Quando a oralidade chega à escrita: discutindo os desvios ortográficos em textos do Ensino Fundamental II de Uberaba/MG¹

When orality comes to writing: discussing orthographic deviations in texts of Elementary School II of Uberaba / MG

Marcus Garcia de Sene*

Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho
Araraquara, São Paulo, Brasil.

Juliana Bertucci Barbosa**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Uberaba, Minas Gerais, Brasil

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar os desvios ortográficos que são, em sua maioria, reflexos de processos linguísticos variáveis que são transpostos para o texto escrito dos alunos de 6º ano do Ensino Fundamental II de duas escolas públicas de Uberaba/MG. Para isso, elaboramos e aplicamos uma proposta de redação destinada ao público-alvo, mais especificamente os alunos foram convidados a produzirem uma narração. Para identificação e análise dos desvios de escrita, utilizamos duas categorias propostas por Bortoni-Ricardo (2005): Tipo 1 - desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e Tipo 2 - desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita. Dentre das ocorrências encontradas no grupo (II), verificamos quais os fenômenos fonético-fonológicos são mais recorrentes. Por meio deste trabalho, buscamos ressaltar a importância das teorias linguísticas e, principalmente, dos pressupostos sociolinguísticos como respaldo ao professor no ensino de língua materna. Evidenciamos, também, que mesmo em séries avançadas, os alunos necessitam de auxílio em relação ao processo de aquisição da escrita e em como compreender satisfatoriamente o que ele escreve. A partir do reconhecimento da natureza desses desvios ortográficos, o professor pode propor atividades mais produtivas.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Desvios Ortográficos. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: This article aims to investigate the orthographic deviations that are, for the most part, reflections of variable linguistic processes that are transposed to the written text of the 6th grade students of Elementary School II of two public schools in Uberaba / MG. For this, we developed and applied a writing proposal aimed at the target audience, specifically the students were invited to produce a narration. In order to identify and analyze writing deviations, we use two categories proposed by Bortoni-Ricardo (2005): Type 1 - deviations arising from the very arbitrary nature of the writing conventions system and Type 2 - deviations resulting from orality interference in writing. Among the occurrences found in group (II), we verified which phonetic-phonological phenomena are most recurrent. Through this work, we seek to emphasize the importance of linguistic theories and, mainly, of sociolinguistic presuppositions as support to the teacher in the teaching of

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

* Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho – Campus Araraquara (UNESP/FCLAr). Araraquara, São Paulo – Brasil. É bolsista CAPES, Membro do Núcleo de Pesquisa em Sociolinguística de Araraquara (SoLAR) e Membro do Projeto o Ensino de Língua Portuguesa e a Relação entre Oralidade e Escrita. E-mail: unesp.marcus@gmail.com

** Professora Adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/FCLAr. Atualmente atua e é coordenadora local do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na UFTM, campus de Uberaba. E-mail: juliana@ielachs.uftm.edu.br.

mother tongue. We also show that even in advanced grades, students need help with the process of acquiring writing and how to satisfactorily understand what he writes. From the recognition of the nature of these orthographic deviations, the teacher can propose more productive activities.

Keywords: Orality. Writing. Orthographic deviations. Teaching Portuguese Language.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Desvios em relação à norma ortográfica são comuns entre os alunos de diferentes níveis de escolaridade, o que implica dizer que o problema em questão merece atenção não somente na fase de alfabetização, em que é comum, senão central, a preocupação com a aprendizagem das correspondências institucionalmente estabelecidas entre fonemas e grafema, como também deve ser algo de discussão em todos os diferentes níveis de escolaridade.

As dificuldades em relação a ortografia, constantemente observadas em textos de alunos, são motivadas por dois fatores em especial: (i) os processos fonológicos que são resultados da transposição dos hábitos da fala para a escrita (CAGLIARI, 2002, BORTONI-RICARDO, 2005, SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2011 e MIKAELA-ROBERTO, 2016) e (ii) desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, ou seja, pelas características regulares e irregulares do sistema ortográfico (MORAIS, 2008, 2007; REGO, BUARQUE, 1999; BORTONI-RICARDO, 2005).

Os professores, em sua maioria, ao se depararem com os desvios ortográficos produzidos por seus alunos, acabam reagindo negativamente por desconhecer, por exemplo, a interferência da fonologia no sistema alfabético-ortográfico (SENE; BARBOSA, 2017; SENE, 2018). Essa interferência se dá, em especial, quando o educando está se apropriando das convenções ortográficas, o que justifica as hipóteses criadas sobre as formas ortográficas durante o período de escolarização. Além disso, justifica-se, também, o motivo pelo qual adotaremos, nesse trabalho, a nomenclatura de “desvios” e não “erros” (ver seção 2 para maiores informações).

Outro aspecto observado na cultura escolar é a visão de que a fala e a escrita são formas de interação dicotômicas e desassociadas. Depreendê-las por esse paradigma leva a uma prática docente pouco favorável às variações e, nesse mesmo sentido, Moraes (2008) afirma que quando o professor conhece as razões da existência da ortografia, assim como sua organização convencionada, pode se preparar de maneira mais consciente quando se dispõe a ajudar o aluno a “escrever certo” e fazê-lo de um modo mais coerente e eficaz, não estigmatizando ou enaltecendo preconceitos.

Compreender, portanto, as especificidades dos sistemas fonético-fonológico e alfabético da língua, é importante para os docentes que se preocupam em alcançar práticas de intervenções pedagógicas e, sobretudo, aqueles que compreendem que a competência textual dos alunos não se resume ao seu rendimento ortográfico. Nas palavras de Moraes (2008, p. 17-18) “a escola *cobra* do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua” [grifo do autor].

Nesse sentido, esse artigo tem como objetivo analisar os desvios ortográficos dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II de Uberaba/MG e apresentar, mesmo que de forma breve, que os desvios ortográficos dos estudantes revelam seu conhecimento sobre a língua escrita e, diferentemente do que a maioria dos professores acreditam, não é indícios de “incapacidade” dos alunos. No tocante à organização do artigo, este está estruturado da seguinte maneira: primeiro expomos uma discussão concisa sobre porque desvios ortográficos e não erros, explicitando suas motivações e categorizações, em seguida, discutiremos sobre a oralidade, variação e ensino de língua portuguesa. Por fim, as considerações e as referências encerram o artigo.

2 ENTENDENDO OS DESVIOS ORTOGRÁFICOS

A preocupação com a heterogeneidade linguística, em sala de aula, começou em 1930 na América Latina, mas é na segunda metade do século XX que se deu a evolução do conceito de relativismo cultural, heterogeneidade linguística inerente e a relação dialética entre forma e função linguística (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 114). Essas evoluções, portanto, são cruciais para o desdobramento da Sociolinguística. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) ilustra:

A **primeira premissa** (relativismo cultural) rejeitava o mito de línguas e culturas primitivas ou subdesenvolvidas, postulando a igualdade essencial e a equivalência funcional entre as línguas. A **segunda premissa**, a da heterogeneidade inerente, a sociolinguística rompeu com a tradição saussuriana de um sistema linguístico homogêneo. A variação deixava de ser vista como fenômeno excepcional, resultante de mistura ou contato dialetal, e passava a ser considerada como inerente à língua de qualquer comunidade de fala. A **terceira premissa** também representou uma ruptura com os cânones linguísticos tradicionais, na medida em que promovia a mudança de foco, antes concentrado na estrutura da língua para a sua função e usou, como bem coloca Hymes (1974), do foco na forma linguística isolado para o foco na forma linguística no contexto humano. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 114, grifo nosso).

A terceira premissa garantiu, dentre todas as contribuições, margem para discussão acerca da cultura do erro, tão enraizada no contexto escolar. Apostar em dicotomias como certo e errado é, sobretudo para o aprendiz de língua materna, desonesto, posto que a sociedade utiliza essa dicotomia como forma de marcar os indivíduos e classes sociais pelo modo de falar, garantindo ao aprendiz da língua uma carga social negativa quando comete erros, favorecendo as ações de exclusão, desigualdade e sentimento de menos-valia.

Além disso, os aprendizes da língua escrita são capazes de nos revelar o conhecimento que eles têm sobre a língua quando estão diante a alguma dificuldade no que tange à ortografia. Esses conhecimentos evidenciam que suas escolhas não são arbitrárias, ao contrário, elas mantêm uma relação estreita com o conhecimento fonético e fonológico que os falantes já têm da fala. A esse respeito, Cagliari (2005, p. 61) menciona:

[...] o aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética; os erros que comete revelam claramente os contextos possíveis, não são ocorrências aleatórias. [...] É

impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz.

Com isso, o que comumente é conhecido como “erro” por alguns, nada mais é que as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras cujas grafias não estão familiarizadas e podem funcionar, sobretudo, como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que poderiam levar o aluno a refletir, constantemente, sobre as convenções ortográficas.

A partir disso, nasce a necessidade de adotar uma nomenclatura que não reflita o preconceito e não esteja relacionada com o fracasso escolar. Trabalhar com desvios ortográficos é apresentar ao aluno que há uma variedade padrão e, portanto, mais prestigiada. Para alcançá-la, o professor deve garantir, através de uma pedagogia culturalmente sensível, formas para acessar e dominar tal variedade, com intuito de garantir a ascensão social.

Outro importante aspecto que evidencia a necessidade de substituir a ideia de erro ortográfico por desvio, está no que aponta Gnerre (1985):

O “erro” existe e sua maior ou menor “gravidade” depende precisamente da distribuição dos falantes dentro da pirâmide das classes sociais, que é também uma pirâmide de variedades linguísticas. Quanto mais baixo estiver um falante na escala social, maior número de “erros” as camadas mais elevadas atribuirão à sua variedade linguística (e a diversas outras características sociais dele). (GNERRE, 1985, p. 4).

Sendo assim, avaliar socialmente os falantes através do erro é, como já informado, enaltecer os estigmas sociais e garantir a exclusão dos alunos de um pseudo meio social em que se pratica o uso da variedade padrão escrita. Reforça-se, portanto, que os alunos ao tentarem solucionar determinadas dificuldades no que tange à escrita, acabam evidenciando que suas escolhas não são arbitrárias.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 9) observa que “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua”. Então, se há no sistema da língua a possibilidade de acontecer esses “equivocos”, é porque algo os rege, eles não emergem por acaso, mas estão, sobretudo, apoiados em processos linguísticos. Zorzi (2006, p. 146) esclarece que:

[...] podemos observar que todas as crianças cometem “erros” durante a aprendizagem da escrita, os quais tendem a se tornar cada vez mais específicos e ocasionais, até que elas dominem de forma mais segura o sistema ortográfico. Porém, por outro lado, também observamos que algumas delas parecem ter uma trajetória diferente, exibindo uma diversidade e frequência de alterações de escrita mais intensa e duradoura.

Com isso, mal interpretado, os educadores têm tomado essa “responsabilidade de neutralização da língua”, como verdade absoluta e, a partir disso, suas práticas acabam por refletir um ensino da ortografia descontextualizado. A história da ortografia envolve questões políticas, históricas e sociais, sendo necessário conscientizar os alunos que, a ortografia, não é a língua, é apenas uma maneira pela qual a sociedade escolheu para tornar

a comunicação compreensível a todos. Além disso, “[...] a dificuldade de escrita correta das formas da língua em seu registro padrão não é exclusividade das crianças, nem dos aprendizes do ensino fundamental [...] Logo, **dificuldade ortográfica não é exclusividade nem pressuposto da alfabetização.**” (SIMÕES, 2006, p. 48 – grifo da autora).

Sendo assim, é pedagogicamente mais proveitoso substituir a noção de erro ortográfico por desvios e isso não significa assumir que tudo na língua pode, significa respeitar as diversidades e a pedagogia culturalmente sensível. Aos alunos deve ser ensinada de maneira democrática a modalidade padrão da escrita e, portanto, cabe à escola garantir esse acesso, promovendo meios e domínios necessários para que os libertem da condição de oprimidos.

2.1 TIPIFICAÇÃO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS

A relação entre as letras e os sons da fala é sempre um “problema” no ensino de língua, pois a dificuldade de se representar na escrita a cadeia da fala será sempre algo que trará confusão a alunos de diferentes séries. E, na sociedade brasileira, a escrita sempre se sobrepõe a fala, por isso, é preciso levar em conta que, como mostra Bortoni- Ricardo (2005), o aluno quando vai para escola já detém certo “vernáculo” que adquiriu em seu grupo familiar. Assim, o papel da escola seria avaliar esse papel e acrescentar ao vernáculo deste estudante uma outra variedade: a variedade padrão. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2005):

A função da escola, no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois este os alunos já trazem consigo ao iniciar a escolarização, pois o adquirem na sua rede primária de relações, constituída da família e vizinhos. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico. Em ambientes bilíngues ou multilíngues, as variedades adquiridas na escola poderão ser outras línguas. Em ambientes monolíngues, as variedades adquiridas serão estilos mais formais da língua, a que nos referiremos como estilos monitorados. (BORTONI-RICADO, 2005, p. 49).

Infelizmente, nas escolas de modo geral, ocorre exatamente o contrário, o próprio processo de alfabetização que é correlato com a convenção da língua portuguesa, exclui qualquer possibilidade de interferência da oralidade, permitindo inúmeras confusões no nível da grafia que trataremos nesse artigo. Em função disso, aparecem, em seus textos, alguns desvios ortográficos que, segundo Bortoni-Ricardo (2005), estão relacionados, em sua maioria, a aspectos fonológicos já preexistentes na língua.

Os desvios presentes na escrita dos alunos de caráter fonológico são motivados por uma variedade que os alunos dominam perfeitamente, a variedade presente na modalidade oral. Além disso, esses desvios, como já demonstraram autores como Ferreiro e Teberosky (1999), também advêm de o fato da grafia corresponder a diversos valores sonoros ou vice-versa, por exemplo:

(a) A letra “x”, por exemplo, pode representar os fonemas /ks/, /s/, /z/ etc. Neste caso, nota-se um exemplo em que uma grafia corresponde a várias possibilidades sonoras

(b) Enquanto “s, c, ç, ss, sc, x” correspondem a várias grafias que correspondem a um mesmo valor sonoro /s/.

Bortoni-Ricardo (2005) buscando analisar os desvios de escrita presentes em textos de alunos da Educação Básica, estabelece uma tipificação para tais ocorrências. A autora divide tais desvios em **dois grandes grupos**:

Grupo 1 - Desvios de correntes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita: nesta categoria, inserem-se os desvios que são resultados de um conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita. A maioria decorre das relações plurívocas entre fonema e letra. São recorrentes na língua portuguesa fonemas que possuem diversas representações ortográficas. Por exemplo, o fonema surdo /s/ que ortograficamente pode representar diferentes letras. Por outro lado, temos letras que representam dois fonemas. A letra x, por exemplo, dependendo de onde empregada pode ser representada de formas diferentes como no exemplo taxi /taksi/ e xícara /ʃikara/. Bortoni-Ricardo aponta ainda a diferença ortográfica do sufixo número pessoal de terceira pessoa do plural /ãw/, que é grafado como “ão” quando é tônico e “am” quando átono. Ambos fazem parte desta categoria.

Quadro 01: Grupo 2 - Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita: essa categoria Bortoni-Ricardo subdivide em três tipos

(1) Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado	(2) Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais*	(3) Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas*
(a) vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafadas como um único vocábulo formal; (b) crase entre vogal final de uma palavra e vogal idêntica ou foneticamente próxima da palavra seguinte;	(a) despalatização das sonorantes palatais (lateral e nasal); (b) monotongação de ditongos decrescentes; (c) ditongação da vogal anterior /e/ por assimilação da fricativa palatal sonora /j/;	(a) semivocalização do /lh/; (b) epítese do /i/ após sílaba final travada; (c) troca do /r/ pelo /l/; (d) monotongação do ditongo nasal em “muito” >> muntu; (e) supressão do ditongo crescente em sílaba final;

* Nessa categoria, Bortoni-Ricardo (2005) aponta que os desvios funcionam como indicadores de variedade social e, também, como marcadores de registro entre falantes na língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não monitorados. Ainda, a autora aponta que nessa categoria foram incluídos os desvios que alteram ou suprimem morfemas flexionais, implicando modificação nas regras de concordância da língua padrão

* Nesse subgrupo, a autora inclui os traços descontínuos, geralmente advém de variedades rurais e/ou submetidas a forte avaliação negativa.

(c) neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pré-tônica;	(d) desnasalização das vogais átonas finais;	(f) simplificação dos grupos consonantais no aclave da sílaba com a supressão da segunda consoante;
(d) nasalização do ditongo em “muito” por assimilação progressiva.	(e) assimilação e degeminação do /nd/: /nd >> nn >> n/;	(g) metátese em “satisfeito” >> sastifeito.
	(f) queda do /r/ final nas formas verbais;	
	(g) supressão do morfema flexional de concordância da língua-padrão.	

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

Neste artigo, focalizamos nossos estudos na divisão acima descrita, em dois grandes grupos de desvios ortográfico, proposta por Bortoni-Ricardo (2005)*. Cabe mencionar que o “Grupo 1” embora não explicita sobre os aspectos fonológicos e sim a categorias que envolvam a convenção da escrita, não será descartada em nossa análise, pois pretendemos verificar se os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II de Uberaba também apresentam esses desvios de escrita e quais dos grupos apresentam o maior percentual de desvios.

O conhecimento acerca dessa tipificação, seja ela do Grupo 1 ou 2, é fundamental para o professor de língua portuguesa que se preocupa em ensinar a norma canônica da escrita, através de estratégias conscientes e reflexivas. Sendo assim, este estudo se justifica, pois contribui de forma direta no ensino de língua materna, destacando, assim, a responsabilidade da escola em preparar o aluno para as exigências sociais e, por sua vez, respeitar a língua do seu meio.

3 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, ORALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A Sociolinguística é uma área de estudo e investigação do fenômeno linguístico em seu contexto social e cultural, em situações reais do uso da língua dentro de uma comunidade linguística. Para Labov (2008 [1972]), a língua é parte de uma sociedade que tanto a influencia como é por ela influenciada. Sendo assim, não existe possibilidade de entender seu funcionamento se não levarmos em consideração os aspectos sociais, ou seja, para fazermos qualquer estudo sobre a língua é imprescindível levarmos em conta o modo como a língua está inserida na sociedade.

No Brasil, a partir dos anos 90, as ciências linguísticas chegam à escola, aplicadas ao ensino de língua materna – destaca-se aqui, a obra “Linguagem na Escola: Uma Perspectiva Social” (SOARES, 1986). É também nesse momento que a Sociolinguística alerta a escola sobre a necessidade de se abordar, em sala de aula, a heterogeneidade linguística, pois, ao chegarem à escola, as crianças já são capazes de se comunicar em sua língua materna. Ou seja, a escola é o lugar da diversidade linguística.

* No original Bortoni-Ricardo (2005) usa o termo “erro”, enquanto nós adaptamos para “desvios” ortográficos, em consonância com o que defendemos.

Nesse sentido, é preciso perceber que, dentro da heterogeneidade linguística, a variação não está dividida em dois polos opostos estanques, onde de um lado encontra-se uma variedade dita mais “estigmatizada” e de outro está a variedade intitulada “padrão”. Entre essas duas possíveis variedades citadas, coexistem ocorrências de usos variados de uma mesma língua. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 24),

As variedades linguísticas no Brasil não são compartimentadas. Caracterizam-se por uma relativa permeabilidade e fluidez que se pode representar com um continuum horizontal, em que as variedades se distribuem sem fronteiras definidas. A variação ao longo desse continuum vai depender de fatores diversos, tais como a mobilidade geográfica, o grau de instrução, a exposição aos meios de comunicação de massa, bem como a outras agências implementadoras da norma culta e urbana, grupos etários, mercado de trabalho do falante etc.

Considerando a não definição desses horizontes, precisamos compreender, também, que as crenças de que existe uma única forma correta de falar e que corrigindo a fala, corrige-se a escrita, tem causado grandes danos ao processo de ensino e aprendizagem de língua materna. As variações linguísticas devem ser consideradas como expressão de valores e hábitos. Em relação a escrita, embora produto de uma codificação histórica, o aluno, durante o processo de escolarização, cria hipóteses em relação a forma de escrever e estas, em sua maioria, refletem processos linguísticos variáveis, tais como a monotongação de ditongos como em ouro x oro, caixa x caxa.

A oralidade é o suporte que o aluno recorre e deixa “vestígios” durante todo o seu período escolar. Além disso, as práticas de oralidade na escola são quase inexistentes (MARCUSCHI, 2002; MAGALHÃES, 2013) e, por essa razão, acabam sendo responsáveis por reforçar a escrita como algo superior a fala e, sobretudo, coloca-se as duas modalidades fala e escrita, como modalidades dicotômicas no ensino de língua, em que só a escrita recebe um status elevado. No entanto, “é preciso compreender que, por meio da modalidade oral, poderíamos chegar à escrita, usando um percurso mais proveitoso, já que partiríamos do que o aluno conhece para domínios que ele desconhece” (SENE, 2018, p. 48).

Com isso, é papel do professor compreender que quando o estudante apresenta desvios na sua escrita, sejam eles de natureza fonética-fonológica ou não, em muitos casos, ele está a produzir algo possível para o sistema linguístico, mais especificamente ao sistema de escrita do português, mesmo que isso reflita um desacordo com as normas da ortografia. Afinal de contas, o sistema de escrita das línguas não está desarticulado do sistema linguístico maior, conforme mostra o esquema 1 abaixo:

Figura 1: Esquema do Sistema Linguístico

Fonte: os autores

Sendo assim, considerando que o sistema linguístico é composto tanto da modalidade oral quanto da modalidade escrita e que há, portanto, uma confluência entre essas modalidades, o desvio ortográfico do aluno é, então, produto da influência de uma modalidade sobre a outra. Tomemos, por exemplo, o apagamento da sílaba “es” na palavra “está” = “tá”, o apagamento dessa natureza é comum na oralidade e acaba sendo transposto para a escrita. O interessante é que o aluno inconscientemente conhece o sistema, uma vez que o apagamento se dá na primeira sílaba o que, para o entendimento do significado da “palavra”, não é distintivo. Caso observarmos nos textos apenas a palavra “tá” em frases como “Ele tá correndo rápido”, claramente somos capazes de compreender que o “tá” refere-se ao verbo estar. O mesmo acontece, por exemplo, com o apagamento da vogal /i/ em caixa > caxa, a monotongação do ditongo /ai/ não é responsável por criar uma nova palavra, pelo contrário, é apenas reflexo do que o sistema linguístico permite, é perfeitamente plausível compreender que em ambos os casos o aluno está testando hipóteses sobre o uso da língua.

É nessa perspectiva, com a qual coadunamos, que alguns autores como Zorzi (1998), Cagliari (2005), Bortoni-Ricardo (2005), Baronas (2009), Sene (2018), etc, buscaram analisar os desvios ortográficos dos estudantes. Tais pesquisadores, embora analisando objetos particulares de alunos de níveis de escolaridade diferente, intentam depreender quais hipóteses podem ter levado a tais desvios e ainda qual a relação as dificuldades de escrita mantêm com os processos fonológico presentes em nossa língua. Desse modo, o professor desempenha um papel preponderante no ensino de língua materna, já que é responsável por adaptar os estudos pré-existentes às suas necessidades.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E MONTAGEM DO *CORPUS*

Para realização da pesquisa, um levantamento bibliográfico foi realizado sobre o assunto abordado nesse artigo, em especial os de enfoque na Sociolinguística Educacional, Ensino de Língua Materna e processos fonológicos em redações escolares. Em seguida, montamos um *corpus* composto com redações escritas por alunos do 6º ano do Ensino

Fundamental II de Uberaba (região urbana), MG. Para isso, elaboramos uma proposta de redação, adequada à idade e à escolaridade do público-alvo, em que os alunos tinham que escrever uma carta a um amigo com, no mínimo, 25 linhas. Cabe ainda mencionar que para a coleta dos textos, o projeto foi cadastrado e aprovado no Comitê de Ética (CEP)* da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT), via Plataforma Brasil, sendo solicitadas, após aprovação no CEP, a autorização, por escrito, das escolas e dos responsáveis legais dos alunos que participaram do projeto.

É necessário ainda destacar que só analisamos as redações dos alunos cujos responsáveis legais assinaram os termos de esclarecimento e de consentimento (TCLE), totalizando, portanto, 30 textos. Além disso, os nomes dos participantes são mantidos em sigilos e substituídos por códigos, tais como: I-01, I-02, I-03. Assim, após essa etapa, de posse dessas redações, realizamos as transcrições dos textos e, posteriormente, selecionamos os desvios ortográficos que serão foco da análise. Por fim, analisamos as ocorrências e dividimo-las em dois grandes grupos, de acordo com os pressupostos enumerados por Bortoni-Ricardo (2005), discutidos aqui na seção 2.1.

Ressaltamos que pequenas adaptações ao modelo da Bortoni-Ricardo (2005) foi proposto com vista a atender os pressupostos teóricos adotados. A etapa final da pesquisa consistiu na identificação, dentre as ocorrências do Tipo 2, dos processos fonético-fonológicos precursores dos desvios de escrita encontrados.

5 ANÁLISE DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS

Embora em tese alfabetizado, o aluno ainda vai percorrer uma longa trajetória escolar e, nessa trajetória, espera-se que eles dominem a variedade padrão da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita. No entanto, aqueles que cometam algum desvio ortográfico, seja de qual for a natureza, não deve ser duramente penalizado ou, sobretudo, ridicularizado, já que a ortografia de cada palavra é fixada ao longo de anos e até séculos no processo de codificação linguística, o que implica apontar que ela não reflete um processo natural ou intuitivo da língua. É natural que o aprendiz, durante essa trajetória, faça hipóteses e analogias a respeito das relações entre fala e escrita e o professor, nesse processo, deve verificar que são hipóteses lógicas do ponto de vista intuitivo e devem, portanto, receber uma atenção especial.

Tais hipóteses são tão frequentes que, nas 30 redações coletadas, chegamos a um total de 160 ocorrências, sendo distribuídas da seguinte maneira:

* O projeto tem como número CAAE, na Plataforma Brasil, 45674115.2.0000.5154. O número do CAAE é gerado automaticamente, via Plataforma Brasil, quando o projeto é aceito pelo CEP. Sendo assim, o projeto atende o previsto na resolução da CONEP, N° 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, e nas normas operacionais 001/2013.

Gráfico 1: Desvios ortográficos encontrados nas redações

Fonte: os autores

Como podemos observar no Gráfico 1, os desvios do Grupo 1, ou seja, desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita correspondem a 25% dos desvios ortográficos encontrados nas redações dos alunos. Casos comuns desse tipo de desvio são, por exemplo, um mesmo fonema ser representado por diversos grafemas, como por exemplo:

Quadro 2: Exemplos de desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita

INFORMANTE	DESVIO ENCONTRADO	FORMA PADRÃO
I-01	Eu fui a prasa com meu primo	Eu fui a praça com meu primo.
I-03	Tudo ficou serto	Tudo ficou certo
I-06	Ele disia de vês enquanto	Ele dizia de vez enquanto

Fonte: os autores

Ainda, dentro do Tipo 1, tivemos ocorrências de um mesmo grafema corresponder a mais de um fonema, conforme ilustra o Quadro 3.

Quadro 3: Exemplos de desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita

INFORMANTE	DESVIO ENCONTRADO	FORMA PADRÃO
I-15	O ezame demorou muito	O exame demorou muito
I-17	O tasi foi rápido para o aeroporto	O taxi foi rápido para o aeroporto
I-29	Um charope como o chocolate	Um xarope como o chocolate
I-30	Um xifre gigante que dava medo	Um chifre gigante que dava medo

Fonte: os autores

Diferentemente de outras línguas, como, por exemplo, o espanhol que teve sua ortografia fixada no século XVII (SILVA; MORAIS; MELO, 2005), o português demorou para fixar uma convenção ortográfica adotada, posteriormente, pelos seus usuários. Na busca por definições de critérios para fixar uma escrita convencionalizada, uma série de explicações arbitrárias foram atribuídas a notações alfabéticas. Isso posto, justificamos a ideia de que o aprendizado da ortografia é um processo que perpassa toda a trajetória escolar e, a partir disso, a proporção de desvios ortográficos se torna um espaço privilegiado de análise.

No Quadro 2 e 3 observamos exemplos dos desvios do Grupo 1 que ilustram desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e comuns em alunos de diversos níveis de escolaridade (ABAURRE, 1988, CARRAHER, 1990; CAGLIARI, 2002). É importante observar que os alunos já compreendem as propriedades do sistema de notação alfabética, uma vez que usam as letras fixadas do alfabeto para criação das hipóteses sobre as palavras ortográficas, o que implica dizer que não há “invenção” de novas estruturas, apenas um desconhecimento da natureza arbitrária desse sistema. Nos exemplos acima ilustrados, observamos que os desvios encontrados, em sua maioria, refletem, nas palavras de Morais (2008), casos de irregularidades que devemos memorizar que não são explicadas por regras gerativas, mas são fixadas assim porque se levou em conta a etimologia das palavras ou porque, ao longo da história, foi a determinada “tradição de uso”.

Nesses casos, os professores devem sempre incentivar que seus alunos recorram aos dicionários quando tiverem dúvida sobre a ortografia de uma palavra. Ainda, lembramos que atividades que priorizam a memorização não são efetivas para aprender, proficientemente, a ortografia. O ideal seria, portanto, que ações de leitura e reflexão sobre a convenção ortográfica seja proposta para que, conscientemente, o aluno compreenda que o processo de aprendizado da escrita é longo e requer um contato contínuo com a leitura e a produção escrita.

Sene (2018, p. 105), a esse respeito, alerta:

Assim, caso essas hipóteses, como as que observamos no [quadro 1 e 2] fossem discutidas pelo grupo de alunos com supervisão do professor, as oportunidades de reflexão sobre as convenções ampliariam-se e tornariam-se experiências escolares mais significativas. Há, também, maior probabilidade de se estender o diálogo para compreensão das relações entre fonemas e letras e uma vez compreendida tal relação, não será esquecida tão facilmente, pois estará gravada na memória de longo prazo do aluno.

Desse modo, o professor quando ler as produções de seus aprendizes deve seguir dois protocolos: (i) identificar os avanços na aprendizagem das relações entre fonemas e grafemas já trabalhados em sala de aula e (ii) não avaliar o conhecimento ortográfico como um todo sem que antes uma reflexão a respeito seja proposta. Tal conduta, poderia ser responsável por minimizar a postura de que o professor de língua portuguesa é um “caçador” de “erros”. Essa conduta, muitas vezes esperada pelos alunos, é responsável por inibir a expressão escrita do aluno. No entanto, o professor precisa repensar algumas práticas e, sobretudo, possibilitar refletir sobre os desvios dessa natureza.

Em relação aos desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita (Grupo 2) o gráfico 1 nos mostrou que 75% dos dados são representados por processos fonéticos-fonológicos que emergiram nas redações coletadas. Como já destacado anteriormente, nesse grupo, investigamos apenas os processos fonéticos-fonológicos (BORTONI-RICARO, 2005) presentes no Português Brasileiro. O gráfico 2 apresenta os tipos de processos encontrados e a porcentagem geral dos dados:

Gráfico 2: Processos fonético-fonológicos encontrados nas ocorrências do Grupo 2*

Fonte: os autores

Os desvios acima apresentados serão analisados conforme os tipos de desvios dentro do Grupo 2, a saber: **Tipo 1** - Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, **Tipo 2** - Desvios decorrentes da interferência de traços fonológicos variáveis graduais e **Tipo 3** - Desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínua. No gráfico 3, observamos que o processo fonológico mais recorrente entre os desvios encontrados foi o de neutralização das vogais anteriores /e/ e /i/ e das posteriores /o/ e /u/ em posição pós-tônica ou pré-tônica, com 27,5%. Este processo está representado, segundo Bortoni-Ricardo (2005), dentro dos desvios do Tipo 1. Observe no quadro alguns exemplos desse fenômeno:

* Informamos que apenas os processos fonológicos que obtiveram um percentual acima de 5% que serão analisados com detalhes. Tal escolha se deu em razão da quantidade de páginas necessárias para o artigo.

Quadro 4: Exemplo dos desvios de neutralização de vogais (Grupo 2 / Tipo 1)

INFORMANTE	OCORRÊNCIA	FORMA PADRÃO
I-01	“qui” / “si” / ti	“que” / “se” / “te”
I-02	“folhetu”	“folheto”
I-04	“nus”	“nos”
I-13	“isporte”	esporte
I-14	“infelizmenti”	“infelizmente”
I-15	“i” / “qui” / “ispanha”	E / que / espanha
I-22	Meninu / i	Menino / e

Fonte: os autores

O presente processo é muito recorrente no português brasileiro em razão do nosso sistema vocálico. Câmara Jr. (1977) nos apresenta a variedade de timbres das vogais átonas de sete fonemas /i,u,e,ɜ,ɔ,o,a/ que sofrendo neutralização vai para cinco, quatro e três, dividindo-se em pretônica, postônica não final e postônica final. No contexto brasileiro, tratando-se da vogal átona final, Câmara Jr. (1977) assegura que a ocorrência do processo de neutralização reduz o sistema vocálico para três vogais /i, u, a/ como nos exemplos “meninu” e “infelizmenti”. Os professores, em sua maioria, relacionam o uso do presente fenômeno ao acesso irrestrito da internet (SENE, 2018) e, sobretudo, a constante necessidade de comunicação rápida via worldweb que permitem algumas reduções e gírias que acabam transpostas ao texto escolar. No entanto, é preciso verificar que esse fenômeno, como os outros que ainda discutiremos, têm explicações históricas que transcendem a era moderna e, também, estão presentes no repertório de milhões de brasileiros.

Outro desvio encontrado, dentro do Tipo 1, são os casos de juntura vocabular. Para alguns autores, fenômenos de segmentação não convencional ou junção não convencional não podem ser considerados necessariamente um processo fonológico. No entanto, assumimos nesse trabalho, que se trata um desvio de natureza do Grupo 2, uma vez que na fala não há uma separação clara, como há na escrita, frases como “Já lhe contei” podem ser pronunciada tudo junto como “jaliconteí”, o que não evidencia uma clareza da segmentação dessa palavra na fala. Por essa razão, também, que usaremos aqui juntura vocabular e não hipossegmentação. No Quadro 5 estão alguns exemplos dessa natureza encontrados nas redações.

Quadro 5: Exemplo dos desvios de juntura vocabular (Grupo 2 / Tipo 1)

INFORMANTE	OCORRÊNCIA	FORMA PADRÃO
I-02	Derepente / oque	de repente / o que
I-08	Agente	a gente
I-09	Agente	a gente
I-14	Oque	O que
I-15	Anoite	A noite
I-21	Senquere / atarde	sem querer / a tarde

I-23	portudo / atarde	por tudo / a tarde
------	------------------	--------------------

Fonte: autores

Sendo a oralidade um dos alvos a partir dos quais a criança constrói suas hipóteses ao escrever, observamos, pelos exemplos acima coletados, que a modalidade oral influencia não só na grafia em termos segmentais, mas também em termos prosódicos. Afinal, como já mencionamos acima, a escrita a uma marcação mais convencional das fronteiras por meio do espaço em branco, enquanto a fala não e, por essa razão, considerando a influência dos hábitos da fala na escrita que desvios dessa natureza são justificáveis. De acordo com Ferreiro e Teberosky (2007) e Sene (2018), no processo de aprendizado da modalidade escrita, os alunos buscam compreender de maneira ativa a natureza da linguagem que o cerca, formulando hipóteses, buscando regularidades e criando a sua própria gramática. Ou seja, antes de dominar a escrita a criança já domina a língua falada e que é esta que será utilizada como parâmetro de comparação para aquela.

Da perspectiva escolar, a junção vocabular deve, como os demais desvios, receber uma atenção especial, uma vez que mesmo que não seja um fenômeno exclusivo do Ensino Fundamental II, casos como esse podem ser resultados de problemas não sanados no primeiro ciclo escolar. A partir disso, o aluno deve estar em constante contato com o texto escrito (e também os orais), permitindo com esse diálogo aprimorar a consciência fonológica dos alunos. Reforçamos que é nesse período que a criança está criando hipóteses para a escrita e aprendendo as distintas motivações que conduzem o sistema ortográfico.

Seguindo a tipificação proposta por Bortoni-Ricardo (2005) e aqui adaptada, nos desvios do Tipo 2, dentro do Grupo 2, estão aqueles decorrentes da interferência de traços fonológicos variáveis graduais. Os casos encontrados no *corpus*, conforme mostra o gráfico 2, são: a queda do /r/ final nas formas verbais, assimilação e degeminação do /nd/ e a monotongação.

Quadro 6: Exemplo dos desvios de queda do /R/ final (Grupo 2 / Tipo 2)

INFORMANTES	OCORRÊNCIAS	FORMA PADRÃO
I-01	“envia”	“enviar”
I-02	“aparece”	“aparecer”
I-04	“liga”	“ligar”
I-07	“mulhe”	“Mulher”
I-09	“enteira”	“inteirar”
I-14	“luga” / “almoça” / “passeá”	“lugar” / “almoçar” / “passear”
I-15	“viaja” / “melho” / “visita”	“viajar” / “melhor” / “visitar”

Fonte: os autores

O apagamento da coda silábica ocorre com frequência em palavras com padrão silábico CVC devido à grande variação fonética que o segmento, em posição de coda, por ser mais débil, costuma sofrer. Dentre as consoantes que podem assumir essa posição (r,

s, l, n) destacamos a queda do /r/ pós-vocálico nos infinitivos verbais. Esclarecemos que o presente fenômeno é facilmente observável independentemente da classe social ou grau de escolaridade dos falantes, Bortoni-Ricardo (2005) os definem como traços graduais. Ainda sobre a queda do /R/, Bortoni-Ricardo (2005, p. 85) afirma que “O falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/.”.

Mollica (2003) afirma que quase todos os processos fonológicos variáveis estão refletidos na escrita, mas não estão simultaneamente em todo o vocabulário possivelmente afetado. A esse respeito, a pesquisadora completa:

Condicionamentos concorrem para a manutenção ou cancelamento dos travadores silábicos que atuam na fala e na escrita. [...] esses condicionamentos se enquadram na hipótese segundo a qual regras em mudança (na fala) são mais resistentes à recuperação de segmentos cancelados (na escrita) do que regras em variação estável. (MOLLICA, 2003, p. 26-27)

Desse modo, relacionar o apagamento do /R/, por exemplo, com o processo de aquisição da escrita é importante, dado que o contato com a oralidade perpassa toda a trajetória escolar. Nesse mesmo sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 85) ilustra que:

[...] Em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais (correr > corrê; almoçar > almoça; desenvolver > desenvolvê > sorrir > sorri). Quando suprimimos, alongamos a vogal final e damos mais intensidade a ela. (...) O falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/.

Processos fonológicos como esse só validam a tese de que a escrita não deve ser instrumento de repressão do processo da variação linguística; pelo contrário, os professores que se deparam com fenômenos graduais como esse devem se debruçar na busca por estratégias pedagógicas que são culturalmente sensíveis para o tratamento do fenômeno.

Outro processo fonológico também gradual encontrado nos textos são as monotongações. Esse processo consiste, basicamente, na redução dos ditongos em montongos, como na palavra “dinheiro” em “dinhero”. Na fala dos brasileiros, esse processo ocorre de forma espontânea e autores como Mollica (2000) e Hora e Ribeiro (2006) atestam que o processo de monotongação ou redução do ditongo pode ser facilmente encontrado na escrita dos alunos. Vejamos alguns exemplos:

Quadro 7: Exemplo dos desvios de monotongação (Grupo 2 / Tipo 2)

INFORMANTES	OCORRÊNCIAS	FORMA PADRÃO
I-02	“dinhero”	“dinheiro”
I-06	“dexamos”	“deixamos” /
I-07	“Começo” / “mas”	Começou / “mais”

I-08	“ganhe”	“ganhei”
I-14	“dinhero” / “ganho”	“dinheiro” / “ganhou”
I-19	“otro”	“outro”
I-23	“primero”	“primeiro”

Fonte: os autores

Como explicitado acima, a monotongação é a redução do ditongo em uma vogal simples, ou seja, uma supressão do glide nos ditongos [aj], [ej], e [ow], reduzindo-os, respectivamente, às vogais simples [a], [e] e [o]. Hora e Ribeiro (2006, p. 214), quando explicam o fenômeno, afirmam que “o desligamento da ramificação da Rima preenchida pela vogal /i/ convertida em glide, ou seja, o apagamento da coda é bastante comum no Português Brasileiro, não só em se tratando de glide, mas também quando esse preenchimento se dá por consoantes coronais /r, l, s/”.

Para Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013), o monotongo representa um traço de estratificação gradual, isto é, alguns ditongos em certos ambientes linguísticos são quase que categoricamente reduzidos, mesmo em estilos formais da língua padrão urbana. Em relação ao aspecto gradual e categórico de certos monotongos, Paiva (1996) e Mollica (2000) esclarecem que a monotongação de [ow] é muito ampla, isso é, não há contextos que influenciam ou não a sua realização, sendo, desse modo, uma mudança praticamente implementada na fala do Português Brasileiro.

Considerando o que foi exposto, casos dessa natureza, como as demais, não devem ser, em qualquer hipótese, vistos de maneira estigmatizada. Pelo contrário, sua aparição na escrita é um reflexo dos hábitos da fala na escrita e, também, reflete um processo muito antigo na língua, “que vem desde a evolução do latim para o português” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 95).

Sendo assim, considerando os dados aqui discutidos observamos claramente que os alunos estão explorando hipóteses, muitas delas baseadas na fala, para escreverem algumas palavras. Leal e Roazzi (2005), nesse sentido, esclarecem que é necessário que se compreenda a busca que as crianças fazem ao tentar alcançar a escrita ortográfica; pensar sobre a ortografia faz com que elas adotem estratégias para resolver os problemas que surgem durante o processo de aprendizagem. Vale lembrar, portanto, que é fundamental reconhecer que a escrita é uma tecnologia necessária à plena participação social dos falantes e, ainda, o professor deve reconhecer que tudo em ortografia é fruto de um acordo social, a esse respeito Moraes (2008, p. 23) alerta:

[...] tudo foi arbitrado, mesmo quando existem regras que justifiquem por que em determinados casos temos que usar uma letra e não outra. Assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – outro tipo de convenção social –, não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras.

A partir disso, é esperado que os professores sempre reflitam diante das dificuldades ortográficas dos alunos e compreender, também, que esse processo não

caracteriza um erro da língua, mas um desvio de um padrão esperado pela escola. É preciso que o docente compreenda seu papel como andaime no aprendizado do aluno e fornece a ele subsídios necessários para caminhar na escada da ascensão social.

6 À GUIA DE CONCLUSÃO

A partir da análise dos nossos dados, pudemos fazer um levantamento das principais causas linguísticas que motivam os desvios ortográficos presentes na escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II da cidade de Uberaba (região urbana), MG. Esse tipo de diagnóstico pode ser feito, com a aplicação de conhecimentos de teorias linguísticas, pelos professores de língua portuguesa.

Relembremos, também, o que prega os Parâmetros Curriculares Nacionais (1988):

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa... a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1988, p. 31).

Assim, por meio deste trabalho, evidenciamos que mesmo em séries avançadas, os alunos necessitam de auxílio em relação ao processo de aquisição da escrita e, também, como já mencionado, compreender satisfatoriamente o que ele escreve. A partir do reconhecimento da natureza desses desvios ortográficos, o professor pode propor atividades mais produtivas. Além disso, acreditamos que os estudos linguísticos devam contribuir para que o trabalho do professor esteja desvinculado do preconceito linguístico e da dicotomização positiva/negativa, na busca por apropriação linguística reflexiva. Reforçamos, portanto, a importância do abandono da cultura do erro e tratar os desvios ortográficos dos alunos como algo que varia do padrão esperado para sua faixa de escolarização, mas nunca como um erro. Outro passo importante é conscientizar os professores a tratar essa prática de maneira reflexiva, apresentando para o aluno o desvio como algo a ser superado com auxílio da leitura e a prática de escrita. Ensiná-los o valor da sua variedade e a ideologia por trás de outras variedades, como a variedade padrão da língua.

Dessa maneira, cabe-nos reafirmar que os estudos de cunho sociolinguístico têm dado sua parcela de contribuição ao ensino. Sendo assim,

Estamos dando tanta ênfase ao estudo das tendências da própria deriva da língua para criarmos com firmeza a convicção de que os chamados “erros” que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua. **Portanto, podem ser previstos e trabalhados por meio de uma abordagem sistêmica.** (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 100, grifo nosso).

A análise e o diagnóstico dos desvios sob a perspectiva linguística, conforme propusemos neste trabalho, dão ao professor a oportunidade de entender a heterogeneidade da língua, a mudança e a variação. Ademais, Bortoni-Ricardo (2005, p. 59) afirma que a aplicação desses recursos pedagógicos deverá resultar em feedback para o processo da descrição linguística.

Gnerre (1985) destaca que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Logo, a variante padrão da língua se torna expressamente fundamental, uma vez que ela exerce um quê de diferenciação entre os cidadãos de uma mesma sociedade. Continuar apregoando a ideia de erro e acerto, mesmo que em língua escrita, é condicionar a língua a uma “camisa de força” que é as regras da Gramática Normativa. Ademais, a insistência nessa metodologia só evidencia que, mesmo com o avançar da ciência linguística, ainda se vive em um retrocesso.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito. In: *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p. 135–142.
- BARONAS, J. E. de A. Marcas de oralidade no texto escrito. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 12, n. 1, p. 15–32, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005. v. 11.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. IN: *Os doze trabalhos de Hércules do oral para o escrito*. São Paulo, Parábola, p. 45–62, 2013.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF da Educação, 1998.
- CAGLIARI, L. C. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática: com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Editoria Scipione, 2005.
- CÂMARA-JR, J. M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.
- CARRAHER, T. N. Exploração sobre o desenvolvimento da ortografia em português. *Isto se aprende com o ciclo básico*. São Paulo: SE/CENP, 1990.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Tradução de D. M. Lichstenstein et. al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.
- _____. *Com todas as letras*. Tradução de Maria Zilda Cunha Lopes. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- GNERRRE, M. *Linguagem, escrita e poder. Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- HORA, D. da; RIBEIRO, S. R. Monotongação de ditongos orais decrescentes: fala versus

- grafia. *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de línguas*. Florianópolis: UFSC, 2006.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Ed., 2008 [1972].
- LEAL, T. F.; ROAZZI, A. *A criança pensa... e aprende ortografia*. O aprendizado da ortografia, v. 3, p. 99–120, 2005.
- MAGALHÃES, T. G. Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso? Instrumento-Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 7, n. 1, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, A P et.al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20, 2002.
- MIKAELA-ROBERTO, T. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. São Paulo: Parábola, 2016.
- MOLLICA, M. C. Testagem em processos de monotongação. in: MOLLICA M. C. *influência da fala na alfabetização*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 2, p. 279–86, 2000.
- MOLLICA, M. C. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. [S.l.]: 7Letras, 2003.
- MORAIS, A. G. de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- PAIVA, M. da C. A. de. *Supressão das semivogais nos ditongos decrescentes*. *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 217–236, 1996.
- REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. O desenvolvimento da ortografia nas séries iniciais do primeiro grau e sua relação com a consciência fonológica e a consciência gramatical. Relatório de Pesquisa. Brasília: CNPq, 1996.
- SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. *Fonética e Fonologia do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2011. Coleção Para Conhecer.
- SENE, M. G; BARBOSA, J. B. Atitudes linguística de professores de educação básica e desvios ortográficos. In: *Associação Brasileira de Linguística*, 2017, Niterói. ANAIS DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. Niterói: UFF, 2017. v. 1. p. 312-322.
- SENE, M. G. Os desvios ortográficos de redações escolares do Ensino Fundamental II: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho. 174f. 2018.
- SIMÕES, D. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SOARES, M. B. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ZORZI, J. L. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In: MALUF, M.I. (Org.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006, p. 144-162.

Recebido em: 05/06/2018
Aprovado em: 23/07/2018
Publicado em: 31/12/2018