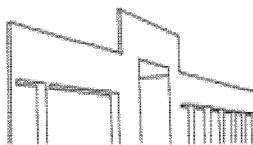




Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Programa de Mestrado Profissional em Letras



ProfLetras
Unidade Pau dos Ferros

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO MARIA ELISA DE ALBURQUERQUE MAIA
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

JUCICLEIDE FERREIRA DOS SANTOS

**O ENSINO/APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UM DESAFIO PARA OS EDUCADORES**

PAU DOS FERROS - RN

2016

JUCICLEIDE FERREIRA DOS SANTOS

**O ENSINO/APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UM DESAFIO PARA OS EDUCADORES**

Dissertação submetida à Coordenação do
Curso de Mestrado Profissional em Letras
– PROFLETRAS da Universidade
Estadual do Rio Grande do Norte - UERN
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Luciano
Pontes

PAU DOS FERROS

2016

JUCICLEIDE FERREIRA DOS SANTOS

**O ENSINO/APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UM DESAFIO PARA OS EDUCADORES**

Dissertação submetida à Coordenação do
Curso de Mestrado Profissional em Letras
– PROFLETRAS da Universidade
Estadual do Rio Grande do Norte - UERN
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Luciano
Pontes

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Prof. Dr. Antônio Luciano Pontes.
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

Examinador Externo: Prof. Dr. [Samuel de Carvalho Lima](#).
Instituto Federal do Rio grande do Norte (IFRN)

Examinador Interno: Profa. Dra. Rosângela Maria Bessa Vidal
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

Examinador Suplente: Prof. Dr. Marcos Nonato de Oliveira
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

Aos meus pais, Antônio (*in memoriam*) e Francisca, que, com firmeza, direcionaram-me a trilhar caminhos corretos. Pelo enorme incentivo e apoio de meus familiares os quais contribuíram para que eu chegasse à universidade e pensasse para além dela. Pelos momentos de aconselhamento que jamais serão esquecidos. Enfim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pelo dom da vida que Ele me deu.

À minha família, que esteve sempre presente, proporcionando-me, com sua generosidade, as condições para que este trabalho fosse realizado.

À minha filha, Isadora Luisa, que mesmo sofrendo com a minha ausência, sempre me aguardava com um lindo sorriso nos lábios, o que me fez mais forte.

Ao meu orientador, pela valiosa e competente orientação, pela valorização e respeito ao meu ritmo, pelo apoio e incentivo em todos os momentos, sempre compartilhando seus conhecimentos e seu afeto. Tudo isso me torna eternamente grata.

A todos os professores do PROFLETRAS, pelos proveitosos ensinamentos, que me fizeram refletir e me ajudaram a construir novas representações.

À escola que abriu suas portas para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Às minhas amigas, pela presença constante, pelas palavras otimistas e encorajadoras nos momentos difíceis, incentivando-me para que eu realizasse mais um sonho.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

A todos que, com paciência, contribuíram para que eu pudesse concretizar mais uma etapa da minha vida, concluindo o Mestrado.

“A escrita, na verdade, não passa de um uso sofisticado da própria linguagem oral, cristalizada na forma gráfica”.

(CAGLIARI, 1999, p.65)

RESUMO

Este trabalho trata de uma abordagem teórica e prática sobre o ensino e aprendizagem da ortografia, intitulado: “O Ensino/ Aprendizagem da Ortografia no Ensino Fundamental II: um desafio para os educadores”, atentando para o ensino da Ortografia em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza-Ceará. O referido tema foi escolhido em virtude de ser um dos problemas que propicia o desestímulo dos alunos para a aprendizagem da escrita, necessitando de um olhar diferenciado por parte dos professores de todas as áreas de conhecimento e, não apenas, os de Língua Portuguesa. Teve como objetivos analisar os erros encontrados nas produções textuais dos alunos e investigar como o professor lida com a aprendizagem da ortografia, bem como apresentar estratégias de ensino para serem utilizadas em sala de aula, de modo a obter uma resposta positiva de aprendizagem dos alunos. A metodologia desta pesquisa foi de abordagem qualitativa, exploratória traduzida na interpretação das ações no ambiente escolar, mais especificamente a sala de aula, na qual o pesquisador buscou obter resultados por meio de investigação, aplicação e intervenções relativas aos problemas detectados. O processo de coleta de dados valeu-se do questionário, instrumento formulado com questões abertas e fechadas aplicado à professora, bem como, da realização de produções textuais, espontâneas e dirigidas, pelos alunos do 7º ano. Para tanto, essa pesquisa apoiou-se em teóricos como Moraes (1998; 2000; 2003; 2005; 2012), Cagliari (1997; 2001), Zorzi (1998), Carraher (1985; 1990), entre outros que tratam do ensino e aprendizagem da ortografia. Os resultados indicaram que os alunos apresentaram, em suas produções textuais, erros ortográficos decorrentes da presença marcante da oralidade na escrita, dentre os quais citamos os erros do tipo de transcrição de fala e de acentuação gráfica; e erros decorrentes da falta de familiaridade gráfica, tais como: erros por ausência de nasalização, por desconhecimento das normas ortográficas, decorrentes da troca de grafemas que representam o mesmo fonema, por supercorreção, por uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas e erros de pontuação. Os educadores conhecem o processo de aquisição da escrita, mais especificamente da ortografia e utilizam metodologias adaptadas à realidade dos alunos, porém necessitam ser remodeladas para que a ortografia seja um processo progressivo que se desenvolva por meio de uma ação contínua dos educadores.

Palavras-chave: Ortografia. Ensino. Aprendizagem. Ensino Fundamental

ABSTRACT

This work discusses a theoretical and practice approach about the teaching and learning of orthography, entitled: "The Teaching/ Learning of Orthography in Fundamental Education II: a challenge for educators," observing the teaching of orthography in a municipal school located in Fortaleza – Ceará. The referred theme was chosen because it is one of the problems that propitiate the students' disincentive to the learning of writing, needing a differentiated look by teachers of all areas of knowledge, not only by the Portuguese Teachers. Its objectives were to analyze the mistakes found in the students' textual productions and to investigate how the teacher does with the learning of orthography, as well as to present teaching strategies to be used in the classroom, in order to get a positive answer in the students' learning. The methodology of this research was the qualitative approach, exploratory translated in the interpretation of the actions in the school environment, most specifically the classroom, in which the researcher sought to get the results through the investigation, application and interventions related to the problems detected. The process of data collection utilized the questionnaire, an instrument formulated with opened and closed questions applied to the teacher, as well as, the realization of the textual productions, spontaneous and directed, by the students of seventh year. Therefore, this research supported itself in theoreticians as Morais (1998; 2000; 2003; 2005; 2012), Cagliari (1997; 2001), Zorzi (1998), Carraher (1985; 1990), between others that discuss about the teaching and learning of Orthography. The results indicated that the students presented, in their textual productions, orthographic mistakes derived from strong presence of the orality in the writing, among which we mention the transcription of the speaking and the graphic accentuation mistakes; and we also mention mistakes derived from the lack of the graphic familiarity, such as: absence of nasalization mistake, unfamiliarity of the orthographic rules mistake, derived from the change of graphemes that represent the same phoneme, by overcorrection, by inappropriate use of capital letters and small letters and punctuation mistakes. The educators know the process of writing acquisition, most specifically of the orthography and they use methodologies adapted to the students' reality, but the methodologies need to be reformed for what the orthography be a progressive process that develops itself through a continuous action of the educators.

Keywords: Orthography. Teaching. Learning. Fundamental Education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CONCEITO, FUNÇÃO SOCIAL E CONCEPÇÕES ACERCA DA ORTOGRAFIA	13
2.1 O QUE É ORTOGRAFIA?	13
2.2 FUNÇÃO SOCIAL DA ORTOGRAFIA	16
2.3 AQUISIÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA	18
2.3.1 Relação letra/som	22
2.4 O ENSINO/APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA	27
2.4.1 Tipologia dos erros ortográficos	33
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	44
3.1 DESCREVENDO A METODOLOGIA DA PESQUISA	44
3.2 O PERFIL DA ESCOLA	46
3.3 O PERFIL DOS COLABORADORES	47
3.3.1 Os alunos	48
3.3.2 A professora	48
3.3.3 A gestora	48
3.4 A COLETA DE DADOS	49
3.4.1 Questionário	49
3.4.2 Produções textuais dos alunos	50
3.4.3 Descrevendo o processo de coleta de dados	50
4 DESCREVENDO E ANALISANDO OS DADOS	54
4.1 A VISÃO DA PROFESSORA	54
4.2 ANALISANDO AS PRODUÇÕES TEXTUAIS	56
4.3 CATEGORIZANDO ALGUNS DOS ERROS ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES	62
5 PROPONDO INTERVENÇÕES PARA A PRÁTICA EM SALA DE AULA	70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	78
ANEXOS	83

1 INTRODUÇÃO

Felizmente, a sociedade e a escola brasileira atentaram para a necessidade da melhoria da qualidade de ensino em nosso país e vêm refletindo sobre os seus papéis e o alcance na vida e no desempenho dos escolares. Ao mesmo tempo em que elas exigem a obediência às normas da língua escrita culta, o avanço das tecnologias e o acesso as redes sociais, talvez venha contribuindo para o afastamento dos nossos alunos do ato de escrever seguindo essas normas. Por estarem mais ligados às novidades virtuais, nossos jovens têm pouco contato com o mundo dos livros, com isso vão perdendo as formas padrões da ortografia que podem ficar comprometidas pela falta de contato com a grafia oficial.

A exigência de uma escrita ortograficamente correta, sem as justificativas para o aluno sobre a sua importância, bem como a falta de incentivo e o acesso restrito à leitura e à escrita no núcleo familiar têm ocasionado desinteresse do aluno para a escrita, refletindo em dificuldades escolares como: vocabulário reduzido e informal, dificuldade de compreensão, erros ortográficos, dificuldade de fluidez escrita, coerência e coesão de pensamento e a falta de compreensão leitora.

Percebemos que, nas aulas de Língua Portuguesa, o foco são atividades que estimulam a escrita, a leitura e produção textual, porém o ensino das convenções ortográficas se dá de forma assistemática e mecânica, propiciando uma aprendizagem pela memorização das regras da escrita das palavras ao invés de possibilitar a reflexão do aluno sobre as normas da língua escrita culta, propiciando uma aprendizagem sistemática pautada na compreensão.

O educador necessita refletir sobre o funcionamento do sistema ortográfico em relação às suas práticas pedagógicas para ter condições de discernimento entre os alunos que apresentam um desempenho dentro do esperado para sua escolaridade e idade, daquele que não apresenta. Portanto, faz-se necessário que cada professor tenha um conhecimento profundo do ler e do escrever na sua área de atuação para que, entre essas áreas, o diálogo se faça com segurança e fecundidade, apesar das dificuldades em sua efetivação, objetivando o desenvolvimento integral do educando, de forma a ampliar sua capacidade leitora e, conseqüentemente, sua visão de mundo.

Escolhemos o tema: “O Ensino/Aprendizagem da Ortografia no Ensino Fundamental II: um desafio para os educadores”, o qual atentou para o ensino da

Ortografia em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza-Ceará, em virtude de esse ser um dos problemas que propicia o desestímulo dos alunos para a aprendizagem e de necessitar de um olhar diferenciado por parte dos educadores. Percebemos que vários alunos chegam ao final do Ensino Fundamental sem terem adquirido a habilidade de escrever, muitas vezes porque não gostam ou por não conseguirem mesmo. Sabemos que a maioria deles tem dificuldade de escrever corretamente as palavras, por isso, é necessário que, a todo o momento, a escrita seja uma atividade essencial na sala de aula.

O interesse por essa temática surgiu através de uma reflexão sobre o meu trabalho como educadora, ao longo de vinte anos, nos quais venho observando que as dificuldades de escrita das crianças, jovens e adultos vêm se ampliando, pois estes apresentam uma considerável defasagem na produção textual.

Vários questionamentos são levantados, cotidianamente, pelos educadores para se chegar a uma conclusão sobre o porquê de os alunos chegarem ao final do Ensino Fundamental e não conseguirem aprender a escrever, sobre quais habilidades devem ser desenvolvidas e sobre quais aspectos são preponderantes para que os estudantes fracassem tanto na leitura como na escrita. Porém, o que se observa é que apesar da existência de programas e projetos para se trabalhar com os alunos, as escolas continuam sem uma meta definida para trabalhá-las, por isso, continuam, muitas vezes, colocando-as como objetos de avaliação, de verificação e não de ensino. Muitos alunos que se encontram abaixo da média quanto ao desempenho na ortografia, apresentam rendimento satisfatório em outros conteúdos e experiências de aprendizagem em outras disciplinas. Portanto, a escrita deve ser um compromisso de todas as áreas de conhecimento, não devendo se restringir apenas à disciplina de Língua Portuguesa. Por esse motivo, conhecendo a grande necessidade de melhoria do desempenho escolar dos alunos, construímos um projeto que pudesse fazer com que a escola passasse a analisar os “erros” cometidos pelos alunos como uma tentativa de acerto na qual eles estão fazendo um levantamento de hipóteses que precisam ser comprovadas para se constatar sua veracidade.

O presente trabalho teve como objeto de pesquisa o ensino/aprendizagem da ortografia no ensino fundamental e por objetivo geral analisar os erros encontrados nas produções textuais dos alunos, investigando como o professor lida com a aprendizagem da ortografia pelos mesmos, bem como

apresentando estratégias de ensino para serem utilizadas em sala de aula, de modo a obter uma resposta positiva de aprendizagem dos alunos. E como objetivos específicos categorizar e analisar os erros que estão sendo cometidos pelos alunos do 7º ano do ensino fundamental e fornecer subsídios para repensar a prática do ensino da escrita ortograficamente correta e para a tomada de decisões pedagógicas.

É importante destacar que o ato de escrever precisa levar o aluno a uma reflexão crítica, para que, a partir desse ponto, ele seja capaz de construir significados e produzir outros textos. O aparato teórico desta pesquisa é realizado em Moraes (1998; 2000; 2003; 2005; 2012), Cagliari (1997; 2001), Zorzi (1998; 2003), Carraher (1985;1990), entre outros que tratam dessa temática.

A metodologia desta pesquisa foi de abordagem qualitativa, exploratória, devido a mesma estar de acordo com o paradigma interpretativista que se resume na interpretação das ações sociais e dos indivíduos e, neste caso, a interpretação das ações no ambiente escolar, mais especificamente, a sala de aula, na qual buscamos obter resultados por meio de investigação, aplicação e intervenções relativas aos problemas detectados. O processo de coleta de dados valeu-se do questionário, instrumento formulado com questões abertas e fechadas aplicado à professora, bem como da realização de produções textuais, espontâneas e dirigidas, pelos alunos do 7º ano.

Este trabalho, além da introdução, estruturou-se em cinco seções. A segunda tem por título: “Conceitos, função social e concepções acerca da ortografia”; a terceira intitula-se: “Metodologia da Pesquisa”; a quarta tem como título: “Descrevendo e analisando os dados coletados”; e a quinta seção cujo título é “Propondo intervenções para a prática pedagógica”. Por fim, acrescentamos, ainda, as considerações finais.

Na segunda seção, procuramos apresentar os pressupostos teóricos acerca da ortografia fundamentados nas concepções de diversos autores, os quais foram mencionados anteriormente e que darão a base de sustentação à pesquisa. Com o objetivo de didatizar o conteúdo abordado, dividimos essa seção em quatro subseções, nas quais serão explicitados, em linhas gerais, o conceito de Ortografia, segundo as concepções dos autores Moraes (1998; 1999; 2000; 2003; 2005; 2012), Cagliari (1995; 1997; 1999; 2001; 2002; 2004), Zorzi (1998; 2003), Carraher (1985; 1990), Lemle (2006), dentre outros, perpassando pela aquisição da escrita

ortográfica e sua função social, culminando com a forma como ela está sendo ensinada nas escolas.

Na terceira seção, detalhamos a metodologia utilizada na pesquisa, bem como a intervenção realizada para solucionar os problemas detectados durante o seu processo de realização. A princípio, demonstraremos a caracterização da escola, em seguida descreveremos o perfil dos sujeitos pesquisados e a intervenção realizada, abordando a forma de coleta de dados, bem como a seleção das amostras que foram utilizadas na análise.

Na quarta seção, apresentamos a análise dos dados coletados durante todo o processo de pesquisa, os quais serão descritos em quatro subseções. Baseando-nos na perspectiva qualitativa, realizaremos um processo de simplificação e transformação dos dados de observações de campo. Em seguida, faremos a organização e a apresentação dos mesmos. E, como em toda pesquisa qualitativa, obtendo as configurações do fluxo de causas e efeitos, será possível chegarmos a uma conclusão através da análise, criteriosa, desses dados.

Por fim, na quinta seção, propomos intervenções para a prática pedagógica, sugerindo estratégias que possibilitem aos alunos um contato mais prazeroso com a escrita, para que ela deixe de ser um sacrifício ou uma obrigação, evitando assim que as dificuldades apresentadas por eles persistam durante toda a vida escolar dos mesmos.

2 CONCEITOS, FUNÇÃO SOCIAL E CONCEPÇÕES ACERCA DA ORTOGRAFIA

Neste capítulo apresentamos os pressupostos teóricos acerca da ortografia fundamentados nas concepções de diversos autores, tais como: Morais (1998; 1999; 2000; 2003; 2005; 2012), Cagliari (1995; 1997; 1999; 2001; 2002; 2004), Zorzi (1998; 2003), Carraher (1985; 1990) e Lemle (2006). Com o objetivo de didatizar o conteúdo abordado, dividimo-lo em quatro subseções, nas quais serão explicitados, em linhas gerais o conceito de Ortografia, segundo as concepções dos autores supracitados, perpassando pela aquisição da escrita ortográfica e sua função social, culminando com a forma como está sendo ensinada nas escolas. Procuraremos nos deter nos aspectos que julgamos essenciais para facilitar a compreensão do leitor acerca do tema proposto.

2.1 O QUE É ORTOGRAFIA?

A ortografia é parte da linguagem escrita e pode ser definida como “a codificação das formas linguísticas em formas escritas, respeitando um contrato social aceito e respeitado por todos, que revela o seu caráter convencional [...], ditado pelo costume e etimologia das palavras [...], pelo uso e evolução histórica” (HORTA; MARTINS, 2004, p. 213). Trata-se de um código de representação que repercute a história e cultura da língua que representa.

Ao contrário da língua que é natural, a ortografia é artificial. Segundo Bagno (2001), a ortografia de uma língua não faz parte da gramática da língua. Trata-se de uma decisão política, uma lei, um decreto assinado pelos que tomam as decisões em nível nacional. Por ser um acordo social, a base do sistema ortográfico pode ser *histórica* ou *etimológica* (leva em conta a origem da palavra); *fonética* (leva em conta o som) ou *mista* (mescla entre critérios fonéticos e históricos).

Historicamente, ao se criar a ortografia, a tendência foi a de manter uma relação entre o *ideal fonográfico*, ou seja, escrita que refletisse uma forma idealizada de pronunciar, e o *princípio ideográfico*, que opta por manter a origem das palavras (etimologia) (MORAIS, 2000).

Morais (2002; 2003) define ortografia como: “um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador, prescritivo” (MORAIS, 2003, p. 8); “uma convenção social cuja finalidade é ajudar a

comunicação escrita" que "funciona assim como um recurso capaz de 'cristalizar' na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada podemos nos comunicar mais facilmente. E, cada um, continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta" (MORAIS, 2002, p.18-19).

Considerando que a ortografia é apenas um tipo de escrita chamado "alfabético", para compreendê-la devidamente, faz-se necessário saber o que é a escrita e como funciona. Cagliari (1999) explica que a escrita é nada mais nada menos que o uso aprimorado da própria linguagem oral, cristalizada na forma gráfica, que escrever ortograficamente é escolher uma única forma para as palavras de uma língua, independente das quantas diferentes pronúncias que a palavra possa ter.

A forma unificada de escrever surge com o progresso da escolarização obrigatória e o não cumprimento das normas ortográficas pode nos acarretar discriminação e punição. É necessário que escrevamos no papel as palavras da forma como foram instituídas.

A constituição das normas ortográficas evidencia um predomínio cultural ou a tentativa de reproduzir uma pronúncia padrão, e suas particularidades repercutem na maneira como os aprendizes a absorvem. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, seu aprendizado não é um processo simples de memorização de formas corretas. Aprender ortografia é um processo ativo.

A ortografia tem regras e é preciso que estas sejam ensinadas. Com relação a isso, Moraes (1998, p. 68) comenta: "[...] que o ensino sistemático só cabe quando as crianças já estiverem compreendendo o sistema de escrita alfabético, isto é, quando aprenderem o valor sonoro das letras e já puderem ler e escrever sozinhas".

Para Bagno (2001), a escola concede uma importância excessiva à ortografia, e a gramática tradicional concede a mesma importância aos chamados "erros de ortografia". O autor reiterou que a ortografia foi um artifício criado para registrar o que era dito, e é possível se comunicar independentemente do domínio das regras da gramática tradicional.

A pronúncia das palavras, por questões de regionalismo, se difere umas das outras de acordo com o falante e sua cultura, mas a ortografia, quando utilizada, deve ser a oficial. A influência da gramática tradicional, no entanto, favorece o

equivoco do saber a língua com o saber a ortografia oficial da língua. Por isso, acreditamos que antes de sair julgando, corrigindo e punindo uma produção textual de um aluno, é mais sensato que a leiamos com atenção, buscando compreender as intenções do mesmo em seu texto, as ideias que ele quer expressar, os conhecimentos prévios que ele pode transmitir, para só depois, numa segunda etapa, começarmos a exigir as regras da ortografia oficial e, então, ajustar o texto a elas. Além disso, devemos considerar o número de acertos, haja vista ser sempre bem maior que o número de “erros”. Antes de atribuímos uma nota negativa, é importante que façamos uma comparação entre esses dois números e analisemos bem o contexto.

De acordo com Moraes (1998), existem dois tipos de dificuldades ortográficas: *irregulares* (onde as letras usadas são justificadas pela etimologia da palavra; não existe regra e nesse caso o indivíduo tem que memorizar) e *regulares* (onde existe uma regra que justifique o porquê determinada letra está naquela palavra). Concordamos com o autor quando ressalta que, dependendo do erro do aluno, as estratégias de ensino-aprendizagem devem ser diferenciadas e o professor pode planejá-las e desenvolvê-las, definindo o que o aluno irá memorizar e o que ele irá compreender.

Nos casos de regularidades contextuais, é necessário que o ensino oferecido assegure a compreensão das regras ortográficas, permitindo que o aluno consiga gerar, corretamente, a grafia das palavras. Moraes (1998) afirma que é comum, e ao mesmo tempo lamentável, que muitos alunos ainda cheguem a séries mais avançadas com dificuldade de grafar esses casos de regularidades contextuais, sendo este fato decorrente do ensino oferecido ser inadequado.

Diante das irregularidades que são encontradas na ortografia da Língua Portuguesa, o professor assume a responsabilidade de facilitar o processo de memorização dessas palavras, principalmente daquelas mais utilizadas no cotidiano. Vale ressaltar que os alunos que estão aprendendo a escrever dominam apenas o sistema alfabético, não as normas ortográficas, o que justifica o grande número de erros ortográficos cometidos. Lembramos que os erros, geralmente, acometem palavras irregulares e não são cometidos somente por crianças no início da alfabetização, mas também por pessoas letradas.

De acordo com Grigalevicius (2007), o erro ortográfico pode ser representado e estar internalizado pelo aluno de diferentes formas: não tendo

consciência que errou, apresentando dúvida ortográfica ou se autocorrigindo quando conseguir verificar seus próprios erros. Enfatizamos que a alteração da ortografia não provoca alterações nas estruturas gramaticais da língua, portanto é importante que o professor tenha consciência de que um aluno que comete desvios de ortografia não está cometendo erros de “português”. O aprendizado da ortografia exige exercício, memorização e treinamento, é uma competência que tem que ser aprendida.

2.2 FUNÇÃO SOCIAL DA ORTOGRAFIA

Sendo notória a variação linguística existente na Língua Portuguesa, quer pela localização geográfica, quer pela posição social, em que as pessoas são identificadas, a escola não pode conceder opinião de certo ou errado aos diferentes dialetos, nem estigmatizar essas características particulares de fala. A escola tem por obrigação combater o preconceito e promover uma educação que engloba o respeito a si e as diferenças.

Diante dessa variedade existente na fala, observada entre as regiões, a forma escrita das palavras, por ser única, incorporou uma função unificadora que tem, além da essência linguística, consequências políticas, sociais e econômicas, dentro de uma comunidade, onde seus membros precisam se comunicar entre si.

Essa necessidade de consolidar a grafia das palavras surge a partir do momento em que, ao produzir a escrita, a sociedade passa a utilizá-la com mais frequência e percebe que, ao ler, pessoas com dialetos diferentes não poderiam comprometer o significado das palavras. Assim, a ortografia tornou-se uma exigência social e, a partir de então, fixou a grafia das palavras, fazendo com que o escritor e o leitor interpretassem da mesma forma seu significado dentro de um contexto escrito.

Independente do contexto escolar, somos, constantemente, cobrados a cumprir normas ortográficas, tendo em vista que o descumprimento destas podem suscitar em discriminação ou exclusão social, estigmatizando àqueles que não a seguem como “ignorantes” e “sem educação”. Não obstante, em concomitância com as exigências das normas, muitos desconhecem que a ortografia é um objeto de conhecimento científico, parte constituinte da língua escrita, e ainda a consideram desnecessária, pois serve somente para dificultar as atividades de escrita. Isto

retrata o conceito errôneo e o desconhecimento que se tem da funcionalidade e da organização da ortografia.

Reforçamos que, mesmo existindo regras que justifiquem por que, em determinadas palavras, utilizamos uma letra e não outra, tudo em ortografia é decorrente de um acordo social, ou seja, tudo foi arbitrado. Sendo assim, a sociedade continuará exigindo que os usuários da escrita respeitem a norma, e a escola, caso negligencie sua tarefa de ensinar ortografia, favorecerá a continuidade das diferenças sociais, uma vez que auxilia a distinguir os bons e os maus usuários da língua escrita.

Na verdade, o objetivo principal do ensino da ortografia não é oferecer estratégias que permitam aos alunos representar as palavras de acordo com a fala, o objetivo principal é permitir que os alunos dominem a forma ortográfica estabelecida como norma para a língua materna, independente do distanciamento entre essa representação e as variedades dialetais. Na Língua Portuguesa, a ortografia possui diversas peculiaridades que devem ser levadas em consideração, visto que suas regras são de naturezas distintas e envolvem variadas competências para sua aquisição e anos de prática e exercitação para seu domínio.

Vale destacar que nossa língua, tanto escrita como falada, passou por inúmeras mudanças para alcançar o padrão atual, e a cada proposta de mudança ou descoberta, há sempre uma transformação tanto individual como social.

O valor social da ortografia emana-se do fato de que o seu domínio é frequentemente associado aos aspectos relacionados à capacidade da pessoa operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma e, portanto, apresentando por vezes um grau elevado de abstração, de distanciamento em relação à realidade concreta que representa; ao grau de instrução e de letramento de um indivíduo, pois ao maior nível de instrução e de contato com a leitura espera-se que corresponda um maior domínio da ortografia; e, ainda, ao nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar – um fraco domínio ortográfico torna-se frequentemente um indicador negativo acerca das aprendizagens realizadas.

Com a chegada da linguagem virtual, estamos presenciando questionamentos e a busca por soluções para que essa nova forma de linguagem seja utilizada em prol do sucesso dos indivíduos que a utilizam e não cause prejuízos, muitas vezes irreparáveis. O internetês surge como uma “nova língua”, simples e rápida para a comunicação, o qual está invadindo o campo da escrita

dentro das escolas, principalmente em redações, o que se torna preocupante porque o domínio do padrão culto escrito é condição indispensável para o aprimoramento cultural e intelectual do indivíduo.

A escrita na internet, segundo Chartier (1997), nos incita a refletir como nossa visão de texto está sendo alterada e como essa mudança retrata, desde o processo de sua criação, os traços dos usos e interpretações proporcionados pelas formas que a antecederam. Isso se torna mais evidente quando analisamos como as novas tecnologias absorvem os antigos avanços tecnológicos, provocam e exigem mudanças no modo de interação com o texto. São questões que nos forçam a repensar a relação entre fala e escrita e a rever antigos padrões que opõem o texto falado e o escrito, ou a cultura oral e a letrada.

A escola, sendo uma instituição que tem uma missão a cumprir, faz parte dela o ensinar a escrever e escrever ortograficamente. Todavia, concordando com Cagliari (1999, p. 81), a escola precisa aprender que a ortografia é um fim e não um começo, quando se ensina alguém a escrever. Diante do exposto, percebemos que sendo a linguagem um objeto de constituição dos sujeitos, não dominar o sistema gráfico da língua materna significa ser excluído socialmente de diversas situações. A escrita constitui-se numa importante ferramenta para a apropriação da cultura historicamente construída e para a formação do pensamento cultural.

2.3 AQUISIÇÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA

De acordo com a teoria de aprendizagem proposta por Piaget (1976), ao iniciar o processo de aquisição da escrita, a criança já possui conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento de sua língua materna, utilizando-os como uma referência para pensar sobre a escrita. Assim, no processo de aquisição do sistema alfabético, o sujeito é intelectualmente ativo e está continuamente formulando regras e generalizando hipóteses a respeito da organização da escrita. Nessa perspectiva, o erro é considerado construtivo, pois revela as hipóteses que a criança tem sobre o objeto do conhecimento.

Fundamentadas na teoria piagetiana, Ferreira e Teberosky (1999) em suas pesquisas sobre o processo de aquisição da escrita na concepção do sujeito que aprende, evidenciaram a aplicabilidade da teoria de aprendizagem proposta por Piaget, permitindo assim o aparecimento de uma nova vertente teórica que

modificou a compreensão que se tinha sobre as relações entre o aprendiz e a escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), no processo de alfabetização, a criança se apropria do sistema alfabético gradativamente, não só aprende as formas das letras, a direção da escrita na linha, mas elabora diversos conhecimentos sobre o funcionamento da escrita.

Conforme Vygotsky (1991), a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que identifica os sons e as palavras da linguagem oral, que são por sua vez signos de objetos e relações sociais. É ainda, a conexão intermediária entre a linguagem oral e a própria linguagem escrita, ao julgar que a linguagem oral pode ir desaparecendo gradativamente e a escrita pode transformar-se em um sistema de signos que representam os objetos designados, assim como as suas relações recíprocas. Dessa maneira, a linguagem escrita assume sua função como mediadora da cultura para a apropriação dos indivíduos, permitindo a comunicação diacrônica. Por tal razão, a escrita é definida como um signo construído historicamente para mediar e registrar as produções da humanidade além do tempo presente. Segundo o autor, na linguagem escrita o pensamento se expressa através de significados formais das palavras, dependendo muito mais delas do que na linguagem oral. Pela ausência do interlocutor, o sentido daquilo que se escreve deve ser totalmente explícito e a diferenciação sintática deve ser utilizada. Portanto, a linguagem escrita constitui, em comparação com a linguagem oral, uma forma mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa.

Segundo Luria (2001), o domínio da linguagem escrita promove uma transformação, considerável, nas estruturas psicológicas superiores, em virtude da possibilidade de ler e enriquecer-se com todas as criações humanas ao que se refere à palavra escrita. Para o autor, um dos grandes problemas da escrita é que o seu aprendizado não se dá naturalmente como ocorre com a linguagem oral. Diferentemente da língua falada, na qual a criança pode desenvolver por si mesma, a linguagem escrita depende de um ensino específico, daí a importância da escola como mediadora desse processo. Consideramos o domínio do código gráfico a parte mais elaborada no que se refere aos aspectos de desenvolvimento da linguagem, pois além de exigir um alto nível de abstração, o interlocutor ainda se encontra ausente.

Para Lopes (2005), a aquisição das formas escritas da língua tem sido vista por uma teoria da ortografia centrada, prioritariamente, sobre os processos

mentais cognitivos e as habilidades de percepção e memorização. Sabemos que na escrita, o que fazemos pode ser visto, até certo ponto, como etapas discretas e sequenciais, mas o fato de poder haver falhas no caminho leva o sistema a permitir retornos, o que contribui para a natureza recursiva dos processos de escrita.

Morais (2003) afirma que a aquisição da ortografia é motivada por inúmeros fatores, dentre eles: a exposição do aprendiz à língua escrita, a frequência de aparecimento das palavras e a regularidade ou não da notação ortográfica. Portanto, aprender a escrever corretamente é algo definido socialmente, convencionalizado, precisando ser ensinado, então não há como exigir que o aluno descubra a ortografia por si só. É necessário que ele passe por um ensino sistemático de reflexão e compreensão da escrita correta através das regras e do que realmente vai precisar memorizar para que o aluno possa ser um escritor proficiente.

Grande parte dos estudos sobre a aquisição da escrita parte do princípio de que a ao chegar à escola a criança já tem um domínio estrutural e pragmático-discursivo da língua, bem como, as condições linguísticas e cognitivas necessárias para interagir com a escrita, tendo consigo algumas hipóteses construídas. A apropriação da escrita se apoia nessas hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependendo de suas interações sociais e dos usos e funções da escrita e da leitura em seu contexto cultural.

Cagliari (1999) enfatiza que toda escrita precisa ser uma representação linguística e não apenas um desenho, uma figura ou um rabisco e esclarece que o sistema de escrita é dividido em:

Escrita Ideográfica – baseia-se nos significados, ou seja, nos ideogramas, que são símbolos para as ideias, tais como os números, os sinais de trânsito, etc.

Escrita Fonográfica – baseia-se nos significantes, ou seja, nos 23 fonemas. Logo, "depende essencialmente dos elementos sonoros de uma língua para poder ser lido e decifrado. Esse tipo depende crucialmente da ordem linear da escrita, que vem assinalada de uma maneira padronizada" (CAGLIARI, 2004, p.115).

Escrita Alfabética – é centrada num alfabeto, cujas letras corresponderiam perfeitamente aos fonemas.

Escrita Ortográfica – é produto de uma convenção, que produziu regras arbitrárias de correspondência: letra – som, ou seja, é imposta por lei, a fim de estabelecer uma forma fixa de grafar as palavras.

Sabemos que o nosso sistema de escrita é de base alfabética, ou seja, as letras representam as unidades sonoras da palavra. Reconhecemos que o ideal seria que cada letra representasse um som e vice-versa, mas, na Língua Portuguesa, existe poucos casos dessas regularidades simples. A ortografia do português está relacionada, também, com a morfologia e a sintaxe.

O desenvolvimento do conhecimento do princípio alfabético está intrinsecamente relacionado à competência ortográfica, que é especificidade da competência linguística e resulta de um ambiente de aprendizagem formal, explícita e intencional, ou seja, da escola. A competência ortográfica segundo Barbeiro (2007, p.33), consiste “na capacidade do sujeito escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence. Essas normas seguem como princípio de base o princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como base para a representação escrita é o fonema. Todavia, tal princípio é atualizado ou levado à prática tendo em conta, designadamente, fatores e regras contextuais, morfológicos e etimológicos”.

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita consideramos que a tarefa primordial é o reconhecimento das palavras. A partir do momento que a criança passa a dominar o código alfabético sua capacidade para identificar palavras lhe permite focalizar a atenção no processo de compreensão. Todavia, esclarecemos que é necessário, posteriormente, aprender as representações e normas ortográficas para escrever corretamente e tornar-se proficiente tanto na leitura como na escrita.

Morais (1999) afirma que é senso comum entre pesquisadores que o progresso da criança após o ingresso na fase alfabética não mais pode ser caracterizado por um modelo de estágio. As produções escritas das crianças revelam que erros de naturezas opostas, como erros de transcrição de fala, em que a escrita registra a própria fala, coexistem no mesmo sujeito com erros de supercorreção, em que generalizações indevidas são realizadas em determinadas situações de escrita. Depois da instituição de normas ortográficas, vem a noção de escrita unificada e, a partir disso, “[...] o erro ortográfico adquire o sentido de ‘infração’ ou, em certos contextos como a escola, de pecado que deve ser punido” (MORAIS, 2000, p.9).

Sendo a escrita ortográfica uma convenção necessária e obrigatória para a conservação da integridade da língua, julgamos natural e esperado a presença de erros de notação. Analisamos o “erro” como sendo uma busca pela compreensão da ortografia diante das normas impostas e por isso reforçamos que ela deve ser ensinada e aprendida.

Nessa perspectiva, é importante esclarecer um dos principais objetivos da educação: promover a aquisição da escrita e da leitura. Devemos dominar com clareza o que significa ler e escrever, os desafios que representam os conhecimentos de ordem linguística e que conhecimentos nós, professores, devemos ter para podermos realmente ensinar.

Ressaltamos que a aquisição da escrita deve ser algo significativo e prazeroso, que permita ao aluno expressar-se livremente. Caso a escrita seja algo imposto e os alunos a encarem apenas como uma obrigação, é muito provável que eles não tenham interesse em escrever e, conseqüentemente, em ler.

2.3.1 Relação letra/som

Podemos considerar que a criança conseguiu aprender o princípio de escrita alfabética quando ela escreve associando letras e sons. Entretanto, ela só conseguirá atingir um nível de escrita ortográfica após adquirir o domínio sobre o princípio alfabético. Na escrita alfabética, costumamos dizer que as letras representam os fonemas (unidades sonoras mínimas), mas é necessário lembrarmos que estes nem sempre representam um único som. Teoricamente, algo numa língua só constitui um fonema se, em oposição a outro fonema, alterar o significado é o que chamamos de pares mínimos, por exemplo: /p/ e /b/ nas palavras **p**ato e **b**ato.

O sistema ortográfico de cada língua independente da utilização de um determinado alfabeto apresenta especificidades quanto aos símbolos – **grafemas** ou **letras** – com que representa os sons, os quais podem depender de fatores contextuais e acentuais, de fatores morfológicos ou de fatores lexicais ligados à historicidade das palavras. Na Língua Portuguesa, quanto aos fatores contextuais podemos citar como exemplo a letra <ç> a qual nunca inicia uma palavra; com relação aos fatores morfológicos podemos exemplificar a forma traz que termina em

<z> quando é uma forma verbal do verbo trazer; no que diz respeito aos fatores lexicais, destacamos as palavras *passo* e *paço*, com diferentes significados mas com a mesma forma fonética, escrevem-se de modo diverso conforme sua etimologia.

Quanto às relações entre os sons da fala e os grafemas, julgamos a ortografia da Língua Portuguesa complexa, visto que embora haja par de grafemas que representam sempre o mesmo som e de sons que são representados sempre pelo mesmo grafema, há casos em que o mesmo grafema representa mais do que um som e outros em que o mesmo som é representado por mais do que um grafema. O emprego dessas diferentes possibilidades de representação, geralmente, é estabelecido por regras que levam em consideração o contexto fonológico e gráfico ou a informação de natureza morfológica. Em outros casos, as regras ortográficas são inexistentes, e a especificidade de uma determinada palavra deve ser aprendida por si e memorizada.

Essa memorização perpassa pela historicidade ou etimologia da palavra, em que frequentemente são encontradas as justificativas para determinada ortografia. Considerando as relações complexas entre os sons da fala e a grafia, a complexidade da ortografia da Língua Portuguesa é ainda intensificada pela existência dos dígrafos e pelo recurso a sinais auxiliares.

Enfatizamos que somente a relação entre fonema e grafema não é suficiente para escrever corretamente, uma vez que existem palavras homófonas-heterógrafas, ou seja, que possuem a mesma pronúncia, mas são escritas de forma diferenciada e possuem significados diferentes. E também existem palavras homófonas-homógrafas, ou seja, que possuem a pronúncia e o significado distintos, mas possuem a mesma grafia.

No início da alfabetização, ao longo do processo da escrita é comum a presença de erros gráficos, é importante esclarecer que estes erros representam uma forma cognitivamente estruturada de pensar o funcionamento da escrita, não podendo ser vistos como desatenção ou desinteresse por parte criança. É necessário compreendermos como funciona a ortografia da nossa língua para planejarmos um ensino com excelência, auxiliando os alunos a escrever cada vez mais com menos erros. Para tanto precisamos levar em consideração que a norma ortográfica de nossa língua contém tanto aspectos *regulares*, isto é, que são determinados por certas regras e podem ser aprendidos pela compreensão, como

irregularidades, que temos que memorizar as formas corretas ou consultar o dicionário, no caso de dúvidas.

Morais (1998) afirma que quando a correspondência letra/som é regular a regra é passível de compreensão e quando irregular, de memorização. Afirma também que os erros ortográficos não podem ser generalizados como uma simples troca de uma letra por outra, eles possuem naturezas diferentes, definidas como regulares e irregulares. O autor afirma, ainda, que essa compreensão por parte do professor irá auxiliá-lo na utilização de diferentes estratégias para levar o aluno a “raciocinar” sobre as palavras, decidindo o que pode ser compreendido e o que pode ser memorizado. No estabelecimento dos critérios para as correspondências fonográficas ele distingue os diferentes tipos de regularidade e irregularidade de nossa ortografia:

- **Regularidades diretas:** encontramos essas regularidades na relação letra som da grafia do P, B, T, D, F e V, onde a notação escrita funciona seguindo as restrições do próprio sistema de escrita alfabética da língua portuguesa, onde não existe, nesses sons, oposição com outras letras ou dígrafos. Quando há trocas de letras na notação dos sons /p/ e /b/, /t/ e /d/, /f/ e /v/ podemos interpretar como trocas de natureza de percepção auditiva, pois esses fonemas, chamados de “pares mínimos”, são articulados no mesmo ponto e do mesmo modo, diferenciando-se apenas pela vibração ou não das pregas vocais (surdas e sonoras). Além das consoantes já citadas, inclui-se também nesse grupo a notação dos sons /m/ e /n/ em início de sílaba onde também não dispomos em nossa língua de outros grafemas, além do **M** e do **N**, com o mesmo som. As possíveis confusões entre a grafia dessas letras podem ser classificadas como dificuldades de natureza de percepção visual, pois trata-se muito mais de uma questão relativa ao “número de perninhas” que precisam escrever. Para Moraes (1998), essas dificuldades são superadas a partir do momento que o aluno compreende as convenções do sistema alfabético.
- **Regularidades contextuais:** são aquelas onde a definição das letras a serem utilizadas depende do contexto da palavra. Para decidir qual é a letra correta é necessário levar em consideração a posição da correspondência fonográfica na palavra. Podemos citar como exemplos de regularidades contextuais o valor do C e do G em função da letra subsequente, o uso do M

e não N antes de P e B, a mudança do som do S para /z/ (quando entre vogais) e a não utilização de Ç ou SS no início das palavras.

- **Regularidades morfossintáticas:** são apresentadas por Nunes *et al.* (2000) como sendo os “indicadores de natureza léxica”, onde a grafia de certas palavras tem referência de palavras já conhecidas, como na formação de palavras por derivação lexical e nas desinências de certas flexões verbais. Nos casos na formação de palavras por derivação lexical podemos citar como exemplos os adjetivos que indicam lugar de origem (portuguesa, francesa) e os substantivos derivados de adjetivos (beleza, pobreza). Nos casos de flexão verbal, temos como exemplo o imperfeito do subjuntivo (bebesse, dormisse). Observamos que esse tipo de regularidades exige que os aprendizes analisem unidades maiores (morfemas) no interior das palavras, atentando para as características gramaticais das mesmas palavras.
- **Irregularidades:** essas correspondências som-grafia, que não são justificadas por regras, foram consolidadas porque foi levada em consideração a etimologia das palavras ou porque se tornou convencional ao longo do percurso histórico. Morais (1998) enfatiza que para esses casos de irregularidade ortográfica a única saída é a memorização ou a consulta ao dicionário, uma vez que não há regra que auxilie o aluno a diferenciar a relação letra/som e apresenta as seguintes irregularidades presentes no sistema ortográfico da nossa língua:
 - a escrita do som do S: seguro, cidade, auxílio, cassino, piscina, cresça, giz, força, exceto;
 - a escrita do som do G: girafa, jiló;
 - a escrita do som do Z: zebu, casa, exame;
 - a escrita do som do X: enxada, enchente;
 - o emprego do H inicial: hora, harpa;
 - o emprego do E e I, e O e U em sílabas átonas: cigarro, seguro, bonito, tamborim;
 - o emprego do L com o LH de ditongo: Júlio e julho, família e toalha;
 - ditongos com pronúncia “reduzida”: caixa, madeijra, vassouura.

Em nossa prática pedagógica, observamos que, mesmo depois de ter compreendido como funciona o alfabeto e de ter aprendido a maioria dos valores sonoros que a as letras podem assumir em nossa escrita, os alunos recém-

alfabetizados ainda apresentam dúvidas no que diz respeito as regras ortográficas contextuais. Para Nunes *et al* (2000), o aprendiz pode compreender desde cedo essas regras, desde que sejam ensinadas. Quanto às regras morfofossintáticas que envolvem as flexões verbais, reforçamos que estas precisam ser sistematicamente estudadas nas séries iniciais pelo fato de serem frequentemente utilizadas por nossos alunos na produção textual. Já as regras morfofossintáticas que envolvem a formação de palavras por derivação lexical podem ser aprendidas no decorrer de todo o ensino fundamental, visto que as letras que são regradas encontram-se geralmente no interior dos sufixos e estes são muitos.

Conforme a teoria de Lemle (2006), a classificação das correspondências de simbolização existentes entre as letras e os sons da fala estão pautadas em três tipos de relação, como:

- Biunívoca: uma letra para um só som e vice-versa: p, /p/; b, /b/; t, /t/; d, /d/; f, /f/; v, /v/; a, /a/;
- Poligâmica: uma letra representando diferentes sons, de acordo com a posição:
 - m = [m] nasalidade da vogal precedente em posição antes de vogal, mala, leme, e depois de vogal diante de p e b: campo, sombra;
 - s = [s] início de palavra, sala, [z], intervocálico, casa, duas árvores;
 - l = [l] antes de vogal, bola, lua, [u] depois de vogal, calma, sal.
- Poliandríaca: um som representando diferentes letras.
 - [k] = c, diante de a, o, u, casa, come, bicudo, qu, diante de e, i, pequeno, esquina;
 - [R] = RR, intervocálico, carro, [r forte] = r, outras posições, rua, carta, honra.

Há, ainda, as letras que representam fones idênticos em contextos idênticos: [z] intervocálico: s (mesa), z (certeza), x (exemplo); [s] intervocálico diante de a, o, u: ss (russo), ç (ruço), sç (cresça); [s] intervocálico diante de e, i: ss (posseiro), (assento), c (roceiro), (acento) sc (asceta); dentre outros.

Reconhecemos que a ortografia da nossa língua possui muitas palavras definidas por regras e que, uma vez compreendidas, asseguram a notação de correspondências fonográficas inclusive de palavras desconhecidas. Entretanto, também é preciso reconhecermos que há inúmeros casos de irregularidades e muitas dúvidas existirão, inclusive entre escritores proficientes.

2.4 O ENSINO/APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA

A ortografia tem sido considerada uma das principais dificuldades de aprendizagem do período pós-alfabetização e seu ensino continua sendo um grande desafio para nós professores. Como bem frisou Pellegrini (2002), o ensino da ortografia não evoluiu como os outros aspectos do ensino da Língua Portuguesa. Diferentemente do que observamos no ensino da ortografia, houve várias transformações na atuação do professor diante do ensino da leitura e da produção textual. Nas aulas de Língua Portuguesa, o ensino das convenções ortográficas acontece de forma assistemática e mecânica não favorecendo a reflexão sobre a língua escrita. Silva (2007) chamou a atenção para o fato da aprendizagem da ortografia estar comumente entre as queixas dos professores e o ensino permaneceu calcado numa perspectiva mecanicista.

Mazzeu (1992) evidencia a necessidade de um ensino de língua materna que unifique os significados das palavras com o domínio das técnicas de comunicação escrita. Segundo o autor, o conteúdo de Língua Portuguesa que compete a escola transmitir, consiste nas informações e conhecimentos sobre a linguagem, especialmente a escrita, e nas habilidades necessárias para o uso efetivo da escrita na comunicação social, proporcionando ao aluno o domínio das técnicas usuais da comunicação escrita e dos significados dessas técnicas expressos através de determinados conceitos e regras gramaticais, desenvolvendo uma coerência entre elas.

De acordo com Cagliari (1997), ensinar a escrita não é simplesmente apresentar o código à criança, faz-se necessário conhecê-la, conceituá-la, mostrar as formas de escrever, as relações existentes entre letras e sons, bem como a adequação daquilo que se pretende escrever. Cagliari e Faraco (1995) explicam que, sendo a leitura o objetivo das normas ortográficas, o ensino da Língua Portuguesa, principalmente na alfabetização, deve lidar com a pronúncia. É necessário que a escola ensine a variação fonológica aos alunos, não desmerecendo os diferentes dialetos e pronúncias, e ensine que também há uma linguagem culta, com regras ortográficas que devem ser aprendidas para facilitar a comunicação entre os leitores.

Consideramos que o ensino e a aprendizagem da ortografia devem ser vistos como um processo que se desenvolve através de atividades que favoreçam a

elaboração e elucidação de hipóteses e a estruturação de conhecimentos sobre o objeto estudado. Para ensinar a Língua Portuguesa, o primeiro ponto que a escola e o professor precisam ter ciência é que não existe uma única forma de falar e que a escrita não é a reprodução da fala. O segundo ponto é planejar e definir o propósito para exercitar a ortografia. Ensinar ortografia é um trabalho reflexivo e continuado que requer situações didáticas provocativas, capazes de desafiar o aluno para aprender, de forma inteligente, a norma ortográfica.

Guimarães e Roazzi (1999) acreditam que é necessário que a escola promova nos sujeitos uma reflexão sobre a língua, visto que um saber metalinguístico que relacione ortografia e significado poderá levar os sujeitos a um melhor desempenho da escrita convencional. Para desenvolver um ensino de tipo reflexivo, é necessário que o professor saiba identificar as regularidades e irregularidades de nossa norma para poder planejar atividades e sequências didáticas diferentes, mais adequadas à compreensão e descoberta de regras ou mais adequadas à memorização. Para tal, o professor deve se apropriar das características desse objeto de conhecimento e reconhecer nos erros dos alunos a sua tentativa de compreender o funcionamento da nossa ortografia.

Testemunhamos que ainda é comum entre professores a dúvida de como trabalhar a ortografia e de como corrigi-la. Alguns professores ainda continuam cobrando em suas avaliações o rendimento ortográfico como critério para aprovar ou reprovar os alunos. Outros, alegando um aprendizado e um uso de língua escrita mais úteis e significativos, consideram a preocupação com a correção ortográfica um sinal de conservadorismo. Para Borges (2007), isto revela uma herança de extremismos, partindo do período em que a correção ortográfica era cobrada acentuadamente, pois se acreditava que o aluno aprendia mediante a repetição e memorização, para o período da não intervenção do professor durante o processo ensino/aprendizagem da ortografia, por acreditarem que corrigir uma produção com erros ortográficos poderia tolher a criatividade do aluno.

Numa má interpretação do construtivismo, que estimula a descoberta do conhecimento pelo aluno e rejeita a apresentação de conhecimentos prontos, vários educadores passaram a considerar que não deveriam ensinar ortografia, que os alunos a aprenderiam “naturalmente”. Todavia, continuaram cobrando dos aprendizes o que deixaram de ensinar. Cagliari (2002) alerta que é falsa e danosa a ideia segundo a qual o professor não pode interferir na produção escrita de seus

alunos. Reforça que, primeiramente, os próprios professores precisam ter ideias claras e corretas acerca da natureza e usos da ortografia, para que guiados pelo bom senso, consigam realizar sua tarefa e alcancem seus objetivos.

Vejamos o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa:

De modo geral, o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de 'fórmulas', e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado. E, apesar do grande investimento feito nesse tipo de atividade, os alunos – se bem que capazes de “recitar” as regras quando solicitados – continuam a escrever errado. (BRASIL, 1997, p.57)

Reconhecemos que o processo de aprendizagem da ortografia é bastante complexo e envolve aspectos relacionados à fonética, à fonologia e ao sistema ortográfico. Diante desta tarefa complexa, faz-se necessário que a escola invista mais em ensinar, de fato, a ortografia e que o professor esteja bem fundamentado em teorias que justifiquem sua prática, conheça o sistema fonológico, o prosódico e empenhe-se na questão da codificação e decodificação gráfica, uma vez que ele ensina ortografia e leitura. Compete ao professor enfatizar as diferenças entre os dois códigos, ao que se chama de dialética (fonia e grafia).

O que observamos em nossa rotina pedagógica é que o ensino da ortografia tem sido marcado por dois extremos, ambos inadequados. De um lado estão os professores que consideram que as regularidades e irregularidades devem simplesmente ser decoradas e treinam seus alunos por meio de exercícios mecânicos de memorização de regras e de cópias dos termos. Do outro lado estão os que acreditam que o contato em longo prazo dos alunos com a ortografia é suficiente para demonstrar a ortografia padrão e adotam a mera exposição dos alunos a textos diversos. Ao invés do professor explorar situações contextualizadas de ensino sistemático da ortografia, esta funciona como objeto de avaliação, de verificação, de ensaio e erro e não de ensino, evidenciado claramente na realização dos ditados. Sobre isso, Silveira (1986) afirma que a criança erra porque não conhece a representação ortográfica, porque se sente examinada e testada, erra porque muitas vezes as atividades de escrita não têm significado para ela. A escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua.

Monteiro (2003) constatou que quando os professores compreenderam que escrever não é apenas grafar corretamente e perceberam que o trabalho com textos é essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, passaram a fazer uma série de questionamentos, dentre eles se o trabalho sistemático de leitura e produção de texto garante o domínio de regras ortográficas ou se deveriam realizar trabalhos específicos sobre as regras ortográficas. Ainda que Morais (2003) e Monteiro (2003) salientem a produção textual como eixo central do trabalho do professor, vários autores apontam que é essencial que o ensino sistemático da gramática, o que inclui o ensino da ortografia, seja concomitante ao trabalho com textos e leitura. No processo de alfabetização é fundamental que os textos sejam trabalhados pelo professor de forma espontânea. Cabe ao professor permitir que as crianças se utilizem da imaginação e criatividade de acordo com as ideias que possuem, considerando a produção em si, e a partir de então, professor e aluno se envolvem no processo da escrita, refletindo sobre os “erros” e buscando a direção lógica para contorná-los.

Lemle (2006), buscando colaborar com a difícil tarefa de alfabetizar e compreender melhor as relações entre letras e sons, propôs a divisão do processo de alfabetização por etapas de aprendizagem. A primeira etapa consiste no entendimento do sistema de escrita, explicando ao aluno que as letras podem, às vezes, representar outros sons quando colocadas em outras posições. Na segunda etapa, deve-se ajudar o aprendiz a criar hipóteses sobre a relação letra/som, através de pesquisas e atividades adequadas, proporcionando-lhe melhorar a escrita e tornar sua leitura mais natural. A terceira etapa permite ao alfabetizando saber quais são os contextos em que duas ou mais letras concorrem na representação do mesmo som. Por último, a quarta etapa deve fazer com que o aluno perceba as regularidades ligadas à morfologia das palavras, trabalhando a percepção e o entendimento em relação aos sufixos. A autora mostrou ainda que, por ser o processo de alfabetização longo e cheio de dificuldades, cabe ao professor orientar o aluno de maneira clara e respeitosa e sugere a utilização da avaliação dos erros para diagnosticar em que etapa do processo de aquisição do conhecimento o aluno se encontra e a partir de então identificar as falhas que podem ser trabalhadas.

Lembramos que quando a criança ingressa à escola já é um falante da língua, ainda que não saiba ler e escrever. Cagliari (1995) acrescenta que ela também já é capaz de refletir sobre a sua língua, porém acaba perdendo toda a sua

capacidade de análise da linguagem oral assim que entra na escola, pelo fato da escrita ortográfica ser a base para avaliar se ela sabe ou não escrever. O educador precisa compreender que ao apresentar a escrita para as crianças, é natural que as mesmas transformem a fala em escrita, não preocupando-se em seguir roteiros ou planos. É evidente que as crianças se apegam às formas fonéticas da língua, em lugar das ortográficas, o que justifica os possíveis desvios de grafia. Cagliari (1995) esclarece que a dificuldade dos alunos não está na variedade de dialetos com pronúncias diferentes existentes em nossa língua, mas sim na forma como o ensino da língua tem sido realizado.

A aprendizagem da ortografia pode mobilizar estratégias baseadas nas regras de conversão som-grafema, em articulação com o desenvolvimento da capacidade de operar com os sons de uma língua, e estratégias baseadas na construção de uma representação direta da ortografia da palavra, no léxico mental do sujeito. Suprida a dificuldade em operar com as unidades mínimas dos sons da fala, há ainda outras exigências ligadas a não correspondência entre sons e grafemas, as quais incluem-se as regras de natureza contextual ou gramatical (morfológica), que indicam qual o grafema utilizar em determinados casos, e as palavras cuja ortografia não é estabelecida pela aplicação de regras gerais, mas tem de ser aprendida por si própria.

Vale lembrar que a aprendizagem da ortografia não se limita a memória, é um processo complexo onde tanto as normas ortográficas como as habilidades do aprendiz e suas oportunidades de exposição à ortografia são fundamentais. Acrescentamos que a norma ortográfica envolve não só definição das letras a ser utilizadas em cada palavra, mas também a segmentação destas no texto e o emprego da acentuação. Escrever seguindo essas normas, além de enriquecer o texto do aluno, possibilita-lhe pensar sobre o sistema de escrita, facilitando a aprendizagem de outros conteúdos e, até mesmo, de outras áreas do conhecimento.

Segundo Zorzi (1998, p.23):

[...] aprender a escrever implica compreender os diferentes usos que as pessoas fazem da escrita, que não se reduzem aos usos que a escola faz ao solicitar cópias, ditados, completar frases, redações, leitura de textos em voz alta e assim por diante. Implica compreender as funções sociais da escrita, ou seja, que as pessoas leem e escrevem para dar ou receber informações, questionar, convencer, para instruir, para se organizar no tempo e no espaço, assim como para o próprio lazer ou diversão.

Dada a complexidade e as exigências à aprendizagem da escrita, muitos professores assumem uma postura de supervalorização ou de desvalorização da ortografia. Focados nos erros que o aprendiz comete, ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos. Em vez de assumir tais posturas, cabe ao professor buscar compreender as dificuldades apresentadas pelos alunos, identificar as etapas de aprendizagem em que estes se encontram e desenvolver estratégias que os auxiliem a prosseguir na aprendizagem. É importante que o professor auxilie o aluno a dominar a escrita das palavras, esclarecendo suas dúvidas sempre que necessário, nunca reprimindo-o ou castigando-o pelos erros. Consideramos que todo erro tem uma explicação e é de responsabilidade nossa, professores, transformá-lo em acerto através de pesquisas e de estímulos à leitura.

Para Carraher (1985), os erros ortográficos dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental não são aleatórios, podendo, na sua maioria, serem interpretados, levando-se em consideração a natureza do nosso sistema de escrita e as convenções que regem a norma ortográfica com suas regularidades e irregularidades. Devemos considerar esses erros como tentativas do aluno em estabelecer a grafia das palavras de acordo com suas ideias sobre a escrita e perceber que cada erro revela uma lógica, uma hipótese que nos indica o que é preciso ensinar.

Zorzi (2003) revela que a maioria das crianças não aprende por falta de propostas e condições mais apropriadas e chama de “pseudo” distúrbios de aprendizagem as deficiências de ensino que se projetam no aprendiz. Nas séries finais do ensino fundamental, onde os níveis de cobrança de conhecimentos dos alunos são cada vez maiores, a situação se agrava quando nos deparamos com professores que atribuem à dificuldade de escrita um “problema da alfabetização” e se eximem da responsabilidade de ensinar. Outros até demonstram interesse em melhorar o desempenho dos alunos, porém insistem em práticas não exitosas.

Observamos que o trabalho com a ortografia na escola pouco mudou. Enquanto a sociedade cobra o uso das normas ortográficas e, seu descumprimento reflete em discriminação e exclusão, nas salas de aula, a ortografia ainda é vista como tema de cobrança, verificação, avaliação e punição, resultando muitas vezes em fracasso escolar. Entretanto, precisamos refletir sobre o desenvolvimento da aprendizagem da escrita, reconhecendo a relevância da ortografia no processo de formação escolar, bem como a necessidade da identificação e análise dos erros

ortográficos que necessitam de intervenção educacional direta e então elaborarmos estratégias de ensino eficazes.

2.4.1 Tipologia dos erros ortográficos

Visto que os erros revelam as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras desconhecidas e podem servir de indícios para intervenções didáticas que provoquem a reflexão dos alunos sobre as convenções ortográficas, saber analisar esses erros é de fundamental importância para a melhoria da qualidade do ensino.

Para tanto, baseando-nos nas concepções de diversos autores que classificaram e descreveram os tipos de erros ortográficos, cada um a sua maneira, de forma bastante minuciosa apresentaremos, a seguir, algumas categorias empregadas na classificação detalhada dos tipos de erros ortográficos seguindo uma ordem cronológica.

Cagliari (1989) classificou os tipos de erros ortográficos nas seguintes categorias:

- Transcrição fonética - caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala. Exemplos: troca de <i> por <e> como em <dici> (disse); <u> por <o> como em <tudu> (tudo), <u> por <l> como em <sou> (sol), por <lh> como em <armadilia> (armadilha); acréscimo, troca ou omissão de letras como em <rapais> (rapaz), <mato> (matou), <mulhe> (mulher), <praneta> (planeta), <vamu> (vamos). Considera erro de transcrição fonética também quando transcreve sua pronúncia da junção intervocabular como em <vaibora> (vai embora); e em <curraiva> (com raiva).
- Uso indevido de letras - caracteriza a escolha da letra que a criança faz para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Por exemplo, o som do [s] pode ser representado por <s> (sapo), por <z> (luz), por <ss> (disse), por <ç> (caça).
- Hipercorreção - ocorre quando a criança já conhece a forma ortográfica de algumas palavras e acaba utilizando estas formas para palavras similares (causada ~ Calsada, em que o segmento /w/ transforma-se em /l/). Na palavra <aumentando>, uma vez que é usado o <l> no lugar do <u>, escrevendo-se

<alimentando>. Isso geralmente ocorre porque o falante já foi corrigido antes por escrever (sal) com <u>, (farol) com <u>, etc.

- Modificação da estrutura segmental das palavras - erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Como em <voi>' (foi), <bida> (vida), <save> (sabe), <sosato> (susto).
- Juntura intervocabular e segmentação - abrange a escrita de palavras segmentadas da forma como fala. Por exemplo, <eucazeicoéla> (eu casei com ela), <jalicotei> (já lhe contei), <a gora> (agora), <a fundou> (afundou).
- Forma estranha de traçar as letras - traçado irregular ou com pouca precisão das letras, principalmente na letra cursiva, tornando possível se ler por <v>, <p> por <j> e ainda <u> por <n>, <m> por <n>, <f> por <j>.
- Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas - depois de aprender que nomes próprios são com letras maiúsculas, os alunos passam a escrever muitas palavras também com maiúscula é o caso dos pronomes pessoais. A palavra <Eu>, geralmente, é usada muitas vezes com letra maiúscula nos textos das crianças.
- Acentos gráficos – a ausência de acentuação acontece porque as crianças não aprendem a utilização dos acentos logo no início da aprendizagem da escrita. Normalmente, acentuam palavras de uso mais frequente e deixam de acentuar aquelas que são parecidas na escrita com ou sem acento, como no caso de VocÊ ~ Voce, Violência ~ Violencia, vÓ ~ vou, nÃo ~ nao.
- Sinais de pontuação - No início da alfabetização o aluno não utiliza a pontuação adequada porque o uso de sinais também não são ensinados. A pontuação serve ao texto na diagramação, na sintaxe, mas, sobretudo, na semântica, a fim de torná-lo mais claro e evitar problemas de ambigüidade.
- Problemas sintáticos - A língua escrita exige emprego de formas apropriadas e construções mais rígidas, por isso muitas são as dificuldades que a criança terá que vencer durante o processo de alfabetização. Geralmente os erros de escrita revelam problemas de natureza sintática, mas que na verdade são modos de falar diferentes do dialeto padrão.

Carraher (1990) utiliza as categorias descritas a seguir, as quais procuram considerar o tipo de sutileza ortográfica posterior à concepção alfabética que crianças ignoraram ao cometer o erro ortográfico.

- Erros de transcrição de fala - são os erros decorrentes das diferenças entre a língua falada e a língua escrita, ou seja, a criança escreve como fala. Embora a língua escrita seja igual em todo o Brasil, as pronúncias das palavras diferem entre as regiões. Por exemplo, escreve-se <formiga> em todo território nacional, entretanto, pronuncia-se /furmiga/ em algumas regiões, e /formiga/ em outras. Quando a criança utiliza-se da estratégia de escrever a palavra através da representação de seus sons, essa divergência entre a língua falada e a língua escrita, poderá resultar em erros, por exemplo: <iscola> para <escola>, <penti> para <pente>, entre outros;
- Erros por supercorreção - são os erros decorrentes da tentativa da correção da transcrição da fala que as crianças passam a fazer, após compreender a distinção entre a língua falada e a língua escrita. A correção pode resultar no aparecimento de um outro tipo de erro, a supercorreção. Por exemplo, a criança descobre que o som de <u> no final da palavra é frequentemente representado por <o>. Grafias como <vio> para <viu> podem resultar desse processo de correção das diferenças entre a língua falada e a língua escrita;
- Erros por desconsiderar as regras contextuais - na regra contextual, o valor da letra muda em função do contexto. O uso de algumas letras só pode ocorrer em um determinado contexto, como por exemplo, o som das letras <c> e <g> difere se estas são seguidas por <a>, <o>, <u> ou são seguidas por <e>, <i>. Outra regra contextual é a que determina que antes de <p> e só se usa <m>, assim, regras tipo “não se usa <ç> antes de <e> e <i>, ou no começo de palavra”; entre outras;
- Erros por ausência de nasalização – são erros decorrentes da ausência de marcadores de nasalização. A nasalização, segundo a autora, pode ser vista como um traço distintivo, como no caso de <fã> e <fá>, <pau> e <pão>, <mau> e <mão>, entre outros, visto que é uma diferença de som que marca uma diferença de significado num par mínimo. Por outro lado, existem variações de pronúncia que nasalizam ou deixam de nasalizar certas palavras, sem que haja qualquer risco de confusão. Por exemplo, no caso de <banana> [bãñãna], ou <caminhão> [kami'ñãw], a nasal não é marcada quando há um <n> ou <m> na sílaba subsequente.

- Erros ligados à origem da palavra – por não considerar a origem das palavras, o escritor poderá cometer algumas alterações, pois há uma série de palavras cuja leitura pode não provocar muita dificuldade, porque a pronúncia da representação escrita não é ambígua, mas cuja grafia apresenta dificuldades, uma vez que a escolha da consoante para representação de determinados sons reflete a origem da palavra, além de refletir a pronúncia. O uso do <g> ou do <j> diante de <e> ou <i>; o uso do <h> mudo; o uso do <x> com som de <z> ou de <c>; o uso do <s> com som de <z>; o uso do <ç> ou <ss> etc. são exemplos diversos de situações em que o som ou o contexto não permite identificar qual seria a consoante correta na hora de escrever. A diferenciação entre -ice e -isse, por exemplo, não se faz pela pronúncia, mas pela morfologia, pois -ice é um sufixo formador de substantivos abstratos e -isse é uma terminação verbal do subjuntivo.
- Erros por troca de letras - a autora considera erros de trocas de letras quando a criança faz uma escolha errônea para representar o som em pauta. Na maioria das vezes, esses erros são trocas entre consoantes que têm os mesmos traços distintivos, exceto um, com a diferença sutil da vibração ou não das cordas vocais, como /p/, /t/, /k/, /f/, /s/, /ʃ/ as que não vibram e /b/, /d/, /g/, /v/, /z/, /ʒ/ as que vibram. Ex: <bato> para <pato>, <foi> para <voi>.
- Erros nas sílabas estruturais complexas - a sílaba padrão contém uma consoante e uma vogal. A existência de sílabas com estruturas diferentes, mais complexas que a estrutura padrão, provavelmente, resulta em erros ou dificuldades para a grafia dessas sílabas. Ex: <pato> para <prato>, <for> para <flor>;
- Ausência de segmentação/ segmentação indevida das palavras - caracterizam-se, na escrita de textos, pela segmentação não convencional das palavras. Esses erros são observados em duas categorias, podendo ser resultantes de ausência de segmentação (<aonça>, <tipecto>), ou de segmentação indevida (<a migo>, <a legre>).

Através de uma análise de produções escritas de crianças mexicanas nas primeiras séries do Ensino Fundamental, Morais (1997, p. 72) classificou os erros encontrados nas produções nas seguintes categorias:

- Substituição: são alterações decorrentes da substituição de uma letra por outra.
- Omissão: são alterações decorrentes da omissão de vogais ou consoantes nas palavras.
- Adição: essas alterações são motivadas por serem escritas letras em excesso.
- Inversão: alterações são decorrentes da inversão da ordem de letras dentro das palavras.
- Acentuação: essas alterações são motivadas pela omissão de acentos nas palavras.
- Segmentação de palavras: essas alterações são motivadas porque não é respeitada a separação convencional entre as palavras.
- Outros: são alterações causadas por erros adicionais que afetam toda a palavra.

No entanto, Zorzi (1998) descreveu, minuciosamente, os tipos de erros ortográficos, classificando-os em:

- Erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas – algumas das correspondências entre letras e sons, no português, são estáveis, ou seja, a um determinado som corresponde somente uma letra. Entretanto, existem situações diversas nas quais um mesmo som pode ser escrito por várias letras e até mesmo o caso de uma só letra poder representar mais do que um som. Este jogo variável de relações acaba gerando uma grande gama de erros, como por exemplo: <carrossa> (carroça); <traviceiro> (travesseiro); <queicho> (queixo); <girasou> (girassol) e <macarão> (macarrão).
- Erros decorrentes de apoio na oralidade - tais alterações correspondem a uma tendência de se escrever as palavras do modo como elas são pronunciadas, como se fosse uma transcrição fonética. Por esta razão observam-se grafias como: <soutou>(soltou), <inchugar>(enxugar) e <parqui> (parque).
- Omissão de letras - as omissões referem-se à ausência de letras que deveriam estar compondo as palavras. Embora seja muito comum a ocorrência de omissões de letras isoladas (como <taqui> para (tanque), na qual o <n> em final de sílaba foi omitido), pode-se também encontrar a

omissão de sílabas ou até mesmo de partes mais significativas das palavras. A maior parte das omissões corresponde à ausência de “m” e “n” no final de sílabas. Exemplos: <Taqui> (tanque); <quete> (quente); <sague> (sangue); <cobinar> (combinar); <ningue> (ninguém).

- Junção ou separação não convencional das palavras - uma vez que a produção de fala tem como uma de suas características um fluxo sonoro continuado, sem quebra em cada uma das palavras, existe uma tendência inicial de a criança começar a escrever as palavras ligadas umas às outras. Desta forma surgem problemas quanto ao critério de segmentá-las em unidades distintas. Exemplos: <derepente> (de repente); <em bora> (embora); <maismagra> (mais magra); <quees tava> (que estava).
- Confusão entre as terminações **am** e **ão** - corresponde à tendência de as crianças substituírem a terminação <am> por <ao>, uma vez que, do ponto de vista fonético, ambas as terminações são pronunciadas da mesma forma, sendo a diferença unicamente marcada pela tonicidade. Daí a razão desta troca, também influenciada pela oralidade. Exemplos: <gostarão> (gostaram); <ficarão> (ficaram); <falarão> (falaram).
- Generalização das regras - estas alterações refletem um processo no qual um conhecimento gerado em uma determinada situação é estendido a outras com as quais a criança vê alguma semelhança. Desta forma, haverá um erro por generalização quando a situação nova em que o conhecimento foi aplicado, apesar das semelhanças possíveis com aquela original, não é passível de tal aplicação. Por exemplo, ao descobrir que (papel) se escreve com <l> no final, apesar de se pronunciar <u>, a criança acredita que o mesmo se passe com (chapéu), grafando-o como <chapel>.
- Erros por confusão entre os fonemas surdos/sonoros - neste caso, algumas letras que representam certas consoantes sonoras (produzidas com vibração das pregas vocais) são substituídas por letras que correspondem a consoantes surdas (produzidas sem vibração das pregas vocais) e vice-versa. Exemplos: <machugado> (machucado); <ticholu> (tijolo); <chornal> (jornal); <viacharão> (viajarão); <jurasgo> (churrasco); <agordou> (acordou); <dendê> (dente); <ninquem> (ninguém); <quera> (guerra); <vasia> (fazia).

- Acréscimo de letras - os acréscimos correspondem ao aumento do número de letras que deveriam escrever uma palavra e podem ser decorrentes de fatores de regularização de sílabas e até mesmos de falta de atenção ou de correção por parte da criança que escreve. Exemplos: <Vece> (vez); <carata> (carta); <prerto> (preto);
- Letras parecidas - tal tipo de erro corresponde a confusões relativas ao traçado das letras, considerando-se suas características gráficas. São exemplos deste tipo de ocorrência as trocas entre <ch>/<cl>; <m> / <n>; <l> /<h>; <nh>/<lh>; <q>/<g> observadas na escrita principalmente com letra cursiva, como por exemplo em: <tenha> (telha); <núsica> (música) e <bicicheta> (bicicleta);
- Inversão de letras e outras alterações - exemplos: confusões entre e <d>: <cedola> (cebola), <tradalhar> (trabalhar); inversões quanto à posição das letras: <braço> (barco); <secova> (escova). As inversões referem-se a confusões ou alterações que dizem respeito à posição das letras, quer em relação ao próprio eixo (espelhamento ou rotação: p/q; d/b), quer em relação ao local que deveria ser ocupado dentro da palavra (mudanças de posição dentro da sílaba ou da palavra: <setava> (estava); <perto> (preto).

Diante do exposto, observamos que Cagliari (1989), Carraher (1990) e Zorzi (1998), condescendem com a mesma linha de pensamento e consideram que os erros tenham como uma de suas causas a interferência da fala. Este discurso está também presente nas falas de professores que têm essa mesma concepção alojada em suas mentes e focalizam os erros num processo de oral = escrito, ou seja, acreditam na interferência da fala na composição escrita. Já Morais (1997) apresenta categorias bastante gerais.

Tessari (2002) propõe uma categorização de alterações ortográficas, uma vez que seu objetivo de pesquisa é analisar a relação fonologia-ortografia. Após minucioso estudo das regras operantes no sistema fonológico do português a autora classificou as alterações ortográficas nas seguintes categorias: erros em função da atonicidade das vogais; erros decorrentes de relações sequenciais e da estrutura silábica; erros em função da etimologia das palavras; erros decorrentes de hipercorreção; erros provenientes da segmentação vocabular. Comparando essas categorias com as apresentadas pelos autores supracitados, podemos perceber que em algumas categorias, há correspondência somente em parte; em outras há

correspondência total e, ainda, há categorias que não têm correspondência alguma. A autora defende que sua proposta de categorização das alterações ortográficas, com apenas 6 categorias, contempla, de fato, a natureza da ortografia, pois todas têm como base a Fonologia, a Fonética e/ou a Etimologia.

Sousa (1999) propõe três categorias de erro ortográfico: Classe I (palavras fonética e graficamente incorretas), Classe II (palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorretas) e Classe III (outras). Na categoria de erros de Classe I, estão incluídos os erros de adição (tipo 1), de omissão (tipo 2), de substituição (tipo 3) e de troca de posição ou inversão (tipo 4). Na Classe II, estão incluídos a substituição de maiúsculas/minúsculas (tipo 5), as grafias homófonas (tipo 6), as omissões ou adições de sons mudos (tipo 7) e os erros de divisão/aglutinação (tipo 8). Na Classe III, estão incluídos os erros que resultam de perda de sinal auditivo que afetam a palavra no seu todo, tornando-a irreconhecível (tipo 9), omissa (tipo 10) ou substituição por outra (tipo 11).

Oliveira (2005) classificou os problemas de escrita em três grandes grupos. No grupo 1, estão incluídos os problemas mais perceptíveis de escrita, como a escrita pré-alfabética, a troca de letra por semelhança de traçado e a troca entre os pares mínimos das sonoras pelas surdas. No grupo 2, são categorizadas três violações que se referem às relações biunívocas entre os sons e os grafemas; as regras invariantes que controlam a representação de alguns sons e da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz e as formas dicionarizadas. No grupo 3, estão incluídos os problemas que ultrapassam a relação som e grafema como a violação na escrita na sequência da palavra. Essa categoria é aberta para que nela incluam-se erros mais esporádicos, como a hipercorreção e as ocorrências acidentais que podem manifestar-se pelo esquecimento ou acréscimo de letras.

Reis e Silva (2006) classificam os erros ortográficos como fonológicos, convencionais, de hipercorreção, de segmentação e de transcrição de fala. O erro fonológico implica mudança de fonema e pode ocorrer na fala e, como consequência, erro de grafema na escrita, como em <faca> no lugar de <vaca>. O erro convencional refere-se à convenção pré-estabelecida para a escrita das palavras, como, por exemplo, a troca do <s>, por <c>, <ç>, <ss>, <sc>, <sç>, <xc>. O erro por hipercorreção decorre do próprio trabalho com regras, desenvolvido em sala de aula, no que diz respeito à generalização dessas regras, adequando-as a

todas as palavras que apresentam o mesmo valor sonoro, como em <agoa> no lugar de <água>, por exemplo. O erro por segmentação relaciona-se à separação dos vocábulos no texto, como em <doque> e <voltar-mos> no lugar de <do que> e <voltarmos> respectivamente. O erro de transcrição da fala ou de variação linguística diz respeito somente à escrita enquanto repetição da fala, frequentemente presente em algumas regiões específicas, em razão da pronúncia carregada pelo sotaque ou dialeto local, como por exemplo, a escrita de <familha> no lugar de <família>.

Cervera-Mérida e Ygual-Fernández (2006) propôs a classificação baseada na semiologia dos erros ortográficos, onde considera dois tipos originais de ortografia: natural e arbitrária. Para Ygual-Fernández *et al.* (2010), essa classificação proporciona um caráter não só descritivo, mas também evolutivo dos erros ortográficos, à medida que considera a ordem de aquisição ortográfica em sua natureza, permitindo a compreensão de cada tipo e os fatores cognitivo-linguísticos implicados.

A Ortografia Natural tem uma relação direta com o processamento de linguagem, especialmente com as competências lingüística, fonológica e semântica, com a descoberta do princípio alfabético e com o princípio acrofônico das letras do alfabeto, caracterizando a primeira fase de apropriação da escrita, a escrita alfabética, pelos escolares iniciantes. Entre os erros que decorrem dela, destacam-se os erros de correspondência fonema-grafema unívoca, os erros na sequencialização dos grafemas que se relacionam aos erros de omissão, adição e alteração na ordem dos segmentos e o erro de segmentação da cadeia de fala que se relaciona às junções e separações indevidas na escrita e estão diretamente relacionados com a consciência lexical.

A Ortografia Arbitrária, tanto para a ortografia dependente de regras como a independente de regras, está diretamente relacionada com a memória de *input* visual, formação do léxico mental ortográfico, com as competências linguísticas morfológica e sintática e conhecimento explícito de regras ortográficas, assinalando a segunda fase de apropriação da escrita, a escrita ortográfica, pelos escolares mais experientes. Entre os erros que decorrem dela, destacam-se os erros na correspondência fonema-grafema dependentes do contexto fonético, portanto erros ligados a falhas no conhecimento das regras de notação ortográfica e os erros na correspondência fonema-grafema independentes das regras, relacionados com o

obstáculo, a ser vencido pelo escolar, que é o de estar atento às situações de irregularidades da língua escrita e, conseqüentemente em memorizar suas representações ortográficas nas palavras irregulares.

Lemle (2006) descreveu o caráter evolutivo dos erros ortográficos nas seguintes categorias:

- Falhas de primeira ordem: as falhas são acometidas pela leitura lenta, com soletração de cada sílaba, e escrita baseada na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras, tendendo à repetição, omissão e troca na ordem das letras, falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra e incapacidade de classificar, com distinção, algum som;
- Falhas de segunda ordem: sendo a mais propícia à arbitrariedade, a escrita é tomada como uma transcrição fonética da fala, partindo do princípio de que, na leitura, cada letra pronunciada tem a sua representação central;
- Falhas de terceira ordem: incorporam-se falhas limitadas às trocas entre letras concorrentes, isto é, entre letras com semelhanças de sons, cujos erros são gradativamente superados. Mas já é possível considerar o aprendiz, nessa fase, alfabetizado.

Moojen (2009) considerou as seguintes etapas no processo de evolução dos erros ortográficos: erros por conversor fonema/grafema (surda/sonora, substituição aleatória, inversão, transposição, omissão e adição de letras); erros por desconhecimento das regras contextuais (regras contextuais simples e complexas); erros por desconhecimento das irregularidades da língua (irregularidades da língua).

Embora apresentem nomenclaturas diferenciadas, observamos que, a maioria dos autores converge em algumas concepções quanto à classificação dos erros ortográficos. Por esse motivo, dentre as categorizações apresentadas neste capítulo, resolvemos analisar os erros ortográficos contidos nas produções textuais que compõem o *Corpus* dessa pesquisa, agrupando-os em dois grandes grupos: (1) erros ortográficos decorrentes da presença marcante da oralidade na escrita e (2) erros ortográficos por falta de familiaridade gráfica, os quais serão compostos utilizando-se as classificações propostas por Cagliari (1989), Carraher (1990) e Moraes (1998), embora sua proposta se apresente de forma mais geral. Portanto, farão parte do grupo (1) os erros de transcrição de fala e do grupo (2) os erros por ausência de nasalização, erros por desconhecimento das normas ortográficas, erros

decorrentes da troca entre grafemas que representam o mesmo fonema, erros por supercorreção, uso indevido da letra maiúscula e minúscula, erros de acentuação e erros de pontuação, levando em consideração no sistema gráfico os aspectos fonéticos e/ou fonológicos, assim como, no sistema ortográfico, os erros relacionados com os casos em que uma determinada grafia se impõe impedindo a ocorrência de outras também possíveis.

Julgamos, enfim, que é improvável não haver dúvidas sobre a ortografia de palavras que pouco lemos e escrevemos e que contêm correspondências letra-som de tipo irregular. Precisamos entender que naturalmente o aprendiz cometerá esses tipos de erros ao escrever, porém, é nossa obrigação conhecer as razões da existência da ortografia e de sua organização para auxiliarmos nossos alunos a escreverem corretamente. A ortografia, embora seja uma convenção social, precisa ser ensinada de modo sistemático na escola.

Na próxima seção, descrevemos a metodologia utilizada para obtermos dados suficientes e consistentes, os quais darão base de sustentação para essa pesquisa. Esses dados foram coletados em uma escola da rede pública municipal de ensino localizada em Fortaleza, no estado do Ceará.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, bem como na intervenção realizada para solucionar os problemas detectados durante o seu processo de realização. A princípio, demonstramos a caracterização da escola, em seguida descrevemos o perfil dos sujeitos pesquisados e a intervenção realizada. Finalizaremos abordando a forma de coleta de dados, bem como a seleção das amostras que foram utilizadas na análise dos referidos dados.

3.1 DESCREVENDO A METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é de cunho qualitativo cuja análise dos dados teve como objetivo focalizar prioritariamente o processo de aprendizagem da escrita ortográfica em produções textuais espontâneas e dirigidas. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa qualitativa não se propõe a testar as relações de causa e consequência entre fenômenos, mas procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto, isto é, aquela na qual o pesquisador busca obter resultados por meio de investigação, é exploratória e pode assumir várias formas.

[...] na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como interpretam. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34)

Para a referida autora, os elementos que compõem o processo inicial da pesquisa no modo qualitativo são:

- a definição do problema de pesquisa, as perguntas exploratórias;
- o objetivo geral que contribui para que o pesquisador tenha mais clareza a respeito do seu problema a ser pesquisado;
- os objetivos específicos que contribuem para apontar ao pesquisador os caminhos que vai percorrer ao longo do seu trabalho;
- as asserções são enunciados afirmativos, nos quais o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá fazer. Podem ser várias, são relacionadas ao objetivo geral e aos objetivos específicos e podem ser confirmadas ou não durante o processo de pesquisa.

A metodologia usada está de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 35), que diz:

Uma pesquisa qualitativa no microcosmo da sala de aula, que se volte para a observação de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem, para, assim, poder mostrar como algumas crianças avançam no processo de ensino, e outras são negligenciadas ou desinteressadas pelo trabalho conduzido pelo professor.

Ainda para a autora, o interesse da pesquisa interpretativista não é descobrir as leis universais por meio de generalizações, mas sim estudar com detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. A tarefa da pesquisa qualitativa da sala de aula é construir e aperfeiçoar teorias sobre organização social e cognitiva da vida em sala de aula. Por isso, Bortoni-Ricardo (2008, p. 35) afirma que:

Nesse aspecto, a pesquisa se voltará para a investigação do trabalho pedagógico exercido pelo educador em sala de aula. Sendo assim, os instrumentos escolhidos para a coleta de dados foram a observação, a aplicação de questionário e a entrevista, pelos quais a pesquisadora terá suporte para fazer sua análise a respeito do tema pesquisado.

De acordo com Ludke (1986), a aparelhagem instrumental nas pesquisas qualitativas é: a observação, a entrevista, o questionário e a análise documental. A observação constitui uns dos principais instrumentos de coleta de dados nas pesquisas qualitativas, nela o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais, como complemento no processo de interpretação e compreensão do fenômeno estudado.

Optamos pela modalidade da pesquisa qualitativa, exploratória, devido está de acordo com o paradigma interpretativista que se resume na interpretação das ações sociais e dos indivíduos e, neste caso, a interpretação das ações no ambiente escolar. A abordagem qualitativa possibilita interpretações, utilizando-se de informações, ideias e respostas colhidas no ambiente escolar pelos atores (gestor, docentes e discentes) envolvidos no processo de ensino aprendizagem, sobre o desenvolvimento do ato de escrever sobre a ortografia.

Com base nas ideias de autores como Moraes (1998; 2000; 2003; 2005; 2012), Cagliari (1997; 2001), Zorzi (1998), Carraher (1985; 1990), entre outros, fizemos um trabalho de pesquisa bibliográfica de textos e documentos publicados com o tema em estudo. Posteriormente, constituímos um corpus de 22 produções textuais, as quais foram realizadas por doze alunos do 7º Ano do Ensino

Fundamental de uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza-CE. Sendo que 20 dessas produções foram realizadas por 10 alunos; as outras duas por dois alunos, uma produção de cada um, das quais foram analisados os erros ortográficos mais recorrentes.

O desenvolvimento dessa pesquisa teve início no dia 06 de junho de 2014, pois nesta data foi estabelecido contato com a diretora da escola, a fim de obter autorização para a coleta de dados sobre a mesma, o que transformamos em uma entrevista - descrita na próxima seção - com perguntas referentes à sua concepção acerca da escrita, bem como da ortografia. A gestora nos direcionou a sala de aula do 7º ano do Ensino Fundamental II para que tivéssemos contato com a professora da referida série e pudéssemos observar as aulas de Língua Portuguesa.

O contato com a professora foi muito amigável e ela também nos concedeu uma pequena entrevista - descrita na próxima seção - tanto sobre seus alunos, como sobre suas concepções acerca da linguagem escrita e da ortografia, objeto de nossa pesquisa. Posteriormente, tivemos uma conversa informal com a turma para motivar os alunos e dar-lhes informações gerais sobre a pesquisa que estaríamos realizando. Eles demonstraram muito interesse em participar da referida pesquisa.

3.2 O PERFIL DA ESCOLA

Começamos a realizar a coleta de dados no mês de julho, por ocorrência do início do 2º semestre do ano letivo de 2014, onde fizemos uma caracterização geral da escola no que se refere aos valores atribuídos pela gestão escolar, professores e alunos ao processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente em relação à leitura e a escrita.

A escola foi inaugurada em 1950 e desde sua criação sempre priorizou um saber inclusivo e de qualidade, formando cidadãos construtores da sua própria história. Para tanto, disponibiliza vários espaços, tais como biblioteca, laboratório de informática educativa – LIE, sala de recursos multifuncionais (SRM) que dispõe de alguns recursos pedagógicos de acessibilidade para contribuir no processo de aprendizagem e autonomia dos alunos, cujo público alvo é a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quadra poliesportiva e uma variedade de jogos pedagógicos, brinquedos e material esportivo fornecidos pela Prefeitura

Municipal de Fortaleza. Os profissionais que compõem a unidade escolar estão sempre prontos a adquirir novas competências e para isso participam de cursos de capacitação e formação a fim de oferecer ao alunado uma educação mediadora formadora de seres humanos reflexivos, conscientes e comprometidos com o mundo em que vivem.

A escola atende a Educação Infantil a partir do Infantil V, Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano), Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, com um total de 658 alunos, funcionando nos três turnos. A equipe escolar é formada pela diretora, coordenadora pedagógica, supervisor pedagógico, orientador educacional, secretário, professores, apoio pedagógico, auxiliares de secretaria, funcionários de serviços gerais e porteiros, sendo no total 17 profissionais.

Vale ressaltar que a escolha dessa escola se deu pelo fato de ser uma das melhores nos índices no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ano de 2013 e SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Estado Ceará) 2014, fato este que a levou a ser premiada com um recurso financeiro para investir em projetos relacionados à leitura e escrita neste ano de 2015.

Há na escola um incentivo fabuloso dos professores à leitura e ao conhecimento de mundo, por meio de palestras e de aulas expositivas. Para melhorar a oralidade, promovem-se leituras em grupo e leituras em voz alta. As aulas de língua portuguesa são caracterizadas por aulas contextualizadas, com conteúdos que abrangem aspectos diversificados e atuais.

3.3 O PERFIL DOS COLABORADORES

Para a realização desse trabalho, além da pesquisa do espaço escolar, foi feita, com os alunos, uma sondagem sobre essa temática através de conversas informais e uma entrevista semiestruturada (questionário) a ser respondida apenas pela professora acerca do ensino da ortografia, cujo objetivo foi construir a visão da entrevistada sobre o ensino da ortografia em sala de aula, bem como identificar as principais dificuldades para ensinar ortografia.

3.3.1 Os alunos

Essa pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental que contava com 26 alunos, sendo cerca de 60% do sexo masculino e 40% do sexo feminino, com faixa etária variando entre 11 e 14 anos. Segundo eles, estudaram apenas em escolas públicas do município de Fortaleza e nenhum deles havia sido reprovado em séries anteriores. Pudemos perceber que a convivência dos alunos era bastante amigável. Ocorriam diálogos entre eles e também uma série de conversas paralelas que, em alguns momentos, atrapalhavam o andamento da aula.

3.3.2 A professora

A professora da turma tinha 31 anos de idade, formada em Letras, Português/Inglês, há dez anos, trabalhava há oito anos como professora e há um ano estava nessa escola. Trabalhando a um bom tempo na área, ela se declarou apaixonada pela disciplina de Língua Portuguesa, sendo visível o carinho que ela demonstrava pelo que fazia. Durante o período de realização da pesquisa, foi possível notar o seu entrosamento com os alunos. Apesar de alguns alunos realmente exigirem um pouco mais de paciência da parte dela, de maneira calma e amigável, ela conseguia contornar a distração dos alunos e dar prosseguimento às aulas.

3.3.3 A gestora

Formada em Letras/Português pela Universidade de Fortaleza – UNIFOR é professora de Língua Portuguesa há mais de vinte anos e estava na gestão da escola há um ano. Percebemos que a gestora era uma entusiástica quando falava sobre a leitura e a escrita, sobre a escola e sobre os alunos. Acreditamos que sua formação influenciara muito nesse contexto. Para ela, também a leitura e a escrita são fundamentais no cotidiano do aluno, pois através delas o indivíduo se projeta para o mundo.

3.4 A COLETA DE DADOS

Para a análise, foram colhidas informações junto à professora, através de um questionário e junto aos alunos, através de suas produções textuais. A professora foi questionada sobre: a visão pessoal sobre ortografia, o conceito de ortografia e como a ortografia é ensinada em sala de aula. Isso foi importante para identificarmos a maneira como a ortografia era tratada e que práticas eram usadas em sala de aula para que o seu conceito seja assimilado pelos alunos. Ao responder o questionário proposto, pudemos notar que a professora entrevistada foi bem sucinta em suas respostas.

3.4.1 Questionário

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o trabalho de campo para a coleta de dados começa com as perguntas de pesquisa que direcionam o estudo, sendo que o pesquisador deve concentrar seu esforço investigativo nos fenômenos mais relevantes do estudo e ir prestando atenção aos detalhes. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa foi elaborado um questionário com cinco perguntas abertas direcionado à professora. O questionário dirigido à professora foi o seguinte:

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

Curso Mestrado Profissinal em Letras - PROFLETRAS

Prezado(a) professor(a),

Sou estudante do Profletras pela UERN e estou fazendo uma pesquisa. Necessito de sua colaboração respondendo a este questionário. Desde já agradeço a colaboração e garanto o sigilo dos dados.

Idade: _____

Tempo de magistério: _____

Onde se formou: _____

1. O que é ortografia para você?
2. Você acha que o ensino da ortografia é importante? Por quê?
3. De que forma é abordado o ensino de ortografia em sala de aula?
4. Quais as dificuldades que você encontra ao ensinar a ortografia em sala de aula?
5. Que tipos de erros ortográficos você encontra mais frequentemente nas produções dos seus alunos?

A partir das respostas dadas a esse questionário, foi possível construir a visão que a professora tinha sobre o ensino de ortografia em sala de aula. As perguntas foram desenvolvidas com o intuito de identificar as principais dificuldades encontradas no ensino da ortografia, quais eram os erros mais frequentes apresentados entre os alunos e, principalmente, como era feita a abordagem da ortografia nas aulas de português pela professora. Durante a pesquisa, não houve objeção nenhuma da parte da professora em responder ao questionário, nem mesmo para responder a outras perguntas feitas durante um descontraído bate papo na sala dos professores.

3.4.2 Produções textuais dos alunos

Além do questionário dirigido à professora e dos relatos de observação, também foram colhidos alguns documentos importantes para compor o conjunto de dados a serem analisados. Esses documentos são compostos por textos redigidos pelos alunos e que foram selecionados de acordo com o interesse em participar dos dois momentos propostos e da boa qualidade de suas produções. Os outros dois julgamos importante expor suas produções por apresentarem marcas de oralidade, caracterizando seu grupo de convivência, sem preocupação com a formalidade da escrita.

3.4.3 Descrevendo o processo de coleta de dados

Retornamos à escola, mais especificamente à sala de aula, no dia 16 de julho de 2014, para dar continuidade à pesquisa, tendo sempre em mente que durante a produção de um texto deveriam ser observados alguns aspectos, tais como:

- uma motivação inicial – a existência de um interesse ou necessidade;
- uma finalidade – informar, comunicar, produzir sentido;
- um plano de ações – organizar o código linguístico para atingir a finalidade;
- uma realização – realizar as operações linguísticas e textuais necessárias;
- uma dependência constante da situação – controlar os aspectos que iriam determinar a aceitação ou não de um enunciado;

O texto se estrutura através de duas formas de organização: a macro e a microestrutura (FÁVERO, 2003; KOCH, 2002; SAUTCHUK, 2003). A macroestrutura envolve os componentes que possibilitam dar sentido ao texto, estando relacionada, portanto, aos elementos que visam manter a coerência do texto. Já a microestrutura está ligada aos elementos responsáveis pela estruturação linguística do texto, como a coesão e a ortografia, sendo essa última o objeto de nosso estudo. Assim, é necessário que o sujeito ao escrever tenha um certo domínio sobre a língua, para que possa organizar e dar sentido ao texto.

Observando esses aspectos propusemos aos alunos que escrevessem livremente, ou seja, sem tema específico, sem determinar a quantidade de linhas, informando-lhes que as produções não teriam caráter avaliativo, ou seja, não seriam atribuídas notas, a qual foi a primeira produção, feita sobre uma situação de comunicação, o que posteriormente nos deram subsídios para elaboração de uma sequência didática e de módulos que levassem os alunos a se confrontarem com os problemas ortográficos tratados de forma mais particular.

Logo, percebemos que os alunos gostaram da proposta, pois poderiam escrever sem o compromisso habitual das aulas de Língua Portuguesa, o que surpreendeu até mesmo a professora e a escrita fluíu. Aqui já pudemos detectar que uma das formas inibidoras da produção escrita é exatamente o fato de sempre se está produzindo para ser avaliado.

Essa primeira produção foi considerada como uma escrita espontânea, pois como o próprio nome diz, esse tipo de escrita nos possibilita escrever como pensamos, sem barreiras e transportar para o papel os símbolos gráficos como eles soam, como se a voz interior que não tem barreiras de símbolos, pontos, normas, indicações, como se as palavras fossem continuas. Como bem escreveu Britton (apud POSSARI, 2010, p. 93), o texto espontâneo da criança é uma espécie de fala escrita, pois quando esta inicia a sua escrita espontânea exercita a linguagem escrita, isto é, começam a desenhar a representação gráfica da fala. Podemos entender esta transição com a teoria das zonas proximais descrita por Vygotsky:

[...] o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal. Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal

como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. (VYGOTSKY, 1991, p. 65)

O trabalho com a escrita espontânea, em suma relaciona-se com a leitura e escrita, deixando um espaço “livre” para a criança poder expor seu pensamento e criar oportunidades para a escrita de forma prazerosa, tendo no pressuposto da ludicidade um aparato fundamental para esse feito. No entanto, apesar de “livres” as atividades de escrita e leitura que virão a ser proporcionadas, devem ser dirigidas pelos professores das turmas, afinal pretende-se trabalhar, no intuito de desenvolver as habilidades de leitura e escrita para serem utilizadas no rendimento escolar e social dos alunos. Após esse momento foi feito o recolhimento dos textos para que fosse realizada uma leitura e categorização dos “erros” mais recorrentes nas produções.

Até esse momento, ainda não havíamos realizado a categorização dos erros, pois acreditávamos que deveríamos ter outro momento de produção escrita, para observar se os “erros” se repetiriam em uma produção dirigida: definindo-se um tema, um gênero textual ou um tipo de texto para que a partir das duas produções pudéssemos categorizar e também comparar os desvios de escrita encontrados nelas. Ao final desse processo, pudemos construir uma proposta de intervenção para trabalhá-los.

No dia 20 de agosto de 2014, retornamos à escola para realizar o segundo momento da pesquisa e fizemos a produção escrita dirigida. Sugerimos que eles dissessem a temática sobre a qual gostariam de escrever. Eles, mais uma vez se empolgaram, pois lhes oferecemos a possibilidade de poderem participar do processo ensino-aprendizagem. Os alunos escolheram o tema: “Se Deus...”, devido o tema ser bastante interessante, demos-lhes a possibilidade de trabalhá-lo através de diversos tipos textuais, tais como: poesia, carta, bilhete, artigo de opinião, fábula, e-mail, entre outros.

Recolhemos essa segunda produção e iniciamos a análise das mesmas. Devido um dos nossos objetivos ser analisar os erros mais recorrentes nas produções fizemos uma seleção dos alunos que haviam participado tanto do primeiro momento como do segundo, o que resultou em apenas dez produções, das quais realizamos tanto a categorização dos erros como a comparação destes na escrita espontânea e na escrita dirigida os quais serão demonstrados em uma seção

posterior. Após toda a análise, fizemos sugestões de metodologias que ajudarão ao professor a melhorar as produções escritas de seus alunos, para que se tornem escritores proficientes, conhecendo e aplicando as regras ortográficas da Língua Portuguesa.

Assim, acreditamos ter realizado uma pesquisa ação visto que esta investiga e propõe uma intervenção para enfrentar determinada situação. Segundo Brandão (1981, p. 9):

A metodologia da pesquisa ação articula a produção de conhecimentos com a ação educativa. Por um lado investiga, produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, por outro, realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade.

Com essa metodologia, obtivemos dados suficientes que garantiram o estabelecimento de um estudo analítico dos erros ortográficos cometidos pelos alunos. Ao final, propusemos uma sequência didática para melhorar a competência de escrita dos estudantes da escola.

Na seção seguinte, abordamos a análise dos dados coletados durante todo o processo da pesquisa, os quais foram coletados baseados na perspectiva da pesquisa qualitativa.

4 DESCRREVENDO E ANALISANDO OS DADOS COLETADOS

Objetivando transformar as informações colhidas em dados consistentes e com a intenção de poder verificá-los melhor, apresentamos nesta seção a análise dos dados coletados durante todo o processo de pesquisa, os quais serão descritos em quatro subseções: a visão da professora, classificando alguns erros encontrados nas produções textuais, analisando e comparando as produções textuais e propondo intervenções para a prática pedagógica.

Baseando-nos na perspectiva qualitativa, realizamos um processo de simplificação e transformação dos dados de observações de campo. Em seguida, faremos a organização e a apresentação dos mesmos. Como em toda pesquisa qualitativa, obtendo as configurações do fluxo de causas e efeitos, será possível chegarmos a uma conclusão através da análise, criteriosa, desses dados.

4.1 A VISÃO DA PROFESSORA

A compilação das respostas que se seguem são frutos do questionário aplicado à professora, o qual foi descrito na seção anterior, em que a professora foi questionada sobre o que é ortografia e a importância do ensino desta para o aluno, sobre como o ensino da ortografia é abordado em sala de aula e quais eram suas dificuldades ao ensinar o tema, bem como quais os tipos de erros mais frequentes encontrados nas produções textuais de seus alunos.

A professora da turma foi bem sucinta em suas respostas e conceituou ortografia como sendo a “grafia das palavras”. Quando questionada a respeito da importância da ortografia e quanto a sua opinião em relação à ortografia, ela foi enfática ao dizer que considera a ortografia importante, pois sem ela não haveria a possibilidade de escrever frases, textos etc.

Sabemos que, na realidade, o objetivo da aprendizagem da ortografia não é primordialmente dotar os alunos de meios para poderem representar graficamente as palavras, tal como foram ditas. A este objetivo específico, que está presente nas transcrições fonéticas, sobrepõe-se a finalidade de domínio da forma ortográfica estabelecida como norma para a língua de uma comunidade alargada, mesmo que a pronúncia específica do falante se afaste dessa representação.

A ortografia de uma língua constitui uma norma resultante de um processo cultural. Não está apenas ligada a exigências comunicativas, mas adquiriu um valor social. Se estivessem em causa somente aspectos comunicativos, poderia existir algum grau de variabilidade, do mesmo modo que na fala se verificam diferentes pronúncias para muitas palavras, sem colocar em causa a comunicação.

As formas explicitadas pela professora para abordar a ortografia em sala de aula consistem em correções de redações feitas pelos alunos, leituras de textos e seleção de algumas palavras que são geralmente confundidas pelos alunos, ditados e escritas repetitivas.

Quando questionada sobre as dificuldades mais encontradas ao ensinar a ortografia, ela afirma que os alunos confundem muito a grafia e, em muitos casos, não conseguem assimilar as regras existentes. Os erros mais comuns encontrados na grafia dos alunos, apontados pela professora, se referem às palavras que se escrevem com < ss >, < sc >, < s >, < z >, < x > e < ch >.

Tedesco (1997) classifica esse tipo de alteração como um desvio de forma, onde a troca é de natureza perceptiva visual entre grafemas que representam o mesmo fonema e que envolvem memória visual. Sabendo disso, é importante que o professor desenvolva um plano de ação que envolva atividades que estimulem a habilidade de percepção visual, para que seus alunos possam construir um referencial mais estável. A percepção visual serve para identificar, classificar, organizar, armazenar e lembrar a informação apresentada visualmente. Através da percepção visual analisamos as diferentes características do estímulo visual, como a linha, a forma, o ponto, a cor e a textura e damos um significado ao que vemos. Uma criança em idade escolar utiliza essa habilidade para decifrar palavras, resolver quebra-cabeças e compreender conceitos matemáticos, por exemplo.

A constituição de um léxico ortográfico é necessária para todos os alunos em relação às palavras cuja ortografia não é predizível por regras que estabeleçam qual o grafema a utilizar. Por exemplo, para a palavra sino, é necessário guardar na memória, ou seja, associar diretamente à própria palavra, o conhecimento de que a letra inicial é um <s> e não um <c> para a representação do som [s]. A ortografia não possui nenhuma regra de correspondência entre sons e grafemas que estabeleça, com base no contexto, a razão pela qual se deve utilizar essa letra e não a outra. Também em relação aos homófonos, precisamos associar à palavra a sua representação escrita (por exemplo, era x hera; asso x aço).

Um dos melhores instrumentos para o correto uso do nosso idioma é a leitura constante. Ao praticar o ato da leitura é possível se familiarizar com as formas corretas da norma culta e ampliar o vocabulário ao ter acesso a novas palavras. Aliás, é muito importante que ao se deparar com uma expressão desconhecida você busque o seu significado no dicionário, aumentando, assim, o leque de palavras em seu repertório.

Além disso, ainda segundo a professora, há problemas de acentuação e com o uso dos pronomes demonstrativos *isto* e *isso*, *esta* e *essa*. Destacamos que erros de acentuação gráfica ocorrem por dois motivos: por desconhecimento das normas ortográficas vigentes ou por desconhecimento da posição correta da sílaba tônica.

No próximo tópico, analisamos as produções textuais espontâneas e dirigidas dos alunos, considerando o contexto e apontando os erros mais frequentes encontrados, fazendo um comparativo entre eles.

4.2 ANALISANDO AS PRODUÇÕES TEXTUAIS

A partir da leitura dos textos, percebemos que alguns alunos fizeram cópia de fragmentos de outros textos, outros escreveram tudo que lhes vinham à cabeça e ainda tiveram aqueles que escreveram poucas linhas, como nas amostras 1, 2 e 3: (Amostra 1: texto espontâneo completo)

As duas ficaram com muito medo e eu só riendo, hehe, sei lá, mais eu sei eu sei!!! No outro dia eu fui para casa e ela falou assim:

— Mônica tá vai, vem eu vou te dar um susto também viu.

E eu respondi:

— Viu, tá hehe!!!

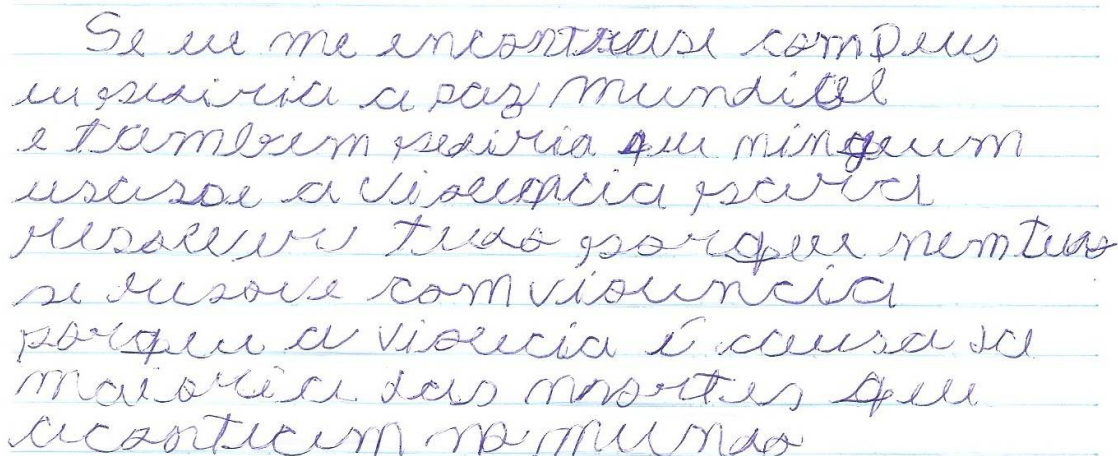
Obrigada por vivermos momentos tão cheios de Alegria.

Obrigada por esta, em minha vida preenchendo cada momento dela com seu Amor e sua Esperança.

Obrigada por você ser essa pessoa tão única e especial que eu tive a Sorte de Encontrar!

Essa pessoa a quem eu agradeço é minha Mãe e o nome dela é Mônica Furtado.

I Eu Amo Ela!!!!



Se eu me encontrasse com Deus
 eu pediria a paz mundial
 e também pediria que ninguém
 usasse a violência física
 porque tudo porque nem tudo
 se resolve com violência
 porque a violência é causa da
 maioria dos problemas que
 acontecem no mundo

(Amostra 3: texto completo)

Na amostra 1, observamos claramente que a aluna fez cópia de fragmentos de outro texto, disponível na internet em vários sítios de mensagens. Embora seja um texto memorizado, ainda observamos erros ortográficos decorrentes de marcas da oralidade.

Da análise de todos os documentos, pudemos notar que é visível a dificuldade que os alunos sentem ao escrever. Algumas palavras observadas nas produções aparecem grafadas pelos alunos de forma fiel a sua pronúncia, o que mostra a forte influência da oralidade na escrita dos alunos.

Os textos apresentaram exemplos claros de problemas graves de ortografia, de coesão textual e de clareza na formulação dos pensamentos, mesmo as produções dos melhores alunos da sala de aula.

O uso indevido da letra maiúscula e minúscula foi observado em vários textos. Observamos uso da letra maiúscula no meio da frase e até no meio da palavra, bem como o uso da letra minúscula em nomes próprios, como podemos ver nas amostras 4 e 5:

Se eu me encontrasse com Palmeiro poderia muitas coisas boas para mim e para minha família meus amigos. falaria para Deus me ajudar sempre no caminho certo, continuar fazendo boas em minha vida que me ajudasse sempre até o fim de minha vida, poderia falar para o mundo que nos últimos anos até cada vez mais violente, que tivesse todas as coisas do mundo das drogas, as orações e esportes das ruas, que todas as coisas tivesse comidas todas as coisas para as famílias pobres que eu seja sempre uma pessoa sempre boa, amiga das pessoas boas sempre ajudando com minha mãe e com as pessoas mais velhas educar meus filhos, não brigar com meus amigos. Poderia que eu fosse uma pessoa mais estudiosa.

(Amostra 4: texto dirigido completo)

um dia um menino chamado Em ser um jogador de futebol. E ele era muito bom em jogar futebol. E um dia ele foi chamado para jogar no clube do Flamengo e daí ele foi se revelar no Europe e ele foi chamado para o clube do Real Madrid e ele recebeu o Senhor dele que era jogador do lado do Cristiano Ronaldo e do Bole e ele com seguiu por que ele nunca desistiu do Senhor dele. Ele correu atrás do Senhor e nunca desistiu e nunca parou.

(Amostra 5: parte do texto espontâneo)

Essa oscilação no uso entre letras maiúsculas e minúsculas são indicativos da falta de domínio de convenções básicas de escrita que pertencem às expectativas de aprendizagem para os dois primeiros anos do ciclo de alfabetização. Da mesma forma, citamos inúmeros erros de pontuação, caracterizados por ausência ou excesso, como podemos observar nas amostras 6, 7 e 8. Na amostra 6 observamos a ausência de sinais de pontuação, enquanto que nas amostras 7 e 8 temos uma sequência de pontos de exclamação, característico do “internetês”.

Um dia eu estava andando e voltei para o
 Cora e minha mãe me chamou para eu ir para
 praia e eu chamo que eu fui e o gente foi
 e o gente foi para o praia no ombro estava lotado
 muito gente mesmo o minha mãe foi para o praia
 e o resto dos meus irmãos também meu irmão que
 não conseguiu mais no final não conseguiu
 e chegou no praia lá mesmo de chertima
 jogamos de bola com os meus irmãos no praia
 e eu levei o praia e fui muito muito
 muito peguei um sandá e fui para eu
 estava muito muito pelo praia o praia esto-
 va muito muito e o praia me deu Corta que
 estava muito muito e estava muito
 do mais e um grupo de tubarões começaram
 me rodear para de viram e eu não tinha
 porque não foi ferido e não conseguiu
 sair

(Amostra 6: texto completo)

Socorro, Socorro a máquina de lavar
 vai explodir!!!

(Amostra 7: parte do texto)

Amo o Senhor Jesus!!!

(Amostra 8: parte do texto)

Fazendo uma comparação entre os textos espontâneos e dirigidos, não observamos diferenças significativas no que se refere à ortografia. Notou-se uma pequena diferença no que diz respeito ao tipo de caligrafia e a estrutura textual.

Quase todos os textos espontâneos foram intitulados, enquanto que nenhum texto dirigido possuía título. O uso de parágrafos foi mais frequente nos textos espontâneos. Geralmente os textos dirigidos eram compostos de apenas um parágrafo. Quanto à mudança no tipo de caligrafia, observamos, em alguns casos, o uso da letra cursiva no texto espontâneo e o uso da letra de imprensa no texto dirigido. Nas amostras 9 e 10, é possível observar as diferenças mencionadas:

Que sexta-feira mais pinada

No dia 24 de junho sexta-feira,
eu fui para a casa da minha tia,
lá eu joguei no playstation mais a
minha prima que ela se chama
paulinha, agnti tava jogando um
jogo que ela de esquerda de carros
ela tava ganhando de mim aí eu
fui parar na frente dela e me
do carro eu pra frente ele fez foi
eu pra trás e ainda por cima
capoteu e ela ganhou de mim. Dai
a minha tia foi colocou as roupas
para lavar na máquina aí começou
a sair espumas de dentro da
máquina aí a minha prima começou
a intouquer quitando;
— Socorro, socorro a máquina de lavar
vai explodir!!!
Dai eu comecei a rir, porque a
máquina só tava com muitas
roupas e só saiu sabão e mais
nada. A minha prima e muito
medrosa. Escureceu aí eu coloquei
a máscara que eu tenho que é
de um esqueleto bem feio, eu dei
um susto nela e na minha tia.

Se eu me encontrasse com Deus eu o abraçaria, ficaria de felhos pra ele me abençoar, ficaria super feliz de se encontrar com Deus. Não saberia exatamente o que iria fazer ou pedir mas pediria pra ele me proteger, eu, minha família, meus amigos e amigas da escola, os professores e também os meus inimigos para ele ver a minha grande vitória. Eu pediria também pra Deus me dar apenas dois minutinhos pra mim falar com a minha vó, minha tia que faleceram a pouco tempo, pediria pra ele me dar forças, sabedoria, e paciência. Pediria pra ele curar todas as pessoas doentes que estão no hospital, pediria pra que ele entrasse dentro daquelas adolescentes que fumam drogas que se prostituem etc... Pediria pra Deus libertar aquelas pessoas que caem na tentação da besta que usam drogas, que são traficantes, ladroes e agradeceria ele e diria "Eu te amo meu Deus"

(Amostra 10: texto dirigido completo)

Realizadas as análises e considerações mais gerais das produções textuais dos alunos, listamos as palavras redigidas erradas com mais frequência. No tópico a seguir classificamos os tipos de erros mais frequentes.

4.3 CATEGORIZANDO ALGUNS DOS ERROS ENCONTRADOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

De acordo com as categorias dos erros definidas por Cagliari (1989), Carraher (1990) e Moraes (1998), as quais foram mencionadas e descritas na segunda seção, listamos alguns dos erros mais frequentes apresentados pelos alunos ao redigirem as redações propostas, os quais são condizentes com os erros

apontados pela professora relatado na subseção 4.1. No quadro abaixo, os erros foram agrupados em dois grandes grupos: (1) erros ortográficos decorrentes da presença marcante da oralidade na escrita e (2) erros ortográficos por falta de familiaridade gráfica. Nos erros que fazem parte do grupo (1) listamos as palavras com erros de transcrição de fala. No grupo (2) listamos as palavras com os erros por ausência de nasalização, erros por desconhecimento das normas ortográficas, erros decorrentes da troca entre grafemas que representam o mesmo fonema, erros por supercorreção e erros de acentuação. Fazem parte também do grupo 2 o uso indevido da letra maiúscula e minúscula e os erros de pontuação, comentados, a partir dos exemplos de trechos das produções textuais, no tópico anterior, portanto não foram inseridos no quadro abaixo.

Quadro 1 - Tipos de erros dos alunos.

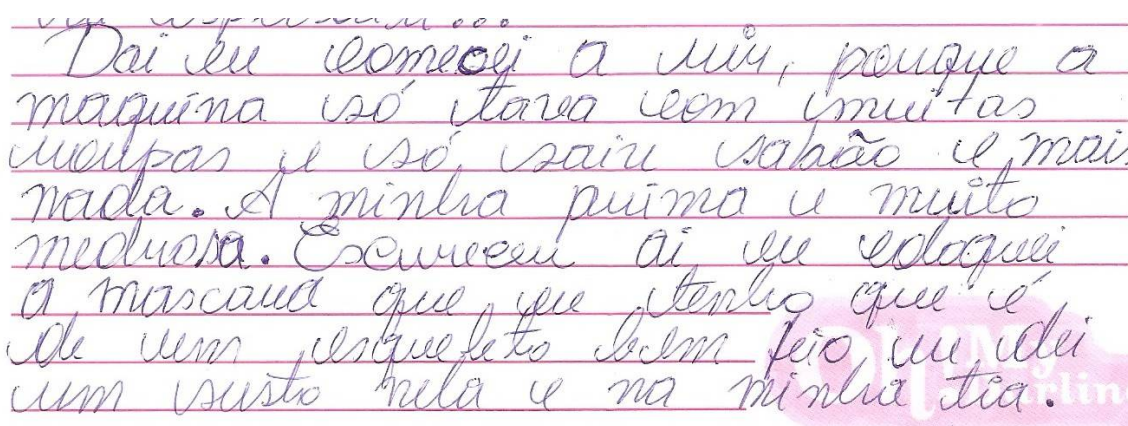
Grupo de erros ou desvios	Tipos de erros ou desvios	Grafia dos Alunos		Palavras
		Produção Espontânea	Produção Dirigida	
GRUPO 1: Presença marcante da oralidade na escrita	Erros do tipo transcrição da fala		Jelhos	Joelhos
		Esta	Ta	Estar
			Dá	Dar
		Ai/Dai		Aí/Daí
		Tava		Estava
			Pessoa	Pessoas
			Diverti	Diverte
		Consegui		Conseguir
			Teja	Tenha
			Contrasse	Encontrasse
GRUPO 2: Falta de familiaridade gráfica		Loucu		Louco
	Erros por ausência de nasalização	Profudas		Profundas
	Erros por desconhecimento das normas ortográficas	Mais		Mas
		Agente		A gente
	Erros decorrentes da troca entre grafemas que representam o mesmo fonema		Encontrase/encontrace/contrasse	Encontrasse
			Soubece	Soubesse
			Existise	Existisse
			Ezatamente	Exatamente
			Tambén	Também
			Protejer	Proteger
	Erros por supercorreção	Cendo		Sendo
		Difício		Difícil
			Mêdo	Medo
			Vêzes	Vezes
			Varias	Várias
	Erros de acentuação			

Observando minuciosamente o quadro anterior, vemos que nos exemplos do grupo (1) existe a presença marcante da oralidade na escrita dos alunos, pois eles redigiram as palavras de forma fiel ao modo de falar. Nos exemplos do grupo (2), notamos que falta familiaridade gráfica, uma vez que os alunos usam outra letra que também pode representar um fonema e, ao fazer essa escolha, acabam por grafar as palavras incorretamente.

Encontramos erros do tipo transcrição de fala nas palavras <joelhos>, <louco> e <diverte>, onde a letra <o> é substituída pela letra <u> nos dois primeiros exemplos e a letra <e> é substituída pela letra <i> no último exemplo. Também observamos a abreviação do verbo “<estar> por <tá>, característico da linguagem oral informal e do internetês.

Consideramos ainda como erros decorrentes da representação da fala, a omissão da letra <r> nos verbos no infinitivo <estar>, <conseguir> e <dar>, grafadas como <esta>, <consequi> e <dá>. No último exemplo, a letra <r> foi substituída pelo acento agudo na vogal <a> e isso ocorre, geralmente, nos finais de sílabas da palavra.

As expressões <daí> e <aí> como forma de abertura, na tentativa de estabelecer a coesão, foi frequentemente usada nos textos. Destacamos a ausência da acentuação nessas expressões, caracterizando claramente a intensa interferência da fala, sem qualquer preocupação com as normas exigidas na escrita. Vejamos a seguir:



(Amostra 11: parte do texto espontâneo)

Quanto aos erros por falta de familiaridade gráfica, destacamos a trocas das palavras <tenha> e <encontrasse> por <teja> e <contrace>, respectivamente, reflexo da variação linguística existente no grupo social ao qual o aluno pertence. Sabemos que o professor tem um imenso zelo com a conservação da unidade linguística, portanto é sua responsabilidade permitir que o aluno se aproprie das normas da linguagem culta, oportunizando sua aceitação em diferentes classes sociais e a ampliação de seus conhecimentos.

Também observamos erros por ausência de nasalização, como na palavra <profunda>, com ausência da letra <n>, o suprassegimento que representa a nasalização da vogal <u> na palavra. Erro por hipercorreção foi encontrado na palavra <difícil>, onde a letra <l> foi substituída pela palavra <o>, intensificando a articulação na fala. Consideramos como erros de hipercorreção a escrita das palavras <medo> e <vezes>, que tiveram o acréscimo do acento circunflexo na vogal <e>, reforçando a necessidade do fechamento do som dessa vogal na fala. Bortoni-Ricardo (2004, p. 28) acresce o conceito de hipercorreção quando a define como o “fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro”. No caso do acréscimo do acento circunflexo nas palavras <medo> e <vezes>, evidenciamos que os alunos têm o conhecimento da função do acento utilizado: fechamento do som da vogal; porém, na tentativa de adequar-se à norma ortográfica, acabaram por utilizar uma hipótese errada. Na palavra <várias>, verificamos erro de acentuação, pois o acento agudo não foi inserido, sendo necessário, nesse caso, para dar tonicidade à sílaba inicial com vogal aberta, numa palavra proparoxítona.

Ainda como erros por desconhecimento das normas ortográficas, encontramos <agente>, ao invés de <a gente>, e <mais>, ao invés de <mas>. Nos dois casos as palavras existem no português, porém possuem significados diferentes, não aplicados no contexto. A ausência da segmentação no primeiro caso e a substituição da conjunção adversativa pelo advérbio de intensidade no segundo caso descumprem a norma exigida na escrita, mas não interferem na compreensão do texto. O erro de segmentação no primeiro caso ocorre porque a letra <a> representado por [a] está em sílaba átona que se apóia na sílaba tônica.

Os erros mais frequentes encontrados, decorrem da troca entre grafemas que representam o mesmo fonema, como as trocas das letras <g> por <j>, <x> por <z>, <ss> por <s>, <s> por <c> etc.

Como exemplos de erros do tipo regular contextual, citamos as palavras <existisse>, grafada <existise> e <encontrasse>, grafada <encontrase>. Nesses casos é a posição, dentro da palavra, que vai determinar a letra a ser usada. O som /s/ aparece tanto no início da palavra como no meio de vogais, mas em começo de palavras devemos apenas um <s>, enquanto entre vogais, temos de usar <ss>.

Encontramos também erros do tipo regular morfológico gramatical, como podemos observar nas palavras “soubesse”, grafada <soubece> e <encontrasse>, grafada <encontrace>. Nesses casos é a categoria gramatical da palavra que estabelece a regra. As formas do pretérito imperfeito do subjuntivo são escritas com <ss>, enquanto que os substantivos terminados com o sufixo <ece> se escrevem sempre com <c>.

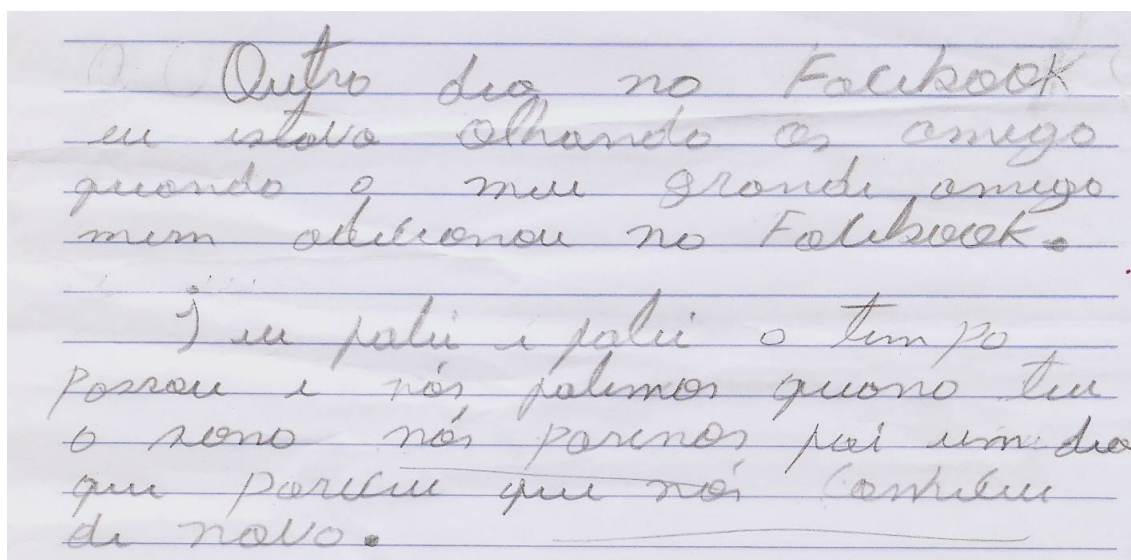
O conhecimento das regras contextuais e morfológico-gramaticais permite ao aluno compreender e usar os princípios gerativos, que lhe possibilitarão resolver uma série de problemas na escrita, sem precisar armazenar formas ortográficas na memória. Já nos casos de palavras irregulares, não existe uma regra que possa justificar a forma da escrita. Resta ao aluno memorizá-la ou consultar o dicionário quando necessário.

Citamos como exemplos de erros do tipo irregular, encontrados nas produções textuais dos alunos, as palavras <exatamente>, grafada <ezatamente>, e <proteger>, grafada <protejer>. O som /z/ pode ser representado pelas letras <z>, <s> e <x>, e o som /ʒ/ pode ser representado pelas letras <g> ou <j>.

Compreendemos que a oralidade e a escrita são fundamentais para a comunicação e a interação social, bem como para a evolução da consciência. Reconhecemos que cada uma tem a sua importância, sua função e características próprias. Embora o nosso objetivo nesse estudo seja avaliar aspectos ortográficos, consideramos importante refletir sobre a presença da oralidade na escrita, uma vez que fala e escrita complementam-se através do processo de interação.

Sabemos que a escola explora uma cultura escrita, exigindo o uso da norma culta padrão da Língua Portuguesa, mas não podemos desconsiderar que o espaço escolar promove um encontro de culturas da oralidade, onde cada aluno traz consigo suas tradições familiares e de grupos de convivência, expressos claramente

nos diferentes falares. Além disso, os avanços tecnológicos têm modificado as fronteiras entre a oralidade e a escrita. Um exemplo muito comum dessa modificação é o diálogo, por escrito através dos *chats*, *twitters*, *e-mails* que permitem o registro escrito da fala, dando origem a uma nova linguagem denominada “internetês”. O trecho a seguir (exemplo 2) exemplifica bem as marcas da oralidade existentes no grupo de convivência do qual o aluno faz parte, bem como revela sua familiaridade com as redes sociais, realizando diálogos escritos frequentes, sem preocupação com as normas ortográficas.



(Amostra 12: parte do texto espontâneo)

Para Cagliari (1993), se o aluno passar pela escola pulando da fala para a escrita sem saber as características de cada uma e a diferença entre elas, ele terá dificuldades em seus estudos de Português. Portanto, sendo a escrita uma representação da fala que possui regras próprias de realização, deixar claro para os alunos que ambas são diferentes torna-se imprescindível. É necessário que o professor explique aos alunos que a escrita, geralmente, exige uma formalidade e um planejamento que a fala, comumente, não necessita; e que eles precisam observar que o emprego de determinados termos ou expressões utilizadas na fala podem não ser coerentes com a linguagem que a escrita formal exige. No exemplo 13, percebemos que a autora tem conhecimento sobre o tema abordado, consegue transmitir a mensagem proposta, leva o leitor a uma reflexão sobre o texto, porém

não se preocupa com a formalidade da escrita e utiliza expressões da linguagem oral coloquial.

mas se eu me encontrasse com Jesus pediria a ele para ele mudar o mundo para melhor porque o mundo não pode mudar? O mundo precisa de ajuda para mudar para melhor. Deus quer mudar o mundo mas para isso, o mundo tem que querer mudar, o hoje não presta, o mundo está cheio de prostituição e ninguém tá nem aí. O que adianta a gente ir para o culto ouvir a palavra de Deus e não praticar? Devemos falar de Jesus para as pessoas e não ter medo disto. Porque ele morreu por nós levando todas as nossas enfermidades e nós o que damos a Ele? O que oferecemos de nós para o Senhor? Qual é o dia que oferecemos como sacrifício vivo para Ele? Várias vezes fizemos isso mas achamos que é o suficiente para Deus, mas é tão pouco o que damos a Ele pelo o que Ele fez por nós. Precisamos pensar nisso em vez de ficar julgando as pessoas, olhando os erros das pessoas. Deus não está interessado em nada a única coisa que Deus quer e precisa é do nosso coração. Precisamos ganhar pessoas para Jesus. Precisamos avançar em frente.

(Amostra 13: parte do texto dirigido)

Na aquisição inicial do sistema da escrita, a hipótese de que a escrita transcreve a fala é um momento-chave, porém é preciso que o aprendiz chegue à percepção da convenção ortográfica, que configura uma expectativa de aprendizagem para os cinco anos iniciais do ensino fundamental. As diferenças mais notáveis entre fala e escrita, segundo Marcuschi e Dionísio (2007), “estão no ponto de vista da formulação textual, tais como o da organização do tópico e o da progressão referencial que se dão com características diferentes na oralidade e na escrita quanto às retomadas de referentes, etc. e à questão dos gêneros. Também se nota maior investimento em conhecimentos partilhados na oralidade”.

Após a análise das produções textuais e classificação dos tipos de erros apresentados, observamos que a maioria dos alunos investigados apresentaram

dificuldades ortográficas próprias do 7º ano, porém, outros apresentaram dificuldades que já deveriam ter sido superadas nas séries precedentes, necessitando de intervenção para corrigi-las. Na seção seguinte, iremos propor intervenções para a prática pedagógica, buscando evitar que as dificuldades apresentadas pelos alunos persistam durante toda a vida escolar dos mesmos.

5 PROPONDO INTERVENÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em todas as produções textuais analisadas, percebemos que os alunos tendem a transferir a fala para a escrita. Embora nosso sistema de escrita seja de base alfabética, sabemos que as letras do nosso alfabeto não representam um único fonema. São justamente as mudanças desses fonemas e a dúvida quanto às convenções ortográficas, entre a opção fonético-fonológica e a etimológica, os fatores preponderantes da ocorrência dos erros ortográficos.

Os erros mais frequentes correspondiam, seguindo a classificação de Moraes (2001), há erros do tipo regular contextual, regular morfológico-gramatical e irregular. Detectada as maiores dificuldades dos alunos avaliados, iniciamos as intervenções, primeiramente orientando a professora e em seguida sugerindo atividades que promovessem o domínio da convenção ortográfica.

Acreditamos que não exista um método pronto para ensinar ortografia, mas sugerimos o uso da sequência didática. Por ser uma modalidade organizativa em que os níveis de dificuldades vão aumentando à proporção dos conhecimentos adquiridos, julgamos a mais adequada a este tipo de intervenção. Dividimos a proposta de trabalho nos seguintes passos:

1. Sondagem o conhecimento que os alunos possuem sobre a ortografia, solicitando que eles expressem seus conhecimentos.
2. Identificação os principais erros dos alunos.
3. Planejamento e elaborar atividades que possam sanar essas dificuldades.
4. Explicação ao aluno o que é ortografia e quais as diferenças entre a fala e a escrita.
5. Incitação à reflexão crítica sobre as normas ortográficas, bem como despertar no aluno a curiosidade sobre a língua escrita e a observação do que lê e escreve.

Pelo fato de o aprendizado da língua escrita está diretamente relacionado à oralidade, à fonética e à fonologia e, também, levar em consideração a realidade linguística do aluno, o sucesso no processo de aprendizagem está diretamente relacionado à atuação do professor. É de competência do professor, desenvolver estratégias que permitam ao aluno perceber que a fala e a escrita fazem parte da competência linguística, mas que ambas possuem características distintas.

De acordo com Cagliari (1999), é fundamental explicar aos alunos o que é ortografia e como fazemos para resolver dúvidas ortográficas. Assim, podemos solicitar aos alunos que exponham o que eles entendem por ortografia e, após eles terem conhecimento que a ortografia é uma convenção na escrita, devemos incentivá-los a participar de novas experiências para esta aprendizagem.

Considerando que os alunos no 7º ano, quando motivados a refletir sobre ortografia, são capazes de estabelecer relações entre as atividades que estão desenvolvendo e de compreender as especificidades da notação de sua língua, é de fundamental importância que o professor ensine, leia e escreva com os alunos, proponha situações de leitura e escrita diversificada e dialogue sobre os fenômenos da linguística, encontrando para cada erro, uma justificativa, favorecendo a compreensão de seus alunos, provocando uma reflexão crítica.

Morais (2008) propôs diferentes estratégias de trabalho, de acordo com o que se quer ensinar: a comparação de listas de palavras, onde os alunos discutem a presença ou ausência de uma regra ortográfica; a focalização de determinadas palavras, debatendo a forma correta de escrevê-las; a correção de transgressões quando, numa fase mais avançada do conhecimento de cada princípio ortográfico, o aluno é desafiado a escrever uma palavra inventada; e a revisão de texto já conhecidos (com transgressões produzidas pelo professor) e, posteriormente, os textos produzidos pelos próprios alunos.

No intuito de despertar no aluno, a curiosidade sobre a língua escrita e a observação do que lê e escreve, sugerimos à professora que promovesse cópias de textos significativos para os alunos, como, por exemplo, uma letra de música. Apesar de a cópia de textos ser considerada uma prática automática, acreditamos ser necessária em alguns momentos, pois promove uma observação mais apurada da grafia dos vocábulos, permitindo que o alunos gradativamente, internalizem sua forma gráfica.

Após a cópia do texto, sugerimos que os alunos realizassem a leitura oral do texto, observando as conexões entre o som emitido ao ler e a letra que representa esse som na escrita, para que eles pudessem perceber as peculiaridades da língua padrão em relação à oralidade e à escrita.

Sugerimos também que a professora solicitasse aos alunos que revisassem os textos escritos pelos colegas, estimulando-os a formular suas próprias conclusões quanto à ortografia das palavras, buscando compreender as

convenções ortográficas, de base fonético-fonológica ou de base etimológica, das palavras que eles mais tiveram dificuldades gráficas.

Seguindo a mesma proposta de trabalho e respeitando o nível da aprendizagem dos alunos, outras estratégias sugeridas foram: a produção de textos já conhecidos pelos alunos; preenchimento de lacunas, palavras ou frases de letras de músicas; jogos de escrita, como “forca”, “adadonha”, “caça-palavras”, “cruzadinhas”, dentre outros. A cada atividade realizada, outras sondagens diagnósticas eram realizadas com os alunos e quando necessário, as atividades eram replanejadas, explorando sempre as dificuldades mais frequentes.

Acreditamos que se oportunizarmos os alunos a trabalharem ora como escritor, ora como leitor, extraindo deles a necessidade de solucionar os problemas de escrita, bem como lhes apresentando possibilidades para a solução desses problemas, haverá um aprimoramento linguístico e, conseqüentemente, um maior empenho na realização das atividades propostas. Para o êxito no processo de aprendizagem da ortografia, consideramos a satisfação e a autoconfiança imprescindíveis.

Tomando a professora como importante mediadora durante o processo de ensino da escrita, alguns recursos foram usados como forma de auxílio para suas aulas. Um deles foi o dicionário, que é um livro que reúne um grande número de palavras em ordem alfabética, apresentando o significado de cada uma delas, bem como a maneira correta de grafá-las. Consideramos de fundamental importância a utilização do dicionário para solucionar as dúvidas existentes a respeito de palavras com ortografia irregular, visto que ele contribui para o desenvolvimento da autonomia na escrita.

A professora também utilizou como suporte, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, pois eles servem para nortear as ações do professor ao apontar as atividades que podem ser desenvolvidas para o ensino-aprendizagem de ortografia e da oralidade: produção de textos e de eventos da oralidade, escuta de textos em situação de leitura em voz alta, retextualização (produção escrita de textos a partir de outros textos).

A escola deve possibilitar o ensino da língua oral, respeitando as variantes que o aluno traz para a escola e colocando-o em contato com a sua cidadania. Cabe à escola o papel de desenvolver atividades que permitam a esse aluno usar a língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, sem grande choque

para ele, já que a ortografia é um conhecimento que se relaciona com a língua escrita.

Quando o professor entende a origem de cada dificuldade de seus alunos, ele consegue discernir sobre como proceder para melhor abordar o ensino em sala de aula, principalmente, no que diz respeito ao ensino da ortografia, evitando que as aulas se tornem cansativas e difíceis para os alunos. Ressaltamos que o trabalho deve ser, cuidadosamente, planejado e inserido no planejamento anual e todas as atividades propostas devem ser acompanhadas de muita leitura.

Além das orientações e sugestões oferecidas à professora, também estabelecemos uma parceria de trabalho com a gestora. Observamos que ela sempre estava disposta e interessada em incentivar a escrita na escola, apoiando o trabalho que estávamos desenvolvendo. Sugerimos que a gestora investisse na formação dos professores, socializando os conhecimentos de cada um com os demais e elaborasse estratégias que envolvessem toda a comunidade escolar em atividades que despertassem o gosto pela escrita, oferecendo oportunidades ao aluno para que possa aprender realmente a importância da escrita na vida de todo cidadão, para que ele possa, com seus olhos, visualizar novos caminhos para novas descobertas e, assim, tornar-se um escritor crítico e competente. Para mudar o tratamento que damos ao ensino da ortografia em nossas escolas, existe, no entanto, um aspecto cuja tomada de consciência nos parece fundamental: ensinar ortografia dentro de um contexto.

A partir deste estudo, foi possível desenvolver uma prática voltada para o uso de estratégia de pensamento, para a reflexão sobre o objeto de conhecimento e para as atividades que proporcionam a interação, não só entre o professor e o aluno, mas também entre os próprios alunos, o que resulta em aprendizagens mais significativas e conscientes, as quais podem ser transferidas para as diversas situações de aprendizagem, pelas quais os alunos irão passar. É preciso que o professor conheça o funcionamento da ortografia de sua língua, a fim de que possa definir as atividades que irá utilizar. A primeira noção a ser trabalhada numa sala de aula é o erro. Este deve ser considerado natural pelos que estão aprendendo, pois essa naturalidade influencia na postura dos aprendizes em relação ao processo de aprender e de corrigir.

Sabemos que o êxito dessa prática não depende somente da escola e dos professores, pois para obter um resultado melhor e mais significativo, temos que

fazer com que os alunos se comprometam com sua aprendizagem, tendo interesse em aprender. Motivação e incentivo são necessários para que os alunos encontrem o caminho a seguir e saibam quais os primeiros passos a serem dados para essa longa viagem no mundo da escrita. Investir em aulas estratégicas que possibilitem ao aluno um contato mais prazeroso com a escrita é um grande passo para que ela deixe de ser um sacrifício ou uma obrigação, mas que passe a fazer parte do cotidiano da vida do aluno, sendo instrumento fundamental para novas descobertas. Devemos contar também com o auxílio da família e da sociedade para obter um resultado favorável no que diz respeito à educação e, conseqüentemente, ao ensino da escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na escrita como prática social e não apenas como objeto de conhecimento é algo extremamente necessário, pois em todos os momentos de nossa existência ela está presente. No entanto, a escola tem de desempenhar melhor o seu papel nesse sentido, pois apesar das muitas iniciativas desenvolvidas pela escola, na prática, percebemos que um bom número de professores ainda se preocupa em cumprir a grade curricular, deixando de lado o que é essencial para o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno. Desse modo, na sala de aula o que se obtém como resultado são alunos não muito interessados em aprender, mas, sim, preocupados em cumprir suas atividades para serem aprovados ao final do ano. Vale ressaltar que o ensino da ortografia da língua portuguesa precisa assumir uma nova postura. Ao invés de ensinar a obrigatoriedade de aprender a “escrita certa”, devemos despertar no aluno a consciência de que escrever de acordo com o padrão é importante. Essa conscientização é necessária, pois contribui para o aluno alcançar a cidadania.

Apesar de não ser uma realidade em todas as escolas brasileiras, a escola pesquisada valoriza a escrita e a trata como algo de muita relevância para o crescimento cultural e intelectual do aluno. A escrita é uma realidade vivenciada por todos e os resultados foram notados nas produções textuais dos alunos. Durante a análise dos textos, observamos que, embora alguns alunos tenham apresentado dificuldades que já deveriam ter sido superadas nas séries precedentes, necessitam de intervenção para corrigi-las, para evitar que elas persistam durante toda a vida escolar desses alunos, a maioria dos alunos investigados, apresentassem dificuldades ortográficas próprias do 7º ano. Os erros ortográficos encontrados na pesquisa foram do tipo transcrição de fala, decorrentes da presença marcante da oralidade na escrita e erros por ausência de nasalização, erros por desconhecimento das normas ortográficas, erros decorrentes das trocas de grafemas que representam o mesmo fonema, erros por supercorreção, erros de acentuação, erros de pontuação e uso indevido de maiúsculas e minúsculas, decorrentes da falta de familiaridade gráfica. Além das dificuldades ortográficas descritas, os alunos também apresentaram dificuldades concernentes aos campos lexicais, morfossintáticos e semânticos.

Entendemos que o aprendizado da ortografia é contínuo e dentre as estratégias de ensino a serem desenvolvidas, novas sequências didáticas deverão ser criadas ao longo da vida escolar, com novas dificuldades a serem trabalhadas e assim sucessivamente. Lembrando que para a aquisição da língua escrita é imprescindível ler e escrever. Assim, os alunos terão condições de aprender a partir dos textos que lêem e produzem e nós, educadores, alcançaremos sucesso no que diz respeito à aprendizagem significativa, pois estaremos formando escritores autônomos capazes de se posicionar diante dos mais diversos tipos de textos.

É importante ressaltar que o gestor da escola precisa observar com muito carinho, acompanhar e se envolver em todo o trabalho desenvolvido na sua unidade escolar, incentivando e apoiando os seus profissionais para melhor rendimento do corpo docente dentro da unidade escolar em que atua e também se posicionar de maneira crítica avaliando o trabalho da gestão escolar, contribuindo assim para uma gestão mais democrática e eficiente. Na análise de Kisil (1998, p. 1), “[...] um dos grandes marcos do mundo contemporâneo é o fenômeno da mudança”. De acordo com essa afirmativa, o gestor da escola deve cada vez mais investir em conhecimento e socializá-lo com os demais funcionários para que a organização escolar aumente sua capacidade de criar e de inovar, rompendo com antigos paradigmas, o que não é uma tarefa fácil, pois envolve mudanças. Portanto, é preciso repensar os antigos conceitos, adquirindo novos conceitos e tomada de atitude, cientes de que qualquer mudança gera resistência. Assim sendo, cabe ao gestor da unidade escolar fazer com que essa resistência seja vencida de maneira positiva, não impondo o novo modelo, mas trabalhando a concepção do novo e assim, gerando comprometimento para que seja aceito por toda a equipe escolar.

O ensino hoje, no Brasil, ainda enfrenta grandes dificuldades, mas acreditamos que se os alunos puderem contar com a escola e com professores comprometidos, que demonstrem ter uma visão diferenciada para o ensino da ortografia, a escola conseguirá alcançar a necessidade deles, tanto na fase inicial de aprendizado como no decorrer da vida. Assim, cabe ao professor a tarefa de ajudar os alunos a compreenderem o significado real da importância da escrita em suas vidas para termos um ensino mais qualificado e, conseqüentemente, alunos aptos a escreverem de forma eficaz e produtiva. Para tanto, cada professor deve ter um conhecimento profundo do ler e escrever na sua área de atuação para que entre elas o diálogo se faça com segurança e fecundidade, apesar das dificuldades em

sua efetivação, objetivando o desenvolvimento integral do educando, de forma a ampliar sua capacidade leitora e, conseqüentemente, sua visão de mundo.

Acreditamos que o objetivo deste trabalho que foi investigar a aplicação do ensino da ortografia na escola de Ensino Fundamental e como o professor lida com a aprendizagem da ortografia pelos alunos, observando quais estratégias o professor utiliza em suas aulas e se os alunos apresentam uma resposta positiva a essas estratégias, foi atingido. Concluimos que o ensino/aprendizagem da ortografia deve ser mais valorizado e explorado no trabalho realizado em sala de aula. No ensino da escrita ainda existem muitos problemas a serem reparados, tais como a forma como é abordado o tema em sala de aula, as dificuldades de produção e de compreensão textual encontrados nos alunos e, ainda, o tratamento dado à ortografia pela escola como um todo. Contudo, esclarecemos que não temos a pretensão de tornar os alunos escritores impecáveis, mas almejamos que eles reflitam sobre as normas ortográficas, se mantenham autoconfiantes, participem das atividades com empenho e adquiram autonomia na escrita.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?:** um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BARBEIRO, L. **Aprendizagem da ortografia:** Princípios, dificuldades e problemas. Porto: Edições Asa, 2007. (Coleção Práticas Pedagógicas)

BATISTA, A. O. **Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano:** proposta de elaboração de um protocolo de avaliação da ortografia. 2011. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2011.

BORGES, T. S. da L. **Ortografia nas Séries Iniciais:** Memorização e Reflexão. Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em:
>http://www.researchgate.net/publication/268345031_ORTOGRAFIA_NAS_SRIES_INICIAIS_MEMORIZAO_E_REFLEXO>. Acesso em: 06 jul. 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Col. Linguagem, nº. 4)

_____. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, C. R. (org) **Pesquisa participante.** 3. ed, São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo, Scipione, 1989.

_____. **Alfabetização e Linguística.** 8. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

_____. **Alfabetização e Linguística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **A Ortografia na escola e na vida.** In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas: Mercado das Letras, 1999, p. 61-96.

_____. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. **Alfabetização e ortografia.** *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002.

_____. **Alfabetização & Linguística.** São Paulo: Scipione, 2004.

CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 1, n. 3, p. 269-285, 1985.

_____. Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em Português. In: **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo: Secretaria de Estado da educação - CENP, 1990, p. 114-122.

CERVERA-MÉRIDA, J. F.; YGUAL-FERNÁNDEZ, A. Una propuesta de intervención em trastornos disortográficos atendiendo a la semiología de los errores. **Revista de Neurología**, Valencia, España, v. 42, n. 2, p. 117-126, feb. 2006.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

FÁVERO, L.L. Coesão e coerência textuais. 9. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

_____; _____. **Psicogênese da língua escrita**. Traduzido por Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GRIGALEVICIUS, M. M. **Aprendizagem da linguagem escrita**: um estudo sobre a competência ortográfica de alunos da 5ª série do ensino fundamental. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2007.

GUIMARÃES, G.; ROAZZI, A. **A importância do significado na aquisição da Escrita ortográfica**. In: MORAIS, Artur Gomes de (Org). O aprendizado da ortografia. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

HENDRICKS, H. **Ensinando Para Transformar Vidas**. São Paulo: ED Betânia, 1999.

HORTA, I. V.; MARTINS, M. A. Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: implicações educacionais. **Análise Psicológica**, v. 22, p. 213-223, 2004.

KISIL, M. **Gestão da Mudança Organizacional**. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, v. 4, 1998. (Série Saúde & Cidadania)

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LOPES, A. A. **A singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua**. Tese de doutorado. Maceió, 2005.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de *Luria*. Traduzido por Diana Myriam Lichtenstein, Mário Corso; supervisão de tradução Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MARCHUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARTINS, M. H.. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MAZZEU, J. F. de C. **O significado das técnicas de comunicação escrita e o ensino da ortografia na pós-alfabetização**. São Carlos: UFSCar, 1992. (dissertação de Mestrado)
- MENGA, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MONTEIRO, A. M. L. "Sebra-ssono-pessado-asado". O uso do "s" sob a ética daquele que aprende. In: MORAIS, Artur Gomes (Org). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 43-60. (Linguagem e Educação, 4)
- MOOJEN, S. M. P. **A escrita ortográfica na escola e na clínica**: teoria, avaliação e tratamento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- MORAIS, A. G. de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- _____. **Ortografia**: ensinar e aprender. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. **Ortografia**: ensinar e aprender. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. **Novos livros de alfabetização**: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2005.
- _____. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MOTA, S. R. **A Família e o Leitor**. Fundação Vital/Casa da Leitura/Proler. Rio de Janeiro, 1994, p. 75.
- NUNES, T.; BRYANT, P. & BINDMAN, M. **E quem se preocupa com ortografia?**. Em C. CARDOSO-MARTINS (Org.), Consciência Fonológica e Alfabetização. Petrópolis: Vozes, 1995
- OLIVEIRA, M. A. de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.
- PELLEGRINI, T. **Português**: Palavra e arte. São Paulo: Atual, 2002.

PIAGET, J. **A formação de símbolo na Criança**: Imitação, jogo, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Oiticia. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

POSSARI, L. H. V.; COX, M. I. P.; NEDER, M. L. C.; VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição digital. Ed Ridendo Castigat Mores, 2010.

REIS, M.; SILVA, R. '**Quando eu penso que é para pôr "ss", o correto é "ç" ou vice e verça**': a conversão do fonema /s/ em contextos competitivos, num estudo de caso. 2006, no prelo.

SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito**: um diálogo entre escritor e leitor interno. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, A. C. Aprender ortografia: o caso das sílabas complexas. **Análise Psicológica**, n. 2, v. XXV, p. 171-182, 2007.

SILVEIRA, R. M. H. **Silêncio**: Ditado. São Paulo: Editora Abril, 1986. (AMAE EDUCANDO, 178)

SOUSA, O. **Competências Ortográficas e Competências Linguísticas**. Lisboa: ISPA, 1999.

TEDESCO, M. R. Distúrbios do aprendizado da leitura e da escrita. In: **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

TESSARI, E. M. B. **Operações fonológicas nas alterações ortográficas**: a presença da fonologia na ortografia. 2002. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YGUAL-FERNÁNDEZ, A. et al. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 499-504, jun. 2010.

ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 5. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

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

_____. **Aprendizagem e distúrbio da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Produções Textuais

Aluno 1 – texto espontâneo

Escola _____

Data 21/01/2014

Nome _____

Um dia
de Aventura

Uma Aventura é legal para gente, Aventuras tem muitas coisas legais como a gente passar de Armadilhas buracas profundas a gente se divertir muito com essas coisas, Aventuras é muito legal por isso a gente se diverte se arriscando, depois um dia muito legal e bonito fomos na Aventura para achar o tesouro perdido a caverna era muito profunda e escura das vezes muito cuidado com as armadilhas tinha armadilhas por todo lado tinha muita coisa escondida achamos os tesouros e pensamos que a caverna ia desaparecer e ia mesmo corremos até chegar a saída e conseguimos o tesouro perdido finalmente tinhamos guardado muito escondido

Aluno 1 – texto dirigido

1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA
PORTUGUESAPrefeitura de
Fortaleza

Escola Municipal _____

Ano letivo
2014

ALUNO (A): _____

Nº: 5

SÉRIE: 7ª

TURMA: _____

DATA: 12/03/2014

Ensino – Distrito de Educação I

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Eu queria pedir a Deus se encontrasse ele e
pedir a ele que queria que o mundo fosse mais calmo
por que é a violência no mundo eu ia pedir um
sem violência por que é muita violência, também queria
pedir para ele que o mundo fosse mais calma por que
tem muitas coisas que tem que mudar nesse
planeta com a violência, tráfico de drogas que não
pode a terra para mim ele é muito bonita mas
também tem coisas que tem que mudar, eu não
sei ~~exatamente~~ o que falar para ele porque
eu penso em muitas coisas que poderia mudar
a terra mas se eu encontrasse ele mesmo eu
queria que a violência sumisse por que tem
muitas pessoas machucadas por causa da violência
eu mudaria a violência.

Aluno 2 – texto dirigido

1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA		 Prefeitura de Fortaleza
Escola Municipal _____		Ano letivo 2014
ALUNO (A): _____		Nº: 08
SÉRIE: 7º	TURMA: A	DATA: 12/03/2014
Ensino – Distrito de Educação I		

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Se eu me encontrasse com Deus eu pediria
 no universo eu pediria que o mundo fosse mais
 tão ingente que ninguém poderia ser mal que não
 existisse o mal no mundo nem o mal nem
 chorar eu queria que o pecado fosse como
 que todo mundo tivesse medo mas não o medo
 de um mal nem de um mal nem de um
 E eu pediria o Deus para mudar o mundo
 sem o violação e também queria que mudasse
 o criminalidade eu não queria e existisse violen-
 cia no mundo que o mundo seja perfeito
 bom que o mundo e o inteiro não fosse tudo
 eu queria que fosse tudo em uma palavra
 Deus eu queria que os pessoas fossem mais
 e queria também que existisse um bom para
 ninguém



Aluno 3 – texto espontâneo

22/07/14

Aluno-
escola-

A derrota do Brasil

Nas semifinais da Copa do Mundo 2014 ia acontecer o jogo Brasil e Alemanha. Lembro que nesse dia todos estavam animados para o jogo confiantes que iríamos para a final.

Quando o jogo começou o Brasil liderava mas com um escanteio a favor da Alemanha saiu o primeiro gol da partida a favor do adversário. Depois de quatro minutos mais quatro gols, um atrás do outro, a torcida brasileira não parecia acreditar, todos arrasados com os cinco gols da Alemanha, a esperança estava se acabando.

No segundo tempo o jogo continuava difícil, mais Alemanha continuava liderando. Depois dissoz mais dois gols da Alemanha e no finalzinho do jogo Oscar fez o gol de honra do Brasil.

Aluno 3 – texto dirigido

1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA
PORTUGUESAPrefeitura de
Fortaleza

Escola Municipal			Ano letivo 2014
ALUNO (A):			Nº: 9
SÉRIE:	TURMA:	DATA: 12/03/2014	Ensino – Distrito de Educação I

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Se eu me encontrasse com Deus eu ficaria primeiramente sem palavras, mas depois de tomar fôlego, pediria a paz mundial, pediria que todas as pessoas não brigassem não se matem, pois a violência é a pior coisa que existe.

Se eu me encontrar com Deus eu iria falar para ele todas as coisas ruins existentes no mundo, e eu pediria para ele melhorar, para que o mundo se tornasse melhor, se tornasse um lugar melhor para se conviver, onde as pessoas gostassem umas das outras, que todas as pessoas tivessem amor no coração, que todos respeitassem os outros para que nós poderíamos viver em paz.

Aluno 4 - texto espontâneo (frente)

22/07/14

Português

A Parálipoi: A Guerra dos Anjos.

Era uma vez 10 anos atrás os anjos estavam parando e cansando de fazer os humanos e suas residências quando eles viraram as guardiãs com duas espadas brilhantes nas suas mãos e os anjos perguntaram - o que foi guardiãs e as guardiãs falaram - Deus está chamando.

Quando chegaram lá Deus e seus anjos estavam lá esperando. - O que foi senhor As guardiãs falaram que o senhor chamou. - Vão chamar aquele para lhes pedir que não a terra.

- Mais para que.

- Para você proteger duas crianças que nasceram do ventre de uma mulher santa. Pois que quando vocês morrerem eles ocuparam seus espaços.

Os anjos desceram com a maior rapidez do mundo. Quando chegaram eles foram logo atrás do criança. Mas a mulher e a sacrificar a criança num monte na terra em que lá se abelhar a criança os dois anjos apareceram e falaram - Não mate essa criança. - Por que não. - Por que ele tem uma missão no céu. A mulher estava pois se laura Mais deu.

Quando chegaram No céu eles

Aluno 4 – texto espontâneo (verso)

Amostraram a criança a tirar e eles
falaram - esse é a criança que sempre
pediu. - Muito bem vocês relataram as coisas.

Autar: [REDACTED]
Editora: [REDACTED]
Dia: TERÇA FEIRA
DATA: 22/07/14

Aluno 4 – texto dirigido

1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA
PORTUGUESA

Escola Municipal			Ano letivo 2014
ALUNO (A):			Nº: 06
SÉRIE: 7º	TURMA: A	DATA: 12/03/2014	Ensino – Distrito de Educação I

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Se eu me ~~contrasse~~ com Deus eu ia pedir, que a violência acabasse, os maus-tratos os animais, as injustiças, as doenças que estão acabando com o mundo como o HIV, CANCER, Ebola, etc. ~~se~~ não podemos nos esquecer do preconceito, das humilhações, das drogas de todos os males do mundo.

O mundo ~~está~~ está se acabando não é por culpa de Deus, é pelas pessoas que mais tarde viram as ~~maiores~~ consequências. Também eu quero que acabasse as estupro, pedofilia, violência com as mulheres e as crianças. E que todas essas pessoas que cometem esses atos se arrependam.

É também que as pessoas inocentes não pagassem pelo que a outra cometeu, Jesus pagou naquela cruz para quem ele tinha esperança ~~em~~ mas não sei bem se tudo que ele sofreu as pessoas ruins não mereciam. Que a pobreza acabasse. Deus foi um ser esquecido graças a sua bondade e ~~mas~~ ele não se esqueceu.

Deus eu ia ter muita fé em tudo o que eu disse se torna-se realidade, e se dependes de Deus eu Jesus se torna realidade. Eu também quero que todas as pessoas se importasse com Deus. Ah, Deus é o "Porquê" que ~~está~~ todas estamos aqui como eu ~~sempre~~ digo: "Se nós nos esquecermos de Deus, Deus não esquece de nós". FIM

Aluno 5 - texto espontâneo

22/07/19

Escola: [REDACTED]

nome: Gabriel Alves n.º 11

O menino que não ~~gostou~~ gostou com Deus

O menino que não ~~gostou~~ gostou com Deus

A Fomele dele o chamou para ele ir para igreja ele disse que não gostou de ir para igreja ele sempre inventa alguma coisa o Padre chamou ele para ir a igreja ele disse mas um santo dia ele descobriu um padre no terreno abandonado ele sempre no padre o la elito mas os amigos para ir para o padre o mãe dele perguntava aonde vai ele disse que encontrou um padre abandonado ele estava sempre no padre gozando toda vez que ele ir para o padre o mãe dele dizia duro 74 parte ele sempre falava isto certo quando ele foi para para o padre ele entrou o padre caiu ele viu uma luz um Homem o AB Regou a partegen ele disse ele foi para Hospital quando ele abandonado ele pôde para mãe que salvou foi um padre ele foi para a igreja quando cresceu ele ficou Padre

Aluno 5 – texto dirigido

1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA			 Prefeitura de Fortaleza
Escola Municipal [REDACTED]			Ano letivo 2014
ALUNO (a) [REDACTED]			Nº: 77
SÉRIE: 7	TURMA:	DATA: 12/03/2014	Ensino – Distrito de Educação I

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

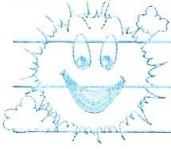
Se eu encontrasse Deus eu pediria o ele ~~que~~ que o mundo fosse menos violento e as pessoas fossem menos racistas e respeitosas ~~com~~ uns outro que denunciasse as maldades de crianças mulheres e conta que parece o tráfico de pessoas e de droga tombaram e que nunca tivesse existido drogas e que pareça o trabalho infantil no mundo e pareça os assaltos e para proteger minha família os mendigos os crianças e para ele mandou chuva no sertão para o caipão com o seca deixo para sempre e para ele ~~para~~ proteger as asfalto nestas e que ele não deixe que a humanidade destrua a floresta amazônica para fazer praias e casas porque a floresta amazônica tem um papel importante como reguladora do clima além de ela possuir uma grande biodiversidade de vegetal e animal e que ele não deixe o ser humano acabar com mundo e eu pediria a paz

Aluno 6 – texto espontâneo

Escola: [redacted] 20/14.
 Nome: [redacted] Lu: Fumo.

EBD

No dia 29 de Junho eu minha família e algumas pessoas da igreja que eu conguo fomos ao Sítio, foi muito legal, quando chegamos nós merendamos depois o pastor deu a palavra e explicou, depois disso teve um debate entre os jovens e os pré-adolescentes, no debate nós ganhamos, alias que eu levei tortada na cara, eu também dei uma. Depois temos algumas provas, nelas nós perdemos por causa de uma Pessoa, mas no final das contas adivinha quem ganhou os pré-adolescentes, nós tomamos o banho de piscina foi muito legal, divertido. Depois do banho de piscina que quase eu não sair, fomos almoçar foi muito bom o almoço, nos pré-adolescentes jogamos carimbos pelo quanto quem comida desce. Quando ela desceu nós fomos novamente para a piscina ficamos até umas 13:00 da tarde na piscina, depois fomos para a casa. Foi muito legal a Escola bíblica dominical (EBD). Foi ela que levou nós para o Sítio.



Aluno 6 – texto dirigido

1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA
PORTUGUESAPrefeitura de
Fortaleza

Escola Municipal

Ano letivo
2014

ALUNO

Nº: 24

SÉRIE:

4º

TURMA: A

DATA: 12/03/2014

Ensino – Distrito de Educação I

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Quando algum dia eu encontrasse
com Deus eu ficava super mega feliz, e
eu perguntava várias coisas a ele, sobre
o que ninguém pode responder eu fico muito
curioso. Se eu me encontrasse com Deus
eu pensaria várias perguntas ou até honras para
responder, eu acho que as pessoas pediria muito
dinheiro, riqueza mas talvez se eu encontrasse
com ele pediria, que eu e minha família
tenha mais dias prolongados na terra a
última coisa neste mundo que eu não
quero é para acontecer que a minha famí-
lia se destrua que já acontecendo mas graças
a Deus não aconteceu, e também se a
minha família morresse.

Aluno 7 – texto espontâneo (frente)


 Aluno =
 Escola =

4º Ano

Que sexta-feira mais pinoda

No dia 24 de junho sexta-feira eu fui para a casa da minha tia, lá eu joguei no playstation mais a minha prima que ela se chama paulinha, agente estava jogando um jogo que ela de esquerda de carros ela tava ganhando de mim aí eu fui parar na frente dela e meers do carro eu para frente ele fez foi eu para trás e ainda por cima capotou e ela ganhou de mim. Daí a minha tia foi colocou as moedas para lavar na máquina aí começou a sair espumas de dentro da máquina aí a minha prima começou a enlouquecer gritando:

— Socorro, Socorro a máquina de lavar vai explodir!!!

Daí eu comecei a rir, porque a máquina só estava com muitas moedas e só saiu sabão e mais nada. A minha prima é muito medrosa. Escutei aí eu coloquei a máscara que eu tenho que é de um esqueleto bem feio eu dei um susto nela e na minha tia.

Aluno 7 – texto espontâneo (verso)



As elas voltas ficaram com muito
medo e eu só umdo, hey, sei,
Uemais eu sei eu sei!!! No outro
dia eu fui pra casa e ela falou
assim:

— Nossa, tá vai, vem eu vou te dar
um susto também viu

E eu respondi:

— Viu, tehal!!!

FIN!!

Oh! My
Darling

kajoma

Aluno 7 – texto dirigido

1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA
PORTUGUESAPrefeitura de
Fortaleza**Escola Municipal** [redacted]Ano letivo
2014**ALUNO (A):** [redacted]**Nº:** 27**SÉRIE:** 7º Ano**TURMA:** A**DATA:** 12/02/2014

Ensino – Distrito de Educação I

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Se eu me encontrasse com Deus eu o abraçaria, ficaria de joelhos pra ele me abençoar, ficaria super feliz de se encontrar com Deus. Não saberia exatamente o que iria fazer ou pedir mas pediria pra ele me proteger, eu, minha família, meus amigos e amigas da escola, os professores e também os meus inimigos para ele ver a minha grande vitória. Eu pediria também pra Deus me dar apenas dois minutinhos pra mim falar com a minha vó, minha tia que faleceram a pouco tempo, pediria pra ele me dar forças, sabedoria, e paciência. Pediria pra ele curar todas as pessoas doentes que estão no hospital, pediria pra que ele entrasse dentro daquelas adolescentes que fumam drogas que se prostituem etc...

Pediria pra Deus libertar aquelas pessoas que caem na tentação da besta que usam drogas, que são traficantes, ladroes e agradeceria ele e diria "Eu te amo meu Deus"

Aluno 8- texto espontâneo

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

ne 27

como minhas amigas, por

- minhas amigas por Bem Legal Assist a capra
 e meus professores preferidos, muitas pessoas, que
 quando chegam o dia de começar as aulas
 fiquei muito feliz, quando cheguei na escola vi
 minhas amigas, amigas, todos são legais!

- Bem minha família e legal todos são atenciosos
 pra todos, meus pais são atenciosos, meu pai
 eu estudar mas eu tanto pesquisa, tanto muito
 mais de biologia, eu vou ter uma boa nota.

- Sou muito fã muitas bandas
 como muitas músicas infem

SÃO DOMINGOS

Aluno 8 – texto dirigido

1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA		 Prefeitura de Fortaleza	
Escola Municipal _____			Ano letivo 2014
ALUNO (A): _____			Nº: 98
SÉRIE: 7	TURMA: A	DATA: 12/03/2014	Ensino – Distrito de Educação I

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Se eu me encontrasse com alguém gostaria muitas coisas boas para mim e para minha família meus amigos. gostaria para Deus me ajudar sempre no caminho certo com todas as coisas boas em minha vida que me ajudasse sempre até o fim de minha vida, gostaria paz para o mundo que nos últimos anos está cada vez mais violento, que tivesse todas as pessoas do mundo das crianças, as crianças e adolescentes das ruas, que todas as crianças tivessem todas as coisas para as famílias pobres que eu seja sempre uma pessoa sempre boa, amiga das pessoas que sempre estivesse com a minha mãe e com as pessoas mais velhas ensinar meus professores(A), não brigas com meus colegas gostaria que eu fosse uma pessoa mais estudiosa.

Aluno 9 - texto espontâneo

22/04/14

Português

nome:

n32

título futebol

um dia um menino Senhores Em Ser um jogador
de futebol E ele era muito bom em jogar
futebol xi um dia Ele foi chamado para jogar
no clube do Flamengo i daí Ele foi se revelar
org no Europe vai Ele foi chamado para se
clube do Real Madrid xi Ele redigiu o
Senhor dele que era jogar do lado do
Cristiano Ronaldo e do Bale E ele com
seguiu por que Ele nunca desistiu do Senhor
dele Ele correu atrás do Senhor e
nunca desistiu e nunca parou



moral do história
nunca desisto do
Seu Senhor

Aluno 9 – texto dirigido

1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA
PORTUGUESA

Escola Municipal			Ano letivo 2014
ALUNO (A):			Nº: 32
SÉRIE: 4º	TURMA: A	DATA: 12/03/2014	Ensino – Distrito de Educação I

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Eu gostaria que tivesse um mundo melhor. um mundo sem Roupos orgulhos e revêlencia, um mundo que as pessoas não tivessem medo de andar nas Ruas, medo de sair e medo de reíres, um mundo de paz sem problemas sem Brigas também sem vícios, um mundo melhor porque aqui em dia tá muito ruim de se viver, as pessoas e o comércio estão se dando quebra quase a vida fosse menos preocupada com o menos Roubos, um pouco ruim. Também um mundo mais justo com pessoas que morrem só porque os reíres. O mundo é muito injusto com quem não merece, sem castigo, é quem merece ser castigado não. E muito injusto os reíres só porque a pessoa é negra ou mais gorda que o outro, porque se eles tivesse no mundo tudo ia mudar tudo ia ser diferente, e diferente humanamente como deveria ser.

Então, um mundo com iguaíades sem preconceito, com pessoas mais honestas e com mais fé em Deus, um mundo mais justo.

Aluno 10 – texto espontâneo

Escola Municipal [REDACTED]

Nome: [REDACTED]

Hoje é dia de dizer obrigado...

Obrigada pelo seu carinho, pela sua força, pelo seu cuidado, pela sua atenção.

Obrigada por estar sempre ao meu lado, por me ajudar nas horas difíceis e sempre me apoiar.

Obrigada por entender minhas questões e me aceitar.

Obrigada por vivermos momentos tão cheios de Alegria.

Obrigada por esta, em minha vida preenchendo cada momento dela com seu Amor e sua Esperança

Obrigada por você ser essa pessoa tão única e especial que eu tive a Sorte de Encontrar!

Essa pessoa a quem eu agradeço é minha Mãe e o nome dela é [REDACTED].

Eu Amo Ela!!!!

Ass: [REDACTED]

Aluno 10 – texto dirigido

1ª AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE LÍNGUA
PORTUGUESAPrefeitura de
Fortaleza

Escola Municipal _____		Ano letivo 2014
ALUNO (A): _____		Nº: 34
SÉRIE: 7º ano	TURMA: A	DATA: 12/02/2014
Ensino – Distrito de Educação I		

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Eu queria que o mundo fosse diferente porque o mundo hoje em dia está muito cheio de roubo, assalto, mortes e hoje em dia já é normal tudo isso mas se eu me encontrasse com Jesus pediria a ele para ele mudar o mundo para melhor porque o mundo não pode mudar? O mundo precisa de ajuda para mudar para melhor. Deus quer mudar o mundo mas para isso o mundo tem que querer mudar, o hoje não presta, o mundo está cheio de prostituição e ninguém tá nem aí. O que adianta a gente ir para o culto ouvir a palavra de Deus e não praticar? Devemos falar de Jesus para as pessoas e não ter medo disto. Porque ele morreu por nós levando todas as nossas enfermidades e nós o que damos a Ele? O que oferecemos de nós para o Senhor? Qual é o dia que oferecemos como sacrifício vivo para Ele? Várias vezes fizemos isso mas achamos que é o suficiente para Deus, mas é tão pouco o que damos a Ele pelo o que Ele fez por nós. Precisamos pensar nisso em vez de ficar julgando as pessoas, olhando os erros das pessoas. Deus não está interessado em nada a única coisa que Deus quer e precisa é do nosso coração. Precisamos ganhar pessoas para Jesus. Precisamos avançar em frente. Amo o Senhor Jesus!!!

Eu queria que Deus reconhecesse o que Deus fez por nós.

ANEXO B - Outros textos analisados

Aluno 11 - texto espontâneo

10 12 14

Nome: [REDACTED]

Nº3

ano: 3º A - T

Se eu me encontrasse com Deus
 eu pediria a paz mundial
 e também pediria que ninguém
 usasse a violência para
 resolver tudo porque muitas
 se resolve com violência
 porque a violência é causa de
 maioria das mortes que
 acontecem no mundo

Aluno 12 – texto espontâneo

21/07/14

Nome _____ Nº 07
 Escola: municipal _____
 Comunidade de _____

do FACEBOOK

Ontem eu joguei com o Anderson e ele não respondeu, pelo o kate-pop, quando eu fui jogar ele está jogando no facebook e eu continuei jogando com ele e todos.

Outro dia no Facebook eu estava olhando os amigos quando o meu grande amigo me adicionou no Facebook.

Já eu joguei e joguei o tempo passou e nós falamos quanto tem o sono nós paremos por um dia que passou que nós continuei de novo.

Outro dia, pai ontem ao dia do amigo foi outro dia muito divertido e muito divertido.

Já sem último dia foi quando eu não sabia o anel do meu amigo e ela ficou.