



Subsídios linguísticos para o trabalho com a ortografia de alunos bilíngues

FRANCISLÂINE CORDEIRO HOLZ
EDENIZE PONZO PERES



Edifes
ACADÊMICO

FRANCISLÂINE CORDEIRO HOLZ
EDENIZE PONZO PERES

Caderno de Atividades

**SUBSÍDIOS LINGUÍSTICOS PARA O TRABALHO COM
A ORTOGRAFIA DE ALUNOS BILÍNGUES**

1ª Edição



Edifes
ACADÊMICO

VITÓRIA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO
2020



Edifes
ACADÊMICO

Editora do Ifes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Pró-Reitoria de Extensão e Produção
Av. Rio Branco, nº 50, Santa Lúcia Vitória – Espírito Santo
CEP 29056255 Tel. (27)3227-5564
E-mail: editoraifes@ifes.edu.br

Comissão Científica

Prof. Dr. Ismael Tressmann
Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira
Prof. Dr. Vanildo Stieg

Projeto Gráfico, Diagramação e Revisão

José Almeida

Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS

Av. Vitória, 1729, Jucutuquara, Vitória-ES, CEP 29040-780

Copyright © 2019 by Instituto Federal do Espírito Santo
Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Decreto nº. 1.825 de
20 de dezembro de 1907.

O conteúdo dos textos é de inteira responsabilidade dos respectivos autores.

Material didático público para livre reprodução.
Material bibliográfico eletrônico.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

H762s Holz, Francislaine Cordeiro.
Subsídios linguísticos para o trabalho com a ortografia de alunos
bilíngues / Francislaine Cordeiro Holz, Edenize Ponzo Peres . – Vitória :
Instituto Federal do Espírito Santo, 2020.
p.53 : il. ; 30 cm.

ISBN: 978-65-86361-10-0

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Ensino fundamental).
2. Sociolinguística. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Bilinguismo. 6. Pomerânios.
I. Peres, Edenize Ponzo. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.
CDD 21 – 469.07



Instituto Federal do Espírito Santo

Jadir José Pela
Reitor

Adriana Piontkovsky Barcellos
Pró-Reitora de Ensino

André Romero da Silva
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós- Graduação

Renato Tannure Rotta de Almeida
Pró-Reitor de Extensão

Lezi José Ferreira
Pró-Reitoria de Administração e Orçamento

Luciano de Oliveira Toledo
Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional

Ifes - Campus Vitória

Hudson Cogo
Diretor Geral do Campus Vitória- Ifes

Márcia Regina Pereira Lima
Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação

Christian Mariani dos Santos
Diretor de Extensão

Roseni da Costa Silva Pratti
Diretora de Administração

Resumo do currículo das autoras



Francislaine Cordeiro Holz

Possui graduação em Letras Português e Inglês pela Faculdade Castelo Branco (2012) e especialização em Língua Portuguesa/ Literatura brasileira pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia (2015). Atualmente, cursa Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo. Professora da Rede estadual de educação no município de Santa Maria de Jetibá, atuando com a disciplina de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Tem experiência na área de Letras com ênfase no ensino de Literatura e redação.



Edenize Ponzo Peres

Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (1987), graduação em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999), doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006) e pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sob a supervisão do Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira (2015-2016). Atualmente cursa o segundo doutorado na PUC-MG, na área de Fonologia e Contatos Linguísticos. Atua como professora aposentada voluntária na Universidade Federal do Espírito Santo e no Mestrado Profissional em Letras (PRO-FLETRAS), no Instituto Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Grupo de Estudos de Línguas em Contato (GELIC) na UFES. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística e Língua Portuguesa, pesquisando os seguintes temas: Sociolinguística, Contatos Linguísticos e ensino de Língua Portuguesa. Atualmente coordena o Grupo de Pesquisa A diversidade linguística do Espírito Santo, que descreve e analisa o português falado em comunidades indígenas, quilombolas e as colonizadas por imigrantes, além de discutir o ensino de língua portuguesa nesses contextos de forte diversidade linguística.

Apresentação

Este caderno de atividades foi desenvolvido nos anos de 2018 e 2019, no transcurso de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras, do Instituto Federal do Espírito Santo-Campus Vitória, cujo objetivo foi contribuir para a prática de ensino de língua portuguesa em comunidades bilíngues, analisando as influências fonético-fonológicas da língua pomerana nos textos em português dos educandos, buscando estratégias para auxiliá-los a vencer as dificuldades.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada em um distrito de Santa Maria de Jetibá-ES, município habitado predominantemente por descendentes de imigrantes pomeranos. A instituição atende, de acordo com dados fornecidos pela escola, a 246 estudantes do Ensino Fundamental e a 60 do Ensino Médio. Desse total, 44% reside na comunidade e o restante, nas proximidades do distrito, na zona rural. A maior parte dos estudantes são descendentes de imigrantes pomeranos e muitos têm o pomerano como língua materna.

As atividades desenvolvidas buscam favorecer uma educação intercultural em comunidades bilíngues, considerando a diversidade linguística e cultural dos alunos, bem como proporcionar, aos alunos, um ensino significativo, de modo a superar o preconceito linguístico que eles e suas famílias vivenciam. Por essas razões, as atividades elaboradas visam a conscientizar os estudantes - bilíngues ou não - acerca das particularidades do sistema fonético-fonológico das línguas, o que incide sobre a ortografia.

Ademais, o planejamento das intervenções pedagógicas pautou-se na atividade epilinguística da língua, isto é, um trabalho de construção reflexiva que interconecta o conhecimento linguístico ao metalinguístico dos sujeitos. Os exercícios propostos pretendem levar os alunos à reflexão sobre a língua, à revisão e à transformação de suas representações, conforme Geraldini (2002), Possenti (2007) e Travaglia (2006).

Para melhor compreensão de nosso trabalho, o caderno de atividades foi dividido em duas partes. Na primeira, são apresentadas as considerações teóricas da Sociolinguística Educacional e da teoria epilinguística no ensino de línguas. Na segunda parte, são apresentadas as atividades interventivas de acordo com o grupo de erros, proposto por Oliveira (2005), baseadas nas análises de produções textuais de alunos bilíngues.

Esperamos que as nossas sugestões possam colaborar para o desenvolvimento de práticas educativas interculturais.

Bom trabalho!

Sumário

1 - Um pouco de teoria.....	07
1.1 - A aplicação da Sociolinguística à educação.....	07
1.2 - O Epilinguismo no ensino de línguas.....	11
1.3 - O sistema sonoro pomerano.....	13
1.4 - Classificação dos erros ortográficos segundo Oliveira (2005).....	15
2 - Sugestões de atividades para o trabalho com ortografia.....	19
2.1 - Primeira etapa.....	19
2.2 - Segunda etapa.....	26
2.3 - Terceira etapa.....	37
2.4 - Quarta etapa.....	42
Agradecimento aos leitores.....	49
REFERÊNCIAS.....	51
GLOSSÁRIO.....	53

1 Um pouco de teoria

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos da Sociolinguística educacional e da Epilinguística que embasaram nossa proposta de trabalho.

1.1 A aplicação da Sociolinguística à educação

A vertente educacional da Sociolinguística visa a aplicar os resultados das pesquisas sociolinguísticas à educação, especialmente ao ensino de língua(s). Conforme Bortoni-Ricardo (2004), a prática em sala de aula tem mostrado que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir para elevar a qualidade do ensino da língua materna, tendo em vista que trabalha com os fenômenos da língua em uso, sendo sensível à realidade sociolinguística dos alunos. Dessa forma, a importância da Sociolinguística Educacional para o ensino de Língua Portuguesa se acentua, ao observarmos que há, nas escolas brasileiras, uma nítida contraposição entre a norma que é ensinada nas escolas e as normas próprias das variedades dos alunos.

Lucchesi (2004) aponta que o conceito de norma exerce um papel importante no desenvolvimento da teoria linguística direcionada aos padrões habituais e coletivos de comportamentos linguísticos. Esses padrões definem os grupos dentro da comunidade da fala e a posição do indivíduo na sociedade. Nos estudos da Sociolinguística Educacional, discutem-se pelo menos dois tipos de conceitos: a norma padrão e a norma culta – estabelecendo-se a sua distinção -, além da validade das chamadas variedades populares.

Conforme Bagno (2011), a norma-padrão da língua é o modelo descrito-prescrito pela tradição gramatical, construída com base em discursos de um grupo não muito amplo de escritores. Nesse caso, são escolhidos modelos idealizados, considerados exemplares ou recomendáveis pelos gramáticos. Bagno (2011) considera a norma padrão repleta de arcaísmos, de fósseis linguísticos, de regras que vão contra a intuição gramatical de qualquer falante da língua e, por isso, a associa à prática pedagógica conservadora.

A norma-padrão imposta como uma *variedade* foge ao que a Sociolinguística defende como *variedades*, uma vez que *normal* é compreendido como algo que é habitual, “costumeiro, tradicional dentro de uma comunidade; já o adjetivo *normativo* remete a um sistema ideal de valores que, não raro, é imposto dentro de uma comunidade” (LUCCHESI, 2004, p. 64-65).

Para Castilho (2010), a visão de purismo linguístico - a norma-padrão - ocorre porque as sociedades são restritivas em relação à variação linguística. Desse modo, consideram uma das variedades como ‘a língua’ e discriminam as outras, as populares, pois “acredita-se que a promoção da cidadania assenta em seu domínio do padrão privilegiado socialmente”

(CASTILHO, 2010, p. 90). Para o autor, o Estado e seu aparato de ensino são sensíveis a isso, razão pela qual a escola privilegia apenas uma variedade da língua. Castilho (2010, p. 90) afirma que “[...] das diferentes variedades que convivem numa língua só tem interesse a variedade culta. Mais, tem-se firmado na sociedade brasileira a percepção de que só há um tipo de gramática, a gramática prescritiva”.

Dessa forma, é necessário fazer uma distinção entre norma padrão e norma culta, sendo a primeira as formas prescritas pelas gramáticas normativas, “enquanto a segunda conteria as formas efetivamente apreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo” (LUCCHESI, 2004, p. 64-65).

Entretanto, está claro para os sociolinguistas que as diferenças entre as variedades não indicam deficiência na estrutura da gramática das variedades ditas populares, pelo contrário. A Sociolinguística parte do pressuposto de que todas as variedades são igualmente boas, válidas e geralmente complexas para o falante se expressar em seu contexto sociocultural (BORTONI-RICARDO, 2004). Castilho (2010) alerta que *falar errado* é não se fazer entender em seu meio, é usar uma variedade inadequada para o contexto em que o falante se encontra. O autor defende que ninguém é exclusivamente “falante popular” ou “culto”, sendo a linha divisória entre essas modalidades muito tênue, tendo em vista que se trata da mesma língua.

Ocorre que a falta de domínio da variedade culta pelos membros das classes desprivilegiadas contribui para dificultar o seu acesso à informação e, por conseguinte, à mobilidade social (BORTONE, 2007). Essa realidade, entretanto, é ignorada pela maioria das escolas brasileiras, nas quais o ensino de língua portuguesa está voltado unicamente para o ensino das normas padrão e culta, desconsiderando as faladas pelas pessoas de baixa escolaridade e baixo poder econômico. Em outras palavras, a escola normalmente desconsidera a variação e a diversidade linguística. Mas como isso é possível, se a variação e a diversidade perpassam toda a experiência dos falantes de uma língua? Logo,

[...] todos os falantes (sem exceção) vivem num ambiente sociolinguístico heterogêneo. Em casa ou na rua, ouvem pessoas de diferentes faixas etárias, desde idosos até adolescentes e crianças (e sabemos que a expressão linguística varia muito de acordo com a idade); ouvem rádio e televisão (esses meios de comunicação estão em praticamente 100% dos lares brasileiros e se expressam, em geral, nas variedades cultas); frequentam a igreja, a escola, o posto de saúde, o local de trabalho, o sindicato, clubes sociais ou esportivos e assim por diante. Em cada um desses contextos, ouvem as mais diferentes variedades da língua (FARACO, 2015, p. 28).

As variedades linguísticas são uma consequência da variação inerente a todas as línguas naturais, o que resulta em diferentes tipos de variação¹. Entretanto, é importante salientar que, comumente, a variação não é considerada um fenômeno linguístico natural, principalmente pela escola.

Silva (2017), ao analisar o material didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio no estado do Paraná, verificou que, de alguma forma, todas as coleções abordaram o tema da variação linguística, até porque, segundo o autor, tal abordagem é um requisito definido pelo MEC para a seleção das obras, fato que pode ser considerado um avanço, no que se refere à produção de materiais didáticos de Língua Portuguesa. No entanto, a abordagem da variação no livro didático se dá de forma problemática. Na maioria dos livros, a variação aparece em um capítulo próprio sobre o assunto, ou nos capítulos de estudo gramatical, concentrando-se na variação diatópica – regional –, apenas.

Para Silva (2017), tal situação evidencia, de certa forma, um descompasso entre teoria e prática, o que pode, em princípio, prejudicar uma reflexão mais aprofundada a respeito da diversidade linguística e os diferentes usos linguísticos por parte dos estudantes (SILVA, 2017).

O prestígio do português padrão nos livros didáticos e nas gramáticas, cultivado nos mais diversos domínios institucionais da sociedade, perpassa todos os segmentos sociais (BORTONI-RICARDO, 2005). Trata-se, portanto, de um valor social arraigado, oriundo de uma herança colonial consolidada. Mas, de acordo com a autora, pode-se e deve-se questioná-lo e desmitificá-lo.

A língua é capaz de incluir alguns indivíduos e excluir muitos outros (BAGNO, 2011) e no Brasil, o preconceito linguístico se perpetua na sociedade, principalmente no ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Segundo Bagno (2004),

[...] os preconceitos, como bem sabemos, impregnam-se de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito. E o tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação à outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma (BAGNO, 2004, p. 75-76).

¹ Os linguistas apontam as diferentes formas de variação: diacrônica, diamésica, diastrática, diatópica (ILARI; BASSO, 2012) e diafásica (BAGNO, 2007b), cujas definições encontram-se no Glossário, ao final deste Caderno. Professor, para aprofundar o assunto leia: ILARI; BASSO (2012) e BAGNO (2007b).

Tendo em vista o exposto até aqui, concordamos com Bortoni-Ricardo (2005), ao afirmar que o ensino da língua portuguesa na escola deve fomentar: (i) o respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua autoestima e viabilizará sua integração à cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha; (ii) o conhecimento pela escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar.

Certamente, cabe à escola propor o letramento com base nas manifestações da tradição oral na educação escolar, reconhecendo-as como prática de ensino. A escola, que tem por objetivo formar cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e transmitir o conhecimento oficial e cientificamente aceito pela sociedade, se assenta, muitas vezes, na negação dos conhecimentos populares, ou ainda no reconhecimento destes como saberes de pouca importância acadêmica.

Por tais motivos, nossa pesquisa encontra um campo fértil de trabalho com relevância educacional e social, que é desenvolver estratégias de ensino de ortografia – um dos campos em que a influência de uma língua sobre outra mais se faz notória – para crianças bilíngues, juntamente com a valorização da língua materna, isto é, formar cidadãos que se orgulhem de sua cultura e de seu bilinguismo, ao ponto de preservá-los.

Salientamos que, neste trabalho, o principal objetivo do ensino de língua portuguesa aponta para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, fazendo-os refletir sobre as regras das variedades cultas e, ao mesmo tempo, respeitar as demais variedades do português. Em nosso caso, é preciso considerar, também, a língua pomerana, levando os alunos bilíngues a um bom desempenho em qualquer situação comunicativa. Essa perspectiva de ensino, colocada em prática, é essencial para a manutenção das línguas minoritárias.

Tendo sido expostos os conceitos fundamentais da Sociolinguística Educacional, passaremos agora a abordar outro tema importante para este trabalho: o Epilinguismo no ensino de línguas.

1.2 O Epilinguismo no ensino de línguas

Nos materiais didáticos voltados para o ensino de língua portuguesa, existem atividades que priorizam as análises linguísticas, como a prática de decomposição de uma determinada língua com o objetivo de compreender seus traços distintivos e seu funcionamento. Ocorre que o trabalho com a metalinguagem nem sempre é o mais adequado, visto que a separação das atividades de léxico, gramática e produção textual dão a falsa impressão de que a língua é composta de partes independentes. Dessa forma, nenhuma reflexão do professor é completa, deixando lacunas nos conhecimentos linguísticos dos alunos.

Possenti (2007, p. 92), ao afirmar que “aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas”, adentra os domínios da Epilinguística, a qual prega que ensinar uma língua é levar o aluno a trabalhar o texto de diversas maneiras, forma consciente. As atividades epilinguísticas têm por objetivo proporcionar aos usuários da língua oportunidades para refletir sobre os recursos expressivos de que fazem uso ao falar ou escrever. No momento em que realizam tais atividades, sua atenção se volta para a reflexão sobre os recursos que estão sendo utilizados no processo comunicativo em questão. Nesse sentido, o trabalho epilinguístico se caracteriza pelo domínio funcional de regras subjacentes ao uso da língua (GERALDI, 1993; TRAVAGLIA, 2006).

De acordo com essa perspectiva, as atividades epilinguísticas operam diretamente sobre a linguagem por meio das escolhas do falante entre as formas linguísticas fornecidas pela língua. As comparações e experimentações inconscientes tornam-se conscientes, quando se realizam no discurso.

Para Possenti (2007), são as atividades epilinguísticas que, quando praticadas continuamente, levam os alunos às atividades de análise metalinguística. O nível metalinguístico é alcançado apenas por meio do epilinguístico, cabendo ao professor ser/estar sensível às minúcias presentes nos enunciados dos alunos para, a partir delas, conduzir o conhecimento linguístico dos discentes. Cabe ao professor aceitar as variadas formas elaboradas pelos alunos e estar atento para perceber os momentos em que essa atividade está se manifestando, para, então, provocar a reflexão para o nível da metalinguagem.

A escola tradicional exige dos discentes a conquista de um conhecimento metalinguístico que nem sempre eles conseguem ou estão dispostos a atingir. Isso porque eles não estão interessados em estudar regras que apenas transmitem a ideia de que eles não sabem a língua que falam, situação ainda mais grave para alunos bilíngues, os quais passam a acreditar que são incapazes de falar, e escrever, uma segunda língua.

Para mudarmos esse quadro, Possenti (2007) defende ser necessário que os usuários da língua disponham de conhecimentos sobre seu funcionamento dos textos e sobre a base sobre a qual se constrói a significação. O autor também aponta a criatividade como parte integrante da faculdade da linguagem. Observando essa criatividade, surge o interesse em explicitar como se cristaliza a significação de que lançam mão os alunos produtores de textos. Com essa visão de linguagem, concebemos que todo enunciado, falado ou escrito, é criativo, visto que é uma atividade de representação linguística.

Geraldi (2002, p. 64) argumenta que “quem aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática (...) [e] aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido”. As atividades epilinguísticas são de extrema importância, por tratarem das aplicações que os falantes fazem das formas linguísticas, constituindo sua própria gramática, e não de uma metalinguagem cristalizada pela reflexão de outros. Para que os professores possam propiciar um momento de atividade epilinguística no processo de ensino-aprendizagem da língua, o texto deve ser o objeto de estudo, ou seja, o ensino deve ocorrer a partir das produções orais e escritas enunciativas concretas dos estudantes. Portanto, é na produção textual que conseguimos perceber a materialidade linguística e enunciativa/discursiva.

Ainda segundo Geraldi (2002), é preciso que toda proposta interventiva de produção textual que a escola venha a realizar em sala de aula ofereça aos estudantes uma situação na qual estes:

- a) tenham o que dizer;
- b) tenham objetivos para dizer;
- c) tenham a quem dizer o que se tem a dizer;
- d) constituam-se como autores do discurso, enquanto sujeitos que dizem o que dizem; e
- e) escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Assim, as atividades epilinguísticas permitem uma potencialização do domínio da língua tanto pessoal quanto socialmente, já que fazemos amplo uso delas nas interações verbais a que estamos expostos.

Logo, o Epilinguismo trata-se de um importante instrumento para o ensino de línguas, principalmente para alunos bilíngues, razão pela qual exploraremos as atividades epilinguísticas e a consciência fonológica dos alunos, na elaboração de nossa proposta didática.

No próximo item, apresentamos o sistema sonoro da língua pomerana.

1.3 O sistema sonoro do pomerano

É importante conhecer o sistema sonoro da língua pomerana para compreendermos a influência que ele exerce na escrita em português de nossos alunos².

De acordo com Schaeffer (2012), a língua pomerana é constituída por 19 fonemas, resultando em 29 fones consonantais, que podem ser classificados quanto:

- ao ponto de articulação: bilabial, labiodental, alveolar, pós-alveolar, palatal, velar e glotal;
- ao modo de articulação: consoantes oclusivas, fricativas, nasais, tepes, aproximantes e laterais; e
- ao estado da glote, definindo fones surdos e sonoros.

No Tabela 1 a seguir encontram-se todos os fones consonantais do pomerano, identificados com sua respectiva classificação articulatória e exemplos com tradução em português para cada segmento.

Tabela 1 – Fones consonantais pomeranos

Símbolo	Classificação do segmento	Exemplo	Tradução
[p]	Oclusiva bilabial surda	[ˈplats]	Terreiro, pátio
[pʰ]	Oclusiva bilabial surda aspirada	[ˈpʰɛpɛ]	Pimenta
[b]	Oclusiva bilabial sonora	[ˈblox]	Azul
[t]	Oclusiva alveolar surda	[ˈta]	Bolsa
[tʰ]	Oclusiva alveolar surda aspirada	[ˈtʰi:]	Coruja
[d]	Oclusiva alveolar sonora	[ˈdax]	Dia
[k]	Oclusiva velar surda	[ˈkɔp]	Cabeça
[kʰ]	Oclusiva velar surda aspirada	[ˈkʰi:ç]	Igreja
[g]	Oclusiva velar sonora	[ˈgaŮd]	Bom
[m]	Nasal bilabial	[ˈmute]	Avó
[n]	Nasal alveolar	[ˈnyse]	Garrote
[ŋ]	Nasal velar	[ˈlanʔ]	Comprido
[r]	Tepe alveolar	[ˈrɛre]	Falar
[tʃ]	Africada pós-alveolar surda	[ˈuʔˈrutʃɛ]	Deslizar
[f]	Fricativa labiodental surda	[ˈfote]	Avô
[v]	Fricativa labiodental sonora	[ˈvote]	Água
[s]	Fricativa alveolar surda	[ˈsu:kʰɛ]	Açúcar
[z]	Fricativa alveolar sonora	[ˈzŮɔɪç]	Porca

² Professor, quando trabalhamos em comunidades bilíngues é preciso que tenhamos pelo menos um conhecimento mínimo da fonotática da segunda língua.

Símbolo	Classificação do segmento	Exemplo	Tradução
[ʃ]	Fricativa pós-alveolar surda	[ˈʃaʃ]	Escola
[ç]	Fricativa palatal surda	[ˈeɪç]	Ovo
[ʃ]	Fricativa palatal sonora	[ˈleɪʃ]	Deitar
[x]	Fricativa velar surda	[ˈdax]	Dia
[χ]	Fricativa velar sonora	[ˈnoχʃ]	Prego
[h]	Fricativa glotal surda	[ˈhɔkɛ]	Cabide
[ɦ]	Fricativa glotal sonora	[ˈlaɦɛ]	Rir
[j]	Aproximante palatal	[ˈjak]	Blusa
[l]	Lateral alveolar	[ˈlɛʃ]	Vivo
[ʎ]	Lateral alveolar velarizada	[ˈfuʎ]	Cheio

Fonte: SCHAEFFER (2012, p. 46)

O sistema sonoro do pomerano também conta com 14 fonemas vocálicos, resultando em 23 fones, os quais podem ser classificados quanto à altura (baixa, média-baixa, média-alta e alta), posição do corpo da língua (anterior, central e posterior), arredondamento dos lábios (arredondado e não arredondado) e duração (breve e longa) (SCHAEFFER, 2012).

Schaeffer (2012) igualmente apresenta a descrição dos tipos silábicos do pomerano. De forma geral, as estruturas silábicas do pomerano podem ser definidas em dezenove tipos, em que a menor estrutura abrange uma vogal (V) e as mais complexas possuem tanto o ataque quando a coda complexa (CCVGCC)³ ou ataque complexo com três elementos consonantais (CCCVG). Dessa forma, esses padrões podem ser resumidos pelo padrão geral: (C) (C) (C) V (G) (C) (C), que significa que o ataque e a coda são facultativos (SCHAEFFER, 2012 p. 68).

Tendo sido apresentada a descrição do sistema sonoro do pomerano, na próxima seção descreveremos a taxonomia dos erros ortográficos proposta por Oliveira (2005).

³ Para descrever a estrutura silábica do pomerano, utilizaremos C para consoantes, V para vogal e G para glide ou semivogal.

1.4 Classificação dos erros ortográficos segundo Oliveira (2005)

Para a elaboração de nossas atividades interventivas, baseamo-nos na taxonomia proposta por Oliveira (2005), que caracteriza os problemas de escrita em três grupos. No **primeiro grupo** (G1), estão os problemas mais visíveis de escrita. Trata-se de casos que violam a própria natureza de uma escrita alfabética, subdivididos em:

a) G1A - Escrita pré-alfabética

De acordo com o autor, alguns dos alunos podem se encontrar, ainda, num nível pré-alfabético. Neste caso, eles apresentam escritas como:

mviaemba (= minha vizinha é muito boa)
amnaeboa (= a minha mãe é boa)

Conforme Oliveira (2005), casos deste tipo, embora de aparência assustadora, são perfeitamente naturais no início do processo de aprendizado da escrita. O que ocorre é que o aprendiz ainda não compreende suficientemente a representação de grupos de sons (escrita silábica) ou a representação de sons individuais (escrita alfabética). Dessa forma, o professor deve criar estratégias para levar o aluno a mudar sua hipótese sobre o que deve ser representado.

b) G1B - Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado

Este caso é muito comum, no início da aprendizagem da escrita. Em virtude da semelhança no traçado das letras, muitos aprendizes confundem a grafia de algumas letras, como **m** e **n**, **p** e **q**, **b** e **d**.

c) G1C - Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sonoridade dos fonemas

Este caso também é bastante comum e traz preocupação para os professores. É frequente ocorrer, nas atividades de sala de aula, em que o professor dita frases que os alunos devem escrever. O autor afirma que, ao ouvir as palavras, o aluno tende a repeti-las, sussurrando. Dessa forma, os sons se ensurdecem e, como consequência, ocorre a troca de letras. Alguns exemplos: 'cheito' por jeito, 'cato' por gato, 'papa' por baba.

No **grupo 2** (G2), para Oliveira (2005), constam os problemas mais importantes, os quais foram divididos em quatro subgrupos:

a) G2A - Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas

De acordo com Oliveira (2005), se algum aluno grafar a palavra *fava* como *mola*, teremos um aprendiz que não conseguiu, ainda, estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas.

b) G2B - Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons

Nesta categoria entram os casos de escrita que se baseiam na pauta sonora do falante, os quais, ao mesmo tempo, são regidos por regras. Por exemplo, se um aprendiz grafar *gato* corretamente, mas grafar *gera* para *guerra*, ele está enquadrado na categoria G2B, afinal, há regras invariantes, ou seja, sem exceção, para grafar corretamente o som [g] diante do som [e], [ɛ] ou [i], e também para grafar corretamente o som [h]⁴ quando ocorre entre vogais. Os dois casos acima, de violações das regras invariantes, são diferentes das violações do G1 e aqui o professor pode fazer um trabalho em sala de aula no sentido de levar os educandos a descobrirem as regras subjacentes as essas grafias. Como são muitos os casos da ortografia do português regidos por regras invariantes, esse trabalho pode render bons resultados.

c) G2C - Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz

Oliveira (2005) afirma que este é um caso que precisa ser ajustado à situação de produção textual. Os exemplos mencionados pelo autor são válidos para estudantes que falam a variedade da região de Belo Horizonte. O primeiro exemplo vem da redação de um aluno que escreveu "*o sou brilha*", em que a palavra *sol* foi grafada como *sou*. A razão desse erro é simples: em Belo Horizonte – assim como na maioria das regiões brasileiras –, a pronúncia [i] não ocorre quando o fonema / l / se encontra em final de sílaba, e sim a pronúncia [ʊ]. Assim, a palavra *sol* termina, na fala, com o mesmo som da palavra '(eu) sou'. Daí a grafia produzida pelo aluno. O segundo exemplo dado pelo autor é a grafia '*é bonito*'. Na variedade de Belo Horizonte, a primeira vogal da palavra "*bonito*" é pronunciada como [u]. Assim, nas variedades em que se pronuncia *b[o]nito*, o aprendiz acaba não errando, ainda que utilize a mesma hipótese: o que eu falo, eu escrevo.

⁴ Dependendo da variedade falada pelos alunos, o fone glotal [h] pode ser substituído por um vibrante [x], [r] ou até pelo [r].

d) G2D - Violação de formas dicionarizadas

Para Oliveira (2005), esses casos constituem os problemas mais sérios que precisam ser enfrentados. Aqui se enquadram as grafias de natureza totalmente arbitrária. Elas não podem ser controladas nem pelo som que se pronuncia, nem por uma regra (como em G2B). Também não podemos atribuir esses casos à categoria G2C, pois não há diferenças quanto às variedades envolvidas. Esses casos são, na verdade, aprendidos um a um e somente a familiaridade com a palavra e/ou a consulta ao dicionário podem resolver essa questão.

No **terceiro e último grupo**, G3, Oliveira (2005) inclui os casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre som e letra. O autor considera o grupo necessariamente heterogêneo, razão pela qual aborda apenas alguns casos.

a) G3A - Violação na escrita de sequências de palavras

Essa categoria se refere aos casos em que a segmentação da fala não corresponde à da escrita. Portanto, a fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido. Assim, são enquadrados nessa categoria, casos como: *opatu* ('o pato'); *mileva* ('me leva'); *javai* ('já vai').

b) G3B - Outros casos

Oliveira (2005) argumenta que esta categoria é, propositalmente, aberta, na qual estão incluídos casos de hipercorreção e casos acidentais. Os casos de hipercorreção são de difícil tratamento, pois são esporádicos.

Entretanto, o autor discorre sobre um exemplo relativamente frequente de hipercorreção. Trata-se dos verbos que, nas formas de 3ª pessoa dos tempos do passado, são grafados pelos aprendizes com um 'l' final, como em *pegol*, *abril* e *jogol* (para "pegou", "abriu" e "jogou").

Para Oliveira (2005), os casos acidentais não devem preocupar os professores. O exemplo apresentado pelo autor foi a grafia *aprandim*, em vez de "*aprendi*", feita por um estudante de Belo Horizonte. Não há uma explicação plausível para a causa do erro. No entanto, claramente, a grafia realizada em nada se relaciona com a sua fala.

Após apresentarmos a classificação de erros ortográficos proposta por Oliveira (2005), é o momento de trazermos nossas atividades interventivas.

2 Sugestões de atividades para o trabalho com ortografia

Neste capítulo, sugerimos as atividades interventivas elaboradas a partir das proposições teóricas apresentadas. Para a sua melhor organização e compreensão, nós o dividimos em quatro etapas, que registram cada um dos quatro conjuntos de atividades.

2.1 Primeira etapa

Caro(a) professor(a), nas atividades desta etapa serão trabalhadas as dificuldades dos estudantes quanto à mudança de sons sonoros para surdos e à correspondência trocada por semelhança de traçado⁵. Além disso, será possível potencializar os aspectos de leitura por meio de temas pertinentes à cultura pomerana⁶.

Atividade 1: Promovendo a interação

OBJETIVOS
Sensibilizar os alunos quanto às peculiaridades da língua falada e da escrita; Refletir sobre a utilização da língua como forma de interação social.
MATERIAL UTILIZADO
Cópias do texto
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
01 Aula

Procedimentos didáticos

Leia em voz alta, com todos os alunos, o texto informativo “A criança”, do livro “Descobrimos raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da antiga Pomerânia” (RÖLKE, 1996, p. 47).

⁵ Alguns exemplos de palavras encontradas nas redações do grupo de alunos bilíngues: casos G1B - portuques (português), quatrocentos (quatrocentos), pequei (peguei), consequiu (conseguiu), daguilo (daquilo), ninquem (ninguém). Caso G1C - Xogar (jogar).

⁶ Deve ficar claro, neste Caderno, que estamos nos referindo à língua e à cultura pomerana por ser essa a nossa realidade. Os professores que trabalham em outras comunidades bilíngues deverão fazer a adaptação dos textos ao contexto social de sua escola e de seus alunos.

A criança

“Dentro do folclore pomerano é a cegonha, chamada de “Adebar” ou “Knappendräger”, que traz as crianças ao mundo. A palavra usada para esta cegonha poderia ser traduzida como “aquela que carrega”, “que transporta crianças”. As cegonhas pescam estas crianças dos lagos ou dos rios e as jogam pela chaminé para dentro das casas. Lá, quem as recebe com avental aberto, é a parteira. Já que as crianças vieram pela chaminé, logo que chegaram devem ser limpas com um banho.

Tanto na gravidez como nas primeiras semanas de vida, as crianças estão envoltas em muitas preocupações. São feitiçarias, encantos, magias e simpatias que as cercam. Dois exemplos: durante a gravidez, a mulher não pode ouvir conversas atrás da porta ou olhar pela fechadura; se ela fizer isto, a criança pode nascer vesga. Quando nasce uma menina, esta deve ser enrolada numa camisa de homem para assegurar o casamento, quando adulta.

A criança merece cuidados especiais, pois vive num mundo cheio de perigos. Existem pessoas com “mau olhado”, “pessoas que conseguem cometer maldade”. Fala-se em “antum” ou “andaua”, o que significa “causar algo”, “causar mal a alguém”.

O tempo de maior perigo para a criança cessa, quando a mãe vai com ela ao culto, pela primeira vez. Isto geralmente acontece seis semanas após o nascimento. A partir desta ida à igreja, a mãe é novamente aceita na comunhão dos irmãos. Antes disso, ela não pode abandonar a casa, nem descer ao porão, nem subir ao sótão. Não pode atravessar ruas e nem sair dos limites da propriedade”.



Foto: PMSMJ

Após a leitura, é o momento da interação, que pode ser norteado pelas perguntas sugeridas a seguir:

- 1) Vocês conheciam essa prática cultural pomerana? Como você ficou sabendo?
- 2) Vocês conhecem outras histórias pomeranas? Conte uma.
- 3) Nas famílias de vocês, como são os cuidados ao longo da gravidez e com os recém-nascidos?

De professor para professor...



Para iniciar a interação, o discente poderá iniciar o diálogo por meio das perguntas, mas é importante que os alunos tenham a oportunidade de dialogar sobre as tradições de suas famílias.

Atividade 2: Não confunda...

OBJETIVO
Compreender o valor contrastivo das consoantes que se caracterizam como pares mínimos ⁷ ; Observar a forma escrita das palavras; Estimular a criatividade por meio da ludicidade.
MATERIAL UTILIZADO
Cartolina, lápis de cor, giz de cera
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
01 Aula

Procedimentos didáticos

Construa, juntamente com os seus alunos, um cartaz utilizando palavras que possam gerar dúvidas quanto à escrita, como ocorre com os pares mínimos. Os vocábulos deverão ser escritos e ilustrados em uma cartolina, que poderá ser afixada na sala de aula para constante visualização.

Sugestão de pares mínimos:

Não confunda...		
<i>Faca com vaca</i>	<i>Dente com tente</i>	<i>Jovem com chovem</i>
<i>Pomba com bomba</i>	<i>Gato com cato</i>	<i>Giz com xis</i>
<i>Tia com dia</i>	<i>Lixeira com ligeira</i>	<i>Juca com xuca</i>
<i>Cola com gola</i>	<i>Já com chá</i>	<i>Juta com chuta</i>

De professor para professor...



Leia os vocábulos em voz alta, juntamente com seus alunos, para que possam perceber a diferença sonora entre as consoantes dos pares mínimos.

⁷ Crystal (1999) esclarece que pares mínimos são duas palavras da língua que diferem em seu significado apenas por um segmento, como exemplo pato e bato, no qual podemos observar que a simples substituição do elemento inicial resulta em mudança de significado e consequentemente na configuração de uma nova palavra.

Atividade 3: Aprender brincando...

OBJETIVOS
Perceber a sonoridade das palavras e brincar com elas, para que os alunos compreendam as diferenças entre sons e letras; Reconhecer a influência da língua dos antepassados imigrantes no português como ocorrência natural do linguístico.
MATERIAL UTILIZADO
Quadro da sala de aula
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
01 Aula

Procedimentos didáticos

Professor, algumas palavras e sílabas que contêm consoantes homorgânicas devem estar previamente escritas no quadro da sala de aula. Os estudantes visualizarão e falarão em voz alta esses vocábulos.

Sugestões de palavras para estarem no quadro: *vaca e faca, bato e pato, bilhar e pilhar* ou sílabas “*ba be bi bo bu*”, “*pa pe pi po pu*”, “*ja je ji jo ju*” e “*cha che chi cho chu*”.

De professor para professor...



Importante: durante o exercício, você deve explicitar que falará da influência da língua dos antepassados imigrantes no português e que tais ocorrências são naturais.

Depois de fazer o exercício acima com os pares mínimos, o mesmo procedimento deverá ser realizado com algumas palavras retiradas do texto “a criança”, listadas abaixo:

Aquela	Igreja	Já	Geralmente	Fechadura
Jogam	Encantos	Que	Abandonar	Fizer
Cheio	Pode	Perigo	Tempo	Feitiçarias
Desta	Novamente	Quando	Limites	Folclore

Atividade 4: Detetive de palavras...

OBJETIVOS

Promover a construção reflexiva do conhecimento por meio da competência linguística dos sujeitos;

Contribuir para que os estudantes conheçam e valorizem os saberes de sua comunidade.

MATERIAL UTILIZADO

Cópias com a atividade

TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO

01 Aula

Procedimentos didáticos

Os alunos completarão as afirmações referentes ao texto “A criança” com os vocábulos encontrados no caça-palavras.

Afirmações:

- 1) Dentro da cultura da antiga Pomerânia, é a responsável por trazer as crianças ao mundo: _____.
- 2) As cegonhas pescam as crianças dos lagos ou dos rios e as jogam pela _____.
- 3) As meninas, logo que nascem, devem ser enroladas numa camisa de homem para assegurar o _____, quando adulta.
- 4) As crianças precisam de muitos cuidados, pois o mundo está _____ de perigos.
- 5) Fazem parte das preocupações das mães com os recém-nascidos: feitiçarias, _____ e simpatias.
- 6) O tempo de maior perigo para a criança cessa quando a mãe vai à _____ pela primeira vez.
- 7) Durante a gravidez, a mulher não pode ouvir conversas atrás da _____.

8) A palavra usada para cegonha em pomerano pode ser traduzida como “aquela que _____”.

9) A mãe vai ao culto pela primeira vez, geralmente, seis semanas após o _____.

10) Antes disso, ela não pode abandonar a casa, nem descer ao porão, nem subir ao _____.

Atenção: as palavras estão na horizontal ou na vertical!

A	E	I	B	A	V	B	B	W	B	A	G	A	R	W	R	P	U
C	V	H	F	C	E	G	O	N	H	A	F	Z	B	C	C	O	I
F	F	B	R	S	V	V	C	A	W	S	P	C	T	X	Q	K	J
R	E	N	Y	D	E	R	S	X	E	X	O	D	G	T	A	U	M
T	A	P	Ó	F	E	C	D	C	S	C	H	A	M	I	N	É	S
G	B	P	O	R	T	A	S	F	T	D	G	V	N	B	C	H	Ó
B	V	O	Ã	A	A	S	C	B	V	V	F	C	S	F	X	N	T
N	A	S	C	I	M	E	N	T	O	Z	B	V	V	C	H	C	Ã
M	C	R	Ç	S	A	B	X	E	F	X	M	J	D	D	V	H	O
U	R	T	L	D	E	A	F	V	B	D	B	Y	T	T	S	E	L
Y	W	H	O	E	D	D	E	G	R	V	W	K	G	G	F	I	M
T	A	J	I	A	E	I	G	R	E	J	A	H	G	H	E	O	B
K	T	M	E	S	S	B	D	Y	E	G	C	N	B	L	R	K	B
L	Y	B	R	C	A	R	A	T	V	E	N	C	A	N	T	O	S
C	A	R	R	E	G	A	V	A	B	E	V	M	V	K	V	J	N

De professor para professor...



Professor, coloque as palavras encontradas pelos alunos no quadro e leia em voz alta juntamente com eles, para perceberem o som dos vocábulos estudados.

Atividade 5: O que você sabe sobre as narrativas históricas da sua comunidade?

OBJETIVOS
Aproximar os alunos das narrativas históricas que fazem parte da cultura pomerana; Escrever e reescrever relatos.
MATERIAL UTILIZADO
Folhas para registro
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
03 aulas

Procedimentos didáticos

Os alunos entrevistarão um parente de mais idade sobre as histórias da família, como atividade extraclasse. Na aula seguinte, produzirão um relato escrito referente às histórias que ouvirem.

Até chegar à versão final, as produções serão corrigidas duas vezes: primeiramente pelos próprios discentes, que revisarão os textos dos colegas sem a presença do(a) respectivo(a) autor(a), para evitar qualquer constrangimento.

Posteriormente, os textos serão entregues ao(à) professor(a) para a revisão da primeira correção, feita pelos alunos. A partir daí, os relatos serão reescritos pelos próprios autores.

Para saber mais...



A língua de Eulália. Marcos Bagno / Editora: Contexto, 2004.
Portos de passagem. Autor: Joao Wanderley Geraldi / Editora: WMF, 2013.



Mãos Talentosas - Estados Unidos da América, 2009.
Escritores da Liberdade - Estados Unidos da América, 2007.



Preconceito linguístico. Isabela Moraes / Brasil, 2008.

2.2 Segunda etapa

Caro(a) professor(a), este é o roteiro para a realização de mais atividades de ortografia para alunos bilíngues. Nelas serão trabalhadas outras dificuldades dos estudantes quanto às violações entre fones e grafemas, ocasionadas por influência da língua materna do estudante⁸. Assim como em todas as etapas deste caderno, as aulas estarão correlacionadas com aspectos culturais da comunidade local.

Atividade 1: Promovendo a interação

OBJETIVOS
Refletir sobre a relação entre sons e grafemas, num processo de tomada de consciência da fonologia da língua; Estabelecer hipóteses sobre a escrita; Estimular a prática leitora; Valorizar a cultura pomerana.
MATERIAL UTILIZADO
Cópias do texto, lápis de cor, giz de cera, canetinhas hidrocor
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
01 Aula

Procedimentos didáticos

Leia em voz alta, com todos os alunos, o fragmento do texto “O casamento na cultura pomerana”, do livro “Descobrimos raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia” (RÖLKE, 1996, p. 66).

Casamento

“O casamento, a “Hochtied”, é sem dúvida a maior e mais rica festa para os pomeranos. A “Hochtied” requer semanas de preparo. As épocas preferidas para a festa são a primavera e o outono, após a colheita. Deve-se evitar a época da Paixão e a época “Das Doze Noites”, período que vai de 24 de dezembro a 6 de janeiro.

⁸ **Alguns exemplos encontrados nas redações do grupo de alunos bilíngues:** Mulhe (mulher), loça (louça), computado (computador), intendimento (entendimento), precocimentí (precocemente), pessouas (pessoas), professoura (professora), ecoa (ecoa), pexe (peixe), otro (outro), mais (mas), derotar (derrotar), corendo (correndo), caro (carro), careta (carreta), arumava (arrumava), core (corre).

O processo inicia-se quando é feito o anúncio do casamento na igreja. Após o anúncio, entra em função o “Hochtiedsbirrer” ou “Kösterbirrer”, aquele que visita casa por casa convidando para o casamento. Quando vinha o “Hochtiedsbirrer”, toda a família o esperava em frente à entrada principal da casa ou na antessala. Ali ele recitava, em pé ou caminhando em círculo, o convite para o casamento, em forma de versos. Alguns recitavam estes convites na língua alemã ou pomerana. Transcreve-se aqui um convite:

“A todos juntos eu digo um bom dia!
Primeiramente me desfaço da minha bengala,
Para que tudo transcorra com bom senso.
Uma amável saudação, um bonito cumprimento
De (nome da noiva) e (nome do noivo),
que todos vocês conhecem.
Fui incumbido de convidar vocês para o casamento deles!
Por certo todos vocês virão, isso não fica longe,
Pai e mãe e as crianças,
Avô e avó não menos.
Bois e porcos foram carneados,
e tudo preparado de forma mais distinta...
Faca, garfo e colher não foram esquecidos,
assim vocês não precisam comer com o dedo.
À noite haverá uma boa comida
e no assoalho uma alegre dança,
os músicos colocarão vocês todos em movimento.
Mas não se enfeitem demais,
Pois noiva e noivo querem ser os mais bonitos.
Se vocês agora me entenderam bem,
Então quero voltar novamente para a casa deles.”



Foto: PMSMJ

Concluída a leitura, os alunos deverão ser incentivados a relatar como são os preparativos para as festas de casamento em suas respectivas famílias.

De professor para professor...



Após as narrativas orais, motive os educandos a ilustrarem uma festa de casamento. Os desenhos podem ser expostos no mural da escola.

Atividade 2: Nossas descobertas!

OBJETIVOS
Compreender a relação entre fonemas/fones e grafemas; Formular hipóteses sobre a ortografia da língua portuguesa.
MATERIAL UTILIZADO
Quadro, pincel
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
01 aula

Procedimentos didáticos

As palavras abaixo deverão estar escritas no quadro antecipadamente:

Entendimento	Pessoas	Peixe	Deixa	Mas
Precocemente	Professora	Outro	Discussões	À toa

Os alunos lerão as palavras em voz alta e, logo após, serão questionados pelo professor:

- 1) Geralmente, como falamos as palavras expostas no quadro?
- 2) Quais as letras que podem ser pronunciadas de mais de uma forma?
- 3) O que vocês perceberam de diferente entre a pronúncia e a escrita de cada uma dessas palavras?
- 4) Por que vocês acham que essas diferenças existem?

Por meio de questionamentos como esses, os estudantes deverão ser motivados a perceber que, na maioria das vezes, escrevemos de uma forma, mas falamos de outra. Além disso, é preciso deixar claro que tais ocorrências são normais e acontecem em todas as línguas.

De professor para professor...



Ao fim das reflexões, agrupe os alunos para desenvolverem um painel de descobertas, que será afixado na sala de aula com as palavras estudadas.

Atividade 3: Letroca!

OBJETIVOS
Desenvolver a competência linguística dos sujeitos; Consolidar o conhecimento sobre a relação entre sons e grafemas.
MATERIAL UTILIZADO
Cópias com as orientações referentes ao jogo.
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
01 aula

Procedimentos didáticos

Neste jogo, os alunos desembaralharão as letras, adicionando-lhes aquela em destaque para formar uma nova palavra do texto, de acordo com as frases que estarão disponibilizadas ao lado.

6 letras

IVTAI + **S** = _____ - aquele que não é de casa.

CIMUA + **S** = _____ - há no casamento pomerano.

EVROS + **S** = _____ - a forma do convite de casamento pomerano.

MDIAC + **C** = _____ - é sempre muito boa no casamento pomerano.

TNOUO + **O** = _____ - um dos períodos preferidos para o casamento.

7 letras

OCINÚN + **A** = _____ - início do processo do casamento na igreja.

SSLOHAO + **A** = _____ - local onde ocorre uma alegre dança.

De professor para professor...



As palavras formadas por meio do jogo Letroca poderão ser escritas pelo professor no quadro para visualização e memorização de sua ortografia.

Atividade 4: Encontre aqui!

OBJETIVOS
Promover a construção reflexiva do conhecimento linguístico por meio de operações com a linguagem; Estimular a memória visual dos alunos para palavras que possam trazer dificuldades de escrita; Valorizar a cultura pomerana.
MATERIAL UTILIZADO
Cópias com a atividade
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
01 aula

Procedimentos didáticos

Neste jogo de caça-palavras, os estudantes precisam encontrar as palavras que completarão adequadamente o fragmento abaixo. OBS.: no caça-palavras, as palavras aparecem na vertical ou na horizontal.

“Um dia antes da cerimônia _____, _____ o *Polterowend*, chamado entre os pomeranos do Espírito Santo de _____. Este rito remonta antes da _____, quando se tentava afugentar os maus espíritos _____ de barulho. Seguem-se brincadeiras, histórias cômicas da vida dos noivos, _____ à fertilidade e por _____ brincadeiras por parte de antigos namorados” (RÖLKE, 1996).

De professor para professor...



As palavras encontradas poderão ser escritas no painel das descobertas exposto na sala de aula.

V	E	Z	E	S	T	Y	S	R	E	L	I	G	I	O	S	A
D	T	M	R	F	Y	H	W	G	A	V	U	C	S	V	M	F
T	F	K	E	B	A	J	R	E	S	N	P	A	L	U	S	Õ
C	R	I	S	T	I	A	N	I	Z	A	Ç	Ã	O	N	I	Z
A	T	R	A	V	É	S	T	R	V	S	E	R	X	A	E	R
C	C	Ç	T	S	O	L	E	R	W	K	O	V	A	L	L	D
O	V	U	B	R	N	Ç	S	F	D	L	I	D	T	U	F	G
N	W	Y	V	E	T	Q	D	V	E	K	U	S	V	S	R	H
T	E	G	C	T	E	W	F	C	T	T	Y	E	C	Õ	T	B
E	D	H	Q	F	C	R	G	B	Q	N	T	R	Q	E	Y	C
C	T	B	D	C	E	T	T	N	G	U	R	T	W	S	J	X
E	W	G	U	B	T	Y	R	O	F	U	E	V	R	G	H	A
Q	U	E	B	R	A	L	O	U	Ç	A	E	B	E	H	M	O

Atividade 5: Stop!

OBJETIVOS

Estimular a competência comunicativa por meio de operações com a linguagem;

Compreender o valor contrastivo das consoantes dos pares mínimos;

Observar a grafia das palavras.

MATERIAL UTILIZADO

Cópias com a atividade

TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO

01 Aula

Procedimentos didáticos

Os alunos deverão ser reunidos em duplas ou trios, e será entregue a cada membro do grupo uma folha de papel avulsa, contendo as orientações descritas abaixo e os nomes de: comidas típicas pomeranas, sobrenomes, festas, verduras e objetos típicos, entre outros itens.

Comandos

- Palavras que comecem com a letra **t**
- Palavras que comecem com a letra **d**
- Palavras que comecem com a letra **p**
- Palavras que comecem com a letra **b**
- Palavras que comecem com a letra **f**
- Palavras que comecem com a letra **v**
- Palavras que comecem com a letra **r**
- Palavras que comecem com a letra **x**
- Palavras que comecem com o dígrafo **ch**
- Palavras que comecem com a letra **j**

Orientações

- 1- O primeiro grupo que completar a linha grita STOP.
- 2- Imediatamente, todos param de escrever e riscam a coluna que não conseguiram completar.
- 3- Um membro de cada grupo, na sua vez, vai até a lousa e registra as palavras descobertas.

4 - Verificar, com a participação da turma, as palavras que foram escritas corretamente. Cada uma delas vale um ponto. Contar os pontos e anotar o total ao lado de cada linha.

5 - Depois das rodadas, efetua-se a soma da pontuação para saber quem fez mais pontos.

Importante: Se nenhum grupo gritar STOP, depois de certo tempo, será encerrada a rodada. Se algum grupo escrever uma palavra igual à dos outros, todos ganham um ponto. Se algum grupo escrever uma palavra que ninguém tenha escrito, ganha dois pontos. Antes do início do jogo, as regras serão apresentadas aos alunos, para que as conheçam e concordem com elas. Após a concordância com as regras, elas não poderão ser mais modificadas.

STOP

Comidas Pomeranas	Sobrenomes	Festas	Objetos	Roupas	Total de pontos

Logo após o término do jogo, cada grupo escreverá no quadro as palavras utilizadas como respostas. O professor deverá fazer alguns questionamentos para motivar os alunos a perceberem a relação entre os grafemas e fonemas/fones.

- 1) Vocês tiveram dificuldade em escrever alguma palavra?
- 2) Como vocês diferenciaram uma letra da outra, em cada palavra?
- 3) Vocês já ouviram alguém falando essas palavras de forma diferente?

De professor para professor...



As palavras encontradas poderão ser escritas no painel das descobertas, exposto na sala de aula.

Atividade 6: Promovendo a interação!

OBJETIVOS
Estimular a prática leitora por meio do contato com texto cultural; Fomentar a importância da cultura pomerana.
MATERIAL UTILIZADO
Cópias com o texto.
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
01 Aula

Procedimentos didáticos

Leia coletivamente o fragmento do texto informativo “Pentecostes”, do livro “Descobrimos raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia” (RÖLKE, 1996, p.62).

Após a leitura, os alunos poderão interagir por meio das perguntas norteadoras a seguir:

- 1) Sua família comemora Pentecostes?
- 2) Como é a festa?

Pentecostes

“Para a festa de Pentecostes, as casas eram ricamente enfeitadas com folhagens de bétula. Com isto, mostrava-se que as construções também tinham parte na natureza, com a qual o pomerano se sentia tão ligado. Tudo possuía vida e mesmo a construção parecendo morta, a força da natureza era capaz de recriá-la sempre de novo. Estes enfeites eram pendurados na casa e, depois de secos, eram colocados em sótãos das construções, seja da moradia ou dos celeiros. Acreditava-se assim, poder proteger-se contra incêndio e raios que facilmente provocavam incêndios”.

Atividade 7: Que som é esse?

OBJETIVOS
Compreender as diferentes pronúncias do grafema R; Reconhecer as particularidades e os contextos em que ocorrem 'r' e 'rr'.
MATERIAL UTILIZADO
Cópias com a atividade
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
02 aulas

Procedimentos didáticos

A partir das palavras *ricamente* e *pomeranos*, constantes do texto, solicite aos alunos que observem o som que a letra R apresenta nas duas palavras, como também ocorre em outros vocábulos: carro, caro, rosa, bezerro, rua, carta, andorinha etc, que devem estar dispostas no quadro. Neste momento, o objetivo não será saber se a grafia das palavras é com R ou RR, interessa apenas chamar a atenção para os sons representados por esses grafemas.

Em seguida, distribua para os estudantes o conjunto com as imagens: ferro de passar, cachorro, barraca, rosa, relógio, barata, besouro, urubu, rato, torre, laranja, rei, mamadeira, carroça, geladeira, guitarra, garrafa, arara, régua, robô, vassoura, charrete. Logo após, cole na sala dois cartazes, um azul e outro amarelo. Solicite que eles separem as imagens em dois grupos e cole, sobre o cartaz azul, aquelas imagens que, quando falamos seus nomes, o som é de /R/, ou seja, vibrante múltipla ou fricativa e, sobre o cartaz amarelo, as que contenham o som /r/, ou seja, o *tepe*.

De professor para professor...



Antes do início do exercício, deverá ser realizada uma leitura coletiva das imagens, para evitar que surjam dúvidas em sua nomeação.

Atividade 8: De qual festa tradicional você mais gostou de ter participado?

OBJETIVOS
Aproximar os alunos dos eventos que fazem parte da cultura pomerana; Escrever e reescrever textos narrativos;
MATERIAL UTILIZADO
Cópias com a atividade
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
03 aulas

Procedimentos didáticos

Os alunos produzirão uma breve narrativa referente a uma festa tradicional de que eles tenham gostado de participar.

As narrativas serão produzidas, corrigidas e reescritas, seguindo-se o mesmo processo descrito na etapa anterior. Até chegar-se à versão final, os textos serão corrigidos duas vezes: a primeira pelos próprios discentes, quando os alunos receberem os textos dos colegas para efetuar a correção (mas sem os nomes dos autores, para evitarmos constrangimentos). A segunda correção, pela professora.

Por fim, cada aluno reescreverá o seu texto.

Para saber mais...



Não é errado falar assim! Marcos Bagno/ Editora: Parábola, 2010.
O texto na sala de aula. Joao Wanderley Geraldi/ Editora: Ática, 2004.
Educação em língua materna. Stella Maris Bortoni-Ricardo/ Editora: Parábola, 2004.



O Contador de histórias – Brasil, 2009.
O Vendedor de Sonhos – Brasil, 2016.

2.3 Terceira etapa

Caro(a) professor(a), nas atividades desta etapa, serão trabalhadas as dificuldades quanto à escrita de sequência de palavras, originadas por influência da língua materna do estudante⁹.

Atividade 1: Promovendo a interação

OBJETIVOS
Fomentar a prática leitora; Frisar a importância da preservação da língua e da cultura pomerana na comunidade.
MATERIAL UTILIZADO
Cópias do texto.
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
01 Aula

Procedimentos didáticos

O texto motivador “A colonização europeia do Espírito Santo” (TRESSMANN, 2005, p. 63) deverá ser lido de forma circular, ou seja, os alunos que se dispuserem lerão um parágrafo do texto. Todavia, antes da leitura, os questionamentos abaixo poderão ser feitos aos estudantes:

- 1) Você já tinha ouvido a história da chegada dos imigrantes europeus ao Espírito Santo, no séc. XIX?
- 2) O que você sabe a esse respeito?

Texto motivador

A colonização europeia do Espírito Santo

“A colonização europeia do Espírito Santo data a partir da segunda metade da década de 1840, em que começaram a se estabelecer no Estado imigrantes de procedência germânica, das regiões que atualmente correspondem à Alemanha, Polônia, Áustria, Suíça, Holanda (zelandeses), Luxemburgo e Bélgica. Esses povos formavam um grupo cultural e linguístico heterogêneo.

⁹ Alguns exemplos encontrados nas redações do grupo de alunos bilíngues: *sicortou* (se cortou), *pegabebe* (pegar bebê), *aminina* (a menina), *noista* (nós estamos), *omino* (o menino), *volafaze* (vou lá fazer), *nãsei* (não sei), *timque* (tinha que), *incima* (em cima), *cicortava* (se cortava), *siaquilo* (se aquilo), *parecilegal* (parece legal), *soque* (só que), *indentro* (lá dentro), *por tanto* (portanto), *matarde* (mais tarde), *matagalinha* (matar galinha), *aumal* (ao mal), *maveiz* (uma vez).

Em 1859 - época anterior ao processo de unificação da Alemanha do século XIX – os imigrantes se instalaram na recém-criada colônia de Santa Leopoldina, no rio Santa Maria da Vitória. As maiores levas, provenientes, em sua maioria, da Pomerânia Oriental, chegaram entre os anos 1872 e 1873, período em que a imigração também cessou. Todavia, grande parte dos pomeranos imigrou da Europa para os Estados Unidos e para Austrália.

Pelo fato de o grupo pomerano ser numericamente superior, ele absorveu os demais grupos germânicos em termos de língua e de confissão religiosa. Embora cada grupo continuasse falando, de certa forma, seu próprio idioma, o Pomerano passou a ser a língua de comunicação entre os descendentes de imigrantes germânicos.

No Espírito Santo, as comunidades pomeranas estão concentradas atualmente em quatorze municípios, formando uma área contígua que se estende da região serrana do Estado até o Norte. O maior número de pomeranos chegado à região ocorreu durante o início da década de 1870, constituindo a parte principal dos povoados do Estado. Nos anos de 1872 e 1873 chegam 2142 pomeranos, que se estabelecem nas cercanias de Santa Maria de Jetibá e Jequitibá.

As antigas colônias de Santa Isabel e Santa Leopoldina são formadas pelos municípios de Domingos Martins, Santa Leopoldina e Santa Maria de Jetibá. Acrescente-se ainda o município de Santa Teresa, cujo distrito de Vinte e Cinco de Júlio e região de Ijsberg, Serra do Gelo, são habitados, principalmente, por pomeranos, ao passo que os demais distritos contam com a presença de italianos.

O distrito de Santa Maria de Jetibá foi desmembrado de Santa Leopoldina e tornou-se município independente em 1988, com uma área total de 734 km². É banhado pelo rio Santa Maria da Vitória, que corta o município em toda a sua extensão e deságua na baía de Vitória. Este rio forma a represa da Usina Hidrelétrica de Rio Bonito.

O município de Santa Maria de Jetibá está localizado a uma latitude Sul de 20° 01' 45" e uma longitude de 40° 44' 33" de Greenwich. Limita-se, ao Norte, com os municípios de Itarana e Santa Teresa; ao Sul com Domingos Martins; a Leste, com Santa Leopoldina; a Oeste, com o município de Afonso Cláudio. Os habitantes, tanto no campo quanto na cidade, são predominantemente de origem pomerana. Em termos populacionais e de manutenção da língua nativa, o município é considerado o "mais pomerano do Brasil".

Após a leitura, o diálogo continuará por meio das seguintes perguntas:

- 1) Qual fato retratado no texto você achou mais interessante?
- 2) Você conhece a história da imigração de sua família? Como ocorreu?

Atividade 2: Mais cor, por favor

OBJETIVOS
Promover o diálogo e a cooperação entre os estudantes; Ampliar a sua competência comunicativa; Motivar o aproveitamento das capacidades individuais por meio de tarefas coletivas.
MATERIAL UTILIZADO
Cartolinas, canetinhas, lápis de cor, régua.
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
03 aulas

Procedimentos didáticos

Neste momento, o professor separa os alunos em quatro grupos, sendo que cada um deles será responsável por recriar a trajetória da colonização de seu estado, por meio de ilustrações em cartolinas. Os trabalhos serão expostos no mural da escola, juntamente com a cópia do texto estudado.

Sugestão

A fim de aprofundar o tema de colonização de seu estado, poderão ser exibidos trechos ou filmes completos que retratem esse tema. Como exemplo dos pomeranos no Espírito Santo, as sugestões são os filmes “Pomeranos: a trajetória de um povo”¹⁰ e “Fala, pomerano, fala”¹¹.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jKieQmEhO4A>

¹¹ Disponível em: <https://www.dropbox.com/FALAPOMERANOFALAPORTUGUES>

Atividade 3: Jogo dos sete erros!

OBJETIVOS
Compreender como ocorre o processo de segmentação das palavras; Reconhecer a importância do processo da reescrita de textos; Estimular a competência comunicativa por meio de operações com a linguagem.
MATERIAL UTILIZADO
Cópias da atividade
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
01 aula

Procedimentos didáticos

O quadro abaixo deverá ser entregue aos alunos. Nele, devem estar dispostos trechos de redações produzidas em aulas anteriores, contendo problemas de segmentação de palavras. Assim, os discentes deverão corrigi-los colocando a resposta na coluna ao lado. Os exemplos encontrados em nosso corpus são:

O que foi escrito...	Como se escreve...
1 – O garoto passeava pela lavoura de café quando encontrou um caco de vidro e sicortou.	
2 – A mãe de José disse que quando ele chegasse da escola tinqe ajudar o avô a plantar alface.	
3 – Maria disse para a filha: - Volafazer doce! Venha me ajudar!	
4 – José disse para a professora: - Professora, noinsta com dúvida na atividade!	
5 – José retornou a ligação de sua mãe e disse: - Mãe, matarde vou para a granja, agora estou terminando de colher de chuchu.	
6 – O amigo de Carlos contou para a professora que maveiz por ano ele viaja com a sua família para o Sul.	

Atividade 4: Na aula de hoje aprendemos que...

OBJETIVOS
Promover a construção reflexiva do conhecimento linguístico por meio de operações com a linguagem; Formalizar, por meio da visualização do painel, os conceitos construídos ao longo das atividades anteriores.
MATERIAL UTILIZADO
Folhas A4, cartolinas, canetinhas
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
01 aula

Procedimentos didáticos

Após a realização das atividades realizadas nesta etapa, os discentes construirão um painel, juntamente com o professor, no qual poderão anotar as conclusões a que chegaram quanto à segmentação de palavras. O material produzido deverá ficar exposto na sala de aula, por pelo menos uma semana, para que seja visualizado pelos alunos.

Para saber mais...



Aula de Português: Encontro e interação. Irandé Antunes / Editora: Parábola, 2010.
Nada na língua é por acaso. Marcos Bagno / Editora: Parábola, 2007.



O Contador de histórias. 2009 (Brasil). Direção: Luiz Villaça.

2.4 Quarta etapa

Caro(a) professor(a), nas atividades desta etapa, serão trabalhadas as seguintes dificuldades ortográficas dos estudantes: o acréscimo de letras às palavras, as trocas de ão/ãe por om/õe e as trocas de om por ão¹².

Atividade 1: Promovendo a interação!

OBJETIVOS
Promover a interação dos alunos em relação às tradições familiares. Resgatar aspectos culturais, principalmente no que tange ao uso da língua pomerana.
MATERIAL UTILIZADO
Cópias do texto
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
01 aula

Procedimentos didáticos

Para esta aula, os alunos deverão ler, de forma circular, o relato produzido a partir de um conto popular da antiga Pomerânia. O relato foi publicado na *Folha Pomerana Express*, nº 98, em 2015.

Texto motivador

Contos populares da antiga Pomerânia

“Há uma história interessante que discorre sobre a vida dos servos e o seu trabalho em uma determinada propriedade feudal. Conta-se que na cidade de Demmin vivia um Duque muito severo. Os servos moravam em sua propriedade, a qual tinha sido cercada por muros muito altos. Uma enorme torre demarcava a porta de entrada para a propriedade. Os servos já não aguentavam mais as leis severas impostas pelo duque, não havia nem mesmo pão para se alimentarem. Com isto, um por um passou a fugir por um túnel subterrâneo bastante espaçoso, onde passaram até com cava-

¹² Alguns exemplos encontrados nas redações dos alunos: tom (tão), pom (pão), pegarom (pegaram), bão (bom), marrão (marrom), bambão (bombom).

los. Fora dos muros da propriedade, não muito longe de lá, havia um velho alpendre que passou a servir de abrigo para os fugitivos. Os revoltosos não criaram qualquer problema para a cidade de Demmin, porém o castelo do Duque e os altos muros da propriedade foram gradativamente sendo depredados, terminando as suas investidas apenas quando o castelo e os altos muros começaram a entrar em ruínas e os demais servos também puderam ser libertados da opressão” (Anônimo).

Disponível em: <<http://folhapomeranaexpress.blogspot.com>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

Ao término da leitura, haverá um momento de diálogo entre os discentes, a partir das seguintes perguntas:

- 1) Qual a informação do texto foi mais interessante para você?
- 2) Como a história trazida pelo texto pode ser associada à luta pela sobrevivência dos imigrantes no Brasil?
- 3) Há alguma história contada pelos seus familiares sobre a trajetória da imigração da família?

Atividade 2: Como é que se escreve?

OBJETIVOS
Reconhecer as diferenças entre os sons e as letras que os representam; Identificar a diferença entre os grafemas om/ão e suas pronúncias.
MATERIAL UTILIZADO
Cópias com as atividades.
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
01 aula

Procedimentos didáticos

Em um primeiro momento, os alunos grifarão no texto em estudo as palavras terminadas em *ão*; Em seguida, farão a sua leitura, a fim de que percebam a relação grafema ~ fonema/fone.

Posteriormente, os estudantes lerão em voz alta os vocábulos encontrados, para identificarem como é a pronúncia, em português, do ditongo *-ão*.

Em seguida, outras palavras deverão ser colocadas no quadro, tais como: *cão, mão, tão, leão, ocasião, melão, tom-tão, som-são, com-cão, dom-dão, marrom-marrão* etc.

Por fim, sugerimos a distribuição de revistas e jornais entre os alunos, para que eles possam recortar e colar em um painel essas palavras encontradas em diferentes textos.

Atividade 3: Encontre aqui!

OBJETIVOS
Promover a construção do conhecimento linguístico por meio de operações com a linguagem; Compreender a relação dos grafemas <i>ão</i> / <i>-om</i> .
MATERIAL UTILIZADO
Cópias com a atividade
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
01 aula

Procedimentos didáticos

Neste jogo de caça-palavras, os educandos precisam encontrar as palavras que completarão as lacunas das afirmativas abaixo.

Observação a ser passada aos alunos: no caça-palavras, as palavras podem estar na vertical ou na horizontal.

- É um confeito geralmente de chocolate, por vezes com cobertura de glacê ou caramelo, podendo, ou não, vir com recheio: _____.
- É uma cor também conhecida como castanho: _____.
- Alimento feito com farinha, água e fermento e assado ao forno, para ser comido geralmente no café da manhã e/ou da tarde: _____.
- Quando um homem age constantemente com bondade, dizemos que é um homem _____.
- Concentração da mente, da visão e da audição numa determinada coisa, de forma a entender aquilo que está a acontecer: _____.
- Pessoa que serve comida e bebida nos restaurantes e bares: _____.
- Item de maquiagem para passar nos lábios: _____.

C	R	N	W	T	F	M	X	R	E	L	I	G	I	O	S	A	S	C	N	A
B	O	M	B	O	M	C	T	C	W	C	K	L	B	B	D	C	A	X	B	S
D	T	M	R	F	Y	H	W	G	A	V	U	C	S	V	M	F	P	Z	V	D
T	F	K	E	B	A	J	R	E	S	N	P	A	L	M	S	Õ	E	S	Q	F
Y	G	L	F	A	C	K	C	R	I	S	T	I	A	N	I	Z	A	E	A	O
I	C	Ç	M	R	A	T	M	B	O	N	D	O	S	O	L	D	T	W	Z	G
N	V	U	A	F	E	G	U	T	W	E	I	D	T	R	F	G	E	T	A	H
I	W	Y	R	G	C	W	I	R	V	A	U	S	V	F	R	H	N	H	C	J
C	E	G	R	T	W	Q	M	W	Z	I	Y	E	C	V	T	B	Ç	G	S	K
I	D	H	O	W	V	A	U	Q	A	O	T	R	Q	C	Y	C	Ã	I	D	X
A	T	B	M	M	N	P	Ã	O	D	U	R	T	W	T	J	X	O	P	F	C
B	W	G	U	B	T	Y	R	O	F	U	E	V	R	G	H	A	B	T	F	R
G	P	J	O	V	I	U	D	P	D	I	E	B	E	B	A	T	O	M	V	T
V	O	K	O	N	U	I	V	L	C	P	W	X	R	J	L	S	W	N	C	W
Y	U	O	L	G	A	R	Ç	O	M	A	E	Z	D	A	M	D	Q	M	V	R

Ao término da atividade, as palavras deverão ser colocadas no quadro da sala de aula para visualização e leitura coletiva.

Observação

Salientamos a importância de o(a) professor(a) reforçar com os alunos a percepção das diferenças entre *-om* e *-ão*.

Atividade 4: Produção

OBJETIVOS
Sensibilizar os alunos sobre a importância da cultura pomerana; Escrever e reescrever relatos de experiência.
MATERIAL UTILIZADO
Cópias com a proposta de produção textual.
TEMPO ESTIMADO DE DURAÇÃO
03 aulas

Procedimentos didáticos

Ao longo das etapas anteriores, além dos aspectos fonético-fonológicos e ortográficos da língua portuguesa, também foram trabalhados diversos aspectos históricos e culturais da imigração pomerana. Diante de todos os diálogos, oportunidades de reflexão e leituras realizadas, é o momento de os estudantes produzirem um relato de experiência baseado nas aulas referentes ao tema desenvolvido.

Os alunos podem ler em voz alta a sua produção ou corrigir os textos em duplas, antes da correção do professor;

Após a correção realizada pelo professor, os textos serão devolvidos aos estudantes para a reescrita, diante dos possíveis desvios ortográficos que ainda permanecerem.

Para saber mais...



Pedagogia da Autonomia. Paulo Freire / Editora: Paz e Terra, 1996.



O Triunfo – Estados Unidos da América, 2006.
Como Estrelas na Terra – Índia, 2007.
Ser e Ter – França, 2002.



Estudo Errado – Gabriel Pensador/ Brasil, 2012.
Assaltaram a Gramática – Os Paralamas do Sucesso/ Brasil, 1982.

Agradecimento aos leitores

Caros leitores, este Caderno Pedagógico é mais uma possibilidade para o trabalho com os desvios ortográficos e, conseqüentemente, exercitar a escrita em sala de aula.

Esperamos que este material seja um suporte para o trabalho em sala de aula e que, longe de ser uma verdade absoluta, propicie alterações para corresponder à sua realidade e potencialize o combate ao preconceito linguístico no cotidiano escolar, a partir dos olhares e saberes de crianças/adolescentes/jovens que tanto podem contribuir para o país.

Acreditamos que, por meio deste material, novas discussões possam brotar na sala de aula, a ponto de favorecer momentos de reflexão, não somente quanto às questões de fonética e fonologia e ortografia, mas também quanto à transformação da realidade dos estudantes. Dessa forma, novos caminhos poderão ser pensados, por meio de práticas criativas e participativas no tocante à escrita no contexto escolar.

Agradecemos por sua leitura e contamos com suas observações e contribuições para que este trabalho represente uma efetiva contribuição para a prática de professores de Língua Portuguesa em comunidades bi- ou mesmo multilíngues. Colocamo-nos à sua disposição para discutirmos temas relacionados aos Contatos Linguísticos, à Sociolinguística Educacional e ao ensino de Língua Portuguesa para incrementar novos saberes, na certeza de que estamos em busca de uma escola mais participativa e formadora de cidadãos reflexivos.

As autoras

Referências

- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007b.
- BORTONE, M. E. CAVALCANTI, M. C. Comunicação interdialeto. In: BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CONTOS POPULARES POMERANOS. *Folha pomerana Express*, nº 98, 2015. Disponível em: <<http://folhapomeranaexpress.blogspot.com/2015/07/contos-populares-pomeranos.html>> Acesso em: 02 ago. 2019.
- CRYSTAL, D. *The Penguin Dictionary of Language*. Penguin: Universidade da Califórnia, 1999.
- FARACO, C. A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.
- FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: Secretaria da Educação. Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2012.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- LUCCHESI, D.; BAGNO, M. (Orgs.). *Norma linguística e realidade social*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, M. A. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de letras - Associação de leitura do Brasil, 2007.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ. Disponível em: <<http://www.pmsmj.es.gov.br/portal/>>. Acesso em: 28 fev. 2019.
- RÖLKE, H. *Descobrimos Raízes: aspectos geográficos, históricos e culturais da Pomerânia*. Vitória: UFES (Secretaria de Produção e Difusão Cultural), 1996.
- SANTOS, E. *Certo ou errado?: atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.
- SILVA, F. B. *A abordagem da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa em instituições públicas de ensino do Estado do Paraná*. Tese (doutorado) Programa de Pós-graduação em estudos da linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2006.
- TRESSMANN, I. *Da sala de estar à sala de baile - Estudo etnolinguístico de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo*. 2005. Dissertação (Doutorado em Linguística). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

GLOSSÁRIO

1 - *Varição diacrônica*: é aquela que ocorre através do tempo, pela qual toda língua passa. Pode ser percebida no decurso dos séculos ou no tempo aparente, comparando-se a linguagem de diferentes gerações. Exemplo disso são as gírias que conhecemos, mas que soam antigas: *estar de bonde*, num contexto de namoro à moda antiga, que significava *estar com a namorada* (ILARI; BASSO, 2012).

2 - *Varição diatópica ou geográfica*: consiste nas diferenças que uma mesma língua apresenta na dimensão do espaço, falada em diferentes regiões de um mesmo país ou em diferentes países. É o que ocorre, por exemplo, com as palavras mandioca, macaxeira e aipim, no Brasil, ou, conforme indicam Ilari e Basso (2012), a palavra *chiclete*, conhecida em Portugal como *pastilha elástica*. Aqui damos exemplos de variação no nível lexical, mas ela também ocorre nos demais níveis linguísticos.

3 - *Varição diastrática*: é a variação no uso da língua por pessoas de diferentes estratos sociais ou níveis de escolaridade, nos níveis fonético-fonológico, morfológico e sintático da língua. Como exemplo, temos o uso dos pronomes do caso reto na posição de objeto, em variedades não cultas: “A mulher xingou eu” (ILARI; BASSO, 2012, p. 176).

4 - *Varição diamésica*: está associada etimologicamente ao uso de diferentes meios ou veículos de propagação da língua. A este tipo de variação estão associadas as diferenças entre a língua falada e a língua escrita. Os exemplos citados por Ilari e Basso (2012, p. 181) são as palavras “né”, “ocêis”, “disséro”, “téquinico”, pronunciadas assim na fala, mas escritas, respectivamente, “não é”, “vocês”, “disseram” e “técnico”.

5 - *Varição diafásica*: é a estilística, decorrente do maior ou menor monitoramento dos falantes nas diversas situações em que usam a língua (BAGNO, 2007b).