

*“Eu escrevo assim porque falo assim”:  
reflexos da variação fonética na escrita de alunos  
do 4º ano do ensino fundamental I*

“I write like that because I speak like that”: reflections of the phonetic variation in the writing of the 4<sup>th</sup> grade of fundamental education I

*Michelli Cristina Galli*

Universidade Estadual de Londrina – UEL

*Luiz Felipe Felisardo Cardoso*

Universidade Estadual de Londrina – UEL

DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148538404>

**Resumo:** Nas séries iniciais da trajetória escolar, é comum que as crianças reproduzam na escrita aspectos da oralidade, essa reprodução constitui um dos maiores desafios do trabalho docente. Nesse sentido, apresentamos no presente artigo os fenômenos de variação fonética mais recorrentes em textos produzidos por 29 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal da cidade de Assis Chateaubriand/PR. Após análise, identificamos que as ocorrências mais produtivas estão relacionadas às normas da modalidade escrita e aos desvios recorrentes no dialeto das crianças. Tivemos como objetivo: a) identificar os principais reflexos da fala na escrita; b) categorizar, segundo critérios estabelecidos por Bortoni-Ricardo (2005), Cagliari (2007), Lemle (2006) e Mattos e Silva (2003), os desvios da escrita; c) propor, aos professores, intervenções que subsidiem o trato com a ortografia no âmbito da escrita de texto em sala de aula.

**Palavras-chave:** Escrita. Variação fonética. Ensino fundamental I.

**Abstract:** In the initial grades of the school trajectory it is common for the children to reproduce oral aspects in the writing, consisting in one of the biggest challenges of the teaching work. In this sense, we present in the following article the most recurring phonetics variations phenomena in texts produced by 29 4th grade students in elementary school from a municipal school in the city of Assis Chateaubriand, PR. After analysis, we identify that the most productive occurrences are related to the standards of writing modalities and to the children’s recurrent dialects. Our goal was a) identify the main speaking and writing reflexes; b) categorise, according to established criteria of Bortoni-

Ricardo (2005), Cagliari (2007), Lemle (2006) and Mattos e Silva (2003, writing deviations; c) propose, to the teachers, interventions that subsidise the dealing with spelling in the context of text writing in the classroom.

**Keywords:** Writing. Phonetics variation. Elementary school.

*Michelli*

*Cristina Galli*

*Luiz Felipe*

*Felisardo*

*Cardoso*

---

372

## **1. Introdução**

A riqueza da variação da língua portuguesa brasileira exige uma profunda reflexão quando seu contexto de realização é o da sala de aula, no entanto, isso não significa que os demais cenários linguísticos sejam menos produtivos. Mesmo que na vida social haja regras que determinam a língua em uso, é na escola que a criança compreende as diferenças e as semelhanças referentes à fala e à escrita e aos eventos linguísticos mais e menos monitorados.

Ao chegar à escola, duas conjunturas historicamente constituídas contrastam: a cultura representada pelo aluno e a cultura da escola, ficando sob a responsabilidade do professor a tarefa de conciliar, de forma efetiva, o trabalho com as variantes (BORTONI-RICARDO, 2006).

Evidenciamos, e pactuamos, que a missão dos professores das séries iniciais não se reduz à mera transmissão de regras e convenções da escrita, ao contrário, a fim de auxiliar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa, o trabalho em sala de aula exige a identificação das variantes trazidas por eles; a conscientização desses mesmos alunos sobre as particularidades do português e, por fim, a escolha por intervenções que melhor abordem a variação, tarefa que por vezes é exaustiva, mas imprescindível. Diante disso, propomos, neste artigo, uma reflexão acerca dos desvios ortográficos motivados pela gama de realizações fonéticas do português brasileiro, para tanto, nossas contribuições estão amparadas pelos pressupostos da Sociolinguística Educacional, subárea da Sociolinguística, que compreende todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que contribuem para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área de ensino de língua materna (BORTONI-RICARDO, 2005).

## **2. Contribuições da Sociolinguística para a Educação**

Ao dar início à vida escolar, o aluno tem plena convicção de que conhece e domina a língua portuguesa, no entanto, em algum momento de sua caminhada discente passa a crer que não possui domínio de sua

língua materna, incitando algumas interpelações aos educadores e estudiosos da área, dentre elas: o que leva o estudante a acreditar que não “sabe” sua própria língua?

Uma das respostas e soluções para a pergunta está no ensino da Sociolinguística<sup>1</sup> na formação de professores, tanto em Nível Médio quanto em Nível Superior. É primordial que haja o entendimento, sustentado nas teorias sociolinguísticas, sobre o que é a língua portuguesa, como ela funciona, suas variantes, como e quando usá-las. Para que, na prática docente, os princípios da Sociolinguística constituam o alicerce do ensino da língua.

Devemos abandonar a crença de que a Sociolinguística condena a correção dos desvios gramaticais. Ao contrário, na tentativa de encontrar o equilíbrio entre a variante-padrão e as demais variantes, mais e menos estigmatizadas, a Sociolinguística Educacional tem se voltado aos fenômenos da variação linguística do português brasileiro e às suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Nessa perspectiva, é papel do professor ensinar ao aluno que existem inúmeras diferenças em uma mesma língua, não falamos e escrevemos da mesma maneira e, a depender dos diferentes contextos de comunicação, são distintas as formas de organização da língua falada e da língua escrita (BORTONI-RICARDO, 2014).

Assim, a Sociolinguística Educacional reconhece que “as variantes não padrão presentes na língua não são erros, mas sim, diferenças, mais produtivas na modalidade oral da língua e em estilos não monitorados” (BORTONI-RICARDO, 2014, p.158). Sabendo disso, o professor deve conciliar os preceitos da Sociolinguística, que consideram a língua em uso dentro de uma comunidade de fala, à modalidade escrita da língua, “têm os professores, portanto, de ficar alerta à produção linguística de seus alunos em sala de aula promovendo os ajustes necessários, de forma sempre muito respeitosa, nos termos de uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, p. 159, 2014).

Nesse sentido, o desafio incumbido à escola é o de tornar o aluno capaz de se comunicar por meio da escrita, respeitando sua identidade, enquanto falante pertencente a uma comunidade de fala, trazida para o contexto escolar.

*“Eu escrevo  
assim porque  
falo assim”*

---

373

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, consagramos dos fundamentos da Sociolinguística Variacionista que entende a língua como dinâmica e heterogênea (LABOV, 2008 [1972]).

## 2.1 As duas Modalidades da Língua nos Primeiros Anos da Vida Escolar: a Linha Tênu e Entre a Variação Fonética e os Reflexos na Escrita

A fase infantil é marcada pela construção de hipóteses. No esforço de compreender o mundo a sua volta, a criança busca incansavelmente por respostas. Entre os complexos esquemas de conhecimento, construídos ao longo da primeira década de vida, está o sistema da escrita (FERREIRO, 2000).

Michelli  
Cristina Galli

Luiz Felipe  
Felisardo  
Cardoso

---

374

Ao entrar na escola, a criança sabe que a escrita quer dizer algo, embora, por vezes, não domine a maneira como isso se organiza. O contato com a escrita e com a leitura varia por depender da realidade social a que pertence o aluno: em algumas famílias as práticas de leitura e de escrita são raras, em outras, fazem parte do cotidiano.

Da construção do sistema da escrita passa por várias etapas, dentre elas: a) a compreensão da relação entre os símbolos e seus respectivos significados; b) a identificação e diferenciação entre as letras do alfabeto, associando as letras a um ou mais fonemas; c) a discriminação das diferenças sonoras; d) o entendimento das formas de grafia de uma mesma letra: cursiva, maiúscula, minúscula, impressa, entre outros aspectos (LEMLE, 2006). Justificamos a ênfase na relação entre letras e sons por se tratar do objeto de análise deste estudo.

Nesse processo de inferências a respeito do universo da escrita, é comum que o aluno presuma que cada letra represente um som e que, portanto, cada som seja representado por uma única letra, o que não condiz com a realidade do português brasileiro. Por isso, o modelo ideal do sistema alfabético seria “o de que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos” (LEMLE, 2006, p.17).

As relações existentes entre os fonemas e as letras são categorizadas em função do grau de motivação fonética: a) relações de um para um (ou biunívocas), caracterizadas por uma perfeita motivação fonética; b) relações de um para mais de um, na qual a motivação fonética vem combinada com a consideração da posição da letra no interior da palavra; e, c) relações de concorrência, em que mais de uma letra pode representar o mesmo som na mesma posição (LEMLE, 2006).

Quando as relações, regulares e irregulares, entre letras e sons não são internalizadas nas séries iniciais, outro grande equívoco constitui um obstáculo na organização do sistema da escrita. A crença de que a

grafia é a transcrição da fala requer um produtivo trabalho com a prática de leitura, com a etimologia das palavras e com a variação fonética.

A influência da oralidade no processo de construção da escrita fica evidente no Ensino Fundamental I, fato que ilustra a preocupação de inúmeras pesquisas voltadas à identificação e categorização de desvios resultantes da relação entre som e letra. Desse modo, para a análise dos textos produzidos pelos alunos, valemo-nos das categorias de erros<sup>2</sup> propostas por Bortoni-Ricardo (2005).

### Quadro 1 – Categorias de desvios na escrita.

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.
3. Erros decorrentes da interferência das regras fonológicas variáveis graduais.
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Fonte: BORTONI-RICARDO (2005, p. 54)

Convém destacar que apenas a categoria 1 não tem relação com a oralidade, referindo-se à ortografia, as demais, no entanto, são, “decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54). A seguir, esmiuçamos cada umas categorias supracitadas.

Na categoria 1, os desvios ocorrem devido ao pouco conhecimento das regras que regem a modalidade escrita da língua, resultado das relações plurívocas entre fonema e grafema. Isso porque no sistema linguístico do português brasileiro:

- a) diferentes letras podem corresponder a um mesmo som. Exemplo: mesa e zumbido, o s intervocálico e o z correspondem ao fonema /z/;
- b) uma única letra pode corresponder a dois fonemas. Exemplo: êxito e texto, o x pode ser representado pelos fonemas /z/ e /s/;
- c) o h em ataque, seguido de vogal, como na palavra horizonte, não representa som algum;
- d) há dígrafos, ou seja, um fonema é representado pela junção de duas letras. Exemplo: ss na palavra pássaro.
- e) O x pode representar dois fonemas, como na palavra táxi.

---

<sup>2</sup> Partilhamos da categorização proposta por Bortoni-Ricardo (2005), contudo, não utilizaremos o termo “erro”, substituindo-o por “desvio”, exceto em citações.

*“Eu escrevo  
assim porque  
falo assim”*

---

375

Michelli  
Cristina Galli

Luiz Felipe  
Felisardo  
Cardoso

---

376

Na categoria 2, os desvios são classificados de acordo com o contexto em que o falante está inserido, considerando os desvios recorrentes de seu dialeto, como por exemplo a realização do rotacismo, fenômeno linguístico que corresponde à troca do *l* pelo *r*. Antes de passarmos para a explicação das categorias 3 e 4, descreveremos, ainda que brevemente, os *contínuos* para o entendimento da variação linguística: *contínuo de urbanização*; *contínuo de oralidade-letramento* e *contínuo de monitoração estilística* (BORTONI-RICARDO, 2006).

Pensemos em dois polos, de um lado estão os falares rurais, isolados e estigmatizados. Em anos, não muito remotos, devido ao contexto geográfico, as localidades eram afastadas, quilômetros de distância separavam os moradores de áreas urbanas, as estradas eram precárias, logo, a interação linguística era mais limitada. Em algumas regiões brasileiras, esse cenário faz parte dos dias atuais.

Do outro lado, estão os falares urbanos organizados e articulados segundo modelo de convenção da escrita, novamente, uma ressalva é necessária, não significa que o Brasil esteja dividido em rural e urbano, mas sim, que essa ainda é a realidade de muitas regiões brasileiras. Consideremos que entre as duas extremidades da linha contínua outro grupo se desponta, o *rurbano*:

grupos formados por migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologias agropecuárias (BORTONI-RICARDO, 2006, p.52).

Enfatizamos que as fronteiras são fluidas, uma vez que não existem pontos fixos que determinem o início e o término desses falares. Ponderemos outros dois polos inseridos em um evento de comunicação. Em uma das pontas está o evento de letramento regido pela escrita, a saber, palestras universitárias, telejornais, documentários etc. Na outra, o evento de oralidade, como a própria definição supõe, regido pela fala, a exemplo disso estão a conversa descontraída, o telefonema, uma discussão em família etc.

Isso posto, passemos à interpretação daquilo que vem a constituir os *traços descontínuos* e os *traços graduais*, noções elementares para que possamos entender os desvios pertencentes às categorias 3 e 4.

Igualmente, imaginemos dois extremos, à medida em que há proximidade ao polo urbano, há descontinuidade dos falares rurais, isso porque seu uso é descontinuado nas áreas urbanas. Por outro lado, há traços presentes na fala de todos os usuários da língua portuguesa brasileira, distribuídos, portanto, ao longo de todo o contínuo, denominados traços graduais (BORTONI-RICARDO, 2006).

Os desvios da categoria 3, decorrentes da interferência de traços fonológicos graduais, são identificados com maior frequência em situações de fala e escrita menos monitoradas. Nas extremidades do contínuo de *monitoração estilística* estão as interações totalmente espontâneas e as interações previamente planejadas, os fatores determinantes para esse contínuo são: o ambiente de produção, o interlocutor e o tópico da conversa. Em tese, monitoramo-nos mais quando a situação de comunicação requer formalidade, levando em consideração os interlocutores, o ambiente e a finalidade da conversa. Por fim, a categoria 4, refere-se aos traços descontínuos, reiteramos que por se tratar de falares estritamente rurais, na maioria das vezes, ao receber avaliação negativa, são estigmatizados.

Pautados nessas reflexões, na seção 3, apresentamos brevemente o que preconiza o Currículo Básico para a Escola Pública Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP. Justificamos a breve exposição do currículo por se tratar do documento norteador da organização curricular da escola que nos possibilitou o contato com os textos analisados na seção 4.

### **3. O Ensino de Escrita/Produção e Reescrita de Textos para o 4º ano do Ensino Fundamental no Currículo da AMOP**

“A consolidação e o fortalecimento da Escola Pública de qualidade social têm sido uma constante preocupação dos educadores e gestores da região Oeste do Paraná, desde a década de 1970 até os dias de hoje” (AMOP, 2015, p.10). Assim, como resultado de esforço coletivo, a produção do currículo da AMOP aspira às mudanças no processo de ensino e aprendizagem, na qual, todos os membros da comunidade escolar passem a ser mais conhecedores da ciência, estejam engajados para o desenvolvimento social de suas comunidades e sejam sujeitos transformadores da história:

*“Eu escrevo  
assim porque  
falo assim”*

---

377

Michelli  
Cristina Galli

Luiz Felipe  
Felisardo  
Cardoso

---

378

A discussão e a produção de um Currículo para as escolas municipais do Oeste do Paraná surgiram das necessidades criadas pelo processo de desenvolvimento histórico-social da região, que trouxe desafios para a educação, os quais deveriam ser enfrentados de forma coletiva [...] Nesse caso, o debate não poderia ficar restrito a questões técnicas do ensino ou questões referentes à sala de aula. Pensar no currículo exigia, antes de tudo, pensar os pressupostos teóricos e filosóficos. Isso implicava em definir concepção de homem, de sociedade e de educação. Questões estas que nos levou a fazer outros estudos, como sobre método e metodologia do ensino e da aprendizagem, concepção de conhecimento, de conteúdo escolar, de avaliação entre outros [...] (AMOP, 2015, p. 9).

Nessa concepção, e consonantes aos princípios da função social na formação dos sujeitos, os textos produzidos nas aulas de língua portuguesa devem possibilitar a interação, isso significa dizer que, de modo especial nas práticas de leitura e escrita, os alunos precisam compreender que um texto é produzido a partir da necessidade de dizer algo a alguém, de informar, de persuadir, de manifestar-se sobre dado conteúdo social. Para tanto, o currículo da AMOP coloca como objetivos específicos do ensino de escrita/produção e reescrita de texto os seguintes tópicos:

- Produzir diferentes gêneros discursivos, considerando o interlocutor, suporte (instrumento que carrega o texto – cartolina, envelope, papel sulfite etc.), seu veículo de circulação (mural, revista, jornal etc.) e sua função social, conteúdo veiculado, estrutura composicional do gênero e estilo;
- Revisar o texto (oral ou escrito) produzido, considerando os aspectos contextuais, textuais, gramaticais e ortográficos.
- Observar na reescrita de textos os aspectos relacionados ao gênero que está sendo trabalhado. (AMOP, 2014, p.114)

Para isso, o documento determina que durante as aulas do 4º ano do Ensino Fundamental, nas atividades relacionadas à escrita e à produção textual, o professor se certifique de que o aluno, em relação aos gêneros textuais, seja introduzido ao tema, esse é o momento de contato com “a vivência de textos de diferentes gêneros apenas para

percepção”, desse modo, o aluno é apresentado às teorias relacionadas aos diferentes gêneros do texto (AMOP, 2014, p.109).

Na sequência, o docente deve despertar no aluno a reflexão sobre “a função social e o contexto de produção textuais, por meio de leitura e interpretação oral e/ou escrita de textos” (AMOP, 2014, p.110). Em seguida, o aluno deverá, em relação aos gêneros, *Aprofundar Consolidando*, que é o momento em que o professor se aprofunda no gênero que selecionou para trabalhar com os estudantes, esse item:

[...] é o ápice do trabalho com o gênero, pois é a ocasião em que o educador lançará mão da sequência didática para realizar um trabalho sistematizado que compreende todas as etapas necessárias para que o educando se aproprie das especificidades de cada gênero (AMOP, 2014, p.110).

“Eu escrevo  
assim porque  
falo assim”

---

379

Com relação aos conteúdos curriculares, “adequação à esfera de circulação; adequação ao suporte físico de circulação; adequação ao tema; adequação ao formato / estrutura do gênero; expressão do domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer” (AMOP, 2014, p.114), espera-se que no 4º ano o aluno já tenha adquirido os conhecimentos das etapas *introduzir* e *trabalhar* e já esteja aprofundando e consolidando os conhecimentos.

Quanto à clareza e à coerência textual, o currículo da AMOP (2014, p.115) orienta que os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental estejam trabalhando os seguintes conteúdos curriculares:

Referencial: substituição de nomes por expressões equivalentes; coesão sequencial; adequação à variedade linguística selecionada; emprego dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos; emprego dos verbos nos textos trabalhados (modo/tempo); Emprego da concordância verbal; emprego da concordância nominal.

No 4º ano o aluno deve estar na fase *Aprofundar Consolidando* nos seguintes conteúdos curriculares: “Progressão; grau de informatividade; ideias não-contraditórias; adequação vocabular; emprego da pontuação; emprego do discurso direto; emprego do discurso indireto e emprego da paragrafação” (2014, p.116).

Michelli  
Cristina Galli

Luiz Felipe  
Felisardo  
Cardoso

---

380

Em relação aos aspectos ortográficos, espera-se que o aluno saiba o emprego adequado das letras com correspondência cruzada ou arbitrária, quando há mais de uma correspondência sonora, e esteja trabalhando e consolidando o emprego correto das letras maiúsculas e minúsculas no processo de escrita textual (AMOP, 2014).

Por fim, para a AMOP, o aluno do 4º ano do Ensino Fundamental deve estar no processo de trabalhar na apropriação do emprego de palavras com sílabas complexas e uso do traçado legível.

#### 4. Procedimentos da Pesquisa

Esta seção subdivide-se em dois momentos, no primeiro, descrevemos os procedimentos de cada etapa da pesquisa para a obtenção dos dados a partir de textos escritos por 28 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola do município de Assis Chateaubriand/PR, no ano de 2017. No segundo, apresentamos e explicamos os desvios encontrados nos textos produzidos para, então, categorizá-los de acordo com os postulados de Bortoni- Ricardo (2005) e Cagliari (2007).

Para o desenvolvimento deste estudo, conciliamos os paradigmas da pesquisa quantitativa, quando esboçamos os dados quantificados dos desvios, aos paradigmas da pesquisa qualitativa, quando interpretamos os dados e construímos significados, almejando ampliar as discussões sobre o ensino de língua portuguesa, bem como aprimorar a prática pedagógica.

##### 4.1 Obtenção dos Dados

Primeiramente, para a obtenção dos dados, houve uma conversa entre os pesquisadores e a professora regente da turma, a fim de elucidar o objetivo da atividade. Após nos inteirarmos dos conteúdos dispostos no planejamento para o 4º bimestre do ano letivo de 2017, elencamos possíveis gêneros textuais<sup>3</sup>, consonantes ao currículo da AMOP, que coadunassem com os conteúdos programados para o fechamento do ano letivo e que não interrompessem o calendário de atividades. Para tanto, o gênero *Histórias em Quadrinhos* (HQs) foi escolhido.

Justificamos a escolha do referido gênero por fazer parte do planejamento da docente e por pertencer à tipologia textual narrativa, tipo usado com maior frequência no cotidiano e por constituir grande

---

3 Entendemos gêneros como “textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões socio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

parte das situações comunicativas. A narrativa “está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, em parte alguma, povo algum sem narrativa” (BARTHES, 1976, p. 9).

A combinação da linguagem verbal e **não verbal** presente nas histórias em quadrinhos possibilita a construção de inúmeras leituras, sustentadas nas vivências de mundo de cada aluno.

No caso dos quadrinhos, pode-se dizer que o único limite para o aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino. Eles tanto podem ser utilizados para introduzir um tema que será desenvolvido por outros meios, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar uma discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, como uma forma lúdica para tratamento de um tema árido ou como contraponto ao enfoque dado por outro meio de comunicação. (VEGUEIRO, 2009, p. 42).

*“Eu escrevo  
assim porque  
falo assim”*

381

A linguagem acessível aproxima o aluno do texto lido, viabilizando o trabalho significativo e reflexivo com a língua portuguesa em uso e com as variantes do português do Brasil. Posto isso, passemos à proposição da atividade.

A produção de gêneros textuais pressupõe o trabalho significativo e reflexivo acerca da leitura e da escrita. Sendo assim, antes da produção dos textos, sob orientação da professora regente, gibis impressos foram levados à sala de aula e, gradativamente, as características do gênero textual HQs foram trabalhadas. Posterior a isso, uma folha com a tirinha do Cascão, personagem da Turma da Mônica, Figura 1, foi entregue a cada criança, destacamos que na execução dessa etapa não estivemos presentes.



**Figura 1** – Tirinha da Turma da Mônica

**Fonte:** [http://amigasdaedu.blogspot.com.br/2009\\_06\\_01\\_archive.html](http://amigasdaedu.blogspot.com.br/2009_06_01_archive.html)

Houve um momento de interação em que professora e alunos conversaram a respeito de possíveis leituras da tirinha. Em seguida, apoiado no enunciado: “observe a figura abaixo e escreva uma história bem criativa”, o encaminhamento da produção escrita teve início. Ao término da aula, a professora regente e sua auxiliar recolheram os textos que nos serviram para a extração do *corpus* analisado neste trabalho.

Michelli  
Cristina Galli

Luiz Felipe  
Felisardo  
Cardoso

#### 4.2 Análise dos Dados e Descrição dos Desvios

A seguir, apresentamos e classificamos os desvios encontrados nos textos produzidos de acordo com a “categoria de erros” de Bortoni-Ricardo (2005) e com a “taxonomia de erros” de Cagliari (2007).

382

**Quadro 2 – Categorização dos desvios na escrita.**

Categoria	Desvio	Exemplo	Traço	
			Descontínuo	Gradual
1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	Trocas ortográficas	ceus > <sup>4</sup> seus, entam > então, con > com, coreu > correu, corendo > correndo, tropecou > tropeçou, jemer > gemer, prassa > praça, caçado > cansado, socoro > socorro, prassinha > pracinha, pençou > pensou, decha > deixar, maxucado > machucado tropesou > tropeçou comesou > começou comessou > começou depoiz > depois ce > se pasando > passando escoregou > escorregou tropesol > tropesssou caichinha > caixinha chorrando > chorando		X
	Vocalização: Troca de /l/ pelo /u/	resovel > resolveu voutou > voltou auto > alto devouver > devolver		X

4 Neste caso, o símbolo (>) representa a preposição por.

2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.	Hipercorreção	encomodado > incomodado vio > viu conseguiu > conseguiu envés > invés corativo > curativo bouca > boca assistio > assistiu ficol > ficou chegol > chegou falol > falou saio > saiu ouvio > ouviu boscar > buscar tropesol > tropessou		X
	Neutralização das vogais /e/ e /i/, /o/ e /u/	juelho > joelho ti > te passiando > passeando, preucupar > preocupar		X
	Juntura intervocabular: vocábulos fonológicos constituídos de duas ou mais formas livres ou dependentes grafados como um único vocábulo formal	derepente > de repente, oque > o que, aocontrario > ao contrário, irbuscar > ir buscar, comuita > com muita, enum > em um, foibrincar > foi brincar cadum > cada um veo > ver o asua > a sua seralou > se ralou eo > e o		X
3. Erros decorrentes da interferência das regras fonológicas variáveis graduais.	Apagamento do /r/ e do /s/ em final de formas verbais e de nomes	grita > gritar		X
	Aférese (queda) da sílaba inicial	tá > está		X
	Monotongação	dexo > deixou, falo > falou,		X
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.		-		-

*“Eu escrevo assim porque falo assim”*

---

383

**Fonte:** Criado pelos pesquisadores

Após a análise dos textos, identificamos e classificamos os desvios mais produtivos, de acordo com as categorias 1, 2, 3 e 4. Esses dados foram organizados no Quadro 3 para melhor visualização.

**Quadro 3 - Quantitativo dos desvios**

Tipos de desvios	Quantidade de desvios	Porcentagem
1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita.	28	44%
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado.	31	49%
3. Erros decorrentes da interferência das regras fonológicas variáveis graduais.	4	7%
Total de desvios	63	100%

**Fonte:** Criado pelos pesquisadores

De modo geral, os desvios mais frequentes estão relacionados às normas da modalidade escrita e aos desvios recorrentes em seu dialeto, categorias 1 e 2, respectivamente. Na tentativa de escrever como se fala, categoria 1, os alunos cometem esses desvios ortográficos, sendo comum e justificável que a criança sinta-se insegura ao optar por uma ou outra possibilidade de representação do som. Ao descartar opções, a criança realiza hipóteses que permeiam o processo de domínio da escrita, nesse sentido, se na fala há a substituição de um som por outro, majoritariamente, a troca acontecerá na escrita:

um processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala, no lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém, desprovida da propriedade difícil. (STAMPE, 1973 apud OTHERO, 2005, p. 03).

É **nessa** fase que palavras “novas” surgem, muitas vezes diferentes da forma ortograficamente “correta”: *prassa*<sup>5</sup> > *praça*, *caichinha* > *caixinha*, *voutou* > *voltou* etc. Cabe ao docente tomar conhecimento

<sup>5</sup> Ressaltamos que todos os exemplos utilizados na elucidação dos tipos de desvios foram retirados do corpus, conforme Quadro 2.

do funcionamento da língua e compreender que todos os desvios demonstram o uso inadequado de recursos possíveis do próprio sistema ortográfico da escrita. Estar atento a esses sinais leva à sistematização de ações que tratam as atividades de oralidade e escrita de forma significativa, processo esse, que precisa fazer sentido aos alunos, não ficando restrito ao ambiente escolar.

Na categoria 2, identificamos os desvios da hipercorreção, neutralização das vogais e juntura intervocabular. A hipercorreção (CAGLIARI, 2007), disposta na categoria 2, é comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia é diferente, passando a generalizar a forma de escrever, como em *encomodado*, *vio*, *consequio envés*, *corativo* e *resovel*. Esse fenômeno é o resultado das correções, feitas em sala de aula, relacionadas à troca da letra *e* pela letra *i*, ou da letra *o* pela letra *u*, como em *leiti* > *leite* e *velhu* > *velho*, bem como das tentativas de trazer a sua realidade linguística formas que gozam de maior prestígio social (CALVET, 2002).

Passemos a outro caso de desvio, a ditongação, resultado da hipercorreção. Embora seja comum à fala, quando transposta à escrita, a ditongação recebe estigma. A formação do ditongo acontece a partir da presença de dois segmentos vocálicos na mesma sílaba, sendo uma vogal e uma semivogal. Enfatizamos que, na tentativa de adequação às exigências escolares, a criança hipercorrege a palavra boca, resultando em *bouca*.

No português moderno deve-se a ditongação em dois casos: 1. vogal tônica em hiato, quando a) média anterior com o desenvolvimento de um ditongo /éy/ ou /êy/, indicando na grafia moderna (idéia, veia); b) média posterior fechada com desenvolvimento de um ditongo /ôw/ não indicado na grafia e inexistente nas zonas dialetais em que houve a monotongação do ditongo /ôw/ - boa - bôwa. 2. Dialetalmente, pela vogal tônica final travada por /s/ pós-vocálico, com o desenvolvimento dos ditongos de pospositiva /y/, pás, és, fez, sós, flux, cãs, pronunciadas /pays, feys, sóys, fluys (MATTOSO CÂMARA JR. 1996, p. 100).

Em relação à neutralização das vogais /e/ e /i/, /o/ e /u/ (BORTONI-RICARDO, 2005), registramos 4 realizações: *juelho* > *joelho*, *ti* > *te*, *passiando* > *passeando*, *preocupar* > *preocupar*, as vogais médias /e/ e /o/

“Eu escrevo  
assim porque  
falo assim”

---

385

Michelli  
Cristina Galli

Luiz Felipe  
Felisardo  
Cardoso

---

386

geralmente são pronunciadas /i/ e /u/ em sílabas átonas, pretônicas ou postônicas. Desse modo, no nosso sistema linguístico há uma tendência do fonema /e/ transformar-se em /i/.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escrita de textos espontâneos, é comum observarmos a junção de palavras, fenômeno bastante recorrente no início do processo de aquisição da escrita. Essa junção intervocabular reflete as hipóteses que o aluno formula a respeito da escrita, novamente, buscando respaldo na fala, isso porque, na fala a segmentação de palavras ocorre de forma diferenciada da escrita, sendo marcada pela entonação do falante (CAGLIARI, 2007). Espera-se que no 4º ano a criança não tenha dificuldades no emprego da segmentação entre palavras (AMOP, 2014, p 120). Entretanto, contabilizamos 11 situações em que os alunos tiveram problemas com a representação dos segmentos, justificados em razão da complexidade do sistema na escrita.

Na categoria 3, constatamos o apagamento do /r/ em apenas um caso: *grita* > *gritar*. No português brasileiro a posição de coda silábica, isso é, na posição final da sílaba, pode ser preenchida pelas consoantes: vibrante [r], lateral [l], fricativa [s] e nasal [n]. O apagamento do rótico no infinitivo consiste na supressão do r em coda silábica final, ou seja, em final de palavras, dos verbos no infinitivo. “A queda do r é mais frequente nos jovens, decaindo ao passar pelas duas outras faixas de informantes mais velhos, ou seja, evidencia-se um processo de mudança em progresso” (MONARETTO 2000, p. 280).

Verificamos apenas uma ocorrência de aférese: *tá*, mudança fonética que consiste na supressão de um fonema, ou sílaba, no início de um vocábulo. A estrutura do texto narrativo favorece o discurso direto, no qual a criança fará a escolha pela sua variante na representação da fala das personagens. Ademais, essa forma é bastante produtiva em contextos de fala e escrita menos monitorados.

Por fim, no processo de monotongação, ainda na categoria 3, há a passagem de um ditongo a uma vogal simples, consequência do apagamento da semivogal e dos reflexos da fala na escrita. O processo de monotongação faz parte da constituição do português, apresentando-se como um fenômeno sincrônico e diacrônico. Identificamos dois casos de monotongação nos textos analisados.

Na seção 5, com base na identificação dos desvios apresentados pelos alunos, propomos algumas intervenções atentando às especificidades de cada uma das categorias elencadas no Quadro 1, a saber: cate-

goria 1, erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; categoria 2, erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; categoria 3, erros decorrentes da interferência das regras fonológicas variáveis graduais; e, categoria 4, erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas (BORTONI-RICARDO, 2005).

## 5. Propostas de Ações

Diante das reflexões acerca do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o professor configura-se como mediador estabelecendo relações entre a fala da criança e o conhecimento da modalidade escrita da língua, cabendo-lhe a criação de situações de interação em que a criança se sinta segura no domínio das duas modalidades da língua: fala e escrita. Portanto, o trabalho com a linguagem não se limita a meras decifrações de códigos (AMOP, 2014). O papel docente é desafiador, pois, é a partir de suas interferências que a criança expressará, por meio da escrita, a interpretação do mundo.

Isso posto, apontamos algumas ações para orientar o trabalho com os desvios identificados e descritos na seção 4, destacamos que essas proposições devem estar voltadas ao perfil dos alunos.

Para a produção eficiente de um texto é preciso que a proposta seja clara e que os alunos estejam cientes de todo o processo criativo que permeia a produção textual. Para isso, é imprescindível, ao docente, organizar as etapas da produção do texto e os contextos de circulação que se visa atingir. O lugar de circulação do texto conduz o aluno a diversas observações sobre o texto a ser produzido, qual a finalidade do texto, qual gênero textual melhor revela essa finalidade e qual a linguagem deve ser utilizada para melhor expressar o que se quer dizer (MARCUSCHI, 2008).

“Uma vez reescrito o texto e sanados os seus problemas, esse deve cumprir a sua função social, ou seja, deve-se propiciar a circulação do gênero, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente” (AMOP, 2014, p. 109). Isso é, o texto não deve ser exclusivo do aluno e do professor, mas, deve atingir diferentes interlocutores. Objetivo esse, que poderá ser cumprido após a definição do meio de circulação em que a produção textual será divulgada ou exposta.

Os textos produzidos pelos alunos podem ser inseridos em diversas esferas de circulação, expostos em cartazes no ambiente escolar, no jornal da escola ou, até mesmo, um jornal comunitário, uma carta aos

*“Eu escrevo  
assim porque  
falo assim”*

---

387

pais, aos colegas ou aos professores, a esfera de circulação deve proporcionar a divulgação e o acesso aos textos produzidos pelos alunos.

A facilidade de acesso a celulares e internet tem proporcionado maior interação virtual entre os indivíduos. Utilizar esse meio de acesso para divulgar e apresentar os textos produzidos em sala de aula é **uma prática que** se mostra bastante exequível. Para isso, os textos dos alunos poderiam ficar disponíveis para leitura no site da própria instituição. O acesso aos textos não se limitaria apenas à **sala de aula** e alcançaria outros públicos, o que, de certa forma, incentivaria a produção textual em sua primeira fase e estimularia maior atenção aos processos anteriores à fase de circulação do texto.

Sugerimos que a escolha dos gêneros textuais faça sentido aos alunos. Assim, é indispensável que o docente conheça o seu público e que tenha, mesmo que limitadas, informações referentes aos contextos sociais nos quais esses alunos estão inseridos. Trabalhar com um gênero que não faça sentido à vida social do grupo pode resultar em um trabalho infrutífero.

Destacamos e defendemos aqui que o professor é quem melhor pode realizar a tarefa de escolha por determinados gêneros em detrimento de outros, isso porque, é ele quem conhece o cotidiano da sua sala de aula. Nesse sentido, na seleção ou na elaboração das propostas textuais algumas indagações devem amparar o trabalho docente: qual é o objetivo do texto? Quais são os destinatários dos textos? O que eu de-sejo quando proponho um texto como este? Quais relações posso estabelecer com as bagagens trazidas por meus alunos? Em quais contextos circularão as produções escritas pela turma?

Além disso, enfatizamos que o contato diário com a prática de leitura é fundamental ao se pensar na construção dos caminhos da escrita. Entretanto, ao longo desse processo, os textos escolhidos também devem contemplar os diversos gêneros disponíveis nos contextos sociais, históricos e culturais das crianças.

Tratando-se de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, sugerimos o cumprimento de algumas fases, considerando que “as atividades de produção escrita não devem ocorrer somente na finalização de uma sequência didática, mas diariamente, em todas as ocasiões em que for possível solicitar ao educando uma produção espontânea” (AMOP, 2014, 101):

Michelli  
Cristina Galli

Luiz Felipe  
Felisardo  
Cardoso

---

388

- a) Planejamento e organização prévia das ideias, fase desenvolvida pelos alunos com o auxílio do professor;
- b) 1ª escrita do texto;
- c) Distanciamento do texto produzido e retomada em outro momento, no dia seguinte, caso seja viável;
- d) Leitura do texto, desse modo, o aluno terá condições de perceber as inadequações cometidas;
- e) Reescrita do texto;
- f) Identificação, com base nas produções textuais dos alunos, dos principais desvios apresentados pela turma;
- g) Correções coletivas;
- h) Organização de atividades que contemplem o uso de dicionário.

“Eu escrevo  
assim porque  
falo assim”

---

389

No tocante aos desvios pertencentes à categoria 1, *decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita*, sugerimos a adesão a jogos e a atividades que explorem a relação arbitrária entre sons e letras. Além disso, recomendamos que nas aulas o dicionário seja uma ferramenta de uso diário:

[...] Entre outros aspectos, podemos destacar sua contribuição para ampliar o conhecimento: do vocabulário, dos múltiplos significados de palavras e expressões, da norma padrão da língua portuguesa, de aspectos históricos, bem como gramaticais dos itens léxicos, de usos e variações sociolinguísticas (KRIEGER, 2007, p. 298).

Quanto aos desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado, a retomada de atividades que objetivem o pleno desenvolvimento da consciência fonológica é fundamental. Essas estratégias devem prever exercícios que revisem os conceitos de consciência fonêmica, consciência silábica e consciência intrassilábica e que estejam coerentes às necessidades apresentadas pelos alunos.

Para a questão da variação linguística, indicamos que sejam levadas para a sala de aula conteúdos que abordem as diferenças dialetais, não apenas tirinhas do Chico Bento, na quais a única finalidade seja a correção da fala do personagem, mas também, textos, vídeos, músicas que contemplem as muitas variações existentes no português brasileiro.

Michelli  
Cristina Galli

Luiz Felipe  
Felisardo  
Cardoso

---

390

Adequada à realidade de cada escola e à faixa-etária dos alunos, em uma aula sobre a fonética do português, por exemplo, o site *Fonética e Fonologia - Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia* (CRISTÓFARO-SILVA, 2009) é uma excelente ferramenta para o professor quando se objetiva trabalhar com a variação fonética e fonológica do português brasileiro. Outra possibilidade, é apresentar aos alunos o Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), nele, está descrita a realidade linguística do português falado nas regiões do Brasil, “do Oiapoque (ponto 001) ao Chuí (ponto 250)” (COMITÊ NACIONAL, 2001).

Partindo dessa conjuntura, o docente deve possibilitar às crianças a prática da escrita em diferentes situações de uso, por exemplo, um bilhete direcionado a alguém de nosso ambiente familiar, se comparado a um texto escrito para algum desconhecido, requer menor grau de formalidade e até mesmo de monitoramento.

## 5.1 Propostas de Atividades para as Categorias 1, 2, 3 e 4

### 5.1.1 Categoria 1 – Erros Decorrentes da Própria Natureza Arbitrária do Sistema de Convenções da Escrita

#### **Gênero Textual:** Conto de Fadas

Como já elucidado, a primeira categoria diz respeito aos desvios cometidos devido ao pouco conhecimento do aluno a respeito das regras que regem a língua escrita. Pensando nisso, propomos uma atividade na qual o aluno produza um pequeno conto.

A produção terá como finalidade compreender quais os principais desvios de natureza arbitrária são recorrentes na escrita do aluno, a partir disso, atividades que tratem dos desvios mais recorrentes serão essenciais. Após constatados os principais desvios, e eleita qual palavra será trabalhada, o professor deve propor à turma que procure no dicionário a palavra em questão, o seu significado, se é uma palavra primária, se há outras palavras que derivam dela? Se sim, como são escritas as demais palavras? Feito isso, o texto deve ser reescrito e as palavras estudadas em sala devem aparecer na nova versão da produção textual. Posteriormente, os textos dos alunos serão lidos e expostos em sala de aula ou até mesmo expostos em murais do próprio ambiente escolar.

**Atividade:** Era Uma Vez.

**Enunciado Motivador:** Figura 2.

**Proposta:** Partindo de um texto motivador, o aluno deverá criar um pequeno conto de tema livre.

**Finalidade:** Compreender os desvios de natureza arbitrária realizados pelos alunos.

**Gênero:** Conto de fadas

**Meio de Circulação:** exposição em sala dos textos produzidos e, também, a outras turmas da própria escola.

*“Eu escrevo  
assim porque  
falo assim”*

391

Escola: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ ESCOLAEDUCACAO.COM.BR  
Aluno: \_\_\_\_\_

**ERA UMA VEZ...**

① Complete a história abaixo da maneira que quiser. Seja criativo(a) e abuse da sua imaginação.

Era uma vez \_\_\_\_\_  
que vivia \_\_\_\_\_  
Todos achavam \_\_\_\_\_  
Até que um dia \_\_\_\_\_  
Então, \_\_\_\_\_  
E, assim, todos \_\_\_\_\_



Figura 2: Era uma vez

Fonte: ESCOLA EDUCAÇÃO, 2019

### 5.1.2 Categoria 2 – Erros Decorrentes da Interferência de Regras Fonológicas Categóricas no Dialeto Estudado

#### **Gênero Textual:** Carta

Na segunda categoria, os desvios caracterizam-se de acordo com o contexto em que o aluno está inserido. Pensando nisso, recomendamos que os alunos escrevam uma carta para o Papai Noel<sup>6</sup>.

O gênero carta se aproxima da oralidade, dessa maneira, é natural que o aluno utilize palavras presentes em seu cotidiano comunicativo, corroborando para as realizações de desvios diretamente ligados ao dialeto do estudante. Após a constatação, indicamos o trabalho com as variantes brasileiras, enfatizando os contextos de produção mais e menos monitorados.

Durante a atividade, o aluno será motivado a escrever uma carta ao Papai Noel, utilizando todos os recursos do gênero. Após correção e reescrita, as cartas dos alunos poderão ser enviadas aos pais dos estudantes ou até mesmo entregues em alguma instituição que possibilite a visita ao Papai Noel.

**Atividade:** Querido Papai Noel.

**Enunciado Motivador:** O Natal está chegando! Escreva uma carta para o Papai Noel contando o que aconteceu neste ano, as coisas que você aprendeu e qual o seu desejo para o próximo ano. Não esqueça de fazer um pedido!

**Proposta:** O aluno deverá escrever uma carta ao Papai Noel seguindo os recursos apropriados ao gênero.

**Finalidade:** Estimular a escrita de textos menos formais e corrigir os desvios categóricos de dialeto.

**Gênero:** Carta.

**Meio de Circulação:** Cartas entregues aos pais dos alunos ou em locais onde os alunos possam visitar o Papai Noel e entregar suas cartas.

Michelli  
Cristina Galli

Luiz Felipe  
Felisardo  
Cardoso

---

392

---

<sup>6</sup> A escolha do destinatário fica a critério do professor. Contudo, sugerimos que faça sentido às vivências dos alunos.

### 5.1.3 Categoria 3 – Erros Decorrentes da Interferência das Regras Fonológicas Variáveis Graduais

#### **Gênero Textual:** Apresentação

Os desvios da terceira categoria ocorrem com mais frequência em situações de comunicação e escrita menos monitoradas, ou seja, mais informais. Para estimular esse tipo de escrita, propomos uma atividade em que o professor faça visitas com os alunos em diferentes ambientes da escola. Seguindo da visita, um ambiente pode ser escolhido como o mais agradável à turma e, sendo possível, uma pequena confraternização poderá ser feita entre os alunos. Ao retornarem à sala de aula, talvez não no mesmo dia, sugerimos que uma conversa introduza a descrição dos ambientes escolares, para posterior produção escrita. O objetivo será descrever aos pais e aos novos alunos o espaço escolar.

Ao produzir um texto descritivo, espera-se que o aluno esteja atento aos detalhes dos ambientes escolares. Estimulados pelo professor, os estudantes deverão descrever minúcias como: cores das paredes, áreas de lazer, área da cantina, brinquedos, espaços abertos, espaços fechados etc. Após correção e reescrita, os textos dos alunos podem ser expostos nos murais de recados da escola e indicados à leitura aos servidores, aos pais e aos novos alunos.

**Atividade:** Minha Escola.

**Enunciado Motivador:** Agora que você conhece bem a escola, descreva com ricos detalhes o seu local favorito.

**Proposta:** O aluno deverá descrever os diversos ambientes presentes na escola, utilizando recursos do gênero textual descritivo objetivo.

**Finalidade:** Estimular a escrita de textos em situações menos monitoradas e ponderar os desvios que surgirem na escrita dos alunos.

**Gênero:** Descritivo Objetivo.

**Meio de Circulação:** As produções textuais poderão ser expostas nos murais da escola, para leitura de novos alunos, com o objetivo de conhecerem o colégio por meio do olhar dos alunos que já estudam ali.

*“Eu escrevo  
assim porque  
falo assim”*

---

393

#### 5.1.4 Categoria 4 - Erros Decorrentes da Interferência de Regras Fonológicas Variáveis Descontínuas.

Neste trabalho, não constatamos a ocorrência de desvios pertencentes à categoria 4, entretanto, em virtude de sua natureza rural, e até mesmo estigmatizada, aventamos a apresentação e o manuseio do Atlas Lingüístico do Brasil (ALiB) para tratar das variantes do português brasileiro. Dividido por regiões, o ALiB apresenta as variantes encontradas na fala de jovens, 18 a 30 anos, e de idosos, 50 a 65 anos, pertencentes a 250 pontos de inquérito. Na fala da geração II, por exemplo, é possível encontrar muitas variantes tidas como estigmatizadas, embora façam parte do português falado no Brasil.

Ademais, para averiguação desta categoria, sugerimos trabalhar o gênero textual *contos de fadas*, conforme proposta da seção 5.1.1.

### 6. Algumas Considerações

Analisamos neste artigo desvios identificados na escrita dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I. Com base nas categorias propostas por Bortoni-Ricardo (2005) e Cagliari (2007) percebemos que grande parte das ocorrências é resultado da relação arbitrária entre sons e letras do português brasileiro e, também, desvios que são marcas da oralidade.

Embora a língua escrita se diferencie da modalidade oral, por diversos fatores, é comum que haja a transposição da oralidade no processo da escrita, principalmente quando a convenção da escrita ainda **não foi totalmente dominada** pelo aluno.

Por fim, amparados pelo currículo da AMOP, propomos algumas estratégias para auxiliar nos trabalhos com as categorias nas quais os desvios foram identificados. Ademais, firmamos o compromisso com a escola, que gentilmente nos forneceu os textos para análises, de realizarmos encontros com a professora regente e, juntos, pensarmos, além das proposições sugeridas aqui, outras formas de amenizar obstáculos encontrados pelas crianças para que se tornem proficientes na língua escrita.

Michelli  
Cristina Galli

Luiz Felipe  
Felisardo  
Cardoso

---

394

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ – AMOP. **Curriculo básico para a escola pública municipal: educação infantil e ensino fundamental anos iniciais**. Cascavel: ASSOESTE, 2014.

BARTHES, Roland. **Introdução à análise estrutural da narrativa**. In: BARTHES, Roland *et al.* *Análise estrutural da narrativa*. São Paulo: Vozes, 1976.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O impacto da sociolinguística na educação**. In: Bortoni-Ricardo, Stella Maris. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 157-167.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

COMITÊ NACIONAL. **Atlas Lingüístico do Brasil: questionários 2001**. Londrina: Ed. da UEL, 2001.

COUTO, Joelma. **Aulas que estão no gibi**. Disponível em: [http://amigasda-edu.blogspot.com.br/2009\\_06\\_01\\_archive.html](http://amigasda-edu.blogspot.com.br/2009_06_01_archive.html). Acesso em 12 de set. de 2017.

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís; YEHIA, Hani Camille. **Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2009. Disponível em <http://fonologia.org>. Acesso em 29 nov.2019.

ESCOLA EDUCAÇÃO. **Atividades de produção textual**. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/atividades-de-producao-de-texto-4o-e-5o-ano/>. Acesso em 03 dez. 2019.

*“Eu escrevo  
assim porque  
falo assim”*

---

395

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

Michelli

Cristina Galli

Luiz Felipe

Felisardo

Cardoso

KRIEGER, Maria da Graça. **Dicionário de língua: um instrumento didático pouco explorado**. In: TOLDO, C. S. (org.). *Questões de lingüística*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003, p. 70-87

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

396

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LIMA, Bonfim Queiroz; CARVALHO, Irismá Oliveira; LIMA, Luciana de Queiroz. Fala, escrita e variedade dialetal no ensino da língua materna. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 24, p. 153 – 168, Jan-Jun 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que ensina**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MATTOSO CÂMARA JR., Joaquim. **Dicionário de Linguística e Gramática: referente à Língua Portuguesa**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MONARETTO, Valéria N. de Oliveira. O Apagamento da Vibrante Posvocálica nas Capitais do Sul do Brasil: **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.35, n.1, p.275-284, mar.2000.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança**. *Revel*, v. 3, n. 5, 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação:** da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

VOTRE, Sebastião Josué. Relevância da variável escolaridade. In: BRAGA, Maria Luiza; MOLLICA, Maria Cecília. **Introdução à Sociolinguística:** o tratamento da variação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 51-57.

*“Eu escrevo  
assim porque  
falo assim”*

---

397

