o papel de escriba – O texto selecionado deve estar escrito em folha grande para que a turma o visualize;
. Direcionamento e verificação específica das ocorrências de metaplasmos e variações (transcrições da oralidade para a escrita): Destaque dos vocábulos sob análise no texto e solicitação aos alunos para que, previamente munidos de dicionários, revisem a escrita normativa dessas palavras – Aproveitamento da retomada das regras ortográficas já estudadas nas aulas anteriores, em especial, apontando as desinências verbais que por ventura vierem a ser destacadas;
11º Segundo momento: Revisão individual final do texto;
12º Compartilhamento em sala e mostra dos textos escritos no mural escolar.

Realizadas as etapas precedentes ao momento das revisões, propomos, ainda buscando as ocorrências em trechos de textos produzidos em grupos pelos estudantes, o levantamento das ‘palavras duvidosas’ feitas por eles, fazendo o apontamento dos “erros” e, com uso do dicionário, solicitando que escrevessem as grafias corretas, a exemplo da atividade proposta por Dolz, em que os próprios estudantes se obrigam a tentar descobrir o que há de estranho nas palavras (DOLZ, 2010, p.96-98). Também foi possível fazer uma atividade similar com elaboração de cartazes para deixar mais em evidência as aprendizagens adquiridas. Cumpridas as atividades, um exemplar para apreciação foi selecionado da revisão coletiva:

Tabela 16 - Conto Acumulativo Original I

<p>Texto Original</p> <p>O menino queria bolo</p> <p>D. S. R.</p>
--

Em uma casa bem **probinha** morava um menino e a mãe viúva. O menino era **barigudinho** de guloso e cheio da manha. Um dia ele foi acordou cedinho e com vontade de comer bolo. O menino foi pedir para a mãe:

- Mãezinha faz um bolo para mim.

- **Olha** meu filho não é que eu não **quero** fazer. É que hoje não temos ovos não **tem** farinha e nem leite para fazer um bolo. **Vai** pedir ovo para a vizinha que tem galinha **poendera**. Acho que ela pode dar uns ovos ou se **ser** sortudo já **te** faz um bolo, porque ainda **faltara** farinha.

E o menino foi **na** casa da vizinha **mais** logo pediu um bolo porque sua mãe não tinha ovos nem farinha e leite para **fazero** e por isso deu a **idéia** do pedido.

- **Olha** menino hoje não tenho farinha nem leite **mais** os ovos posso dar. **Vai** pedir para o padeiro que tem sempre muito trigo para **perparar** pães. Acho que pode dar um pouco de farinha ou se **ser** sortudo já **te** faz um bolo, porque ainda **faltara** o leite.

E o menino foi **na** padaria para falar com o padeiro **mais** logo pediu um bolo porque sua mãe não tinha ovos nem farinha e leite para **fazero** e sua vizinha **douo** os ovos **mais** não tinha farinha e por isso deu a **idéia** do pedido.

- **Olha** menino hoje não tenho ovos **mas** você já **tem** não tenho o leite **mais** a farinha posso dar. **Mais** o leiteiro sempre guarda um pouco de leite para uma criança necessitada. Eu acho que ele pode dar um pouco de leite ou se **ser** sortudo já **te** faz um bolo, porque ainda faltará o tempo.

E o menino foi até o leiteiro que limpava o **cural**, **mais** logo pediu um bolo, porque sua mãe não tinha ovos nem farinha e nem leite para **fazero** e sua vizinha doou os ovos e o padeiro ofereceu a farinha, **mais** ainda faltava o leite e por isso deu a **idéia** do pedido.

- Olha menino hoje não tenho ovos **mais** você já tem eu não tenho farinha **mais** você já ganhou **mais** posso sim dar o leite que está precisando. Só que não garanto fazer o bolo porque não tenho tempo. **Mais porque** não volta para casa com os ingredientes? E se **ser** sortudo já **te** faz um bolo porque é certo que achará tempo **pra** fazer um agrado.

O menino voltou contente **pra** casa e mostrou para a mãe os ingredientes que **arecadou**. A mãe não demorou em **ajuntar** manteiga, fermento, açúcar, suco e casca ralada de laranja para fazer o bolo. Quando o bolo ficou pronto o menino e sua mãe saborearam um delicioso bolo de laranja **mais** agradecido também e **fizeram** questão de dar uma boa fatia para a vizinha e para o padeiro e para o leiteiro.

A seguir, são também registradas as ocorrências de variação notadas no conto acumulativo selecionado na revisão textual coletiva – tal qual desenvolvida com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental:

Tabela 17 - Registro IV das ocorrências de variação

Ocorrências ortográficas observando as regras fonéticas/fonológicas:

1. poedeira ~ poendera = poe[n]de[Ø]ra – nasalização – monotongação;

2.mas ~ mais = ma[i]s – epêntese do /i/;
3.doou ~ douo = do[u][o] – metátese da vogal /o/;
4.para ~ pra = p[Ø]ra – síncope da vogal;
5.juntar ~ ajuntar = [a]juntar – prótese de vogal inicial;
6.fizeram ~ fizeram = f[a]z[ê]ram – abaixamento do /a/ que modifica o acento da sílaba tônica;
7.pobrezinha ~ probinha = p[r]ob[Ø][Ø][Ø]inha – hipértese - apagamentos do /r/, /e/ e /z/;
8.barrigudinho ~ barigudinho = bar[Ø]igudinho - variação do uso do rótico vibrante múltiplo /r̃/ para o rótico tepe /r/;
9.fazê-lo ~ fazero = faze[r]- [Ø]o – rotacismo
10.preparar ~ perparar = p[Ø]e[r]parar – metátese
11.curral ~ cural = cur[Ø]al – variação do uso do rótico vibrante múltiplo /r̃/ para o rótico tepe /r/;
12.arrecadou ~ arecadou = ar[Ø]ecadou - variação do uso do rótico vibrante múltiplo /r̃/ para o rótico tepe /r/.

Observamos na análise uma variedade de ocorrências que foram logo percebidas nos momentos em que o vocabulário foi levantado em sala. O resultado dessas ocorrências vem assim tabulado:

Tabela 18 - Percentual IV

Metaplasmos e outras ocorrências	Nº de ocorrências	Percentual
Prótese	1	8,33%
Síncope	1	8,33%
Hipértese	1	8,33%
Epêntese	1	8,33%
Hipértese	1	8,33%
Abaixamento vocálico	1	8,33%
Nasalação	1	8,33%
Monotongação	1	8,33%
Rotacionismo	1	8,33%
Variação de uso do Rótico	3	25%
Total das ocorrências	12	100%

No texto se encontram, especialmente, algumas ocorrências envolvendo os róticos, havendo também a troca da vibrante múltipla por tepe (ex. *ar[Ø]ecadou*) e metátese nas transposições dos vocábulos (ex. *p[Ø]e[r]parar*), entre outros destaques. Com a revisão do texto, este segue como melhorado:

Tabela 19 - Conto Acumulativo Revisado I

<p>Texto Revisado</p> <p>O menino queria bolo</p> <p>D. S. R.</p> <p>Em uma casa bem humilde morava um menino e sua mãe viúva. O menino era barrigudinho e cheio da manha. Um dia, acordou cedinho e com vontade de comer bolo. Foi pedir para a mãe:</p> <p>- Mãezinha, faz um bolo para mim!?</p> <p>- Olha, meu filho, não é que eu não queira fazer. É que hoje não temos ovos nem farinha e nem leite para fazer um bolo. Vá pedir para a vizinha que tem galinha poedeira. Acho que pode nos dar uns ovos ou, com sorte já lhe faz um bolo, porque ainda faltará farinha.</p> <p>E o menino foi até a casa da vizinha, mas logo lhe pediu um bolo, porque sua mãe não tinha ovos nem farinha e nem leite para fazê-lo e por isso deu a ideia do pedido.</p> <p>- Olha, menino, hoje não tenho farinha nem leite, mas os ovos posso dar. Vá pedir para o padeiro que tem sempre muito trigo para preparar pães. Acho que pode dar um pouco de farinha ou, com sorte já lhe faz um bolo, porque ainda faltará o leite.</p> <p>E o menino foi até a padaria para falar com o padeiro, mas logo lhe pediu um bolo, porque sua mãe não tinha ovos nem farinha e nem leite para fazê-lo, sua vizinha doou os ovos, porém não havia farinha e por isso deu a ideia do pedido.</p> <p>- Olha, menino, hoje não tenho ovos, mas você já os têm, não tenho o leite, a farinha, no entanto, posso doar. Mas o leiteiro sempre guarda um pouco de leite para uma criança necessitada. Acho que pode dar um pouco de leite ou, com sorte já lhe faz um bolo, porque talvez faltará o tempo.</p> <p>E o menino foi até o leiteiro que limpava o curral, mas logo pediu um bolo, porque sua mãe não tinha ovos nem farinha e nem leite para fazê-lo, sua vizinha doou os ovos, o padeiro ofereceu a farinha, todavia ainda faltava o leite e por isso deu a ideia do pedido.</p> <p>- Olha, menino, hoje não tenho ovos, mas você já os têm, não tenho farinha, mas você já ganhou; posso, sim, dar o leite que está precisando. Só não garanto fazer o bolo porque não tenho tempo. E por que não volta para casa com os ingredientes? Com sorte já lhe faz um bolo, porque é certo que achará tempo para fazer esse agrado.</p> <p>O menino voltou contente para casa e mostrou para a mãe os ingredientes que arrecadou. A mãe não demorou a juntar manteiga, fermento, açúcar, suco e casca ralada de laranja para fazer o bolo. Quando o bolo ficou pronto, o menino e sua mãe saborearam um delicioso bolo de laranja, e, agradecidos, também fizeram questão de dar uma generosa fatia para a vizinha, para o padeiro e para o leiteiro.</p>

Percebe-se no texto acima, que foi produzido e revisado coletivamente, que a simples adequação ortográfica soma com a valorização do texto escrito, aliando as possibilidades de adequação vocabular ao estilo humorado do texto que se almejou produzir.

4.4. Sequência didática a partir de quadras poéticas, registro das ocorrências de variação e análises fonético/fonológicas

As quadras poéticas populares - ou quadrinhas, como alguns dizem -, remontam do histórico das cantigas medievais do século XII, que circulavam oralmente, sendo memorizadas ou cantadas para o público. Naqueles tempos, poemas escritos somente circulavam em castelos e conventos. As quadras, atualmente impressas e divulgadas nos livros, retomam a leveza e a sonoridade da poesia popular dos antigos tempos. E mais, como se constitui de apenas quatro versos com sete sílabas poéticas para cada um, são de fácil leitura e memorização. Esse gênero textual, estudado nas aulas de português no 6º ano do Ensino Fundamental, foi priorizado no estudo da estrutura do poema, como a seguir se nota:

Tabela 20 - Sequência didática a partir de quadras poéticas

Sequência Didática do estudo das Quadras Poéticas
14 Etapas/ módulos:
1.Apresentação da proposta de estudo iniciando pela leitura de algumas quadras poéticas populares;
2.Coleta de poemas – os alunos deverão selecionar poemas de alguns livros, da comunidade escolar, dos poetas da cidade e de familiares;
3.Confecção de mural de poemas – apreciação dos textos por meio de leituras compartilhadas;
4.Etapa inicial do estudo da estrutura e dos elementos do poema (expositiva de versos, estrofes, poemas com ou sem rima e com mais ou menos estrofes – a ênfase é nas quadras poéticas);
5.Leitura e análise da situação de produção de duas quadras poéticas – Abordagem por intermédio de questionário: Quem escreve? Para quem? Com qual finalidade? Onde o texto foi publicado? – com uso de cópias de textos e questões em fichas coloridas;
6.Recital breve de quadras poéticas da preferência dos estudantes;
7.Segunda etapa do estudo da estrutura e dos elementos do poema (verificação de repetição de letras, de palavras ou expressões, sonoridade no início, no meio e no fim do verso e paralelismo sintático nos poemas dispostos no mural da sala);
8.Leitura de quadras poéticas e verificação das marcas de autoria (uso de pseudônimos e de heterônimos a verificar nos livros);
9.Terceira etapa do estudo da estrutura e dos elementos do poema (atividades de constituição da métrica dos versos em redondilha maior);
10.Quarta etapa do estudo da estrutura e dos elementos do poema (intertextualidade,

conotação e denotação e figuras de linguagem, como a metáfora e a personificação nos versos);
11.Quinta e última etapa do estudo da estrutura e dos elementos do poema (com atividades de completar rimas internas ou externas, consoantes; e versos regulares ou irregulares, brancos ou soltos);
12.Proposta de produção inicial de quadras poéticas;
13.Revisão do texto inicial coletiva e individual – incluindo a revisão ortográfica;
14.Publicidade dos textos produzidos no mural externo da escola.

Por conseguinte, são demonstrados quatro poemas produzidos pelos estudantes, sendo os três primeiros não totalmente adequados à métrica das quadras. O quarto poemas, porém observa o critério de uso de quatro versos e redondilha maior, estrutura própria das quadrinhas ou quadras poéticas. Segue o primeiro poema selecionado:

Tabela 21 - Quadra Poética Original I

Princadera
M.V.C.
Vida de criança é asim pra se princa :
Core pra lá, core pra cá
Pega-pega, esconde-esconde até canssar ,
Pula daqui, ri lá...

O poema supramencionado e os demais exemplares selecionados para essa análise fazem parte do momento de revisão individual com mediação da professora. Segue o registro das ocorrências notadas nesse texto:

Tabela 22 - Registro V das ocorrências de variação

Ocorrências ortográficas observando as regras fonéticas/fonológicas:
1.brincadeira ~ princadera=[p]rincade[Ø]ra- troca fonêmica de vozeada para desvozeada – monotongação;
2.assim ~ asim=as[Ø]im- síncope do sibilante /s/;
3.para ~ pra=p[Ø]ra- síncope da vogal;
4.brincar ~ princar=[p]rincar- troca fonêmica de vozeada para desvozeada;
5.corre ~ core=cor[Ø]e- variação do uso do rótico vibrante múltiplo /r̃/ para o rótico tepe /r/;

6.cansar ~ canssar=cans[s]ar- síncope do sibilante /s/.

De pronto, verificamos neste poema certa dificuldade que, hipoteticamente, seria de ordem articulatória, em relação às ocorrências de troca fonêmica. Todavia, também foi possível verificar no histórico do aluno autor alguns déficits no processo de alfabetização ao longo dos anos que estão sendo superados. Disponibilizamos, agora, os percentuais registrados:

Tabela 23 - Percentual V

Metaplasmos e outras ocorrências	Nº de ocorrências	Percentual
Síncope	3	37,5%
Elisão	1	12,5%
Monotongação	1	12,5%
Troca fonêmica	2	25%
Varição de uso do rótico	1	12,5%
Total das ocorrências	8	100%

Reconhecidas as “palavras duvidosas”, propomos aos estudantes que, ao receberem seus textos, os reescrevessem individualmente, utilizando o dicionário, registrando à parte o vocabulário das suas dificuldades. Foi utilizado o dicionário eletrônico para as consultas e o vocabulário foi feito com uso do revisor do Word. Segue o texto revisado:

Tabela 24 - Quadra Poética Revisada II

Brincadeira
M.V.C.
Vida de criança é assim, para se brincar:
Corre para lá, corre para cá
Pega-pega, esconde-esconde até cansar,
Pula daqui, sorri acolá...

Prosseguindo a análise dos textos, temos o segundo poema selecionado que foi escrita, de início, com um título comum, com dificuldade na rima e no sentido do último verso, como se pode perceber a seguir:

Tabela 25 - Quadra Poética Original II

Água
J.P.S.
Penso que a água um dia irá fautar
E quem vai fala e quem vai calar
A boca do que num dá a mínima de tomar cuidado
Com isso talvez o mais precioso ajente tem?

A desenvoltura do estudante em expressar suas ideias com a escrita poética sobre tema tão relevante como a questão da escassez da água, fortalece acreditar que é possível escrever os textos dentro de uma sistemática que a sequência propicia. Todavia, segue o registro das variações verificadas no texto:

Tabela 26 - Registro VI das ocorrências de variação

Ocorrências ortográficas observando as regras fonéticas/fonológicas:
1.faltar ~ fautar= fa[u]tar- vocalização;
2.falar ~ fala=fala[Ø]- apócope do /s/;
3.não ~ num=n[u][m]- alçamento e monotongação;
4.precioso ~ precioso= pr[i]cioso- alçamento da vogal média anterior pretônica;
5.a gente ~ ajente=a[j]ente- juntura vocabular com troca consonantal.

As ocorrências deste breve poema são poucas, contudo, variadas. O que leva a pensar também que as dificuldades ortográficas para serem enfrentadas necessitam de atividades que desafiem os alunos a escreverem. Foram anotados os seguintes resultados:

Tabela 27 - Percentual VI

Metaplasmos e outras ocorrências	Nº de ocorrências	Percentual
Apócope	1	16,66%

Alçamento vocálico	3	49,98%	
Monotongação	1	16,66%	
Troca consonantal	1	16,66%	
Vocalização	1	16,66%	
Total das ocorrências	6	100%	

O estudioso, em suas afirmações acerca da ortografia, disse que o VOLP, “para respeitar usos dos diversos níveis e padrões da língua, registra inúmeras variantes vocabulares, que passam a ser admitidas por corresponderem a diferentes formas de pronúncia” (LUFT, 2013, p. 66). No entanto, não cabe aceitar nos contextos de uso da norma padrão, as inadequações da escrita, sendo que não são admitidas formal e oficialmente algumas variantes. Por isso, a revisão da ortografia na reescrita dos textos é uma necessidade. A seguir, mostramos o texto revisado pelo estudante:

Tabela 28 - Quadra Poética Revisada II

Água, até quando?
J.P.S.
Penso que a água um dia irá faltar
E quem vai falar e quem vai calar
A boca de quem não dá a mínima para o cuidado
Com este bem talvez mais precioso , o nosso legado?

Apresentamos também o terceiro poema selecionado. Este foi revisado coletivamente e foi facilmente desenvolvido pela turma do 6º ano. Todavia, ainda não foi plenamente satisfeita a métrica peculiar de uma quadra poética – o que precisamos levar em conta é que a escrita de poemas é difícil, é um desafio enorme para muitos alunos, mas houve esforço, e na poesia não cabe, como diriam os modernistas, “reduzir à forma a forma”. Trazemos, a seguir, a escrita original:

Tabela 29 - Quadra Poética Original III

Que me robem
P.E.F.

Que me robem meu dinhero que daqui a pouco nem será memo meu,
E o chão que muitas pesoas também vão pisar,
Mais que nunca me robem meus sonhos e o amor que seu,
Dexe-me a fé e a esperança de sempre.

Em relação à natureza fonética/fonológica do registro das ocorrências de variação que fundamentam a proposta interventiva, vale que nos apropriemos dos pressupostos de que a “análise fonética baseia-se nos processos de percepção e de produção de sons. A análise fonológica baseia-se no valor dos sons dentro de uma língua, isto é, na função linguística que eles desempenham nos sistemas de sons das línguas” (CAGLIARI, 2002, p.18). Essas duas percepções, aliadas, tornam mais compreensivo o reconhecimento e a distinção entre oralidade e escrituralidade. Retomando o poema supramencionado, reunimos o seguinte registro de ocorrências de variação:

Tabela 30 - Registro VII das ocorrências de variação

Ocorrências ortográficas observando as regras fonéticas/fonológicas:
1.roubem ~ robem=ro[Ø]bem- monotongação;
2.dinheiro ~ dinheiro=dinhe[Ø] ro- monotongação;
3.mesmo ~ memo=me[Ø]mo- síncope da sibilante /s/;
4.pessoas ~ pesoas=pes[Ø]oas- síncope da sibilante /s/;
5.mas ~ mais=ma[i]s- epêntese do /i/, ditongando.

Uma observação sobre este poema - e outros em que houve a mesma ocorrência - são os casos específicos de monotongação e de ditongação. Verificamos, aliás, que ora surge a monotongação, ora a ditongação, também reveladas na fala dos estudantes. Apontamos a porcentagem dessas e das demais ocorrências, conseqüentemente:

Tabela 31 - Percentual VII

Metaplasmos e outras ocorrências	Nº de ocorrências	Percentual
Síncope	2	33,32%

Epêntese	1	16,66%
Monotongação	2	33,32%
Ditongação	1	16,66%
Total das ocorrências	6	100%

As emoções e os sentimentos são uns de muitos ingredientes da poesia que sustentam o imaginário da produção, a expressão das ideias sobre o mundo e a sensibilidade do poeta. O texto que o aluno autor revisou, finalizado revelou-se nestes moldes:

Tabela 32 - Quadra Poética Revisada III

Que me roubem
P.E.F.
Que me roubem meu dinheiro que em minutos já não será meu,
Que me roubem o chão que muitos ainda vão pisar,
Mas que nunca me roubem meus sonhos e este amor seu,
Deixem-me a fé e a esperança de sempre amar.

A seguir, o texto selecionado para figurar a última análise foi o que mais correspondeu, no final, à proposta de produção da quadra - pois é de uma estrofe só, composta de quadro versos com redondilha maior, ou seja, com sete sílabas poéticas:

Tabela 33 - Quadra Poética Original IV

Primeira Leitura
G.V.O.
Era sua mão a que sigurava o livro
Que os seus olios atentos liam.
Nas letras eu via secretos vivos,
E palavras nova se aprendiam.

Embora o poema seja singelo, curto, é possível observar poucas ocorrências de variação nele; contudo, para efeito de análise da revisão efetuada na aula de português, cabe registrá-las também:

Tabela 34 - Registro VIII das ocorrências de variação

Ocorrências ortográficas observando as regras fonéticas/fonológicas:
1. segurava ~ sigurava=s[i]gurava- alçamento da vogal média para /i/;
2. olhos ~ olios=ol[Ø][i]os- troca do fonema palatal /ʎ/ pelo fonema lateral /l/- despalatização;
3. segredos ~ secretos=se[c]re[t]os- dupla troca fonêmica vozeada para desvozeada e de desvozeada para vozeada;
4. novas ~ nova=nova[Ø]- apócope d a sibilante /s/.

Apontamos no registro, um destaque para as trocas fonêmicas, que, em poucas linhas, fizeram mensurar a necessidade de continuar essa abordagem educativa em outras oportunidades, até mesmo para que os estudantes prossigam nas revisões da escrita. As porcentagens das ocorrências foram assim registradas:

Tabela 35 - Quadra Poética Revisada IV

Metaplasmos e outras ocorrências	Nº de ocorrências	Percentual
Apócope	1	20%
Alçamento vocálico	1	20%
Troca fonêmica	3	60%
Total das ocorrências	5	100%

Dessa vez, na revisão do texto, foi observada a métrica do poema proposto, pois o ideal não era somente que se mantivesse um poema de quatro versos com rimas que se comunicavam, mas que se respeitasse a métrica das sete sílabas poéticas também. O texto revisado ficou escrito dessa maneira:

Tabela 36 - Percentual VIII

Primeira Leitura
G.V.O.
Sua mão segurava o livro
Que os olhos atentos liam.
Nas letras, segredos vivos,

Palavras que se aprendiam.

Como dito anteriormente, mesmo que nem todos cheguem a produzir o texto totalmente dentro dos moldes do gênero proposto, o processo de construção é muito importante. Como os poemas são muito variados, a tendência é que os alunos se inspirem a criar composições diferentes, bem como é provável que alunos cheguem a uma criação específica de poema, como a produção de quadra poética do caso analisado, em que as marcas do gênero foram observadas, sendo a métrica assim verificada:

Tabela 37 - Métrica

Sua /mão /se /gu /ra /va o /li /vro
1 2 3 4 5 6 7
Que os /o /lhos / a /ten /tos /li /am.
1 2 3 4 5 6 7
Nas / le /tras, /se /gre /dos / vi /vos,
1 2 3 4 5 6 7
Pa /la /vras / que /se a /pren /di /am.
1 2 3 4 5 6 7

Constatamos que, de todo o trabalho realizado e em cada etapa de desenvolvimento das sequências didáticas, a persistência em prosseguir com a proposta interventiva favoreceu - e muito - tanto a leitura dos textos e o estudo deles, quanto a possibilidade de escrever com dedicação, valorizando os conhecimentos adquiridos. Assim, propomos um ensino de Língua Portuguesa reflexivo, permitindo aos estudantes perceberem os usos das formas da língua nos diferentes contextos sociais. Dessa forma, o papel da escola foi o de evidenciar o uso da variante de prestígio, para que esta possa ocupar os espaços privilegiados.

5 CONCLUSÃO

Diante da problemática da falta de domínio ortográfico, a intervenção do professor ainda é o meio mais eficaz para romper com as barreiras que impedem o avanço do processo de ensino e de aprendizagem.

A insistência em confrontar as dificuldades ortográficas buscando soluções para essa problemática levou-nos à construção deste projeto, que consistiu na reflexão dessas dificuldades na escrita dos textos produzidos pelos estudantes, mediante uma abordagem variacionista.

Em uma ação previamente planejada, a leitura, a produção e a reestruturação de textos precisaram ser desenvolvidas em um processo que implicou em construções e reconstruções, nas quais os “erros” foram vistos não apenas como indícios de possíveis dificuldades dos estudantes, mas também resultados de um momento em que o estudante refletiu sobre sua escrita, com a mediação do professor.

Entender que o aluno é um ser em desenvolvimento, que a construção da escrita é um processo, humaniza o ensino. O escritor Bartolomeu Campos de Queiroz, em suas memórias de quando iniciou sua vida escolar, dizia que o olhar de sua professora foi o seu primeiro livro (ABRAMOVICH, 1997, p.27). Acreditando nessa mensagem, o incômodo de perceber que o aluno ainda não aprendeu e a vontade de buscar respostas para os problemas de aprendizagem são atitudes que o professor necessita preservar para que os alunos saibam que estão sendo vistos como pessoas que podem falhar, mas que também são capazes de voltar atrás e acertar. Erro e acerto fazem parte da aprendizagem. E no rico universo linguístico das palavras, o que hoje não é aceito, amanhã já poderá constar nos dicionários convencionais e da vida.

Eis a relevância dessa proposta: gerar uma expectativa de avanço no trabalho do professor, com o aproveitamento dos procedimentos suscitados nesse projeto, como referência para uma prática contínua, ou seja, uma prática inserida nos planejamentos de aula, intervindo nas dificuldades do ensino da língua, e que a turma, por consequência, avançasse especificamente em relação à escrita ortográfica das palavras dentro de seu contexto de uso: a produção textual. Como foi possível perceber, ao longo do trabalho, dada a assimilação da proposta, a expectativa foi, de fato, bem correspondida.

Nesta perspectiva de trabalho interventivo pelo professor, buscamos a organização de atividades sistematizadas que ajudaram os estudantes no entendimento das diferentes relações entre fonemas e letras, entre a oralidade e a escrita. Destarte, fez-se necessário no contexto

educativo contribuir para que o ensino e a aprendizagem obtivessem avanços – o que de fato aconteceu por conta desta proposta de ensino reflexivo da língua, que ousou no sentido de favorecer-nos com um trabalho interventivo das dificuldades apontadas de maneira criteriosa, servindo de modelo para as construções teóricas e científicas relacionadas à escrita.

6 BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, F. **Meu professor inesquecível**. (Coletânea de memórias de escritores), São Paulo: Gente, 1997.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas/SP: EdUNICAMP, 1992.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa**. 1o e 2o ciclos. Brasília: 1997.

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

MATTOSO CÂMARA JR., J. **Problemas de lingüística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1969.

_____. **Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DOLZ, J., GAGNON, R. e DECANDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FMU. **Game da Reforma Ortográfica**. Disponível em: <<http://portal.fmu.br/game/>> Acesso em: 12/06/2014.

HORA, D. da. **Fonética e Fonologia**. Disponível em <<http://portal.virtual.ufpb.br>> Acesso em: 10/05/2014.

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

LEROY, M. **As grandes correntes da lingüística moderna**. Rio de Janeiro: Cultrix, 1971.

LUFT, C. P. **Novo Guia Ortográfico**. 3. ed. reorganizada, rev. e atual. São Paulo: Globo, 2013.

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

MEIRELES, C. **Obra em Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MENDES, G. F. e JÚNIOR, N. J. F. **MANUAL DE REDAÇÃO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA**. 2. ed. rev. e atual. Brasília, 2002.

MOLLICA, C. (2003). Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto.

ROCHA, C. M. da. A Fonologia no dia-a-dia: Sugestões para o trabalho do professor. *In*: **Caderno Seminal Digital**, Ano 11, nº 1, V. 1, Jan/Jun-2004.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, J. P. da. **A Nova Ortografia da Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2010.

_____. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2010.

_____. **Gramática Histórica e Mudança Linguística no Português Brasileiro**. Disponível em: < <http://filologia.org.br>> Acesso em: 02/12/2013.

_____. **Manual de Ortografia da Língua Portuguesa**. Disponível em: < <http://www.gpesd.org.br>> Acesso em: 22/04/2010.

SILVA, M. B. da. **Leitura, Ortografia e Fonologia**. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, T. C. e GRECO, A. Representações Fonológicas: contribuições da oralidade e da escrita. Porto Alegre, RS: **Letras de Hoje**, v. 45, n. 1, jan./mar. 2010.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2001, com CD.

ANEXOS

Anexo 1 - Cronograma de Atividades

Cronograma de Atividades - Início, Desenvolvimento e Conclusão do Projeto:
. Junho de 2013 a Junho de 2014 - Fase de iniciação ao PROFLETRAS, de Orientação e de Elaboração do projeto;
. Julho de 2014 - fase inicial do projeto:
- levantamento do perfil do público- alvo do projeto por meio de questionário;
- elaboração de gráficos de resultados do questionário do perfil da turma;
. Agosto de 2014 – Exame de Qualificação do projeto;
. Agosto/Setembro de 2014 – 1ª fase de desenvolvimento do projeto:
- planejamento de sequências didáticas de gêneros textuais para a produção de textos;
- execução de planejamento com propostas de produção de textos;
- anotação das entregas dos textos produzidos;
. Outubro de 2014 – 2ª fase de desenvolvimento do projeto:
- análise das ocorrências de variação ortográfica;
- elaboração de tabelas de análise das ocorrências de variação ortográfica;
- devolutiva dos textos com proposta de reescrita e aprimoramento dos textos;
. Novembro/Dezembro – 3ª fase de desenvolvimento do projeto:
- elaboração de descrição de desempenho da turma nos momentos das atividades de intervenção;
- seletiva de dados pesquisados para produção de monografia;
. Janeiro – Jun/Jul de 2015 - fase de conclusão do projeto:
- produção de monografia de conclusão de curso de Mestrado;
- entrega de monografia produzida para análise e aprovação pela banca examinadora.

Anexo 2 - Questionário de Levantamento do Perfil dos Estudantes (modelo)

E. E. Tenente Aviador Antonio João
Caarapó- MS
Levantamento do Perfil dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental
Nome Fictício/ Abreviado :
Idade: _____
Naturalidade: _____
Região da cidade onde mora: _____
1. Tempo em que frequenta a escola em anos: _____

2. Escolaridade dos pais ou responsáveis: _____

3. Ir à escola significa: <input type="checkbox"/> oportunidade de adquirir conhecimentos <input type="checkbox"/> obrigação que os pais exigem <input type="checkbox"/> lugar social para passar o tempo
4. Os pais e familiares próximos leem em casa: <input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
5. Você lê em casa: <input type="checkbox"/> sempre <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca
6. Na escola, na hora das aulas, o que mais gosta de fazer: <input type="checkbox"/> ler <input type="checkbox"/> escrever (<input type="checkbox"/> falar <input type="checkbox"/> fazer contas <input type="checkbox"/> apresentar conteúdos <input type="checkbox"/> outras coisas
7. Lê livros, jornais e textos em geral sem os outros pedirem:
<input type="checkbox"/> diariamente <input type="checkbox"/> semanalmente <input type="checkbox"/> mensalmente <input type="checkbox"/> só lê quando pedem a você
8. Acha que as dificuldades da escrita que ainda possui existem porque: <input type="checkbox"/> não foi bem alfabetizado(a) <input type="checkbox"/> lê pouco <input type="checkbox"/> não gosta de escrever
<input type="checkbox"/> não entende a explicação sobre as regras ortográficas
<input type="checkbox"/> não corrige os “erros” <input type="checkbox"/> não tem essas dificuldades

9. Para estudar melhor sobre a escrita deveria haver: mais uso de dicionários nas aulas e em casa ser mostrado desde o início quais são, afinal, os seus “erros” e como corrigí-los fazer mais exercícios orais e escritos o compromisso de a professora passar mais tarefas você fazer exercícios variados ensino diferenciado

10. Sobre os textos escritos por você, acha que: a professora deve corrigí-los quem deve corrigí-los é você, como achar melhor a professora deve auxiliar na reescrita, mas quem revisa é você

11. Sobre seu jeito de falar a língua acha que: fala muito bem às vezes confunde ou “erra” as palavras fala com muita dificuldade

12. Na hora de escrever: às vezes escreve como fala organiza o texto e dá muita atenção à escrita precisa melhorar, pois escreve muito mal

Entrevistador (a):

Mestrado Profissional em Letras –PROFLETRAS/MEC/CAPES/UEMS

Anexo 3. Resultados do Levantamento do Perfil dos Estudantes

Levantamento do Perfil dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental
E. E. Tenente Aviador Antonio João – Caarapó- MS
Entrevistador (a): Marlene Balbueno de Oliveira Ortega
Mestrado Profissional em Letras –PROFLETRAS/MEC/CAPES/UEMS/UFRN
Resultados da entrevista que traça o perfil dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental:
Faixa de idade: 10 anos: 4 11 anos: 9 12 anos: 6 13 anos: 3 14 anos: 2 15 anos: 1

<p>Naturais de: Caarapó: 11* Outras cidades do: MS: 5 SP: 1 PR: 6 RS: 2</p> <p>Região da cidade onde moram: Urbana: 14** Rural: 8 Aldeia: 3 Distritos: -</p> <p>* Conta 1 estudante brasileiro.</p> <p>** Conta 1 estudante indígena na periferia da cidade.</p>
<p>1. Tempo de frequência na escola do 1º até o 6º ano escolar (Total de 25 alunos = 100%):</p>
10 anos= 4 alunos - 16%
11 anos= 10 alunos - 40%
12 anos= 6 alunos - 24%
13 anos= 2 alunos - 8%
14 anos= 2 alunos - 8%
15 anos= 1 aluno - 4%
<p>2. Escolaridade dos pais/ responsáveis (25 entrevistados = 100%):</p>
Ensino Fundamental Incompleto= 7 entrevistados - 28%
Ensino Fundamental Completo= 5 entrevistados - 20%
Ensino Médio Incompleto= 4 entrevistados - 16%
Ensino Médio Completo= 5 entrevistados - 20%
Ensino Superior= 4 entrevistados -16%
<p>3. Significado de ir à escola (Total de 25 alunos = 100%):</p>
oportunidade de adquirir conhecimentos= para 21alunos - 84%
obrigação que os pais exigem= para 2 alunos - 8%
lugar social para passar o tempo= para 2 alunos - 8%
<p>4. Leitura em casa pelos pais e familiares (25 entrevistados = 100%):</p>
sempre= 6 - 24%
às vezes= 17 - 68%
nunca= 2 - 8%
<p>5. Leitura em casa pelo aluno (Total de 25 alunos = 100%):</p>
sempre= 10 - 40%
às vezes= 15 - 60%
nunca= 0 - 0%

6. Atividades de interesse do aluno nas aulas (Total de 25 alunos = 100%):
ler= 6 - 24%
escrever= 4 - 16%
falar= 4 - 16%
fazer contas= 6 - 24%
apresentar conteúdos= 3 - 12%
outras coisas= 2 - 8%
7. Rotina de leitura do aluno (livros, jornais e textos em geral - Total: 100%):
diariamente= 12 - 48%
semanalmente= 6 - 24%
mensalmente= 2 - 8%
somente quando pedem= 5 - 20%
8. Reconhecimento das dificuldades da escrita pelo aluno (Total de 25 alunos = 100%):
não foi bem alfabetizado= 2 alunos - 8%
lê pouco= 3 alunos - 12%
não gosta de escrever= 3 alunos - 12%
não entende a explicação sobre as regras ortográficas= 5 alunos - 20%
não corrige os “erros”= 3 alunos - 12%
não tem essas dificuldades= 9 alunos - 36%
9. O melhor modo do aluno estudar a escrita e superar dificuldades - Total 25 al.=100%:
mais uso de dicionários nas aulas e em casa= 6 - 24%
ser mostrado desde o início quais são seus erros e como corrigi-los= 6 - 24%
fazer mais exercícios orais e escritos= 7 - 28%
o compromisso de a professora passar mais tarefas= 1- 4%
fazer exercícios variados= 4 - 16%
ensino diferenciado= 1- 4%
10. O ato de reescrita de textos do aluno (Total de 25 alunos = 100%):
a professora deve corrigi-los= 11 - 44%
quem deve corrigi-los é o aluno, como achar melhor= 3 - 12%
a professora deve auxiliar na reescrita, mas quem revisa é o aluno= 11 - 44%

11. O ato de fala do aluno (Total de 25 alunos = 100%):
fala muito bem= 5 - 20%
às vezes confunde ou “erra” as palavras= 18 - 72%
fala com muita dificuldade= 2 - 8%
12. O ato de escrita do aluno (Total de 25 alunos = 100%):
às vezes escreve como fala= 14 - 56%
organiza o texto e dá muita atenção à escrita= 6 - 24%
precisa melhorar, pois escreve muito mal= 5 - 20%