



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

LUCIANO KLEBER GONÇALVES DA CUNHA BRAZ

**ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS NA
ESCRITA DE ALUNOS DO 7º ANO DE ESCOLAS DA ZONA RURAL
DE CARUARU - PE**

**GARANHUNS-PE
2020**

LUCIANO KLEBER GONÇALVES DA CUNHA BRAZ

ANÁLISE SOCIOLINGUÍSTICA DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS NA
ESCRITA DE ALUNOS DO 7º ANO DE ESCOLAS DA ZONA RURAL
DE CARUARU - PE

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras/
PROFLETRAS, da Universidade de
Pernambuco/ UPE, Campus Garanhuns
para obtenção do grau de Mestre em
Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo da Silveira
Amorim

GARANHUNS - PE
2020

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Universidade de Pernambuco – UPE

B823a Braz, Luciano Kleber Gonçalves da Cunha
Análise sociolinguística dos desvios ortográficos na escrita de alunos do 7º ano de escolas da zona rural de Caruaru - PE / Luciano Kleber Gonçalves da Cunha Braz, Garanhuns, 2020.

145 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo da Silveira Amorim.

Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2020.

Inclui bibliografia e anexos

1 ESCRITA. 2 ORTOGRAFIA. 3 SOCIOLINGUÍSTICA. 4 ENSINO FUNDAMENTAL – ESTUDO E ENSINO I. Amorim, Gustavo da Silveira (orient.). II. Universidade de Pernambuco. III. Título

CDD 23th ed. – 469.07
Jaqueline Fatima da Costa Buzzo– CRB-4/2221

LUCIANO KLEBER GONÇALVES DA CUNHA BRAZ

**ANÁLISE SOCIOLINGÜÍSTICA DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS NA
ESCRITA DE ALUNOS DO 7º ANO DE ESCOLAS DA ZONA RURAL DE
CARUARU - PE**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS – da Universidade de
Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns,
como um dos requisitos para a obtenção do
grau de Mestre em Letras, em 13/03/2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr. Gustavo da Silveira Amorim

Orientador – IFPE/UPE



Prof.ª Dra. Solange Carlos Carvalho

Examinadora - Fundação Joaquim Nabuco



Prof.ª Dra. Jaciara Josefa Gomes

Examinadora – UPE/PROFLETRAS

**Garanhuns – PE
2020**

Ao senhor Deus, que, como sempre, está
caminhando ao nosso lado.

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente, pois sem ele nada disso seria possível, um sonho que se tornou realidade mesmo após tantos anos de início de minha carreira como docente, com toda confiança que o senhor depositou em mim.

À minha esposa Roberta, meu amor e grande companheira, que sempre esteve ao meu lado me apoiando e incentivando, fazendo com que me sentisse forte especialmente em momentos em que achei que não conseguiria.

À minha filha Maria Clara, meu maior presente, que também soube ser compreensiva quando não tive tempo para brincar com ela.

Aos meus pais, que sempre depositaram muita confiança em mim, fazendo com que sempre me sentisse orgulhoso de quem eu sou.

À minha sogra Maria Felicidade, que, como minha mãe, me acolheu como filho e também sempre me incentivou a lutar por meus objetivos.

Aos meus colegas de turma, que batalharam comigo nesta caminhada árdua que é um mestrado, mesmo diante de todas as dificuldades, nunca deixamos de acreditar uns nos outros.

A Simone Vilaça, que tão bem representou nossa turma durante todo esse período à frente como representante.

Aos meus colegas Adriana e Mauri Célio, que juntos comigo formamos um grupo denominado ALM, que, segundo Adriana, significava: Amigos Legais do Mestrado. Obrigado pela parceria nos trabalhos, mas, especialmente, pela amizade construída.

Aos professores do Proletras, que tão bem desempenharam suas funções e sempre nos fizeram perceber que estávamos ali por sermos capazes.

Ao colega José Cláudio Júnior, que colaborou com excelentes sugestões de jogos para a intervenção.

Ao meu orientador, Gustavo da Silveira Amorim, que contribuiu de maneira significativa para a elaboração deste trabalho.

Ao meu amigo e professor Edmilson José de Sá, que me ajudou com ótimas sugestões para minha pesquisa, por me atender e ajudar até mesmo nos fins de semana, quando não tinha nenhuma obrigação de fazê-lo.

À CAPES, pela bolsa concedida durante grande parte do curso.

Aos alunos que fizeram parte desta pesquisa e sempre foram muito solícitos, contribuindo para o bom andamento do trabalho.

À equipe gestora das Escolas Alfredo Pinto Vieira de Melo e Professora Iva do Carmo Silva.

Ao colega Hudson Marques, por ajudar na correção e formatação do texto.

RESUMO

Nesta pesquisa, realizada com alunos de turmas de 7^o anos do Ensino Fundamental de escolas da zona rural de Caruaru - PE, adotamos uma perspectiva para o ensino e estudo focado no processo de aquisição da escrita ortográfica, com vistas a analisar os desvios de grafia que ocorrem durante as produções dos estudantes na perspectiva da Sociolinguística. Este estudo se justifica pela razão da ortografia ser uma dificuldade apresentada pelos alunos e estudada durante praticamente toda a vida estudantil. Ao iniciarem as produções escritas, os alunos que cometem mais desvios são tidos como alunos estigmatizados, tratados como pessoas que possuem conhecimento inferior. Os objetivos deste estudo são compreender e minimizar os desvios de grafia. É um campo da nossa língua que necessita sempre de estudos e propostas para que o aluno consiga alcançar esse padrão exigido, chegando a um estágio consistente da modalidade escrita. Realizamos uma análise minuciosa que percorreu alguns caminhos. Iniciamos pela Sociolinguística Educacional e a Variacionista que têm como principais referências os estudos de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) e Labov (1972). É essencial se traçar um perfil sociolinguístico para compreendermos as variações decorrentes tanto na fala, apesar de não ser o objetivo central da pesquisa, quanto na escrita de nossos estudantes. Fizemos uso do *software* Goldvarb X, por se tratar de um estudo variacionista. Foi necessário observar o que era relevante em relação aos desvios para podermos traçar nossas intervenções. Para a análise dos desvios e intervenções realizadas, apoiamos-nos nos estudos de Abaurre (1999), Cagliari (1999), Lemle (2002), Morais (2003,2005) e Silva (2007), Zorzi (1998) e Vecossi (2010), pois para se traçar estratégias satisfatórias que vão ajudar os discentes a superarem esses desvios de escrita, é preciso, primeiramente, fazer uma análise diagnóstica. Como proposta metodológica, realizamos inicialmente uma análise diagnóstica com oficinas de produção de textos e ditados para perceber qual nível de escrita os estudantes apresentam, para posteriormente fazermos intervenções visando uma aquisição mais consistente da escrita. De acordo com os dados estatísticos, as variantes Escola e Sexo não foram relevantes para que os desvios acontecessem, mas, mostrou que essas flutuações são resultantes de desconhecimento das normas.

Palavras-chave: Ensino. Aquisição. Ortografia. Habilidade. Escrita.

ABSTRACT

In this research, conducted with students of 7th grade classes of elementary schools in rural areas of Caruaru - PE, we approached a perspective for teaching and studying focused on the process of acquisition of orthographic writing, in order to analyze the writing deviations that occur during students' productions considering the perspective of Sociolinguistics. This study is justified by the fact that orthography is a great difficulty the students present and is studied during practically the entire student life. When starting the written productions, the students who commit more deviations, are considered as stigmatized students, treated as people with inferior knowledge. The objectives of this study are to understand and minimize spelling deviations. It is a field of our language that always needs studies and proposals so that the student can reach this required standard, reaching a consistent stage in the written modality. We approached a thorough analysis that covered some paths. We start with Educational Sociolinguistics and Variationist whose main references are the studies of Bortoni-Ricardo (2004, 2005) and Labov (1972). It is essential to draw a sociolinguistic profile in order to understand the variations arising both in speech, although it is not the central objective of the research, and in the writing of our students. We used the Goldvarb X software, as it is a variation study. It was necessary to observe what was relevant in relation to the deviations in order to be able to trace our interventions. For the analysis of deviations and interventions performed, we rely on the studies of Abaurre (1999), Cagliari (1999), Lemle (2002), Morais (2003,2005) and Silva (2007), Zorzi (1998) and Vecossi (2010) because in order to outline satisfactory strategies that will help students to overcome these writing deviations, it is first necessary to make a diagnostic analysis. As a methodological proposal, we initially performed a diagnostic analysis with workshops for the production of texts and dictations to understand what level of writing the students present, to later make interventions aimed at a more consistent acquisition of writing. According to the statistical data, the variants School and Gender were not relevant for the deviations to happen, but, it showed that these fluctuations are the result of ignorance of the norms.

Keywords: Teaching. Acquisition. Spelling. Skill. Writing

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das flutuações da escrita nas escolas investigadas	90
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Codificação das variáveis para análise estatística no Goldvarb X.....	72
Quadro 2 – Desvios por apagamento ou supressão dos alunos envolvidos na pesquisa.....	92
Quadro 3 – Desvios por acréscimo dos alunos envolvidos na pesquisa	97
Quadro 4 – Desvios por substituição dos alunos envolvidos na pesquisa	102
Quadro 5 – Desvios por apagamento ou supressão dos alunos envolvidos na pesquisa que não entraram nas rodadas do Goldvarb X	110
Quadro 6 – Desvios por substituição dos alunos envolvidos na pesquisa que não entraram nas rodadas do Goldvarb X	111
Quadro 7 – Desvios por neutralização dos alunos envolvidos na pesquisa que não entraram na rodada do Goldvarb X	112
Quadro 8 – Desvios demonstrando as dificuldades entre am e ão dos estudantes envolvidos na pesquisa que não entraram na rodada do Goldvarb X.....	113
Quadro 9 – Desvios sobre Hipersegmentação dos estudantes envolvidos na pesquisa que não entraram na rodada do Goldvarb X.....	114
Quadro 10 – Desvios sobre dificuldade na separação silábica dos estudantes envolvidos na pesquisa que não entraram na rodada do Goldvarb X.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise estatística do apagamento ou supressão dos alunos envolvidos na pesquisa	94
Tabela 2 – Análise estatística por acréscimo dos alunos envolvidos na pesquisa	99
Tabela 3 – Análise estatística por substituição dos alunos envolvidos na pesquisa	105

Sumário

1	INTRODUÇÃO	16
2	CONCEITOS SOBRE AS MODALIDADES DA LÍNGUA E SUA HETEROGENEIDADE	22
2.1	LÍNGUA/LINGUAGEM.....	22
2.2	FALA/ ESCRITA.....	26
2.3	HISTÓRIA DA ORTOGRAFIA NO BRASIL	27
2.3.1	A ORTOGRAFIA COMO OBJETO DE CONHECIMENTO	30
2.3.2	O ESTUDO E O ENSINO DA ORTOGRAFIA	35
2.3.3	REGULARIDADES E IRREGULARIDADES DO SISTEMA ORTOGRÁFICO: UMA REFLEXÃO SOBRE A NORMA ORTOGRÁFICA	36
2.3.4	O APRENDIZADO DA ORTOGRAFIA: UM PROCESSO ATIVO E REFLEXIVO	39
2.3.5	O ENSINO SISTEMÁTICO DA ORTOGRAFIA	42
3	AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA	46
3.1	AS PERSPECTIVAS SOCIOLINGÜÍSTICAS VARIACIONISTA E EDUCACIONAL.	46
3.1.1	SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA: VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA FALA E NA ESCRITA	47
3.1.2	SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL: A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA EM SALA DE AULA.....	51
4	OS PROCESSOS FONOLÓGICOS	56
4.1	PROCESSOS FONOLÓGICOS POR APAGAMENTO OU SUPRESSÃO	57
4.2	PROCESSOS FONOLÓGICOS POR ACRÉSCIMO OU GANHO.....	58
4.3	PROCESSOS FONOLÓGICOS POR TRANSPOSIÇÃO	59
4.4	PROCESSOS FONOLÓGICOS POR SUBSTITUIÇÃO	59
5	METODOLOGIA	61
5.1	PESQUISA-AÇÃO	62
5.2	A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PARA O PLANEJAMENTO REFERENTE AO ENSINO DE ORTOGRAFIA.....	64
5.3	SUJEITOS DA PESQUISA	68
5.4	PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DOS DADOS	70
5.4.1	Oficina de textos	70
5.4.2	Ditados	71
5.5	PROCESSOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA INTERVENÇÃO E ANÁLISE	71

5.5.1	Ditado interativo	75
5.5.2	Reescrita com focalização (transgressão, reflexão e correção)	76
5.5.3	Jogos ortográficos	77
5.6	DESCRIÇÃO DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS COM OS ESTUDANTES	78
5.6.1	Ditado interativo realizado como atividade de intervenção e reflexão para a escrita	79
5.6.2	Diálogos da atividade do ditado interativo realizada com os participantes da Escola B	80
5.6.3	Diálogos da atividade do ditado interativo realizada com os alunos da Escola A	81
5.6.4	Jogos ortográficos utilizados como intervenção	82
5.6.5	Jogo dos sete erros (atividade para trabalhar hipossegmentação e hipersegmentação de palavras)	82
5.6.6	Diálogos da atividade realizada sobre hipossegmentação e hipersegmentação de palavras dos alunos da Escola B	84
5.6.7	Ditado com Bingo ortográfico (atividade que aborda o uso de x e ch)	84
5.6.8	Jogos das letras embaralhadas (bingo ortográfico) com foco no apagamento do R em coda final dos verbos no infinitivo	86
5.6.9	Diálogos com a atividade realizada que focava o R em coda final dos verbos no infinitivo dos alunos da Escola B	87
6	ANÁLISE DOS DADOS	89
6.1	O QUE DIZEM OS DADOS À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA?	89
6.2	OS DESVIOS DE GRAFIA	91
6.2.1	Desvios decorrentes de motivação fonética	91
6.2.2	Desvios encontrados nas Escolas A e B por apagamento ou supressão	92
6.2.3	Desvios encontrados nas Escolas A e B por acréscimo	97
6.2.4	Desvio encontrado na Escola A por transposição	101
6.2.5	Desvios encontrados nas Escolas A e B decorrentes de motivação fonológica por substituição	101
6.2.6	Desvios cometidos pelos estudantes que não foram computados pelo Goldvarb X	110
6.2.7	Desvios por apagamento ou supressão dos alunos envolvidos na pesquisa	110
6.2.8	Desvios por substituição dos alunos envolvidos na pesquisa	111
6.3	O QUE DIZEM OS DADOS À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL?	116

6.3.1	Desvios por apagamento ou supressão	117
6.3.2	Desvios por acréscimo	118
6.3.3	Desvios por substituição.....	118
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS.....	123
	ANEXOS	127
	APÊNDICE.....	141

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, realizada com alunos de 7º anos¹, em duas escolas rurais da cidade de Caruaru - PE, realizamos um estudo com o objetivo de minimizar os desvios presentes na escrita dos nossos estudantes, inventariando, descrevendo e intervindo no processo de ensino e aprendizagem do percurso de aquisição² da escrita³ com intuito de analisar os desvios ortográficos ocorrentes nas produções⁴ dos referidos alunos. Dado o contexto atual e os índices apresentados pelos órgãos públicos, esta é uma necessidade ainda urgente que eles apresentam, especialmente por se tratar das exigências que lhes são e serão impostas quando se utilizam dessa habilidade na prática social.

O interesse deste estudo surgiu pelo fato de ser a ortografia um dos conteúdos mais estudados durante todo o ensino fundamental e, sobretudo, uma questão que tanto inquieta a nós docentes ao nos depararmos com alunos que chegam às séries iniciais do Ensino Fundamental II apresentando várias dificuldades quanto aos aspectos ortográficos, exigindo que tracemos estratégias que minimizem ou sanem esses problemas.

Desta feita, ensino e estudo de ortografia devem ser vistos como tarefas que auxiliarão nossos estudantes em seu desenvolvimento e aprimoramento de habilidades pelas quais serão cobrados constantemente, principalmente quando ingressam no mundo das produções textuais, de esferas educacional, técnica ou laboral; conseqüentemente eles necessitarão de mais desenvoltura e autonomia no que se refere ao aprendizado das normas ortográficas.

Para tentar explicar os desvios ortográficos dos sujeitos envolvidos, esta pesquisa retoma alguns pontos julgados fundamentais para compreender as razões que levam os alunos a cometerem tantos equívocos. Adotamos uma análise cuidadosa percorrendo alguns caminhos teórico-metodológicos, como a Sociolinguística Variacionista e Educacional, trazendo como principais referências os estudos de Labov (1972) e Bortoni-Ricardo (2005) e, para compreender mais apuradamente os processos de ortografia, recorreremos a Morais (2003), visto que é

¹ No início deste estudo, os sujeitos se encontravam no 6º ano.

² Entendemos que o processo de aquisição da escrita não se restringe às séries iniciais apenas, mas se configura durante todo o percurso escolar.

³ Referimo-nos à escrita ortográfica.

⁴ O conceito de produção adotado neste trabalho refere-se aos textos escritos pertencentes aos gêneros da esfera narrativa: conto e relato de memória.

essencial se traçar, além das representações fonéticas e ortográficas, o perfil sociolinguístico por meio da observação das questões histórico-sociais que em muito poderão nos ajudar a compreender as variações decorrentes tanto na fala, apesar de não ser o objetivo central da pesquisa, quanto na escrita de nossos estudantes.

Nossa intenção em trabalhar com a observação na grafia dos sujeitos envolvidos na pesquisa deve-se à forma como eles chegaram à/ao série/ano em que estão ainda apresentando tantos desvios na escrita, conforme fora observado nas oficinas de produção de textos, entre outras atividades que foram desenvolvidas para a verificação da escrita.

Considerando as produções escritas realizadas pelos discentes, esperamos compreender o porquê desses desvios acontecerem, numa perspectiva de tentar minimizar esses problemas de grafia e, conseqüentemente, fazer com que nossos estudantes possam superar as dificuldades de grafia.

O processo de escrita envolve o uso de estratégias que considerem a bagagem do aluno, seus conhecimentos prévios. Escrever não se limita a uma transcrição fonética, e essa será uma problemática que abordaremos neste estudo, pois, até chegar à escrita convencional da língua, o indivíduo passou por um processo de análise fonológica.

É fundamental deixarmos claro que nosso estudo não visa à observação apenas com o intuito de diferenciar os alunos que escrevem de acordo com a norma dos alunos que apresentam mais desvios do que o comum, já que em nosso estudo fizemos observações entre duas escolas de zona rural, pois, se assim o fizermos, poderíamos cair numa questão que não é objetivo para esta pesquisa, que é estigmatizar os alunos que apresentam problemas na escrita.

A questão da observação entre ambas as escolas decorre do fato de tentarmos entender a razão de duas comunidades tão próximas poderem apresentar alunos que demonstrem níveis de escrita diferenciados.

Numa ótica observada após a aquisição do princípio alfabético por parte dos alunos, requisito básico para iniciação da aprendizagem das normas ortográficas, Morais (2010) faz referência à necessidade que os discentes apresentam de estarem sempre expostos às situações que os levem a refletir acerca da escrita ortográfica, que é imprescindível que o nível de explicitação e exposição dos alunos os ajude a construir hipóteses sobre o objeto estudado.

Nessa perspectiva, o indivíduo é visto como alguém que interage frente ao objeto da aprendizagem, que o ensino sistemático é possível, desde que o aluno já consiga estabelecer a relação entre fonema e letra, ou seja, conheça o princípio alfabético.

Existem diversos caminhos para o indivíduo chegar a ter competência e bom desempenho na escrita ortográfica, segundo os quais, podemos citar: o da memorização e a exposição dos alunos ao material escrito ou oral, como é o caso do ditado, desde que se faça uma reflexão acerca dos equívocos cometidos pelos estudantes, pois, em algumas situações, alguns professores possivelmente enxergam em atividades como estas o mero preenchimento de tempo da aula, como afirma Morais (2010).

Porém, de encontro a essas duas formas de observar a ortografia, vemos uma outra perspectiva, que é quando o ensino-aprendizagem da ortografia se dão por meio do processo que possibilite a formulação de hipóteses e reflexão acerca do objeto da aprendizagem.

Não podemos deixar de citar o próprio conhecimento que o aprendiz traz antes mesmo de seus primeiros contatos com o sistema ortográfico, são as concepções que as crianças têm sobre a estrutura e o funcionamento da língua materna.

Morais (2010) vai observar que é necessária uma prática pedagógica voltada para o ensino de ortografia através de exercícios e atividades que propiciem ao aluno um alto nível de explicitação e de tomada de consciência sobre as restrições contextuais da norma ortográfica, que os discentes devem ser expostos a situações em que eles percebam que a escrita possui regularidades que podem auxiliá-los a ter menos dificuldades no momento da escrita e deve partir do professor essa primeira iniciativa, modificando algumas posturas antigas com relação ao ensino de ortografia.

Nesta pesquisa, é imprescindível ressaltar que o processo de aprendizagem da norma ortográfica não se concretiza de maneira autônoma, ou seja, o aluno não vai aprender sozinho as regras e exceções que constituem a ortografia. Nessa perspectiva, é fundamental que o docente tenha em mente que sua intervenção é de extrema importância para ajudar o aluno a adquirir esse conhecimento.

Como objetivo geral, esta pesquisa buscou compreender e minimizar os desvios de grafia, buscando entender como se desenvolve o processo de

aprendizagem da norma ortográfica em estudos realizados com alunos de turmas de 7º anos do ensino fundamental de duas escolas públicas da zona rural no município de Caruaru - PE.

Para tal propósito, podemos citar os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar os desvios de grafia de alunos de duas turmas de 7º anos, que foram coletados durante o ano letivo.
- b) Observar se os discentes cometem mais desvios ortográficos nas regularidades ou irregularidades da ortografia.
- c) Avaliar se a proposta pedagógica desenvolvida nesta pesquisa foi utilizada de maneira satisfatória, com vistas a perceber se os alunos conseguiram lograr progresso na aprendizagem da ortografia.
- d) Traçar um estudo comparativo entre as duas escolas para identificar se entre elas existe diferença entre os conhecimentos dos alunos das duas turmas e se estas diferenças podem contribuir para uma turma ou outra cometer mais equívocos no momento da escrita.

Tais objetivos foram traçados através das seguintes hipóteses:

- a) A utilização de estratégias meta-cognitivas pode auxiliar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental de escolas públicas;
- b) Quanto maior o nível de explicitação e exposição dos alunos às regras que podem auxiliá-los no desenvolvimento da escrita melhor será o desempenho deles;
- c) Os estudantes que passam por tal processo de intervenção, que são ensinados por meio de práticas meta-cognitivas e são levados a refletir sobre seus próprios conhecimentos, têm mais facilidades para formular suas hipóteses por meio de seus erros e, dessa maneira, conseguem corrigir seus equívocos.

Este estudo encontra-se dividido em seis seções, primeiramente, encontramos a seção introdutória, na qual discorreremos a respeito das informações iniciais desta dissertação. Apresentamos nesta seção as turmas que fazem parte da pesquisa, a quantidade de alunos.

Ainda na primeira seção constam as principais teorias que ajudarão a fundamentar este trabalho, dentre as quais podemos destacar as concepções da Sociolinguística Educacional, com destaque para as contribuições de Bortoni-Ricardo (2004,2005) e, abordamos também outra perspectiva, a Sociolinguística Variacionista, a qual trouxemos as concepções de Labov (1972,1974)

Dando continuidade, temos a seção que aborda os conteúdos teóricos, que está dividida em tópicos nos quais destacamos inicialmente os conceitos básicos da língua e sua heterogeneidade a partir das concepções de Saussure (2006), contribuições sobre os estudos ortográficos, com destaque para Lemle (2003) e Morais (2010).

Na seção 3, aprofundamos as análises acerca dos estudos Sociolinguísticos que foram apresentados na seção 1, com principal aporte nos referenciais de Labov (1972,1974), com a variação na fala e na escrita e Bortoni-Ricardo (2004, 2005), com a variação na sala de aula.

Também apresentamos na fundamentação teórica, na seção 4, algumas alterações gráficas decorrentes da constante relação entre a fala e a escrita, que são as variações de ordem fonética, com os processos fonológicos, quando temos como referenciais as ideias e explicações de Roberto (2016), além de outros estudiosos que darão robustez ao aporte teórico, que são: Abaurre (1999), Cagliari (1999,2002) Soares (2018), Calvet (2002), Franchi (2012) entre outros.

Na quinta seção, detalhamos a metodologia que foi adotada para desenvolvimento do nosso estudo, que mostrou quais são os sujeitos envolvidos na pesquisa, já adiantando que observamos a escrita de estudantes do 7º ano, uma descrição das atividades que serviram para observação do nível de escrita dos nossos alunos, as quais pontuamos os ditados, escrita de frases e textos e, como foi feita a coleta dos dados, que incluem as análises quantitativa e qualitativa.

Para finalizarmos o processo metodológico, apresentamos as propostas de intervenção que fizeram parte do trabalho, o ditado interativo, reescrita com focalização e jogos que trazem atividades relacionadas à prática ortográfica, atividades estas que visaram minimizar ou, quem sabe, acabar com grande parte dos problemas de escrita presentes nas produções dos nossos alunos.

Na sexta seção, detalhamos a análise dos dados das atividades que foram realizadas pelos estudantes em sala de aula, as quais mostraram em quais questões referentes ao uso da escrita nossos discentes estão cometendo mais equívocos.

Neste último momento de nossa atividade, detalhamos as ações pedagógicas de intervenção que buscaram contribuir de forma a minimizar ou sanar os problemas referentes à escrita de nossos estudantes.

Nas considerações finais, mostramos uma reflexão geral acerca de nossa pesquisa com o intuito não de encerrarmos nossas discussões sobre o assunto, visto que a ortografia é um campo da nossa língua que necessita sempre de estudos e propostas para que o aluno consiga alcançar esse padrão exigido, mas sim de mostrarmos que é possível se chegar a um estágio consistente da linguagem escrita.

Para finalizarmos, mostramos nossas referências que contribuíram de maneira muito significativa para o desenvolvimento desta pesquisa com o suporte teórico, os apêndices – documentos fundamentais das propostas de intervenção – e os anexos que mostram as atividades e textos elaborados pelos alunos.

2 CONCEITOS SOBRE AS MODALIDADES DA LÍNGUA E SUA HETEROGENEIDADE

Neste momento, discutiremos sobre conceitos acerca das modalidades da língua que servirão para mostrarmos a importância de situarmos cada aspecto. A seção está organizada em quatro subtópicos: língua, linguagem, fala e escrita. Apesar de sabermos que todas essas modalidades fazem parte de um conjunto amplo, devemos tratá-las aqui de maneira separada para melhor compreensão.

Observaremos neste tópico as concepções de Saussure, que vê a língua como código fechado, livre de influências ideológicas. Em contrapartida, Geraldi (1984, 2003a), Bakhtin (1929,2010), Soares (1998), Salomão (1999); Marcuschi (2007, 2008), mostrarão outras concepções que nos ajudarão a compreender a língua enquanto prática de interação social.

2.1 LÍNGUA/LINGUAGEM

Trataremos inicialmente de conceitos que julgamos essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, dentre eles, o conceito de língua e sua representação. Segundo Saussure (2006, p. 17), a “língua é algo adquirido e convencional”.

Com isso, entendemos que todo indivíduo adquire e desenvolve-a quando está em contato com ela, diferentemente do conceito de linguagem, que é o que abordaremos no próximo tópico desta seção. A aplicação do conceito de língua, a princípio, nos parece um pouco confusa quando estabelecemos a relação entre língua e linguagem, pois ambas não se dissociam.

Porém, como nos deixa claro Saussure (2006, p.16-17), “é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem”. Com isso, podemos de certa forma distinguir a dualidade existente entre língua e linguagem.

A língua é uma faculdade da linguagem que engloba um conjunto de convenções essenciais que são adotadas pelos indivíduos que a enxergam como um produto social, como já falamos anteriormente, e que estes mesmos indivíduos as utilizam para o exercício dessa faculdade.

Saussure (2006, p. 22), ao falar sobre língua, pontua que

Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança a assimila. A língua é uma coisa de tal modo distinta que um homem privado do uso da fala conserva a língua, contanto que compreenda os signos vocais que ouve.

Com o exposto acima, confirmamos que a língua é convencional, adquirida, uma instituição social, um sistema de signos que representam ideias, dessa forma, como pontua Saussure (2006, p. 24), “é comparável à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos (sic), aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc., etc. Ela é apenas o principal desses sistemas”.

Diferentemente da língua, a linguagem, como consta em Saussure (2006), é uma faculdade que nos é atribuída pela Natureza, ou seja, algo que nos é inato, que faz parte de todo ser humano. Podemos dizer que ela engloba todos os outros fenômenos, como a própria língua, que lhe confirma unidade, além da fala e a escrita.

Ao diferenciarmos os fenômenos acima citados, reforçamos que a linguagem é heterogênea, diferentemente de língua, como vimos seu conceito anteriormente no tópico acima.

Como observamos, tais concepções reforçam a ideia de língua enquanto código fechado, livre de influências ideológicas, culturais, econômicas. O foco das ideias Saussureanas era, sem dúvida, a língua, deixando a linguagem em segundo plano.

Quando nos reportamos ao ensino, diversos autores trarão suas concepções sobre a linguagem e sua implicação no ensino de língua. Dentre essas concepções, trazemos para nosso estudo Geraldi (1984, 2003a), Bakhtin (1929,2010), Soares (1998), Salomão (1999); Marcuschi (2007, 2008), os quais apontam três definições acerca do conceito de linguagem.

Como mostra Geraldi (1984,2003a), a concepção de linguagem está relacionada com sua prática enquanto professor de língua. Para os que enxergam a língua como expressão do pensamento, darão maior importância ao ensino da gramática normativa/prescritiva. Essas ideias reforçam um ensino tradicionalista da

língua. Tomando por base essas concepções, seríamos levados a acreditar que as pessoas não se expressam bem porque não pensam.

Uma outra vertente, é a concepção de linguagem denominada objetivismo abstrato, que se aproxima mais da concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1929,2010 p.81) afirma que

O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual. O ato individual de emissão de todo e qualquer som só se torna ato lingüístico na medida em que se ligue a um sistema lingüístico imutável (num determinado momento de sua história) e peremptório para o indivíduo.

Conforme a concepção acima, a linguagem é algo imutável, definido e que também não sofre nenhuma influência ideológica sobre quaisquer aspectos (cognitivos, culturais entre outros), culminado assim com uma ideia de linguagem que lhe atribui um papel estático.

Em tal momento, o Brasil vivia um ápice do desenvolvimento econômico e, a educação é voltada para um viés totalmente econômico, que visava sobretudo, a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Segundo Soares (1998, p. 57) os objetivos da educação eram

(...) pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor-codificador e como receptor-decodificador de mensagens, pela utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja: já não se trata mais de levar ao conhecimento do sistema linguístico – ao saber a respeito da língua – mas ao desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão das mensagens – ao uso da língua.

Conforme o exposto, vimos que a língua, enquanto sistema, era utilizada apenas para fins de compreensão de códigos, que não levava o aluno a refletir acerca de seu uso, que este era um mero receptor de mensagens, incapaz de desenvolver outras habilidades.

Passadas essas análises, Bakhtin (1929,2010, p.11) tece algumas críticas sobre essas concepções, Segundo ele, “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor,

somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”.

Para o mesmo autor, a linguagem é uma prática social, dialógica e ideológica, que de forma alguma deve se desvincular das práticas sociais. Seguindo essa ideia, surge uma terceira concepção, que de acordo com Geraldi (1984,2003a), a língua é uma forma de interação social.

Nesta concepção, os indivíduos são vistos como pessoas que conseguem interagir, ou seja, são sujeitos de suas ações enquanto práticas sociais. O foco passa a ser a interação e a relação entre autor/texto/leitor, pois este último não é somente um decodificador, mas alguém que consegue atribuir novos sentidos ao texto.

Visando atribuir algo a mais sobre esta terceira concepção, a língua como interação social, com apoio nos conceitos da linguística cognitiva, citamos as contribuições de Salomão (1999); Marcuschi (2007, 2008) quando ambos enxergam a linguagem como cognição situada.

Com o intuito de resolver a dicotomia entre linguagem numa dimensão social e a visão Chomskyana de linguagem enquanto faculdade inata, Salomão (1999) vai mostrar a visão sociocognitiva da linguagem. Segundo a autora, “é necessário postular a linguagem como operadora da conceptualização socialmente localizada através da atuação de um sujeito cognitivo, em uma situação real, que produz significados como construções mentais, a serem sancionadas no fluxo interativo.” (SALOMÃO, 1991, p.64).

Ao associar a atividade linguística à cognição, Marcuschi (2007) reconhece a condição mental da língua, garantindo que aquela atividade (linguística) é uma tradução de estruturas linguísticas, contudo, não concebe que as línguas sejam meros conjuntos de representações mentais.

O mesmo autor nos faz refletir sobre a noção de linguagem enquanto expressão do pensamento:

[...] será que representamos mentalmente nossos enunciados já prontos e depois os produzimos lingüisticamente ou vamos produzindo e representando-os concomitantemente? Se isso é uma ação simultânea, qual o papel do contexto e da cultura nesse processo? (MARCUSCHI, 2007. p. 37)

Com isso, Marcuschi (2007) assume determinada atitude quando se refere à linguagem: “Tomamos a expressão ‘linguagem’ para designar uma habilidade (faculdade) humana que constitui os sujeitos como seres sociais, históricos e cognitivos” (MARCUSCHI, 2007. p. 38).

Para Marcuschi (2008), a língua é histórica, cognitiva e sociointerativa, asseverando que

[...] essa posição toma a língua como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistêmico, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. (MARCUSCHI, 2008. p. 60)

Dessa maneira, ele pontua o caráter social da língua, que possui posição relevante na construção do conhecimento, já que enxerga a linguagem como fenômeno histórico e sociocognitivo.

Na próxima subseção, abordamos as concepções relativas à fala e a escrita, por termos consciência da estreita relação entre ambas. Por isso, não deixamos de pontuar o que as duas apresentam, sem esquecermos que não devemos valorizar uma em detrimento da outra.

2.2 FALA/ ESCRITA

Sabemos que o foco de nosso trabalho é a escrita, contudo, é importante observarmos a estreita relação entre fala e nosso objeto de pesquisa. Com isso, precisávamos trazer para esta pesquisa alguns conceitos fundamentais para melhor compreensão dessas modalidades da língua.

No cenário atual, a modalidade escrita possui certo prestígio em detrimento da falada. Mesmo em se tratando de sistemas de signos diferentes, a razão de a escrita existir está em representar a fala. Contudo, segundo Saussure (2006, p. 34), “o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto”.

Entretanto, ambas se misturam de tal maneira que a escrita acaba por usurpar-lhe o papel principal, o que culmina com maior valorização da representação do signo vocal do que o próprio signo. Numa comparação, como observa Saussure

(2006, p. 34), seria como para conhecer uma pessoa, contemplássemos a foto e não o rosto. Tais concepções trazem essas modalidades como sendo opostas, enxergando a linguagem como expressão do pensamento.

Em se tratando da relação fala/escrita, é importante destacar que, entre ambas, não deve ser dada maior relevância a uma ou a outra, pois elas se complementam e atingem seus objetivos dependendo das situações de uso. Segundo Marcuschi (2010), a modalidade oral da língua é intrínseca a cada indivíduo e reflete fatores como identidade regional e social.

Além da concepção de linguagem como expressão do pensamento, Marcuschi (2010), vai apontar também a tendência culturalista, quando a sociedade atribui a escrita maior importância por se tratar de um avanço cognitivo. O autor destaca que nessa concepção, há uma supervalorização da escrita que acaba deixando de lado as heterogeneidades sociais da língua.

A terceira concepção é variacionista, relativa às variedades padrão e não padrão no ensino. Segundo o autor, não se tenta distinguir desarmonias entre fala e escrita, mas entre as variedades linguísticas. Os defensores dessa concepção demonstram que a escolha por uma ou outra é mais ideológica do que linguística.

Por fim, a concepção sociointeracionista, que de acordo com o mesmo autor, traz a linguagem como interação. Nesta, as modalidades falada e escrita dialogam, apresentam funções estratégicas, de interação, negociação, situacionalidade e dinamismo.

Após trazeremos nossas concepções acerca da língua/linguagem e as relações entre fala/escrita, passemos para a próxima seção que trata especificamente do nosso objeto de estudo, que é a ortografia e sua importância em diversos contextos.

2.3 HISTÓRIA DA ORTOGRAFIA NO BRASIL

Iniciamos nossas discussões acerca dos estudos ortográficos tratando primeiramente da questão histórica, visto que essas informações poderão nos ajudar a compreender como se deu o desenvolvimento dessa habilidade ao longo dos anos.

Buscamos, neste momento, mostrar como a ortografia era vista pelos analistas da língua, pontuando que nem sempre houve um consenso com relação ao

ensino-aprendizagem como ainda ocorre atualmente. Segundo Fernandes (2017, p. 02), no Brasil, a história da ortografia foi dividida em três períodos: o fonético, o pseudoetimológico e o simplificado.

Neste período inicial, denominado de período fonético, as palavras eram grafadas de acordo com a pronúncia, sem antes haver ou se estabelecer qualquer critério para a escrita das palavras. É nesta época que surgem os primeiros documentos escritos em português.

Não existia nesta fase certa coerência ao fazer-se uso de algumas realizações gráficas, como, por exemplo, o uso da letra h, que era usada para representar a tonicidade da vogal (é) e escrevia-se da seguinte forma (he), além também de representar alguns hiatos, como em trahedor (traidor), cahir (cair) e substituir a letra i, o qual citamos sabha (sabia).

Depois disso, surge o segundo momento, que é o pseudoetimológico, que tem origem no eruditismo que vai dos séculos XVI ao XVIII, que buscava uma aproximação com o grego e o latim, quando havia duplicação de consoantes intervocálicas e surgem também símbolos extravagantes. É um momento que segue até o início do século XVIII (1904) e que aparece a Ortografia de Gonçalves Viana, com a simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas.

Não há como dissociar nossa ortografia com a forte relação com a de Portugal, visto que nosso país, por muito tempo, baseou-se nas regras daquele país para poder organizar suas regras ortográficas. A reforma ortográfica de 1911 não encontrou muita resistência em seu país de origem, porém, no Brasil, não foi muito bem aceita sobretudo por aqueles que preferiam manter uma corrente foneticista, que visava simplificar as normas ortográficas.

Nesse momento, Portugal assumiria um novo acordo ortográfico, enquanto isso, o Brasil seguiria com a velha ortografia pseudoetimológica, que vislumbrava um modelo mais tradicionalista.

Mais tarde, em 1915, acontece a harmonização entre as ortografias dos dois países, mas logo é revogada em 1919. Pouco tempo depois, em 1924, os países, por intermédio da Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras, tentam elaborar uma ortografia uniformizada, tendo entre ambos um acordo inicial em 1931, que basicamente estava voltado para aquela ortografia adotada por Portugal em 1911, dando início a um período de uniformidade entre as ortografias dos dois países.

Entretanto, publicações em 1940, em Portugal, e, no Brasil, em 1943, ainda possuíam muitas divergências, resultando em uma nova convenção ortográfica em Lisboa que culminou com o acordo ortográfico de 1945, contudo, no Brasil, o congresso não sancionou esse acordo de convenção, continuando com o que havia sido emitido em 1943.

Posteriores a estes, houve os acordos de 1971 no Brasil e o de 1973 em Portugal, ainda aparecendo mais tarde outro acordo, o de 1975, porém, nenhum deles foi aprovado de forma oficial por questões políticas. Outro acordo também inviabilizado foi o de 1986, quando países lusófonos estabeleceram o Novo Acordo Ortográfico de 1986.

No presente momento, o acordo que se encontra em vigor é o de janeiro de 2009, que trouxe a inclusão das letras K, W e Y. O que podemos perceber é que mesmo com tantos acordos que buscaram unificar um sistema de escrita para ambas as nações, ainda existem muitas divergências que causam desacordo quando nos referimos às regras ortográficas.

Diversas foram as razões para haver tantas reformas ortográficas ao longo dos anos, uma delas foi para poder diminuir as diferenças que existem entre os países que adotaram a língua portuguesa como idioma oficial, dos quais destacamos não apenas Brasil e Portugal, mas da forma, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

No Brasil, as normas ortográficas ganharam força com o avanço da escolarização obrigatória, e com os avanços dos instrumentos de comunicação tornou-se imprescindível que cada nação buscasse formas unificadas na escrita com o intuito de se apropriar de uma autonomia linguística.

Qual a fonte dessa sua história?

Segundo Aguiar (2007, p. 13),

A questão ortográfica, associada à independência e à busca pela identidade nacional, passa a ser o cerne das discussões entre alguns estudiosos da época, demonstrando, embora em graus variáveis, o desejo e a intenção de se adquirir a autonomia linguística no Brasil.

Os estudos referentes ao aprendizado da norma ortográfica no Brasil remontam do século passado, mais precisamente na década de oitenta, quando resultados de pesquisas voltadas para a área passaram a ser divulgados e a ter

papel preponderante nas mudanças que resultaram no aprimoramento do ensino-aprendizagem da língua escrita.

Ainda segundo Aguiar (2007), a partir desses estudos, uma preocupação veio à tona com relação ao que era ensinado sobre a norma ortográfica, pois devido a uma má interpretação acerca do construtivismo, vários docentes passaram a acreditar que a ortografia seria aprendida “espontaneamente” pelo aluno. Contudo, continuou-se cobrando do estudante um bom desempenho na escrita.

A ortografia deve ser vista como uma convenção social, algo que se desenvolve no decorrer da história de forma arbitrada/negociada, uma invenção recente e não, como aponta Silva (2007, p. 15), um “acidente histórico desnecessário”, que surgiria com propósito de dificultar a tarefa de escrever.

Com base no exposto, a ortografia surge por haver certa falta de homogeneidade na oralidade, levando-se em consideração diversos fatores como: grau de escolaridade, posição geográfica, grupos sociais, situações de comunicação, entre outros (MORAIS, 1995; BAGNO, 1999).

2.3.1 A ORTOGRAFIA COMO OBJETO DE CONHECIMENTO

É sabido que a ortografia não é algo inerente ao ser humano, mas uma convenção social, algo que é aprendido com a mediação, do professor.

Esse conhecimento não é algo que sempre fez parte da vida das pessoas, mas foi criado para tentar unificar a maneira como escrevemos. Na Língua Portuguesa, ela começou a existir na metade do século XX, primeiro em Portugal e em seguida no Brasil.

Com relação às mudanças ocorrentes na norma ortográfica, alguns autores defenderam, ao longo da história, o uso de uma “*orthographia antiga*”, defendendo assim, uma opção conservadora por pensarem que tal forma de escrita existiria durante vários anos (pela tradição), como exemplo disso, podemos citar Fernando Pessoa (1999 *apud* MORAIS, 2003), que já tecia críticas a essa norma reguladora da língua.

Como podemos constatar, essas mudanças foram necessárias para se estabelecer um sistema unificado de escrita, mesmo sendo essa questão se concretizando de maneira tardia na Língua Portuguesa. Diante de tais concepções, a questão do erro gráfico passa então a ser vista como infração quando se unifica a

escrita através das normas ortográficas e isso aconteceu com a universalização da escola, a difusão do livro e o avanço dos meios de comunicação.

Diante disso, a norma ortográfica torna-se algo a ser seguido e aceito ou pelo menos consentido, quando o próprio Morais (2003, p. 10) afirma:

Hoje, também para nós brasileiros, a ortografia aparece como “um dado” cuja história em geral desconhecemos. Diferentemente de Pessoa, aceitamos que a ortografia é algo compulsório, exigido igualmente a todos. Admitimos (ou pelo menos consentimos) que sua desobediência não é socialmente justificada por desconhecimento ou por “opções pessoais”. Não há lugar para “variações” na hora em que notamos nossa língua. Temos, todos, que seguir “a norma”, sob o risco de sermos discriminados – e penalizados – caso não ponhamos no papel as palavras como “devem ser.

Reforçando a citação acima, podemos ainda dizer que a questão da desobediência à norma pode gerar ações discriminatórias, quando aquele que escreve em desacordo com ela é tido como alguém inferior, incapaz, sofrendo até penalidades por não seguir à risca o que lhe é exigido.

Comparando a escrita alfabética com a norma ortográfica, podemos dizer que a primeira é bem mais antiga, logo, tiveram que ser estabelecidas normas, mas a questão é: por que não optar por uma maneira mais simples de grafar de modo que cada som fosse representado por uma única letra?

Quando nos referimos às correspondências entre letra e som, observamos que o sistema ortográfico possui muitas peculiaridades e que nem sempre um mesmo som é representado por uma única letra. Para entendermos o quão complexo é esse sistema, é necessário compreendermos que a linguagem se realiza num contexto histórico e que reflete o caminho das pessoas que a usam.

Em se tratando da escrita, o contexto histórico mostra que a convivência e dominação entre os povos foram significativas para termos um sistema de letras heterogêneo especialmente nas línguas ocidentais.

Em relação à fixação da norma escrita, Morais (2003, p. 11) afirma:

[...]a tendência histórica ao criar ortografias foi manter um casamento entre o ideal fonográfico (uma escrita que refletisse regularmente uma forma idealizada de pronunciar) e o princípio ideográfico (que opta por manter a etimologia, a notação das palavras em sua língua original).

Quanto à simplificação ou homogeneidade desse sistema, Morais (2003) destaca as duplicações ou irregularidades existentes nas correspondências letra-som e que estas formaram fontes de informação e cita como exemplos os casos “partisse” e “chatice”, quando o primeiro trata de uma flexão verbal e o segundo nos lembra “qualidade de”.

Segundo Catach (1989 *apud* MORAIS, 2003), observando a linguagem, as normas ortográficas vigentes atualmente possuem princípios que extrapolam o limite da mera codificação da relação som-grafema. De acordo com a história das línguas, trata-se de uma questão de identidade (ou diferenciação) que estabelecem paradigmas morfológicos, sintáticos e semânticos. Como exemplos, ele cita as palavras “medicina” e “médico”, representados os sons de “c” respectivamente por /s/ e /k/, preservando a proximidade semântica entre os vocábulos.

Sintetizando, não podemos deixar de considerar a história com o intuito de simplificar nossa ortografia para se obter um ideal fonográfico, pois, dessa forma, nos depararíamos com o problema de qual modelo de pronúncia seguir. É preciso, então, que nos apoiemos nas perspectivas da sociolinguística (cf. BAGNO, 1999; GNERRE, 1987; SOARES, 1986 *apud* MORAIS, 2003) para nos desapegarmos de antigos preconceitos e entendermos o quão difícil é notar fielmente palavras da língua oral.

Segundo Morais (2003, p. 12),

[...] precisamos reconhecer que não existem formas de pronunciar “mais corretas” que outras; os julgamentos que fazemos sobre a beleza ou correção das variedades dialetais são estritamente ideológicos. Mesmo os falantes “cultos” de uma língua usam diferentes maneiras de pronunciar, conforme o registro que precisem adotar em determinada situação comunicativa.

Precisamos nos conscientizar de que a maneira como as palavras são pronunciadas trazem consigo uma carga histórica e ideológica. Não podemos julgá-las mais corretas em detrimento de outras, porque, como fora observado na citação acima, até aqueles que possuem certo domínio sobre o falar ou escrever “culto” fazem uso da língua de maneiras diferentes, de acordo com o propósito comunicativo. Não deixando de citar que a pronúncia das palavras também pode variar conforme a época, idade, posição geográfica e situação sociocultural.

Um ideal alfabético perfeito é algo inalcançável, pois, quando nos referirmos à questão fonética, temos palavras que podem ser pronunciadas de modos diferentes, ao variar com relação à região, mas que possuem significados iguais (MORAIS, 1998, 1997, 1995, MORAIS; TEBEROSKY, 1996).

Em relação as mesmas concepções descritas no parágrafo acima, Harris (1992 *apud* MORAIS, 2003), confirma: “as letras do alfabeto nunca teriam “unidades puras” a que substituir na hora de escrever”. Com isso, teríamos que adotar transcrições fonéticas em que os significantes correriam risco ou se perderiam por conta da pronúncia dos falantes.

Apesar de possuímos regularidades em nossas regras ortográficas, estas também presentes são fruto de uma convenção social, ou seja, tudo em nossa escrita é fruto do arbítrio, prescrito como lei para cada comunidade de falantes.

A apreensão da norma ortográfica é uma atividade cognitiva, pois se realiza de acordo com a reflexão do sujeito que se coloca frente a esse objeto de conhecimento, que é a ortografia.

Ao tratarmos da escrita da nossa língua em especial, precisamos distinguir o aprendizado da escrita alfabética da ortográfica, pois a primeira se adquire na fase infantil, quando a criança consegue estabelecer a relação letra-som como é explicado pela psicolinguística (cf. FERREIRO; TEBEROSKY, 1979 *apud* MORAIS, 2003), porém, o que é preciso deixar claro é que tal conhecimento não faz com que o aluno possua uma escrita correta das palavras, pois, só depois de fixar o princípio alfabético, a criança começa a apropriar-se sistematicamente da norma ortográfica.

Morais (2003, p.14) afirma: “embora a criança já se depare com dúvidas ortográficas em fases iniciais da aquisição da escrita, em geral é só depois de escrever alfabeticamente que ela tende a apropriar-se de modo sistemático da norma ortográfica”.

Quando ao sistema alfabético, ele determina que um som pode ser grafado por mais de um grafema, a exemplo do uso do R ou RR, a norma impõe regras ou princípios gerativos que determinam o uso de um ou outro de acordo com o contexto: o que chamamos das regularidades.

Em contrapartida, encontramos também neste sistema fonemas representados por diversos grafemas, como é o caso de /s/ que pode ser escrito com (s, ss, c, x, ç, sc, xc, sç, z), que é o caso das irregularidades.

A tarefa de grafar corretamente vai requerer do aprendiz um processo de reflexão, pois até mesmo nas regularidades da ortografia existem peculiaridades, que são as categorias gramaticais.

Dessa forma, podemos concluir que a escrita não é apenas uma mera transcrição da fala, mas, segundo Desbordes (1990 *apud* MORAIS, 2003) “[...] a reprodução de uma forma escrita autorizada”. Contudo, por trás dessa reprodução, deve existir por parte daquele que está aprendendo uma atividade cognitiva que vai exigir conhecimentos linguísticos.

É importante ressaltar que, apesar de ser um processo reprodutivo, não significa que quem está aprendendo seja passivo, apenas um depósito de informações, visto que através de um processo reflexivo, a criança vai construindo e desenvolvendo seu conhecimento.

Corroborando o exposto, Morais (2003, p. 16) afirma:

Para analisarmos o aprendizado da ortografia como um trabalho construtivo, precisamos considerar que por trás do produto externo – a notação que reproduz a norma no papel ou em outro suporte – existe um trabalho cognitivo que permite aquela correta reprodução. Se o que temos à vista, quando um aprendiz escreve corretamente, é um comportamento reprodutivo, para atingir aquele grau de maestria, tal sujeito elaborou conhecimentos linguísticos de tipos variados: progressivamente adquiriu sensibilidade para levar em conta aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua com que um dia apenas se comunicava. Isto é, passou a observar aspectos de diversos subsistemas de sua língua, passou a tratá-la como um objeto de conhecimento.

A noção de “erro” é questionada por diversos estudiosos da língua, que enxergam na norma uma imposição social, todavia, observar os desvios como forma de refletir sobre a própria escrita pode ser uma forma de respeitar o caminhar de cada um e não inibir a produção escrita.

Portanto, vale salientar que, apesar de levarmos em consideração que os “erros” podem ser construtivos, precisamos lembrar que o sujeito necessitará reproduzir formas escritas autorizadas e que ele nunca estará livre para escrever de qualquer modo, mas, se acontecer intencionalmente, ele já terá adquirido um alto grau de domínio da norma.

2.3.2 O ESTUDO E O ENSINO DA ORTOGRAFIA

Nesta etapa deste estudo, iremos destacar a importância do estudo e do ensino da ortografia como parte integrante das práticas tanto dos docentes como dos discentes. Iremos refletir como o professor e as escolas enxergam esse ensino e de que forma buscam ensiná-lo aos estudantes.

É imprescindível lembrarmos que, nesta etapa, não se busca defender uma volta aos moldes tradicionais de ensinar ortografia, mas sim uma reflexão sobre os avanços que a língua portuguesa tem tido ao longo dos anos e, conseqüentemente, avaliar novas perspectivas dessa prática.

Podemos discorrer neste momento sobre o significado e a finalidade as quais os professores devem ensinar ortografia, já que a cobrança muitas vezes torna-se excessiva quando se trata dessa vertente da língua portuguesa.

Declara Moraes (2003, p. 17):

Vemos, frequentemente, que a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua. Creio que é preciso superar esse duplo desvio: em vez de se preocupar mais em avaliar, em verificar conhecimento ortográfico dos alunos, a escola precisa investir mais em ensinar, de fato, a ortografia.

A escola cobra com frequência uma escrita “correta”, sobretudo ao tratar da produção textual, quando ela não apresenta subsídios ou oportunidades para que o discente se desenvolva nesta habilidade.

Para Moraes (2003, p. 18), “os erros ortográficos funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola quanto fora dela”. Segundo ele, a norma ortográfica é uma convenção social, capaz de cristalizar, na escrita, diferentes formas de falar dos usuários da língua.

É importante lembrar que o conhecimento ortográfico não é algo que a criança vai se apropriar sozinha, que nesse processo é de extrema importância a intervenção do professor para intermediar o estudo e aquisição da norma ortográfica. De maneira objetiva, a aquisição desse conhecimento é tida como um processo que vai sendo construído gradativamente, desde a apropriação do sistema alfabético até chegar ao nível ortográfico.

De acordo com a concepção já citada pelo autor, ao reforçar a ideia de norma ortográfica como uma convenção social, algo arbitrário, ele pontua:

Tudo em ortografia é fruto de um acordo social, isto é, tudo foi arbitrado, mesmo quando existem regras que justificam por que em determinados casos temos que usar uma letra e não outra. Assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – outro tipo de convenção social –, não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras (MORAIS, 2003, p. 23).

Para ajudar na apropriação dessa habilidade também é fundamental levar-se em consideração a questão do “erro” que, nessa concepção, é visto como algo construtivo, pois pode revelar sobre o aprendiz diferentes tipos de conhecimentos, que é possível que este cometa o equívoco porque não tenha consciência de que errou, que tenha dúvida, por esse motivo algumas vezes ele escreve a mesma palavra de maneira diferente em momentos distintos ou que já tenha certo nível de conhecimento e se autocorrige.

Entende-se, então, que o aluno precisa de um contato constante com a norma ortográfica, que ao negligenciar a responsabilidade de ensinar ortografia ao discente, a escola contribui ainda mais para o aumento das diferenças sociais e que, nessa atitude, deve começar principalmente pelo professor, que não tem que estar apenas preocupado em punir os estudantes pelos “erros” que cometem e sim levá-los a refletir acerca desses equívocos para posteriormente formularem seu próprio conhecimento.

2.3.3 REGULARIDADES E IRREGULARIDADES DO SISTEMA ORTOGRÁFICO: UMA REFLEXÃO SOBRE A NORMA ORTOGRÁFICA

Quando nos referimos ao ensino de ortografia em sala de aula, devemos deixar claro para nossos alunos que o sistema ortográfico possui regularidades e irregularidades que podem auxiliá-los no momento de formular suas concepções. É neste momento que os estudantes devem perceber que existem casos em que eles poderão memorizar as regras ortográficas que, nesse caso, são as regularidades.

Tratamos nesse ponto das regularidades e irregularidades contidas em nossa ortografia. No primeiro caso, podemos grafar a forma correta de uma palavra sem nunca tê-la visto antes, isso se chama “princípio gerativo”. Estamos falando nesse

momento das regras que vão ajudar nossos alunos a cometer menos equívocos quando forem escrever determinadas palavras.

Devemos ter em mente que o processo de aprendizagem do sistema ortográfico deve ser adquirido por meio de reflexões, que a ortografia deve ser vista como objeto de conhecimento (MORAIS, 1998, 1999; LEAL; ROAZZI, 1999; REGO; BUARQUE, 1999).

Como deixa claro Silva (2007, p. 65), “Não é demais destacar que a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo, mas ao contrário, uma construção que os aprendizes elaboram hipóteses sobre como se escrevem corretamente as palavras da língua”.

Conforme essa concepção, a escola assume papel definitivo na intermediação entre o aluno e este objeto de conhecimento (ortografia), ajudando o discente a perceber que, em alguns casos, ele pode se basear em regras para escrever corretamente, porém, em outros casos, terá que memorizá-las.

Ainda com relação aos princípios regulares da norma ortográfica, por intermédio de um ensino que os auxiliem e ajudem a inferir as regras, os estudantes terão a possibilidade de se beneficiar quanto a escritas de várias palavras que possam seguir um princípio gerativo.

Conforme Silva (2007, p. 66),

Compreendendo os princípios ortográficos que guiam a notação de determinadas palavras – como “manga”, “bomba”, “entrega”, “campo” -, os alunos poderão gerar, com segurança, a escrita correta das palavras, inclusive as desconhecidas. Essa é uma evidência de que a ortografia não se resume à memória, pois, caso contrário, não seríamos capazes de escrever tais palavras corretamente.

Com relação às correspondências fonográficas regulares, elas estão divididas em três tipos: regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais.

As regulares diretas têm relação muito objetiva com a questão letra-som que, nesse tipo de regularidade, algumas crianças ainda cometem algumas trocas por conta da semelhança sonora como são os exemplos das realizações P e B e T e D que são exemplos de alguns pares mínimos.

Nas regularidades contextuais, que também têm relação com letra-som, é na verdade, o contexto que vai definir qual letra (ou dígrafo) será usada, podemos citar

como exemplo, nesse caso, a troca que geralmente ocorre entre R e RR ou o oposto. E, finalmente, as regularidades morfológico-gramaticais, que estão ligadas à categoria gramatical das palavras, quando podemos observar quando ocorrem as trocas relativas às flexões verbais.

Em contrapartida, deve ser tratado separadamente o que não são regras para a leitura e para a escrita, como, por exemplo, temos o caso da letra S que pode representar diversos sons, como no caso do som de Z quando está entre vogais, que isso, no exemplo citado, aplica-se apenas à leitura, mas quando temos que escrever o som de Z em palavras como “mesa” ou “casa”, essa regra não vai servir tanto, tratando-se assim de uma irregularidade que é preciso memorizá-la.

O importante é fazer com que o aluno compreenda que nem sempre ele poderá se basear por regras para grafar corretamente uma palavra, que as irregularidades também vão estar presentes no momento em que eles forem escrever, que independentemente do nível de escolarização, sempre haverá a necessidade de se consultar fontes externas, como o dicionário.

Apesar de ser considerada por muitos uma fonte pouco usual, devido ao preconceito que ainda existe sobre o dicionário, Silva (2007, p. 66) considera que “embora tenhamos muitos anos de escolarização, sempre nos deparamos com situações em que será necessário consultar o dicionário, para saber como se escrevem palavras poucos usuais”.

Corroborando tudo que já foi dito sobre as regularidades e irregularidades da língua escrita, podemos reforçar a concepção de que precisamos organizar nossas atividades de forma a tratar separadamente os casos regulares e irregulares da norma ortográfica e que o ensino sistemático também deve ocorrer em momentos diferentes.

Temos consciência de que, durante as produções escritas, os estudantes se depararão em vários momentos com casos de regularidades e irregularidades que irão gerar dúvidas, porém, o que precisamos, segundo Moraes (1998, *apud* SILVA, 2007, p. 66), “[...] é que, ao ensinar ortografia, é necessário dedicar-se à reflexão sobre os casos regulares e irregulares separadamente, uma vez que exigem estratégias de ensino também diferentes”. Após tratarmos nesse momento de aspectos ligados às regularidades e irregularidades do sistema ortográfico, passaremos agora para uma discussão bastante pertinente quanto ao ensino da

escrita, que é a questão do diagnóstico que deve ser feito pelo professor antes de planejar o que deve ser trabalhado para minimizar essas dificuldades.

2.3.4 O APRENDIZADO DA ORTOGRAFIA: UM PROCESSO ATIVO E REFLEXIVO

Quando pensamos no aprendizado do sistema ortográfico, não podemos deixar de frisar que o estudante não pode nem deve ser visto como um mero depósito que recepta as informações e as repete de maneira automática. Durante a aquisição da escrita ortográfica, o professor deve enxergar o discente como sujeito ativo, não apenas um repetidor das formas escritas que ele vê. Dessa forma, o sujeito aprende e a processa ativamente.

Nesse processo, o aluno também reelabora em sua mente informações sobre a escrita das palavras conforme a norma padrão, o que o leva cada vez mais a escrever de acordo com o exigido. Segundo Morais (2003), durante pesquisa realizada com alunos de escolas públicas e particulares, foi constatado que os da rede privada possuem rendimento mais satisfatório em comparação com os da pública, principalmente quando lhes é exigido reelaborar transgressões no texto e explicar o porquê daquelas transgressões. Ele observou que os estudantes da escola pública ainda têm uma marca muito forte, que é a preocupação com notas, passar de ano etc.

O que podemos constatar diante de tais afirmações é que as instituições públicas ainda adotam modelos de ensino que reforçam a ideia do repetir e não a do refletir sobre a escrita correta das palavras, que está diretamente ligada a forma a qual ensinamos ortografia a nossos alunos.

Por isso que, especialmente na nossa sociedade atual, escrever de acordo com a norma culta tornou-se uma exigência e motivo de preocupação para pais, professores e alunos de uma forma geral, em função de exigências acadêmicas e profissionais.

Porém, temos consciência de que um modelo de escrita perfeita provavelmente nunca será alcançado, devido às nuances e dificuldades que algumas palavras apresentam para aqueles que as escrevem, e também devemos levar em consideração, principalmente, as irregularidades da língua que tanto geram

dúvida e ainda fazem com que até as pessoas que têm mais domínio da linguagem escrita tenham dúvidas sobre qual forma grafar.

Os desvios de escrita dos alunos geralmente são vistos como “erros”, pouco domínio da linguagem escrita, o que faz com que os que não escrevem de acordo com o padrão exigido sejam discriminados, estigmatizados e isso acontece especialmente no contexto escolar.

Segundo Silva (2007, p. 61),

Em nossa sociedade, e em particular no contexto escolar, a correção ortográfica continua sendo cobrada dos usuários da língua escrita: os que não atendem à norma são discriminados, censurados, uma vez que “escrevem com muitos erros”. Nesse sentido, compreendemos que a escola tem papel essencial no que se refere a ensinar os alunos a “escrever certo”.

Um questionamento que julgamos essencial fazermos nesse momento é: como ensinamos ortografia hoje em nossas salas de aula? Uma das possibilidades de resposta a essa pergunta seria que ensinamos pelo método tradicional, ou seja, pela repetição ou memorização, forma essa bem conhecida por grande parte dos professores.

Outra resposta a essa indagação seria que ensinamos pela abordagem da ausência de ensino – ou o ensino assistemático, pois é aquela que traz como vertente a concepção de que o aluno aprenderia ortografia simplesmente sendo exposto às formas escritas, mas sem nenhum tipo de reflexão, porém, sendo cobrada a correção ortográfica da mesma maneira.

Convém então mostrarmos uma terceira perspectiva para o ensino de ortografia, que atesta que “a escola deve ensinar ortografia, mas tratando-a como um objeto de reflexão” (SILVA, 2007, p. 62). E esse é o principal objetivo desta seção, discutir sobre o ensino da escrita a partir de uma abordagem reflexiva, que fuja dos modelos tradicionais e trate esse momento como um processo ativo e reflexivo.

Retomando a primeira resposta dada ao questionamento feito no início desta seção, lembramos que a instituição escolar sempre conferiu grande importância à norma ortográfica, entretanto, o modo como ainda se ensina ortografia na escola é, por demasia, marcado pela repetição e memorização.

É recorrente termos docentes que trabalham por esse método, que vê no ditado, na cópia e no treino ortográfico, formas de levar os alunos a aprenderem, quando sabemos que de nada adiantam ou pouco refletiram na escrita dos alunos se não forem trabalhadas de forma reflexiva.

Como pontua Morais (1998 *apud* Silva, 2007, p. 63-64),

[...] essas estratégias de ensino (o ditado, a cópia, o treino e a recitação/memorização de regras) não auxiliam os alunos a refletir sobre a ortografia – apenas constatam se sabem ou não escrever corretamente –, além de os incentivar a adotar uma atitude mecânica e passiva diante da norma ortográfica.

O que infelizmente vemos nas escolas é que, com estratégias como esta, os alunos insistem em cometer os mesmos equívocos, o que reforça de maneira significativa que o processo de aprendizagem da norma escrita não deve enxergar o aprendiz como um ser passivo.

Outro movimento também relacionado à questão ortográfica presente nas escolas é relativo à não-sistematicidade do ensino dessa competência ou à ausência dele. O que acontece diante disso é que muitos professores tendem a não ensinar ortografia aos seus alunos acreditando que eles a adquirirão de forma autônoma, espontaneamente pelo contato com textos escritos.

Segundo Morais (1998; REGO; BUARQUE, 1999 *apud* SILVA, 2007 p. 64), “Embora os textos impressos constituam, de fato, importante fonte de informação ortográfica – sobretudo nos casos que não têm regras -, é necessário observarmos que apenas a exposição à língua escrita não garante o domínio da norma ortográfica”. Devemos destacar que, com essa afirmação, os seguintes autores não estão de forma alguma negando a necessidade e importância das práticas de leitura e produção dos vários tipos de gêneros em sala, e sim frisando que, ao assumir uma posição que opte pela não-sistematicidade ou ausência do ensino de ortografia, tiramos da escola a responsabilidade de auxiliar os alunos a escreverem conforme o padrão estabelecido pela norma.

Conforme Morais (1998, p. 24), não se trata de haver “[...] nenhuma oposição entre adotar uma perspectiva construtivista e ensinar ortografia”, até porque ele concorda com Silva (2007, p. 65):

[...] um ensino que permita aos alunos um avanço no que se refere ao domínio da norma ortográfica poderá permitir também que esses

mesmos alunos se tornem melhores escritores, pois não precisarão estar sempre parando para decidir como se escrevem as palavras e, assim, poderão concentrar mais sua atenção na composição do texto.

Com isso, assumimos uma posição que nega os modelos tradicionais de ensino da norma ortográfica tanto quanto a ausência de ensino dela, pois fazendo uso de tais estratégias, observamos que ou a escola não a ensina ou, se ensina, é por meio de métodos que visam apenas à verificação do que os discentes sabem ou não escrever corretamente, e um grande exemplo disso é quando o professor aplica um ditado com sua turma e, em seguida, não faz uma reflexão junto com seus alunos para avaliar o porquê das transgressões.

2.3.5 O ENSINO SISTEMÁTICO DA ORTOGRAFIA

Ao longo dos anos é nítido perceber que, cada vez mais, o ensino de compreensão e composição textuais tem avançado de forma significativa, o que não se pode afirmar com relação ao ensino de ortografia. Muitos professores tratam desse processo como algo isolado, dissociado de outras práticas que também podem ajudar durante esse processo de aquisição da norma ortográfica, eles têm apenas a preocupação se o aluno está escrevendo corretamente ou não.

Geralmente, grande parte dos docentes opta pelo uso do ditado somente com o intuito de avaliar quem está bem ou quem está mal e não se tem uma discussão ou reflexão sobre a atividade, como por exemplo, explicar por que alguns alunos transgrediram algumas regras durante a escrita no ditado ou em outros momentos.

Reforçando ainda mais esse tipo de prática, alguns livros apresentam exercícios que possuem também uma forma deturpada de ensinar ortografia, já que trazem esse estudo através de atividades mecânicas, que não veem o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem.

Nessa perspectiva, Morais (2003) deixa claro que o ensino e aprendizagem da norma ortográfica, por se tratar de um conhecimento convencional, normativo, não deve conceber que o aluno vai aprender sozinho, ele precisa de modelos que o ajudem a fazer uma reflexão sistemática.

Tendo em vista que o conhecimento ortográfico é algo que se adquire com as práticas sociais, um princípio que norteia o estudo dessa aquisição é que a criança

precisa conviver com modelos os quais apareça a norma ortográfica, precisa estar constantemente em contato com tal conhecimento.

Para isso, Moraes (2003, p. 61) afirma:

Hoje já estamos atentos ao fato de que, para apropriar-se da “linguagem que se escreve”, o aluno precisa conviver com bons modelos de texto. Isto é, já compreendemos que a exposição a boas histórias, lendas, poesias (e outros gêneros escritos) é uma condição essencial para o aprendiz refletir sobre as características desses textos escritos e poder internalizá-las, de modo a utilizá-las quando produz seus próprios textos.

Um outro princípio é que o professor precisa promover situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos infantis sobre a ortografia, o aluno precisa desenvolver esses conhecimentos de maneira consciente e, precisamos semear a dúvida em nossos estudantes, levando-os a refletir sobre a grafia correta das palavras.

Dessa maneira, Moraes (2003, p. 62) reforça que “é se defrontando com as formas corretas que o aluno poderá contrastá-las com suas hipóteses (sobre como se escreve esta ou aquela palavra) e descobrir se há ou não regras por trás do uso de tal ou qual letra”.

Outro ponto essencial é que o docente precisa definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico dos alunos ao longo da escolaridade. Não se pode pensar o ensino sem traçar objetivos, pensar o que se almeja, o que se busca em nosso aluno. O que se observa na realidade é que em nossas escolas a ortografia é muito mais tratada como objeto de verificação, ou seja, análise apenas do que o aluno “erra” ou acerta de acordo com as exigências da norma padrão do que tratá-la através de um estudo sistemático.

Esse é o problema, a meu ver, nacional: como a ortografia é tratada entre nós mais como meta de verificação que de ensino sistemático, a maioria das escolas do país funciona sem planejar o que se espera conseguir na promoção da competência ortográfica de seus alunos a cada série. E como quem não tem metas não antevê aonde quer chegar, não planifica sua ação... pode não conseguir progressos significativos no rendimento que seus alunos expressam ao escrever. (MORAIS, 2003, p. 67)

Sem se traçar um planejamento com relação ao aprendizado da ortografia, não é possível estipular quais as principais necessidades dos nossos alunos e,

consequentemente, pode-se até culminar com a falta de progresso significativo no rendimento dos estudantes ao escreverem.

É importante também saber quais metas são essas que vão nos ajudar no desenvolvimento da norma ortográfica. Para defini-las é fundamental pontuar algumas questões imprescindíveis como: quando é possível ensinar ortografia aos nossos estudantes; quais metas devem ser traçadas para cada turma e como dar sequência ao ensino de ortografia.

Deve-se partir da noção de que o ensino de ortografia pode ser sistemático desde que as crianças já dominem e tenham a compreensão do sistema de escrita alfabética, ou seja, quando aprenderem o valor sonoro das letras, sem deixar é claro, de esclarecer as curiosidades que aparecem em sala de aula mesmo na fase da educação infantil.

É papel do professor estimular a curiosidade do aluno, levá-lo ao observar aspectos e convenções da norma ortográfica, uma observação que gere uma discussão sobre o sistema da escrita, que nem sempre será regular, não é uma tradução regular e biunívoca entre sons e letras.

Sobre o que foi descrito no parágrafo anterior, Morais (2003, p. 63) sugere: “[...] é preciso desenvolver no aprendiz uma capacidade de “olhar para o interior das palavras”, tomando sua forma escrita não como um veículo de significados, mas como um objeto de conhecimento em si”.

Sem tirar essas dúvidas que os estudantes apresentam, com certeza irá influenciar negativamente no desenvolvimento da escrita deles, ou seja, negar essas informações que surgem na fase inicial de aquisição pode prejudicar o avanço é, certamente, eles sentirão ainda mais dificuldade quando vivenciarem o ensino sistemático da ortografia que, como já foi citado, requer pelo menos o domínio do princípio alfabético.

Quanto às metas a se priorizarem para cada turma, deve-se primeiramente analisar como está sendo trabalhado o ensino da ortografia, pois sabemos que isso só é possível através de um diagnóstico que o próprio docente deve fazer partindo do princípio de que os aprendizes também possuem conhecimento prévio, daí, através dessa sondagem, o professor vai traçar seus objetivos para cada grupo levando também em consideração a heterogeneidade que se encontra em sala de aula.

Após a identificação das metas a serem traçadas pelo professor, deve-se pensar nesse momento como organizar e sequenciar as estratégias que serão utilizadas durante o processo de ensino dos conhecimentos ortográficos. Geralmente inicia-se o trabalho através das regularidades ou irregularidades de acordo com as correspondências fonográficas e a frequência de uso das palavras na língua escrita.

O professor precisa fazer com que o aluno que está aprendendo o sistema ortográfico perceba que as regularidades vão ajudá-lo a entender as regras existentes na linguagem escrita e que assim, ele conseguirá escrever com mais segurança depois que internalizar essas regras.

Em contrapartida, o aprendiz também perceberá que não poderá seguir regras no caso das irregularidades, para se trabalhar esse aspecto o docente precisa expor o educando frequentemente às palavras que ele se depara mais vezes nos textos.

Neste momento, não é necessário que os estudantes dominem nomenclaturas da gramática normativa, pois aprendendo as regras, eles saberão como explicá-las de maneira simples e, acima de tudo, reflexiva, quando eles são levados a refletir sobre as relações letra-som, culminando com o que Morais (2003) chama de conflito cognitivo, a confrontação – entre eles – dos saberes adquiridos, percebem certas imprecisões e limitações das regras que reconstruíram.

3 AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Nesta etapa da nossa pesquisa, mostramos as perspectivas Sociolinguísticas que irão guiar e dar subsídios ao trabalho, que são a Sociolinguística Variacionista e a Educacional. Em se tratando da Sociolinguística Variacionista, a qual nos embasamos nas contribuições de Labov (1972,1974), este trata das variações que ocorrem tanto na fala quanto na escrita num viés quantitativo.

Além de Labov (1972,1974) outros estudiosos também ajudaram com suas contribuições para o aprofundamento de nossas discussões, os quais citamos Cagliari (2009), Bagno (2007), Calvet (2002), Coseriu (1980), Ilari e Basso (2011) e Soares (2000) e Aragão (2004).

No tocante à Sociolinguística Educacional, quando buscamos apoio nas concepções de Bortoni-Ricardo (2004,2005), que procura explicar as motivações ocorrentes nas variações por meio do aspecto social, analisando o contexto ao qual o indivíduo está inserido, a condição social, entre outros.

3.1 AS PERSPECTIVAS SOCIOLINGUÍSTICAS VARIACIONISTA E EDUCACIONAL

Esta pesquisa analisa aspectos relacionados à ortografia tomando por base algumas perspectivas que contribuem para explicar os motivos os quais ocorrem mudanças na escrita do aluno pelo viés da Sociolinguística e suas diferentes perspectivas.

Com relação às variações decorrentes dessas práticas, destacamos os estudos de Labov (1972,1974) e Bortoni-Ricardo (2004, 2005) que se baseiam nos estudos da Sociolinguística, tendo principal enfoque na perspectiva da variação linguística para poder explicar e justificar esses fenômenos recorrentes tanto na fala quanto na escrita, visto que para se entender o processo dos desvios de grafia é necessário primeiramente compreender a língua como fenômeno social, que essa está em constante mudança e adaptação de acordo com as práticas de interação e que ela está intimamente ligada à escrita.

É notadamente importante lembrar que não há como dissociar a relação existente entre a língua oral e a escrita, porém, não se deve conceber esta como mera representação daquela e sim como um processo de contínua reflexão a partir

de elementos que irão ajudar o discente a formar suas concepções a partir da interação com o objeto de estudo.

A princípio, abordamos as concepções de linguagens que norteiam e ajudam na compreensão de aspectos relacionados à oralidade e à escrita; buscamos apoio nos estudos da variação linguística e, em seguida, após a análise pelo viés da Sociolinguística, discutiremos acerca do processo de aquisição da escrita, que é outra vertente também explicada nesse trabalho; as fases do desenvolvimento da escrita, que poderão nos ajudar a compreender os motivos dos desvios ortográficos.

Vale salientar que a compreensão dos aspectos fonéticos e fonológicos também vai ajudar a entender o porquê de se estudar ortografia nas escolas e o trabalho sistemático que envolve essa prática nesse âmbito.

3.1.1 SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA FALA E NA ESCRITA

Quando tratamos sobre estudos referentes à variação, precisamos nos reportar a análise da modalidade falada da nossa língua. Ao tratarmos dela como fenômeno social, é imprescindível observarmos a relação entre a fala e a escrita. No que concerne à variação linguística, constata-se que a língua é heterogênea. Pois, segundo Labov (1972), nada mais é que um processo natural. É essencial à natureza humana e é justamente por este viés que a Sociolinguística vai buscar explicar esses fenômenos observando a relação entre linguagem e sociedade, heterogeneidade linguística e heterogeneidade social.

Para Labov (1972, p. 302),

Todo linguista reconhece que a língua é um fato social, mas nem todos dão a mesma ênfase a esse fato. Quando os linguistas escrevem sobre mudança linguística, encontramos um grau muito diferente de preocupação com o contexto social em que essas mudanças ocorrem. Alguns ampliam sua visão para incluir uma ampla gama de fatos sobre os falantes e seu comportamento extralinguístico, enquanto outros estreitam sua visão para excluir o máximo possível.

Por relacionarmos a estreita relação entre fala e escrita, vimos que é indispensável que nossa pesquisa esteja em grande parte direcionada para as questões que remetem ao estudo da Sociolinguística Educacional e a Variacionista.

Temos observado que é uma das grandes preocupações da escola ensinar a gramática normativa, como se nossa língua se resumisse apenas às regras que lhe são impostas, porém, o que se vê é que tais práticas não têm surtido grande efeito, pelo menos positivo no que concerne à questão do ensino de Língua Portuguesa.

Quando nos reportamos a escrita de nossos estudantes, essas variações também são bastante recorrentes. Conhecer a norma padrão é fundamental, mas ignorar a variação linguística é desconhecer que muitos problemas de fala e da escrita estão relacionados a esse fenômeno (CAGLIARI, 2009). Assim, se nós docentes não soubermos lidar com essas questões ligadas ao desenvolvimento da linguagem, teremos como consequência o que chamamos de fracasso escolar. Como fora observado, nossa língua não é homogênea, com isso, sempre observaremos que existirão variações linguísticas. Segundo Labov (1972), ela é natural à condição humana. Cabe à Sociolinguística analisar a heterogeneidade da língua, observando a relação entre ela e a sociedade e a heterogeneidade social.

É indispensável observar-se a relação entre língua e sociedade, visto que existe uma constante relação entre fala e escrita que deve ser estudada, pois, segundo Bagno (2007 p. 38), é impossível “estudar a língua sem estudar ao mesmo tempo a sociedade em que essa língua é falada”. E, de acordo com Calvet (2002, p. 12), “[...] as línguas não existem sem as pessoas que falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”. Dessa forma, a língua deve ser vista como fato social.

Segundo a sociolinguística, a mudança é típica da língua e é de sua responsabilidade avaliar a evolução e a estrutura num contexto social.

Labov (1972 p. 238) acrescenta, ainda, que:

A existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades de fala investigadas está certamente bem fundamentada nos fatos. É a existência de qualquer outro tipo de comunidade de fala que deve ser posta em dúvida. Há um certo mito popular profundamente arraigado entre os linguistas de que, antes deles mesmos entrarem em cena, existia um grupo homogêneo, de estilo único, que realmente “falava a língua”. Cada pesquisador acredita que sua própria comunidade foi de algum jeito desviada daquele modelo normal – pelo contato com outras línguas, pelos efeitos da educação e da pressão da língua-padrão, pelos tabus ou pela mistura de dialetos especializados ou jargões. Mas nos últimos anos fomos obrigados a reconhecer que essa é que é a situação normal – a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais. Argumentamos que a

ausência de alternância estilística e de sistemas comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional.

A linguagem é mecanismo essencial na interação entre as pessoas, sendo assim, é comum que nessas interações ocorram variações. As línguas se modificam com o passar do tempo pelo fato de não serem invariáveis. De acordo com Bagno (2007), nossa sociedade figura-se em diretrizes: a da variação linguística, ou seja, da mutabilidade e da norma culta, que é tida como ideal a ser alcançado.

Variação lembra diversas maneiras de se expressar, o que remete a algo desordenado, porém, para os sociolinguistas, “um dos postulados básicos da Sociolinguística é o de que a variação não é aleatória, fortuita, caótica – muito pelo contrário, ela é estruturada, organizada, condicionada por diferentes fatores”. (BAGNO, 2007, p. 40)

Para melhor compreensão dos fenômenos da língua, os sociolinguistas precisam se aprofundar nas práticas que promovem interação entre os sujeitos.

Coseriu (1980) apregoa que a mudança linguística é fruto de várias questões e as classifica em: diacrônica, diatópica, diastrática e diafásica. A diacrônica refere-se à história da língua. Diatópica relaciona-se as formas de comunicação de várias regiões, grandes centros, o campo, entre outros. Diastrática observa-se nas formas de comunicação entre classes sociais, observando escolaridade, idade e sexo. Diafásica acontece num mesmo indivíduo de acordo com o propósito comunicativo, ou seja, existe um monitoramento exigido pelo nível de comunicação verbal.

Ilari e Basso (2011) também citam a variação diamésica, a qual trata a diferença entre fala e escrita, que é o planejamento. É importante as atividades com gêneros para observação de marcas fonético-fonológicas.

Sobre a questão das variantes, a diatópica refere-se ao sotaque, como a pronúncia do R por região e também lexical, macaxeira e aipim de acordo com a localidade. A diastrática, também se relaciona ao contexto social e podemos citar como exemplos as gírias e os jargões. Na diafásica, é levada em consideração a situação comunicacional, pois numa conversa entre amigos, utilizamos um registro, já em uma palestra fazemos uso de outro. Isso evidencia a influência de fatores extralinguísticos como essenciais às variações.

Referência nos estudos variacionistas, Labov (1974, p. 50) assevera que “uma das maiores questões que permanecem sem solução para os linguistas é o mecanismo pelo qual as línguas evoluem e mudam, e o processo que levou à

grande diversidade de línguas no mundo atual”. Os sociolinguistas respondem a isso por meio de observações que ocorrem em relação à fala.

A esse respeito, Labov (1974, p. 50) nos diz que:

Investigadores anteriores escreveram que a extensa variação era “totalmente casual” e “produto do puro acaso”. Nossos estudos sobre a fala de Nova Iorque mostraram que este não é de forma alguma, o caso: que o uso destas variantes linguísticas é determinado por um padrão (pattern) de normas sociais e estilísticas. Descobrimos que há influência contínua e mensurável de fatores sociais sobre a mudança linguística. Também descobrimos, neste trabalho, uma série de questões desafiadoras que têm aplicação imediata aos problemas da educação: Porque é que os jovens, que são expostos ao inglês standard de seus professores por dez ou doze anos, não conseguem, ainda assim, usar esta forma de fala, não importando com que frequência necessitem dela? Por que é que – perguntam-me os pais negros – os jovens negros educados no Norte, ou que têm pais oriundos do Norte, falam como sulistas?

Temos estudantes que passam de 12 a 14 anos em escolas, a contar com a Educação Infantil e não adquirem a norma culta da maneira como os defensores dela exigem, ou seja, os discentes não utilizam preocupando-se com diversas situações de comunicação. Faz-se necessário observarmos o ensino de Língua Portuguesa, se ensinamos a norma padrão sem levar em consideração outros falares e formas de escrita e se levamos os estudantes a refletir nas diferentes situações comunicativas.

Pesquisas demonstram que o ensino não deve ser pautado apenas no uso da gramática normativa, mas deve levar em consideração que os estudantes trazem sua bagagem social e que esta é de grande valia para o ensino da língua. Adquirir a norma padrão é indispensável, porém, não podemos desconsiderar o conhecimento prévio dos nossos estudantes.

Segundo os estudos encontrados em Soares (2000), diversas teorias explicam o fracasso escolar, dentre elas, citamos a da deficiência linguística, que enxerga que os alunos de classes menos favorecidas possuem déficit de aprendizagem. Já os alunos das classes favorecidas não apresentariam esse problema. Na contramão, aparece a teoria da diferença linguística, que aponta uma diferença entre a linguagem das classes, mas não inferioridade de uma em comparação com a outra.

Ambas as teorias mostram ser a escola a solução para a problemática. Para a primeira, seria a “Educação compensatória”, a segunda traz o “bidialetalismo funcional”. Uma terceira teoria é a do capital linguístico escolarmente rentável, que nega chances de soluções para a discriminação de classes.

O ensino democrático fez com que crianças de classes desprestigiadas tivessem acesso à escolarização, mas muitas sem êxito quanto ao desenvolvimento da aprendizagem. O fracasso se explicaria pelo fato de as instituições não estarem preparadas para recepcionar este público, pois as escolas ainda não compreenderam que existem diversos falares e devem ser considerados nas propostas educacionais.

Sobre isso, Soares (2000) pontua que a transformação social ocorrerá quando tivermos uma “escola transformadora”, que propõe o bidialetalismo transformacional”, que leva em consideração o dialeto que os alunos trazem e não apenas a norma padrão. Além disso, Aragão (2004) destaca a importância do bidialetalismo, mas afirma que se deve trabalhar com multidialetalismo, que é a presença de muitas e diversificadas variações.

3.1.2 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Ao avaliarmos os fenômenos decorrentes das variações que ocorrem com nossos alunos em sala de aula, podemos constatar que muitas concepções arcaicas ainda estão arraigadas em muitos de nós professores quando nos referimos ao ensino de Língua Portuguesa. Uma delas é a concepção de “erro”. A própria palavra em si já traz uma conotação inadequada e preconceituosa como afirma Bortoni-Ricardo (2004). Para ela, “Erros de Português são simplesmente diferenças entre variedades da língua” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37), e que essas diferenças vão aparecer justamente pela influência da modalidade oral que o estudante vê em casa e, conseqüentemente, reflete em sua escrita.

Quando tratamos dos fenômenos ocorridos em sala de aula ao nos referirmos à variação, podemos dizer que ela nada mais é do que uma diferença entre as variedades da língua como já foi explicado no parágrafo acima. Não podemos encarar os registros dos alunos como forma de menosprezá-los ou até mesmo humilhá-los, mas sim mostrar que isso faz parte do processo de aquisição de uma

escrita mais bem elaborada e isto é possível quando o docente se utiliza da pedagogia culturalmente sensível, como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 38):

Uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças.

O conceito da pedagogia culturalmente sensível surgiu com Frederick Erickson (*apud* BORTONI-RICARDO, 2005), em inglês, *culture responsive pedagogy*, cujo objetivo era contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais, que não descartava o uso da norma padrão em sala de aula, mas postulava que esta deveria ser usada em consonância com a norma utilizada pelos estudantes.

Não podemos e nem devemos deixar de fazer referência ao comportamento linguístico tanto relacionado à fala quanto à escrita sem nos referimos às questões da estrutura social, valores culturais que, certamente vão influenciar na escolha do repertório a ser usado pelos indivíduos de cada grupo.

Na realidade brasileira, existem peculiaridades que a diferenciam de outros países, algumas delas podem ser citadas: a variação do repertório verbal e o acesso limitado à norma padrão.

Sabemos que quando nos referimos ao contexto do português brasileiro, é impossível se falar em homogeneidade linguística e isso se torna ainda mais evidente quando nos referimos às comunidades rurais.

Para tanto, Bortoni-Ricardo (2005, p. 22) explica que “as diferenças de natureza fonológica e morfossintática que distinguem, por um lado, a linguagem rural da urbana e, por outro lado, os diversos dialetos sociais, também referidos como socioletos, são profundas”.

O que podemos apontar com relação às comunidades rurais é que seu repertório é, predominantemente, oralizado e, conseqüentemente, isso demonstra grande influência na escrita. Para esse aspecto, Bortoni-Ricardo (2005, p. 24) afirma: “no Brasil, tem-se um grande contingente da população, cuja economia linguística é predominantemente oral e que, portanto, não tem acesso à força padronizada da língua escrita”.

Fatores que definitivamente também influenciam para estes problemas ocorrentes tanto na fala quanto na escrita são os elevados índices de analfabetismo e o estado precário em que se encontram as instituições escolares, o que afeta diretamente a população, quando questões como estas dificultam o acesso à língua padrão real, que é utilizada pelas classes favorecidas e a língua padrão ideal, que são os critérios determinantes para os padrões de correção e aceitabilidade na língua.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), as variedades linguísticas não são compartimentadas, mas são sim caracterizadas pela ideia de um *continuum* e que essa variação é definida por alguns determinantes.

Para a mesma autora (2005, p. 24),

A variação ao longo desse continuum vai depender de fatores diversos, tais como mobilidade geográfica, grau de instrução, a exposição aos meios de comunicação de massa, bem como outras agências implementadoras da norma culta e urbana, ao gênero, grupo etário, mercado de trabalho do falante etc.

Podemos representar o *continuum* citado acima como a variação diatópica, que seria do rural para o urbano e, também social e que este tipo, pode associar a funcional, em que a seleção da forma de comunicação depende do grau de formalidade ou ainda, da intenção no processo comunicativo.

Tanto a comunicação oral quanto a escrita estão associadas a outros três fatores que influenciam diretamente na escolha da linguagem, que são: os participantes, o tópico e o local onde se realiza essa comunicação.

As pessoas ajustam a linguagem para atingir o propósito comunicativo, mas é importante pontuarmos que, pessoas que por diversas razões, não possuem competência na norma padrão, mostram-se limitadas diante de eventos formais de fala ou escrita. É nessa perspectiva que devemos considerar a fluidez e permeabilidade das diversas formas de comunicação existentes em nossa sociedade.

A questão da padronização ou estandardização⁵ da língua possui características peculiares que são analisadas pela sociolinguística. Essa padronização, que é a língua falada ou escrita pelas classes mais favorecidas, foi

⁵ Do Inglês standard (padrão)

consolidada com objetivo de ver o estado como nação soberana e, também, a ascensão do capitalismo diante do regime feudal.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), “é um ponto consensual em linguística que a norma padrão de qualquer língua possui preeminência sobre as demais variedades em decorrência de fatores históricos e culturais que determinam a sua imposição e legitimação”.

O que precisamos lembrar é que a norma culta deve sim ser ensinada em nossas escolas, porém, junto a isso, devemos levar em conta a bagagem que nossos alunos trazem para o ambiente escolar, que são os saberes sociolinguísticos e os valores culturais.

Para tanto, Bortoni-Ricardo (2005, p. 26) corrobora que

Resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista. A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala.

Para que essa proposta se concretize, é preciso observarmos determinadas características do repertório das comunidades. Segundo Giles e Powesland (1975 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005), existem dois tipos de língua padrão, a relativa ao contexto (*context-related*) e a relativa à classe social ou status (*class-related*).

A primeira refere-se a situações de comunicação mais formais, públicas. Esta não pertence a apenas um grupo, pois todos podem acessá-la de determinada maneira.

Para que a situação descrita acima possa acontecer, é preciso que as variedades coexistentes na língua funcionem de acordo com o uso e o emprego, o que Fergusson (1959 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005) chamou de “diglossia”.

O segundo tipo, (*class-related*), está muito mais relacionado à fala e considerada de mais prestígio, refere-se exclusivamente a um grupo social, ou seja, aquele que possui um poder aquisitivo e cultural mais alto.

Quando se trata da variedade padrão comparada àquela que é usada em situações mais informais, para algumas pessoas que estigmatizam a não padrão, esta é considerada ruim ou seu uso é totalmente desconsiderado.

Sobre isso, Bortoni-Ricardo (2005) afirma: “qualquer variedade cuja morfossintaxe e léxico desviem-se do português padrão efetivamente usado é considerada ruim e indesejável, independentemente do contexto em que ocorra”.

Especialistas quando vão elaborar propostas pedagógicas para o ensino de língua padrão ainda encontram certa dificuldade, pois se encontram na problemática entre a língua padrão relacionada à classe e a padrão relacionada ao contexto.

O domínio da norma padrão é requisito, algo cobrado constantemente não só de nossos alunos, mas de todos aqueles que têm que participar de eventos formais de fala quanto de escrita. Por outro lado, as formais que são usadas em situações mais informais, os socioletos populares, acabam funcionando como marcadores de estratificação social, o que com relação à didática, fica difícil diferenciar estilos coloquiais e variedade não padrão.

Perante isso, Bortoni-Ricardo (2005, p. 27) afirma:

Diante de tal fato, há duas alternativas: ou a sociedade aprende a aceitar a linguagem popular sem restrições, ou os falantes dessas variedades promovem o ajuste de sua fala aos padrões de prestígio. A primeira é naturalmente a mais desejável. Contudo, quando a língua padrão é relacionada a classe e não ao contexto, tal alternativa torna-se uma possibilidade remota.

A partir do que Bortoni-Ricardo pontua acima, asseguramos que não devemos estigmatizar nem tampouco desqualificar nosso aluno quando ele faz uso de uma variedade não padrão, independente de quaisquer situações.

Para traçarmos estratégias que possam ajudar na aquisição da norma padrão, podemos levantar o perfil sociolinguístico do estudante, o que também nos proporcionará recursos para estabelecermos políticas educacionais efetivas.

4 OS PROCESSOS FONOLÓGICOS

Nesta seção, iremos refletir sobre a questão da fonética e da fonologia relacionados ao processo de aquisição da escrita e como essas vertentes podem ter influência, se não decisiva, pelo menos, fundamental para podermos compreender certos fenômenos que acontecem quando a criança se depara com essa parte do conhecimento.

É comum observarmos na escrita de alunos na fase de aquisição da escrita a forte influência da fonética e da fonologia, principalmente quando ambas podem explicar as mudanças ocorrentes com os fonemas e os fones, e que essas alterações vão sempre ocorrer por serem inatas.

De acordo com Roberto (2016, p.117),

Os processos fonológicos são inatos, naturais e universais: todo ser humano se depara com a realização dos processos fonológicos, especialmente na fase de aquisição da linguagem, em que dificuldades de articulação costumam ser mais frequentes.

Apesar de os processos fonológicos estarem bastante relacionados à fala, é importante destacar que, por termos uma estreita relação entre fala e escrita, acreditamos que esses processos também podem influenciar os indivíduos em suas escolhas no momento de escrever.

Para Roberto (2016, p.117), entende-se por “processos fonéticos e fonológicos os fenômenos de alteração que ocorrem com os fonemas e os fones, podendo ser estudados numa perspectiva diacrônica (em que são também conhecidos como metaplasmos) ou sincrônica”.

Como já foi dito, esses processos os quais este estudo descreve são inatos, naturais e universais, ou seja, todos nós nos deparamos em vários momentos com a realização desses processos, sobretudo quando nos referimos à fase de aquisição da linguagem. Apesar de esses processos estarem mais relacionado à questão oral, não se pode deixar de lembrar aqui a grande relação existente entre a linguagem oral e a escrita. Nesse viés, é que pode ser percebida a então ligação entre os desvios serem relativos a questões da oralidade, já que na maioria das vezes os alunos tentam reproduzir no papel a maneira a qual falam.

Os processos fonológicos são utilizados para facilitar a realização de determinados sons ou grupo de sons, tanto pela criança ou até mesmo pelos

adultos. Torna-se relevante o estudo desses fenômenos devido à necessidade de compreensão de diferentes aspectos da língua, como as mudanças no estudo diacrônico, variações fonéticas, que são importantes para os estudos da sociolinguística e principalmente nos estudos de aquisição da linguagem, levando-se em conta que vários processos se manifestam nesse momento.

Essas variações acontecem especialmente durante a alfabetização, quando essas dificuldades se apresentam na escrita, na leitura e, também se manifestam em forma de problemas fonoaudiológicos. Sendo assim, aqueles reforçam o estudo do processamento psicolinguístico, o qual descreve as alterações que ocorrem entre os falantes, levando a dar indícios de como se organiza todo esse processo.

Discutiremos a seguir alguns dos processos fonológicos que podem contribuir para a ocorrência de diferentes sons ou grupo de sons encontrados na nossa língua que, conseqüentemente, podem e devem ter grande influência nos desvios de grafia que ocorrem na maioria dos alunos, especialmente durante a fase de aquisição da escrita.

4.1 PROCESSOS FONOLÓGICOS POR APAGAMENTO OU SUPRESSÃO

Esses processos também são conhecidos por queda, eliminação ou truncamento. São considerados problemas de estruturação silábica, podem ser com vogais, consoantes, semivogal ou até uma sílaba inteira.

Quando se trata de uma vogal, geralmente acontece quando ela assume posição inicial de vocábulo, coincidindo com sílaba. Um exemplo claro do apagamento com vogal é claramente percebido até mesmo entre pessoas que tem certo domínio da pronúncia considerada padrão ou até da escrita considerada padrão, que é quando falamos a palavra “*brigadu*”, quando temos plena consciência de que a pronúncia canônica é obrigada. Esse tipo de apagamento é percebido sobretudo na escrita de crianças que estão em fase de aquisição da linguagem ou até mesmo jovens ou adultos.

Também podemos constatar neste tipo de apagamento não somente vogais, mas consoantes, que podem se dar em diferentes posições silábicas, como por exemplo: *drible* – *dible*, *velhinha* – *veinha* ou ainda, o apagamento do rótico e de fricativas em posição de coda silábica, como exemplos temos: *pegar* – *pegá*, *garfo* – *gafo*.

Outros casos são a monotongação ou ditongação, que é o apagamento da semivogal, como em tomou – *tomô*, roupa – *ropa*, queixo – *quexo*, exemplos de desvios claros que ocorrem com frequência na escrita de nossos alunos.

Pudemos constatar através das explicações que grande parte dos desvios ocorridos nessa vertente, ocorrem por motivações fonéticas, ou seja, a influência da fala na escrita.

4.2 PROCESSOS FONOLÓGICOS POR ACRÉSCIMO OU GANHO

Dentro dos processos fonológicos que ocorrem com grande ocorrência na fala e na escrita dos nossos alunos são os por acréscimo, os quais os mais comuns são os de vogais no interior nas palavras, também conhecidos por epêntese, são exemplos: pneu – *pineu*, advogado – *adivogado*.

Dando continuidade aos processos por acréscimo, temos a ditongação, que é quando a semivogal se une a uma vogal silábica, temos como exemplo as seguintes palavras: doze – *douze*, nascer – *naiscê*, arroz – *arroiz*, nós – *nóis*. Sobre esses exemplos, Machado (2012, p.175) apud Roberto (2016) afirma que, a inserção da semivogal [w] é menos frequente que a da semivogal [j].

Outra ocorrência por acréscimo é também a prótese, que é a adição de um fonema no início de um vocábulo, que como exemplos temos: voar – *avoá*, levantar – *alevantá*. Em contrapartida, tem também o processo de acréscimo no fim do vocábulo, conhecido por paragoge, que é bastante comum no aportuguesamento de palavras estrangeiras como: internet – *internete*.

Todos esses processos por acréscimo servem para mostrar que os desvios encontrados na fala e na escrita tem uma explicação fonológica, que não deve ser estigmatizada, considerada como erro apenas porque não se adequa ou não está de acordo com a norma padrão.

Diante disso, Roberto (2016, p.21) assevera que “como é possível imaginar, esses processos, ao se manterem após o período de aquisição da linguagem, geram dificuldades na escrita, sendo facilmente identificados na escrita equivocada de crianças, adolescentes e adultos”.

É possível encontrar com muita frequência na escrita de nossos alunos esses tipos de processos que, especialmente em se tratando de alunos da escola do campo, já que muitos deles têm fortes traços do dialeto produzido pelas pessoas de

idade mais avançada que não tiveram a oportunidade de ter acesso a outras formas de escrita.

4.3 PROCESSOS FONOLÓGICOS POR TRANSPOSIÇÃO

Esse tipo de processo é também conhecido por metátese, consistindo na alternância de segmentos dentro do vocábulo, temos como exemplo: dentro – *drento*, trator – *tartor*, e caderneta – *cardeneta*, e, ainda é encontrado a transposição de acentos, que são considerados elementos suprasegmentais, cujo fenômeno é conhecido por hiperbibasmo, que como exemplos podemos citar: rubrica – *rúbrica*, Nobel – *Nóbel*.

Com essas mudanças, tanto na troca de segmentos dentro do vocábulo, quanto na mudança do acento, encontramos uma forte carga de preconceito linguístico por serem pronúncias ou escritas estigmatizadas se nos basearmos nos preceitos da gramática normativa.

Para Roberto (2016), um dos estudos que trata da “boa pronúncia” é a ortoépia ou ortoepia, quando podemos observar que até mesmo em ambas as palavras, a pronúncia pode ser diferente, logo, tais maneiras de escrever ou pronúnciar certas palavras não podem ser vistas como “erradas”, mas, simplesmente, variações que ocorrem na língua.

4.4 PROCESSOS FONOLÓGICOS POR SUBSTITUIÇÃO

Como o próprio nome sugere, o processo de substituição acontece quando ocorre a troca de um fonema por outro ou por alguns dos traços que o compõem por influência contextual.

Um dos processos que ocorre por substituição é a assimilação, que é quando um fone adquire um ou mais traços de outro fone próximo a ele, podendo essa assimilação ser de fones anteriores ou posteriores. Podemos citar nesse caso os seguintes exemplos: bravo – brabo, no qual o segundo vocábulo assimilou o b e vamos – vomos, no qual o segundo vocábulo assimilou o ‘o’.

No caso da troca ocorrida no primeiro exemplo, a troca do ‘v’ por ‘b’, Cagliari (2002, p. 102) vai chamar esse processo de fortalecimento, ou articulação mais frouxa, já que é uma mudança que exige mais esforço e denomina de

enfraquecimento o processo contrário. A mudança de um elemento por outro pode gerar diversos fenômenos, como no caso acima, o qual um fonema fricativo deu lugar a um plosivo cuja articulação é bilabial.

Essa troca ocorre por ser o 'v' um fonema que exige mais esforço de articulação, já no caso do segundo citado, o 'b', percebemos que no tocante ao ponto de articulação, ele exige bem menos esforço por parte de quem o pronuncia.

No segundo exemplo, na da troca de vogais, esse fenômeno se deu devido à harmonia vocálica, quando a assimilação ocorre e as vogais se tornam iguais ou semelhantes.

Outro exemplo muito ocorrente tanto na fala quanto na escrita é o rotacismo, que consiste na troca do /l/ pelo /r/ ou vice-versa, e isso ocorre pelo fato de essas consoantes partilharem muitos traços, culminando muitas vezes com a troca entre ambos. São exemplos típicos desse fenômeno: problema – *pobrema*, praia – *plaia*, cérebro – *célebro*, flamengo – *framengo*.

São diversos os fenômenos que ocorrem por substituição, destacando-se nesta parte ainda o alçamento, que é a substituição de uma vogal por outra mais alta. Geralmente ocorre com as átonas finais /e/ e /o/ que se tornam /i/ e /u/. O alçamento também pode ocorrer devido ao fenômeno da harmonia vocálica, como foi citado anteriormente. Como exemplo temos: menino – *mininu*, perigo – *pirigu*, bonito – *bunitu*.

Todos esses fenômenos acima citados reforçam ainda mais a influência que a fonética e a fonologia possuem sobre nossos alunos, essencialmente em fase de aquisição da linguagem ou até mesmo durante as fases da escrita, a pré-silábica, silábica e silábica-alfabética e, sem deixar de citar, a escrita ortográfica, já que muitos estudantes mesmos nas séries finais apresentam dificuldades com a linguagem escrita devido a dúvidas que não foram tiradas no momento adequado.

Após uma descrição dos processos fonológicos e sua importância para a compreensão dos desvios de grafia, passamos na próxima seção a tratar sobre a metodologia do trabalho, descrevendo os sujeitos da pesquisa, processo de intervenção e análise de dados.

5 METODOLOGIA

Após apresentarmos os pressupostos teóricos que fundamentam a nossa pesquisa, faremos a partir de então um detalhamento do processo metodológico utilizado em nosso estudo. Neste momento, iremos apresentar os sujeitos que foram envolvidos nas atividades, o *corpus* para análise, os procedimentos que foram utilizados para a coleta dos dados, além da descrição dos procedimentos metodológicos usados na intervenção.

Inicialmente, mostraremos nesta seção que nossa pesquisa, por ser de um mestrado profissional, é indispensável tratarmos sobre os conceitos da pesquisa-ação. Na sequência, apresentamos a importância do diagnóstico para podermos traçar estratégias eficazes para o ensino de ortografia. Depois disso, apresentamos o contexto da pesquisa e os sujeitos que foram escolhidos para o processo de análise.

Primeiramente, foi feito um estudo por meio de atividades como ditado de parágrafo, sobretudo de textos que já eram conhecidos pelos alunos, já que, segundo as propostas citadas por Morais (2003), é fundamental que os estudantes já tenham tido contato com os textos que servirão de base para trabalhar sobre a questão ortográfica.

Os gêneros trabalhados no ditado de parágrafos foram fábula e conto por se tratar dos gêneros solicitados no planejamento anual cedido pela Secretaria de Educação e adotado pelos professores da rede municipal de ensino. Para auxiliar o processo metodológico de observação da escrita, também trabalhamos com ditado de frases e produções textuais que nos ajudaram a perceber as condições em que os sujeitos se apresentam, ou seja, quais níveis de aquisição da escrita eles demonstram ter.

Logo após, descrevemos como ocorreram as coletas e uma descrição das amostras que foram analisadas. Posteriormente, foi feita uma breve descrição da intervenção que foi adotada frente às dificuldades dos alunos.

Esta pesquisa inicialmente é de caráter quantitativo e, posteriormente, qualitativo. A análise quantitativa tem por finalidade avaliar os desvios cometidos pelos aprendizes nas diferentes categorias de análises, ou seja, tentar identificar se os equívocos são cometidos nas regularidades ou irregularidades ou, até mesmo, se acontece devido a algum ponto que o aluno não conseguiu desenvolver durante a

aquisição da escrita. Quanto à análise qualitativa, ela se dará com o propósito de focar a aprendizagem da escrita ortográfica.

5.1 PESQUISA-AÇÃO

Pontuamos que nosso trabalho, por se tratar de uma pesquisa feita para um mestrado profissional, que foca em atividades interventivas que buscam modificar o quadro em que os alunos se encontram, foi pautado sobre o conceito da pesquisa-ação, que é um processo que se modifica de maneira contínua em espirais de reflexão e ação.

A pesquisa-ação requer um reconhecimento da situação a qual está se investigando, para então obter-se uma visão geral do contexto em que os participantes estão envolvidos. O intuito desse primeiro momento é exatamente buscar o diagnóstico que norteará o planejamento das atividades desenvolvidas para a intervenção.

Segundo Tripp (2005, p. 446),

A maioria dos processos de melhora segue o mesmo ciclo. A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. Analogamente, o tratamento médico também segue o ciclo: monitoramento de sintomas, diagnóstico da doença, prescrição do remédio, tratamento, monitoramento e avaliação dos resultados. A maioria dos processos de desenvolvimento também segue o mesmo ciclo, seja ele pessoal ou profissional ou de um produto tal como uma ratoeira melhor, um currículo ou uma política. É evidente, porém, que aplicações e desenvolvimentos diferentes do ciclo básico da investigação-ação exigirão ações diferentes em cada fase e começarão em diferentes lugares.

De acordo com a afirmação de Tripp, reconhecemos na pesquisa-ação um processo contínuo, que se desenvolve através de movimentos de espirais de diagnose, planejamento, intervenção, monitoramento dessa atividade e, avaliação dos resultados obtidos através do que foi proposto.

Como já destacamos a importância da pesquisa-ação, especialmente quando nos reportamos ao mestrado profissional, é de fundamental importância, pois tem o propósito de contribuir com os professores e pesquisadores no tocante ao trabalho com os alunos.

Ainda segundo Tripp (2005, p.445),

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. Stephen Corey defendia, nos EUA, uma forma vigorosamente técnica e duas outras tendências principais são uma forma britânica, mais orientada para o desenvolvimento do julgamento profissional do professor (Elliott; Adleman, 1976; Elliott, 1991) e uma variedade na Austrália (Carr; Kemmis, 1986) de orientação emancipatória e de crítica social.

Sendo assim, observamos que várias são as variedades propostas para o termo pesquisa-ação, contudo, cabe ressaltar que um conceito mais estrito no que se refere a esse processo é de extrema relevância para compreendermos melhor a real finalidade desse tipo de pesquisa.

Com isso, Tripp (2005, p.447) assevera que

pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”, e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.).

Podemos destacar que a pesquisa ação, como fora exposto acima, deve levar em conta vários aspectos, e que requer ação tanto na prática quanto na pesquisa científica, pois ambas se complementam de forma a contribuir para a mudança do cenário o qual se está intervindo.

É preciso que tracemos os objetivos que buscamos alcançar em nossos trabalhos de intervenção, já que de acordo com McNiff (2002 *apud* TRIPP, 2005, p. 449), “a pesquisa-ação implica em tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho: temos de ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo”.

Dessa forma, uma pesquisa-ação que se constrói sem um objetivo claro e sem razão de a estarmos aplicando, torna-se apenas mais uma atividade que conseqüentemente não surtirá muito efeito e, nem tampouco, contribuirá para uma mudança significativa da realidade em que os participantes estão inseridos.

5.2 A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PARA O PLANEJAMENTO REFERENTE AO ENSINO DE ORTOGRAFIA

Neste ponto da nossa pesquisa, discutimos sobre a importância da diagnose que é de suma importância para qualquer atividade que venha a ser desenvolvida em sala de aula e, em especial, o desenvolvimento e aprimoramento da linguagem escrita, que é uma habilidade que requer constante reflexão.

Silva (2007, p. 46) pontua:

[...] acreditamos que, no caso da norma ortográfica, para realizar um ensino eficaz, é preciso levar os alunos a refletir sobre as peculiaridades dela, planejando as atividades de sala de aula com base no que eles já sabem e no que ainda precisam saber.

Quando nos referimos ao ensino de ortografia, é importante que consigamos mapear os conhecimentos já adquiridos pelos nossos alunos antes mesmo de traçarmos nossas metas para o ensino da norma ortográfica. Com isso, podemos planejar os conteúdos a serem ensinados focados nas principais dificuldades que os estudantes apresentam diante da escrita.

O que temos observado durante nosso estudo é que a maneira como a ortografia vem sendo ensinada na escola busca muito mais verificar os “erros” e acertos cometidos pelos discentes e a não sistematização, do que buscar estratégias que foquem nas principais dificuldades apresentadas.

Pontuamos que grande parte das escolas não possui um projeto coletivo e específico que trate da norma ortográfica já mesmo nas séries iniciais, quando a criança começa a traçar suas concepções acerca da escrita (MORAIS; BIRUEL, 1998).

Além de explicitarmos a importância de sabermos o que nossos estudantes já conhecem sobre ortografia, consideramos essencial pontuar nesse momento o ponto de vista de Silva e Andrade (2005) a respeito do ensino da ortografia, quando se referem aos instrumentos diagnósticos e suas principais funções: primeiramente, nos ajudam a acompanhar a evolução dos nossos alunos; depois disso, norteiam-nos quanto ao planejamento e às atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula e, por fim, auxiliam no processo de formação continuada de professores.

Enfatizamos que o planejamento de atividades para aprimoramento da escrita se faz baseado em reflexões e questionamentos acerca da nossa prática docente,

que o professor precisa constantemente refazer os instrumentos com os quais trabalha, sendo assim, temos a chance de reelaborar e refletir sobre nossa atuação.

Sobre o exposto acima, Silva (2007, p. 47) afirma:

[...] entendemos que, como professores, precisamos permanentemente refazer os instrumentos e o material didático que adotamos em nossa atuação, sempre tendo em vista nossas prioridades, gostos, crenças...e as possibilidades e necessidades de nossos alunos reais.

Com essa afirmação, percebemos o quão importante é para nós docentes planejarmos nossas atividades levando em consideração cada situação e analisando as dificuldades de cada grupo ensinado e refazermos nossa prática baseada na reformulação das nossas atividades.

Destacamos neste momento que, para se obter um bom diagnóstico acerca dos conhecimentos prévios dos discentes, é necessário observarmos cuidadosamente os seus conhecimentos inerentes. É também fundamental nessa hora mapear e registrar as conquistas dos alunos quanto ao aprendizado da norma ortográfica.

Quando nos referimos ao mapeamento, nos referimos a um acompanhamento do que os alunos já sabem e quais são suas necessidades. Para isso, precisamos organizar esta fase partindo dos seguintes questionamentos:

- O aluno já domina os princípios regulares mais simples ou diretos (P, B, T, D, F, V, M em início de sílaba, N em início de sílaba)?;
- Sobre as regras contextuais que já estão internalizadas e quais são as que ainda precisa adquirir;
- Quais regras morfosintáticas (a exemplo, as flexões verbais) já conhecem ou ainda apresentam dificuldades;
- Quais são as palavras mais usadas com correspondências irregulares que ainda cometem equívocos?

Por meio dessas questões, podemos organizar um “retrato” que irá nos mostrar as situações individuais, ou seja, o que cada aluno precisa melhorar e, também, nos auxiliará em traçarmos estratégias que foquem nas necessidades do grupo. Podemos com esse mapeamento analisarmos quais dificuldades os

estudantes ainda não superaram e, com isso, oferecer atendimento diferenciado àqueles que apresentam maiores problemas na escrita.

Precisamos, com esta atividade, observar e registrar quais acertos referentes às regularidades já não apresentam mais dúvidas, para acompanharmos fielmente suas conquistas, registrar também os equívocos recorrentes como certas trocas ou omissões e atentarmos para as oscilações, pois, apesar de parecer um ponto negativo, pontuamos que é neste momento que o aluno demonstra dúvida, logo, está refletindo sobre a escrita.

É importante que registremos periodicamente a evolução dos nossos alunos, pois isto nos permitirá acompanhar ao longo do tempo os progressos alcançados por eles, como também auxiliará o professor da série seguinte em saber qual o grau de conhecimento sobre ortografia que o grande grupo e cada aluno possuem.

A partir do momento que fazemos esses registros, podemos alcançar metas não somente no campo da ortografia, que é o principal foco da pesquisa, como também no âmbito da educação em geral, pois, dessa forma, decidimos o que é prioridade, quais atividades elaborar e o que avaliar com esses processos, pois, segundo Silva (2007, p. 49), “o registro periódico auxilia a colocação em prática de uma avaliação que não é mera verificação do já aprendido, mas serve para reorientar o próprio ensino: suas metas, seu planejamento e sua realização”.

Passamos agora para alguns instrumentos que fazem parte desta pesquisa e que em muito podem nos ajudar neste primeiro momento de diagnose. Sabemos que a fonte de maior verificação dessa aprendizagem é a própria escrita do estudante, isso de forma espontânea ou quando especificamos o que eles devem escrever.

Os textos espontâneos são essenciais, segundo Silva (2007, p. 51), “ao escreverem seus textos de autoria, os aprendizes demonstram, de forma muito genuína, as representações que estão elaborando sobre a ortografia”. Nessa maneira de analisar a escrita, podemos observar o que os aprendizes não têm mais dúvida, no que ainda se equivocam, onde ainda apresentam oscilações.

Porém, temos que destacar que esta não pode ser a única forma de avaliar como os alunos estão escrevendo, pois, em dado momento, precisamos lançar formas de análise que foquem em habilidades específicas, dessa maneira conseguimos pontuar em questões que trazem mais dificuldades para nossos alunos.

É pelo exposto acima que em certos momentos devemos optar por textos por nós produzidos, ou seja, ditado de texto, o qual contenha as correspondências que queremos observar. Frisamos que não se trata apenas de um ditado sem objetividade, mas sim um momento em que devemos levantar questionamentos e reflexões acerca dos desvios cometidos.

Se compararmos as duas atividades já citadas até então, percebemos que ambas são importantes para termos um diagnóstico sobre a escrita do grupo estudado, porém, nos textos de autoria, além da produção, os alunos precisam se preocupar com a seleção do repertório vocabular a ser usado, quando no texto ditado, só se preocuparão apenas em escrever o que for dito pelo professor, logo, isso vai exigir deles uma diminuição na sobrecarga cognitiva. Mas acreditamos que ambas as formas são de grande valia para o processo de aprendizagem.

De acordo com Silva (2005), Morais (1998) e Melo (1998), com relação às dificuldades que são abordadas nessas atividades que envolvem a ortografia, o docente deve focar uma dificuldade por vez e com intervalos geralmente de quinze dias, para que o próprio aluno possa construir e internalizar as regras.

Ao retomarmos o que já citamos, defendemos que devemos superar certas concepções acerca do ensino de ortografia, cuja crítica concentra-se no caráter mecanicista no ensino dessa habilidade, em outros termos, os alunos irão apenas decorar e repetir modelos.

Corroboramos o que foi dito por Silva (2007, p. 59) quando expõe:

[...] para superar o velho ensino de ortografia limitado à verificação do que os alunos já sabem, é necessário mapear o que eles já aprenderam e o que ainda precisam ser ajudados a internalizar de nossa norma. Nessa perspectiva, os instrumentos de diagnóstico, tal como discutido anteriormente, têm demonstrado constituir recurso fundamental no estabelecimento de prioridades, no planejamento e na avaliação dos frutos do ensino praticado.

Com isso, reforçamos a importância de um planejamento organizado e sistemático para traçarmos de maneira objetiva estratégias que ajudem os estudantes a superar suas dificuldades na aprendizagem das normas ortográficas, sem se prender apenas à verificação dos seus conhecimentos.

Finalizando esse momento sobre os instrumentos de diagnósticos para observação da escrita de nossos alunos, destacamos que recursos como estes não só nos auxiliam em um dado momento, mas podem também servir ao longo de todo

o ensino, visto que a ortografia é um conhecimento que não se restringe a uma ou algumas fases do desenvolvimento do aprendiz apenas, mas o acompanha durante toda sua vida estudantil.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os grupos escolhidos que foram analisados durante a pesquisa são de duas turmas de 7º anos do ensino fundamental de duas escolas públicas em Caruaru – PE. Escola A, localizada na zona rural de Caruaru, em Riacho Doce onde a turma é formada por 17 alunos, essa comunidade fica localizada no 2º distrito de Caruaru, onde a maioria dos moradores tem como atividade principal a produção de costura e comércio.

A escola comporta os alunos desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental II. O espaço é composto de 6 salas e recebe 287 alunos, também dispõe de internet e dispositivos de mídia diversos, como tvs, notebooks, projetores, além de uma biblioteca que funciona em um espaço anexo.

Na Escola B, também de zona rural da mesma cidade, no povoado de Itaúna, a turma é formada por 21 alunos, localizada igualmente no 2º distrito de Caruaru. Grande parte dos moradores sobrevivem da agricultura e do bolsa família e uma pequena parcela vive do comércio próprio.

Esta unidade de ensino recebe alunos apenas do 6º ao 9º ano. O espaço é composto por apenas 2 salas de aula, uma biblioteca, secretaria e refeitório e admite 57 alunos, também dispõe de internet que funciona razoavelmente e alguns dispositivos de mídia como tvs, notebook e datashow.

Os critérios utilizados para a escolha dessas duas turmas foram: a) compreender os diferentes níveis de aquisição da escrita que esses alunos chegaram ao 7º ano, visto que muitos deles ainda possuem muitos resquícios de terem algumas das fases de aquisição da escrita não compreendidas em sua totalidade, o que, pode de certa maneira ter contribuído para o que chamamos na pesquisa de desvios ortográficos; b) por estarem no nível ao qual pelo menos se supunha que deveriam dominar o sistema silábico alfabético.

As turmas inicialmente estavam dispostas das seguintes formas: a turma do 7º ano da Escola A era formada por 10 meninos e 7 meninas durante o período da coleta dos dados, com a chegada de um aluno vindo de outra escola, passou a ter

11 meninos e 7 meninas, totalizando 18 estudantes. Já a turma da escola B era formada por 12 meninos e 9 meninas, com algumas transferências de um discente para a turma de EJA, a turma ficou com 11 meninos e 9 meninas, totalizando 20.

Com o intuito de focarmos nos alunos que apresentam mais dificuldades em suas produções escritas, após o diagnóstico realizado nas turmas, optamos por fazer parte do estudo, 5 alunos de cada turma, totalizando 10 alunos que compõem os sujeitos participantes da pesquisa, pois estes foram os que mais apresentaram problemas na escrita. Isso não significa que os demais alunos não tiveram total atenção por parte do professor para dar continuidade ao seu processo de construção da escrita ortográfica.

Da Escola A, foram escolhidas 3 meninas e 2 meninos, todos com faixa etária entre 12 e 15 anos. Na Escola B, foram selecionados os textos, coincidentemente, de 3 meninas e 2 meninos, também com faixa etária entre 12 e 15 anos. Pontuamos que todos os participantes da pesquisa são assíduos às aulas do 7º ano.

O *corpus* da pesquisa se constitui das produções escritas realizadas pelos estudantes em sala de aula, como foi dito anteriormente. Os alunos produziram durante as atividades realizadas, um total de 20 textos, dos quais 10 foram do gênero relato de memória, 10 do gênero conto, os quais foram ditados pelo professor e, para concluir esse momento de atividades, fizemos um ditado abordando problemas pontuais na escrita com 10 frases. Dentre os tipos de desvios trabalhados nas frases, podemos destacar o apagamento do 'r' em coda final, a segmentação de palavras, acentuação, monotongação, ditongação e desnasalização.

Inicialmente, fizemos com nossos alunos, um trabalho de reconhecimento dos gêneros que foram abordados no trabalho, explicamos sobre as características e estrutura de cada um deles. Essas explicações e desenvolvimento das produções elaboradas pelos estudantes totalizaram um período de 3 meses entre os estudos e as elaborações escritas.

Avaliamos a escrita dos nossos estudantes por meio de elaboração de parágrafos, importante ressaltar que foi um parágrafo de um texto já conhecido pelos alunos, o que corrobora as concepções trabalhadas por Morais (2003) em seus estudos de intervenção sobre a escrita, atividade esta que ele descreve como ditado interativo, pois se trabalhando um texto conhecido, podemos ter certeza que os

alunos já puderam estabelecer uma relação de interação, tendo o texto como unidade de sentido.

Em seguida, também avaliamos a escrita dos nossos discentes por meio de um ditado de frases, ditado este que focou nas regularidades e irregularidades do sistema ortográfico para verificar quais concepções nossos aprendizes apresentam frente à escrita, também avaliamos a escrita espontânea por intermédio das produções textuais.

5.4 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DOS DADOS

A coleta dos dados se deu durante todo o ano letivo de 2018 e alguns ainda foram coletados até junho de 2019. Durante esse período foram realizadas diversas atividades como: a) oficina de produção de texto, realizada por todas as turmas; b) ditados de palavras, de frases e de parágrafos.

5.4.1 Oficina de textos

Para as produções de textos, levamos em consideração a escrita espontânea dos alunos, visto que é nesse momento que eles formulam suas hipóteses e concepções acerca do objeto estudado. Foram escolhidos os gêneros textuais de acordo com o nível da turma e, momentos de diálogo antes das produções para incentivar os discentes a produzirem textos de forma mais tranquila e que eles não se sentissem obrigados a realizar esta tarefa.

Os textos produzidos pelos alunos foram do gênero relato de memórias, por se tratar de um gênero também presente na matriz curricular e, propenso a apresentar uma linguagem muito própria dos alunos.

Antes de iniciarmos as produções, fizemos uma explanação sobre as características do gênero, com exemplos em slides sobre a estrutura organizacional desse tipo de texto. Depois desse momento, fizemos uma roda de conversa sobre relatos de memórias, quando cada aluno pôde expor de forma oral seus relatos.

Em seguida, os discentes partiram para a produção escrita baseada em seus relatos orais. O texto espontâneo baseado nesse gênero foi bem produtivo, pois os

estudantes conseguiram expressar no papel, além de suas memórias, suas principais dificuldades quando se trata da norma ortográfica.

Depois das produções, observamos e fizemos um levantamento dos equívocos cometidos pelos alunos durante a escrita dos textos. Os textos foram expostos em quadro ou em powerpoint sem identificação do aluno que o produziu e, foi feita uma análise coletiva acerca dos desvios cometidos.

5.4.2 Ditados

Os ditados foram realizados com o intuito de observar se os alunos cometem mais desvios nos aspectos regulares ou irregulares da linguagem escrita. Procuramos identificar também nesta atividade se, nas questões regulares, os alunos cometem mais equívocos nas relações regulares diretas, contextuais ou morfológico-gramaticais.

Foram trabalhados ditados de palavras, frases e de parágrafos com textos já conhecidos pelos alunos, conhecido como ditado interativo, abordando os gêneros que fazem parte das matrizes curriculares disponíveis para o 7º ano para se fazer uma análise mais detalhada dos desvios que foram cometidos pelos aprendizes e, conseqüentemente, levá-los a refletir sobre sua escrita e assim poderem reformular suas próprias concepções.

Na sequência, detalhamos quais processos metodológicos foram na intervenção e análise desses processos, com uma breve descrição e diálogos dos momentos realizados com os alunos.

5.5 PROCESSOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NA INTERVENÇÃO E ANÁLISE

Nesta parte da pesquisa, listamos os processos e atividades que foram usadas durante a intervenção as quais visaram:

- a) Analisar em qual nível do processo de aprendizagem do sistema ortográfico os alunos se encontram;
- b) Buscar nos discentes uma maior explicitação acerca dos conhecimentos já formulados pelos próprios;

- c) Incentivá-los a interagir uns com os outros durante o processo visto que a aquisição da escrita ortográfica deve ser aprendida em interação com o meio;
- d) Utilizar estratégias metacognitivas que levem o aprendiz a refletir sobre suas convicções e concepções.
- e) Verificar à luz da Sociolinguística se as ocorrências da escrita dos alunos estão sujeitas à interferência linguística e/ou extralinguística.

Os processos metodológicos de intervenção utilizados nas duas turmas estão pautados nas práticas e pressupostos teóricos de intervenção desenvolvidas por Morais (2010).

As atividades foram desenvolvidas de forma a observar as relações existentes entre a fala e a escrita. Logo, foram analisados os aspectos fonéticos e fonológicos que podem contribuir para as trocas recorrentes na escrita segundo a metodologia estatística preconizada na sociolinguística quantitativa por Labov (1972,1974) e pela sociolinguística educacional de que trata Bortoni-Ricardo (2004, 2005).

A análise estatística foi feita a partir do uso do programa Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). Na ocasião, foram codificadas as variáveis sociais e linguísticas a saber:

Quadro 1: Codificação das variáveis para a análise estatística no Goldvarb X

VARIÁVEIS EXTRALINGUÍSTICAS	
Sexo	
Aluno	H
Aluna	M
Escola	
A	A
B	B
VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS	
Flutuações na escrita	

Apagamento	6
Acréscimo	7
Transposição	T
Substituição	8
Neutralização	9
Apagamento	
Coda R	1
Monotongação	2
Omissão de letras	3
Desnasalização	4
Omissão de acento	5
Acréscimo	
Ditongação	K
Letras	L
Acentuação desnecessária	N
Nasalização	O
Transposição	
Transposição	T
Substituição	
Troca de letras	Q
Abaixamento da vogal	W
Concorrência	E
Alçamento da vogal	R

Alteamento da vogal do monossílabo tônico	S
Neutralização	
U por L	\$
U por O	%
U por	&
Desconhecimento de regras contextuais	#
Hipossegmentação	@

Fonte: Organização do pesquisador

Fizemos uso desse *software* por sabermos que, por meio dos dados estatísticos, pudemos identificar quais desvios são mais frequentes e, quais são mais relevantes de acordo com os pesos relativos.

Para isso, observamos aspectos relacionados às regularidades da escrita, as quais priorizamos as correspondências contextuais que, se os aprendizes não demonstrarem dificuldades, pode tornar mais fácil a aprendizagem da escrita ortográfica.

Para concluir, analisamos a escrita do ponto de vista das irregularidades, pois essas exigem do aluno uma prática observadora e, por parte do discente, fazer com que o aluno perceba que em certos momentos, não poderá se basear em regras, tendo dessa forma que utilizar outros recursos para também aprender a escrita de determinadas palavras.

As atividades foram realizadas pelos alunos em material próprio e em atividades extras formuladas pelo professor, dentre as quais os aprendizes estudarão sobre as regras e também as estratégias que deverão ser utilizadas para formular as concepções para uma análise após cada atividade.

Os processos de intervenção utilizados nos grupos de estudo foram:

- Ditado interativo
- Reescrita com focalização (transgressão, reflexão e correção)
- Jogos ortográficos

Antes de mais nada, precisamos observar qual nível de escrita nossos alunos apresentam, sendo assim, as atividades que irão ser realizadas neste momento do trabalho têm como objetivo principal a análise e reflexão sobre os equívocos cometidos pelos alunos no momento em que se deparam com o objeto de estudo em questão, que é a ortografia.

Foi preciso também conscientizar nossos alunos acerca das concepções que eles trazem acerca dos desvios cometidos, uma vez que para eles, essas flutuações podem demonstrar uma total falta de conhecimento acerca do objeto de análise. Para a escola, os desvios de grafia demonstram que o professor falhou neste momento do trabalho, e mostra a antiga cultura do fracasso escolar. Em contrapartida, segundo as concepções piagetianas, o “erro” pode ser visto como algo construtivo, visto que auxiliará o estudante a formular conhecimentos posteriores sobre a norma ortográfica.

As atividades desenvolvidas visaram o uso de estratégias meta-cognitivas, visto que é através da reflexão acerca do próprio conhecimento que o estudante vai formular concepções para construir novos conhecimentos.

5.5.1 Ditado interativo

A primeira atividade desenvolvida, o ditado interativo, feito com um texto já conhecido dos alunos e com um gênero que faz parte dos componentes curriculares adequados à série deles como já foi observado anteriormente, foi feito com o propósito de perceber inicialmente os equívocos cometidos pelos discentes e, não ainda, avaliar as motivações que resultam nesses desvios, o que fez com que todos eles pudessem constatar que cometem equívocos na escrita.

Deixamos claro para nossos estudantes que o foco principal dessa atividade seria realmente a reflexão sobre as normas ortográficas, salientando que a escolha das palavras que representam dificuldades poderia ser feita por eles ou, como afirma Morais (2003), selecionadas antecipadamente pelo professor.

Após esse primeiro momento, focamos em algumas regras específicas sobre o uso da ortografia, escolhemos juntos algumas das dificuldades mais encontradas no momento em que os alunos vão escrever, daí então, levantamos questionamentos sobre os equívocos cometidos por eles. É nessa hora que

tratamos das explicações e procuramos entender as motivações que resultaram nos desvios de grafia.

Durante o trabalho, fizemos algumas pausas para observar se as palavras ditas naquela frase trazem alguma dificuldade para os discentes e, o que eles acharam mais difícil naquele momento.

A partir dos questionamentos, solicitamos a eles que cometam algumas transgressões propositais, mentais ou escritas, questionando por que uma forma está errada e a outra correta.

Quando solicitamos que nossos alunos transgridam no momento da escrita, não fazemos isso aleatoriamente, pois é nessa situação que poderemos ajudá-los a refletir sobre a escrita de determinadas palavras que apresentam dificuldades para eles. Ao solicitarmos tais processos, temos consciência de que as pessoas que fazem parte do processo dominem pelo menos o princípio alfabético.

5.5.2 Reescrita com focalização (transgressão, reflexão e correção)

Outra proposta de intervenção utilizada neste trabalho foi a reescrita com focalização que engloba transgressão e correção, pois quando fazemos o processo de reescrita dos textos, nosso maior objetivo é melhorá-lo, aprimorá-lo, corrigir os equívocos que dizem respeito às normas ortográficas.

Para realizar esta atividade, fizemos uso de textos que possuam variações linguísticas decorrentes de motivações fonéticas. Como recursos didáticos, utilizamos tirinhas com o personagem Chico Bento, da turma da Mônica, visto que este personagem apresenta muitas variações sobretudo aquelas que são características do dialeto rural.

Deixamos claro que o intuito principal desta forma de intervenção não é de forma alguma reforçar a questão do “erro”. Como explica Morais (2003, p.84) “a velha crença de que o aluno aprenderia passivamente, que ele fixaria o que vê, sem capacidade de refletir e reelaborar seu conhecimento”, muito menos destacar ou apontar para uma vertente que leve ao preconceito linguístico, mas sim, mostrar aos alunos que existem variações da língua tanto na fala quanto na escrita.

O objetivo desse tipo de proposta é desencadear nos alunos um processo de reflexão sobre a forma a qual o personagem se expressa e, dessa maneira, fazer com que eles consigam reelaborar seus conhecimentos acerca da análise,

mostrando que existem diferenças nos falares e na forma de escrever dependendo da região em que determinada pessoa está localizada, salientando que devemos tomar alguns cuidados quando formos escrever já que não escrevemos tal como falamos.

A correção foi feita fazendo uso de uma didática diferente, neste momento, pedimos aos alunos que reescrevessem a história lida na tirinha só que sem usar diálogos, proposta essa também realizada por Moraes (2010). Discutimos com os estudantes que houve apenas a mudança de gênero, quadrinhos para narrativa, que não havia necessidade de repetir os erros do texto original.

Como forma de mostrar que o objetivo primordial não é somente a correção dos desvios, o que reforçaria a questão do preconceito linguístico, pedimos aos discentes que transgredissem ainda mais nas tirinhas apresentadas, para assim fazer um trabalho reflexivo acerca da escrita.

5.5.3 Jogos ortográficos

Neste momento da intervenção, trabalhamos com nossos alunos de maneira mais lúdica, visto que esta forma de intervir, com jogos e atividades que envolvam de forma mais plena os estudantes, os fazem aprender e internalizar os conteúdos de maneira mais prazerosa.

Um dos jogos utilizados nesta atividade foi o bingo ortográfico. Os alunos escolhiam suas cartelas e nelas constavam 10 palavras dentre as quais algumas continham desvios de grafia, nesse momento, a cada palavra chamada que os alunos tiverem ou não, eram questionados sobre a escrita padrão ou não dessas palavras.

Outra tarefa que eles também realizaram foi para encontrar o jogo dos sete erros. Levamos parágrafos de uma reportagem para os estudantes e neles havia sete palavras que foram grafadas inadequadamente, após encontrarem esses desvios, trabalhamos as regras que foram violadas na escrita desses parágrafos.

Também realizamos um jogo de soletração que incluiu antecipadamente a consulta e a prática do uso do dicionário visto que este é um ótimo instrumento que os auxiliará bastante durante esse processo de fixação da escrita e consequente internalização das regras ortográficas e das palavras encontradas nas irregularidades do sistema ortográfico.

Os alunos escolheram dificuldades específicas durante essa fase do trabalho, porém, nada impedia que o docente escolhesse quais aspectos da norma ortográfica fossem abordados nesse momento da intervenção, visto que o professor pode focar em palavras que os estudantes demonstrem mais hesitação no momento em que vão escrever, como explicita tão bem Morais (2003) em suas intervenções com o trabalho de escrita.

Na sequência, detalhamos como realizamos as intervenções que visaram minimizar os desvios presentes na escrita dos alunos que participaram do nosso trabalho. Vimos a importância de se trabalhar atividades que levem os alunos a refletirem sobre sua escrita.

5.6 DESCRIÇÃO DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS COM OS ESTUDANTES

Após detalharmos quais atividades realizamos em nossas intervenções junto aos discentes, chegou o momento de narrarmos de maneira objetiva como se deu esse processo e como as atividades propostas serviram para minimizar os problemas de escrita encontrados nos alunos.

As intervenções foram realizadas em um período de dois meses durante as aulas de Língua Portuguesa, totalizando 48 aulas. Dividimos os momentos da seguinte forma: explicações orais sobre qual forma de intervenção seria realizada naquele momento, que dependendo da atividade, levaria em torno de 10 minutos; organização da sala em círculos, para que professor e alunos pudessem visualizar melhor um ao outro; início da atividade interventiva e, reflexões acerca da atividade desenvolvida.

As atividades foram desenvolvidas em oficinas, divididas em quatro momentos: trabalho com as regularidades contextuais; atividades que abordassem as regularidades morfológico-gramaticais; A hipossegmentação e hipersegmentação, quando fizemos uso do trava-línguas e, para concluir, exercícios e atividades que englobassem as irregularidades do sistema ortográfico.

Nossas aulas sempre começavam com o conteúdo que iria ser desenvolvido naquela ocasião, sendo assim, buscávamos junto aos estudantes a formulação de conceitos sobre determinado assunto/dificuldade ortográfica a ser trabalhada na aula.

Colocávamos exemplos no quadro com palavras que representassem dificuldades ortográficas para os discentes e, após as formulações dos conceitos por eles, ou até com a ajuda do professor, pedíamos para que eles copiassem as regras em seus cadernos.

Sempre fazíamos esse movimento: explicação, reflexão, formação do conceito e aplicação, sempre nesse espiral, o que nos remete ao conceito de pesquisa ação, para posteriormente, aplicarmos uma atividade interventiva que buscasse minimizar a dificuldade ortográfica apresentada pelos estudantes, pois entendemos que a atividade lúdica deve funcionar como apoio às atividades que são mostradas anteriormente para a fixação dos conceitos.

Iniciamos nossas atividades de intervenção com o ditado interativo. Foi ditado para os alunos um texto do gênero conto. As palavras do texto eram ditadas normalmente para que os estudantes não levassem em consideração o aspecto fonético.

5.6.1 Ditado interativo realizado como atividade de intervenção e reflexão para a escrita

A primeira oficina de atividades realizadas com os estudantes tratava inicialmente das regularidades contextuais da nossa ortografia. Trabalhamos primeiramente com esse tipo de dificuldade por sabermos que a escrita, em determinados momentos, pode se basear em certos princípios (regularidades) para direcionar o aluno para uma escrita com menos desvios.

O texto ditado para os discentes buscava trabalhar aspectos específicos da nossa ortografia: como o uso de R, RR, S, SS, entre outras que envolviam algumas regularidades das normas ortográficas.

À medida que o texto era ditado, o professor dava uma pausa e perguntava aos estudantes com qual ou quais palavras eles tiveram mais dificuldades em escrever. A partir dos comentários, fazíamos perguntas aos estudantes para saber o porquê das dificuldades em escrever aquelas palavras que pontuavam habilidades específicas.

Conseguimos perceber nesta atividade que os estudantes se sentiram mais à vontade para expor suas dificuldades, visto que o intuito principal era fazer com que

os alunos pudessem refletir acerca das suas hipóteses e, dessa forma, com a intervenção do professor, superar essas dificuldades.

Apesar de imaginarmos que grande parte dos discentes que fizeram parte do estudo possuía o nível de escrita alfabética, alguns deles ainda apresentam dificuldades em representar no papel certas realizações da linguagem escrita. Notamos isso no texto que foi ditado para os participantes, quando o participante 5, da Escola B, em sua escrita, registra “A *terco*” para tentar escrever “até que” e, também escreve “ce” quando queria grafar “que”.

Alguns questionamentos foram levantados durante a realização desta atividade, pois este era o objetivo principal dela, fazer com que os alunos se posicionassem frente a suas hesitações e, sobretudo, sobre a escrita ter uma relação muito grande com a oralidade, mas pontuamos que a escrita, como já foi dito neste trabalho, não é uma representação fiel da fala.

Perguntas como as que expomos neste momento surgiram durante a atividade realizada:

5.6.2 Diálogos da atividade do ditado interativo realizada com os participantes da Escola B

Aluno 2 da Escola B: Professor, nem sempre podemos escrever do mesmo jeito que falamos, não é?

Docente: Exatamente, em alguns momentos teremos uma palavra que representará o que foi dito, porém, nem sempre, isso poderá acontecer.

Aluno 5 da Escola B: Luciano, como *vamo* saber se a gente vai escrever certas palavras com x ou ch?

Docente: Essa é a parte da Língua Portuguesa que trata das irregularidades, ou seja, existem momentos da nossa escrita os quais não vamos poder nos basear por regras, restando-nos, internalizar certas palavras que fazem partes dessas irregularidades.

Aluno 3 da Escola B: *fessor*, eu preciso sempre lembrar de uma regra para poder escrever qualquer palavra?

Docente: Em se tratando das regularidades, sim. Temos na nossa língua, palavras que seguem um padrão de formação, isso se chama regularidade. Mas nem sempre essas regras vão dar conta de qualquer palavra que a gente queira escrever.

5.6.3 Diálogos da atividade do ditado interativo realizada com os alunos da Escola A

Como também realizamos na Escola A esta atividade, visto que nossa intenção é observar e, com isso, também tentar aprimorar a escrita dos alunos dessa instituição, o ditado interativo serviu como um excelente instrumento para observação da escrita desses estudantes.

Durante a realização da atividade, vários questionamentos também surgiram, dos quais destacamos alguns deles nas transcrições abaixo:

Aluno 1 da Escola A: Professor, a gente não escreve *feichado* não? Por quê?

Docente: Quando estamos falando, em alguns momentos, pode até ser que esse “i”, que você grafou nesta palavra, apareça. Porém, se observarmos com atenção, essa letra, mesmo quando pronunciamos essa palavra oralmente, não aparece, pronuncie com atenção e você observará.

Aluno 3 da Escola A: Luciano, como eu sei se uma palavra se escreve com “s” ou “z”, como no caso da palavra *moço*, que eu escrevi *mozo* e *moso*?

Docente: Nesse caso, você terá que observar a pronúncia, observe que nenhuma das duas letras, nem o “s”, nem o “z” são adequadas para essa palavra, pois modificam totalmente a pronúncia dela. Se você tivesse

grafado com “ss”, aí sim seria um caso de falarmos sobre as irregularidades da língua, pois nesse caso, será realmente necessário internalizar a forma escrita da palavra.

Como próximo passo, listamos alguns jogos ortográficos e atividades que também serviram como apoio para nossa intervenção. Vejamos como os jogos puderam ser de fundamental importância quando tratamos de aprendizagem, visto que a parte lúdica estimula nossos estudantes a aprender os conteúdos de uma forma mais dinâmica e criativa.

5.6.4 Jogos ortográficos utilizados como intervenção

Após passarmos pela descrição da intervenção realizada com o ditado interativo, nos deteremos nesta parte à intervenção realizada com os jogos ortográficos, dos quais utilizamos o jogo dos sete erros através de textos, caça palavras, bingo ortográfico, letras mescladas, entre outros.

5.6.5 Jogo dos sete erros (atividade para trabalhar hipossegmentação e hipersegmentação de palavras)

Escolhemos trava-línguas, o próprio texto dos estudantes que continham esses desvios (digitamos os textos e expomos em *powerpoint*, para não identificar a letra), com o processo de reescrita e um trecho de uma notícia para podermos trabalhar a hipossegmentação e a hipersegmentação de palavras, que são respectivamente a juntura e a separação de palavras. De acordo com os dados coletados, percebemos que os alunos cometem mais desvios quando nos referimos a hipossegmentação, ou seja, eles juntam palavras que deveriam ser escritas separadas.

Apesar de ser um fenômeno bastante recorrente em fase de aquisição da escrita, pudemos constatar que até mesmo os estudantes das séries iniciais do ensino fundamental II também cometem esse tipo de desvio por também entenderem a palavra como frase fonológica.

Para iniciarmos nossa atividade, fizemos uma explanação acerca do que seria a hipossegmentação e a hipersegmentação de palavras. Expomos no quadro alguns

exemplos de trechos que continham esses fenômenos e, fizemos também oralmente a correção deles.

Após esse primeiro momento, apresentamos aos discentes alguns trava-línguas que continham palavras com hipossegmentação, já que era um dos fenômenos mais recorrentes na escrita dos estudantes observados.

Em se tratando dos trava-línguas que foram trabalhados na atividade e, no trecho da notícia, os estudantes conseguiram detectar a maioria das palavras que estavam escritas de maneira inadequada no texto mesmo apresentando ainda depois das explicações alguns desvios de junção vocabular e foram fazendo seus comentários.

Quando passamos a analisar as próprias produções deles, que também continham desvios de hipo- e hipersegmentação, fizeram as trocas das produções entre os próprios alunos e, ao analisar a produção do colega, curiosamente, alguns deles não conseguiram identificar em qual parte do texto estava(m) presente(s) os desvios de hipo- ou hipersegmentação.

Por se tratar dos desvios que estavam nas atividades que foram elaboradas pelo professor e foram trabalhadas igualmente para todos os estudantes que fizeram parte do estudo, os desvios foram observados, em grande parte, nas mesmas palavras.

A exemplo, destacamos a expressão “de repente”, a qual três alunos grafaram *derrepente*, *derepete* e *derepente*, mesmo após as explicações frase a frase, eles ainda continuaram apresentando desvio nessa expressão. Um aluno grafou inadequadamente a palavra *em contraram*, para o verbo “encontraram”, em *sima*, para “em cima”, *poriço*, para “por isso” e, finalmente, um último participante da atividade, grafou *poriso*, para “por isso” e, *emsima*, para “em cima”.

Diante dessa última atividade realizada com hipossegmentação e hipersegmentação de palavras, chegamos à conclusão, pelo menos nos referindo a esse tipo de desvio, que os alunos necessitam de mais atividades e exercícios que os levem a refletir sobre esses desvios na escrita, o que comprova com o que Morais (2010) deixa claros em suas observações a respeito da escrita, que quanto mais o estudante é exposto à situações que o levem a refletir sobre sua escrita, maior serão suas chances de grafar corretamente as palavras.

5.6.6 Diálogos da atividade realizada sobre hipossegmentação e hipersegmentação de palavras dos alunos da Escola B

Aluno 1 da Escola B: Professor, a gente faz isso por não prestar atenção direito quando *tá* escrevendo!

Docente: Pode ser que sim. Porém, alguns alunos, quando vão escrever, fazem isso por não compreender que deve haver uma separação entre as palavras, principalmente quando nos referimos a pronomes, artigos, preposições, essas classes gramaticais não devem vir unidas às palavras que as seguem, pois, se observarmos, é quando mais acontece esse tipo de fenômeno.

Aluno 3 da Escola B: Luciano, nesse tipo de “erro”, tem como observar seguindo alguma regra para não fazer mais?

Docente: A separação de palavras que deveriam ser escritas juntas e, a união das que deveriam ser escritas separadamente ocorrem pelo fato de o aluno compreender, no caso da união de palavras (juntura vocabular) como uma frase fonológica, ou seja, ele entende que as palavras fazem parte de um único grupo de escrita. Já na separação, processo contrário, pode ser devido a algum aspecto gráfico ou até por desconhecimento da palavra.

Após trabalharmos com uma das dificuldades da ortografia, que é a hipossegmentação ou hipersegmentação de palavras, trabalhamos em nossa próxima oficina mais uma dificuldade encontrada não só pelos nossos alunos, mas também, por grande parte das pessoas quando vão escrever, que é o uso de x e ch.

5.6.7 Ditado com Bingo ortográfico (atividade que aborda o uso de x e ch)

Após tratarmos dos desvios encontrados nas produções envolvendo hipossegmentação e hipersegmentação, passamos agora a trabalhar outra dificuldade encontrada pelos estudantes na hora de grafar certas palavras, que são aquelas que se escrevem com x ou ch.

Nesta oficina, trabalhamos com os discentes por meio de um bingo ortográfico. O primeiro momento dessa atividade foi mostrando aos alunos que, apesar de serem dificuldades que estão mais direcionadas para as irregularidades da ortografia, em certos momentos podemos seguir algumas regras para grafar corretamente o uso de x ou ch.

A princípio, fizemos um momento de explanação sobre o uso de x e ch em certas palavras dentro de um texto e, depois, explicamos alguns exemplos isoladamente.

Explicamos aos nossos estudantes que, por exemplo, podemos usar x em palavras que iniciam com as sílabas 'en' ou 'me', porém, deixamos claro que dentro dessas possibilidades, também existem exceções. Mostramos também alguns exemplos de escrita com x após ditongo, quando trouxemos como exemplos as palavras caixa, peixe, entre outras.

Após as explicações e reflexões acerca do uso de x e ch, fizemos um ditado com os participantes da pesquisa com o intuito de verificar a assimilação das explicações dadas pelo professor. Foram ditadas 20 palavras das quais continham as regras trabalhadas na explicação.

Terminado esse momento de escrita das palavras, os alunos foram fazer a correção com o uso do dicionário, pois sabemos que esta ferramenta é de fundamental importância para aqueles que desejam escrever de acordo com as exigências que lhes são impostas.

Realizamos primeiramente esta atividade com os estudantes da Escola A, dos quais, detalharemos a quantidade de acertos no ditado envolvendo palavras com x e ch. O aluno 1, conseguiu acertar 17 palavras das 20 selecionadas. O aluno 2, acertou 11, o aluno 3, 15, o aluno 4, 15 e, o aluno 5, 9. As quantidades de acerto nos revelam que, ainda assim, esses alunos precisam de mais exposição a situações que os levem a refletir sobre o uso da língua.

Finalizado esse momento de correção e discussão entre professor e alunos sobre os desvios cometidos durante a escrita deles, partimos então para a realização do bingo ortográfico. Pedimos para que os alunos elaborassem uma cartela com 9 palavras das que foram trabalhadas no ditado. Essas palavras eram escolhidas pelo professor.

Foi na verdade um momento de reescrita das palavras trabalhadas durante o ditado. O aluno 1, quando escreveu suas 9 palavras, equivocou-se com relação ao

uso de x e ch, na escrita de 4 delas, das quais em duas já havia cometido a transgressão, trocou duas quando deveria escrever com x, escreveu com ch.

O aluno 2, ao escrever suas 9 palavras, equivocou-se em 2, as mesmas que havia se equivocado no ditado. O aluno 3, das 9 palavras, cometeu desvio em 4, das quais tinha errado 3 e acertado 1, trocando nessa última o x por ch. O aluno 4, das 9, grafou equivocadamente 2, das quais havia se equivocado nas mesmas palavras. Finalmente, o aluno 5, das 9 palavras escritas, se equivocou em 3.

Essa atividade de reescrita com as palavras do bingo, nos mostra que, após a correção das palavras realizada pelos discentes, mesmo com o uso do dicionário, necessitam de mais situações que os levem a confrontar os vocábulos que apresentam essas dificuldades para eles.

A próxima atividade desenvolvida, focou com o uso de R dos verbos no infinitivo, que também representa uma das dificuldades na grafia dos estudantes analisados durante a pesquisa. Sabemos que essa é um problema na escrita de várias pessoas por relacionarem diretamente a forma a qual essas palavras são pronunciadas.

5.6.8 Jogos das letras embaralhadas (bingo ortográfico) com foco no apagamento do R em coda final dos verbos no infinitivo

Como citamos anteriormente, essa atividade focou o uso do R em coda final, desvio muito recorrente na escrita não só dos alunos observados no trabalho, mas em muitos estudantes de diferentes níveis de escolaridade, pois muitos cometem esse tipo de desvio por fazerem a relação da oralidade com a escrita, visto que quando falamos, se a fala não é monitorada, dificilmente pronunciamos o R final.

A princípio, mostramos aos alunos por intermédio de uma aula expositiva que os verbos no infinitivo, como foi um desvio muito presente nas produções, precisam ser grafados com a letra R no final, citamos como exemplos alguns verbos como: viajar, correr, sorrir, entre outros.

Explicamos também aos nossos estudantes que em se tratando da oralidade, não pronunciamos essa letra quando falamos, porém, ela deve ser escrita quando escrevemos. Pedimos aos nossos alunos que dessem exemplos de frases que tivessem situações que precisassem grafar verbos no infinitivo.

Após essa atividade, pedimos para que cada aluno escrevesse a frase que havia pronunciado no quadro. À medida que eles escreviam suas frases, fomos fazendo as reflexões junto a turma acerca da escrita com foco nos verbos no infinitivo e, durante os questionamentos que eram feitos, percebemos que os alunos, quando estão em momento de escrita monitorada, tendem a se policiar mais com relação a escrita dessas palavras, o que conseqüentemente, culmina com menos desvios de grafia com relação a esses desvios.

Passado esse primeiro momento de explicação, exemplos e reflexões sobre o uso do R em coda final, passamos a desenvolver uma atividade lúdica para observar se os alunos cometeriam mais algum equívoco no que se refere ao uso do R dos verbos no infinitivo.

A atividade desenvolvida foi o jogo das letras embaralhadas, atividade a qual foi feita por meio de um bingo ortográfico. Escolhemos 5 verbos no infinitivo que tivessem a mesma quantidade de letras. Colocamos os verbos escritos em pequenos papéis dentro de um saco. Por sorteio, pedimos que cada aluno escolhesse um papel a qual estaria as letras misturadas.

Os alunos confeccionaram suas cartelas com as letras que haviam escolhido. De acordo com as letras selecionadas, o professor fazia o modelo de como ficaria a cartela do aluno. Explicamos as regras aos estudantes, que eles iriam marcar as letras que estivessem em suas cartelas e ganharia o jogo aquele que, além de ter as letras completas, teria que escrever a palavra constante em suas letras misturadas.

Ao término da atividade, percebemos que todos os alunos conseguiram, pelo menos no bingo, organizar as letras contidas em suas cartelas e, observaram que todas as palavras que ali estavam, pertenciam a classe dos verbos no infinitivo.

5.6.9 Diálogos com a atividade realizada que focava o R em coda final dos verbos no infinitivo dos alunos da Escola B

Aluno 2: Luciano, é mesmo, eu observei que essas palavras são verbos, porque indicam uma ação e estão escritas com R no final.

Professor: Isso, lembram o que falei sobre esses verbos que estão com R no final, em qual forma nominal estão?

Aluno 4: No infinitivo?

Professor: Exatamente! Como expliquei, nem sempre esse R aparece na fala, mas deve ser colocado quando escrevemos.

Aluno 1: Professor, se eu não colocar esse R quando escrevo, muda alguma coisa na pronúncia?

Professor: Vamos pronunciar essas palavras que escrevemos sem colocar o R, para ver como ficam?

Alunos e professor: Estuda, coloca ...

Professor: Perceberam?

Alunos: Sim!

Após descrevermos a metodologia, a qual mostrou como se desenvolveram nossas atividades e as interações ocorridas neste momento tão enriquecedor, passemos então para a seção 6, a qual apresentará a análise dos nossos dados, mostrando os desvios de grafia que ocorreram nas produções e suas possíveis motivações.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, descrevemos como ocorreu a análise dos nossos dados. Fizemos nossas análises tomando por referência dois vieses, o da Sociolinguística Variacionista, quando fizemos uso do *software* computacional Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), para traçarmos um estudo quantitativo para o nosso trabalho.

O outro viés tratado nesta seção, foi o da Sociolinguística Educacional, com destaque para as concepções de Bortoni-Ricardo (2004,2005) que vai relacionar os desvios ocorridos à questão socioeducacional, com a finalidade de observar se os aspectos sociais foram relevantes para que os estudantes cometessem os desvios.

6.1 O QUE DIZEM OS DADOS À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA?

Nesta parte da nossa pesquisa, analisamos os dados obtidos por meio do programa computacional Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). O objetivo do uso desse *software* foi demonstrar estatisticamente qual fator foi mais relevante para que ocorressem os desvios de grafia na escrita de nossos alunos.

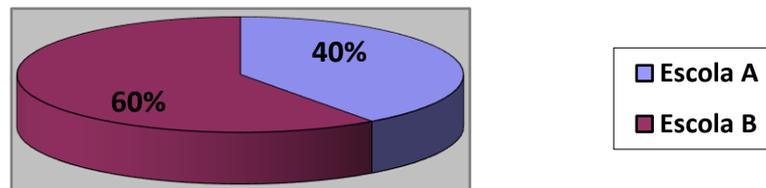
Por se tratar de uma análise, a princípio, quantitativa, buscamos apoio na Sociolinguística Variacionista, quando podemos destacar como principal representante as concepções de Labov (1972).

Os dados foram estudados a partir da observação das intervenções realizadas com os alunos. Foram feitas análises quantitativa, para que pudéssemos extrair os dados estatísticos e, qualitativa, para trabalharmos com o intuito de minimizar os desvios. As reflexões foram feitas com os próprios alunos, já que o processo de aprendizagem da norma ortográfica trata-se de uma atividade ativa e que deve ser trabalhada em conjunto para melhor compreensão por parte do grupo, sem é claro, deixar de avaliar as especificidades de cada sujeito em suas individualidades.

Tendo por base os estudos realizados em ambas as comunidades, é preciso frisar que não podemos e não devemos deixar de pontuar que, por se tratar de duas comunidades rurais e que suas formas de escritas estão intrinsecamente ligadas às suas oralidades, podemos constatar que a forma escrita dos nossos estudantes

representa muito o discurso oral, o que para Bortoni-Ricardo (2004, 2005), é uma marca das comunidades rurais. Em um estudo comparativo entre ambos os povoados observados, percebemos nitidamente que os alunos da comunidade de Itaúna (Escola B) cometem mais desvios do que os da comunidade de Riacho Doce (Escola A). Isso se confirma conforme o gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Distribuição das flutuações da escrita nas escolas investigadas



Fonte: Organização do pesquisador

Com base na compreensão do gráfico 1, nossa hipótese inicial de que os alunos da Escola B cometeriam mais desvios do que os da Escola A se confirmou ao final da análise. Possivelmente essa diferença aconteceu pelo fato de os alunos da Escola B não dispuserem das mesmas condições que os estudantes da Escola A possuem, como o acesso a materiais que propiciem melhor aquisição de conhecimento, como por exemplo: uma biblioteca melhor estruturada, maior acesso a materiais digitais e até a questão da internet ser mais estável na Escola A, o que facilita as pesquisas.

É também observável que existe uma diferença socioeconômica entre as comunidades, pois os discentes da comunidade de Itaúna não dispõem de alguns recursos que os estudantes da outra comunidade observada desfrutavam, como por

exemplo, amplo acesso à internet, maior acervo de livros, acessos às informações por meios de diversas mídias etc.

Com o intuito de classificar os desvios observáveis na escrita dos alunos das duas turmas analisadas, mostramos, na sequência, os que foram mais cometidos e suas possíveis motivações. Nesta seção da nossa pesquisa, apresentamos a descrição dos desvios de grafia ocorridos nas atividades realizadas com os alunos.

6.2 OS DESVIOS DE GRAFIA

Os desvios analisados nesta seção serão descritos de acordo com as análises observadas nas atividades desenvolvidas com os discentes em sala de aula. Foram coletados os desvios encontrados nas produções escritas das duas turmas.

Pontuamos os principais desvios cometidos pelos sujeitos da pesquisa e suas possíveis motivações. Dentre os fenômenos encontrados nas produções, podemos destacar a segmentação, permuta ou concorrência e o apagamento do r final em posição de coda, especialmente nas formas verbais de infinitivo, além de problemas com a acentuação.

Conforme a rodada do Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH (2005), pudemos constatar que as variáveis escolaridade e sexo não foram selecionadas, logo, não representaram os motivos para os estudantes cometerem os desvios e que essas flutuações encontradas na escrita podem ser fruto de desconhecimento das regras (normas) ou interferência da fala. A seguir, a descrição dos referidos desvios e sua motivação pode explicar mais apuradamente como se manifestou a escrita nas atividades propostas.

6.2.1 Desvios decorrentes de motivação fonética

Os desvios resultantes dessa motivação são cometidos devido ao fato de o estudante, no intuito de compreender a língua escrita, busca apoio na maneira pela qual pronuncia as palavras, ou seja, reflete na sua escrita a linguagem oral, o que é bastante recorrente especialmente nas comunidades rurais como já foi citado anteriormente.

Nas produções que focavam problemas pontuais na escrita, os desvios encontrados desse tipo de motivação foram: apagamento de coda final (r), monotongação e ditongação, confusão entre am e ão.

Nos quadros a seguir mostraremos alguns dos equívocos cometidos pelos alunos das duas turmas durante as atividades realizadas no decorrer das aulas que serviram de escopo para as análises obtidas.

Vale salientar que, os trechos e as frases foram escolhidos com foco em problemas pontuais na escrita, como forma de analisar se os estudantes possuem domínio de algumas regras que regem a norma ortográfica, como a segmentação, o R no final de palavras, as trocas ocorrentes por concorrência, entre outros.

6.2.2 Desvios encontrados nas Escolas A e B por apagamento ou supressão

No quadro abaixo descrevemos quais foram os desvios cometidos pelos estudantes no que refere ao processo fonológico por apagamento ou supressão. Nas produções desenvolvidas pelos alunos encontramos os seguintes desvios: Apagamento de coda final (r), monotongação, apagamento de vogal ou consoante (omissão de letras), desnasalização e omissão de acento.

Quadro 2. Desvios por apagamento ou supressão

Apagamento de coda final (r)	Alunas da Escola A	deixa – deixar (2x), mora – morar (2x), falo – falar, conhece – conhecer, figi – fingir, fica – ficar, cobra – cobrar, abre – abrir, cobra – cobrar, brinca – brincar, terro – terror, durmi – dormir
	Alunos da Escola A	fingi – fingir, abri – abrir, cobra – cobrar, feji – fingir, fica – ficar, mora – morar
Monotongação	Alunas da Escola A	quetinho – quietinho (3x), começo – começou, motivo – motivou, ache – achei, alguento – aguentou, fico – ficou, mataro – mataram, chego – chegou, aguento – aguentou, gando – quando
	Alunos da Escola A	quetinho – quietinho (2x), ropas – roupas, mas – mais, emcontraro – encontraram,

Apagamento de vogal ou consoante (omissão de letras)	Alunas da Escola A	nehum – nenhum, convesando – conversando, jogado – jogando, mas – mais, seguite – seguinte, enegia – energia, tava – estava
	Alunos da Escola A	segnte – seguinte, proveitamo – aproveitamos, desil – decidiu
Desnasalização	Alunas da Escola A	niguém – ninguém, manha – manhã (3x), tabem – também, passado – passando, figi – fingir
	Alunos da Escola A	prestava – prestavam, batia – batiam, manha – manhã (2x), bricando – brincando, coprar – comprar
Omissão de acento	Alunas da Escola A	nos – nós (2x), ferias – férias, otima – ótima (3x), la – lá (3x), ate – até (2x), esta – está (2x), ninguem – ninguém, e – é (6x), ai – aí (3x), video – vídeo, otimo – ótimo, voce – você
	Alunos da Escola A	porem – porém, e – é (5x), familia – família, chacara – chácara, ate – até (2x), esta – está (3x), nos – nós
Desvios encontrados nos alunos da Escola B		
Apagamento de coda final (r)	Alunas da Escola B	responde – responder, chora – chorar, conhece – conhecer, abri – abrir (2x), compra – comprar, cobra – cobrar, direto – diretor, deixa – deixar, corbra/courba – cobrar, coupra – comprar, fica – ficar, deicha – deixar, brica – brincar (6x), fase – fazer
	Alunos da Escola B	fingi – fingir, fica – ficar, guarda – guardar, direto – diretor
Monotongação	Alunas da Escola B	quetinho – quietinho, detado – deitado, chegaro – chegaram, enhecotaro – encontraram, que tinha – quietinho, bricaderas – brincadeiras
	Alunos da Escola B	encontraro – encontraram, solto – soltou (2x)

	Escola B	
Apagamento de vogal ou consoante (omissão de letras)	Alunas da Escola B	ativida – atividade, algentou – aguentou, tava – estava (3x), cois – coisa, nesa – nessa, fose – fosse, tar – tanta, gete – gente, cegite – seguinte, vetido – vestido, deita – deitado, tas – está, amareliha – amarelinha, ecode ecode – esconde-esconde, corida – corrida, sorindo – sorrindo
	Alunos da Escola B	tava – estava
Desnasalização	Alunas da Escola A	manha – manhã, bombo – bombom, irnar – irmã, gete – gente, efemo – inferno, quando – quando, defuto – defunto, brica – brincar (2x), tamei – também, bricaderas – brincadeiras, criaça – criança, juvetude – juventude, e potate – importante
	Alunos da Escola B	bombo – bombom, manha – manhã
Omissão de acento	Alunas da Escola B	ate – até (2x), dificil – difícil, ninguem – ninguém (2x), esta – está (3x), ja – já, saido – saído, dai – daí, so – só, la – lá, e – é (4x), paragrafo – parágrafo
	Alunos da Escola B	esta – está (4x), so – só, bebados – bêbados, sabado – sábado, paragrafos – parágrafos, portugues – português, ate – até, la – lá (3x), e – é, ate – até, mae – mãe, ai – aí

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador

Conforme a rodada do Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH (2005), pudemos constatar de acordo com a tabela de percentuais e pesos relativos referentes ao apagamento ou supressão qual foi o fenômeno mais recorrente nos estudantes que fizeram parte da pesquisa.

Vejamos os dados na tabela a seguir como se distribuíram as ocorrências de apagamento ou supressão que englobam os seguintes fenômenos: coda R, monotongação, omissão de letras, desnasalização e omissão de acento.

Tabela 1: Análise estatística do apagamento ou supressão

Apagamento ou	H	M	%	P/R
---------------	---	---	---	-----

supressão				
	Aplicação/total	Aplicação/total		
Coda R	10/39	29/39	20%	0,474
Monotongação	5/26	21/26	13%	0,383
Omissão de letras	4/30	26/30	15%	0,287
Desnasalização	8/28	20/28	14%	0,511
Omissão de acento	30/74	44/74	38%	0,640

Fonte: Organização do pesquisador

Com isso, pudemos observar de acordo com os pesos relativos, existe uma maior probabilidade para os alunos cometerem mais desvios no que se refere à falta de acentuação, o que nos leva a perceber que se trata realmente da ausência de conhecimento de algumas regras básicas de acentuação gráfica. Contudo, cabem algumas observações acerca dos demais fenômenos estratificados.

a) Apagamento de coda final (r)

Um dos desvios de ordem fonética mais comuns, o apagamento do “r”, tanto em posição inicial, como final, que é o caso ocorrido no quadro 1, com 20% do total e peso relativo 0,474. Para Monteiro (2008, p.40), mesmo na forma oral mais próxima do padrão, o “r” do infinitivo dificilmente é pronunciado, o que faz com que o estudante omita essa letra no ato da escrita. O conhecimento sobre as regras morfológicas dos verbos no infinitivo pode facilitar para o discente deixar de cometer esse desvio.

Nos alunos observados, tanto na Escola A quanto a B, obtivemos diversas ocorrências com este fenômeno, o que demonstra que, mesmo o aluno estando em uma série que se imagine que ele domine essa regra morfológica, podem acontecer casos os quais os estudantes apresentem esse tipo de desvio.

O apagamento da coda ‘r’ foi observado tanto nos ditados quanto nas elaborações espontâneas de texto, que se justifica pelo fato de o aprendiz representar na escrita a forma a qual pronuncia a palavra. Esse problema geralmente acontece, como já citamos, com verbos no infinitivo.

Esse desvio é considerado um problema de motivação fonética. Monteiro (2008, p.40) mostra exemplos com esse tipo de problema explicando que até na

linguagem oral, dificilmente esse R é pronunciado, o que seria uma motivação para acontecer esse desvio.

b) Monotongação

Em se tratando da monotongação, com 13 do total e peso relativo 0,383, podemos ver que esse desvio ocorreu com mais frequência do que a ditongação, quando o aluno omite ou elimina o ditongo reduzindo o a uma vogal, é o que acontece por exemplo, quando o discente escreve *pexe* ao invés de *peixe*, *oro* para *ouro*, fazendo com que constatemos que isso ocorre geralmente pela relação pronúncia/escrita, visto que grande parte das pessoas não se polícionam quando vão pronunciar essas palavras e, geralmente representam sua grafia da mesma forma que falam.

Este tipo de desvio ocorre quando o indivíduo reduz o ditongo a uma única vogal, marca muito comum de oralidade quando percebemos em nossa própria fala que dificilmente pronunciamos corretamente por exemplo, as palavras *caixa* – *caxa*, *peixe* – *pexe*.

c) Omissão de letras

Ocorre quando o aluno escreve com ausência de uma ou mais letras. Este tipo de desvio representou de acordo com a tabela acima 15% do total e peso relativo 0,287. Para Lemle (1995), os estudantes que escrevem assim são os que ainda não internalizaram particularidades da alfabetização, logo, a autora descreve esses desvios como sendo de primeira ordem.

Segundo Zorzi (1998) esse tipo de desvio deve ter motivação pelo fato de o discente não conseguir analisar sonoramente os fonemas que estruturam a palavra, ou, mesmo que ele saiba fazer isso, ainda pode demonstrar dúvidas ou até mesmo ignorar a maneira como determinados sons devem ser escritos. Em um terceiro pressuposto, o autor percebe esse desvio como falta de controle da escrita, por não haver sincronia entre o pensar e o escrever uma palavra. Também podemos relacionar esses desvios à falta de correção do próprio texto pelo aluno, pois muitos deles não se preocupam em revisar seus textos. Em nosso trabalho, encontramos três ocorrências desse tipo: *cois* – *coisa*, *menias* – *meninas*, *tava* – *estava*.

d) Desnasalização

Com relação à desnasalização, que teve 14% do total e peso relativo de certa maneira alto, com 0,511, pudemos constatar que também se trata de um fenômeno pouco recorrente na escrita dos alunos que fizeram parte do projeto, com apenas três ocorrências, não se trata de um desvio devido à uma ordem fonológica, mas sim de ordem de eliminação de um termo da palavra.

e) Omissão de acento

Em se tratando de acentuação gráfica, foi observado nas produções escritas de nossos estudantes, que grande parte cometeu esse tipo de desvio. Foi o tipo de desvio que apresentou maior percentual, com 38% do total e peso relativo 0,640. O programa Goldvarb X pontuou de acordo com os pesos relativos que foi um dos problemas que mais teve destaque e ocorrências, representando um desvio que deve ser trabalhado com mais frequência tanto por parte do professor quanto pelo aluno para que possa ser minimizado.

Passemos para o próximo tipo de processo fonológico que resulta nos desvios de grafia. Tratamos a seguir dos processos por acréscimo, dos quais encontramos em nossa pesquisa a ditongação, acréscimo de letras, acentuação desnecessária e nasalização.

6.2.3 Desvios encontrados nas Escolas A e B por acréscimo

No quadro seguinte, passemos agora para os desvios resultantes de processos fonológicos por acréscimo. Observamos neste aspecto que os participantes da pesquisa cometeram os seguintes desvios: ditongação, acréscimo de letras, acentuação desnecessária e nasalização.

Quadro 3. Desvios por acréscimo

Desvios encontrados nos alunos da Escola A		
Ditongação	Alunas	da feichados – fechados
	Escola A	

	Alunos da Escola A	fechado – fechado, despacho – despacho
Acréscimo de letras	Alunas da Escola A	repetir – repeti, vir – vi, aguento – aguentou, virrou – virou, saiu – saiu, quer – que
	Alunos da Escola A	ser – se, localizar – localiza, caracteristicar – característica, olhar – olha, messa – mesa
Acentuação desnecessária	Alunas da Escola A	ameí – amei, é – e, ninguém – ninguém, filhos – filhos
	Alunos da Escola A	dá – da (2x), más – mas (2x), enviou – enviou, bóm – bom, bém – bem
Nasalização	Alunas da Escola A	mim – me, fingim – fingir
	Alunos da Escola A	Sem ocorrência
Desvios encontrados nos alunos da Escola B		
Ditongação	Alunas da Escola B	noiz – nós, bou – bom, de paicho – despacho, mouco – moço, coupra – comprar, courba – cobrar, bei – bem, bonbou – bombom
	Alunos da Escola B	feichados – fechados
Acréscimo de letras	Alunas da Escola B	messa – mesa, nessa – mesa, irnar – irmã, tartor – tanto, bartio – batiam, mocos – moço, mersa – mesa, gortas – gosta
	Alunos da Escola B	houro – ouro, simbora – embora
Acentuação desnecessária	Alunas da Escola B	delicioso – delicioso, chegueí – cheguei
	Alunos da Escola B	Sem ocorrência
Nasalização	Alunas da Escola B	muinto – muito (3x), devinha – devia, vinho – virou
	Alunos da Escola B	vim – vir

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador

Após os quadros apresentados com as ocorrências dos principais desvios cometidos pelos discentes no que concerne ao acréscimo, passamos para os dados coletados pelo software Goldvarb X.

Observando a rodada do Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH (2005), pudemos constatar de acordo com a tabela de percentuais e pesos relativos referentes aos processos fonológicos por acréscimo, qual foi o fenômeno mais recorrente dos discentes que participaram da pesquisa.

Vejamos os dados na tabela a seguir os quais trataram do acréscimo que englobam os seguintes fenômenos: ditongação, acréscimo de letras, acentuação desnecessária e nasalização.

Tabela 2: Análise estatística por acréscimo

Acréscimo	H	M	%	P/R
	Aplicação/total	Aplicação/total		
Ditongação	3/12	12	24	0,380
Acréscimo de letras	7/20	13/20	40	0,498
Acentuação desnecessária	7/13	6/13	26	0,682
Nasalização	1/5	4/5	10	0,315

Fonte: Organização pesquisador

Após verificarmos a tabela 2 com os números e percentuais a respeito dos desvios cometidos por acréscimo, constatamos mais uma vez que, levando-se em consideração os pesos relativos, apesar de as ocorrências serem maiores para o acréscimo de letras, a probabilidade que os estudantes apresentaram mais desvios foi a acentuação desnecessária, haja vista o peso relativo ter chegado a 0.682, em detrimento dos demais que, sequer, se aproximaram.

Como ocorreu no apagamento ou supressão, coincidentemente ou não, os estudantes de ambas as escolas apresentaram maior probabilidade no que tange à acentuação, independente do sexo. Isso nos leva a crer que as motivações para a ausência ou acentuação desnecessária podem ser devido a não observação por parte dos alunos durante o processo e revisão ou a falta dela durante a escrita. Vejamos, em mais detalhes, como ocorreu a distribuição das flutuações na escrita dos alunos, associada à análise estatística disposta na tabela 2.

a) Ditongação

Um dos fenômenos também observado na escrita dos nossos alunos, foi a ditongação, com 24% do total e peso relativo 0,380. Esse fenômeno ocorre quando a palavra é grafada com duas vogais para uma sílaba que só tem uma, o que ocorreu com menos frequência nas produções analisadas neste trabalho. Apesar de ser um desvio bastante conhecido e, frequente em indivíduos em aquisição de escrita, no caso dos sujeitos analisados, podemos ver que é um fenômeno muito raro em se tratando do grupo em estudo.

Quanto a este tipo de desvio, trata-se de fenômeno com algumas ocorrências, quando principalmente as mulheres da Escola B apresentam mais dificuldade com esse tipo de problema. Já os estudantes da Escola A, tanto mulheres e homens apresentaram poucos desvios dessa categoria, demonstrando que em certos aspectos da escrita, eles já conseguiram construir uma consciência e maturidade frente as reflexões sobre a escrita.

Nessa situação, acontece o acréscimo, o discente escreve duas vogais, quando na realidade deveria existir apenas uma, trazemos como exemplos *feis*, *feiz* – fez, *nois* – nós.

b) Acréscimo de letras

Ocorre quando o aluno escreve mais letras do que o necessário. Neste tipo desvio, o percentual foi alto, com 40% do total, entretanto, o peso relativo não foi o maior, com 0,498. Para Lemle (1995), são as falhas de 1º ordem, quando não há linearidade entre sons e letras. Já para Cagliari (2009), é uma mudança no segmento das palavras.

Em nossa pesquisa, não foi uma mudança muito encontrada nos alunos da Escola B, com apenas uma ocorrência: *muinto* – muito, o que ao nosso entendimento, foi ocasionado pelo fator de nasalidade dessa palavra.

c) Acentuação desnecessária

Acreditamos que esse tipo de desvio ocorra pela falta de atenção, de retextualização ou de releitura das produções elaboradas por parte do estudante.

Segundo o que mostrou o software utilizado para extrair os dados estatísticos, com percentual total de 26%, foi o desvio com maior peso relativo na categoria do processo fonológico por acréscimo, atingindo a marca de 0,682.

d) Nasalização

A mudança de um fonema oral por um nasal é conhecida como nasalização. Já o oposto ocorre com a desnasalização. Como último desvio desse tipo de processo, tivemos um total de 10% e peso relativo 0,315. É um tipo de processo que o aprendiz demonstra dificuldades geralmente por não saber diferenciar as vogais nasais das orais. A maior frequência desses equívocos na escrita é decorrente do uso de m e n pós-vocálico, que são usados para nasalizar a vogal que os antecede.

6.2.4 Desvio encontrado na Escola A por transposição

Devido à falta de dados suficientes para análise pelo programa computacional, a análise da transposição ficou apenas de ordem motivadora. O caso que resultou em transposição foi em apenas uma aluna da Escola A, com a mudança *lea* – ela.

A motivação que resultou nessa ocorrência pode ter acontecido devido à falta de atenção pelo estudante que cometeu ou ainda, algum tipo de problema ocorrido durante a fase de aquisição da escrita, visto que esse tipo de desvio é bastante recorrente em crianças nessa fase.

Na sequência, detalhamos mais um tipo de processo fonológico observado durante nossa pesquisa, que foi o de substituição, no qual apontamos a troca de letras, abaixamento de vogal tônica e pretônica, concorrência de letras, alçamento da vogal e alteamento da vogal do monossílabo tônico.

6.2.5 Desvios encontrados nas Escolas A e B decorrentes de motivação fonológica por substituição

São desvios que resultam das relações grafema/fonema e que estão relacionados a aspectos segmentais e estrutura das sílabas. Essas trocas podem ocorrer por exemplo, nos pares mínimos, p e b, t e d, f e v, por serem produzidos nos mesmos pontos de articulação.

Os equívocos encontrados nas produções dos alunos do 7º ano relativos a este tipo de motivação foram: troca de letras, abaixamento de vogal tônica e pretônica, permuta ou concorrência de letras, que são as trocas de s por z, x por ch, troca de maiúscula por minúscula e vice-versa, alçamento da vogal e alteamento da vogal do monossílaboônico.

Quadro 4. Desvios por substituição

Desvios encontrados nos alunos da Escola A			
Troca de letras	Alunas da Escola A		passemo – passamos, mozo – moço, calocau – colocou, gando – quando, deritor – diretor, finger – fingir, to – do
	Alunos da Escola A		boracos – buracos
Abaixamento de vogal	Alunas da Escola A		conhece – conheci (4x), deretor – diretor
	Alunos da Escola A		feji – fingir
Concorrência de letras	Alunas da Escola A		desidiu – decidiu (3x), moso – moço, sima – cima, preso – preço, delisioso – delicioso, deliciozo – delicioso, brinçaçe – brincasse
	Alunos da Escola A		dessidil – decidiu, sima – cima, delisioso – delicioso, deichar – deixar (2x), mosso – moço, jente – gente
Alçamento da vogal	Alunas da Escola A		Sem ocorrência
	Alunos da Escola A		Sem ocorrência
Alteamento da vogal do monossílaboônico	Alunas da Escola A		Sem ocorrência
	Alunos da Escola A		Sem ocorrência
Desconhecimento das regras	Alunas da Escola A		por que – porque, mas – mais, agente – a gente (2x), mais – mas
	Alunos da Escola A		tanto – tanto, tamta – tanta, bonbom –

contextuais	Escola A	bombom, emferno – inferno, mas – mais
Hipossegmentação	Alunas da Escola A	derepente – de repente, foitão – foi tão, láem – lá em, encima – em cima, derrepete – de repente, emcima – em cima, poriso – por isso, derepente – de repente
	Alunos da Escola A	poriço – por isso, ea – e a, emcima – em cima, poriso – por isso, derrepente – de repente
Dados encontrados nos alunos da Escola B		
Troca de letras	Alunas da Escola B	nais – mais, norto – morto, nanhã – manhã, nosso – moço, sina – cima, estanos – estamos, nainha – mainha, cheganos – chegamos, chanou – chamou, una – uma, netade – metade, nelhor – melhor, colocanos – colocamos, netade – metade, nas – mas, anor – amor, anei – amei, chexado – fechado, preco – preço, alevado – elevado, reperpe – repente, ter – tem, homer – homem, gortava – gostava, belesa – beleza, gortava – gostava, gortas – gosta, causa – coisa, assin – assim
	Alunos da Escola B	tando – tanto, brabo – bravo, bonino – bonito, cancelmos – cansamos
Abaixamento de vogal	Alunas da Escola B	intendir – entender, emferno – inferno, fengir – fingir, todo – tudo, decediu – decidiu
	Alunos da Escola B	Sem ocorrência
Concorrência de letras	Alunas da Escola B	despaxo – despacho, mosso – moço (3x), presso – preço, esplicou – explicou, aprocimei – aproximei, encinava – ensinava, desidil – decidiu, sina – cima, deicha – deixar, cer – ser
	Alunos da Escola B	sima – cima, delisiozo – delicioso, sima – cima, despaxo – despacho, caicha – caixa, mosso – moço, desidio – decidiu, mosso – moço, delisiozo – delicioso, comessou – começou, camçado – cansado
Alçamento da vogal	Alunas da Escola B	intendir – entender, difunto – defunto, tudo – todo

	Alunos da Escola B	vistido – vestido, despacho – despacho, pidi – pedi
Alteamento da vogal monossílabo tônico	Alunas da Escola B	nu – no
	Alunos da Escola B	si – se, qui – que, si – se, di – de, mi – me
Desconhecimento das regras contextuais	Alunas da Escola B	mais – mas (3x), emferno – inferno, mas – mais,
	Alunos da Escola B	demos – deu, tamta – tanta, camçado – cansado
Hipossegmentação	Alunas da Escola B	porisso – por isso, derepente – de repente (2x), Bomdespacho – Bom Despacho, poriso – por isso, oque – o que, sesua – que sua, tepotodo – tempo todo, cefegir – se fingir, ecema – em cima, porlico – por isso, quefica – que ficar, o derero tou – o diretor, cas – com as, cera sin – ser assim, e portate – importante
	Alunos da Escola B	poriço – por isso, porico – por isso, derrepente – de repente, dinoite – de noite, epidi – e pedi, memolhei – me molhei, efoi – e fui, miacordei – me acordei
Neutralização (troca de u por l)	Alunas da Escola B	virol – virou, aguentol – aguentou, desidil – decidiu, sail – saiu

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador

De acordo com o quadro mostrado acima com as ocorrências dos principais desvios cometidos pelos discentes referentes à substituição, passamos para os dados coletados pelo programa estatístico.

Na tabela a seguir, os desvios são por substituição que englobam os seguintes fenômenos: troca de letras, abaixamento da vogal, concorrência de letras, alçamento da vogal, desconhecimento das regras contextuais, hipossegmentação, alteamento do monossílabo tônico e neutralização (troca de u por l).

Tabela 3: análise estatística por substituição

Processo por substituição	H	M	%	P/R
	Aplicação/total	Aplicação/total		
Troca de letras	36/40	4/40	24%	0,819
Abaixamento da vogal	7/8	1/8	5%	0,779
Concorrência de letras	21/38	17/38	23%	0,383
Alçamento da vogal	7/20	13/20	12%	0,213
Desconhecimento das regras contextuais	9/17	8/17	10%	0,361
Hipossegmentação	22/34	12/34	20%	0,480
Alteamento do monossílabo tônico	1/6	5/6	4%	0,091
Neutralização (troca de u por l)	2/3	1/3	2%	0,501

Fonte: Organização do pesquisador

Conforme a rodada do Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH (2005), pudemos constatar de acordo com a tabela de percentuais e pesos relativos referentes ao processo fonológico por substituição, qual foi o fenômeno mais recorrente nas atividades elaboradas pelos discentes.

Segundo os dados presentes na tabela, os estudantes cometeram mais desvios na troca de letras, sobretudo no que se refere às mulheres que estiveram na pesquisa e estudam na Escola B. A análise descritiva, a seguir, reforça o que o perfil estatístico oferecido pelo programa demonstrou.

a) Troca de letras

Nas produções realizadas pelos estudantes da Escola B, constatamos várias realizações com de troca de letras, que como citamos anteriormente, foi bem acentuada nas mulheres da Escola B. Com 24% do total e peso relativo 0,819, foi o tipo de desvio que mais ocorreu nesta categoria.

Levamos em consideração essa realização devido à forte influência da oralidade em alguns casos, por se tratar de um desvio encontrado em um relato de memória, pode ter levado o aluno a escrever em seu texto a maneira a qual ele pronuncia a palavra e, alguns desvios com letras parecidas, o que pode ter sido um agente motivador para a troca.

Nas trocas ocorridas, pudemos observar que elas ocorrem tanto em casos regulares quanto irregulares da ortografia, quando no primeiro caso, por exemplo, ocorreu a troca do N por M, que se trata de uma regularidade contextual que pode ter acontecido por desconhecimento da regra sobre o uso de N ou M ou, por desatenção do aluno no momento da escrita.

Observamos que os casos encontrados em nossa pesquisa são muito mais frequentes com a troca do 'm' por 'n' e, constatamos a maioria desses desvios em uma aluna da Escola B, o que nos leva a crer que se trata apenas de uma questão de desatenção na hora de grafar palavras com 'm' ou 'n'.

No alfabeto, existem letras que possuem a forma gráfica muito semelhante, fazendo com que o aprendiz, no momento da escrita, cometa essa troca. Como afirma Lemle (1995, p.9), "são sutis as diferenças que determinam a distinção entre as letras do alfabeto". Para ela, aquele que está aprendendo deve estimular seu senso de percepção para não cometer tais infrações.

b) Abaixamento da vogal

Apesar de não ter sido um tipo de desvio com percentual elevado, conforme análise obtida pelo Goldvarb X com apenas 5% do total, entretanto, foi o desvio que alcançou o segundo maior peso relativo com 0,779.

No tocante ao abaixamento da vogal pretônica, pode acontecer pela mudança na pronúncia desses fonemas, quando as vogais altas, em algumas situações, são pronunciadas como vogais médias. Quanto ao abaixamento da tônica, o estudante pode generalizar a regra a qual escreve com 'e' no final de verbos de 3º pessoa do singular do presente do indicativo e, no caso do 'i' tônico, como em 'conheci', escreveu com 'e' também.

c) Concorrência de letras

No quadro 4, podemos perceber outro fenômeno ocorrido na escrita dos discentes, que é a permuta ou concorrência, que acontece quando as letras têm a mesma sonoridade, fazendo com que quem escreve frequentemente apresente dúvidas na hora de grafar a palavra corretamente. Neste desvio, foi constatado pelo programa um total de 23%, o que se aproximou em percentual ao primeiro item, mas com peso relativo baixo, 0,383.

Os alunos, por saberem que as letras S, SS, C, em alguns contextos têm o mesmo som, escrevem palavras com S, quando deveriam escrever com Z ou vice e versa, além de outras trocas, como é o caso de X por CH e, até mesmo, I por E e, outro bem comum, que é a troca de N por M como mostramos no primeiro tipo de desvio por substituição.

Já nos casos referentes às irregularidades da escrita, isso acontece devido à concorrência que as letras, por representarem muitas vezes sons semelhantes, fazem com que o aluno grafie a palavra de forma equivocada.

No que se refere à permuta ou concorrência, os dados mostram que ambas as escolas demonstram dificuldades quando vão grafar palavras que fogem das regularidades da ortografia, como acontecem nos casos do S, SS, C, Ç, quando essas letras, em determinadas palavras equivalem a mesma representação sonora.

d) Alçamento da vogal

Com um percentual não alto, marcando 12% do total e peso relativo 0,213, foi um tipo de desvio que ocorreu apenas nos alunos da Escola B. No tocante à escolha das vogais, segundo Câmara Jr (2014, p.44) em posição átona elas se neutralizam, acabando com a distinção entre alguns fonemas, são os casos de /e/ - /E/ e /o/ - /O/. Com isso, de acordo com Souza (2015, p.59) os sons vocálicos do Português brasileiro (/i/, /e/, /E/, /a/, /O/, /o/, /u/) se reduzem a cinco (/i/, /e/, /a/, /o/ /U/), se fizermos referência às sílabas pretônicas, ou a três (/i/, /a/, /u/). Esses podem ser condicionantes para as escolhas inadequadas pelos estudantes.

Com relação aos desvios ocorridos nas produções dos alunos, em se tratando da elevação da pretônica, que foi um desvio pouco evidenciado, apenas três ocorrências, para Monteiro (2008, p.77) podem acontecer por arbitrariedade da

norma, visto que inexistente uma regra que oriente o discente a grafar determinada vogal.

e) Desconhecimento das regras contextuais

Por demonstrarem certas hesitações na escrita, alguns alunos cometem esse tipo de desvio por desconhecimento das regras contextuais e a relação com a escrita alfabética, já que existe uma relação entre a sequência de fonemas e letras que os antecedem e sucedem. Aqui, tivemos 10% do total e peso relativo 0,361.

Durante nossas atividades, observamos os seguintes desvios decorrentes das regras contextuais: troca de n por m ou vice-versa, conjunção, no caso do mas, o uso de a gente e agente, entre outros.

Apesar de ter sido um tipo de desvio pouco recorrente nas amostras estudadas, não podemos deixar de pontuar as motivações que resultam nesses desvios. Apesar de estarem em uma fase em que se espera que dominem essa regra contextual, percebemos que alguns estudantes ainda demonstram dificuldade com relação à grafia do 'm' e do 'n'. Nos alunos da Escola B, encontramos três casos desse tipo de desvio com a troca do 'n' por 'm'.

f) Hipossegmentação

Acontece quando o aluno escreve juntas palavras que deveriam ser grafadas separadamente. Para Cagliari (1989) apud (Zorzi, 1998, p.61), a hipossegmentação pode ocorrer pelo fato de as palavras serem pronunciadas em um mesmo grupo tonal. Nesta modalidade, o software marcou 20% do total e peso relativo 0,480. Nas produções analisadas foram encontrados os seguintes desvios desse seguimento: *sisconder* – se esconder, *oque* – o que, *dinoite* – de noite, *epidi* – e pedi, *memolhei* – me molhei, *meacordei* – me acordei, *cas* – com as, entre outros.

De acordo com Veçossi (2010, p.103) A hipossegmentação em situações como: *sisconder* – se esconder, *dinoite* – de noite, *epidi* – e pedi, *memolhei* – me molhei, *meacordei* – me acordei, podem acontecer pelo fato de o aprendiz supor que uma palavra gramatical (artigo, conjunção, pronome, preposição) + palavra lexical, formem um único item lexical.

Nessa perspectiva, pontuamos que este desvio acontece com frequência, especialmente em indivíduos em fase de aquisição de escrita, pois é quando o aluno entende a palavra como uma frase fonológica.

g) Alteamento do monossílabo tônico

Pudemos observar que este tipo de desvio pouco ocorreu em nossa pesquisa, com total de 4% e peso relativo 0,091. Quanto à elevação da postônica final e do monossílabo tônico, a autora mostra que é possível seguir um parâmetro para a escrita adequada de /e/ ou /o/.

Bisol (1981) *apud* (Veçossi, 2010, p. 86), pontua que, quanto à oralidade, a elevação das pretônicas pode ter como elemento motivador a nasalização. Com isso, pudemos considerar o porquê de os estudantes grafarem em seus textos a forma *intendir* – *entender*. Para Veçossi (2010, p. 86) outro ponto relevante para essa mudança é a proximidade do segmento alveolar sibilante.

Na elevação da postônica final, tivemos também apenas um caso, que refere-se a grafia do fonema [i] que deveria ser evitado se os discentes tivessem considerado que, em caso de sílaba acentuada (tônica) escreve o fonema [i] com a letra 'i', mas em caso de sílaba átona, como no exemplo analisado, deve-se escrever com a letra 'e'.

h) Neutralização (troca de u por l)

Acontece quando o aluno tem conhecimento de uma determinada regra e, acaba generalizando-a para qualquer situação no momento da escrita em contextos inadequados. Último item avaliado neste processo fonológico, tivemos 2% do total e peso relativo 0,501. São exemplos desses tipos de desvio, por exemplo, quando o discente tem conhecimento de que algumas palavras, apesar de serem pronunciadas com /i/, mas devem grafar com /e/, dessa forma, eles generalizam escrevendo assim em qualquer situação.

Um exemplo claro e simples é quando o aluno sabe que determinadas palavras da Língua Portuguesa, embora sejam pronunciadas com /i/, devem ser grafadas com e, escrevendo dessa forma em todos os casos. Eles podem escrever,

por exemplo, **eu escreve** em vez de **eu escrevi**. Segundo Monteiro (2008, p. 43), esses casos recebem motivação tanto fonética quanto fonológica.

Com relação à troca do 'l' por 'o', que aconteceu em apenas um caso, apesar de ser uma troca de 'l' por 'o', podemos supor que o aluno generaliza pela mesma regra segundo a qual o 'u' átono em final de palavras deve ser grafado com 'o'. A troca de 'l' por 'u' ou o contrário, como aconteceu em nossa pesquisa, deve se dar pela semelhança sonora entre ambas e, em se tratando do abaixamento da vogal pretônica, pode ocorrer pelo fato de na pronúncia, as vogais altas, em alguns casos, serem pronunciadas como médias.

Na subseção seguinte, apresentamos alguns desvios que estiveram nas produções dos estudantes, porém, não puderam ser apresentadas pelo programa utilizado para levantamento de dados por terem um número pequeno de ocorrências.

6.2.6 Desvios cometidos pelos estudantes que não foram computados pelo Goldvarb X

Após as análises realizadas pelo Goldvarb X, passemos então para os quadros de alguns desvios que foram cometidos pelos alunos, mas que não entraram nas análises estatísticas por falta de dados devido ao número ínfimo de ocorrências.

6.2.7 Desvios por apagamento ou supressão dos alunos envolvidos na pesquisa

No quadro abaixo, apresentamos as ocorrências que apareceram em nossa pesquisa, mas que foram irrelevantes no tocante ao levantamento de dados para as análises estatísticas.

Quadro 5. Desvios por apagamento ou supressão dos alunos envolvidos na pesquisa que não entraram nas rodadas do Goldvarb X

Apagamento de coda medial	Alunas da Escola B	supresa – surpresa, pota – porta
---------------------------	--------------------	----------------------------------

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador

a) Apagamento de coda medial

Como já dissemos, o fenômeno observado no quadro acima teve poucas ocorrências nas produções dos nossos estudantes, logo, não entraram nos dados para efeito de análise estatística.

Da mesma forma que o apagamento da coda final, a medial também é um desvio de motivação fonética. Monteiro (2008, p.40) apresenta também dados relativos a esse tipo de desvio. Com esses dois exemplos observados em nosso estudo, acreditamos que eles aconteceram pelo fato de em alguns momentos, os discentes que cometeram os desvios ainda não reconhecem a escrita enquanto sistema de representação.

6.2.8 Desvios por substituição dos alunos envolvidos na pesquisa

No quadro a seguir, mostramos os desvios por substituição que não fizeram parte dos dados estatísticos, mas que estiveram presentes na escrita de nossos alunos.

Quadro 6. Desvios por substituição dos alunos envolvidos na pesquisa que não entraram nas rodadas do Goldvarb X

Dificuldade na grafia de sílabas complexas	Alunas da Escola B	casilha – casinha, ecolilha – escolinha, milha – minha
--	--------------------	--

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador

a) Dificuldade na grafia de sílabas complexas

As sílabas complexas apresentam maior fonte de dificuldades para o aprendiz, especialmente quando o ele se encontra na fase de aquisição da escrita alfabética. Para quem escreve, considera o padrão CV (consoante – vogal), com

isso, quando a sílaba foge a esses padrões, vai apresentar certa dificuldade para quem está escrevendo. Outros padrões são: VC, CVC, CCV.

Para Veçossi (2010, p.22)

A literatura da área que trata de aquisição de estruturas silábicas na oralidade aponta a seguinte ordem de aquisição: CV, CVC, CCV, isto é, após aquisição do padrão CV, haveria a emergência de sílabas com coda (casca) e, na sequência, sílabas com ónset complexo (prato).

De acordo com Barrera e Nobile (2009 *apud* SOUZA, 2015, p. 66), dificuldades em sílabas desse tipo podem apontar “um domínio ainda incompleto do sistema alfabético mesmo em termos de correspondência básica mais regulares entre grafemas e fonemas o que sugere dificuldades em termo de consciência fonológica”.

Um fenômeno bastante observável nesta pesquisa e que também é característico desse tipo de dificuldade para os estudantes, foi a grafia dos dígrafos, que em nosso trabalho encontramos *milha* – minha, *amareliha* – amarelinha, *casilha* – casinha, e *escoliha* – escolinha.

Vejamos adiante na parte dos desvios mais um exemplo de substituição, que é a neutralização, que como já dissemos anteriormente, em virtude de uma regra, o aluno generaliza e a utilizado em contextos inadequados. No quadro a seguir, apresentamos alguns dos desvios apresentados pelos alunos.

Quadro 7. Desvios por neutralização dos alunos envolvidos na pesquisa que não entraram na rodada do Goldvarb X

Troca de u por o	Alunas da Escola B	decidio/ desidio – decidiu, saio – saiu
Troca de l por u	Alunas da Escola B	legau – legal, voutando – voltando

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador

b) Troca de u por o e de l por u

Com relação à troca do ‘u’ por ‘o’, que aconteceu em apenas dois casos, podemos supor que o aluno generaliza pela mesma regra segundo a qual o ‘u’ átono

em final de palavras deve ser grafado com ‘o’, como por exemplo em cavalo, buraco. A troca de ‘l’ por ‘u’ ou o contrário, como aconteceu em nosso trabalho, deve se dar pela semelhança sonora entre ambas.

Posteriormente tratamos sobre as dificuldades entre ‘am’ e ‘ão’, que da mesma forma, por não apresentarem dados suficientes para análise pelo Goldvarb X, não foram coletados dados estatísticos com relação a esta dificuldade apresentada pelos alunos.

No próximo quadro, passemos a observar os desvios cometidos por ambas as escolas referentes ao uso indevido de ‘am’ e ‘ão’.

Quadro 8. Desvios demonstrando as dificuldades entre am e ão dos estudantes envolvidos na pesquisa que não entraram na rodada do Goldvarb X

Dados encontrados nos alunos da Escola A		
Dificuldade no uso de am e ão	Alunas da Escola A	chegarão – chegaram
	Alunos da Escola A	Sem ocorrência
	Alunas da Escola B	batião – batiam, encontrarão – encontraram
	Alunos da Escola B	batião – batiam, encontrarão – encontraram

Fonte: dados coletados pelo pesquisador

c) Dificuldade no uso de am e ão

Ocorre quando palavras que deveriam ser grafadas com am no final, são grafadas com ão e vice-versa. Segundo Zorzi (1998), mês o sabendo que esse desvio tem forte influência da oralidade, o que diferencia um do outro é exatamente o fator entonacional, ou seja, diferenciar qual é a sílaba tônica.

Nos exemplos mostrados no quadro, percebemos que eles foram cometidos pelo fato de o aluno não saber diferenciar que por exemplo, encontrarão é oxítona, ao passo que encontraram é paroxítona. Concluímos através dessas observações que esse desvio acontece por desconhecimento das normas gramaticais.

Vejamos a seguir mais um tipo de desvio cometido pelos alunos que fizeram parte da substituição e que também não foi inserido nas rodadas do Goldvarb X. Trata-se da Hipersegmentação, que é processo contrário ao da Hipossegmentação, quando o escritor deixa um espaço na palavra onde não deveria existir.

No quadro a seguir estão os desvios cometidos pelos estudantes sobre a Hipersegmentação.

Quadro 9. Desvios sobre Hipersegmentação dos estudantes envolvidos na pesquisa que não entraram na rodada do Goldvarb X

Dados encontrados nos alunos da Escola A		
Hipersegmentação	Alunas da Escola A	Sem ocorrência
	Alunos da Escola A	cobra dores – cobradores, em contraram – encontraram
Dados encontrados nos alunos da Escola B		
Hipersegmentação	Alunas da Escola B	a final – afinal, de paicho – despacho, a terco – até que, a gentou – aguentou, que tinha – quietinho, e tomo – estamos, a qui – aqui, a teto – atento, oderero tou – o diretor, de via – devia, cera sin – ser assim
	Alunos da Escola B	quei mou – queimou

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador

d) Hipersegmentação

Com a hipersegmentação o processo é o contrário da hipossegmentação, no qual ocorre uma separação indevida dos vocábulos. Para Zorzi (1998, p.60) é necessário ter noção do que venha a ser uma palavra, além de um conhecimento normatizado das mesmas. Na nossa pesquisa foram encontrados os seguintes

casos de hipersegmentação: *a final* – *afinal*, *de mais* – *demais*, e *portate* – *importante*. Ainda segundo Zorzi, (1998, p.61) esse desvio pode acontecer em decorrência da acentuação tônica, culminando à maneira a qual as sílabas se separam.

Para encerrarmos as análises por parte dos desvios que não estiveram na rodada do Goldvarb X, mostramos por último os desvios por dificuldade na separação silábica, o qual trouxemos os dados no quadro a seguir.

Quadro 10. Desvios sobre dificuldade na separação silábica dos estudantes envolvidos na pesquisa que não entraram na rodada do Goldvarb X

Dados encontrados nos alunos da Escola A		
Dificuldade na separação silábica	Alunas da Escola A	am igo – amigo
	Alunos da Escola A	Sem ocorrência
	Alunas da Escola B	profe-ssora – professora, encin-ava – ensinava
	Alunos da Escola B	so-rindo – sorrindo

Fonte: Dados coletados pelo pesquisador

e) Dificuldade na separação silábica

Apesar de parecer uma atividade simples, para muito, isso pode representar fonte de muita dificuldade, visto que a pessoa que escreve e, especialmente as crianças, levam em consideração na hora de separá-las, a pronúncia das palavras.

Segundo Cagliari (2009, p. 102), “a prática de pedir às crianças que separem sílabas na escrita pode ser mais complicada do que parece”. De acordo com o mesmo autor, palavras podem ser pronunciadas de diversas formas, o que pode fazer com que quem escreve apresente ainda mais dúvidas na hora de separar as sílabas.

Possivelmente esses desvios ocorridos em nossa pesquisa devem ter ocorrido por desatenção ou, até mesmo, por desconhecimento do padrão silábico e das regras gramaticais.

6.3 O QUE DIZEM OS DADOS À LUZ DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL?

Após fazermos as análises dos dados quanto à Sociolinguística Variacionista, quando trouxemos os dados estatísticos das produções dos estudantes que participaram da pesquisa, passamos agora para verificar o que dizem os dados obtidos à luz da Sociolinguística Educacional.

Para as análises nessa perspectiva, buscamos apoio nas reflexões de Bortoni-Ricardo (2004,2005), a qual trata da escrita enquanto convenção normativa, visto que a autora mostra suas concepções com foco no ensino.

Enquanto na Sociolinguística Variacionista tratamos das análises estatísticas, na Sociolinguística Educacional, procuramos descrever como se encontra o ensino de Língua Portuguesa em relação as normas fazendo uma relação com os dados que foram encontrados nas análises anteriores.

Conforme a análise realizada através do Goldvarb X, percebemos que algumas variáveis não foram selecionadas em ambas as escolas, como foram os casos das variáveis escola e sexo, com isso podemos pontuar que, conforme os dados, não se trata de desvios resultantes de questões sociais, mas sim referentes ao desconhecimento das normas ou interferência da fala.

Isso se confirma na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2004,2005), de que precisamos mostrar aos nossos estudantes que existem diferenças tanto no falar quanto na forma escrita, que devemos respeitar os processos e tempo de aprendizagem de cada indivíduo, porém, conscientizando-o de que ele precisa monitorar seu próprio estilo para poder aprimorar sua aprendizagem.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004 p. 42),

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes, será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do aluno. A

escolher entre a não intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa.

Com isso, observamos que precisamos mostrar sim ao nosso aluno que é necessário que ele conheça as formas padrões da língua, mas sem deixar de levar em consideração sua bagagem cultural, suas peculiaridades, seu conhecimento inato.

Levando-se em consideração a localização das escolas analisadas na pesquisa, que se trata de estudantes de zona, que tem acesso limitado aos meios de comunicação, percebemos que muito do que os alunos representam no papel, tem forte influência da oralidade.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.53),

Quando lidamos com alunos que têm acesso muito limitado à norma culta em seu ambiente social, temos de levar em conta a interferência das regras fonológicas e morfossintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português padrão.

Por meio da citação observada e dos dados coletados e analisados pelo programa Goldvarb X, confirma-se o que a autora preconiza sobre a influência dos processos fonológicos e morfossintáticos na aprendizagem, pois os desvios que os estudantes cometem são previsíveis quando percebemos o dialeto da comunidade que analisamos.

Nas análises estatísticas observadas pelo Goldvarb X, tivemos três processos fonológicos que foram observados na pesquisa, os quais foram: apagamento ou supressão, acréscimo e substituição.

Passemos adiante a detalhar em cada processo fonológico, qual tipo de desvio se sobressaiu, para verificarmos o que os dados nos revelaram em relação ao ensino, que é a perspectiva adotada por Bortoni-Ricardo (2004,2005),

6.3.1 Desvios por apagamento ou supressão

Neste processo fonológico, tivemos nas produções escritas dos nossos discentes os seguintes desvios: apagamento de coda final (r), monotongação, omissão de letras, desnasalização e omissão de acento.

Apesar de termos diversas ocorrências entre esses desvios, o que mais se sobressaiu de acordo com a análise dos pesos relativos do programa computacional Goldvarb X, foi a omissão de acentos, o que no panorama do ensino, nos leva a concluir que é preciso que tracemos estratégias que busquem minimizar esses desvios na escrita.

6.3.2 Desvios por acréscimo

Nos desvios cometidos por acréscimo observados nas análises feitas pelo Goldvarb X, tivemos os seguintes tipos: ditongação, acréscimo de letras, acréscimo de acento e nasalização.

Após as análises realizadas pelo programa, percebemos que, coincidentemente ou não, nossos alunos também cometeram mais desvios no tocante à acentuação, eles acrescentaram acentuação às palavras que não necessitavam dela.

Sendo assim, confirmamos ainda mais que na perspectiva do ensino, é fundamental que levemos para nossas aulas atividades que levem nossos estudantes a refletir sobre o uso da escrita, que façam com que eles consigam construir o conhecimento de maneira reflexiva.

6.3.3 Desvios por substituição

Nesta categoria de processo fonológico, obtivemos nos dados coletados os seguintes desvios cometidos pelos estudantes que fizeram parte da pesquisa e que foram computados pelo Goldvarb X: troca de letras, abaixamento da vogal, concorrência, alçamento da vogal, desconhecimentos das regras contextuais, hipossegmentação, alteamento da vogal do monossílabo tônico e neutralização (troca de u por l).

Neste processo, como observamos, tivemos diversos tipos nas produções realizadas pelos discentes. Dentre eles, o que mais se sobressaiu, foi o da troca de letras de acordo com a análise dos pesos relativos.

Em diversas situações percebemos que a maioria dos desvios possuem motivação fonológica, no caso das trocas e, influência da fala, como foi visto em alguns exemplos como *brabo* – bravo, *cancemos* – cansamos, o que deixa claro que os alunos refletem na escrita o discurso oral.

Sendo assim, podemos concluir que é necessário que vejamos nossos alunos com um olhar sensível às diferenças, que devemos trabalhar com nossos estudantes situações que os levem a refletir sobre a escrita, que levem em consideração as questões sociais e culturais, o que Erickson (1987, p.355) apud Bortoni-Ricardo (2005, p. 118) denomina *Culturally Responsive Pedagogy* (Pedagogia Culturalmente Sensível).

Para Bortoni-Ricardo (2005, p.130),

O que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola – de professores e alunos – e da sociedade em geral.

Dessa forma, reforçamos a ideia de valorizarmos as características culturais e sociais de cada grupo, respeitando cada indivíduo em sua individualidade, mas, também, mostrando aos alunos que é preciso que tenham contato com a norma de prestígio que será cobrada deles em determinadas situações.

Depois de apresentarmos o que os dados nos revelaram tanto na Sociolinguística Variacionista com os dados apresentados pelo software Goldvarb X e, na Sociolinguística Educacional com as concepções de Bortoni-Ricardo (2004,2005), passemos a seguir para a conclusão do nosso trabalho, que vislumbra não apresentar uma solução definitiva para os problemas de escrita, visto que essa seria uma meta difícil de se alcançar.

Contudo, tentamos pontuar por meio de algumas retomadas, como o que foi extraído com as análises do Goldvarb X que fez a parte dos dados estatísticos e, da Sociolinguística Educacional, o que os dados nos ofereceram por meio de uma análise conclusiva e, expor sugestões que possam ajudar no trabalho com ortografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificados os dados à luz da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional, passemos agora para as considerações finais da nossa pesquisa, com o fim de retomar algumas concepções que foram importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Em se tratando do trabalho com a Língua Portuguesa, pudemos observar que não é tarefa simples para o docente quando ele se depara com as dificuldades que os alunos apresentam diante da escrita.

Assim, nossa pesquisa buscou explicitar alguns problemas presentes na escrita de nossos alunos com o intuito de, com o uso de uma prática que levasse o discente a refletir sobre seu conhecimento, minimizar os desvios encontrados nas produções deles.

Sabemos que essa atividade tem que ser constante, até porque a língua está em constante mudança e, com ela, a escrita também deve acompanhar tal processo e se adequar à novas situações.

Utilizamos em nossos estudos as análises da Sociolinguística Variacionista, quando através do programa de computador Goldvarb X, pudemos extrair os dados estatísticos para verificar quais desvios eram mais cometidos pelos nossos estudantes.

Sobre a Sociolinguística Educacional, traçando um paralelo com que conseguimos obter junto aos dados estatísticos. Buscamos estabelecer uma relação com o que preconiza Bortoni-Ricardo (2004, 2005), que compreende a escrita enquanto convenção normativa, mostrando como está a assimilação dos alunos com relação às normas.

Com isso, percebemos ser pertinente oferecermos aos nossos alunos atividades que minimizem essas flutuações presentes na escrita deles, que o trabalho reflexivo esteja sempre presente em nossas aulas, pois é através da confrontação e situações que levem o escritor a pensar sobre seu próprio conhecimento, que fará com que ele consiga escrever com segurança e de acordo com as exigências que lhe são impostas.

Observando os quadros com as descrições dos equívocos cometidos por ambas as escolas, percebemos que grande parte dos desvios cometidos pelos alunos concentra-se na parte de segmentação. Apesar de não ser o foco principal

desse nosso estudo, foi observado claramente que sobretudo os alunos da Escola B cometem mais desvios dessa natureza.

A segmentação acontece quando o estudante ainda não adquiriu sua consciência fonológica e ainda se confunde quanto ao som e a separação das palavras, porque também entende a palavra como uma frase fonológica.

Quanto ao fenômeno do apagamento do r, também conhecido como apócope, apesar de ser clássico, sobretudo por estar realmente ligado à questão sonora, é uma grande marca da oralidade quando se identifica esse desvio na escrita dos discentes.

No caso da arbitrariedade, quando os estudantes cometem trocas de x por ch, s por z, r por rr, s por ss, são desvios bastante comuns apresentados nas produções das duas escolas analisadas.

Dentre os alunos que fazem parte da pesquisa, podemos pontuar que grande parte possui um bom conhecimento acerca da ortografia, ou seja, têm o conhecimento das regras de ortografia e cometem poucos equívocos, apresentando problemas pontuais.

Retomando a questão da segmentação, fenômeno sobre o qual os discentes se equivocaram bastante, foi observado que tanto a hipossegmentação quanto a hipersegmentação acontecem quando o aluno ainda não compreendeu a questão da separação ou junção das palavras e as entende como frases fonológicas como já foi dito anteriormente. Isso acontece pelo fato de aluno não ter em sua mente um objeto para confrontá-lo e, dessa forma, poder escolher a maneira adequada de escrever as palavras.

Com o passar do tempo, os alunos começam, então, a perceber que a escrita nem sempre reflete a fala, então, começam a afastar uma da outra, tomando consciência, de acordo com Cagliari (2002) de que a escrita não é um espelho da fala.

O que observamos nesses estudos que tomam por base a noção de variação é que, quanto mais longe o âmbito escolar é do meio urbano, ou seja, quanto menos acesso os estudantes tiverem a determinados recursos que os alunos da cidade têm disponíveis, mais oralizada será sua escrita.

Foi possível constatar isso em nosso trabalho por meio das observações feitas nas duas escolas trabalhadas, a Escola A e a Escola B, ambas localizadas no mesmo distrito de zona rural de Caruaru. Porém, de acordo com as análises feitas

pelo Goldvarb X, quando abordamos o que os dados revelaram, percebemos que o fator preponderante para os desvios cometidos pelos nossos estudantes, não é a questão social, nem tampouco a escola, mas sim, uma questão de desconhecimento das normas.

Além das análises, aplicamos também, junto aos nossos estudantes, um questionário socioeconômico, no qual observamos que grande parte das famílias dos envolvidos na pesquisa não possuem Ensino Fundamental completo, contudo, enxergam a escola como algo que pode modificar a vida de seus filhos e oferecer condições para que tenham uma vida diferente da de seus pais.

Com as atividades que foram realizadas com os discentes, pudemos perceber que, entre as duas escolas, a que se encontra mais distante do meio urbano, a Escola B, os alunos apresentam uma escrita muito relacionada à maneira a qual eles falam.

Percebemos durante os estudos em sala de aula, que o *input* auditivo de nossos alunos principalmente em relação às sílabas nasalizadas, os fazem construir hipóteses diferentes do padrão exigido, mesmo havendo um aspecto fonológico adequado.

Portanto, compreender que a relação dos aspectos fonológicos de uma determinada palavra, poderá estar ligada diretamente aos desvios ortográficos, se torna dever do professor de língua portuguesa. O estudo analisa essa possibilidade, mas abre caminhos para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria B. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R (org.) **Aquisição da linguagem – questões e análises**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999.

AGUIAR, Monalisa dos Reis. **As reformas ortográficas da língua portuguesa: uma análise histórica, linguística e ideológica**. 2007. Disponível em <www.revistas.usp.br > flp > article >>
Acesso em 17/10/2019

ARAGÃO, M. S. S. de. O multidialetalismo na sala de aula. In: Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, 2. **Anais**. João Pessoa, 2004. 01 CD-ROM.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. 9 ed. São Paulo: Loyola, 1999

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

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência e da linguagem. 14. Ed. São Paulo: HUCITEC, [1929] 2010. 203 p.

BARRERA, S. D.; NOBILE, G. G. Análise dos erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. **Psicologia em revista (Online)** v. 15, p. 36-55, 2009.

BISOL, L. **Harmonização vocálica: uma regra variável**. 1981. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula** – Stella Maris Bortoni-Ricardo. – São Paulo: Parábola editorial, 2004 [Linguagem; 4]

BORTNI-RICARDO, Stella Maris, 1945 – **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação/ Stella Maris Bortoni-Ricardo**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005 (Lingua[gem]; 11)

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro – **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito / Stella Maris Bortoni-Ricardo, Veruska Ribeiro Machado** (organizadoras). – São Paulo : Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística / Stella Maris Bortoni-Ricardo**. São Paulo: Contexto, 2017.

BOTLER, Laís Maria Álvares Rosal. **Relações entre fala e escrita na escola: Análise da prática de uma professora do ensino fundamental**. Recorte de dissertação de mestrado. Florianópolis, 2013.

CAGLIARI, Luiz C. Ortografia na vida e na escola. In: MASSINI – CAGLIARI, G; CAGLIARI L. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização & linguística**. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2002

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica** / Louis-Jean Calvet; tradução Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2002, 160p., 18cm

CÂMARA, M, C. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 46 ed. São Paulo. Editora Vozes. 2014.

COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer sociolinguística** / Izete Lehmkuhl Coelho... [et al.]. São Paulo: Contexto, 2018. – (Coleção para conhecer linguística)

COSERIU, Eugênio. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1980.

FERNANDES, Ana Paula. **A História da ortografia do Português do Brasil**. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/cluerj/sg/anais/ii/completos/mesas/3/anapaulafernandes.pdf>> Acesso em 10/10/2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre Artmed, 1985.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita** / Eglê Franchi. – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, João W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: ____ O texto na sala de aula. GERALDI, João W. São Paulo: Ática, [1984] 2003a, p. 39 – 46.

HOME PAGE <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/23/o-que-muda-entre-os-pcns-e-a-bncc-de-lingua-portuguesa-veja>. Acesso em 22/10/2019 16:26

ILARI, Rodolfo; Basso, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos** / William Labov; tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Carolina Rodrigues Cardoso. – São Paulo, Parábola Editoria, [1972] 2008.

LABOV, William. Estágios na aquisição do inglês standard. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.) **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

LEAL, T. F.; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 170 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editora, 2008. 295 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10.ed., São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, K. L. R.; REGO, L. L. B. Inovando o ensino de ortografia na sala de aula. **Cadernos de pesquisa**, n. 105, 1998, p. 110-134.

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas** / Carolina Reis Monteiro. – Pelotas, 2008. 171 f.

MORAIS, Artur Gomes de. **Representaciones infantiles sobre la ortografía del portugués**. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada, 1995.

MORAIS, A. G.; TEBEROSKY, A. Beginners' explicit knowledge of portuguese spelling. In: RJLAARSDAM, G., BERGH, H.; COUZJIN, M. (eds.) **Theories, models and methodology** – current trends in research on writing. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996.

MORAIS, A. G.; BIRUEL, A. M. Como os professores das series iniciais concebem e praticam o ensino da ortografia In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1998, Águas de Lindoia. **Anais**.

MORAIS, Artur Gomes de (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender** / Artur Gomes de morais. – São Paulo: Ática, 2010

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In MORAIS, A. G. (Org.) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**/ Mikaela Roberto. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 176 p.; 23 cm. (estratégias de ensino ; 55)

SALOMAO, Maria Margarida Martins. **A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem**. Veredas: revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora, v 3, n 1, p. 61-79.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali; SMITH, Eric. **Goldvarb X**: a variable rule application for Macintosh and Windows.2005. Disponível em:<<http://individual.utoronto.ca/tagliamonte.goldvarb.html>>. Acesso em 20/12/2019.

SAUSSURE, Ferdinand de, 1857-1913. **Curso de linguística geral** / Ferdinand de Saussure; organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. – 27. Ed. – São Paulo: Cultrix, 2006

SILVA, A.; ANDRADE, E. N. S. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador. In LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Alexandro da. **Ortografia na sala de aula** / organizado por Alexandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 144p.

SILVA, Maria Lucas da. **Oralidade e escrita**: uma análise Sociolinguística em textos escritos de alunos do ensino fundamental/ Maria Lucas da Silva. – 2013

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **O português são dois**: novas fronteiras, velhos problemas / Rosa Virgínia Matos e Silva. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004 – (Lingua[gem]; 6)

SOARES, Magda. **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. In: BARBOSA, N. B. (org.). Língua Portuguesa: História, perspectiva, ensino. São Paulo: Educ, 1998. 216 p

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos** / Magda Soares. São Paulo: Contexto, 2018. 384 p.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática / Luiz Carlos Travaglia. – 14. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

VEÇOSSO, C. E. **A interferência da fala na escrita de alunos de 8º série de uma escola pública**: uma perspectiva conexionista. 2010. 181 p. dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em Letras Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul.

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

ANEXOS

Ditados de parágrafos de texto

Textos dos alunos observados na Escola B

Trecho do texto original – Título: O defunto que devia

Em Bom Despacho tinha um moço que devia tanto e a tanta gente que sua vida virou um inferno. O tempo todo batiam na porta dele para cobrar. Até que uma noite ele não aguentou mais e decidiu se fingir de morto.

Na manhã seguinte, quando os cobradores chegaram, encontraram o moço de olhos fechados, todo vestido de preto, quietinho, deitado em cima da mesa.

Texto – aluna 1

o defunto que devia

Em bom despaxo tinha um mosso que devia tanto e a tanta gente que sua vida virol um inferno. O tempo todo batiam na porta dele para cobrar. Ate que uma noite ele ele não aguentol mais e decidio se fingir de morto.

Na manha seguinte, quando os cobradores chegaram, encontraram o mosso de olhos fechados, todo vestido de preto, quietinho, deitado em cima da messa.

Texto – aluna 2

O difunto que devia

Em Bomdepascho tinha um mosso que devia tanto e a tanta gente que Sua vida virou um emferno. O tempo todo Batião na porta dele pra cobra. Ate que uma noite ele não augentou mais e desidil Se fingir de morto.

Na nanhã Seguinte, quando os cobradores chegaram, encontrarão o mosso de olhos fechados todo vertido de preto, quetinho detado em sima da messa.

Texto – aluna 3

o defunto que devia

Em bom despacho tinha um moço que devia tanto e a tanta gente que sua vida virou um inferno. O tempo todo batiam na porta dele para cobrar. Até que uma noite ele não aguentou mais e decidiu si fingir de morto.

Na manhã seguinte, quando os cobradores chegaram, encontraram o moço de olhos fechados, todo vestido de preto, quietinho, deitado em cima da mesa.

Texto – Aluno 1

O defunto que devia

em bom despacho tinha um moço que devia tanto e a tanta gente que sua vida virou um inferno.

O tempo todo batiam na porta dele para cobrar. Até que uma noite ele não aguentou mais e decidiu fingir de morto.

Na manhã seguinte, quando os cobradores chegaram, encontraram o moço de olhos fechados, todo vestido de preto, quietinho, deitado em cima da mesa.

Texto – aluno 2

O defunto que devia

Em bom despacho tinha um moço que devia tanto e a tanta gente que sua vida virou um inferno. O tempo todo batiam na porta dele para cobrar. Até que uma noite ele não aguentou mais e decidiu fingir de morto.

Na manhã seguinte, quando os cobradores chegaram, encontraram o moço de olhos fechados, todo vestido de preto, quietinho, deitado em cima da mesa.

Textos dos alunos observados na Escola A

Texto – aluna 1

O defunto que devia

Em bom despacho tinha um mozo que devia tanto e a tanta gente que sua vida virou um inferno. o tempo todo batinha na porto dele para cobrar. até que uma noite ele não alguento mais é desidiu se fingim de morto.

Na manha seguinte quando os cobradores chegaram, encontraram o moso de olhos fechados, todo vestido de preto, quetinho, deitado em sima da mesa.

Texto – aluna 2

O defunto que devia

Em bom Despacho tinha um moço que devia tanto e a tanta gente, que sua vida virou um inferno. O tempo todo Batiam na porta dele para cobrar. Ate que uma noite ele não aguento mas e desidiu se fingi de marto.

Na manha seguinte, quando os cobradores chegarão, encontraram o moço de olho feichados, todo vestido de preto, quetinho, deitado encima da mesa.

Texto – aluna 3

O defunto que devia

Em bom Despacho tinha um moço que devia tento e a tanta gente que sua vida virou um inferno. O tempo todo batia na porta dele para cobrar. ate que uma noite ele não aguentou mais e desidiu se finger de morto.

Na manha seguinte, gando os cobradores chegaram, encontraram o moço de olhos fechado, todo vestido de preto, quetinho, deitado emsima da mesa.

Texto – aluno 1

O defunto que devia

Em bom despacho tinha um moço que devia tanto e a tanta gente que sua vida virou um inferno. O tempo todo batia na porta dele para cobrar. Até que uma noite ele não aguentou mais e decidiu ser fingido de morto.

Na manhã seguinte, quando os cobradores chegaram, encontraram o moço de olhos fechados, todo vestido de preto, quietinho, deitado em cima da mesa.

Texto – aluno 2

O defunto que devia

Em bom despacho. tinha um moço que devia tanto e a tanta gente que sua vida virou um inferno. O tempo todo batiam na porta dele para cobrar. até que em uma noite ele não aguentou mas e decidiu-se fingido de morto.

Na manhã seguinte, quando os cobradores chegaram, encontraram o moço de olhos fechados, todo vestido de preto, quietinho, deitado em cima da mesa.

Ditado de frases para análise e observação da escrita das escolas observadas

As frases trabalhadas nesta atividade tiveram como foco fenômenos como o apagamento do R no infinitivo, a monotongação, segmentação, as iniciais maiúsculas, permuta ou concorrência e acentuação.

Frases ditadas pelo docente:

- 1 – Vamos abrir a caixa.
- 2 – O preço do ouro está elevado.
- 3 – Você pode comprar o peixe.
- 4 – Por isso estamos aqui.
- 5 – Ela saiu de repente.

- 6 – Não vou cobrar o dinheiro.
- 7 – Ele tem que ficar atento.
- 8 – O homem está bem.
- 9 – O bombom é delicioso.
- 10 – O diretor vai deixar a escola.

Frases escritas pelos alunos da Escola B

Frase escritas pelo aluna 1

- 1 – Vamos abrir a caixa.
- 2 – O presso do ouro está elevado.
- 3 – Você pode comprar o peixe.
- 4 – Porisso estamos aqui.
- 5 – Ela saio derepente.
- 6 – Não vou cobrar o dinheiro.
- 7 – Ele tem que ficar atento.
- 8 – O homem está bem.
- 9 – O bombo é delicioso.
- 10 – O diretor vai deixar a escola.

Frases escritas pelo aluna 2

- 1 – Vamos abri a caixa.
- 2 – O preço do ouro esta elevado.
- 3 – Você pode compra o peixe.
- 4 – poriso estamos aqui.
- 5 – Ela sail derepente.
- 6 – Não vou cobra o dinheiro.
- 7 – Ele tem que ficar atento.
- 8 - O homem esta bem.
- 9 – O bombom esta delicioso.
- 10 – O direto Vai deixa a escola.

Frases escritas pelo aluno 3

- 1 – Vamos abrir a caixa.
- 2 – o preço do ouro está elevado.
- 3 – você pode comprar um peixe.
- 4 – Porco estamos aqui.
- 5 – Ela saiu de repente.
- 6 – Não vou cobrar o dinheiro.
- 7 – Ele tem que ficar atento.
- 8 – O homem está bem.
- 9 – O bombo é delicioso.
- 10 – O diretor vai deixar a escola.

Frase escritas pelo aluno 1

- 1 – Vamos abrir a caixa.
- 2 – O preço do ouro está elevado.
- 3 – Você pode comprar o peixe.
- 4 – Porco estamos aqui.
- 5 – Ela saiu de repente.
- 6 – Não vou cobrar o dinheiro.
- 7 – Ele tem que ficar atento.
- 8 – O homem está bem.
- 9 – O bombo é delicioso.
- 10 – O diretor vai deixar a escola.

Frases escritas pelo aluno 2

- 1 – Vamos abrir a caixa.
- 2 – O preço do ouro está elevado.
- 3 – Você pode comprar o peixe.
- 4 – Porco estamos aqui.
- 5 – ela saiu de repente.
- 6 – não vou cobrar o dinheiro.

- 7 – ele tem que Fica atento.
- 8 – O homem esta bem.
- 9 – O bombom e deliciozo.
- 10 – O direto vai deixar a escola.

Frases escritas pelos alunos da Escola A

Frases escritas pelo aluna 1

- 1 – Vamos abrir a caixa.
- 2 – O preso do ouro está elevado.
- 3 – Você pode comprar o peixe.
- 4 – Por isso estamos aqui.
- 5 – ela saiu derepente.
- 6 – não vou cobrar o dinheiro.
- 7 – ele tem que ficar atento.
- 8 – o homem está bem.
- 9 – o bombom é delisioso.
- 10 – o dereitor vai deixa.

Frases escritas pelo aluna 2

- 1 – Vamos abrir a caixa.
- 2 – O preço do ouro esta elevado.
- 3 – Você pode comprar o peixe.
- 4 – por isso estamos aqui.
- 5 – Ela saiu derrepete.
- 6 – Não vou cobra o dinheiro.
- 7 – Ele tem que fica atento.
- 8 – O homem esta bem.
- 9 – O bombo e deliciozo.
- 10 – O deritor vai deixa a escola.

Frases escritas pelo aluno 3

- 1 – Vamos abre a caixa.
- 2 – O Preço do ouro esta elevado.
- 3 – Voce Pode comprar o Peixe.
- 4 – Poriso estamos aqui.
- 5 – ela saiu derepente.
- 6 – Não vou cobra o dinheiro.
- 7 – ele tem que ficar atento.
- 8 – O homem esta bem.
- 9 – O bombom e delicioso.
- 10 – O deretor vai deixar a escola.

Frases escritas pelo aluno 1

- 1 – Vamos abri a caixa.
- 2 – O Preço do ouro esta elevado.
- 3 – Você Pode comprar o peixe.
- 4 - Poriço estamos aqui.
- 5 – Ela sail de repente.
- 6 – Não vou cobrar o dinheiro.
- 7 – Ele tem que ficara atento.
- 8 – O homem esta bem.
- 9 – O bonbon e delisioso.
- 10 – o diretor vai deichar a escola.

Frases escritas pelo aluno 2

- 1 – vamos abrir a caixa.
- 2 – O preço do ouro esta elevado.
- 3 – Você pode comprar o peixe.
- 4 – poriso estamos aqui.
- 5 – ela saiu derrepente.
- 6 – não vol coprar o dinheiro.
- 7 – ele tem que fica atento.

8 – o homem esta bém.

9 – O bombon é delicioso.

10 – O diretor vai deichar a escola.

Produção de textos espontâneos elaborados pelos alunos que participaram da pesquisa

Textos do gênero relato de memórias

Produções elaboradas pelos alunos da Escola B

Relato de memória produzido pelo aluno 1

Meu primeiro dia na Escola

No meu primeiro dia na escola, a professora Escreveu uma tarefa muito dificio, que eu não sabia responde então eu comecei chora, e a professora perguntou o que tinha acontecido, e eu disse que não tinha entendido a atividade, ela me esplicou e eu parei de chorar, comecei a intendir a atividade, foi muinto legau que eu conheci os meus colegas, mais eu não conversava com niguem, nem com a professora, eu não conhecia ninguem.

Mais depois ei comecei a conhece as menias, e se aprocimei de todas elas, quando eu não entendia a atividade elas me encinava, eu ainda não entendia as atividades, que a professora passava esse momento foi muito importante porque eu conheci minhas amigas e a professora.

Relato de memória produzido pelo aluno 2

O dia do Meu Aniversário!!

No dia do meu aniversário, foi um pouco corrido pois minha irmã veio, daí tive que acordar cedo para Ajudar em umas coisas dela, só que quando eu sai da casa da minha vó, eu não sabia de nada dai chamei meu sobrinho para vir em Fazenda Nova.

Cheguei lá, Maimha não tinha me falado que eu ia ficar na casa da minha tia, então quando nós chegamos na casa da minha, Tia eu já tava lá então ela foi me chamar pra vim embora quando cheguei em casa minha irnar ne chanou para me falar una cois, e a final ela estragou toda surpresa quando foi na hora de ir buscar o Bolo o nenino que ia buscar não tinha saído cedo do trabalho dai todos estragaram a surpresa nesa hora não tinha Toyota nossa sorte foi um amigo meu que me deu uma carona

Então quando cheguei na fazenda tava a metade dos meus amigos Cibely, Vitoria, e Julio Cersa e entre outros foi muito bom só não foi melhor pois quem eu queria que fosse não foi quando chegou que colocamos a vela do Bolo ela quebrou. Mas o que eu mais gostei foi que eu pensei nessa festa a metade do ano e saiu todo como eu queria são não foi muito bom pois quem tava nos meus planos não estava na mas foi tudo feito com muito amor e eu amei.

Relato de memória produzido pelo aluno 3

meus tempos verde

Nos meus tempos verdes eu brincava muito de noite na rua com meus amigos Lua, Deyvsun, Murilo, Izack e Walmir brincamos na rua de polícia ladra de sisconder no tempo de criança, no dia 03/02/2010, e a minha mãe ficava mim chamando pra ir pra casa.

É. Minha mãe e meu pai ficava preocupado comigo na rua brincando até tarde da noite. E era muito perigoso nos brincando na rua, e os moradores ficava reclamando com nós fazendo suada nas portas deles querendo dormir e meus colegas também.

Relato de memória aluno 4

Voutando na passado

Sabado de noite eu fui para festa cheguei lá fui lá na nave e vi os fogos e muito bonito eu, minha mãe, minha prima e meu amigo, festamos tanto que até cancelamos a perna aí eu fui pedir a minha mãe para vim simhora para casa.

Quando noiz chegamos em casa comessou a chuva ainda bem que eu não memolhei ai eu fui e mi deitei e foi dormir no outro dia eu miacordei muito camçado ai eu fui jogar bola quando eu cheguei la eu fui chamar os meu amigo.

AValiação: Foi muito legal a Festa

Relato de memória produzido pelo aluno 5

Milha infacia

- Eu gortava de brica muito de boneca e de brica de casilha e tamei de bola cas meninas nu Passado de brica de salão de belesa e de manicure mais a meninas todo dia de tarde era muito bom brica das

- Bricaderas de criação eu gortava brica de amareliha e roda, ecode ecode, bola, corrida, e etc... de ecolilha no meu Passado e bom de mais era bom ser criança Para Porde brica de tudo que gortas mais não Passa a juvetude

De novo e lindo cera sin Porde fase todas as causa de Criação e lindo Porde ser assim.

Eu achei e Portate

coração

Deus é fiel
na milha Vida

Produções elaboradas pelos alunos da Escola A

Relato de memória produzido pelo aluno 1

A minha historia

O lugar onde vivo é muito bom, que tem várias coisas especiais qui mi alegam muito, quando vejo várias pessoas ao meu redor, eu e meus amigos fomos

jogar bola no campinho de terra que é atrás de casa, que nós fizemos mas para jogar bola. quando tivermos vontade.

Mas quando foi no outro dia, fomos inventar de jogar bola na chuva, o campo ficou parecendo, uma pista cheio de boracos, todo mundo ficou todo sujo de lama pura, nossas mães ficaram bravas porque as roupas não prestava mais, nós falamos a elas que comprassem outras mais bonitas.

No dia seguinte, fomos viajar, para uma chácara do vizinho eu e meus amigos bagunceiros nós proveitamos enquanto ele não estava. lá e bagunçamos tudo que tinha pela frente, quando ele chegou disse i – meu Deus, eu estava com a cabeça onde pra trazer estes menino!”

Neste momento foi muito marcante, porque foi o primeiro passeio de minha vida, mas eu ia pra chácara, mas não ia brincar, ia para as festas dos meus colegas, por isso que achei muito marcante. Ser não fosse este meu colega, eu não teria ido, mas Deus enviou esta pessoa maravilhosa que me surpreendeu muito, eu nem sei como agradecer-lo.

Eu gosto muito da minha comunidade, ela é muito especial pra mim, e também trouxe muita recordação do passado, coisas passadas são muito boas, a pessoa se lembrar realmente a vida entre amigos, é muito bom, mas tem amigos que se juntam só pra fazer maldade, entre os amigos em comum

Eu vivo em uma comunidade muito alegre, com os amigos e família, este fato que estou falando e realmente envolvendo pessoas da minha família, são amigos do mal e do bem a comunidade de todos os lugares, tem uma característica se relatando em fato real, da família as primas, irmão

Porém há uma realidade entre a comunidade, que tem gente só fala da vida das pessoas, e não olhar as delas, pois tem amigos que são os ramos deste jeito a realidade e assim, na minha comunidade e assim falar muito da vida dos outros, minha comunidade ser localizada em, Dois Riachos

Relato de memória produzido pelo aluno 2

Onde eu morava

Onde eu morava era bem legal era 24 horas brincando com meu amigo gabriel mais chegou um dia que teve que me mudar pra um lugar um pouco longe mas eu

pensava que ia ser Ruim mora lá longe de onde morava antes mais me enganei agora eu moro perto dos meus primos nois quase todos os dias jogamos bola e é bem legal mais também tem o lado Ruim ja fas tempo que não vicitalo . mais é a Vida na Vida tem os lados bom e Ruim.

Relato de memória produzido pelo aluno 3

o lugar onde eu vivo

Quando Eu vim mora aqui em riacho Doce, foi uma coisa muito diferente, para mim por que eu não conhecia niguém tive muita dificuldade, tinha vergonha de fala com as pessoa, eu só ficava dentro de casa sem sair para canto nenhum era muito chato então eu conheci Grazy a gente começo a fazer amizade e nos fico convesando muito na frente da minha casa era muito legal jogado bola era bem legal, então nossa férias acabaram e começo as aulas. e ela era 4º ano E eu 5 Eu e ele fico um pouco distante era muito chato, ter minou o ano eu repetir de ano e Eu mas ela estudamos juntas, com a professora Risleide, uma ótima professora eu e ela, nos brigava muito mas nunca deixamos de ser amiga ela e uma ótima pessoa, passemos pro 6º ano juntas nós brigava muito ai.

nós chegou no 7º até Hoje eu amo ela.

esse dia mim motivo porque eu conheci muita gente e principalmente Grazi, pessoa muito legal tanto ela como as pessoas que eu conheci isso foi o melhor que eu já tive em conhece, e com ela conheci outras pessoas muito, e conheci mirella uma Pessoa muito legal mas quando vir ela no primeiro dia ache ela muito chata, mas conheci ela e é uma pessoa ótima amei conhece ela.

e depois conheci Gaby ótima pessoa gostei muito dela aí conheci mariana amei ela.

Relato de memória produzido pelo aluno 4

O dia mais triste da minha vida

Não parecia que ia acontecer isso tudo, ia tão normal durante o dia e nem até aqui ainda, não disse porquê foitão triste, foi porque nesse dia que mataro meu irmão.

Nesse dia, ninguém imaginava que ia acontecer isso com ele. Durante o dia tudo ocorreu bem, a tarde faltou energia, ele foi na minha casa, parecia até uma despedida, ele chegou lá, nos abraçou e disse a minha mãe que era madrasta dele: “obrigado por tudo que a senhora fez por mim, e foi embora.

Logo chegou a noite e tava ainda sem energia, deu 9:00 e meus pais foram dormir eu fiquei na sala, estava sem sono por volta das 10:40 escutei um barulho, mas fui dormir, quando foi 11:00 já tinha chegado energia chegou a pior notícia que tinha matado meu irmão, não fui olhar.

Logo amanheceu e aconteceu o enterro.

Ele foi enterrado, o enterro, o cachorro dele como costumava ir com ele lá em casa, chegou lá e minha mãe abriu o portão ele entrou e caminhou a casa toda, ouviu que ele não estava minha mãe colocou comida para ele, também bebeu água e foi embora como ninguém dava comida a ele, acostumou a ir lá em casa, isso foi passado. O tio do meu irmão amarrou ele ir mais pra lá pra casa, isso foi passado, chegou dias dos pais os dois filhos dele foram lá levaram flores. O tempo foi passado e a gente foi se acostumando.

Relato de memória produzido pelo aluno 5

Eu relembro do passado

No dia que eu mora aqui eu não conhecia ninguém, só minha Prima eu gostava muito de brincar com ela, depois conhece Jamiris no dia agente jogava bola, brincava de bola de gude, depois de um ano conhece Rafael ele é um amigo muito legal eu gosto muito dele, ele é um amor de Pessoa, mais só tem uma coisa ele tinha 18 e eu tinha 09 anos aí meus Pais não queria que eu brincasse com ele, Mariana é uma prima minha, eu não gostava dela, eu brigava muito com ela, com uns meses depois conhece Vitoria ela gravou um vídeo meu dançando eu dormia na casa dela agente assistia filme de terror quando ela ia dormir ela ficava com medo, Jessica gostava de Mariana como amiga eu não gostava dessa amizade mais depois eu conhece Jessica aí eu vi que ela não era menina ruim, Allan é um ótimo amigo gosto muito dele.

APÊNDICE

Atividades e textos utilizados na intervenção

Atividade de Língua Portuguesa

Segmentação de palavras

1- Leia o trava-línguas abaixo



2 - Reescreva os trava-línguas abaixo corrigindo as segmentações

**Maria-Moleémolenga, senãoémolenga,
 NãoéMaria-Mole. Écoisamalemolente,
 Nemmala, nemmola, nemMaria, nemmole.**

Osabiánãosabia.

Queosábiosabia.

Queosabiánãosabiaassobiar.

Odoceperguntouprodoce

Qualéodocemaisdoce

Queodocedebatata-doce.

Odocerespondeuprodoce

Queodocemaisdoceque

Odocebatata-doce
Éodoceodedocebatata-doce.

3 - Observe o trecho abaixo e corrija os sete erros de acordo com as explicações sobre hipersegmentação ou hiposegmentação

Palmeiras venceAtlético-PR e acaba com jejum de Felipão: 2 a 0
Mesmo jogando com umamais durante todo o segundo tempo, Furacão não consegue seimpor Técnico do Verdão é expulso na etapa final

A cabou o jejum. Sete jogos após a estreia do técnico Luiz Felipe Scolari, o Palmeiras final mente consegue uma vitória. Azarado Atlético-PR, que, mesmo com um jogador a mais durante quase todo o segundo tempo, perdeu por 2 a 0, neste sábado, no Pacaembu OPalmeiras subiu para a nona colocação, com 19 pontos. Já o Furacão está em 15^o, com 14, apenas um ponto a mais que o Atlético-MG, o primeiro da zona de rebaixamento

Na próxima rodada, oPalmeiras enfrenta oGuarani, domingo, às 16h, fora de casa O Atlético-PR recebe o Flamengo, no mesmo horário.

Imagem 1. Alunos da Escola B desenvolvendo atividade sobre hipossegmentação e hipersegmentação



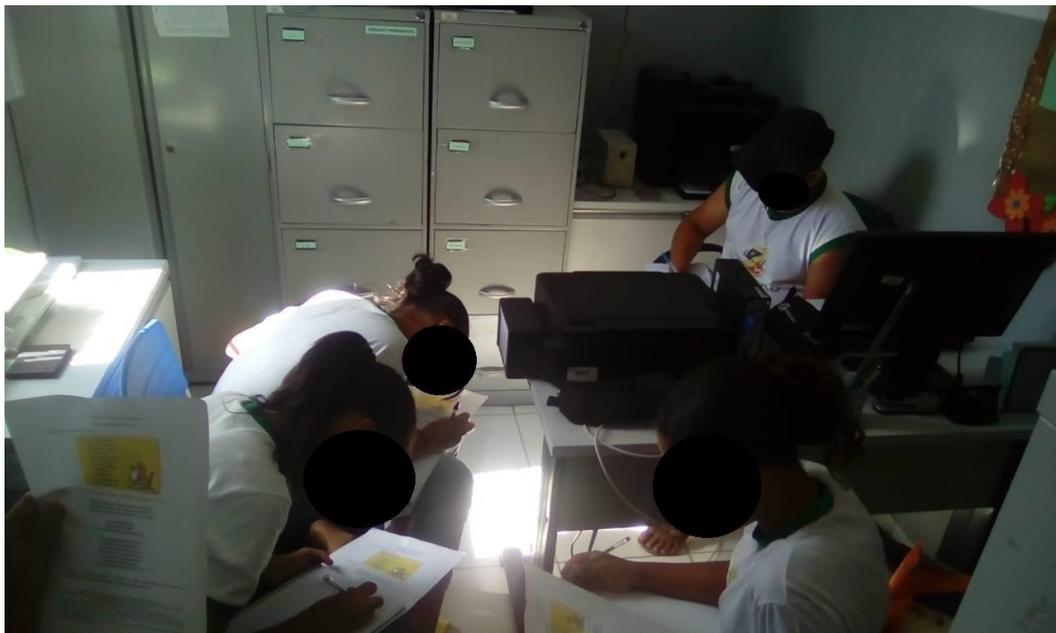
Fonte: Organização do pesquisador

Imagem 2. Alunos da Escola A desenvolvendo atividade sobre hipossegmentação e hipersegmentação



Fonte: Organização do pesquisador

Imagem 3. Alunos da Escola B desenvolvendo atividade com o uso de x e ch



Fonte: Organização do pesquisador

Imagem 4. Alunos da Escola A desenvolvendo atividade sobre o uso de x e ch



Fonte: Organização do pesquisador

Questionário socioeconômico

Para identificarmos o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa, iremos aplicar um questionário sócio econômico que conterà 19 perguntas envolvendo aspectos referentes à escola e a vida cotidiana do aluno e de sua família.

Questionário socioeconômico

- 1- Idade:
- 2- Nível de escolaridade:
- 3- O aluno foi retido ou não? Se sim, em qual série?
- 4- Onde o aluno foi alfabetizado? Multisseriada ou não?
- 5- Na escola, tem biblioteca?
- 6- Existem projetos de leitura?
- 7- Quantos livros leram por ano?
- 8- Tinham seus textos corrigidos e devolvidos?
- 9- Realizavam ditados de palavras ou de textos?
- 10- Liam para os pais ou colegas?
- 11- Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis:
- 12- O estudante tem acesso aos meios de comunicação? Quais? (livros, jornais, internet, televisão, rádio)
- 13- Visão da relevância escolar pelos pais ou responsáveis (importante, pouco importante ou muito importante)
- 14- Qual a motivação de frequentar a sala de aula?
- 15- Qual a profissão dos pais?
- 16- Qual a renda familiar?
- 17- O aluno trabalha no horário extraclasse?
- 18- O aluno se sente atraído pela leitura, quais tipos de texto costuma ler?
- 19- Qual imagem o aluno tem da escola?