

MARCAS DA ORALIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE*

Mariani Vanessa Gomes**

Resumo: Trazemos, neste artigo, reflexões que compuseram nossa dissertação de mestrado, cujo objetivo foi analisar quais são as principais interferências da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental. Para este texto em específico, apresentamos alguns resultados desse processo investigativo, discorrendo sobre algumas dificuldades decorrentes da relação entre fala, escrita e ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de um estudo do tipo qualitativo, descritivo e interpretativo-crítico. Por meio das considerações apresentadas neste trabalho, pretendemos ampliar as discussões em sala de aula sobre as relações sistemáticas entre oralidade, escrita e suas influências mútuas no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Marcas da linguagem oral na escrita. Variação linguística. Ensino de Língua Portuguesa.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

■ **N**este artigo, trazemos algumas reflexões que compuseram nossa pesquisa de mestrado, cujo tema envolveu as marcas da linguagem oral na produção escrita de textos e a abordagem da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa (LP) do ensino fundamental (EF). O assunto de investigação de nossa dissertação delineou-se por meio de inquietações que surgiram ainda na graduação sobre o tratamento da oralidade como objeto de ensino em sala de aula. Entendemos que, apesar de existirem expressivas reflexões sobre a relevância da oralidade nos últimos anos – Parâmetros Curriculares Nacio-

* Este trabalho é resultado da dissertação de mestrado intitulada *A oralidade na escrita de alunos do ensino fundamental: diálogo entre teoria e prática*, orientada pelo prof. dr. Ciro Damke, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

** Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, PR, Brasil. E-mail: marianyh_vanessa@hotmail.com

nais (PCN) 1997 e 1998; Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) 2008; Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem) 2006; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017 e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) –, o espaço para uma abordagem efetiva da modalidade oral da língua em sala de aula ainda é reduzido.

Frente a essa percepção, nos dispusemos a pensar sobre a temática da oralidade nas aulas de LP do EF e, ao mesmo tempo, trazer contribuições significativas para as discussões sobre oralidade e ensino. Assim, optamos por desenvolver um estudo que focalizasse as interferências da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 6º ano do EF com o propósito de refletir sobre a importância do trabalho com essa linguagem em sala de aula.

Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto, o nosso *corpus* de análise foi constituído a partir de 28 textos produzidos por uma turma de 6º ano do EF, em abril de 2017, em uma escola estadual do município de Realeza, Paraná. Justificamos a escolha dessa fase de escolarização por ser uma série que recebe crianças de aproximadamente oito escolas municipais, fator que resulta em uma heterogeneidade muito grande em relação aos conhecimentos adquiridos sobre a oralidade e a escrita. Além disso, é uma turma que inicia o segmento do EF, portanto, os resultados obtidos por meio de investigações como esta poderão ser analisados, ampliados e trabalhados durante o percurso até o 9º ano.

Para nossas análises, selecionamos o gênero discursivo relato pessoal. Sobre a escolha do gênero, destacamos que tem como característica principal o relato das experiências vividas. Para Tarallo (1986, p. 22), “o estudo de narrativas de experiência pessoal tem demonstrado que, ao relatá-las, o informante está tão envolvido emocionalmente com o *que* relata que presta o mínimo de atenção ao *como*”. Nesse sentido, o relato pessoal, por ser uma narrativa sobre algum fato vivenciado pelo aprendiz, pode apresentar menor grau de monitoramento.

Após a coleta do *corpus*¹, realizamos uma análise qualitativa buscando identificar, descrever, categorizar e interpretar as manifestações da linguagem oral encontradas nas produções escritas. Para tanto, em um primeiro momento, identificamos as principais marcas da linguagem oral na escrita dos textos recolhidos para análise. Em um segundo momento, analisamos como poderiam ser categorizadas as interferências da linguagem oral na escrita. Ao fazermos isso, elaboramos algumas categorias de análise e classificamos os fenômenos encontrados para melhor compreendermos o uso da linguagem oral na escrita. E, por fim, refletimos sobre como utilizar as marcas da oralidade na escrita para ampliar o trabalho com a oralidade em sala de aula.

Ante o exposto, pudemos encontrar respostas para as perguntas que nortearam a pesquisa: *Quais as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 6º ano do ensino fundamental? Como podem ser categorizadas as manifestações da linguagem oral na escrita? Como utilizar as manifestações da linguagem oral na escrita para o trabalho com a oralidade em sala de aula?*

As considerações apresentadas neste artigo centram-se, mais especificamente, em apresentar três fenômenos linguísticos analisados em nossa pesquisa de mestrado. São eles: juntura intervocabular; queda do /r/ em formas verbais e

1 A coleta dos dados para análise foi realizada pela pesquisadora deste estudo e consistiu na aplicação de uma proposta de produção textual do gênero relato pessoal.

em substantivos e supressão do ditongo crescente oral em sílaba final. Por meio das reflexões apresentadas nesse trabalho, abrimos espaços para que outras análises sejam feitas e possam também contribuir para melhorias no ensino de LP.

Para melhor organização desse artigo, o texto encontra-se estruturado em três partes além desta seção introdutória. Na primeira, trazemos algumas considerações sobre a linguagem oral e a linguagem escrita. Na sequência, discorremos sobre as interferências da linguagem oral na escrita. Após essas discussões teóricas, apresentamos a análise de três aspectos decorrentes da interferência da linguagem oral na escrita, encontrados em produções textuais escritas. Por fim, com base na análise dos dados e andamento do estudo, tecemos as considerações finais.

LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao problematizar sobre os motivos que nos levaram à construção da dissertação, iniciamos frisando que, desde os anos 1980, o ensino de LP vem sofrendo diversas transformações em termos de revisão de pressupostos e orientações teóricas. Essa reorganização teórica, que sai de uma concepção puramente estruturalista para uma que tenha por foco o caráter interacional da linguagem, resultou em impactos positivos nas escolas brasileiras. Mesmo assim, segundo Bagno (2007, p. 28), como tudo que é novo, precisa vencer pelo menos dois grandes obstáculos:

(1) a resistência das pessoas muito apegadas às concepções antigas e às práticas convencionais de ensino; (2) a falta de formação adequada das professoras para lidar com todo um conjunto de teorias e práticas que até então jamais tinham aparecido como objetos e objetivos do ensino de português.

Nesse sentido, muitas ações institucionais já foram desenvolvidas com o intuito de fundamentar e reorganizar as práticas de ensino e, atualmente, já é possível documentar na área de formação e capacitação dos professores uma série de ações governamentais que assumiram o discurso de novas concepções teóricas para o ensino de LP. Com frequência, livros e artigos são publicados e congressos realizados nos diversos setores da sociedade visando motivar e reorientar a prática docente.

Parece, portanto, não faltar ao professor orientações para a renovação das concepções teóricas de ensino. Todavia, apesar do empenho demonstrado no que tange às mudanças almeçadas para a disciplina de LP, ainda é preciso pensar sobre algumas constatações menos positivas acerca de como acontece a atividade pedagógica nas aulas de português. Como exemplo, podemos citar a temática da oralidade, que na concepção interacionista, com a contribuição dos PCNs (1997, 1998), ganhou um lugar de destaque no ensino até então voltado apenas para o uso da escrita. Embora seja considerado, nas perspectivas teóricas atuais, eixo fundamental no ensino de LP, estudos revelam que o trabalho com a oralidade em sala de aula “se mostra incipiente e rarefeito, ou até inexistente” (BAUMGÄRTNER, 2015, p. 43).

É preciso considerar, conforme ressaltam Marcuschi e Dionísio (2007), que a escola existe para ensinar a leitura, a escrita e estimular o uso da linguagem (oral e escrita) nas mais variadas situações de uso. Mas o aluno, independente-

mente da faixa etária, já domina a LP de forma razoável e eficiente quando chega à escola. Isso justifica, de acordo com os autores, que se tenha uma ideia clara dessa competência oral para partir dela no restante das atividades sobre a língua, inclusive no desenvolvimento da escrita, pois o aprendiz associa o sistema de escrita alfabética, sobretudo no período inicial da alfabetização, ao conhecimento que ele tem do sistema fonológico de sua língua.

Por ser a fala uma das primeiras atividades do ser humano, a criança, ao entrar na escola, utiliza a linguagem conforme as regras próprias de sua variedade, reflexo da comunidade linguística à qual está ligada. Naturalmente, há diferenças entre o modo de falar de uma variedade à outra e, muitas vezes, essas diferenças são consideradas como erros, principalmente quando são transferidas para a modalidade escrita.

A respeito do assunto, Damke (1988) analisou as interferências orais e escritas provocadas pelo uso de uma variedade do alemão em uma comunidade bilingue durante o processo de aprendizagem de LP. Em relação às interferências escritas, o autor constatou um índice elevado de interferências do idioma alemão no registro do português de alunos do município de São Paulo Das Missões, Rio Grande do Sul. Em uma de suas conclusões, o autor considera que “as interferências resultantes do alemão como língua materna devem muito mais ser creditados à metodologia inadequada do ensino do português do que propriamente ao conhecimento e uso do alemão” (DAMKE, 1988, p. 295). Dessa forma, o autor chama atenção para uma metodologia diferenciada de ensino para estudantes que aprenderam o alemão como língua materna.

Ao citar esse estudo, buscamos mostrar que, em muitos casos, os chamados “erros de português” são interferências da língua materna na segunda língua (DAMKE, 2006). Isso se confirma quando observamos que as interferências peculiares dos descendentes de alemães, percebidas por Damke (1988), também foram registradas por Souza (2011) ao analisar textos escritos produzidos por alunos de 5ª série no município de Terra Roxa.

Além disso, as pesquisas de Gomes (2008), Garcia (2010), Oliveira (2011), Silva (2013), Souza (2014), Corrêa (2015), Matuchaki (2015), Marquardt (2015), Watthier (2016), entre outras, nos mostram que os alunos, independentemente da faixa etária e do grau de escolarização, transferem para a escrita hábitos da fala. Devemos ter em mente que não se trata apenas de descuidos ou inadequações ortográficas, mas de uma interferência da fala para a escrita que precisa ser percebida e compreendida por docentes e discentes.

Na sala de aula, como em qualquer outro espaço social, encontramos diversas variações nos usos da língua. Dessa forma, as atitudes da escola e dos professores no tratamento dessas variações podem exercer uma grande influência no comportamento de seus aprendizes, visto que a oralidade deles está intimamente ligada aos aspectos de natureza social, cultural e política. Conforme destaca Bagno (2007), é preciso ter muito cuidado para que o espaço pedagógico não se torne um lugar de discriminação, desrespeito, humilhação e exclusão por meio da linguagem.

Conscientes da importância da linguagem oral no ensino de LP, entendemos que o tratamento da oralidade ao lado da escrita deveria ocorrer naturalmente. Contudo, estudos apontam que o ensino da escrita se destaca de maneira considerável. As próprias DCEs (PARANÁ, 2008) são categóricas ao atestar que, em alguns contextos educacionais, a oralidade não é muito valorizada.

Disso decorre nossa primeira inquietação, pois, embora façamos parte de uma sociedade em que as relações se estabelecem, privilegiadamente, no domínio da escrita, continuamos falando mais do que escrevendo. Entretanto, o peso dessas práticas não é o mesmo sob o ponto de vista dos valores sociais. Como nos lembram Marcuschi e Dionísio (2007), as posições em relação à oralidade, em algumas situações, ainda se dão de forma simplista, preconceituosa e equivocada. Mesmo que documentos oficiais defendam seu ensino, existe uma supremacia atribuída à escrita que, de modo generalizado, pode trazer consequências estigmatizadoras para certas formas orais.

Posto isso, ao abordar a temática da oralidade como objeto de análise, buscamos contribuir para desconstruir alguns preconceitos decorrentes dos valores sociais relativos que são atribuídos aos diferentes modos de falar. Ao mesmo tempo, considerar a oralidade como um passo relevante e sistemático na aprendizagem e aprimoramento da escrita nos permite compreender as relações sistemáticas entre oralidade, escrita e suas inegáveis influências mútuas (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007).

Na seção seguinte, ampliamos as discussões sobre a relação entre a modalidade oral e escrita da língua, chamando atenção para a importância da oralidade no processo de aquisição e aprimoramento da linguagem escrita.

INTERFERÊNCIAS DA LINGUAGEM ORAL NA ESCRITA

Conforme sabemos, a escrita de qualquer uma das línguas humanas envolve muitos aspectos que o aprendiz deve dominar ao longo de seu aprendizado. A influência da fala na escrita, como afirma Silva (2013), tem preocupado a muitos professores que argumentam não saberem como lidar com a situação.

É preciso considerar que, no caso brasileiro, o aluno que chega à escola para ser alfabetizado, na maioria das vezes, já é falante competente da LP como língua materna. Como nos lembra Cagliari (2001), qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos para isso, ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu. De acordo com o autor, ao ser exposta ao mundo linguístico que a rodeia, a criança, já com três anos, pode ser considerada um falante nativo de uma língua. Pensando dessa forma, o papel da escola não é ensinar a fala ao aluno, visto que os mesmos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em diversas situações no cotidiano, inclusive nas interações que se estabelecem na escola, mas ampliar o conhecimento oral dos alunos e desenvolver o domínio da língua escrita.

No desenvolvimento do domínio da língua escrita, segundo Oliveira (2005), o aprendiz associa o sistema de escrita alfabética, num primeiro momento, ao conhecimento que ele tem do sistema fonológico de sua língua – no nosso caso, o português. Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 55) também explicam que, ao escrever, “o aluno reflete sobre o que está fazendo e vai buscar subsídios na língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de escrever”.

Essa associação faz com que muitos professores digam que seus alunos escrevem como falam, o que não deixa de ser verdade, mas é preciso entender que nem tudo que os aprendizes escrevem pode ser atribuído à influência de sua fala.

Para compreender a influência da oralidade na escrita, pensemos primeiramente em como as crianças aprendem a escrever. Nas palavras de Alvarenga e Oliveira (1997), há várias maneiras pelas quais podemos conceber o aprendizado da escrita. Para os autores, cada teoria de aprendizado irá nos conduzir para uma ou outra forma de entender esse processo. Uma possibilidade, por exemplo, seria dizer que o aprendizado da escrita é um processo que se dá de fora para dentro do aprendiz. Considerando essa possibilidade, o aprendiz agirá apenas como um receptáculo no qual será derramado o conhecimento da escrita (ALVARENGA; OLIVERA, 1997, p. 141).

Como segunda possibilidade, consoante aos autores, podemos considerar o aprendizado da escrita como um processo de construção, direcionado de dentro para fora, numa interação contínua entre o aprendiz e seu objeto de aprendizado. Esta maneira de ver o aprendizado nos conduz a uma concepção específica do papel do professor no processo de aprendizagem. O aprendiz é visto como elemento ativo na construção do conhecimento e o professor é considerado um elemento auxiliar, facilitador desse processo.

Os autores ressaltam que o entendimento do aprendizado como uma construção admite variações. São variações que têm a ver com o que incluímos, ou não, na bagagem que o aprendiz traz para sua interação com o objeto da escrita. Assim, a maneira de entender as características deste aprendiz inclui a competência linguística, aquilo que ele já sabe de sua língua, antes de aprender a ler e escrever, enquanto falante nativo dessa língua. Dessa forma, o aprendizado se dá pela interação do aprendiz com o objeto da escrita: o aprendiz faz hipóteses sobre esse objeto e filtra essas hipóteses através de seu conhecimento dos fatos da oralidade. É evidente que esta interferência da oralidade no processo de construção da escrita é mais forte nas fases iniciais do processo do que nas fases finais, uma vez que aprender a escrever consiste, entre outras coisas, em se cortar ligações que unem o código oral ao código escrito, tratando-os como códigos independentes, embora relacionáveis.

Sintetizando, podemos dizer que há uma tendência para que os aprendizes escrevam, nos estágios iniciais do processo, da maneira como falam, o que os deixa com uma escrita de natureza fonética. Na medida em que os alunos avançam na aprendizagem da escrita, os traços mais comuns da oralidade nela presentes vão desaparecendo e a criança vai compreendendo que existem diferentes usos da linguagem que devem ser adequados de acordo com os diversos contextos de interação.

Ocorre que, no cotidiano escolar, quando a escola se depara com as marcas da linguagem oral na escrita dos alunos, é comum a reação de pensar ou dizer que esse aluno “fala tudo errado”, afinal, ele escreve “tudo errado”. Essa reação, esse julgamento, segundo Bagno (2007), acontece em todos os lugares do mundo, não só na escola, mas em todas as comunidades linguísticas. Para o autor, em qualquer sociedade humana existe sempre um grupo de pessoas que acredita que seu modo de falar é o mais certo do que o de outros grupos que compõem a comunidade. Quando se trata de uma língua que tem cultura escrita, tradição literária e sistemas de educação formal, esses sentimentos de superioridade e inferioridade no uso da língua são mais fortes, como é o caso do português.

Em nosso estudo, nas produções textuais analisadas, muitas coisas que estão ali escritas de um modo ortograficamente “errado” caracterizam a fala dos

alunos, desse modo, precisamos tomar cuidado para não tornar a sala de aula um espaço de preconceito, visto que, como já mencionado, a oralidade dos alunos está ligada à diferentes aspectos de natureza social, cultural e política.

Sobre a natureza dos desvios ortográficos, atualmente podemos contar com os estudos de diversos pesquisadores, como Lemle (1982), Zorzi (1998), Cagliari (2001), Moraes (2003), Oliveira (2005) e Bortoni-Ricardo (2005). Esses autores têm refletido sobre os processos de aquisição e aprimoramento da escrita e organizaram diversas propostas de classificação para as dificuldades encontradas.

É consenso entre os autores que pesquisam a natureza dos desvios ortográficos, a necessidade de fazer uma distinção funcional entre as inadequações que resultam da interferência de traços da oralidade e os desvios que se explicam porque a escrita é regida por um sistema de convenções, cujo aprendizado é lento e depende da familiaridade que cada leitor vai adquirindo com ela, em diversos suportes. De acordo com Oliveira (2005), classificar os problemas de escrita resulta na separação desses problemas quanto a sua natureza. Feito isso, torna-se muito mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica.

Face ao exposto, para desenvolvermos nossa dissertação, identificamos em nosso *corpus* as manifestações da linguagem oral na escrita e as classificamos em algumas categorias de análise. São elas: 1. dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas categóricas da variedade estudada; 2. dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas variáveis graduais; 3. dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas variáveis descontínuas. Para elaboração das categorias, pautamo-nos em um modelo de natureza sociolinguística, apresentado por Bortoni-Ricardo (2005).

Sobre as categorias, Bortoni-Ricardo (2005) pontua a necessidade de distinguir, em primeiro lugar, as regras fonológicas categóricas e as regras fonológicas variáveis. A autora esclarece que as primeiras se aplicam sempre, independentemente das características sociodemográficas que identificam o falante e do contexto situacional; já as regras variáveis podem aplicar-se ou não, dependendo de fatores estruturais linguísticos ou extralinguísticos. As regras fonológicas variáveis se dividem em: graduais (os desvios que funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como marcadores de registro entre falantes na língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não-monitorados) e descontínuas (privativas de variedades rurais e/ou submetidas à forte avaliação negativa).

É importante frisar que a classificação em regras categóricas ou variáveis (graduais e descontínuas) tem de levar em conta o dialeto regional que o estudo focaliza. Dessa forma, analisar a produção textual escrita de estudantes a partir das três categorias expostas acima, nos permite visualizar o perfil sociolinguístico dos alunos, considerando seus antecedentes sociodemográficos, bem como seu repertório estilístico nas modalidades oral e escrita. De posse dessas informações, o professor poderá organizar propostas pedagógicas que atendam as especificidades de cada aluno.

A seguir, apresentaremos três fenômenos linguísticos decorrentes da interferência da linguagem oral na escrita, registrados nas produções textuais dos alunos do 6º ano do EF e discutidos em nossa dissertação.

MARCAS DA ORALIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Neste momento, com o apoio das categorias explicitadas na seção anterior, discorreremos sobre alguns aspectos linguísticos que se destacaram nas produções textuais coletadas para a nossa pesquisa de mestrado. Como mencionado anteriormente, não traremos a análise em sua totalidade, mas apresentaremos exemplos dos fenômenos encontrados, acompanhados de breves definições e informações para o entendimento de cada um.

Tomando como base a primeira categoria de análise – dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas categóricas da variedade estudada – observamos a junção de algumas palavras, como podemos notar nos recortes (doravante R) a seguir:

(R01) [...] *Agente tem todas as fotos das Cataras e do Parque dos dinosauros muitas e muitas fotos.* (Relato pessoal 14/2017, linha 05-07);

(R02) [...] *o primeiro canal que eu conheçino yotube foi o do Vinicios 13 [...].* (Relato pessoal 21/2017, linha 04-05);

(R03) [...] *Ele tinha chance de ganhar mais eu consegui derotalo [...].* (Relato pessoal 18/2017, linha 09-10).

Em relação ao fenômeno observado acima, Cagliari (2001) nos explica que a estrutura fônica de palavras pode sofrer alterações quando juntamos uma palavra com outra em frases ou quando juntamos e separamos as sílabas de uma única palavra. A junção de sílabas em palavras ou palavras em frases é conhecida pelos linguistas, conforme afirma o autor, por *juntura silábica ou intervocabular* (CAGLIARI, 2001, p. 68).

Para Cagliari (2001), no processo de aquisição da escrita, é normal a junção das palavras. Esta junção reflete os critérios que o aluno usa para analisar a fala, já que, ao ingressar na escola, a experiência linguística que a criança geralmente domina é relativa à modalidade oral. Como na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação dos falantes, os alunos, por não dominarem ainda as diferenças entre as duas modalidades, se baseiam na oralidade para interagir na escrita.

Zorzi (1997), em seus estudos sobre a apropriação do sistema ortográfico nas primeiras séries, também esclarece que quando usamos a linguagem oral as palavras que formam o enunciado podem suceder-se sem um limite claro de separação entre elas. Podemos observar que não pronunciamos as palavras uma a uma, separadamente, mas sim em espécies de blocos com tempos de pausas diferentes entre si. As palavras faladas, desse modo, não se apresentam como unidades.

Em contrapartida, como nos coloca o autor, a escrita impõe critérios exatos de segmentação ou de separação de uma palavra da outra. Por conseguinte, quando as crianças não estão seguras a respeito do ponto em que uma palavra começa e termina ou quando se baseiam em padrões da oralidade para segmentar a escrita, podem surgir alterações no modo de escrever. Essas alterações podem resultar em palavras unidas entre si – *asvezes* (às vezes); *seperder* (se perder) – ou fracionadas em um número menor de sílabas do que deveriam ter – *na quele* (naquele); *quatro sentos* (quatrocentos) (ZORZI, 1997, p. 31).

No mesmo sentido, Oliveira (2005) considera que os desvios na escrita de sequências de palavras acontecem porque a fala é regulada por unidades de acento – falamos por palavras fonológicas – e escrevemos por unidade de sentido – palavras morfológicas. Como bem explica o autor, na LP algumas palavras não têm acento próprio – por exemplo, artigos, pronomes e preposições. Essas palavras são conhecidas como clíticos e não tem autonomia fonológica e sintática. Por não ter acento próprio, um clítico é pronunciado com uma palavra que tenha acento próprio. Nesse caso, algumas junturas ocorrem porque os alunos escrevem em termos de unidade de acento, que ocorre na fala, e não em termos de unidade de sentido. Ainda de acordo com o autor, quando se trata de uma situação formal de fala, a tendência é falar numa velocidade mais baixa de fala. No entanto, quando a situação é informal, tendemos a falar numa velocidade mais rápida. Ao falar rapidamente, podemos processar os sons de um modo diferenciado, inclusive omitindo certas partes do enunciado (OLIVEIRA, 2005, p. 44-45).

Em (R01) percebemos que a aluna registrou o artigo *a* juntamente com o substantivo *gente*, resultando em uma inadequação ortográfica *agente*. Essa junção se repetiu em outro dos textos analisados, veja:

(R04) [...] agente foi de carro [...]. (Relato pessoal 26/2017, linha 02);

(R05) [...] agente foi come o lanche da tarde [...]. (Relato pessoal 26/2017, linha 03);

(R06) [...] agente tava escorregando [...]. (Relato pessoal 26/2017, linha 07).

Buscando justificativas para esses registros, inicialmente pode-se considerar que as alunas têm dificuldade de distinguir, na escrita, as palavras *a gente* (artigo + substantivo) da palavra *agente* (substantivo), pois ambas têm a mesma pronúncia. Por outro lado, como já comentamos, na LP alguns vocábulos não têm acento próprio e, por isso, não têm independência sintática (os chamados clíticos), como artigos, pronomes e preposições. Por esse motivo, os clíticos são pronunciados com palavras que possuem acentos próprios, como substantivos e verbos. Nos (R01), (R04), (R05) e (R06), o artigo *a* – que é um clítico – foi ligado ao substantivo *gente* – que é um elemento acentuado. O mesmo se repete no (R02) e (R03) com as junções *conhecino* (conheci no) e *derotalo* (derrotá-lo). Os alunos escreveram em termos de unidades de acento – como na fala – e não em termos de unidade de sentido – como deve ser na escrita (OLIVEIRA, 2005).

Cunha e Miranda (2009), citando os estudos de Ferreiro e Pontecorvo (1996), discorrem sobre um fato relevante em relação às segmentações não convencionais que dizem respeito ao conceito de palavra. Conforme as autoras, a noção do que seja uma palavra é instável na alfabetização e pode significar um fragmento do enunciado, o enunciado completo ou ainda letras isoladas. Na escola, quando a criança começa a sistematizar a ideia de segmentação lexical, é normal que identifiquem substantivos, verbos e adjetivos como palavras, mas consideram artigos, conjunções e preposições como não palavras. Quando o aprendiz não reconhece um segmento como palavra, é provável que ele associe o segmento à uma sequência reconhecida como tal. Esse processo de entendimento sobre conceitos e significados da palavra resulta em diversas junturas na escrita.

No *corpus* analisado, verificamos, ainda, a junção entre dois clíticos (R07 e R08) e, também, entre duas palavras que possuem acento próprio (R09), confira:

(R07) [...] oque importa é ser feliz e ficar feliz que tenha participado. (Relato pessoal 05/2017, linha 14);

(R08) [...] porum momento eu achei que eles iam ganhar [...]. (Relato pessoal 18/2017, linha 06-07);

(R09) [...] eu estudo no colégio DonCarlos Eduardo [...]. (Relato pessoal 18/2017, linha 09).

Sobre o fenômeno da juntura intervocabular e a relação entre fala e escrita, também devemos considerar que: “quando estamos numa situação formal de fala, tendemos a falar numa velocidade mais baixa de fala. Mas quando a situação é informal, tendemos a falar numa velocidade de fala mais rápida” (OLIVEIRA, 2005, p. 45). Como já comentamos, é possível que o falante processe os sons de um modo diferenciado, inclusive omitindo certas partes. Isso pode explicar as ocorrências a seguir:

(R10) [...] tava querendo entra dentro do caminhão do meu dindo dum jeito ou de outro [...]. (Relato pessoal 27/2017, linha 08-09);

(R11) [...] ela estudou comigo desdo Tesouro nas mesmas turmas [...]. (Relato pessoal 08/2017, linha 03);

Com base nas considerações sobre esse fenômeno classificado na categoria 01, entendemos que a oralidade exerce grande influência na formulação de hipóteses sobre a segmentação de palavras na escrita. É certo que não se trata de um número elevado de ocorrências, dado que, dos exemplos citados, a junção mais repetida ao longo dos textos foi em *a gente*. Porém, olhar atentamente para a maneira que o aprendiz segmenta as palavras nos permite compreender não só o funcionamento da fala, mas também alguns desvios ortográficos que aparecem na aquisição e aprimoramento da escrita.

Um de nossos propósitos da pesquisa de mestrado consistiu em refletir sobre como utilizar as marcas da linguagem oral na escrita para estimular o trabalho com a oralidade em sala de aula. Ao visualizarmos a dificuldade dos alunos na segmentação dos vocábulos, logo percebemos que a juntura intervocabular é um ponto que precisa ser realçado nas aulas. Dessa forma, a intervenção do professor se faz necessária para a compreensão dessas particularidades da fala e da escrita.

A partir dos exemplos destacados, o professor pode mostrar para a turma que alguns alunos estão buscando apoio na fala para escrever, que isso ainda é um processo normal no ano de escolarização em que se encontram. Todos os vocábulos que sofreram o fenômeno da juntura podem ser retomados para que os estudantes os identifiquem como palavras e saibam reconhecer onde começam e onde terminam, inclusive saber que os segmentos compostos por três letras ou apenas uma sílaba também são considerados palavras. Não basta apenas orientar para a necessidade de um espaço em branco entre as palavras na escrita, mas também ressaltar as diferenças entre essa modalidade e a fala, onde as palavras não são separadas uma a uma por pausa.

Quando os aprendizes começam a entender que falamos de um jeito mas escrevemos de outro, se tornam capazes de manipular conscientemente os sons da língua e, conseqüentemente, conseguem também favorecer diversas combinações na escrita. Pode ser que o educador se detenha um bom tempo na reflexão

desse aspecto ou precise retomar sempre que as ocorrências aparecerem no texto escrito, mas explicações sobre as relações entre a cadeia sonora e sequência gráfica podem influenciar positivamente na segmentação adequada das palavras.

Seguindo nossas discussões, nos dados escritos analisados, observamos o apagamento de algumas consoantes pós-vocálicas em posição de final de palavra, são elas: /r/, /l/ e /s/. Essas ocorrências são consideradas tendência geral na fala não monitorada, pois, como afirma Bortoni-Ricardo (2004), as principais normas fonológicas de variação no PB ocorrem na posição pós-vocálica da sílaba. A autora assinala que:

A sílaba é uma emissão de voz marcada por um ápice de abrimento articulatório e tensão muscular que, na língua portuguesa, é sempre representado por uma vogal. Dizemos então que a vogal é núcleo silábico. A vogal silábica pode ser precedida e seguida de consoantes. É justamente a consoante que segue o núcleo silábico – posição chamada pós-vocálica ou de travamento da sílaba – que está sujeita a grande incidência de variação (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 79).

Para este artigo, optamos por discutir um registro muito observado na produção oral dos falantes brasileiros, o apagamento do /r/ em formas verbais. Classificamos o fenômeno na categoria 02, por entendermos que se trata de um desvio decorrente da interferência de traços fonológicos variáveis graduais.

Em posição pós-vocálica ou de travamento de sílaba, a consoante /r/ pode ser foneticamente realizada de várias maneiras: como uma consoante posterior articulada na garganta, como uma consoante articulada com vibrações na ponta da língua, pode ser articulada com a língua dobrada para trás – retroflexa – e, ainda, se reduzir a uma simples aspiração realizada na glote ou na faringe, que se situa na parte posterior da garganta. Além da variação no modo e no ponto de articulação do /r/ pós-vocálico, esse fonema também tende a ser suprimido, principalmente em estilos não monitorados.

Em todas as regiões do Brasil, independentemente da forma como é pronunciado, o /r/ pós-vocálico tende a ser suprimido, principalmente nos infinitivos verbais (*correr*>>*corrê*; *sorrir*>>*sorrri*). Ao suprimir a consoante, a vogal final é alongada e pronunciada com mais intensidade. Sendo assim, podemos dizer que o apagamento do /r/ nos infinitivos caracteriza o vernáculo de todos os brasileiros. Desse ponto de vista, é impróprio usar grafias como *cantá* (*cantar*), *vende* (*vender*) e *sai* (*sair*) como registro de fala popular, pois a supressão do /r/ também caracteriza os falantes escolarizados. Nas demais palavras, a queda do fonema é mais frequente em determinadas variedades regionais, como as nordestinas, por exemplo (BORTONI-RICARDO, 2004; BAGNO, 2007).

No processo inicial deste trabalho, em busca de aportes teóricos e estudos já realizados, percebemos que a queda do /r/ permeia a escrita de estudantes em diferentes fases de escolarização, séries iniciais, séries finais e ensino médio. Conforme explica Borstel (1998), essa tendência à supressão da vibrante final de palavra é uma constante no Brasil. A autora nos mostra que, desde 1920, estudos vêm sendo realizados sobre o apagamento do /r/ pós-vocálico em final de sílabas e palavras, a exemplo de Amaral (1920), Silva Neto (1963), Votre (1978), Mollica e Paiva (1989), von Borstel e Souza (1994).

Por ser uma discussão antiga e ainda muito recorrente na língua falada, esperávamos que registros escritos de verbos sem o *-r*, morfema de infinitivo, também se destacassem em nosso *corpus* de análise. A hipótese se confirmou quando nos deparamos com as seguintes ocorrências:

(R12) [...] gosto de cozinhar estudar e de ler e gosto também de joga no celular. [...]. (Relato pessoal 09/2017, linha 03);

(R13) Quero faze faculdade é o que meus pais sonham pra mim adoro a aula de Portugues. (Relato pessoal 19/2017, linha 07);

(R14)[...] mas fizeram uma festa no pavilhão a onde meu pai foi mora [...]. (Relato pessoal 26/2017, linha 03);

(R15) [...] depois a gente foi dormi. (Relato pessoal 26/2017, linha 09);

(R16) [...] chagando lá agente foi come o lanche da tarde [...]. (Relato pessoal 26/2017, linha 03);

(R17) [...] uma vez eu estava brincando no barro em uma fazenda e tava querendo entra dentro do caminhão do meu dindo [...]. (Relato pessoal 27/2017, linha 09);

(R18) [...] me prometeram de tudo até que eu resolvi sai, [...]. (Relato pessoal 27/2017, linha 12);

(R19) Um dia eu ligue para meu tio ir na milha me buga para ir no sitio dele [...]. (Relato pessoal 28/2017, linha 01);

(R20) [...] Meu primo queria biga com a vaca ela era lega gostavão de fica no rio [...]. (Relato pessoal 28/2017, linha 04);

(R21) [...] nos fiquemo muito feliz ao sabe desta motizia. (Relato pessoal 25/2017, linha 06).

Levando em consideração todos os textos analisados, percebemos que os alunos, em sua maioria, registram na escrita a vibrante /r/ em final de palavra. A turma não recebeu nenhuma orientação sobre a variação do fenômeno na fala e sua influência na escrita, isso demonstra que os aprendizes praticamente dominaram esse aspecto, uma vez que não encontramos um número elevado de registros. No entanto, como observado nos recortes acima, pelo menos seis alunos escreveram verbos sem a presença da consoante final e, mesmo que se trate de poucas ocorrências, reflete uma dificuldade que precisa ser atendida pelo professor em sala de aula.

Visando aprofundar os conhecimentos sobre o fenômeno em questão, recorreremos a algumas observações e sugestões de Mollica (2003) sobre o cancelamento da vibrante /r/ pós-vocálica em posição final e sua representação ortográfica. A primeira colocação é referente à extensão da palavra, a autora considera que os alunos possuem muita dificuldade em grafar a vibrante medial e final, na escrita, em palavras trissílabas e, principalmente, em polissílabas. Assim, é importante lembrar ao professor a necessidade de iniciar ou reforçar seu trabalho pelas palavras maiores (MOLLICA, 2003, p. 50).

Atentando para essa observação, verificamos nos textos coletados que a dificuldade dos alunos se deu em grafar a vibrante final em palavras monossílabas

precedidas por /a/, /e/, e /i/. Em palavras maiores, eles registram corretamente a consoante /r/, como podemos ver:

(R22) [...] *perguntei se ela queria participar, ela ficou meio confusa mais depois ela disse sim. [...].* (Relato pessoal 04/2017, linha 07);

(R23) [...] *ficamos mais um dia, que não vou especificar, e depois voltamos e mais 10 horas de viagem, pois não teve engarrafamento.* (Relato pessoal 06/2017, linha 22-23).

(R24) [...] *A primeira coisa que ainda me recordo e não vou esquecer é o primeiro gol que eu fiz [...].* (Relato pessoal 10/2017, linha 07-08).

Inclusive, os mesmos aprendizes que suprimiram o /r/ em palavras monossílabas, o empregaram em palavras mais extensas:

(R25) [...] *gosto de cozinhar estudar e de ler e gosto também de jogar no celular. [...].* (Relato pessoal 09/2017, linha 03);

(R26) [...] *adoro Realeza e pretendo morar aqui até eu falecer.* (Relato pessoal 19/2017, linha 03);

(R27) [...] *estudo na Escola _____ estou no 6º ano e ainda tenho uma longa vida pra encarar.* (Relato pessoal 27/2017, linha (05-06));

Diferente dos estudos de Mollica (2003), em nossas análises não nos deparamos com dificuldades em palavras maiores, quase todas as ocorrências foram em monossílabas. Esse fato nos faz refletir que, mesmo existindo diversas orientações e sugestões que são relevantes para o ensino de LP, em primeiro lugar, é necessário olhar para os alunos que estão em nossa sala de aula. Toda e qualquer proposta de trabalho deve partir da realidade dos aprendizes. Portanto, ao atentar para as sugestões de Mollica (2003), percebemos que, na turma pesquisada, é preciso reforçar o uso das vibrantes em palavras menores.

Outra sugestão interessante, proposta por Mollica (2003), consiste em olhar atentamente se o apagamento da vibrante ocorre em posição medial ou final na escrita. Quando se tratar da supressão do /r/ em posição medial, devemos lembrar que o aspecto é praticamente resolvido nas séries iniciais, a autocorreção é suficiente para o aprendiz adquirir adequadamente o código ortográfico nesses casos. Já os casos de cancelamento em posição final merecem mais atenção no processo escolar, visto que, por estar em estágio avançado na língua falada, a recuperação da consoante na escrita se torna mais difícil (MOLLICA, 2003, p. 50).

Ao observar esse aspecto, visualizamos que os alunos omitiram a vibrante em sílaba tônica em posição final de palavra e não registraram nos textos o apagamento da vibrante em posição medial do vocábulo. Justificamos novamente a possibilidade de apoio na fala, já que o cancelamento da vibrante na língua oral ocorre prioritariamente na posição final das palavras.

Ainda sobre as considerações de Mollica (2003), retomamos sua preocupação sobre a importância de “formar e subsidiar adequadamente o educador quanto a pressupostos teóricos e quanto a medidas práticas com base em pesquisas sobre os usos espontâneos da linguagem coloquial” (MOLLICA, 2003, p. 51). Acreditamos que a sugestão da autora seja fundamental, no sentido de auxiliar

o professor a desenvolver planos de intervenção pedagógica correlacionados à realidade da escola.

Como sugestão para a utilização dessas marcas no trabalho com a oralidade em sala de aula, propomos a observação das diferentes realizações de /r/ pós-vocálico (na linguagem de mineiros, paulistas, goianos, paranaenses...). A partir do trabalho com propagandas, músicas, poemas gravados ou outros textos, além da variação de natureza regional, a turma poderá perceber a supressão dessa consoante, independentemente da forma como é pronunciada. Estratégias como esta servem para mostrar aos aprendizes que, embora a variação seja perfeitamente adequada à comunicação oral e espontânea, nem sempre pode ser transposta para a produção escrita ou, ainda, em discursos mais formais.

Sobre a terceira categoria de análise – dificuldades decorrentes da interferência de normas fonológicas variáveis descontínuas – optamos por trazer o fenômeno do apagamento do ditongo decrescente oral em sílaba final.

Já comentamos, neste artigo, que as principais regras fonológicas de variação no PB ocorrem em posição pós-vocálica na sílaba. Em alguns casos, as consoantes nessa posição tendem a ser suprimidas. O mesmo acontece nas sílabas travadas com as semivogais /i/ e /u/, os chamados ditongos decrescentes. Quando a semivogal ocupa o lugar da segunda consoante nas sílabas CVC, também tende a ser suprimida, da mesma maneira que o /r/, /s/ e /l/. A perda da semivogal nos ditongos resulta em um processo chamado de *monotongação*.

Percebe-se, por meio das informações pesquisadas sobre esse fenômeno, que no ditongo /ou/ a monotongação é um processo antigo na língua, está presente desde a evolução do latim para o português. O aspecto está tão avançado na língua que não se pronuncia mais o ditongo /ou/, inclusive nas sílabas tônicas finais, que são mais resistentes à mudança, a exemplo de *falô* (falou) e *jogô* (jogou).

Os ditongos /ei/ e /ai/ também se reduzem em alguns contextos, mas a monotongação desses casos está menos avançada. Assim, podemos notar o apagamento da semivogal em *faixa* e *feira*, mas não em vocábulos como *leite*, *jeito* e *pai*, por exemplo. Sobre esse aspecto, presente tanto na fala quanto na escrita, Bortoni-Ricardo (2004, p. 96) nos fornece a seguinte explicação:

A redução do /ei/ e do /ai/ é condicionada pelo segmento consonântico seguinte. Os segmentos /j/, como em beijo e o segmento /x/, como em caixa, são fonemas pronunciados na região alta da boca, o palato, assim como a vogal /i/. Dizemos, então, que essas consoantes e a vogal /i/ são sons homo-orgânicos (quanto ao ponto de articulação). As consoantes homo-orgânicas ao /i/ são as regras que mais favorecem a monotongação. Mas a regra já se expandiu para outros ambientes: antes de /r/ e /n/. As oclusivas /t/ (jeito) e /d/ (Almeida), as fricativas /v/ (raiva) e /s/ (beijo) desfavorecem a aplicação da regra.

Como a redução do ditongo /ou/ se aplica em uma gama maior de ambientes do que a redução do ditongo /ei/, é possível que o segundo caso, em alguns contextos, esteja mais suscetível à estigmatização. Em nosso *corpus* nos deparamos com a monotongação nos seguintes vocábulos:

(R28) [...] seis anos atras eu fui viajar chegue num centro de isibisão de navis [...]. (Relato pessoal 20, linha 03-04);

(R29) Um dia eu ligue para meu tio [...]. (Relato pessoal 28/2017, linha 01);

(R30) [...] a minha mãe me levou para casa e fique muito feliz para sempre. (Relato pessoal 25/2017, linha 09);

(R31) [...] no 4º ano declamei à Porta e ganhe mas no 5º diretora escolheu quem ia, mas eu infelizmente não fui escolhida, [...]. (Relato pessoal 08/2017, linha 10-11).

Consideramos esses registros como traços descontínuos, pelo fato de ocorrer a redução do ditongo na sílaba tônica final e, como já mencionamos, os segmentos fonológicos das sílabas tônicas tendem a ser mais resistentes a mudanças fonológicas (exceto no caso do ditongo /ou/ que se reduz a /o/ em sílabas átonas e tônicas, finais e não finais).

Bagno (2007, p. 147), ao fazer considerações sobre a redução dos ditongos decrescentes, afirma que “a convenção ortográfica leva a pronúncias forçadas, artificiais, que não correspondem à realidade falada pela imensa maioria dos brasileiros de todas as regiões”. Para o mesmo autor, a monotongação é um fenômeno que interfere no processo de alfabetização, uma vez que é provável que o aluno registre na escrita a vogal simples e não o ditongo.

Em nossas leituras iniciais para a elaboração da dissertação, observamos que as dificuldades referentes à grafia dos ditongos são frequentemente encontradas nas produções textuais, principalmente nas séries iniciais. Portanto, existia a hipótese de depararmos com essas ocorrências, principalmente referentes à monotongação do ditongo /ou/, que configura uma mudança totalmente implementada no sistema. Como nos lembra Mollica (1998, p. 80) “[...] quanto mais afetada na fala a mudança, maior resistência à instrução, aplicada como estratégia pedagógica em sala de aula no processo de letramento”.

No entanto, percebemos que as marcas encontradas apontam para o apagamento da semivogal /i/, que ocasionou a redução do ditongo a vogal simples /e/, *chegue* (cheguei), *ligue* (liguei), *fique* (fiquei) e *ganhe* (ganhei). Em nenhum momento nos deparamos com a supressão do ditongo /ou/. A queda do ditongo /ei/ não está tão generalizada quanto a do ditongo /ou/, por isso é suscetível a preconceito quando ocorre na fala. Vejam que a redução ocorreu nas sílabas tônicas finais, segmentos que tendem a ser mais resistentes a mudanças fonológicas, resultando, então, em ocorrências descontínuas.

Mollica (1998) afirma que o processo de escolarização influencia a autocorreção natural do fenômeno da monotongação na escrita. Esse fator explica a ausência das ocorrências esperadas sobre o apagamento da semivogal /u/. Mesmo assim, a instrução sobre a possível influência da fala sobre a escrita e a utilização de metodologias com estratégias definidas podem antecipar a correção de problemas já subjacentes conhecidos e crônicos na escrita (MOLLICA, 1998, p. 79).

Por meio deste trabalho e também das pesquisas realizadas por Guimarães (2005), Garcia (2010), Hora e Aquino (2012), Silva (2013), Marquardt (2015) e Wathier (2016), entendemos que o fenômeno interfere não apenas no processo de alfabetização, visto que se encontra na escrita de aprendizes em todas as fases de escolarização.

Os fenômenos explorados neste artigo são exemplos de interferências que se destacaram nos textos dos alunos que, sob nosso ponto de vista, devem ser debitadas à influência da oralidade na escrita. Diante dos fenômenos discutidos, muitos professores ainda ficam inseguros sobre como intervir de forma produtiva

no processo comunicativo em sala de aula. Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2004, p. 42) ressalta que:

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas essa conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mas importante ainda é observar com o devido respeito as características culturais e psicológicas do aluno. A escolher entre a não intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa.

Sabemos que trabalhar em sala de aula com questões que envolvem a desnaturalização do preconceito linguístico não é uma tarefa fácil, porém é necessária, visto que se trata do espaço de encontros de diversas variações que representam a riqueza de nossa cultura, de nossa sociedade. Nesse sentido, esperamos que o trabalho com a linguagem oral seja considerado uma ferramenta importante para a reflexão sobre o funcionamento e o ensino da LP na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o processo investigativo de nossa dissertação, tivemos, como objetivo fundamental, analisar as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos de alunos de 6º ano com o propósito de refletir sobre a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula. Por meio dos recortes apresentados neste artigo, pretendemos mostrar que a pesquisa proporcionou muito mais que os objetivos inicialmente sugeridos, de modo que ampliou nossos conhecimentos sobre a interferência da linguagem oral na escrita.

Percebemos que alguns discentes apresentaram um nível acentuado de dificuldades decorrentes da transferência linguística da fala para a escrita, revelando um desconhecimento das peculiaridades de cada modalidade. Em geral, os traços da fala aparecem com frequência na escrita dos aprendizes em estágios iniciais de letramento. Na maioria das vezes, o processo de escolarização através da autocorreção se responsabiliza pela solução de diversos vestígios da oralidade que venham a permanecer na escrita. Porém, algumas normas variáveis têm suas peculiaridades quanto à gênese da língua falada, fato que deve ser levado em conta de forma particular nos trabalhos que consideram a relação entre fala e escrita (MOLLICA, 2003).

A partir da classificação de alguns fenômenos nas categorias de análise propostas e, também, das informações, explicações e considerações que trouxemos sobre algumas das marcas encontradas na escrita, buscamos ampliar a compreensão acerca dos usos linguísticos, com o intuito de colaborar com a reflexão dos professores sobre a construção de suas práticas pedagógicas no ensino de LP. Sabemos que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar o ensino de língua materna, porém, nem sempre está presente nos cursos de formações de professores, principalmente alfabetizadores.

Dessa forma, trabalhos como este – que abordam os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltados para a realidade dos

alunos – oferecem subsídios para que docentes em formação inicial e continuada possam compreender e aprimorar alguns conhecimentos sobre as diferenças e semelhanças entre a linguagem oral e escrita, bem como sua adequação linguística nas diversas situações de interação comunicativa.

Por fim, almejamos realizar novos estudos sobre as marcas de oralidade na escrita, principalmente desenvolver encaminhamentos metodológicos que possam ser utilizados no ensino fundamental, de modo a contribuir para que a oralidade seja assumida efetivamente como uma modalidade de ensino. É nosso objetivo, também, que dessa pesquisa surjam outras investigações, pois apesar de importantes trabalhos já terem sido desenvolvidos e publicados envolvendo a temática da oralidade, trata-se, ainda, de um número reduzido diante da importância que adquire para o ensino de LP.

MARKS OF ORALITY IN THE WRITTEN PRODUCTION OF STUDENTS OF THE 6TH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL: PERSPECTIVES FOR WORK WITH ORALITY

Abstract: In this article, we present reflections that compose our master dissertation, whose objective was to analyze the main interferences of oral language in the writing of texts produced by students of the 6th year of elementary school. For this specific text, we present some results of this investigative process, discussing some difficulties arising from the relationship between speech, writing and Portuguese language teaching. This is a qualitative, descriptive and interpretive-critical study. Through the considerations presented in this work, we intend to broaden the discussions in the classroom about the systematic relations between orality, writing and their mutual influences in the teaching of Portuguese language.

Keywords: Marks of oral language in writing. Linguistic variation. Portuguese Language teaching.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, D.; OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, ano 6, v. 1, n. 5, p. 127-158, jan./jun. 1997.

AMARAL, A. *O dialeto caipira*. São Paulo: Casa Editora o Livro, 1920.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAUMGÄRTNER, C. T. Orientações curriculares e o ensino da oralidade na escola. In: COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). *Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino*. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

BORSTEL, C. N. von. Estudos do uso da vibrante no português do Brasil e a aplicabilidade na alfabetização. In: JORNADA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS, 1., 1998, Marechal Cândido Rondon. *Anais...* Marechal Cândido Rondon: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 1998. v. 1, p. 26-34.

- BORSTEL, C. N. von.; SOUZA, R. M. de. Contato linguístico e variação. In: *Relatório semestral, PIBIC/CNPq-UNIOESTE*. Cascavel, 1994. Datilografado.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. *Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno?* In: BORTONI-RICARDO, S. M., MACHADO, V. R. (org.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa*. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2001.
- CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R. M. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: a influência da prosódia. *Alfa*, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 127-148, 2009.
- DAMKE, C. *As interferências do alemão como língua materna na aprendizagem do português*. 1988. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.
- DAMKE, C. Língua em contato: o caso do alemão x português. In: FIUZA, A. F.; OLIVEIRA, S. R. F. (org.). *O bilíngüismo e seus reflexos na escolarização no oeste do Paraná*. Cascavel: Edunioeste, 2006.
- GARCIA, D. J. *A influência da oralidade na escrita das séries iniciais: uma análise a partir de erros ortográficos*. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- GOMES, A. M. *A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do Distrito Federal*. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- GUIMARÃES, M. R. *Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais*. 2005. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.
- HORA, D.; AQUINO, M. F. Da fala para a leitura: análise variacionista. *Alfa*, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 1099-1115, 2012.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1982.

- MARQUARDT, V. C. *Entre a fala e a escrita: caminhos possíveis para o trabalho com a ortografia no ensino fundamental*. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MATUCHAKI, S. S. *Eventos de letramento e em contextos de línguas em contato: reflexões sobre o desenvolvimento da escrita*. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.
- MOLLICA, M. C. *Influência da fala na alfabetização*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.
- MOLLICA, M. C. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.
- MOLLICA, M. C.; PAIVA, M. A. C. A. *Restrições estruturais na relação entre /l/ > /r/ e /r/ zero em grupos de consoantes em português*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1989.
- MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2003.
- OLIVEIRA, M. A. de. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.
- OLIVEIRA, T. de. *As modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa: um tratamento sociolinguístico na escola*. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.
- SILVA, M. L. da. *Oralidade e escrita: uma análise sociolinguística em textos escritos de alunos do ensino fundamental*. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- SILVA NETO, S. da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. São Paulo: Nacional do Livro, 1963.
- SOUZA, A. C. de. *Análise de aspectos sociolinguísticos em propagandas comerciais*. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.
- SOUZA, M. *A diversidade linguística e suas implicações no processo de letramento em situação escolar*. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.
- TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- VOTRE, S. J. *Aspectos da variação fonológica no Rio de Janeiro*. 1978. Tese (Doutorado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978.
- WATTHIER, L. *Manifestações da linguagem oral na produção escrita do gênero carta de apresentação: aspectos discursivos/textuais e didáticos*. 2016. 307 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

ZORZI, J. L. *A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras séries do primeiro grau*. 1997. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ZORZI, J. L. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 18 de maio de 2018.

Aprovado em 29 de agosto de 2018.