



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS V**  
**SANTO ANTONIO DE JESUS/ BA**



**PROFLETRAS**

**MAGDA SANTOS MACEDO CRUZ**

**RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE ORTOGRAFIA NO 6º ANO: UMA PROPOSTA  
DE INTERVENÇÃO**

**SANTO ANTONIO DE JESUS-BAHIA**  
**2017**

**MAGDA SANTOS MACEDO CRUZ**

**RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE ORTOGRAFIA NO 6º ANO: UMA  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – do Departamento de Ciências Humanas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gredson dos Santos

**SANTO ANTONIO DE JESUS-BAHIA**  
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Cruz, Magda Santos Macedo

Ressignificando o ensino de ortografia no 6º ano: uma proposta de intervenção / Magda Santos Macedo

Cruz . – Santo Antonio de Jesus, 2017.

271 f.

Orientadora: Prof. Dr. Gredson dos Santos

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. *Campus V*. 2017.

Contém referências e anexos.

1. Língua Portuguesa. 2. Ortografia - ensino. 3. Sistema ortográfico. 4. Santos, Gredson de.
- II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 469.1

**MAGDA SANTOS MACEDO CRUZ**

**RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE ORTOGRAFIA NO 6º ANO: UMA  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras,  
da Universidade do Estado da Bahia, campus V.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Maria Almeida dos Santos

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

---

Prof. Dr. Marcos Bispo

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

---

Orientador: Prof. Dr. Gredson dos Santos

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

A

**VALDICE MACEDO,**

minha querida mãe, mulher guerreira, amiga e companheira de toda a vida! Minha primeira e eterna professora!

**MAURINO MACEDO** (in memoriam),

meu pai, meu herói! Apesar de ausente, faz-se presente em minha vida, através do seu exemplo de coragem, fé e determinação;

## **Agradecimentos**

A Deus, pela vida, saúde, coragem e proteção durante toda a vida! Um obrigada especial pelo cuidado durante os árduos dois anos de trajeto entre Porto Seguro e Santo Antonio de Jesus;

Ao professor doutor Gredson dos Santos, meu orientador! Pela paciência; responsabilidade; competência; humildade; calma e uma série de outras características, que agora por emoção, me fogem à memória. Muito obrigada, foi uma bênção incrível tê-lo como orientador!

A André Macedo e Alicia Macedo, meus filhos queridos!

A Jackson Cruz, meu esposo! Obrigada pelos 12 anos de compreensão, amor e apoio incondicional;

A Popó, Marcio e Jeremias meus irmãos, amigos e companheiros!

À Marcia Macedo, minha irmã querida, melhor amiga e companheira! Obrigada pelo seu amor e seu patrocínio! Teria sido impossível sem tua ajuda;

Aos meus sobrinhos, cunhadas e cunhados por tornarem minha vida muito mais colorida;

Aos professores Marcos e Fernanda pelas ricas contribuições;

Aos demais professores do Mestrado Profissional em Letras, meu muito obrigada pelas discussões e pela rica aprendizagem;

Aos meus colegas de mestrado por tudo que foi possível aprender com vocês nesses dois anos; A todos, meu carinho e saudade!

Aos colegas e amigos: Andreia, Osmar, Luciana, Daniele, Marcio e Ramaiane, meus companheiros. Uau! vocês me fazem tão bem...

A Jusci, secretaria do PROFLETRAS e demais funcionários da UNEB V pela competência e disposição em servir;

Aos taxistas, moto-taxistas, garçons, garçonetes e funcionários dos hotéis, que com sua educação e competência tornaram minha vida mais fácil.

Aos motoristas que atentamente conduziam o ônibus de Porto Seguro a Santo Antonio de Jesus;

Aos alunos e à escola municipal de Porto Seguro que participaram deste trabalho;

À Prefeitura Municipal de Porto Seguro pela licença pra estudo;

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS;

À UNEB, minha amada universidade;

À CAPS, pelo investimento em minha formação;

A todos, muito obrigada!

**Penso que das condutas infantis fica para nós uma lição mais geral:  
quando se aprende sobre a ortografia a partir da reflexão,  
sempre há o que descobrir (Morais, 2005b, p.96)**

CRUZ, Magda Santos Macedo. *Ressignificando o ensino de ortografia no 6º ano: uma proposta de intervenção*. 185 p.2017. Dissertação de Mestrado – Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Universidade do Estado da Bahia, Campus V. Santo Antônio de Jesus, Bahia, 2017.

## RESUMO

Dissertação de mestrado, intitulada *Ressignificando o ensino de ortografia no 6º ano: uma proposta de intervenção*, apresenta resultados da pesquisa aplicada em uma turma de 6º ano de um colégio municipal da cidade de Porto Seguro-Ba. Está fundamentada nas ideias defendidas por Moraes (1998), Lemle (2009), Bortoni-Ricardo (2006), Zorzi (1998), em torno da discussão da natureza dos erros ortográficos dos estudantes e da importância de um trabalho que vise a minimizar as dificuldades enfrentadas, e Dolz (2004), em torno da discussão sobre a importância dos gêneros textuais em sala de aula e a sequência didática. O objetivo do trabalho é minimizar os problemas ortográficos apresentados pelos estudantes do 6º ano de uma escola municipal da cidade de Porto Seguro, Bahia, bem como conscientizá-los da importância de escrever ortograficamente dentro da escola e fora dela. A preparação e aplicação dessa proposta de intervenção se justificam devido à grande dificuldade com os usos da ortografia, apresentados pelos estudantes da referida escola. Para chegar aos resultados foram aplicadas duas atividades diagnósticas: a primeira tratava-se de um ‘ditado de palavras’, através do uso de imagens projetadas; a segunda foi a produção de um conto a partir de uma história de suspense. Com o ditado foi possível perceber um conjunto de erros que já eram por nós esperados; a produção do texto, além dos erros que já esperávamos, apresentou uma série de outros problemas que não se espera encontrar em alunos no 6º ano. Isso aponta para uma urgente resignificação do ensino de ortografia. Assim, a partir do que propõe Bortoni-Ricardo (2006), os erros encontrados foram agrupados em: a) erros decorrentes da influência da oralidade na escrita e b) erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita. A partir da análise desses erros, foi preparada uma proposta de intervenção, com a finalidade de minimizar os problemas ortográficos encontrados, dando autonomia ao estudante em sua escrita. A aplicação da proposta de intervenção, por sua vez, levou a uma minimização considerável dos problemas apresentados pelos estudantes.

**Palavras-chave:** Ensino de Ortografia; oralidade; sistema ortográfico.

CRUZ, Magda Santos Macedo. *Ressignificando o ensino de ortografia no 6º ano: uma proposta de intervenção*. 185 p.2017. Dissertação de Mestrado – Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Universidade do Estado da Bahia, Campus V. Santo Antônio de Jesus, Bahia, 2017.

## ABSTRACT

The master's thesis "Reframing the teaching of spelling in 6th grade: a pedagogical intervention proposal" presents results of applied research in a 6th grade class of a municipal school in the city of Porto Seguro (Bahia, Brazil). It is based on the theories and assumptions advocated by Morais (1998), Lemle (2009), Bortoni-Ricardo (2006), and Zorzi (1998), about the nature of students' spelling errors and the importance of a work aimed at minimizing them, and Dolz (2004), on the discussion about the importance of textual genres in the classroom and the didactic sequence. The objective of this work is to minimize the spelling problems presented by 6th graders in a municipal school in the city of Porto Seguro, Bahia, as well as to make them aware of the importance of writing orthographically inside and outside school. The preparation and application of this intervention proposal are justified due to the great difficulty with the uses of spelling presented by the students of the said school. To reach the results, two diagnostic activities were applied: the first one was a "word dictation", through the use of projected images; the second one was the production of a tale from a suspense story. With the dictation it was possible to perceive a set of errors that were already expected; the production of the text, in addition to the mistakes that we already expected, presented a series of other problems that are not expected to be found in 6th graders' writings. This points to an urgent reframing of spelling. Thus, based on Bortoni-Ricardo (2006), the errors found were grouped as following: a) errors arising from the influence of orality in writing, and b) errors arising from the arbitrary nature of the writing system. From the analysis of these errors, a proposal of intervention was prepared, with the purpose of minimizing the spelling problems found, giving autonomy to the students in their writing. The application of the intervention proposal, in turn, led to a considerable minimization of the problems presented by the students.

**Keywords:** Spelling teaching; Orality; Spelling system.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Escrita pictográfica.....	17
Figura 02 – Escrita cuneiforme.....	18
Figura 03 – Escrita hieroglífica.....	19
Figura 04 – Caracteres chineses.....	19
Figura 05 – Escrita fenícia.....	21
Figura 06 – Alfabeto fenício.....	21
Figura 07 – Relações entre a análise e diagnose de erros e o papel do professor.....	54
Figura 08 – Imagens de pais adolescentes.....	131
Figura 09 – Notícia Verdinho Itabuna.....	136
Figura 10 – Imagem de Kit entregue aos estudantes.....	141
Figura 11 – Imagens da dinâmica “Com que roupa eu vou”.....	142
Figura 12 – Imagens de alunos pesquisando no dicionário .....	145
Figura 13 – Produção de texto: apresentação pessoal .....	148
Figura 14 – Atividade: correção de palavras com alteração da oralidade .....	149
Figura 15 – Painel: palavras que podem sofrer alteração da oralidade .....	149
Figura 16 – Atividade: reescrita da HQ do Chico Bento.....	155
Figura 17 – Atividade: corrigindo as palavras no texto.....	157
Figura 18 – Atividade: grafias regulares de R e S.....	159
Figura 19 – Imagens da turma formando palavras com as regularidades de R e S.....	161
Figura 20 – Dinâmica SEI/NÃO SEI .....	164
Figura 21 – Imagens do encerramento da proposta .....	167
Figura 22 – Dicionários doados aos alunos .....	169

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Cronograma do período Histórico Científico ou Simplificado da Língua Portuguesa.....	29
Quadro 02 – Distorção idade-série no Brasil por estados.....	42
Quadro 03 – Lista de estados que apresentam os dez piores índices de distorção idade-série do Brasil.....	43
Quadro 04 – Análise - Erros decorrentes da interferência da oralidade na escrita – erros previstos .....	86
Quadro 05 – Análise - Erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita – erros previstos .....	89
Quadro 06 – Análise – Erros por interferência da oralidade na escrita – erros não previstos..	92
Quadro 07 – Análise – Erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita – erros não previstos .....	97
Quadro 08 – Erros frequentes .....	99
Quadro 09 – Desempenho dos estudantes nas ocorrências frequentes .....	100
Quadro 10 – Principais desvios apresentados pelos estudantes .....	114
Quadro 11 – Palavras com significados desconhecidos.....	116
Quadro 12 – Lista de palavras com desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita .....	123
Quadro 13 – Palavras com grafias regulares de R e S .....	137
Quadro 14 – Resultado atividade diagnóstica por aluno participante da proposta de intervenção.....	170
Quadro 15 – Resultado da proposta de intervenção por aluno .....	171

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Distorção idade-série – Bahia – escolas municipais em áreas urbanas e rurais.....	44
Gráfico 02 – Distorção idade-série – Porto Seguro, Bahia – escolas municipais em áreas urbanas e rurais .....	45
Gráfico 03 – Distorção idade-série – colégio municipal, Porto Seguro, Bahia – escolas municipais em áreas urbanas e rurais .....	46
Gráfico 04 –Análise - Erros decorrentes da interferência da oralidade na escrita – erros previstos .....	88
Gráfico 05 – Análise - Erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita – erros previstos .....	91
Gráfico 06 – Análise – Erros por interferência da oralidade na escrita – erros não previstos.....	96
Gráfico 07 – Análise – Erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita – erros não previstos .....	98
Gráfico 08 – Perfil dos alunos <i>versus</i> desempenho .....	102
Gráfico 09 – Perfil dos pais <i>versus</i> desempenho dos alunos .....	104
Gráfico 10 – Resultado da aplicação da proposta .....	173

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 DO SURGIMENTO DA ESCRITA À DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE ORTOGRAFIA</b> .....	18
2.1 BREVE HISTÓRIA DA ESCRITA .....	18
<b>2.1.1 A escrita pictográfica e ideográfica</b> .....	18
<b>2.1.2 A escrita silábica</b> .....	22
<b>2.1.3 A escrita alfabética</b> .....	25
2.2 HISTÓRIA DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	27
<b>2.2.1 O período fonético</b> .....	27
<b>2.2.2 O período pseudoetimológico</b> .....	28
<b>2.2.3 O período histórico-científico ou simplificado</b> .....	30
2.3 A ORTOGRAFIA DO PORTUGUÊS NO BRASIL: SUA TRAJETÓRIA DE ENSINO .....	32
<b>2.3.1 A trajetória da ortografia nas gramáticas brasileiras</b> .....	32
2.4 A AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA PELA CRIANÇA.....	38
<b>2.4.1 Como a criança aprende: da aquisição da escrita à aprendizagem da ortografia</b> .....	38
<b>2.4.3 E quando a criança não aprende: a questão da distorção idade-série</b> .....	43
2.5 ORTOGRAFIA, ERRO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA .....	49
<b>2.5.1 A norma ortográfica e a noção de erro</b> .....	50
<b>2.5.2 Caracterizando a variação linguística</b> .....	54
2.5.3 A variação linguística e o ensino de ortografia.....	55
2.6 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ORTOGRAFIA ATRAVÉS DE VARIADOS GÊNEROS TEXTUAIS .....	57
<b>2.6.1 O gênero textual: conceito</b> .....	57
<b>2.6.2 A Sequência Didática</b> .....	60
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	63
3.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PESQUISA .....	63
<b>3.1.1 A pesquisa qualitativa</b> .....	63
<b>3.1.2 A pesquisa-ação</b> .....	64
3.2 OS LOCAIS DA PESQUISA .....	66
<b>3.2.1 O bairro Frei Calixto da cidade de Porto Seguro – BA</b> .....	66
<b>3.2.2 O colégio municipal</b> .....	68
<b>3.3.1As famílias</b> .....	69

<b>3.3.2 Os estudantes</b> .....	70
<b>3.4 O DIAGNÓSTICO</b> .....	78
<b>3.4.1 As atividades</b> .....	78
<b>3.4.2 Aplicação das atividades</b> .....	79
<b>3.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	81
<b>3.5.1 Erros por interferência da fala na escrita: ocorrências previstas</b> .....	82
<b>3.5.2 Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita: ocorrências previstas</b> .....	83
<b>3.5.3 Erros por interferência da oralidade na escrita: ocorrências novas</b> .....	85
<b>3.5.4 Erros Decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita: ocorrências novas</b> .....	86
<b>3.5.5 Análise das ocorrências previstas</b> .....	86
<b>3.5.6 Análise das ocorrências novas</b> .....	93
<b>3.6 CONCLUSÕES ACERCA DO DIAGNÓSTICO</b> .....	101
<b>3.6.1 Erro em decorrência da interferência da fala na escrita X Erros em decorrência da natureza arbitrária do sistema de escrita</b> .....	101
<b>3.6.2 Atividade diagnóstica <i>versus</i> Questionário</b> .....	102
<b>4. ENSINO DE ORTOGRAFIA NUMA TURMA DE 6º ANO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....	107
<b>4.1 APRESENTAÇÃO GERAL: A NECESSIDADE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	107
<b>4.2 PRINCÍPIOS GERAIS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b> .....	108
<b>4.2.1 Metodologia de base para a proposta de intervenção</b> .....	110
<b>4.2.2 Extensão da proposta de intervenção</b> .....	111
<b>4.4 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA</b> .....	112
<b>4.4.1 Roteiro geral da proposta</b> .....	113
<b>4.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA O 6º ANO</b> .....	113
<b>5. APLICAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA</b> .....	134
<b>5.1 Análise dos resultados</b> .....	158
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	170
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	173
<b>APÊNDICE</b> .....	176
<b>ANEXO</b> .....	193

## 1 INTRODUÇÃO

Ortografia é um conjunto de regras, criadas pelo homem, com o objetivo de facilitar a escrita; não foi criada para normatizar a fala, mas para facilitar o entendimento na escrita por pessoas de diversas regiões que falam a mesma língua. É uma forma de “cristalizar” na escrita, a variação linguística, permitindo que cada leitor compreenda o que o outro escreveu independentemente do dialeto que possui (MORAIS, 1998). Torna-se, portanto, importante que os estudantes compreendam esse sistema tão necessário em nossos dias.

Mas falar de ortografia não tem sido tarefa muito fácil para o professor de língua portuguesa, pois o assunto vem carregado de uma série de preconceitos que dificultam o trabalho docente. O assunto é pouco discutido nas salas de professores, em reuniões pedagógicas e em cursos de formação, sem falar que nos livros didáticos ocupa um espaço não muito privilegiado. O pior de tudo isso é que a maioria dos estudantes não domina a norma ortográfica, e como a escola também não tem priorizado um tempo de qualidade para a discussão do uso da ortografia, os problemas de escrita dos estudantes vão passando de ano a ano junto com a progressão de série dos mesmos. Muitos deles passam todos os anos finais do Ensino Fundamental com dúvidas que deveriam ter sido sanadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e assim seguem para o Ensino Médio e para a vida sofrendo discriminação nos meios sociais em que necessitam se inserir.

É justamente nesse momento que falar sobre ortografia tem se tornado uma necessidade de extrema urgência, por causa da proliferação dos meios de comunicação que usam a linguagem escrita. Há pouco menos de duas décadas, os jovens e adolescentes se envolviam em situações em que muito pouco se necessitava da escrita; geralmente, se envolviam em situações como escrever uma carta, um bilhete para alguém ou na escola, mas não existiam tantos meios que os obrigavam a escrever publicamente, como nos dias atuais. Hoje, além dos bilhetes que circulam entre os jovens, eles estão sempre conectados às redes e mídias sociais que exigem a escrita, tais como *facebook*, *twitter*, *whatsapp* e muitos outros. A pessoa que transgride claramente a norma ortográfica costuma ser vítima de preconceito, o que sugere que ensinar ortografia hoje é uma necessidade urgente.

Os transtornos do desconhecimento das normas ortográficas vão além das relações pessoais: os maiores deles são sentidos na vida profissional. Atualmente, quase todas as funções que se desempenham no mercado de trabalho exigem a escrita, seja na entrevista de emprego, no desenrolar das funções, ou na comunicação com chefes e colegas. A verdade é

que não há outra saída, é preciso usar o sistema de escrita o tempo inteiro e não dá para fazê-lo sem o domínio da norma ortográfica, sob pena de sofrer discriminação na sociedade. Não se pode mais negar o valor social que tem sido dado à escrita em nossos dias, e a escola precisa urgentemente se conscientizar dessa necessidade e mudar de postura, uma vez que se espera que a escola seja a principal mediadora entre o estudante (o cidadão) e a linguagem escrita.

Como docente de escola pública, acredito que o ensino de ortografia torna-se cada vez mais importante nas aulas de língua portuguesa, e as discussões do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – só têm contribuído para alargar minha visão da necessidade de trabalhar a escrita ortográfica de forma reflexiva, principalmente para os estudantes pertencentes às classes menos favorecidas. Esses indivíduos, vindos de famílias analfabetas ou semianalfabetas, encontram apenas na escola o suporte para a aprendizagem da escrita; e quando a instituição lhes nega esse direito, acaba por contribuir com as desigualdades sociais históricas do nosso país. Dentro dessa realidade, está o colégio municipal a que este trabalho se destina, situado em um bairro periférico da cidade de Porto Seguro, Bahia, o bairro Frei Calixto, conhecido como “Baianão”, localidade muitas vezes presente nos noticiários de TV envolvendo tráfico de drogas e assassinatos. O colégio possui alunos oriundos de famílias de baixa renda que, na sua maioria, não tiveram acesso à escola; logo, são alunos que têm pouco contato com materiais escritos e que, muitas vezes, não dão o devido valor aos estudos. Muitos deles frequentam a escola por causa do incentivo do Governo Federal (bolsa família), ou da merenda escolar, e passam anos sem que ninguém da família participe de reuniões de qualquer natureza acerca da vida escolar do estudante. Em geral, esses pais aparecem na escola na hora de renovar a matrícula, no final do ano letivo.

Quando chegam à escola, esses jovens – já tantas vezes excluídos – se deparam com uma série de outras barreiras: falta de material impresso na escola; salas lotadas; falta de professores; professores cansados, estressados e doentes e, ainda, com a falta de um projeto específico para resolver a questão da ortografia. Assim, os problemas referentes às dificuldades com a norma ortográfica vão sendo sempre deixados para depois. Em consequência desse quadro, os estudantes chegam aos anos finais do Ensino Fundamental muito tarde e com dificuldades que deveriam ter sido resolvidas até o final dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Na tentativa de auxiliar esses estudantes quanto às reflexões das dificuldades ortográficas, propõe-se um ensino reflexivo de ortografia.

Para discutir a problemática envolvendo o ensino reflexivo de ortografia, esse trabalho se debruça sobre os estudos de Morais (1998), que discute o ensino de ortografia em sala de

aula e apresenta sugestões para um trabalho que dê resultados; Bortoni-Ricardo (2005), que, dentre outros assuntos, apresenta as categorias de erros que este trabalho adota: erros em decorrência da interferência da oralidade na escrita e erros em decorrência da natureza arbitrária do sistema de escrita; Lemle (2009), que fornece orientações de como o professor alfabetizador deve proceder quanto ao ensino de ortografia; Zorzi (1998), que faz uma discussão sobre a forma como ocorre a apropriação do sistema escrito pela criança e Dolz (2004), que discute a importância dos gêneros textuais em sala de aula e apresenta uma metodologia didática apoiada em sequências didáticas que este trabalho adota, com adaptações.

Este trabalho tem por principal objetivo minimizar os problemas ortográficos apresentados pelos estudantes do 6º ano de uma escola municipal da cidade de Porto Seguro, Bahia, bem como conscientizá-los da importância de escrever ortograficamente dentro da escola e fora dela. Quanto aos específicos, pretende-se: discutir a importância de um ensino de ortografia culturalmente sensível para os indivíduos pertencentes às classes menos favorecidas; possibilitar a compreensão da diferença entre oralidade e escrita; incentivar o hábito de leitura, proporcionando ambiente adequado e gêneros textuais diversificados e incentivar a consulta ao dicionário como item indispensável na minimização dos problemas ortográficos.

O trabalho é composto de quatro capítulos: *Do surgimento da escrita à discussão sobre o ensino de ortografia; Metodologia; Ensino de ortografia numa turma de 6º ano: uma proposta de intervenção; e Aplicação e análise da proposta de intervenção*. O capítulo *Do surgimento da escrita à discussão sobre o ensino de ortografia* faz uma discussão teórica que dá base para este trabalho, fazendo primeiramente uma discussão sobre os sistemas de escrita e o nascimento da escrita alfabética; em seguida, apresenta um panorama histórico que vai desde as primeiras escritas alfabéticas até o nascimento da língua portuguesa, culminando na criação da ortografia e sua trajetória de ensino no Brasil. Em seguida, a discussão é destinada para a importância do ensino de ortografia, levando em conta a identificação das principais dificuldades apresentadas pelos estudantes, tendo como suporte os autores acima citados. Já nas linhas finais, faz-se uma discussão sobre a importância dos variados gêneros textuais para um trabalho eficiente de ensino de ortografia, apresentando a proposta de sequência didática como modelo.

O capítulo *Metodologia* apresenta a atividade diagnóstica. Primeiramente são apresentados os locais e sujeitos envolvidos neste trabalho, de forma que o leitor possa ter conhecimento do município e do bairro em que a escola está inserida. Também de forma

anônima, são apresentados os estudantes e as famílias que são alvo deste trabalho. Após a apresentação dos locais e dos sujeitos, descreve-se o passo a passo da atividade diagnóstica: preparação das atividades; aplicação das atividades e análise dos resultados. É justamente essa análise que aponta as reais necessidades dos estudantes com o uso das normas ortográficas, e que norteia o desenvolvimento desse trabalho.

O capítulo *Ensino de ortografia numa turma de 6º ano: uma proposta de intervenção* inicialmente apresenta a necessidade da proposta, bem como os objetivos que se deseja alcançar com este trabalho. Em seguida é apresentada de forma detalhada a proposta, que envolve o trabalho com leitura, interpretação e produção de variados gêneros e momentos de reflexão sobre os usos do sistema ortográfico vigente no Brasil. As discussões darão prioridade às dificuldades apresentadas pelos estudantes durante a atividade diagnóstica, devido ao tempo curto que se tem para a aplicação da proposta.

O capítulo, *Aplicação e análise da proposta de intervenção*, apresenta primeiramente uma descrição de como foi a aplicação das oficinas e a reação dos estudantes diante das atividades. Em seguida são apresentados de forma geral os resultados da turma, seus avanços e o que se pode melhorar; logo depois, cada desvio é analisado à luz dos resultados dos estudantes, por amostragem. As considerações finais apresentam um panorama geral de todo o trabalho e as conclusões que foram possíveis fazer após toda essa trajetória. Também fazem parte as referências bibliográficas, que podem ser usadas para futuros trabalhos, os apêndices e os anexos.

## **2 DO SURGIMENTO DA ESCRITA À DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE ORTOGRAFIA**

Faz-se necessária uma discussão a respeito do surgimento do sistema de escrita, bem como sobre a criação da ortografia da língua portuguesa. Assim, este trabalho busca, à luz de vários autores, compreender desde os primeiros tempos do sistema de escrita à discussão a respeito das noções de erros pregadas pela escola.

### **2.1 BREVE HISTÓRIA DA ESCRITA**

Dehaene (2012) diz que a escrita sempre esteve ligada a alguma divindade no imaginário dos antigos. Para os babilônicos, a escrita foi criada pelo deus Ea, senhor da sabedoria; na Assíria era Nabu, filho de Marduk; para os hindus é Ganesh; para os egípcios é Theuth. Cada povo associava o poder da escrita a alguma divindade. “O poder da escrita é verdadeiramente mágico, não porque ela seja um dom divino, mas porque ela amplia consideravelmente as competências de nosso cérebro” (DEHAENE, 2012, p. 191). Essa ligação da escrita a alguma divindade só salienta a importância dessa descoberta para a humanidade. Hoje não se atribui mais nenhum valor divino à escrita; no entanto, é quase que impossível viver sem ela. Comunidades inteiras são marginalizadas, enquanto outras são exaltadas por manterem o domínio do sistema escrito. Ao longo da história da escrita, segundo Cagliari (2001), podem ser citadas três fases de evolução da escrita: a escrita pictográfica e ideográfica, a escrita fonética e a escrita alfabética.

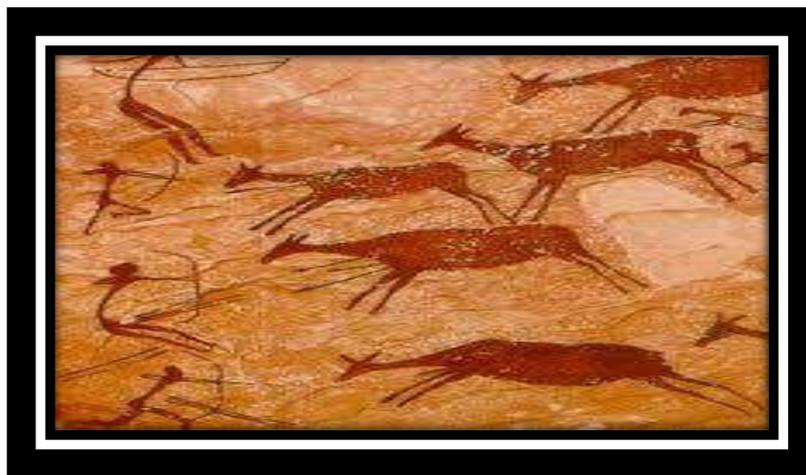
#### **2.1.1 A escrita pictográfica e ideográfica**

Desde muito cedo a humanidade sentiu a necessidade de guardar informações, dados e lembranças, de forma que a necessidade de registrar foi aos poucos dando origem ao grande bem da raça humana: a escrita. A escrita pictográfica, primeira fase de evolução do sistema, é datada por volta do ano 4000 a.C. e consistia na representação de objetos. Esses desenhos foram encontrados nas paredes das cavernas e possibilitou ao homem moderno o conhecimento das sociedades que viveram antes dos registros escritos. Para a biblioteca Aloísio Magalhães (2014), a escrita pictográfica é “uma escrita rudimentar essencialmente figurativa, onde os desenhos não representavam sons, nem ideias abstratas, mas puramente o objeto figurado no desenho”. Segundo Dehaene 2012,

Os primeiros *homo sapiens* descobriram que poderiam registrar no osso, na argila e nas grutas as informações que possuíam sobre o cotidiano. Além dos desenhos que representavam os seres e os objetos, foram encontrados também, pontos, traços, tabuleiros, que poderiam ter um parentesco com nossas letras. Foram encontrados também pinturas nas mãos que poderiam se tratar de uma língua gestual de caça que indicaria a natureza, os movimentos, ou os números de presas. (DEHAENE, 2012, p. 199).

Esses desenhos representavam animais, pessoas, equipamentos de caça e até as atividades do dia-a-dia que eram exibidas na forma de desenhos dos objetos e pessoas envolvidos. A *ilustração 01*, posta a seguir, é um exemplo de escrita pictográfica deixada nas cavernas pelos primeiros homens; ela mostra o tipo de relacionamento que os antepassados tinham com o sistema de escrita que era, por sua vez, ainda embrionário. Pode-se observar através do desenho que eram registradas as pessoas, os animais, os utensílios de caça e a própria atividade de caça era registrada através dos desenhos.

FIGURA 01 – Escrita Pictográfica



Fonte: <<https://biblioam.wordpress.com/2014/08/22/a-historia-da-escrita/>>. Acesso em 10.01.2017.

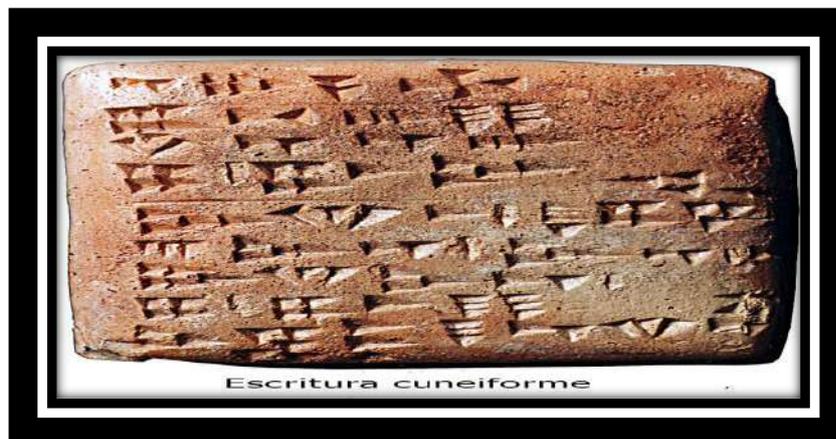
Esses desenhos não eram capazes de representar as ideias, deixando o processo de escrita bastante limitado, já que só era possível representar os objetos que obtinham uma forma possível de ser registrada. Tudo que estava no campo da abstração não era contemplado pelo sistema de escrita pictográfico, surgindo a necessidade de evolução do sistema de escrita, de forma que, além dos desenhos, as ideias, os sentimentos e outros também fossem contemplados, nascendo assim, o sistema ideográfico. Esse sistema era caracterizado pelo uso de símbolos ou desenhos que além de representarem objetos representavam também as ideias.

Segundo Cagliari (2001), apoiada nos pictogramas, a escrita ideográfica surge partindo dos desenhos e dando origem a alguns símbolos que representavam as ideias. Esses símbolos

tinham sempre uma relação com os objetos, já que as ideias partiam de algum objeto existente; porém com o tempo, na tentativa de aprimorar o sistema ideográfico, os símbolos foram se distanciando dos objetos, tornando-se cada vez mais abstratos. “A escrita ideográfica é todo sistema que parte da representação das ideias veiculadas pelas palavras, para depois chegar aos seus sons” (CAGLIARI, 2001, p. 23). As primeiras escritas ideográficas de que se tem conhecimento são a escrita cuneiforme dos sumérios (HIGOUNET, 2003) seguidas dos hieróglifos e os caracteres chineses.

Segundo Dehaene (2012), a escrita cuneiforme, criada pelos sumérios há cerca de 3.000 a.C., na Mesopotâmia, leva esse nome por ser uma escrita desenhada a partir de objetos em forma de cunha. Os sumérios usavam argila para grafar sua escrita, que poderia ser reutilizada para outra produção. No caso da necessidade de que as palavras escritas fossem permanentes, essa argila era colocada no forno impedindo que sua forma fosse remodelada. “Os Sumérios escreviam cravando uma ponta de madeira, o cálamo, na argila mole. Sua escrita é chamada de cuneiforme por que ela combina ao infinito a única forma que lhes era fácil de traçar: um fino entalhe em forma de cunha” (DEHAENE, 2012, p. 203). A *ilustração 02* é um exemplar de escrita cuneiforme talhada na argila.

FIGURA 02 – Escrita cuneiforme

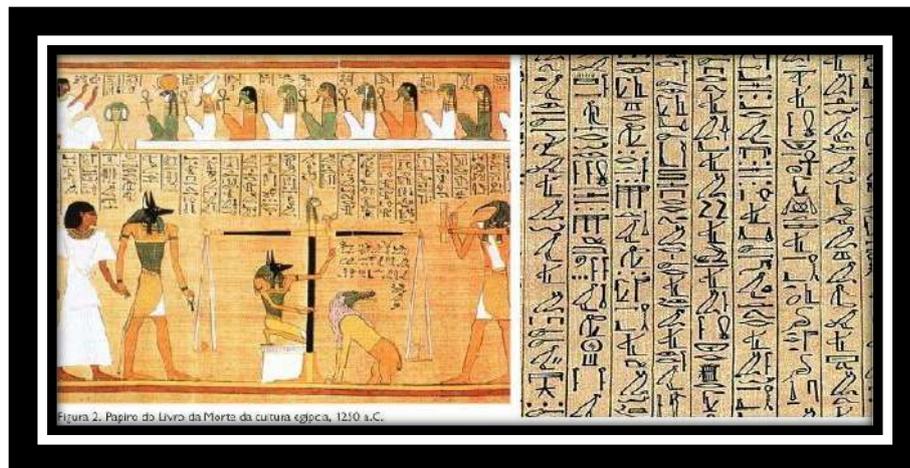


Fonte: <<http://aimagemcomunica.blogspot.com.br/2010/11/os-primeiros-suportes-fisicos.html>>. Acesso em 10.01.2017.

A escrita hieroglífica, criada pelos egípcios, surgiu na mesma época da escrita cuneiforme. Leva esse nome por ser baseada em hieróglifos, palavra de origem grega que quer dizer “escrita dos deuses”. Segundo Higounet (2003), o termo é formado da junção de *Hiero* “sagrado” e *glýphen* “gravar”. Esses símbolos tinham o objetivo de representar objetos

e ideias. Para grafar os hieróglifos, os egípcios criaram uma espécie de papel chamado papiro ou escreviam nas paredes das pirâmides. Era uma escrita muito difícil e na maioria das vezes somente os escribas possuíam o conhecimento para ler e escrever com os hieróglifos; à população, era vedado o direito de aprender a escrita, e, muitas vezes, nem mesmo o faraó tinha esse conhecimento, tornando o escriba alguém de muita importância no Egito. Abaixo, um exemplo de escrita hieroglífica, na *ilustração 03*.

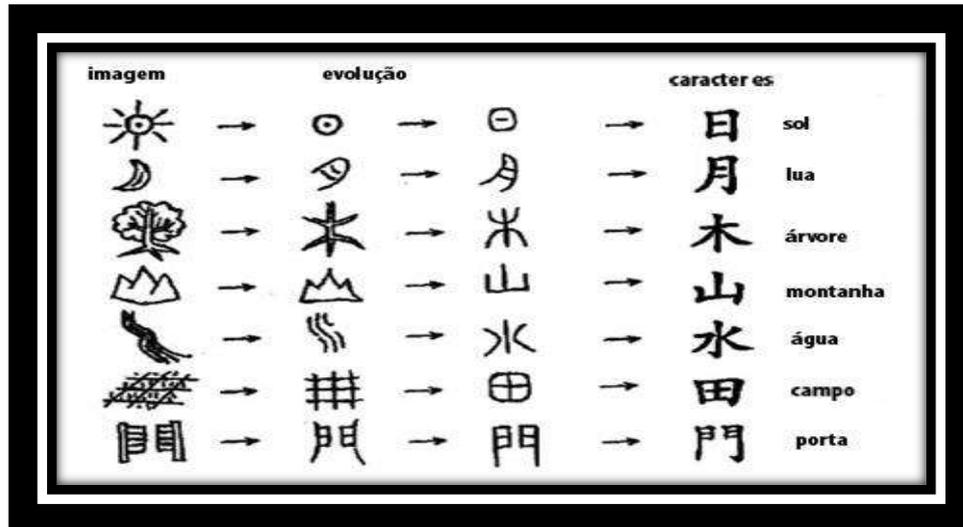
FIGURA 03 – Escrita hieroglífica



Fonte: <<http://precursoresdaescritasimbolando.blogspot.com.br/2010/09/os-egipcios.html>> . Acesso em 10.01.2017.

Os caracteres chineses, também considerados escritas ideográficas, datam de há mais ou menos 1500 – 1000 a.C. Essa escrita foi encontrada grafada em cavernas, ossos e cascos de tartaruga. Ainda hoje a escrita chinesa mantém vivos os caracteres, sendo usados também por outros países como o Japão e Coréia. De acordo com Higounet (2003), os caracteres chineses são o único registro vivo de escrita ideográfica, que, com o passar dos anos, manteve a tradição; no entanto, apesar de manter viva a tradição milenar dos ideogramas, é possível encontrar na escrita chinesa atual, traços da escrita alfabética. Na *ilustração 04*, vê-se um exemplo de caracteres chineses, onde é possível observar a ligação dos ideogramas com os objetos e as ideias que representa.

FIGURA 04 – Caracteres chineses



Fonte: <<http://www.simbolos.net.br/simbolos-chineses/>> Acesso em 10.01.2017

Vale ressaltar que a escrita ideográfica além de ser usada na China, no Japão e alguns outros países, também é utilizada em línguas alfabéticas como o Português. Segundo Cagliari (2001), a escrita ideográfica está presente nas placas de trânsito, na maneira como são escritos os números, em indicações de portas de banheiro e outros símbolos que usamos para facilitar a compreensão. Para o autor, na nossa cultura, a diferença entre a escrita ideográfica e a escrita com letras é justamente a função. Enquanto que para escrever um livro é importante a escrita alfabética, no trânsito é muito mais indicada a escrita ideográfica.

### 2.1.2 A escrita silábica

Com o desenvolvimento natural da linguagem humana foi aumentando de forma considerável a necessidade de expressar ideias, tornando o sistema de escrita ideográfico muito difícil de ser compreendido. A escrita suméria, a escrita egípcia e a escrita chinesa, apresentavam (ou apresentam no caso da escrita chinesa) uma grande dificuldade na compreensão devido à diversidade de caracteres necessários para compor o sistema de escrita. Higounet afirma que,

desde a escrita suméria à escrita chinesa repousavam, ou ainda repousam, na utilização e no conhecimento de um número de sinais relativamente alto, apesar dos procedimentos inventados para restringi-los. A escrita suméria compunha-se de cerca de vinte mil ideogramas simples ou compostos; a escrita chinesa possui cerca de cinquenta mil sinais. Só esses números já dão ideia das dificuldades de manejo desses sistemas. (HIGOUNET, 2003, p. 54).

Diante da dificuldade apresentada pelos sistemas ideográficos, que eram compostos de uma quantidade muito grande de caracteres, acredita-se que a necessidade de um sistema de escrita que fosse mais fácil de compreender e que não utilizasse uma quantidade tão grande de caracteres tornou-se cada vez mais urgente, e a escrita continuou seu processo de evolução. É justamente nesse processo de evolução do sistema de escrita que, para Higounet (2003), surge o sistema fonético. Para o autor, esse sistema de escrita tinha como objetivo representar não mais os objetos e as ideias através de desenhos e símbolos, mas representar as palavras com base nos sons da fala, perdendo toda a ligação com a ideia dos objetos; era a tentativa de retratar a fala, o que, conseqüentemente, facilitaria o processo de escrita.

Higounet (2003) afirma que foram os fenícios que ganharam o mérito pela criação da primeira escrita fonográfica de que se tem conhecimento. Segundo o autor, os fenícios criaram os silabários, com vinte e dois símbolos, onde um símbolo (consonantal) podia representar dois sons, uma vogal e uma consoante. “Apenas com sinais consonantais, o silabário dava a possibilidade de escrever qualquer palavra. Foi essa simplicidade que, com o concurso das circunstâncias históricas, fez sua fortuna” (HIGOUNET, 2003 p. 65). Era um sistema de escrita totalmente diferente dos hieróglifos egípcios e da escrita cuneiforme dos sumérios, pois ao invés de representar as ideias e objetos, o silabário partia do som da fala. A *ilustração 05* apresenta um modelo de escrita fenícia talhada na argila e em seguida, o alfabeto fenício, na *ilustração 06*.

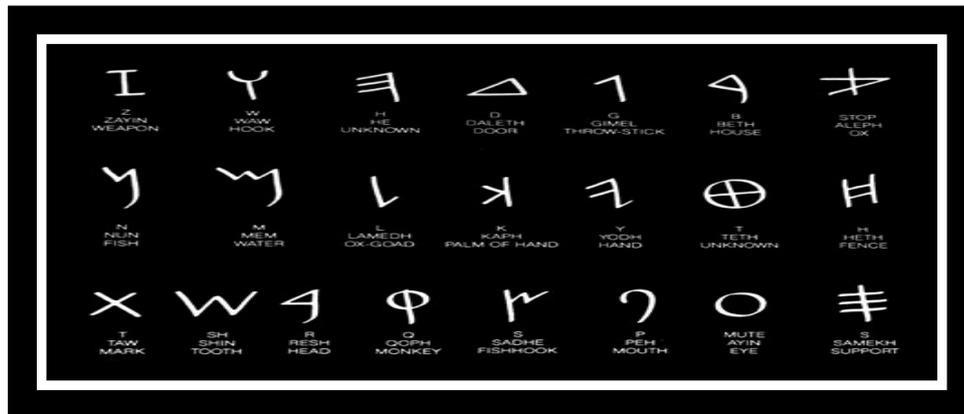
FIGURA 05 – Escrita fenícia



Fonte: <[http://paleonerd.com.br/wp-content/uploads/2015/05/Phoenician-Alphabet-Stone\\_tablets.jpg](http://paleonerd.com.br/wp-content/uploads/2015/05/Phoenician-Alphabet-Stone_tablets.jpg)>.

Acesso em 10.01.2017.

FIGURA 06 – Alfabeto fenício



Fonte: <<http://tipografos.net/historia/phoenician01.gif>>. Acesso em: 10.01.2017.

Aymard (2003) afirma que os fenícios, povos de origem semita, foram uma civilização que ocupou a área que hoje é ocupada pelo atual Líbano e pela Síria, situada entre as montanhas e o mar mediterrâneo. Sua localização não permitia que desenvolvesse a agricultura já que as terras em seu entorno não eram férteis por serem compostas de montanhas, obrigando os fenícios a viverem exclusivamente do mar, através da pesca e do comércio marítimo. No entanto, apesar das terras pouco férteis, ainda era possível o cultivo de cereais e a criação de carneiros; dentre os frutos da agricultura, os fenícios conseguiam exportar o vinho e o azeite; o artesanato também era bastante praticado pelos fenícios. Entretanto, o autor supracitado diz que, apesar do envolvimento nas várias atividades comerciais, era o mar a sua maior fonte de renda, devido ao grande comércio marítimo, baseado na exportação, dentre outros produtos, de cedro, artesanato e púrpura. Surgiu assim, a necessidade de criação de um sistema de escrita que não fosse tão complexo quanto à escrita ideográfica, para facilitar a comunicação nas transações comerciais. Pode-se dizer que essa escrita é a precursora da escrita alfabética.

### 2.1.3 A escrita alfabética

O silabário fenício representou um marco para o surgimento da escrita como é conhecida hoje, pois, de acordo com Kato (1995, p. 16), o sistema alfabético surgiu quando os gregos, apossando-se do silabário fenício, descobriram que era possível reduzir o som em unidades menores que a sílaba, passando a utilizar uma vogal para cada consoante. A importância do alfabeto grego está no fato de que “além de ter servido para notar a mais rica língua de cultura do mundo antigo e de ter transmitido a mensagem de um pensamento incomparável, ele foi também o intermediário ocidental entre o alfabeto semítico (fenício) e o alfabeto latino (HIGOUNET, 2003, p. 87).

Acredita-se que os gregos envolviam-se comercialmente com os fenícios, o que facilitou a apropriação do alfabeto. Os gregos são os precursores das línguas alfabéticas, pois o alfabeto como é conhecido hoje partiu do primeiro alfabeto que incluía vogais e consoantes, criado através da adaptação do silabário fenício. Foi a partir da escrita que os povos gregos conseguiram expandir seus conhecimentos, sua cultura, mitologia e filosofia. Esse alfabeto se expandiu pelo mundo antigo interferindo na cultura e na língua de outros povos, como os egípcios, por exemplo, que adaptaram sua forma de escrita a partir do alfabeto grego.

Essa escrita se expandiu de forma natural para os povos da antiguidade, dentre eles os Etruscos. “Os Etruscos, cuja origem permanece misteriosa e cuja língua não indo-europeia continua desconhecida, dominaram a Itália, do Pó à Campânia, nos séculos VII e VI a. C.” (HIGOUNET, 2003, p.101) e habitavam a península Itálica, na região sul do rio Arno e a norte do rio Tibre, onde hoje é a atual Toscana. “Nessa época, eles possuíam uma escrita alfabética, cujos vínculos com o alfabeto grego são incontestáveis” (HIGOUNET, 2003, p.101). Usavam o alfabeto grego em sua língua com pequenas alterações. Acredita-se que esses povos chegaram à Itália nos séculos VII e VI a. C e nos próximos três séculos expandiram seu domínio, submetendo os povos da região. Os costumes dos etruscos acabaram por influenciar o modo de vida dos povos dominados, mas o fator cultural que mais influenciou foi a língua, o alfabeto grego adotado pelos etruscos tornou-se o alfabeto oficial dos povos daquela região. Higounet afirma que “o abecedário da tabuleta de Marsiliana, que data de cerca de 700 a. C., e os outros documentos etruscos arcaicos contêm as vinte e duas letras do alfabeto fenício, mas também os quatro sinais suplementares gregos” (HIGOUNET, 2003 p. 101), o que mostra a influência tanto da língua fenícia quanto da língua grega na escrita desses povos.

A dominação dos etruscos na península itálica durou até 509 a.C., quando foram expulsos de Roma pelos latinos. A expansão do império romano iniciou-se a partir do século V a. C. Para isso, conforme sugere Aymard (1994), os romanos investiram em um grande exército, com treinamento intensivo, bons salários e um arsenal de qualidade. Com um exército preparado e aproveitando-se do enfraquecimento dos etruscos, após perderem a guerra para os gregos, finalmente os romanos expulsam os etruscos do seu território e dominaram toda a península Itálica. Aos poucos, Roma tornou-se um grande império se expandindo por toda a Europa, Ásia e África, levando para os povos dominados o alfabeto herdado dos gregos, através dos etruscos, que passou a ser chamado de alfabeto latino.

O alfabeto latino é, definitivamente, um alfabeto grego acidental transformado, por uma forte influência etrusca, em um dos alfabetos itálicos. Se foi o único a sobreviver entre eles, é porque se tornou o alfabeto do povo vencedor, que o impôs inicialmente à península itálica, a todo ocidente antigo, com sua língua e sua escrita. (HIGOUNET, 2003, p. 105).

É justamente nesse momento histórico que nasce o latim, língua que se tornaria oficial do Império Romano, e que mais tarde daria vida a uma série de outras línguas. O nome latim faz referência aos moradores de Roma, os latinos, que habitavam a região italiana do Lácio (*Latium*, em latim). Devido à grande expansão territorial do império romano, a língua foi sendo levada a outros povos pelos soldados; no entanto, essa língua ao passo que imposta aos dominados, também sofria influência dos dialetos locais, dando origem a três tipos de latim: o latim clássico, o eclesiástico e o vulgar.

O latim clássico era falado pela elite romana, os indivíduos que tinham acesso à escola. Apenas uma pequena parcela da população estava nesse grupo, pois a maioria da população pertencia às classes menos favorecidas e, portanto, excluídas do sistema de ensino da época. Possuía uma gramática e manteve-se estática, já que não sofria influência de outros dialetos. O latim eclesiástico foi uma língua de uso exclusivo da igreja e surge com a expansão do cristianismo. O latim vulgar, por sua vez, era a língua falada pela maior parte da população do império romano. Como não era aprendida na escola, essa variedade do latim apresentava muita diferença do latim clássico, não se apegava a muitas das regras da gramática normativa latina e era falada pelos mais pobres de Roma. Foi do latim vulgar que se originou a língua Portuguesa.

## 2.2 HISTÓRIA DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

Da relação de trocas linguísticas entre os romanos e os povos por eles dominados, nasceram as línguas românicas ou latinas que conhecemos; dentre elas, francês, italiano, espanhol, romeno, rético, dalmático, sardo, galego e o português. Para Haury (1994), a Língua portuguesa começa a ser delineada com a invasão dos Suevos, povos bárbaros, ao território romano Galiza e em parte da Lusitânia, dando origem ao galego-português. Para a autora, o português se firma como língua após a independência de Portugal da Galiza, quando fatores políticos, sociais e linguísticos determinaram a quebra da relativa unidade linguística galego-português, surgindo a Língua Portuguesa.

A partir do século XIV, já com feição própria, distinta dos outros falares da região e com características que a distinguem do galego, a língua portuguesa, levada pelas conquistas das epopeias marítimas a outras partes do mundo, continuou evoluindo, transformando-se sob a ação de inúmeros fatores, e repetindo, através dos séculos, a sua história. (HAUY, 1994, p. 18).

Assim, a língua portuguesa foi se espalhando por vários países por onde passavam os navegadores e foi também se modificando ao longo da história. Sua ortografia, segundo Henriques (2007), pode ser compreendida em três períodos históricos: o fonético, o pseudoetimológico e o histórico-científico ou simplificado.

### 2.2.1 O período fonético

O período Fonético coincide com a fase arcaica da língua portuguesa e “estende-se desde 1196 (data provável de uma cantiga de maldizer de João Soares de Paiva contra o rei de Navarra, primeiro texto datado e escrito em Língua Portuguesa) até o final do século XV” (HENRIQUES, 2007, p.45). Nessa fase, não existia uma ortografia oficial; os textos eram escritos conforme a pronúncia de cada região. Nos escritos dessa fase, é comum encontrar escritas diversas para a mesma palavra. “Na verdade, escrevia-se a língua para os ouvidos. Assim como nas cortes o lirismo trovadoresco era expresso pela recitação das cantigas, nas ordens religiosas, centros de cultura por excelência, a leitura também se fazia oralmente” (HAUY, 1994, p. 33).

A modalidade escrita da língua estava a serviço da fala. Segundo Haury (1994), os escribas tentavam representar foneticamente as palavras, assim multiplicavam a grafia dependendo da forma como cada um ouvia as palavras pronunciadas. Isso gerava uma grande confusão, já que muitas vezes um mesmo som era grafado de diferentes maneiras, dificultando a leitura dos textos escritos por pessoas que não pertenciam à mesma localidade. Muitas vezes, em um mesmo documento, era comum encontrar as mesmas palavras escritas de formas diferentes. Exemplo: “cãaes – cães, caualeyro – caualleiro, em cyma – em cima, bacharees – bachares, a vos – a uos” (HAUY, 1994, p. 33).

O período fonético da língua portuguesa corresponde ao período histórico denominado de Idade Média, período marcado pela soberania da Igreja, que não dava espaço para o crescimento das ciências. A Igreja acabava por controlar toda e qualquer atividade humana, desde as mais simples até as mais complexas; a igreja cristã era quem ditava as regras e o que se devia produzir em termos intelectuais, o que incluía o desenvolvimento das línguas. Tudo era voltado a “Deus”. O que havia de erudito era o latim usado a serviço da liturgia cristã; ao clero era destinada a leitura do latim clássico e eclesiástico, mas, ao povo, era destinada a ignorância. Havia uma quantidade imensa de analfabetos, até mesmo entre os pertencentes à nobreza. Esse fato talvez pode ser considerado determinante para a manutenção de uma ortografia que representasse a fala.

### **2.2.2 O período pseudoetimológico**

Segundo Henriques (2007), o período pseudoetimológico inicia-se no século XVI, que coincide com a data provável do Renascimento, período histórico marcado por intensas transformações da sociedade da época em oposição aos modos de vida ditados pela igreja. O Renascimento foi um período de rompimento com a tradição medieval. Os estudos humanísticos da época, a contra reforma, o declínio do sistema feudal, a ascensão da burguesia, dentre muitos outros fatores contribuíram para que houvesse uma ruptura do estado com a igreja e com tudo que esta representava.

Segundo Sevcenko (1994), o Renascimento foi marcado por um intenso desejo de conhecimento. Os estudos humanísticos que incluía “poesia, filosofia, história, matemática e eloquência” (SEVCENKO 1994, p. 14), marcavam uma ruptura com a cultura medieval sustentada pela Igreja. “Tendiam a considerar como mais perfeita e mais expressiva a cultura que havia surgido e se desenvolvido no seio do paganismo, antes do advento de Cristo. A

Igreja, portanto, para quem a história humana só atingira a culminância na Era Cristã, não poderia ver com bons olhos essa atitude” (SEVCENKO 1994, p. 14). Assim, há, então, nesse momento, uma tendência generalizada de volta à cultura clássica, que, por sua vez, pagã, representava uma total ruptura com a Idade Média e, conseqüentemente, com a Igreja. Esse fato pode ser visto na arte, na literatura, na escultura e na pintura, toda a arte faz um retorno à antiguidade clássica e há praticamente uma adoração aos costumes dessa época. As culturas, grega e romana, tornam-se assim modelos a serem seguidos pelo homem renascentista, o que acaba por influenciar também a ortografia da língua portuguesa, que era ainda embrionária.

O período do Pseudoetimológico é inaugurado no Renascimento, justamente nessa época de intensas transformações e rupturas. “Inicia-se em 1489 (data do primeiro documento impresso em Língua Portuguesa, que já mostra as características que predominariam a partir do século XVI) e vai até os primeiros anos do século XX”. (HENRIQUES, 2007, p.45). Esse período é marcado por intensas transformações na Língua Portuguesa. “A floração dos estudos humanísticos trouxe o eruditismo, a pretensão de imitar os clássicos latinos e gregos. Uma consequência natural dessa preocupação era fazer com que a grafia portuguesa se aproximasse da latina” (HENRIQUES, 2007, p.45). Além dos estudos humanísticos, o advento da imprensa, e o crescimento do capitalismo também foram fatores decisivos para que a Língua Portuguesa adquirisse o *status* de erudição, abandonando a simplicidade da representação fonética, passando a ter uma base etimológica. É aí que começam a surgir os primeiros traços da ortografia da Língua Portuguesa.

A ortografia etimológica era, na verdade, uma tentativa de grafar as palavras conforme sua origem, mesmo que não apresentassem nenhum valor fonético, derrubando toda a ligação entre a língua falada e a língua escrita; como afirma Coutinho (1976, p. 76), era “um divórcio entre a língua falada e a escrita”. A intenção era imitar a grafia das palavras do latim; isso, para os gramáticos da época, dava à Língua Portuguesa um caráter de erudição que até então não possuía, pois a antiguidade clássica representava para as pessoas da época, sinônimo de conhecimento e de ciência. Assim, as palavras receberam características da grafia latina, porém esse fenômeno não ocorreu apenas nas palavras novas, mas os vocábulos que já haviam se consolidado na passagem do latim para o português também sofreram alterações; exemplo é o caso das palavras *história*, *digno*, *benigno* e *maligno*, que até então, eram grafadas *estória*, *dino*, *indino*, *benino* e *malino*. Houve uma generalização da escrita latina, que trouxe por sua vez uma complexidade absurda à ortografia portuguesa.

### 2.2.3 O período histórico-científico ou simplificado

O terceiro período, o Histórico-científico, inicia-se com o nascimento de uma nova face para a ortografia da Língua Portuguesa. Segundos Henriques (2007), começa em 1904, com a publicação do livro “Ortografia Nacional”, de Gonçalves Viana. O autor rejeita o apego a um único fator para determinação da ortografia, deixando de lado o puro foneticismo do período fonético, em que a escrita das palavras era baseada única e exclusivamente na forma como eram pronunciadas. Porém abandonou também a rigidez da ortografia etimológica que observava apenas a história da grafia das palavras. Ao invés de um ou de outro extremo, Gonçalves Viana estuda a ortografia sob uma visão científica, analisando sua história no tempo e no espaço, dando origem a uma simplificação da ortografia portuguesa. Dentre muitos outros, podem ser citados alguns princípios básicos da ortografia de Gonçalves Viana:

1. Proscrição absoluta e incondicional de todos os símbolos de etimologia grega: th, ph, ch (som de K), rh e y.
  2. Redução das consoantes dobradas e singelas, com exceção de RR e SS mediais que tem valores peculiares.
  3. Eliminação de consoantes nulas que não influam na pronúncia da vogal precedente.
  4. Regularização da acentuação gráfica.
- (HENRIQUES, 2007, p.48).

Pode-se perceber que a ortografia toma agora um novo rumo, a simplificação. A intenção é retirar da escrita das palavras tudo que fosse considerado desnecessário e mudar tudo o que fosse possível para obter uma maior simplificação sem perder o caráter da língua portuguesa. É o que ocorre quando ele cita, por exemplo, a queda dos símbolos de etimologia grega *TH* e *PH* e outros que não eram necessários na reformulação da ortografia portuguesa, assim como as consoantes nulas e as consoantes dobradas. Tudo que estivesse sobrando devia dar espaço a algo que fosse realmente necessário.

A partir daí, muitas mudanças ocorreram na ortografia de Língua Portuguesa. Ainda segundo Henriques (2007), a Nova Ortografia só é estendida ao Brasil em 1931, após acordos firmados entre Brasil e Portugal. De lá para cá, a história da ortografia nos países de Língua Portuguesa, inclusive no Brasil, é marcada por uma série de mudanças: em 1931 ocorre um acordo ortográfico entre Brasil e Portugal; em 1945 ocorre uma reforma para corrigir alguns equívocos do acordo de 1931; em 1971 ocorre uma alteração no capítulo da acentuação gráfica; em 1986, outro acordo foi firmado por representantes dos sete países de Língua Portuguesa.

O quadro proposto por Henriques (2007, p. 51 e 52) apresenta o cronograma do período histórico científico ou simplificado:

QUADRO 01 - Cronograma do Período Histórico Científico ou simplificado da Língua Portuguesa.

DATAS	FATOS
1901	Medeiros e Albuquerque propõem em sessão da ABL que se nomeie comissão para fixar a ortografia oficial da Academia. O presidente Machado de Assis nomeia Medeiros e Albuquerque, José Veríssimo e Silva Ramos.
1904	Gonçalves Viana publica A Ortografia Nacional, contendo as bases de sua proposta de reforma ortográfica.
1907	A Academia Brasileira de Letras aprova um sistema ortográfico simplificado.
01.09.1911	O governo português aprova a proposta da Academia das Ciências de Lisboa e ordena que a ortografia nele proposta seja adotada oficialmente.
1912	A ABL é convidada pela ACL a tratar da uniformização ortográfica.
1915	A ABL aprova proposta de Silva Ramos de que se harmonizem as reforma de 1907(brasileira) e de 1911(portuguesa).
1919	A ABL aprova proposta de Osório Duque Estrada de que se revogue a adesão à ortografia portuguesa.
15.07.1931	Brasil: Decreto nº 20.108 – admissão de uso da ortografia aprovada pelas duas academias nas repartições públicas e estabelecimento de ensino.
02.08.1933	Brasil: Decreto nº 23.028 – obrigatoriedade de uso da nova ortografia.
23.02.1938	Brasil: decreto-lei nº 292 – ratificação do acordo de 1931
1940	A ACL publica o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa.
08.12.1943	A ABL publica o Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa
De 12.07 a 06.10.1945	Conferência Interacadêmica de Lisboa: modifica radicalmente as bases do acordo de 1931
05 e 08.12.1945	Brasil: decreto-lei nº 8.286 – aprova o acordo da Conferência Interacadêmica de Lisboa. Portugal: decreto-lei nº 35.228 – também aprova o acordo.
14.07.1948 a 21.10.1955	Brasil: tramitação de mensagens de revogação do decreto-lei de 1945; decreto-lei nº 2.623: restabelecimento do sistema de 1943.
18.12.1971	Brasil: Lei nº 5.765 – simplificação ortográfica.
1981	Publicação do VOLP.
12.05.1986	Salvador: reunião da Comissão Negociadora das Bases do Acordo Ortográfico entre países de Língua Portuguesa.
1990	Lisboa: assinatura do acordo (por representantes dos sete países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, CPLP).
2002	Brasília: a IV Conferência dos Países de Língua portuguesa (com oito países, já incluindo o Timor Leste) retoma os debates sobre o Acordo Ortográfico.
?	Aprovação pelos Congressos dos 8 países (incluindo o Timor Leste)?

Fonte: Henriques (2007, p. 51 e 52)

O *Quadro 1* apresenta um panorama histórico do nascimento da ortografia da Língua Portuguesa, desde a tentativa de fixar uma ortografia pela primeira vez até os dias atuais com a aprovação do acordo ortográfico assinado em 1990. Pode-se perceber que a história da ortografia da língua portuguesa é marcada por idas e vindas, acordos e desacordos na tentativa

de fixar uma única ortografia para os países de Língua portuguesa. Isso não quer dizer que seja possível uma unificação da língua falada nesses vários países, mas, única e exclusivamente, a tentativa de fixar a escrita, dentre outras razões, para melhor entendimento entre leitores das nações. O acordo ortográfico de 1990 passou a vigorar no Brasil sob força de lei a partir de 01 de janeiro de 2016. Em 2003 foram empreendidos vários debates por todo o país, que discutiam os prós e os contra de mais uma reforma ortográfica e sobre a necessidade de unificação da ortografia entre os países. No entanto, em 2016 a ortografia passou a vigorar sem maiores discussões no meio acadêmico ou nas redes sociais.

### **2.3 A ORTOGRAFIA DO PORTUGUÊS NO BRASIL: SUA TRAJETÓRIA DE ENSINO**

Entender a trajetória do ensino de ortografia no Brasil é de suma importância para compreender os fenômenos que levaram à quase exclusão do ensino de ortografia nas escolas brasileiras. O ensino de ortografia sempre esteve ligado ao ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, e com o tempo foi perdendo espaço não só nesses manuais didáticos, mas principalmente na prática do professor da educação básica. Assim, torna-se necessária a compreensão da valorização e desprestígio da ortografia ao longo dos anos, para que se compreenda a necessidade de um ensino eficiente de ortografia.

#### **2.3.1 A trajetória da ortografia nas gramáticas brasileiras**

Com base na presença da ortografia nas gramáticas brasileiras, é possível traçar uma trajetória do ensino de ortografia no Brasil, já que para este trabalho, o ensino de ortografia, assim como outros ramos da ciência da linguagem, merece lugar de destaque nas aulas de língua materna. Cavaliere (2015) descreve a trajetória do ensino da ortografia no Brasil indo da glória ao descaso. Primeiramente reina soberana e aparece em local de destaque nas principais gramáticas para, gradativamente, ir sofrendo um desprestígio; desprestígio esse que reflete diretamente no ensino de língua portuguesa, já que os manuais didáticos são na maioria das vezes o principal apoio do professor em sala de aula. Sobre isso o autor diz que,

no lapso aproximadamente de um século e meio – que vai da publicação do *Epitome de Gramática da Língua Portuguesa*, de Antonio Morais Silva (1806) até a edição da *Nomenclatura da Gramática Brasileira* (1959) – a ortografia deixou de situar-se em lugar privilegiado na sinopse gramatical – ao lado da sintaxe, da prosódia e da etimologia (entenda-se por morfologia) – para exilar-se em mero apêndice, ordinariamente afeito ao capítulo dedicado à fonética. (CAVALIERE, p.149, 2015).

Pode-se perceber que o fato de as instituições escolares ao longo dos anos terem retirado a ortografia de lugar privilegiado das aulas de língua portuguesa não aconteceu à revelia, mas foi algo fortemente influenciado pelos autores das principais gramáticas produzidas nesse período destacado por Cavaliere (2015). O autor destaca essa trajetória em três períodos: o período racionalista, o período científico e o período linguístico. Esses períodos separados pelo autor correspondem já a uma fase do estudo da gramática da língua portuguesa que apresenta uma menor preocupação com os valores prescritivos, que, até então, eram a base das gramáticas e, conseqüentemente, do ensino.

O período racionalista, segundo o autor, é marcado pela publicação da *Gramática Portuguesa* de Sotero dos Reis, em 1871, gramática bastante utilizada no século XIX nas salas de aula brasileiras. A característica principal das gramáticas desse período era que “a ortografia ocupava uma das quatro grandes áreas de segmentação linear da sinopse gramatical, ao lado da prosódia, da etimologia e da sintaxe” (CAVALIERE, 2015, p. 152). Foi ainda um momento de glória do ensino de ortografia, pois assim como no livro didático, na sala de aula esta ocupava um lugar de destaque. Em 1981, com a publicação da *Nova Gramática Analítica*, de Charles Grivet (1881), já é possível perceber uma mudança significativa das principais áreas; por exemplo, a substituição da etimologia pela lexicologia. Entretanto, a ortografia continua com lugar de destaque entre as cinco principais áreas definidas pela gramática.

Para o segundo período, o científico, o autor destaca a *Gramática Portuguesa* de Júlio Ribeiro (1910). Esse período que marca o início da decadência da ortografia como objeto de estudo. Júlio Ribeiro separa a gramática em dois grandes segmentos: a lexiologia e a sintaxe. A lexiologia compreenderia a fonologia e a morfologia, separação que deixava o estudo da ortografia em uma posição não muito privilegiada dentro da área da fonologia juntamente com a fonética e a prosódia. Para Cavaliere (2015),

nessa análise, soa incontestado que a ortografia, embora tenha perdido prestígio dentro da hierarquia dos fatos gramaticais – distintamente do que ocorre nos textos do período racionalista, não mais reina isoladamente como uma das partes fundamentais da gramática -, ainda mantém-se como segmento relevante da descrição da língua vernácula. (CAVALIERE, 2015, p. 156).

Pode-se observar, através das afirmações do autor, que, no período científico, a ortografia ainda ocupava um lugar de componente necessário ao estudo da língua. No período seguinte, deixa de ocupar esse lugar secundário para, segundo o autor, ocupar uma posição de mero coadjuvante no período linguístico. O autor marca o período linguístico a partir da década de 60 do século XX. Para ele, o advento do estudo sobre a língua oral fez com que o estudo da ortografia fosse menosprezado pela pesquisa universitária, isso porque se acreditava que a ortografia não era matéria linguística. Com isso, ficou de fora das produções científicas, das aulas do ensino superior, das gramáticas produzidas naquela época e, conseqüentemente, do ensino da educação básica. As gramáticas desse período apresentam a ortografia apenas como anexo à fonética.

Para esse período, o autor destaca a *Gramática Secundária* de Manuel Said Ali (1921), que propõe a estrutura que está presente até hoje nas gramáticas – fonética, morfologia e sintaxe. Nessa estrutura, a ortografia ocupa um lugar de anexo à fonética. Alguns outros autores nesse período, como Silveira Bueno, tentaram uma realocação da ortografia como parte fundamental na gramática, mas não alcançaram adeptos, e, “com a edição da *Nomenclatura Gramatical Brasileira*, em 1959, a ortografia foi definitivamente alocada no subsolo dos apêndices à matéria gramatical” (CAVALIERE, 2015, p. 158). Assim, desprestigiada nas gramáticas, a ortografia também foi, e é desprestigiada no ensino de língua portuguesa da educação básica.

No entanto, em momento algum, a ortografia deixou de ser uma exigência da sociedade letrada, tampouco deixou de ser alvo de avaliações e rotulações pela instituição escolar. Moraes (1998) afirma que essa mesma escola que se nega a ensinar, a levar o estudante a refletir sobre os processos da norma ortográfica, também cobra e reprova o estudante pelo pouco ou nenhum domínio. A ortografia ocupa, assim, segundo o autor, o lugar de “verificação”, pois é apontado o erro cometido pelo estudante sem ocorrer “qualquer discussão sobre por que tal palavra se escreve de tal maneira” (MORAIS, 1998, p. 54), produzindo um exército de estudantes que não compreendem o sistema ortográfico de sua língua.

### 2.3.2 Por que é importante ensinar ortografia?

O ensino de ortografia até hoje tem sido visto sob o olhar preconceituoso dos que ligam essa prática ao ensino tradicional e descontextualizado da gramática normativa; um instrumento que serve para complicar a vida dos estudantes e de quem escreve. Seu ensino tem sido tratado assim em muitas escolas e é visto como uma aberração pelos alunos que precisam escrever corretamente, porém, não conseguem compreender essa quantidade imensa de regras sobre as palavras. Então o que é a ortografia? Por que ensinar ortografia? Para que serve a ortografia? Será que é mesmo necessário separar uma parte do precioso tempo das aulas de língua materna para discutir ortografia?

É preciso entender que a ortografia está inteiramente ligada ao surgimento do sistema de escrita alfabético e se constitui segundo Cagliari (2015, p. 19), “em função das palavras e não de outras unidades da linguagem”, ou seja, se preocupa em manter fixa a escrita das palavras, preservando, assim, a unidade entre os escritos de uma mesma língua. No Brasil, a regulamentação ortográfica foi criada no século XX, ou seja, é algo recente, que se convencionou socialmente e que faz parte do sistema de escrita e, portanto, torna-se importante e necessário para o estudante. Não é só um sistema de normas separado da língua, mas é fundamental para que o escritor se faça compreender. A ortografia do português no Brasil, em especial, é definida por lei, o que impede que documentos oficiais apresentem escritas diferentes.

Para início de conversa, faz-se necessário entender a natureza do objeto de estudo, neste caso, a ortografia. A ortografia é uma palavra originada do grego. Cagliari (2015) afirma que a palavra ortografia significa escrever corretamente as palavras. Para Moraes (1998, p. 18) “a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita”. Assim, chega-se à conclusão de que a ortografia é uma criação humana a partir do surgimento do sistema de escrita, e seu objetivo é proporcionar uma escrita padronizada facilitando o processo de leitura. Essa convenção humana, amparada em leis dita a forma correta segundo a qual as palavras devem ser grafadas.

A ortografia surge exatamente de um congelamento da grafia das palavras, fazendo com que ela perca sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser a escrita de uma palavra de forma fixa, independentemente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê. (MASSINI-CAGLIARI 2001, p. 66).

Esse congelamento torna-se necessário devido à variedade de pronúncia das palavras em um mesmo país. Cada região possui uma forma particular de pronunciar as mesmas palavras, ou seja, a língua é viva e não existe nenhum problema nisso. Na escrita, no entanto, a falta de uma ortografia que dite a forma de escrever unificando-a para todo o país, causaria um grande transtorno para o leitor compreender o texto que foi produzido em outra região. Morais afirma que:

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um, continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta. (MORAIS, 1998, p. 19).

Desta forma, pode-se compreender que a criação da ortografia está atrelada à facilitação de entendimento na escrita, permitindo que pessoas de qualquer região do país consigam ler com fluência um texto produzido em uma região que não seja a sua. O que é mais importante é que a ortografia, apesar de cristalizar a escrita, não tem o mesmo efeito sobre a fala; ou seja, cada pessoa pode ler um texto escrito ortograficamente da forma como ele pronuncia as palavras em seu dialeto. Assim, nordestinos, paulistanos, cariocas, sulistas, nortistas etc., podem livremente ler um texto mantendo vivo seu dialeto, através da fixidez da escrita causada pela ortografia.

O grande equívoco no ensino da ortografia talvez seja a forma como a maioria dos educadores a veem. As ideias dos educadores sobre a ortografia podem ser divididas em dois grupos: no primeiro grupo estão os que a consideram apenas como um conjunto de normas e não como uma parte importante no sistema de escrita; daí ouvir expressões de professores que justificam o não ensino por optarem pelo ensino da leitura e produção de textos. Segundo os PCN, “ainda que tenha um forte apelo à memória, a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo: trata-se de uma construção individual, para a qual a intervenção pedagógica tem muito a contribuir.” (PCN, p. 84 1998). Assim, abandonar o ensino de ortografia em nome de uma aprendizagem espontânea a partir da prática de leitura, não proporciona aprendizagem significativa para o estudante.

Até porque não dá para ser um bom escritor de texto sem o domínio da convenção ortográfica, pois enquanto a escola, às vezes, se recusa a ensinar não se recusa a avaliar e a rotular de acordo com esta mesma norma. Segundo Morais (1998, p. 17), “a escola exige do aluno uma escrita ortográfica correta, mas não prioriza momentos em que se discuta sobre os

erros ortográficos com os alunos”. Muitas vezes, toda a produção textual do estudante é desconsiderada em face dos erros ortográficos. Mesmo produzindo um bom texto, é comum entre os professores que seja cobrada a cota do erro ortográfico, trazendo ao texto uma avaliação negativa.

No segundo grupo, estão os que ensinam a ortografia, mas sob os ditames do ensino tradicional da gramática normativa. Também não veem a ortografia como parte do sistema de escrita e adotam uma metodologia tradicional, dolorosa e, como afirmam muitos estudantes, chata e tediosa. A ortografia tornou-se um instrumento severo de avaliação e rotulação. É preciso que a escola mude de postura com relação ao ensino; é preciso levar o aluno a compreender o sistema. Mas o processo deve começar no professor; este deve desconstruir a ideia de que ortografia é simplesmente um instrumento de opressão. “Não é justo avaliar a dificuldade da criança, considerando-a incapaz, deficiente auditiva, retardada ou leviana e desatenta... só porque tem dificuldades em decidir como escrever ortograficamente umas tantas palavras, sejam elas quais forem” (MASSINI-CAGLIARI 2001, p. 64).

O resultado desse equívoco é uma escola que cobra a ortografia e ora ensina de maneira equivocada ora não a ensina de maneira alguma. O grande prejudicado com certeza é o aluno, rotulado e excluído. Para Moraes (1998), a escola precisa se despir dessas roupagens prontas há séculos e investir no ensino reflexivo da ortografia. Refletir é levar o estudante a entender a natureza do sistema bem como sua importância para o indivíduo enquanto ser social inserido em uma comunidade em que a escrita padrão reina soberana. É perceber que o problema tem afetado não só alunos, mas também professores, que, sentindo-se de mãos atadas, não conseguem levar o estudante à tão sonhada escrita ortográfica. Portanto, são necessárias e urgentes intervenções que auxiliem o profissional nesta nobre tarefa de permitir que estudantes de todas as classes sociais tenham acesso à escrita de prestígio social.

As escolas públicas (refiro-me à escola pública por ser meu público-alvo) estão cheias de alunos com sérios problemas de autoestima baixa. Muitos chegaram à conclusão de que não sabem escrever; passaram anos sendo rotulados pela terrível “caneta vermelha” sobre as palavras erradas do ditado e veem na ortografia um muro intransponível. Esse problema os afeta diretamente na vida social, pois são rechaçados pelos colegas de classe, amigos, familiares e, em alguns casos, até mesmo pelo professor. É muito o peso dado aos erros e aos acertos em um ambiente em que não se discute o suficiente. “Quando somente se corrigem os erros, as pessoas começam a ter a impressão de que não há progresso, que tudo é difícil, e o desânimo toma conta de todos” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 82).

Cagliari (2015) destaca que as escolas e os livros didáticos precisam urgentemente mudar a concepção que têm da natureza, das funções e dos usos da ortografia. O autor acrescenta que, partindo de uma visão correta a respeito da ortografia como parte do fenômeno de escrita, “as atividades escolares podem lidar com precisão com essa questão e obter melhores resultados” (CAGLIARI, 2015, p. 38). A escola precisa, sim, separar tempo para discutir as questões ortográficas. Mostrar o erro do estudante apenas por mostrar é um trabalho perdido. É preciso separar tempo, discutir, permitir que ele fale suas dúvidas e como vê o sistema, entender o porquê de escrever daquela forma e apresentar os reais motivos e as necessidades sociais que estão inseridas, mesmo que de forma inconsciente, no processo de aquisição da escrita ortográfica.

O aluno precisa entender (me refiro ao aluno da escola pública) que, acima de tudo, é também uma questão de ascensão social, e a escola não deve enfraquecer na missão de ensinar aos estudantes a forma de escrita que lhes permite obter aceitação na sociedade. É preciso que haja uma ressignificação do ensino de ortografia, deixando para trás os conceitos engessados, o preconceito e a pedagogia do vale-tudo, em prol de uma educação que valorize a variação linguística, mas que, ao mesmo tempo, instrumentalize os estudantes das classes menos favorecidas com o passaporte de uma escrita ortográfica.

## **2.4 A AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA PELA CRIANÇA**

A aquisição da escrita não é tarefa fácil para a criança. Diferentemente de habilidades como andar e falar, que construímos naturalmente a partir das relações com outros da mesma espécie, a aprendizagem da escrita exige um esforço muito maior por parte da criança e por parte da escola. Entender como funciona essa aquisição habilita a escola a desenvolver ações que possibilitem uma aprendizagem da escrita sem traumas para a criança, além de evitar o número alarmante de fracassos escolares ligados à pouca habilidade com o sistema escrito.

### **2.4.1 Como a criança aprende: da aquisição da escrita à aprendizagem da ortografia**

A Psicogênese da língua Escrita, criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosk (1999), apresenta uma explicação a respeito de como a criança adquire o sistema de escrita. Para as autoras, ao longo do processo de aprendizagem da escrita, a criança vai elaborando hipóteses

a respeito do sistema e aos poucos construindo um conhecimento eficaz. É claro que a construção dessas hipóteses só é possível se houver um trabalho eficiente do professor alfabetizador.

A descoberta da psicogênese da escrita permitiu ao educador começar a reconhecer nos erros das crianças o resultado de um trabalho intelectual, fruto de um esforço cognitivo no sentido de descobrir a natureza do sistema de escrita que lhes está sendo apresentado. (MORAIS, 2007, p. 21).

Assim, após a psicogênese, o erro da criança deixou de ser visto como um “pecado” que deva ser combatido e passou a ser visto como um ato de reflexão do sistema de escrita. Durante o processo de aquisição, a criança vai elaborando hipóteses sobre o objeto a ser conhecido até chegar à escrita como conhecemos. As autoras psicogênese classificam as fases do desenvolvimento em cinco níveis; para elas, em cada nível pode-se perceber uma hipótese acerca do sistema escrito.

No primeiro nível até a aquisição da escrita, para a criança, “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 193). Se a escrita for cursiva, por exemplo, segundo as autoras, a criança reproduzirá traços próprios da escrita cursiva como, grafismos ligados com uma linha ondulada. Nesta fase a criança já está construindo uma hipótese sobre a escrita, já entende que existe uma diferença, mesmo que mínima, entre os desenhos e os nomes referentes. Essa escrita não seve como “veículo de informação” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 193), já que não passam de traçados; porém, esses traçados já estão carregados de sentido pela criança, que consegue ler sua escrita e explicar para o adulto do que se trata. Nesse nível, é comum também a criança ligar o tamanho do traçado ao tamanho do objeto a ser escrito; por exemplo, a palavra “boi” deve ser representada por um traçado mais comprido do que a palavra “formiga”.

O segundo nível ainda é muito parecido com o primeiro; a diferença entre eles está no fato de que “a forma dos grafismos é mais definida, mais próximo à das letras”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 202). No entanto, ainda não se pode perceber uma ligação entre a escrita e o valor sonoro das palavras. É facilmente percebível na escrita das crianças, pois não possuem conhecimento da relação entre as letras e os sons.

O terceiro nível, também denominado pelas autoras como a fase silábica, “é caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 209). Inicialmente, a criança percebe que, de

fato, as palavras apresentam uma quantidade determinada de sílabas, porém o pouco conhecimento do sistema não lhe permite atribuir valor sonoro às palavras, mesmo já tendo consciência da quantidade de sílabas que cada palavra possui. A fase silábica só ocorre após a criança estabelecer sons a essas sílabas. Nesse momento, ela começa a perceber que as palavras não são escritas com letras aleatórias, mas que o som das palavras é que determina que letra usar. É comum nesse nível que a hipótese de que “cada letra vale por uma sílaba” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 209).

O quarto nível é caracterizado pelas autoras como sendo o período de passagem da hipótese silábica para a alfabética. No momento em que o estudante começa a perceber a relação entre as letras e os sons; rapidamente ela percebe também aos poucos que a sílaba não é composta de apenas uma letra, mas que é possível encontrar duas ou mais na formação de uma sílaba. “A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá, mais além da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de grafemas” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 214).

Nesse nível é comum encontrar palavras que ora aparecem com sílabas completas ora aparecem sílabas representadas por uma única letra. É comum a reclamação dos professores que os alunos “comem letras”, e esse fenômeno muitas vezes é considerado um erro que deve ser combatido; no entanto, é justamente o resultado do processo de aprendizagem do estudante. A prática de leitura e escrita bem como a intervenção do professor garantem que esse estudante avance em seu processo de alfabetização e compreenda que as sílabas são escritas com duas ou mais letras.

O quinto nível, também caracterizado pelas autoras como sendo a fase alfabética da aquisição da escrita, é quando a criança é considerada alfabetizada, pois já compreende o sistema de escrita de sua língua. Para as autoras,

ao chegar nesse nível, a criança já franqueou a barreira do código; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Ela consegue reproduzir todos os fonemas de uma palavra, já percebe que as palavras são formadas de sílabas e letras, sendo capaz de, através da leitura de sua escrita, corrigi-la segundo a escrita convencional. “Isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito” (FERREIRO e

TEBEROSKY, 1999, p. 219). O indivíduo já compreendeu o sistema de escrita, porém, apresenta muitas dificuldades ortográficas, já que para o processo de alfabetização apoiou-se no som das letras, o que destoa muito do sistema ortográfico.

Assim, após a fase alfabética, o professor depara-se com uma questão intrigante: o uso da ortografia. A criança já está alfabetizada, já conhece o sistema de escrita e sua relação com a pronúncia; no entanto, essa relação não é tão fiel como a criança entende, pois existem regras que regem a escrita das palavras que não podem ser mensuradas a partir da relação entre os sons e a escrita, com exceção dos pares P, B, T, D, F, V, que são escritos de forma semelhante a como são pronunciados.

Essa relação é muito complexa para o aluno que se acostumou a observar as palavras sob a ótica dos sons que elas ganham ao serem pronunciadas, e o professor diante dessa dificuldade também não consegue estabelecer uma meta de trabalho que solucione o problema. É preciso, então, ensinar ortografia. Mas como o indivíduo aprende a ortografia? Seria também por fases? “Há um consenso entre os pesquisadores de que o progresso da criança após o ingresso na fase alfabética não mais pode ser caracterizado por um modelo de estágio” (MORAIS, 2007 p. 22), como é caracterizado pela psicogênese até a fase alfabética, pois é comum encontrar erros de naturezas distintas no mesmo indivíduo. Então, como se dá a aquisição do sistema ortográfico?

#### **2.4.2 A aquisição do sistema ortográfico segundo Lemle (1990) e Morais (2007)**

A árdua trajetória da criança rumo à aquisição do sistema ortográfico, Mirian Lemle (1990), em “Guia Teórico do Alfabetizador”, divide em quatro etapas. Segundo ela, é necessário que o professor esteja atento a cada uma das etapas para que as dificuldades com o sistema ortográfico sejam menores e mais facilmente resolvidas. Para a autora, a primeira etapa é o início da alfabetização, quando o estudante precisa necessariamente ligar os sons às letras. Esse é um momento crucial da alfabetização, o único apoio para a aquisição da escrita que a criança possui é justamente a oralidade; portanto, faz-se necessário que ele entenda “a situação ideal e perfeita que cada letra tem seu som e cada som tem sua letra” (LEMLE, p. 26, 1990).

Compreendida essa primeira etapa, segundo a autora, o estudante já inicia em seu processo de alfabetização compreendendo um pouco o sistema escrito de sua língua. Nesse momento a autora destaca a importância de levar o estudante à segunda etapa, que consiste em desfazer a ideia de relação fiel entre letras e sons. O professor nessa etapa deve mostrar

aos estudantes que, de fato, algumas letras possuem uma relação fiel com o som; porém, em alguns contextos, essa relação se desfaz. Essa passagem da primeira hipótese para a segunda “é um passo de importância crucial na construção do conhecimento do alfabetizando a respeito do nosso sistema de escrita” (LEMLE, 1990, p. 28).

A terceira etapa, considerada pela autora a etapa que dura a vida toda, é a compreensão das partes arbitrárias do sistema. Essa não é tarefa fácil, mas torna-se crucial nesse processo de aquisição do sistema ortográfico. Ele precisa compreender que “para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som. Em certos ambientes, certos sons podem ser representados por mais de uma letra. (LEMLE, 1990, p. 32). Assim, é preciso conduzir o estudante à prática de leitura, consulta ao dicionário, além de levá-lo a perceber quando se deve memorizar certas peculiaridades do sistema ortográfico.

A autora ainda descreve a quarta etapa como sendo a etapa da percepção das regularidades ligadas à morfologia das palavras. Algumas dificuldades enfrentadas pelos estudantes na hora de escrever podem ser solucionadas se levadas em conta a categoria gramatical a que se refere, ou seja, existem regras ligadas à morfologia que se compreendidas podem levar os estudantes a não mais cometerem erros dessa ordem. A concorrência entre ESA e EZA, por exemplo, pode ser solucionada através da compreensão dos sufixos. A autora acredita que o que vai determinar o sucesso ou o fracasso é justamente o que será feito em cada etapa e como esses estudantes serão conduzidos à etapa seguinte.

Segundo Morais (2007), a aquisição do sistema de ortografia não é um processo passivo, nem dá para a criança aprender sozinha como usar corretamente as regras impostas pelo sistema. É claro que, para que haja a aprendizagem, é necessário em primeira mão que a escola propicie ao estudante o contato com variados gêneros textuais, pois é preciso que o aluno entre em contato com esse material para que possa compreender o sistema de escrita. Outro fator apontado por Morais é que o sistema ortográfico do português possui uma série de regras, aquelas que, ao serem compreendidas pelo aluno, o impedem de cometer erros quando se deparar com o fenômeno, mesmo em palavras que sejam totalmente desconhecidas para ele. São as chamadas regularidades do português, que devem ser apresentadas aos alunos não de forma mecânica, mas de forma que os levem a refletir sobre seu uso.

Outra característica do sistema é a quantidade de grafias que não podem ser compreendidas pela falta de uma regra. São as palavras que tiveram sua grafia determinada pela etimologia. Nesses casos, não existe uma explicação para o uso de uma ou de outra letra na hora de grafar determinada palavra. São as irregularidades do sistema, e, nesse caso, será

necessário que o estudante memorize as palavras e suas respectivas grafias irregulares, além de se apropriar do dicionário como suporte à compreensão das irregularidades ortográficas. É claro que, ao passo que a criança vai entrando em contato com as palavras escritas nos diferentes gêneros textuais, o problema da ortografia vai se dissipando; porém, se a escola se nega a proporcionar esse momento de reflexão ao aluno, depara-se com a quantidade imensa de indivíduos que cometem erros que deveriam ser solucionados ainda nos primeiros anos do ensino fundamental.

Assim, é possível que os estudantes se apropriem sistema ortográfico vigente no país através da prática de leitura; no entanto, apenas essa proximidade com o sistema escrito não é suficiente para solucionar os problemas relacionados à ortografia. É preciso que haja todo um esforço do docente em levar o estudante a refletir sobre os usos da ortografia e a refletir sobre seu próprio erro, para alcançar a maturidade desejada por todos os usuários da língua. Não dá para ignorar o erro dos estudantes, tampouco tratá-lo como um crime que deve ser censurado, mas usá-lo como meio que permita ao estudante a compreensão de tão importante convenção humana.

A falta de uma reflexão acerca do sistema ortográfico tem contribuído para inúmeras dificuldades apresentadas pelos alunos do ensino fundamental (e por que não dizer ensino médio também?) no que diz respeito à escrita, e se pode constatar o nível elevado de reprovações e evasões no ensino fundamental. As justificativas são sempre as mesmas: o aluno não sabe escrever (apesar de ser alfabetizado, ler e escrever convencionalmente, com exceção do uso das regras ortográficas), o que muitas vezes justifica um número elevado de reprovação, deixando muitos estudantes em distorção idade-série e totalmente desmotivados na continuação da trajetória escolar.

### **2.4.3 E quando a criança não aprende: a questão da distorção idade-série**

Não dá para falar de dificuldades na aprendizagem sem remeter à distorção idade-série, que é muito comum nas escolas brasileiras. O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) classifica como distorção idade-série a quantidade de alunos com idade superior à recomendada. É recomendado que o estudante ingresse no ensino fundamental aos seis anos e cumpra durante nove anos as séries destinadas ao ensino fundamental. Outro fator observado pelo INEP é que só é considerado em distorção aquele estudante que apresenta de

dois anos a mais em defasagem, levando em conta que, muitas vezes, os estudantes não conseguem ingressar à escola aos seis anos.

A turma escolhida para esta pesquisa apresenta um número alarmante de estudantes que se encontram em distorção idade-série e o que despertou a atenção é que os estudantes que apresentam maior quantidade de anos em distorção são justamente os que cometeram mais desvios ortográficos na atividade diagnóstica, principalmente os erros em decorrência da interferência da oralidade na escrita. Esse dado despertou a atenção para a observação desse fenômeno no território brasileiro, na Bahia e especialmente na cidade de porto Seguro.

Considerando o parâmetro estabelecido pelo INEP, em 2015, entre os alunos do 6º ano das escolas públicas em território nacional, o INEP registrou 30% de defasagem, ou seja, em cada cem alunos de 6º ano que foram matriculados em 2015, trinta estavam em defasagem idade-série. O *Quadro 02* a seguir apresenta um panorama dos estados distribuídos nas respectivas regiões e a porcentagem de defasagem.

QUADRO 02 – Distorção idade-série no Brasil por Estados

<b>REGIÕES</b>	<b>ESTADOS</b>	<b>PERCENTUAL EM DEFASAGEM</b>
<b>NORDESTE</b>	BAHIA	49,4%
	SERGIPE	56,4%
	ALAGOAS	49,9%
	PERNAMBUCO	38,8%
	PARAIBA	46,2%
	RIO GRANDE DO NORTE	50,7%
	CEARÁ	31,7%
	MARANHÃO	33,1%
	PIAUI	43,6%
<b>NORTE</b>	AMAPÁ	38,9%
	RORAIMA	25,5%
	AMAZONAS	35,3%
	PARÁ	44,6%
	ACRE	22,6%
	RONDÔNIA	44,1%
	TOCANTINS	29,4%
<b>CENTRO-OESTE</b>	MATO GROSSO	8,6%
	GOIÁS	25,5%
	MATO GROSSO DO SUL	35,2%
<b>SUDESTE</b>	MINAS GERAIS	19,9%
	ESPIRITO SANTO	35,6%
	RIO DE JANEIRO	42,3%
	SÃO PAULO	11%
<b>SUL</b>	PARANÁ	20,4%
	SANTA CATARINA	24,7%

	RIO GRANDE DO SUL	36,2%
--	-------------------	-------

Fonte: autoria própria com base nos dados encontrados em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 30.01.2017.

O *Quadro 2* apresenta a distorção idade-série nos Estados brasileiros. Através das informações desse quadro pode-se perceber uma quantidade enorme de alunos em defasagem pelos Estados do Brasil. Com exceção dos Estados de Mato Grosso (8,6%), São Paulo (11%), Minas Gerais (19,9%) e Paraná (20,4%), todos os demais Estados apresentam um índice elevado de distorção, o que já não devia ser esperado se for levado em conta todos os programas empreendidos pelo governo federal voltados a resolver essa questão. Boa parte dos estados, segundo o quadro, apresenta um índice acima de 30% de defasagem, mostrando, com isso, que muito mais deve ser feito pela melhoria da educação no país. O *Quadro 3*, a seguir, apresenta os dez Estados com o pior índice de distorção:

QUADRO 03 – Lista dos Estados que apresentam os dez piores índices de distorção idade-série no Brasil.

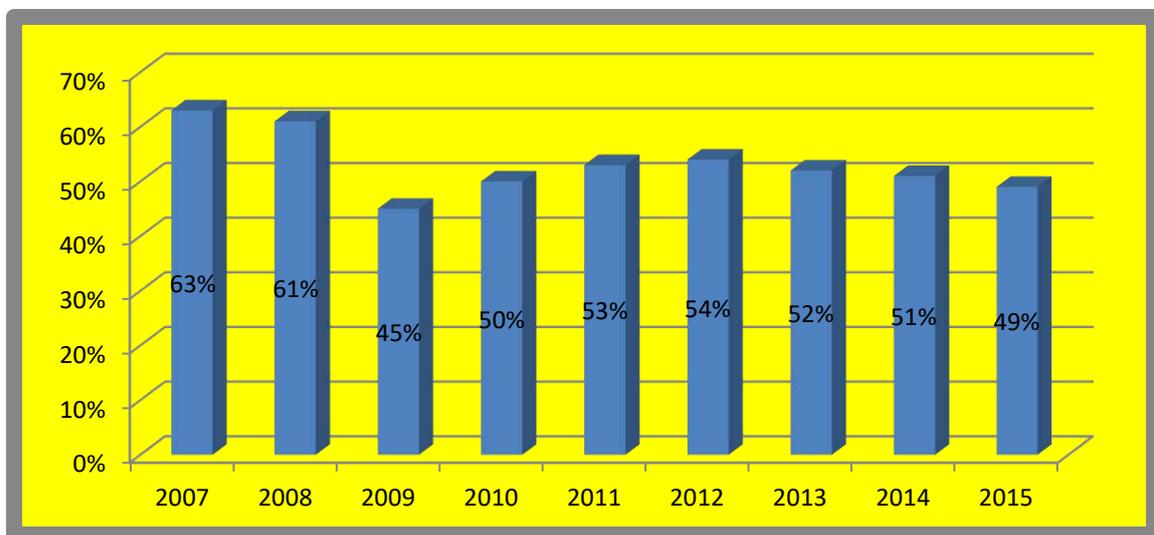
COLOCAÇÃO	ESTADO	REGIÃO	PERCENTUAL
1º	SERGIPE	<b>NORDESTE</b>	56,4%
2º	RIO GRANDE DO NORTE	<b>NORDESTE</b>	50,7%
3º	ALAGOAS	<b>NORDESTE</b>	49,9%
4º	BAHIA	<b>NORDESTE</b>	49,4%
5º	PARAIBA	<b>NORDESTE</b>	46,2%
6º	PARÁ	NORTE	44,6%
7º	RONDÔNIA	NORTE	44,1%
8º	PIAUI	<b>NORDESTE</b>	43,6%
9º	RIO DE JANEIRO	SUDESTE	42,3%
10º	PERNAMBUCO	<b>NORDESTE</b>	39,8%

Fonte: autoria própria com base nos dados encontrados em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 30.01.2017.

Pode-se observar através do *Quadro 03* que a região Nordeste apresenta o pior índice de defasagem no território brasileiro, dado que reforça um déficit histórico relacionado a essa região do Brasil. Dos dez primeiros colocados com o pior índice de distorção, com exceção dos Estados do Pará, Rondônia e Rio de Janeiro, os outros pertencem à região Nordeste. Dos nove Estados da região Nordeste, sete deles apresentaram em 2015 os piores índices de

distorção idade-série do Brasil, dado preocupante, já que esses dados vêm se repetindo ano a ano. No que se refere à Bahia, o Estado apresentou o quarto pior índice de distorção, com 49,4% dos alunos matriculados no ano de 2015. O *Gráfico 01* apresenta os índices de distorção no Estado da Bahia de 2006 a 2015.

GRÁFICO 01 - Distorção idade – série – Bahia – Escolas municipais em áreas urbanas e rurais.

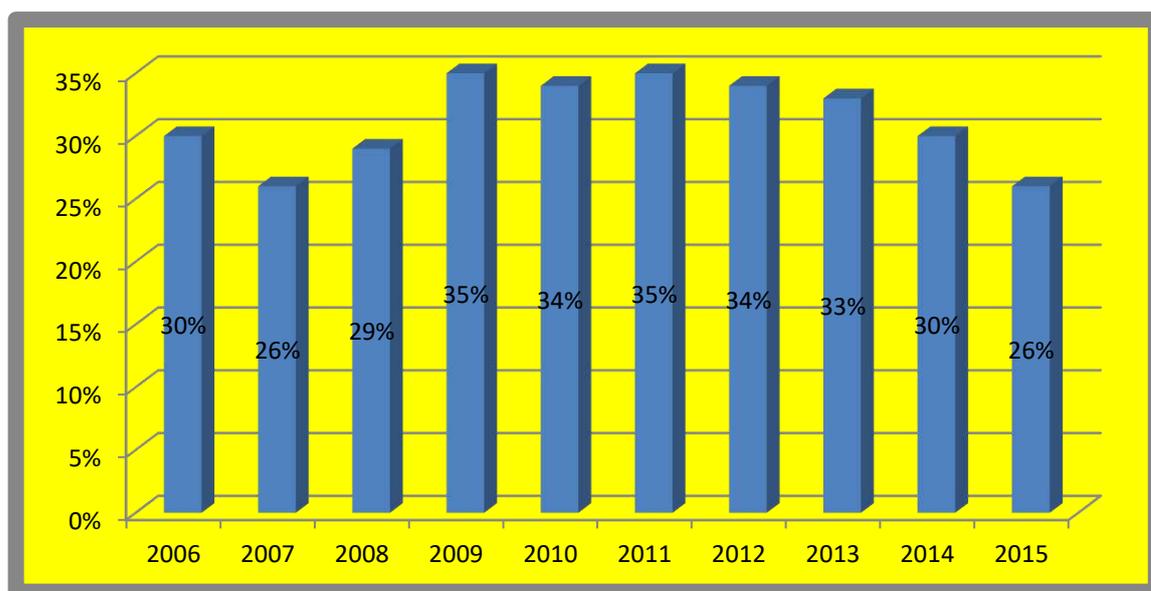


Fonte: <http://www.qedu.org.br>. Acesso em: 30.01.2017

O *Gráfico 01* mostra que, de 2006 até 2015, não houve muita mudança no índice de distorção idade-série do sexto ano. Em 2006 e 2007 o estado apresenta alarmantes 63% e 61% de distorção, mostrando uma redução brusca do índice no ano de 2008 com 45%. Em 2009 os índices voltam a subir atingindo 50%. Nos anos de 2010 a 2013 os índices continuam aumentando atingindo os 53% a 54% de distorção, em 2014 há uma queda de 51% e em 2015 essa melhora continua atingindo o índice de 49,4% de defasagem idade-série no 6º ano. Se se observar o panorama geral do Estado da Bahia, pode-se afirmar que os dados vão apontando para uma redução dos índices de distorção idade-série, no entanto, os dados ainda continuam entre os piores dos Estados brasileiros, deixando em alerta todos os envolvidos na causa da educação.

Como o foco da pesquisa é a cidade de Porto Seguro, extremo sul do Estado da Bahia, é importante que se analise os dados referentes à cidade de Porto Seguro que o INEP fornece a respeito da distorção idade-série. O *Gráfico 2*, a seguir, mostra a realidade do município:

GRÁFICO 02 - Distorção idade-série em Porto Seguro, Bahia – Escolas municipais em áreas urbana e rurais.

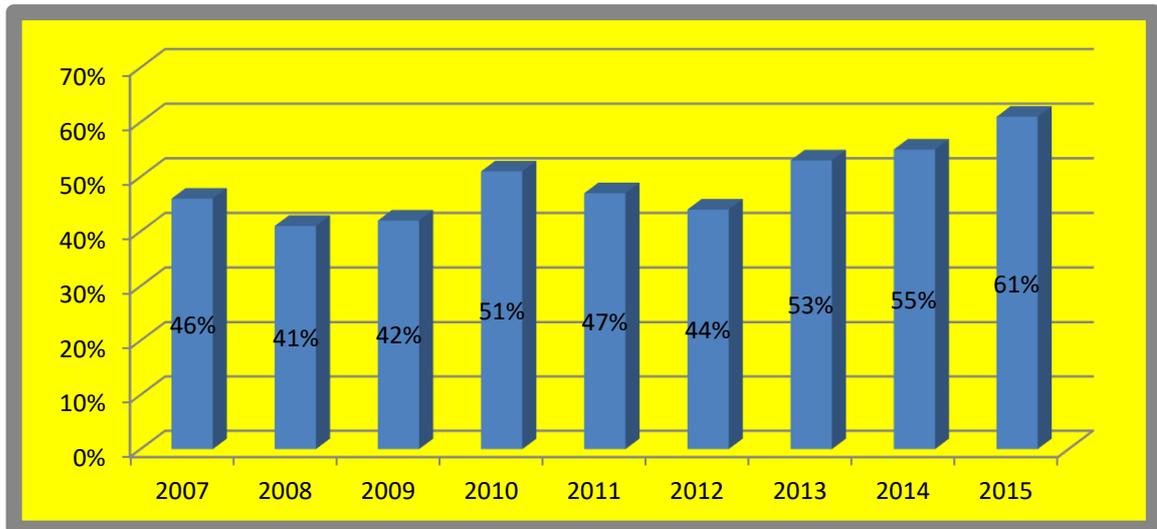


Fonte: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em 30.01.2017.

O município baiano de Porto Seguro apresenta 30% de distorção no 6º ano para o ano de 2006, apresentando uma queda considerável no ano de 2007 com 26%. O índice volta a subir em 2008 com 29% e continua em crescimento chegando a atingir 35% em 2011. Em 2012 apresenta uma pequena melhora se comparada a 2011, ficando com 34% de distorção, melhora que segue nos anos de 2013 com 33%, 2014 com 30% chegando em 2015 com o melhor índice desses nove anos 26% de distorção idade-série, se igualando ao índice do ano de 2007.

Dentre as escolas municipais de Porto Seguro, incluindo as escolas de área rural e urbana, o colégio escolhido para este trabalho possui o 6º pior índice em distorção no 6º ano. Das escolas em área urbana, a referida escola tem o segundo pior índice, com 61% dos alunos do 6º ano em distorção idade-série, perdendo apenas para outra escola situada em uma região com um alto índice de violência, esta com 69%. Esse dado reflete a necessidade urgente de que haja um trabalho voltado à aprendizagem desses alunos e a detecção dos motivos responsáveis por um índice tão alto. O *Gráfico 3*, apresenta os dados referentes a distorção idade-série da escola escolhida, entre os anos de 2007 e 2015.

GRÁFICO 03 - Distorção idade-série –colégio participante da pesquisa– Porto Seguro, Bahia.



Fonte: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em 30.01.2017.

Os dados do INEP referentes à distorção idade série do ano de 2007 a 2015 mostram uma tendência de aumento, pois, com exceção de 2008 e 2009, os dados não pararam de subir. No ano de 2007, a escola apresenta um dado de 46%, caindo nos dois anos seguinte ficando em 2008 com 41% e 42% em 2009. Em 2010, os índices sobem bruscamente atingindo um total de 51%, dados esses que voltam a cair nos anos de 2011 com 47% e 2012 com 44%. Nos anos seguintes, a quantidade de alunos do 6º ano em distorção idade-série sobe gradativamente, apresentando em 2013, 53%, em 2014, 55% e no ano de 2015 (último ano registrado pelo INEP, até a presente data) a escola atinge o pior índice, chegando a 61% de distorção.

Os motivos que levam a esse número são variados. Muitos pesquisadores são unânimes em apontar alguns fatores que expliquem a distorção idade-série. A evasão e o abandono escolar são um deles. Muitos fatores podem propiciar a evasão: a violência nos bairros periféricos; a pobreza; a falta de escolas próximas às residências, fazendo com que esses alunos se desloquem para grandes distâncias; falta de preparo da família que não prioriza a educação e não estipula limites às crianças; excesso de trabalho dos pais fazendo com que crianças e adolescentes fiquem sem supervisão de um adulto e assim, deixem de frequentar as aulas; falta de preparo de alguns professores; falta de infraestrutura das escolas.

Outro fator que pode ser decisivo na distorção idade-série é o baixo desempenho dos estudantes, que, por esse motivo, mesmo frequentando regularmente as aulas, são reprovados por não conseguirem acompanhar o desenvolvimento da turma. Esse baixo rendimento pode também ser uma herança de uma educação precária nos anos iniciais do ensino fundamental,

levando esse aluno a estar sempre abaixo da média da sala e, conseqüentemente, reprovado por nota no final do ano letivo, perdendo totalmente a motivação. Além desses fatores, é possível citar a indisciplina, que também é um fator que reprova, pois o estudante investe muito tempo em brincadeiras e chacotas e não consegue participar das atividades propostas pelo professor.

Diante desses dados, tanto em nível nacional quanto em nível local, é impossível ficar indiferente diante de um número alarmante de alunos em defasagem. Esse quadro torna-se ainda pior quando os percentuais são abandonados e, em troca, é levada em conta a quantidade exata de alunos das escolas públicas que se encontram nessa situação. Não são números, são os alunos de uma turma específica, de uma determinada escola, adolescentes que passaram uma grande parte de suas vidas reprovados por vários fatores e que perderam a confiança na educação; são agora os campeões em advertências, indisciplinados que veem na escola apenas um lugar onde é possível paquerar e se alimentar.

Esses alunos em defasagem são também os mesmos que apresentam as piores notas na maioria das disciplinas; são também os que possuem uma maior dificuldade em utilizar a norma ortográfica na escrita e que possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre a produção textual. Não gostam de ler, não gostam da escola e possuem famílias que também não priorizam o acesso à leitura e escrita. Esses estudantes não conseguem escrever, pois acreditam que sua escrita será motivo de chacota dos colegas e até mesmo dos professores; possuem autoestima baixa e precisam urgentemente voltar a encontrar na escola um ambiente de aprendizagem. É preciso olhar para esses indivíduos de forma a alcançá-los! A única possibilidade para que isso aconteça é mostrando para o estudante que ele é capaz de aprender. Para isso, faz-se necessário associar ortografia à noção de erro e variação linguística.

## **2.5 ORTOGRAFIA, ERRO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

A ideia que o professor de Língua Portuguesa tem sobre os erros de escrita do estudante pode fazer toda a diferença em sua prática. Muitas vezes os erros cometidos pelos alunos estão totalmente ligados ao seu dialeto e são fontes importantes que se usadas adequadamente podem auxiliar o professor na compreensão dos erros e das formas possíveis

de minimizá-los. É preciso, então, discutir a questão dos erros para que seja possível perceber as reais necessidades dos estudantes.

### **2.5.1 A norma ortográfica e a noção de erro**

O erro do estudante pode se tornar uma grande ferramenta em prol de uma consciência ortográfica, mas pode se tornar também um instrumento de opressão, dependendo da concepção de erro que norteia a prática docente. O primeiro passo para a construção dessa consciência ortográfica talvez seja a desconstrução da ideia de erro criada pela sociedade. No ensino tradicional, quando uma criança escrevia uma palavra fora do contexto da gramática normativa ela era tratada como alguém impossível de compreender as normas; muitas eram rotuladas e deixavam a escola com aquela sensação de fracasso que era transportada para todos os setores da vida. Foram muitos os “crimes” desse método de ensino, uma escola excludente, seletiva, marginalizadora.

O avanço da ciência educacional trouxe uma nova visão a respeito dos erros dos estudantes. *A Psicogênese da Língua Escrita* foi um marco para a história da educação, pois ela trazia uma visão diferenciada do que poderia ser o “erro” do aprendiz. Emília Ferreiro, nessa obra, afirma que os erros de quem está se apropriando da escrita são, na verdade, o indivíduo refletindo sobre o que escreve na tentativa de compreender esse complexo sistema. Assim ela descreve como o estudante vai passando de fase a fase até a aquisição do sistema de escrita na fase alfabética.

Com a popularização do ensino de pedagogia discutindo a *Psicogênese da Língua Escrita*, é comum que os professores do ensino fundamental I não cometam certos equívocos quanto ao erro das crianças; porém, após a fase alfabética, o erro ortográfico é terrivelmente combatido pelo professor, chegando até a oprimir o aluno que apresenta tal dificuldade, pois a *Psicogênese da Língua Escrita* não discute os erros do estudante após a fase alfabética, momento em que ele precisa compreender o sistema ortográfico de sua língua. No entanto, sob a ótica de Emília Ferreiro, é preciso que se compreenda que quando o estudante comete um erro ortográfico ele também está tentando acertar, está refletindo sobre o funcionamento da língua escrita e esse fato, portanto deve ser levado em consideração.

O sistema de língua escrita do Português não é simples, e o professor precisa compreender as variações para auxiliar o aluno no processo de aprendizagem. Pertencendo a um sistema de escrita alfabética, o Português torna-se muito complexo no momento em que as regras ortográficas transcendem a relação letra/som, causando um transtorno para o estudante

já que para chegar à fase alfabética ele se apoiou justamente nessa comparação entre a letra e seu respectivo som. Nesse sentido, para Bortoni-Ricardo (2004), o erro do aluno deve se tornar objeto de discussão em sala de aula e dessa forma será possível que ele reflita sobre a escrita encontrando o melhor caminho para a aquisição da norma.

Para trabalhar os “erros” dos estudantes é preciso que o professor se atente para a natureza dos mesmos. Para Moraes (1998), por exemplo, se o erro for voltado para as questões regulares do sistema ortográfico, o professor pode refletir sobre as regras junto com os estudantes levando-os a compreender gerativamente a escrita das palavras, ou seja, não é preciso memorizar, porque neste caso ele pode aprender. Por outro lado, se o erro for pautado nas irregularidades do sistema, então o que precisa ser feito é memorizar. Dessa forma, o docente deve priorizar as palavras que fazem parte do universo vocabular da turma e ensiná-la a utilizar o dicionário. “Assim, no momento inicial, o professor precisa diagnosticar cuidadosamente quais são as principais dificuldades de seus alunos, para então poder definir as metas para o rendimento ortográfico da turma específica com que trabalha” (MORAIS, 1998, p. 69).

Então, tudo deve partir da necessidade dos alunos. O docente precisa estar atento à classificação dos erros de seus estudantes para assim poder planejar as aulas de ortografia de forma a atender às necessidades dos alunos. Não dá para adotar uma única metodologia para todos os problemas em sala de aula. Essa não é uma tarefa fácil para o professor, que deve estar aberto às várias possibilidades de ensino, levando o aluno a superar a barreira do desconhecimento do sistema ortográfico e não ser mais marginalizado por causa do que escreve.

Para preparar um trabalho voltado para a resolução dos erros ortográficos cometidos pelos alunos, é importante que o profissional entenda o porquê dos erros e sua natureza, para assim investir em atividades que vão contribuir para a aprendizagem do sistema ortográfico. “Se percebemos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes” (MORAIS 1998, p. 28). Assim, é necessário que o professor conheça seus alunos, identifique a natureza dos erros, quais os fatores que o levam ao desconhecimento da norma ortográfica para assim, produzir estratégias eficientes. Alguns autores levantam uma discussão sobre as várias concepções de erros ortográficos, que podem contribuir para melhorar o trabalho do professor.

Para Lemle (2009), o erro que os estudantes cometem na escrita pode ser distribuído em três fases: falhas de primeira ordem, falhas de segunda ordem e falhas de terceira ordem.

As falhas de primeira ordem são praticadas por estudantes que ainda não dominam o sistema de escrita, pois apresentam “falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras” (LEMLE, 2009, p. 40). Segundo a autora, entre essas falhas de primeira ordem estão: a repetições e omissões de letras; as trocas da ordem de letras; falhas relacionadas ao formato das letras e confusão entre sons parecidos. Segundo a autora, espera-se que apenas estudantes que estejam no início da alfabetização apresentem os erros de primeira ordem, o que nem sempre acontece.

Os erros de segunda ordem são classificados pela autora como uma tentativa do estudante em transcrever para a escrita a forma como ele pronuncia as palavras. Nesta fase ele se apoia na oralidade para não cometer equívocos na escrita das palavras, o que o faz escrevê-las da forma como as pronuncia. É comum encontrar erros da seguinte forma: “matu em vez de mato; bodi em vez de bode; tenpo em vez de tempo; azma em vez de asma; genrro em vez de genro; eles falão em vez de eles falam” (LEMLE, 2009, p. 40). A autora afirma que os estudantes que ainda cometem erros de segunda ordem não completaram seu processo de alfabetização e necessitam que o educador olhe com mais atenção a esses desvios. Só é considerado alfabetizado pela autora quando só restarem nos alunos falhas de terceira ordem.

As falhas de terceira ordem são caracterizadas pela autora como sendo aquelas falhas cometidas pelos alunos devido às trocas entre letras concorrentes, tais como: o uso do SS, do C ou da Ç; o uso do S ou do Z; uso do J ou do G; confusão ente o U e o L. Essas falhas de terceira ordem são as complicações do sistema ortográfico que devem ser trabalhados de forma a levar os estudantes a refletirem sobre o processo de escrita e solucionarem tais problemas. A autora classifica esta fase como sendo a fase em que o estudante já está alfabetizado e necessita que o professor invista em atividades variadas para ajudá-lo a superar essa questão com êxito.

Zorzi (1998) apresenta dez categorias de erros: alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, “são casos nos quais, para um mesmo som, podem corresponder diversas letras ou, inversamente, situações nas quais uma mesma letra pode estar representando diferentes sons.” (ZORZI, 1998, p. 34); alterações decorrentes do apoio na oralidade, quando os estudantes escrevem baseados naquilo que falam; omissão de letras, quando o estudante escreve algumas palavras deixando de inserir algumas letras por desconhecimento; alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras, quando os estudantes usam os padrões da oralidade para segmentar a escrita; alterações decorrentes de confusão entre as terminações AM e ÃO, esses erros também são cometido com base na pronúncia das palavras; generalização de regras, quando o aluno ao

aprender uma regra a utiliza de forma generalizada para todos os contextos; alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros, relacionados ao P/B, T/D e outros; acréscimos de letras; confusão entre as letras parecidas; e inversão na posição das letras.

Bortoni-Ricardo (2006) apresenta duas categorias de erros na escrita: erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita e erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita. Na primeira categoria a autora classifica aqueles desvios resultantes “do conhecimento insuficiente das convenções que regem a escrita” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 54). Pode ser usado como exemplo neste caso: os fonemas que possuem mais de uma representação gráfica; as letras que representam mais de um fonema e outros dessa mesma natureza.

A segunda categoria é relacionada com a transposição dos hábitos da fala, ou seja, o aluno, por algum motivo, ainda não consegue perceber que a escrita não é um retrato da fala e que as palavras nem sempre são escritas da forma como são pronunciadas. Nesta categoria podem ser citados: confusão entre o vocábulo fonológico e o vocábulo mórfico, quando o estudante junta ou separa as palavras conforme junta e separa na oralidade; despalatalização; monotongação; queda do R nas forma verbais; além de outros desvios dessa natureza.

Por sua vez, Morais (1998), como já citado anteriormente, também classifica os erros dos estudantes em algumas categorias: as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico. Para o autor, as regularidades são peculiaridades do sistema ortográfico que possuem uma regra e que são, portanto, capazes de serem compreendidas pelos alunos. As regularidades ele divide em três: regulares diretas é a relação estabelecida pelas letras P, B, T, D, F e V, que não apresentam nenhuma letra concorrendo sua grafia. São letras grafadas da forma como são pronunciadas; regulares contextuais, neste caso o que vai definir qual letra usar é justamente o contexto em que essa palavra está sendo empregada; existem regras claras que podem ser compreendidas pelos estudantes; e as regulares morfológico-gramaticais, que são determinadas pelas regras voltadas ao conhecimento das categorias gramaticais. Já as irregularidades são caracterizadas pelo autor como sendo aquelas características da ortografia que não são definidas por regras, e que, portanto, devem ser memorizadas. O autor sugere que nesse caso devem-se ensinar os estudantes a usarem o dicionário e aproximá-los cada vez mais de material escrito.

É claro que nenhum desses autores diminui importância que deve ser dada às variedades linguísticas dos estudantes. Ao discutir o erro e a necessidade de ensinar a norma ortográfica para os estudantes de todas as classes sociais, de forma alguma se encontra na fala

desses pesquisadores qualquer discussão que venha ferir a forma como os estudantes falam, forma essa que caracteriza seu grupo social e sua cultura. No entanto, esses pesquisadores chamam a atenção para que a escola cumpra seu papel de colocar à disposição do estudante os conhecimentos necessários para viver em sociedade dominada pela linguagem escrita. O profissional deve ficar atento para capacitar o estudante sem ignorar a variação linguística.

Este trabalho está fundamentado nas concepções de erro de Bortoni-Ricardo (2009) e Morais (1998). Essa escolha se deu na tentativa de compreender de forma mais abrangente os fenômenos por trás dos erros dos estudantes. Com a descrição de Bortoni-Ricardo é possível, logo de início, dissociar o erro causado pela transposição do dialeto do erro proveniente da arbitrariedade do sistema de escrita. Essa percepção garante que o professor além de se preocupar com o ensino de ortografia esteja sensível às questões da variação linguística de forma a não perpetuar as várias faces do preconceito. Com Morais e sua divisão em regularidades e irregularidades, acredita-se que aumentam as possibilidades de descomplicar o sistema ortográfico, de forma que o estudante perceba quando é hora de compreender e quando é hora de memorizar. Mas, e a variação linguística?

### **2.5.2 Caracterizando a variação linguística**

Desde o surgimento do sistema de escrita, há uma crescente tendência à valorização de uma linguagem elitista, normatizada. Foi no século XX, com o nascimento da Linguística que a linguagem passou a ser vista como objeto de estudo científico, dando espaço ao estudo dos fenômenos da linguagem, e mais tarde surge a compreensão que se tem hoje sobre a importância dos vários dialetos de uma língua.

No entanto, mesmo em face da popularização da abordagem Sociolinguística, segundo a qual as variedades linguísticas são válidas e cumprem seu papel na sociedade em que estão inseridas, ainda pode ser encontrado muito preconceito. Os falares que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela variante de prestígio são considerados errados, feios e engraçados. No entanto, “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 14) como fez por muito tempo. É preciso dar o referido valor à cultura e à língua do estudante.

O prestígio associado ao português padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial e consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo, e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo, não há como. (BORTONI-RICARDO, 2006 p. 14).

Entretanto, esse prestígio não deve ser ignorado pela escola. Por mais questionável que seja, ele existe, e a escola precisa ser essa ponte entre a variante de prestígio e o indivíduo das classes sociais desprivilegiadas. No Brasil, para que o estudante que não tem a língua culta como materna ascenda socialmente, é necessário que a escola o torne “bilíngue” em seu próprio país; é preciso que compreenda os determinados momentos em que deve utilizar a norma culta sem desprestigiar sua língua materna. A escola não deve, de forma alguma, optar pelos extremos: condenar a variante do aluno ou deixar de ensinar a norma culta. Equilíbrio, é preciso que a escola encontre esse caminho!

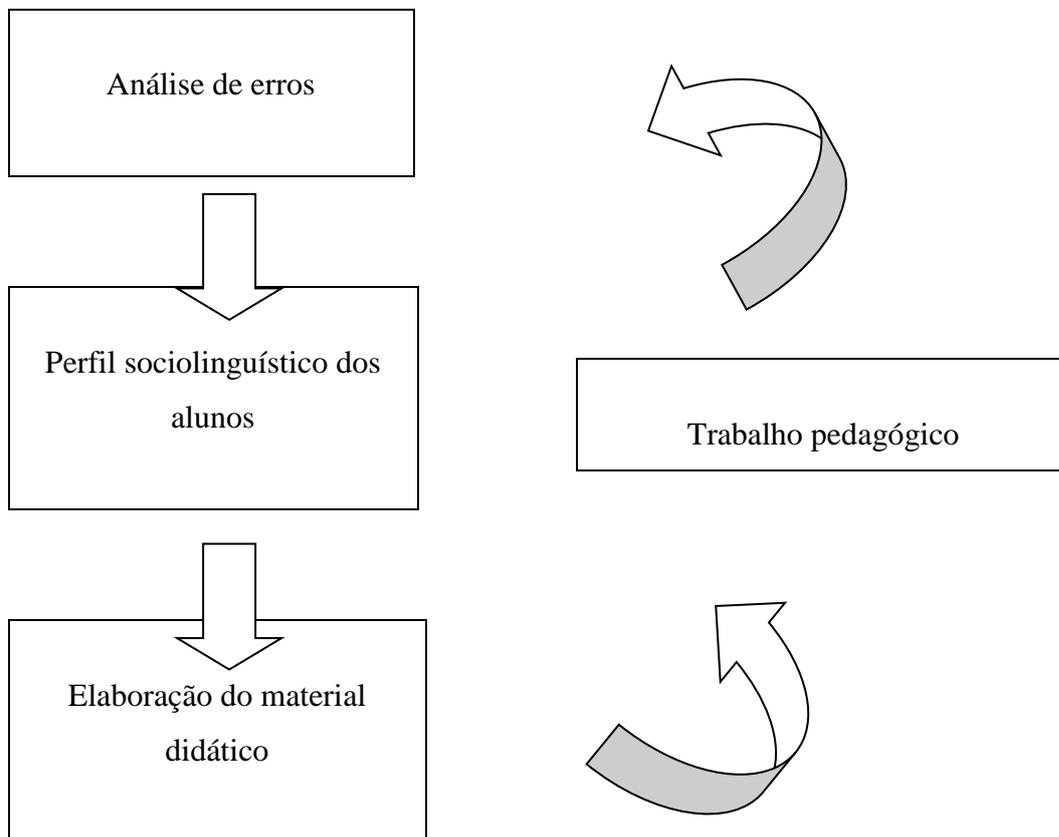
Os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 15).

A escola precisa, de fato, respeitar as variantes dos estudantes; no entanto, por uma questão de oportunidade como cita a autora acima, a variante de prestígio deve ser apresentada ao estudante, que, por sua vez, deve ser orientado no sentido de que assim como a roupa, a língua também deve ser adaptada ao ambiente de fala. A norma culta deve ser ensinada enquanto se preservam os valores culturais de cada um, pois na fala não se admite erro, mas formas diferentes de usos da linguagem, determinadas por uma série de fatores sociais. Entretanto, “a variação linguística quando ocorre na escrita é muito desconfortável aos usuários, para quem escreve e, sobretudo, para quem lê” (SILVA, 2009, p 09); por isso, a normatização da escrita torna-se necessária e o professor de língua materna não deve de forma alguma se omitir dessa tarefa de ensinar a norma culta aos estudantes. A língua culta na fala deve ser uma possibilidade a mais para o estudante. Na escrita, contudo, ele precisa entender que não existe variação e é preciso escrever conforme a norma ortográfica. Assim, é preciso que o conceito de variação linguística esteja presente também no ensino de ortografia.

### **2.5.3 A variação linguística e o ensino de ortografia**

E quando se fala em ensino de ortografia, para Bortoni-Ricardo (2006), o conhecimento do dialeto falado pelos alunos pode se tornar um poderoso instrumento na identificação da natureza dos erros. Muitos dos desvios encontrados na escrita dos estudantes são oriundos da língua que eles falam e ouvem desde que nasceram. Através dela compartilham com familiares, amigos e vizinhos, toda uma história de vida, assim, enquanto a escola estiver caminhando no escuro para solucionar os erros dos estudantes sem conhecimento de seu dialeto, só trará traumas e fracasso. A autora mostra na *Ilustração 07*, um diagrama de como deve ser tratada essa questão por parte da escola.

FIGURA 07 – Relações entre a análise e diagnose de erros e as tarefas do professor



Fonte: Adaptado de Bortoni-Ricardo (2006, p. 59)

O diagrama acima mostra a trajetória indicada pela autora para quem deseja trabalhar os erros dos estudantes levando em conta sua variante. Em primeiro lugar é necessário analisar os erros dos estudantes e para isso é de suma importância que o professor, antes de empreender um planejamento, considere a aplicação de uma atividade diagnóstica. A partir do

diagnóstico, torna-se possível fazer um levantamento dos erros dos estudantes. Deve-se então analisar os erros encontrados e identificar a natureza desses erros.

O próximo passo é traçar um perfil sociolinguístico do estudante, tentar compreender a ligação dos erros encontrados com o dialeto falado por eles, e separar os desvios ortográficos oriundo do dialeto dos outros desvios que não possuem essa ligação. Somente depois de traçar o perfil sociolinguístico é que o professor elabora um material didático que atenda a cada necessidade apresentada pelos estudantes. Essa atividade pré-elaborada deve ser aplicada pelo professor que deve estar atento à natureza de cada erro e as intervenções necessárias em cada caso. E, após cada trabalho pedagógico, devem-se analisar os erros na tentativa de perceber possíveis equívocos relacionados à identificação dos desvios.

Assim, respeitar a variação linguística não significa deixar que os estudantes escrevam de qualquer forma; não significa instaurar o caos na escrita dos alunos que não possuem a língua culta como materna, mas deve-se ensinar a forma ortográfica para esses estudantes, usando seus erros ortográficos como dispositivos para a elaboração de uma intervenção pedagógica que reduza o abismo das desigualdades sociais, priorizando o ensino da língua escrita culta sem desprestigiar o dialeto do falante.

## **2.6 O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ORTOGRAFIA ATRAVÉS DE VARIADOS GÊNEROS TEXTUAIS**

A leitura é o carro-chefe para a aprendizagem da ortografia. Essas palavras chegam a soar repetitivas, pois há muito tempo que a escola propaga a importância da leitura para o sucesso das atividades propostas na disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, o que pode ser visto é que, muitos dos nossos alunos apresentam dificuldades não apenas relacionadas com a ortografia, mas também envolvendo as competências leitoras. É possível que o equívoco esteja justamente na forma como a escola tem trabalhado a leitura. Em muitos casos a leitura é sempre mecânica, sem sentido para a vida prática do estudante, muitas vezes usada como forma de castigo. É preciso então que haja uma reestruturação da prática de leitura em sala de aula, através da concepção dos gêneros textuais.

### **2.6.1 O gênero textual: conceito**

Partindo do princípio de que a aquisição da ortografia é uma tarefa da língua, compreende-se que a leitura de variados gêneros textuais contribui de forma riquíssima com a

aprendizagem da ortografia. São inúmeros os trabalhos que salientam a prática de leitura como um excelente recurso na aquisição da escrita, e é através do trabalho com os gêneros textuais que essa atividade de leitura e escrita torna-se significativa e eficiente para os estudantes.

A sociedade atual exige uma escrita que siga as regras ortográficas, e é urgente que a escola descubra formas de atingir esse objetivo, assim, quando se discute sobre a necessidade de trabalhar a escrita ortográfica dos estudantes, deve ficar claro que a prática da leitura é o grande recurso para a garantia de uma escrita segundo a norma. Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 274), “o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua”, ou seja, o aluno precisa ter contato com os variados gêneros encontrados em diversos suportes, pois “a leitura constante de livros, jornais, revistas e outros suportes impressos constitui, portanto, uma espécie de primeiro mandamento para o desenvolvimento da competência ortográfica” (MORAIS, 1998, p. 62).

Ainda segundo o autor:

A leitura de materiais impressos é assim uma importantíssima fonte alimentadora para a reflexão ortográfica, especialmente para os alunos da classe popular: como em seus lares tem menos chances de conviver com textos escritos que sigam a norma, precisam ter na escola a oportunidade de conviver, cotidianamente, com bons modelos de escrita correta, sobre os quais possa refletir. (MORAIS, 1998, p. 62).

Assim, o trabalho com gêneros textuais não pode ficar de fora de uma proposta de intervenção que vise a habilitar o estudante dentro das normas ortográficas, já que diferentemente do ensino tradicional que pregava uma prática monótona e cansativa do ensino de ortografia, esta proposta tem como objetivo ensinar a norma de forma que o aluno reflita e compreenda a escrita de sua língua. Mas o que seria então o gênero textual?

Segundo Marcuschi (2008), o termo “gênero” já tem mais ou menos vinte e cinco séculos. Para ele, “a expressão “gênero” esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, porém, atualmente, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). Para Bronckart (1985, p. 12), “os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões para cuja execução ele necessita ter competência”. Para Marcuschi (2008), os gêneros são os textos encontrados no dia a dia, ou seja, os variados textos que o indivíduo utiliza para se comunicar, quer seja na esfera oral, quer seja na esfera escrita. Para Bakhtin (1992), são formas fixas de enunciados que o falante pode utilizar para se comunicar. Para Cavalcante,

Gêneros são padrões sócio-comunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constituídos sócio-cognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. (CAVALCANTE, 2014, p. 44).

Gênero, então, conceitua toda a forma de comunicação humana apresentada por meios de textos tanto orais quanto escritos; representa a necessidade do falante da língua quando este se comunica em suas relações sociais: em casa, na rua, no trabalho, na escola, em suas relações pessoais, através das redes sociais e outros. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* sugerem que:

Os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23).

Os gêneros textuais são, então, infinitos. Seu uso vai sempre depender das necessidades comunicativas de cada um individualmente. Kleiman (2004, p.14) afirma que “a concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social”. Assim, somente a partir do ensino de gênero na escola é possível tornar a leitura significativa. Para Marcuschi (2008, p. 230), agora mais do que nunca existe uma urgência em se trabalhar a leitura e a escrita de forma efetiva, pois “esse não é um assunto apenas escolar ou acadêmico, mas de nossa vivência cotidiana”.

É preciso estudar o gênero em sua essência, além de suas informações textuais, cada gênero já vem carregado de intencionalidade, e ao estudá-lo o aluno estará em contato com variadas formas de construção de sentidos. É preciso torná-los proficientes dentro da própria língua, capazes de ler e produzir com fluência os textos que circulam em seu cotidiano e são necessários para uma vida em sociedade plena. Brandão (2006, p. 60-61) afirma que é função do professor “a tarefa de propor a leitura de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão desses textos”.

Não dá para ser interessante se não for significativo, se não fizer sentido para o indivíduo que lê, desta forma o professor precisa promover a leitura de forma que, como afirma Schneuwly e Dolz (2004), “o aluno possa refletir, apropriar-se e usar diversos gêneros

textuais”. É a própria natureza do gênero que requer do estudante essa reflexão: a esfera em que foi produzido, o suporte e muitos outros fatores que contribuem para dar sentido ao texto lido. É, pois, dever da escola levar o aluno a utilizar os variados gêneros do seu dia a dia também na escola. Em assim fazendo, terá a escola cumprido seu papel social, porque “ ler e escrever não são práticas circunscritas à esfera escolar. Lemos e escrevemos para agir no (e sobre o) mundo” (BUNZEM, 2013 p.74).

É imprescindível que, em uma proposta que vise a aprimorar a competência escrita do estudante, em especial a competência ortográfica, tenha como suporte a utilização de variados gêneros textuais, com toda sua carga de sentido, contribuindo para que o estudante compreenda as relações entre as regras ortográficas dentro do gênero textual, tornando sua aprendizagem eficiente e conferindo-lhe sentido e prazer. Desta forma, quebra-se o paradigma do ensino de ortografia, que ensinava regras soltas que não eram postas em prática pelo estudante na escrita, pois não havia uma reflexão a respeito da norma e seu uso no texto.

Assim, como essa proposta parte da ideia de que a utilização de diversos gêneros textuais seja ideal para o trabalho em sala de aula, optou-se pela metodologia da sequência didática, que, por sua vez, nasce da motivação dos autores de propor um trabalho que estude os textos levando em conta a forma em que são produzidos e como são usados diariamente pelo falante. O interesse dessa proposta é aliar a plasticidade e riqueza dos gêneros textuais ao trabalho importante e necessário com ortografia da língua portuguesa, de forma que os estudantes possam compreendê-la utilizando-a nos textos que de fato servem para proporcionar a comunicação dentro da escola e fora dela. Então, o que seria uma sequência didática?

### **2.6.2 A Sequência Didática**

A escolha da metodologia da sequência didática para a proposta de intervenção se deu pela necessidade de ensinar ortografia através da prática de leitura. Sabe-se que não há como habilitar um indivíduo em sua língua escrita se este não tiver contato constante com diversas leituras e ao passo que manuseia esses textos escritos vai construindo conhecimento sobre ele. É justamente por isso que, ao passo que o indivíduo vai crescendo em sua trajetória escolar, vai também resolvendo certos problemas relacionados à escrita. Schneuwly e Dolz indicam como finalidades gerais da proposta de sequência didática:

- Preparar os estudantes para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
- Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- Construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 93).

É um conjunto de atividades interligadas que objetivam ensinar um conteúdo. São organizadas passo a passo para que o estudante compreenda o todo através das partes, sem cair na monotonia e tornar-se de fato significativa para os alunos, “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82). É sempre organizada com base nos objetivos que o professor deseja alcançar com relação ao conteúdo proposto, e deve levar em conta o que o aluno já sabe e o que ele necessita aprender para alcançar o objetivo geral, e de que forma ele vai alcançar esse nível de aprendizagem.

Pode ser usada para trabalhar gradualmente qualquer conteúdo, de qualquer disciplina. Com relação ao ensino de Língua portuguesa, a sequência didática torna-se fundamental, já que é possível trabalhar a língua partindo do seu uso real que são os gêneros, e não deixando de fora questões tão importantes para aprendizagem dos estudantes como a interpretação de texto e a análise linguística.

Para Schneuwly e Dolz, o gênero é a base para todo ensino de língua, pois para eles, é aprendendo o uso real da língua que o indivíduo se torna capaz de usá-la com fluência. Assim os autores compreendem o gênero como sendo um instrumento usado pelos indivíduos para a comunicação e como tal, deve ser usado pelo professor de língua portuguesa. No entanto, o que se viu ao longo dos anos, foi uma aula de português que usava o gênero textual unicamente como pretexto para a compreensão das ideias do texto ou o trabalho com gramática normativa, assim, “é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma forma linguística, cujo domínio é o objetivo”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 65).

Dessa forma, a proposta da sequência didática, vem com a ideia de romper com esses equívocos que rondam a questão do trabalho com gênero na escola. Se o objetivo é preparar o indivíduo para comunicar-se no mundo, então é necessário que a escola trabalhe esses gêneros de forma a aproximar o estudante da forma real encontrada nas situações de comunicação fora

da escola. Mas, apesar de ser uma excelente estratégia de ensino, não deve ser vista como uma poção mágica capaz de resolver todos os problemas da educação. É preciso que o professor faça do planejamento uma prática do cotidiano da sala de aula para que haja sucesso no processo de ensino aprendizagem.

Para este trabalho, em especial, a proposta de sequência didática servirá de base para uma proposta que vise minimizar os problemas relacionados à ortografia. Segundo SCHNEUWLY e DOLZ (2004), apesar dos problemas relacionados à ortografia não estarem diretamente relacionados à questão do gênero, é de suma importância que os estudantes estejam preparados pra escrever conforme a norma ortográfica.

Apesar de o foco deste trabalho ser a ortografia, acredita-se que o melhor caminho para uma escrita ortográfica é a prática de leitura e escrita de textos que circulam na sociedade, que, além de prepararem os estudantes para se comunicarem enquanto falantes ativos, também estarão preparando para o uso das normas estabelecidas pelo sistema ortográfico do português.

Desse ponto de vista, as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 93).

É claro que a ideia da adaptação surge a partir das necessidades dos estudantes com a ortografia apresentadas por eles na atividade diagnóstica aplicada na turma. Nesta atividade, os problemas relacionados à ortografia apareceram de forma preocupante e exigem uma intervenção pedagógica. É necessário que o professor encontre um momento em sua prática para discutir as questões voltadas ao aprimoramento da escrita, quer sejam em grupos ou individualmente. Para Schneuwly e Dolz (2004), a revisão ortográfica é um momento muito importante da sequência didática apesar de não ser o foco, pois possibilita que os estudantes reflitam sobre a importância que a escrita ortográfica tem na sociedade letrada. Então, para esta proposta, vários gêneros serão estudados em sua situação de uso, como base para uma proposta de intervenção que minimize os problemas referentes à ortografia da Língua Portuguesa.

### **3 METODOLOGIA**

Este trabalho consiste em uma pesquisa-ação desenvolvida em um colégio municipal da cidade de Porto Seguro, Bahia. Tem como objetivo identificar a natureza dos erros na escrita de estudantes do 6º ano e fazer uma proposta de intervenção que minimize os problemas do uso da ortografia, apresentados pelos estudantes. Para isso, julgou-se necessária a aplicação de um diagnóstico que fosse capaz de identificar qual a natureza dos erros que os estudantes apresentam em sua escrita e dois questionários que deveriam traçar o perfil dos envolvidos na pesquisa: instituição escolar (Apêndice A) e alunos (Apêndice B). A aplicação do diagnóstico fez-se necessária levando-se em conta que não dá para preparar uma proposta de intervenção em uma turma sem previamente descobrir as reais necessidades dos estudantes. É claro que o pesquisador já leva suas hipóteses a respeito das dificuldades que, no entanto, podem ser ou não confirmadas pela análise dos resultados.

#### **3.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PESQUISA**

##### **3.1.1 A pesquisa qualitativa**

Este trabalho adota o método de pesquisa qualitativa, pois se acredita que é o método mais indicado para aquilo que se propõe. Conforme Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como um método de caráter subjetivo do objeto analisado, ou seja, estuda as particularidades individuais do objeto ou indivíduo. Está relacionado na compreensão e interpretação de opiniões, expectativas dos indivíduos, não tem o intuito de obter números, mas, apontar caminhos para a resolução de um problema apresentado pelo grupo estudado. Assim, acredita-se que é o método mais indicado para a pesquisa-ação, já que esta também se propõe a solucionar um problema relacionado ao grupo de estudo.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), o pesquisador que escolhe o método qualitativo, dá grande enfoque à interpretação do objeto de estudo, considera importante o contexto do objeto analisado e existe uma proximidade do pesquisador com os fenômenos estudados. No caso das pesquisas educacionais, por exemplo, é de fundamental importância a interpretação inicial das atividades que apresentam os problemas relacionados aquele grupo específico, além da valorização do contexto em que vivem os indivíduos, pois alteram consideravelmente os resultados das pesquisas, por exemplo, na pesquisa em uma sala de aula é importante se

atentar para as famílias e a condição social dos estudantes, fatores que interferem na aprendizagem dos alunos.

Para Gerhardt e Silveira (2009), na pesquisa qualitativa as hipóteses surgirão da relação estabelecida entre o pesquisador e os indivíduos pesquisados. Mesmo que o pesquisador tenha algumas hipóteses a respeito do grupo, estas devem ser testadas e alteradas de acordo com o que o grupo apresentar, pois a pesquisa qualitativa deve obrigatoriamente estar ligada às características apresentadas pelos indivíduos pesquisados. Também apresenta uma preocupação com as impressões gerais do grupo em questão, além de uma flexibilização nos materiais de coleta, já que estes podem fugir à formalidade dos testes de pesquisas quantitativas para atender às necessidades e aos objetivos do pesquisador.

### **3.1.2 A pesquisa-ação**

A pesquisa-ação foi o delineamento escolhido para esta pesquisa, devido aos objetivos que se deseja alcançar com este trabalho e a natureza da pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005), não é fácil conceituar a pesquisa-ação, devido a sua fácil adaptação a várias ciências, mas o que se pode afirmar é que o objetivo da pesquisa-ação é implementar uma ação no meio em que está sendo aplicada a pesquisa, consiste em uma ação conjunta, ou seja, ao mesmo tempo em que estuda uma situação, age sobre ela na tentativa de modificá-la através da ação empreendida.

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14 e 15).

Segundo a classificação de Thiollent (1985), apesar de existirem vários ramos desse tipo de pesquisa, uma característica que não pode ficar de fora é a interação entre pesquisadores e participantes, ou seja, os participantes devem estar ligados à pesquisa de forma ativa, não são objetos de investigação apenas, mas participantes efetivos de todas as etapas da pesquisa. “Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”(THIOLLENT, 1985, p. 14 e 15).

Thiollent (1985) resume alguns dos principais aspectos da pesquisa-ação em seis aspectos. O primeiro, segundo o autor, é a ampla e explícita interação entre pesquisador e os

participantes da pesquisa; o segundo são os problemas identificados dessa relação; o terceiro é a definição do problema, que para o autor não é determinado pelas pessoas envolvidas, mas pela situação social que há na comunidade em que a pesquisa está inserida; o quarto tem a ver com os objetivos que devem estar ligados à resolução dos problemas observados ou o esclarecimento acerca deles; o quinto princípio é a reflexão constante sobre as ações; o sexto é que a pesquisa não deve estar restrita à ação, mas precisa estar ligada também ao aumento do conhecimento e da consciência dos envolvidos.

Seguindo esses princípios classificados pelo autor, conclui-se que a pesquisa-ação é o delineamento mais apropriado para pesquisas educacionais, pois em pesquisas que envolvem educação exige-se do pesquisador uma postura diferenciada frente aos problemas apresentados pelo grupo em estudo. Como pesquisa educacional, conforme Tripp (2005), a pesquisa-ação é uma estratégia para que os professores aprimorem seu ensino e consequentemente a aprendizagem dos estudantes, é uma forma para o professor identificar os reais problemas da turma e juntamente com os alunos produzir uma solução possível para o mesmo. Assim, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p.446).

Esta pesquisa-ação segue alguns passos com base na orientação do autor acima citado. No primeiro momento, para a investigação, já foram previamente traçadas algumas hipóteses a respeito das dificuldades dos estudantes quanto ao uso da norma ortográfica, hipóteses essas que foram testadas nas atividades diagnósticas aplicadas na turma escolhida. Parte dessas hipóteses foi confirmada pelas atividades diagnósticas, e novas necessidades foram diagnosticadas, tornando-se assim partes importantes deste trabalho. A proposta de ação ou como preferimos chamar, proposta de intervenção, foi dividida em oficinas e ao final de cada oficina foi novamente aplicada uma atividade avaliativa para investigar a pertinência da metodologia aplicada.

## **3.2 OS LOCAIS DA PESQUISA**

Para melhor compreender os sujeitos participantes da pesquisa, fez-se necessário compreendê-los enquanto seres sociais inseridos em uma dada comunidade: bairro e escola. Esses ambientes acabam por determinar muitas das características desses indivíduos.

### **3.2.1 O bairro Frei Calixto da cidade de Porto Seguro – BA**

Em relação à comunidade, observou-se que a escola está situada em uma área periférica da cidade de Porto Seguro, no Bairro Frei Calixto, historicamente conhecido como “Baianão” em homenagem a um dos ex-prefeitos da cidade. Alguns fatores foram decisivos para o nascimento do bairro Frei Calixto. A expansão da BR 101 e criação da BR 367, que liga os municípios de Porto Seguro e Cabrália, e a ampliação do aeroporto de Porto Seguro, trouxeram a expansão das atividades turísticas na cidade. Pessoas vinham de todo o país em busca de tranquilidade e paisagens exuberantes, impulsionando o lugar que até então não era muito conhecido nacional e internacionalmente, isso fez crescer a procura por mão de obra para atender às demandas estimuladas pelo aprimoramento das atividades turísticas. Essa onda de crescimento da cidade coincidiu com a devastação da principal fonte de renda da população do sul e extremo sul da Bahia: o cacau.

Segundo site local ([obaiano.blogspot.com.br](http://obaiano.blogspot.com.br)), o bairro foi fundado na década de 1990 através de invasões populares de terras próximas à cidade. Essas pessoas migraram para Porto Seguro, vindas das cidades do Sul e Extremo-sul da Bahia, entre elas podem ser citadas: Camacã, Mascote, Arataca, São José da Vitória, Itabuna, Gandu e muitos outros municípios, que apresentam a mesma dificuldade relacionada ao emprego. Essas pessoas, muito pobres, deixaram suas cidades e o antigo ofício (agricultura), seduzidos pelas famosas propostas de emprego que a cidade de Porto Seguro oferecia em decorrência do turismo.

Com a vassoura de bruxa, praga que destrói o fruto ainda imaturo, as fazendas de cacau entraram em grande crise, já que não produziam o suficiente para manter todo o custo que a monocultura exigia. Assim, diante do desemprego, os trabalhadores seduzidos pelas propostas de emprego foram migrando para Porto Seguro. No entanto, chegaram à cidade sem dinheiro e sem profissão – a imensa maioria sem escolaridade – e diante dos altos preços dos aluguéis, se viram obrigados a construir barracos improvisados às margens dos mangues, destruindo as áreas de preservação e criando favelas no centro da cidade, que se “preparava” para receber visitantes do mundo inteiro.

A criação dessas favelas foi motivo de preocupação para empresários e políticos, já que esse fato atrapalhava o desenvolvimento da cidade. Surgiu então a necessidade de ocupação da parte alta da cidade, nascendo os bairros Mirante Caravelas, Cambolo e Fontana I e II, onde se vendiam lotes com preços acessíveis à população. Esses bairros foram criados com a finalidade de abrigar as pessoas que haviam migrado para Porto Seguro. Entretanto, cada dia chegavam mais pessoas à cidade, e a maioria delas não tinha condição de pagar pelos lotes, mesmo vendidos a preços populares e a moradia na cidade continuava sendo um grave problema.

Foi por volta de 1990 que a prefeitura criou um projeto de construção de casas populares em uma área que atenderia à população sem moradia; no entanto, em abril de 1992, o IBAMA embarga a obra e multa a prefeitura, alegando desmatamento da área de preservação da Mata Atlântica. A prefeitura então é obrigada a parar a obra e deixar as casas populares por terminar. Em maio de 1992, cansados de esperar pelas obras que não saíam e com a possibilidade de não haver a realização do sonho, a população decidiu invadir as casas ainda por terminar. A história da invasão foi passada para outras famílias que também deixaram suas cidades para tentarem conseguir um pequeno pedaço de terra em Porto Seguro.

Nos finais de semana e feriados, chegavam à cidade ônibus e caminhões lotados de pessoas que vinham das regiões cacauceiras, para também fazerem parte da invasão e conseguirem além da casa própria, emprego em Porto Seguro. Mas o sonho dos bons empregos logo se tornou em pesadelo. A cidade não possuía estrutura para empregar toda aquela população que, em pouco tempo, havia migrado para a cidade. A situação se tornou em um grave problema social. As famílias moravam em situação de extrema pobreza e violência; muitas delas tiveram suas crianças adotadas pelo crime e mais tarde assassinadas. O recente bairro não oferecia saneamento básico, atendimento médico nem escolas, além de que os trabalhadores encontravam dificuldade em conseguir emprego devido ao preconceito que os empresários tinham com os moradores do bairro Baianão (nome dado inicialmente ao bairro). Só após alguns anos, com o crescimento do comércio é que o bairro foi sendo beneficiado com saneamento básico, postos de saúde e escolas.

Considerado o bairro mais populoso da Bahia, segundo o [siteobaiano.blogspot.com.br](http://siteobaiano.blogspot.com.br), possui hoje, de acordo com o referido *site*, 60 mil habitantes. O bairro agora se chama Frei Calixto (nome alterado pelo prefeito Jânio Natal, no período de 2005 a 2012), em homenagem ao frade franciscano Frei Calixto, que realizava ações no bairro marcado pela pobreza, prostituição, violência e tráfico de drogas.

### 3.2.2 O colégio municipal

A escolha do colégio para aplicação da proposta se deu pelo fato da pesquisadora fazer parte do corpo docente dessa instituição desde o ano de 2009, e se sentir profundamente incomodada com os problemas referentes aos alunos do 6º ano. O colégio possui 26 salas de aula e atende ao ensino fundamental I (a partir do 2º ano) e o fundamental II, nos turnos matutino, vespertino e noturno (atendimento da modalidade EJA). Possui quadra poliesportiva, banheiros, sala de informática, biblioteca, salas de aulas arejadas, mobiliário (em sua maioria velhos), cozinha, refeitório, sala de professores, sala de atendimento à criança com deficiência e repartições administrativas como: direção, vice-direção, secretaria, além de uma sala específica para uso da coordenação pedagógica no atendimento aos pais, professores e alunos. Para as funções administrativas, a escola dispõe de um diretor, três vice-diretores, 71 funcionários, além de cinco coordenadores pedagógicos. Os pais e responsáveis pelos alunos, em sua maioria, não se interessam muito pela vida escolar das crianças. Segundo o vice-diretor do turno matutino, em reunião de pais, geralmente a frequência não excede aos 20%. Isso deixa a escola sozinha na tarefa de educar.

O corpo docente é composto por 72 profissionais licenciados em áreas diversas. A maioria possui especialização em sua área de atuação e mantém vínculo efetivo com o município de Porto Seguro, há, no mínimo, oito anos. O município possui um plano de carreira que define a carga horária desse profissional em 14 horas aulas com aluno e mais 5 horas-aulas em acompanhamento pedagógico com a coordenação da escola. Alguns dos professores da instituição exercem um total de quarenta horas semanais, dividindo-se entre dois períodos do dia. Os professores de Língua Portuguesa são os mais antigos da instituição; boa parte deles chegou à escola por ocasião de sua fundação. Concursados inicialmente como professores nível I (com formação em magistério), foram ascendendo na carreira após a popularização do curso de Letras na região, pela presença da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – CAMPUS XVIII, situada em Eunápolis, Ba, e pelas faculdades à distância.

Pode-se perceber que, apesar de ser uma escola de periferia, apresenta uma estrutura bastante organizada para o atendimento dos estudantes. No entanto, segundo o vice-diretor da instituição, a escola enfrenta graves problemas em seu dia a dia, o que afeta o cumprimento das metas. Os problemas são diversos, e podem ser citados: o tráfico de drogas nos arredores da escola; a violência de dentro e de fora; a sexualidade precoce, com um grande número de adolescentes grávidas ou com DST's; o envolvimento de alunos e familiares no tráfico de

drogas; toques de recolher; falta de merenda escolar em grandes períodos de tempo durante o ano letivo; professores doentes, faltosos e descomprometidos, dentre muitos outros problemas. Para o vice-diretor, a educação é um grande desafio; desafio esse que a escola, mesmo com tantos problemas, está disposta a enfrentar.

### **3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Esta seção se destina ao conhecimento dos sujeitos participantes da pesquisa. Para melhor compreender esses sujeitos, achou-se por bem conhecer as famílias em que estão inseridos bem como as características individuais de cada sujeito.

#### **3.3.1As famílias**

As famílias atendidas pela escola municipal são, em sua maioria, famílias carentes que trabalham no comércio, na rede hoteleira, na construção civil, como domésticos e/ou como vendedores ambulantes nas praias de Porto Seguro. São filhos dos primeiros moradores do bairro, que aprenderam, desde cedo, a conviver com a situação de pobreza. Foram excluídos da escola, pois quando chegaram à localidade ainda crianças, não havia escolas no bairro, tampouco transporte escolar gratuito, transporte público regular nem condição financeira de pagar transportes alternativos. Por essa questão, boa parte deles possui pouca ou nenhuma escolaridade, dificultando o apoio pedagógico de que os filhos tanto precisam.

Quanto às famílias dos estudantes envolvidos na pesquisa, segundo as respostas do questionário, dos 28 alunos envolvidos, com exceção de um, que tem o pai falecido, todos têm pai e mãe vivos. No que se refere à escolaridade, pelas informações prestadas, todos eles sabem ler e escrever; no entanto, desses 55 pais, 5 nunca estudaram(aprenderam a ler com a mãe), 20 possuem apenas o ensino fundamental incompleto, 16 possuem o fundamental completo e 14 possuem o ensino médio completo. Nenhum dos pais possui ou está cursando ensino superior, mesmo com a grande quantidade de faculdades a distância que oferecem todo tipo de cursos com um preço acessível.

A vida profissional desses pais é um reflexo da pouca escolaridade. Dos pais que mantêm o sustento da família, no momento dessa pesquisa, 4 estão desempregados, 8 trabalham no comércio nas várias funções, 5 trabalham na construção civil, 2 na zona rural, 2 trabalham como serviços gerais nas escolas públicas, 1 trabalha na hotelaria, 1 exerce a função de moto-taxi, 2 são vendedores ambulantes, 1 é cozinheiro, 1 é agente de saúde e 1 exerce a função de empregada doméstica. Esses empregos, em sua maioria, oferecem pouca

remuneração e exigem do trabalhador, às vezes, uma dedicação acima das oito horas diárias de árduo trabalho. Essas horas a mais são pagas no sistema de hora extra, que dificilmente são rejeitadas pelo trabalhador, devido a pouca remuneração do sistema normal de oito horas, o que acarreta uma sobrecarga de trabalho e pouco tempo de dedicação à família.

O aumento da carga horária de trabalho acaba prejudicando o acompanhamento dos pais nas atividades escolares, tais como reuniões de pais e acompanhamento das tarefas de casa. Quando questionados sobre o acompanhamento dos pais, 07 alunos responderam que às vezes eram acompanhados quando os pais tinham tempo; 09 responderam que não eram acompanhados por ninguém, além de nunca terem um representante da família nas reuniões, e 12 estudantes responderam que eram acompanhados nas várias tarefas sempre por um dos pais. O cruzamento desses dados mostra que a maioria dos pais, em face das situações desfavoráveis em que se encontra, não encontra tempo de acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos, apesar de alguns se mostrarem preocupados.

### **3.3.2 Os estudantes**

A escola possui um total de 2.097 alunos distribuídos nos três turnos, nos cursos de Ensino Fundamental I e II. Além da situação de pobreza que esses alunos precisam conviver, existe também o alto índice de violência na região em que vivem e o tráfico de drogas, que “adota” crianças e adolescentes para a distribuição do produto. Muitos dos estudantes que passaram pela escola hoje lideram a venda de entorpecentes na região; outros tantos estão presos ou foram assassinados. Os arredores da escola oferecem desafios para o processo de ensino-aprendizagem.

A escolha da turma se deu justamente por ser considerada uma turma problema; a pesquisadora, também professora do 6º ano da instituição acredita que seus conhecimentos adquiridos no PROFLETRAS podem contribuir para minimizar os problemas enfrentados por esses alunos. A turma escolhida possui 33 alunos, dos quais 28 participaram da atividade diagnóstica (muitos desses alunos são faltosos ou ficam fora da sala durante as aulas. Nos dias de aplicação da atividade diagnóstica alguns alunos haviam faltado). Sobre os alunos participantes da pesquisa pode-se afirmar que: apenas 03 alunos não possuem defasagem idade-série, 14 alunos acumulam um ou dois anos de defasagem idade-série e 11 alunos possuem de três a seis anos de defasagem idade-série. A maioria é adolescente, mas ainda cursa o 6º ano do ensino fundamental e colecionam reprovações por problemas relacionados à produção de texto, conhecimentos matemáticos e, principalmente, à leitura.

Os alunos apresentam um vasto histórico de advertências, convocações de pais e suspensões, justificadas no comportamento indisciplinado dos mesmos. Além disso, muitos alunos são faltosos; alguns deles até frequentam a unidade escolar, porém raramente estão na sala assistindo às aulas. Não possuem motivação alguma para estudar; estão ali por vários outros motivos: são obrigados, vão para se alimentar, namorar, etc. O certo é que após tantos fracassos, tantas reprovações, eles não veem na escola nenhuma perspectiva. Muitos já internalizaram que não conseguem aprender e esperam completar dezoito anos para finalmente abandonar a escola em definitivo. A turma é composta por catorze meninas e vinte meninos, nascidos entre 1998 e 2005. Assim, faz-se necessário traçar um perfil individual para cada estudante.

Aluno 01: pessoa do sexo feminino tem 17 anos e acumula seis anos em defasagem idade-série. Tem pais alfabetizados, porém não concluíram ensino fundamental, mesmo assim, frequentam as reuniões escolares, além de acompanharem nas atividades de casa. Alega ter contato com diversos materiais de leitura, como livros didáticos, revistas e livros literários, além de ter acesso à tecnologia como internet e celulares digitais. Afirma não ter preferência por um gênero específico na hora da leitura, gosta de ler, no entanto raramente o faz. A aluna apresentou uma quantidade muito grande de desvios na atividade diagnóstica, sendo 54 desvios na categoria Interferência da oralidade na escrita e 24 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 02: pessoa do sexo masculino tem 12 anos e apenas um ano de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados, apesar de o pai nunca ter estudado e a mãe ter apenas o ensino fundamental incompleto. Esses pais não são assíduos nas reuniões escolares por falta de tempo, mas a mãe sempre encontra uma forma de acompanhá-lo nas atividades de casa. O único material de leitura que tem acesso é o livro didático cedido pela escola. Afirma gostar de ler, porém raramente pratica a leitura. Tem acesso a tecnologia e o único gênero textual de sua preferência é o gênero música, em especial o funk e a música eletrônica. Esse aluno apresentou 18 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 13 decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 03: pessoa do sexo feminino tem 12 anos e apenas um ano de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados, possuem o Ensino médio completo, mas não acompanham a estudante nas atividades de casa e raramente frequentam as reuniões escolares. Tem acesso a diversos materiais de leitura como livros didáticos, revistas e jornais além de ter contato com a internet em computador e celular. Não gosta de ler e quando o faz, raramente, é pelas obrigações escolares. O gênero textual de sua referência é o gênero música, destacando o Hip-

hop, o Rock, Rap e gospel. A aluna apresentou apenas 04 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 03 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 04: pessoa do sexo feminino tem 13 anos e dois anos de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados, tendo o pai cursado apenas o fundamental incompleto e a mãe o fundamental completo. O pai, além de participar das reuniões escolares ainda acompanha a aluna nas atividades de casa. Os únicos materiais de leitura a que tem acesso são o livro didático e revistas, além de ter acesso a computador, celular e internet. Afirma gostar de ler e fazê-lo algumas vezes por semana, preferindo ler no celular do que em outros suportes. O gênero textual preferido é o gênero música, com preferência por: rock, funk e música romântica. A aluna apresentou 33 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 22 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 05: pessoa do sexo masculino tem 12 anos e apenas um ano de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados, tendo o pai o fundamental incompleto e a mãe o fundamental completo. Os pais frequentam as reuniões escolares, mas não acompanham a aluna nas atividades de casa. Tem acesso a livros didáticos, revistas e jornais, a celulares e às vezes a computador e a internet. Afirma gostar de ler e fazê-lo diariamente no computador e celular. O gênero textual preferido é o gênero notícia e o gênero musical é a música gospel. Apresentou 15 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 10 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 06: pessoa do sexo masculino tem 13 anos e dois anos de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados e possuem o ensino fundamental completo, mas, não frequentam as reuniões escolares nem acompanham o estudante nas atividades de casa. Quanto aos materiais de leitura, o aluno afirma ter contato apenas com os livros didáticos cedidos pela escola, além de ter contato com celular, computador e internet. Não gosta de ler, mas o faz algumas vezes por semana por exigência da escola e o único gênero textual que lhe desperta o interesse é a piada e o gênero musical de que mais gosta é música internacional. Apresentou apenas 09 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 06 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 07: pessoa do sexo masculino, tem 12 anos e apenas 01 ano de defasagem idade-série. Tem pai falecido e a mãe é alfabetizada e possui o fundamental completo. Nem sempre a mãe frequenta as reuniões escolares e é o avô quem o acompanha nas atividades de casa. O único material de leitura que tem acesso são os livros didáticos, além do celular, computador e internet. Não gosta de ler e quando o faz é raramente e sempre pela exigência da escola ou no celular. Gosta de música, história em quadrinho e piadas e o gênero musica.

Apresentou apenas 05 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 04 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 08: pessoa do sexo masculino tem 12 anos e apenas um ano de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados, tendo o pai o fundamental incompleto e a mãe o fundamental completo. A mãe sempre participa das reuniões escolares além de acompanhá-lo nas atividades de casa. Os materiais de que tem acesso são livros didáticos, revistas, jornais e livros literários, além do computador e celular. Gosta de ler e o faz algumas vezes por semana. O gênero música é o que mais lhe agrada, mas não especificou qual gênero musical de sua preferência. Apresentou 16 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 12 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 09: pessoa do sexo feminino tem 11 anos e não apresenta defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados, tendo o pai apenas o fundamental incompleto e a mãe o ensino médio completo. Os pais frequentam as reuniões escolares, porém não acompanham nas atividades de casa. Sobre materiais de leitura, tem acesso ao livro didático, a revistas, jornais e livros literários, além de possuírem acesso a celular, computador e internet. Gosta de ler, mas o faz raramente em livros didáticos e no celular. Gosta de todos os gêneros que conhece. Apresentou 22 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 22 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 10: pessoa do sexo masculino tem 13 anos e dois anos em defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados, tendo o pai o fundamental incompleto e a mãe o fundamental completo. Nem sempre os pais frequentam as reuniões escolares e geralmente não acompanham o aluno nas atividades de casa. O único material de leitura que tem acesso são os livros didáticos, mas também, tem acesso a celular, computador e internet. Gosta de ler e seu gênero preferido é a piada, e ler diariamente em livros e no celular. Apresentou 18 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 13 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 11: pessoa do sexo masculino tem 16 anos e cinco anos de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados, sua mãe tem o ensino médio completo e o pai nunca estudou. A mãe sempre frequenta as reuniões escolares e acompanha o aluno nas atividades de casa. Os únicos materiais de leitura que tem acesso são os livros didáticos além do celular, computador e internet. Gosta de ler e lê diariamente no computador, seu gênero textual preferido é o gênero música, com preferência do Funk e do Rap. Apresentou 32 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 19 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 12: pessoa do sexo feminino tem 12 anos e apenas um ano de defasagem idade-série. A mãe é alfabetizada e possui ensino médio completo, e quanto à instrução do pai houve divergência de informação. Os pais frequentam as reuniões escolares, mas é a irmã e o primo que a acompanham nas atividades de casa. Sobre os materiais de leitura, tem acesso ao livro didático, revistas e livros literários, além de ter acesso a celular e, algumas vezes, tem acesso a computador e internet. Gosta de ler e o faz algumas vezes por semana preferencialmente em livros e no celular. Seus gêneros textuais preferidos são o gênero música e o conto, dos gêneros musicais lhe agradam o hip hop e o gospel. Apresentou apenas 03 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 12 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 13: pessoa do sexo masculino tem 15 anos e quatro anos de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados, possuem ensino médio completo, mas não frequentam as reuniões escolares e nem acompanham o estudante nas atividades de casa. Os materiais de leitura a que tem acesso são apenas os livros didáticos, além de ter acesso a celular, computador e internet. Gosta de ler, mas o faz raramente no celular, o gênero textual preferido é a música em especial o gênero rap. Apresentou 17 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 19 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 14: pessoa do sexo masculino tem 14 anos e três anos de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados, tendo o pai o fundamental incompleto e a mãe nunca estudou. Os pais não frequentam as reuniões escolares e não acompanham o estudante nas atividades de casa. Quanto aos materiais de leitura, tem acesso a livros didáticos, revistas e jornais, além de ter acesso a computador e internet. Afirma gostar de ler, mas não o faz nunca, isso por que não leva em conta as leituras que desenvolve nas aulas. Seu gênero textual preferido é a música, em especial a música gospel. Apresentou 28 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 19 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 15: pessoa do sexo masculino tem 14 anos e três anos de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados, tendo cursado apenas o fundamental incompleto. Não participam de reuniões escolares nem acompanham o estudante nas atividades de casa. Entre os materiais de leitura, tem acesso apenas aos livros didáticos e ao celular com internet. Afirma gostar de ler, mas só faz raramente em computadores e celulares. O gênero textual preferido é a música, em especial, música eletrônica, pop e rock. Apresentou 24 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 26 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 16: pessoa do sexo masculino tem 12 anos e um ano de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados, porém o pai nunca estudou e a mãe possui o fundamental

incompleto. A mãe frequenta regularmente as reuniões escolares e acompanha o estudante nas atividades de casa. Como material de leitura possui além dos livros didáticos, revistas, jornais e livros literários, além do acesso a computador, celular e internet. Gosta de ler e o faz algumas vezes por semana no celular e nos livros didáticos. Seu gênero textual preferido é o gênero música, em especial o rap. Apresentou apenas 08 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 08 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 17: pessoa do sexo feminino tem 11 anos, não apresentando nenhum ano de defasagem. Os pais são alfabetizados, tendo o ensino médio completo. A mãe participa das reuniões escolares e acompanha a aluna nas atividades de casa. Tem acesso a diversos materiais de leitura como livro didático, revistas, jornais e livros literários, além de acesso a celular, computador e internet. Gosta de ler e o faz algumas vezes por semana em livros, celular e computador. Dos gêneros textuais que mais gosta de ler, se destacam a música, história em quadrinho, piadas, contos e notícia. O gênero musical preferido é o rap. Apresentou 25 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 21 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 18: pessoa do sexo feminino tem 12 anos, um ano de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados e ambos possuem ensino fundamental completo. Os pais, às vezes, participam das reuniões escolares e é o pai quem acompanha a aluna nas atividades de casa. Quanto aos materiais de leitura, a aluno tem acesso ao livro didático, revistas e jornais, além de celular, computador e internet. Gosta de ler e o faz algumas vezes por semana em livros. Seus gêneros textuais preferidos são a música, o romance, as histórias em quadrinhos, piadas e contos. Dos gêneros musicais o preferido é a música gospel. Apresentou apenas 08 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 23 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 19: pessoa do sexo masculino tem 15 anos e quatro anos de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados e ambos possuem o ensino fundamental incompleto. Os pais frequentam as reuniões escolares somente às vezes e não acompanham as atividades de casa. Quanto aos materiais de leitura, tem acesso apenas aos livros didáticos e a revistas, tem acesso a celular com internet e não tem acesso a computador. Não gosta de ler e quando faz é no celular ou por exigência da escola. Seu gênero textual preferido é a notícia. Apresentou apenas 09 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 10 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 20: pessoa do sexo feminino tem 13 anos e dois anos de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados e ambos possuem ensino médio completo. Não frequentam

regularmente as reuniões escolares, mas ambos acompanham a aluna nas atividades de casa. Dos materiais de leitura, tem acesso apenas aos livros didáticos, celular e à internet. Não gosta de ler e geralmente não faz se não houver uma pressão por parte da escola. O único gênero textual que gosta é a música, em especial o funk. Apresentou apenas 06 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 04 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 21: pessoa do sexo masculino tem 13 anos e acumula dois anos de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados, o pai possui fundamental completo e a mãe possui ensino médio completo. Os pais frequentam as reuniões escolares, porém não acompanham as atividades de casa com o aluno. Quanto aos materiais de leitura, os alunos têm acesso a livros didáticos e revistas além de ter acesso a celular, computador e internet. Não gosta de ler, e quando o faz é algumas vezes por semana por exigência da escola ou alguma coisa interessante no celular. O gênero textual preferido é o gênero música, em especial o funk e a música eletrônica. Apresentou 16 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 16 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 22: Aluno do sexo feminino tem 14 anos, acumulando três anos de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados e ambos possuem o ensino fundamental completo, não participam das reuniões escolares e nem acompanham a aluna nas atividades de casa. Quanto aos materiais de leitura, a aluno tem acesso ao livro didático e a revistas, além de acesso a celulares, computadores e internet. Não gosta de ler e afirma que fora da escola nunca desenvolve nenhuma atividade de leitura. O único gênero textual que lhe desperta a atenção é o gênero música, em especial a música internacional e o funk. Apresentou apenas 07 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 08 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 23: pessoa do sexo feminino tem 16 anos e acumula cinco anos de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados e ambos possuem o ensino fundamental completo, não frequentam as reuniões escolares regularmente, mas a mãe acompanha a aluna nas atividades de casa. Quanto aos materiais de leitura, a aluna tem a sua disposição livros didáticos e revistas além de celular, computador e internet. Gosta de ler e o faz algumas vezes por semana em livros e no celular. Seus gêneros preferidos são música, romance e história em quadrinho. Apresentou apenas 14 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 07 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 24: pessoa do sexo masculino tem 16 anos e acumula cinco anos de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados e ambos possuem ensino médio completo, mas não

acompanham o estudante nas atividades de casa apesar de freqüentar em as reuniões de pais. Quanto aos materiais de leitura, tem acesso apenas aos livros didáticos e aos livros literários, além de ter acesso a celular e internet. Afirma gostar de ler e o faz algumas vezes por semana em livros. O gênero textual preferido é a música, em especial a música gospel. Apresentou 61 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 27 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 25: pessoa do sexo masculino tem 14 anos e acumula três anos de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados, o pai possui ensino fundamental incompleto e a mãe possui ensino fundamental completo. Os pais participam das reuniões escolares e a mãe acompanha o estudante nas atividades de sala. Quanto aos materiais de leitura, o estudante possui acesso apenas aos livros didáticos e acesso a computador, celular e internet. Gosta de ler e quando o faz é no celular, mas não tem o hábito. Seu gênero preferido é o gênero música, em especial o rock. Apresentou 24 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 15 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 26: pessoa do sexo masculino tem 12 anos e um ano de defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados e ambos possuem o ensino fundamental incompleto, frequentam as reuniões escolares, mas não acompanham o aluno nas atividades de casa. Quanto aos materiais de leitura, tem acesso a livros didáticos, jornais e revistas, além de acesso a celular e internet. Seus gêneros preferidos são a música e piadas. O gênero musical preferido é o funk, a música eletrônica e o rock. Apresentou apenas 33 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 34 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 27: pessoa do sexo masculino tem 11 anos e não possui defasagem idade-série. Os pais são alfabetizados e ambos possuem ensino fundamental completo. Os pais participam das reuniões escolares e a mãe acompanha o aluno nas atividades de casa. Quanto aos materiais de leitura, tem acesso a livros didáticos, revistas e livros literários, além de acesso a celular e internet. Gosta de ler e o faz diariamente no celular. Seu gênero textual preferido é o gênero música, em especial a música gospel. Apresentou apenas 02 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 02 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

Aluno 28: pessoa do sexo masculino tem 15 anos e acumula quatro anos em defasagem idade-série. O pai é alfabetizado e possui ensino médio completo e a mãe nunca estudou e não é alfabetizada. Os pais não frequentam regularmente as reuniões escolares e não acompanham o aluno nas atividades de casa. Quanto aos materiais de leitura tem acesso a livro didático e livros literários, além de celular e internet. Gosta de ler e o faz algumas vezes

por semana no celular. Seu gênero textual preferido é o gênero romance em especial a música gospel. Apresentou 22 desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 15 desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema de escrita.

### **3.4 O DIAGNÓSTICO**

#### **3.4.1 As atividades**

Para coletar os dados referentes aos erros ortográficos dos alunos foram escolhidas duas atividades: a primeira delas consistiu em um ditado de palavras e a segunda em uma produção de texto a partir do gênero conto. Os erros encontrados foram divididos em duas categorias: erros por interferência da oralidade na escrita e erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita (BORTONI-RICARDO, 2005). O objetivo desses testes é identificar os erros ortográficos desses alunos e classificá-los nas categorias acima citadas e em dez subcategorias (monotongação, apagamento do R final, ditongação, rotacismo, iotização/palatalização, grafias do G e J, grafias de S, M ou N na codanasal, grafias do X e CH e grafias de Z).

No entanto, algumas outras subcategorias apareceram no diagnóstico: uso do gerúndio, segmentação e juntura vocabular, alteamento da vogal média, nasalização vocalização da consoante lateral, confusão nas grafias de ão e AM, vozeamento, dificuldade nas grafias de encontros consonantais (NH, LH, CH, CR, TR, BR, GL, FL), apagamento do L final, hipercorreção (L/U, U/O, E/I), Z no lugar do G, apagamento do S e R no final de sílaba, maiúscula no meio da palavra, omissão do H e representação do R (R e RR). Essas categorias que não estavam previstas tornaram-se alvo de investigação para, após confirmação das dificuldades da turma relacionadas a estas categorias não previstas, fossem inclusas na proposta que visa minimizar as dificuldades quanto ao sistema ortográfico.

O primeiro teste foi o ditado de palavras (Apêndice C), contendo 44 palavras distribuídas nas 10 subcategorias anteriormente previstas. Segundo Morais (1998, p.77), essa atividade tem “o papel de verificar os conhecimentos ortográficos” dos alunos de forma mais direcionada do que a produção de texto livre. O objetivo do ditado foi evidenciar a escrita dos alunos, confirmando a presença de alguns erros que por intuição, já estariam presentes na escrita dos estudantes. A escolha das palavras se deu de forma a evitar que se escolhessem palavras muito fora do vocabulário dos alunos e palavras que fossem muito comuns no cotidiano. O primeiro critério de escolha se justifica pelo fato de que muitas vezes o

desconhecimento total de uma palavra leva o aluno a errar com maior frequência, e o segundo critério se justifica pelo fato de que as palavras muito conhecidas acabam tendo sua grafia decorada pelo estudante, sem, no entanto, compreender sua forma de escrita.

O segundo teste foi uma produção de texto baseado no conto *Zumbis, Vampiros e fantasmas...* de autoria do professor Jackson Cruz dos Santos (Apêndice D), também professor do município de Porto Seguro. A escolha do texto se justifica pelo encanto que esses alunos demonstram por histórias de terror e mistério, e na tentativa de despertar a atenção foi escolhido um texto que se adequasse a esse gosto textual. No texto, o personagem narrador conta suas expectativas pelas férias em um sítio que, segundo contam, possui residências mal-assombradas.

A proposta de produção de texto sugere aos alunos que se considerem o personagem narrador e contem como foram as tais férias. Outra possibilidade dada aos estudantes foi que poderiam também contar histórias de terror que haviam vivido ou que ouviram falar. Com a produção de texto, o objetivo era fazer com que os alunos demonstrassem o que de fato não compreendem no sistema ortográfico do português de forma mais espontânea do que no ditado de palavras.

### **3.4.2 Aplicação das atividades**

Antes da aplicação dos testes, por se tratar de uma turma de adolescentes indisciplinados, achou-se por bem proporcionar um momento de descontração e conhecimento dos estudantes. Foram servidos alguns doces, salgados e refrigerantes. Durante a aula, com a presença da professora da turma, pôde-se conversar com os alunos de maneira descontraída. Eles perguntaram a respeito do curso, como era o ensino superior e como fariam para estudar numa universidade. Falaram sobre suas vidas, suas relações amorosas e do sentimento em relação à escola.

Infelizmente, alguns alunos se mantiveram calados, uns devido à timidez e outros devido à euforia dos colegas mais desinibidos. A conversa foi regada pelo lanche, e uma bela dose de piadas contadas pelo aluno 08 que se considera profissional. No final da conversa, houve despedida e os alunos demonstraram ansiedade pelo início da pesquisa que se daria nos próximos dias.

A aplicação dos testes aconteceu em dois dias seguidos: no primeiro dia foi aplicado o ditado de palavras, com duas horas/aula de duração. Inicialmente foi desenvolvida uma

conversa com os participantes sobre a escrita e a importância de escrever ortograficamente, também foram esclarecidas as regras da atividade, como aconteceria o ditado de palavras e qual seria a finalidade do mesmo. Cada um recebeu uma folha com pautas enumeradas até quarenta e quatro; as palavras não seriam ditadas. Imagens sugerindo as palavras seriam projetadas e eles deveriam falar do que se tratava e só depois escrever. É claro que no caso de uma percepção diferente, havia intervenção no sentido de orientar os estudantes sobre qual palavra deveria ser escrita.

Na aplicação do ditado houve muita euforia; os estudantes estavam ansiosos por participarem da pesquisa, mas relutaram diante das 44 palavras. Precisaram ser convencidos da importância de participarem. Durante a aplicação, a professora se fez presente com o intuito de contribuir com a disciplina dos alunos, o que foi de muita importância. Alguns alunos demonstraram um medo enorme de cometerem erros e alguns deles levantavam de seus assentos para corrigirem uma ou outra palavra que lhes causava dúvida, mas essa foi uma pequena parcela do grupo.

Outro fator importante na aplicação do ditado foi a relutância em usar a caneta. Muitos estudantes afirmaram que não conseguiam escrever a caneta, percebeu-se que não possuem familiaridade com a escrita. Alguns demonstraram muita lentidão na escrita das palavras, insegurança, além de falta de atenção. Houve quem sequer percebia quando os colegas gritavam o nome referente à imagem projetada.

No segundo dia, com duração de duas horas/aula, foi apresentado para os alunos o gênero conto. Essa escolha se justifica pelo fato de ser o gênero que estava sendo trabalhado pela professora da turma. Segundo a professora, já havia apresentado o conto com suas características, bem como já havia pedido em atividades anteriores que os alunos produzissem contos; com base nesta informação, chegou-se à conclusão de que para um bom teste diagnóstico o melhor seria um gênero conhecido pelos alunos.

Em seguida, foi explicado que a segunda atividade era uma produção de texto baseado em um conto (Anexo C) de um professor morador do bairro. Para isso foi feita, então, uma pequena biografia da vida do autor do conto, e sua paixão por produção de textos. Os estudantes se mostraram curiosos em conhecer um conto escrito por alguém da região, já que os autores dos textos dos livros didáticos são, segundo eles, pessoas mortas ou que moram longe. Antes da aplicação, foi relatado para os estudantes que o conto escolhido para a atividade falava de terror e foram apresentadas algumas imagens de suspense e terror (Anexo D), iniciando uma conversa sobre a possibilidade da existência de seres aterrorizantes; alguns alunos afirmaram acreditar e outros deixavam para o campo da imaginação dos colegas. Foi

pedido que citassem histórias de terror que tinham presenciado ou ouvido falar. Surgiram muitas histórias, todas envolvendo o avô, um tio e em alguns casos o próprio aluno. A maioria dos estudantes afirmou não ter medo de casas mal-assombradas, vampiros ou fantasmas, no entanto, boa parte deles, apesar da idade, acreditava em sua existência.

Somente após intensa conversa o texto foi projetado na parede, e, nesse momento, houve silêncio enquanto o conto era lido em voz alta para os alunos. Após a leitura, foi proposto que se discutisse o texto e a coragem do personagem-narrador em passar as férias em um local tão assustador; quase todos os alunos desejaram passar as férias no tal sítio também. E a conversa seguiu acirrada e com entusiasmo. Aproveitando o momento de excitação, colocou-se para eles as duas propostas de atividade. Nesse momento, houve muita relutância, muitos alunos deixaram claro que não fariam a atividade por não saberem escrever, alguns sugeriram que a atividade fosse realizada de forma oral, e foram longos dez minutos até que todos os presentes consentissem em participar. Alguns textos maiores, outros menores; uns com um pouco de empenho e outros nem tanto; mas todos participaram.

A utilização de dois instrumentos de pesquisa (o ditado de palavras e a produção de texto) teve como principal objetivo identificar os erros. O uso de tais instrumentos se justifica pelo fato de que cada um deles possui uma característica distinta que o torna imprescindível na pesquisa. O ditado, por um lado, permite uma melhor visualização das palavras e um direcionamento a erros já previstos. Enquanto que a produção de texto, por sua vez, permite que o estudante escreva de forma livre, demonstrando sua relação com a escrita ortográfica quando não está monitorando a escrita de palavras isoladas, além de apresentar erros que não haviam sido previstos anteriormente.

### **3. 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

O diagnóstico mostrou as hipóteses dos estudantes em relação à escrita ortográfica, o que se torna essencial em uma proposta de intervenção já que é de suma importância que primeiro se conheçam as dificuldades dos indivíduos para depois preparar uma intervenção que objetive solucionar ou minimizar os problemas encontrados.

A aplicação das atividades diagnósticas permitiu tornar conhecidos os motivos pelos quais os estudantes do 6º ano erram em seu processo de escrita. Como foram utilizados instrumentos diferentes (ditado e produção de texto) apareceram também resultados diferentes nas categorias analisadas. Inicialmente as categorias foram divididas em: 1ª) erros por

interferência da fala na escrita e 2ª) erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita (BORTONI-RICARDO, 2006). Para chegar aos resultados acima descritos, essas duas categorias foram subdivididas inicialmente em dez subcategorias, sendo cinco referentes à primeira (monotongação, apagamento do R final, ditongação, rotacismo, iotização/palatalização), com base nos dialeto do bairro Frei Calixto; e cinco referentes à segunda (Uso do CH e do X, confusão entre o M e o N na coda nasal, grafias do fonema /s/ (S, C, Ç, SS, SC, X), Grafias do G e J e Grafias do Z), com base no conhecimento dos alunos do 6º ano que a pesquisadora possui por ser professora da instituição.

Essa primeira divisão das categorias de erros se baseia em Bortoni-Ricardo (2006), pois, segundo ela, a multiplicidade de dialetos no vasto território brasileiro dá origem a uma diversidade de falares que muitas vezes são transpostos para a escrita devido ao pouco conhecimento que o estudante tem do sistema. Enquanto para muitos o problema dos erros ortográficos baseia-se apenas no desconhecimento das regras, Bortoni-Ricardo chama a atenção para os erros decorrentes da oralidade na escrita. A segunda categoria, também baseada na proposta da autora, contempla algumas dificuldades que o sistema impõe ao estudante e que são necessárias intervenções no sentido de levar o aluno a compreender essas questões. Morais (2008) classifica essa categoria em dois blocos: as regularidades e as irregularidades da língua. Para o autor, o sistema ortográfico do Português Brasileiro impõe ao estudante regras que podem ser compreendidas e, portanto, devem ser discutidas na prática da sala de aula, além das irregularidades que precisam da memorização e uso de dicionários. É com base nessas informações que surgem as subcategorias e considera-se, portanto, importante que se discuta cada uma delas.

### **3.5.1 Erros por interferência da fala na escrita: ocorrências previstas**

**MONOTONGAÇÃO** – A monotongação é um fenômeno linguístico que ocorre quando na fala o ditongo perde a semivogal, reduzindo-se a apenas uma vogal. Para Xavier e Mateus (s.d.: 249) a monotongação é a “Fusão entre dois elementos de um ditongo que assim evolui para vogal. Pode considerar-se um caso particular de assimilação completa”. Exemplo: Bera-beira, açogue-açogue. Essa ocorrência não é estigmatizada na fala, porém na escrita considera-se um erro ortográfico.

**DITONGAÇÃO** – É o contrário da monotongação, ou seja, o estudante acrescenta um ditongo onde não há. Segundo Aragão (2000, p. 01), “é um fenômeno essencialmente fonético

causado por necessidades eufônicas, não tendo, assim existência no sistema da língua, mas sua realização na fala”. Exemplo: feroiz-feroz, nós-nós. Assim como os fenômenos citados acima, esse também não sofre estigma, já que é um fenômeno exclusivo da fala.

**APAGAMENTO DO “R” FINAL NAS FORMAS VERBAIS** – Neste caso o estudante escreve os verbos terminados em R da mesma forma como os pronuncia, causando seu apagamento. Exemplo: fala-falar, casa-casar. Na oralidade essa ocorrência não é estigmatizada e boa parte dos falantes cultos pronuncia da mesma forma.

**ROTACISMO** – É o fenômeno que ocorre quando o usuário da língua troca o L pelo R. Exemplo: bicicleta-bicicleta, plástico-plástico. Essa ocorrência, diferente das outras citadas acima, sofre muito estigma devido à discrepância entre a língua falada e o que é prescrito pelo sistema de escrita.

**IOTIZAÇÃO/PALATALIZAÇÃO** – Esses são dois fenômenos distintos. A iotização é quando ocorre a “mudança de uma vogal ou consoante para a vogal anterior alta /i/ ou para a semivogal correspondente ou iode”. Câmara Jr (1977, p. 149). O usuário da língua transforma os sons palatais (NH e LH) em sons não palatais. Exemplos: muié ou mulé para mulher, caioto para canhoto. Essa ocorrência sofre bastante estigma até mesmo na oralidade. A palatalização é quando ocorre o contrário, o falante transforma uma sibilante sonora (L) em palatal. Exemplo: ólho-óleo. Essa ocorrência, no entanto, não sofre estigma na fala perante a sociedade.

### **3.5.2 Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita: ocorrências previstas**

Para esta categoria de erros, utiliza-se as denominações de Moras (2008), regularidades e irregularidades. Quanto às regularidades, Morais afirma que através do estudo e compreensão da regra é possível que o estudante compreenda corretamente seu uso; quanto às irregularidades, Morais afirma que se tratado que não é possível ao estudante compreender, devido a não existência de uma regra exata para o uso e o não uso de determinada letra nas palavras. Neste caso, Morais chama a atenção para a capacidade humana de memorização, ela deve estar aliada à prática do professor na solução das irregularidades do sistema ortográfico. Dentre muitas categorias de erros, foram previamente selecionadas:

**Uso do CH e X** – Faz parte das irregularidades da língua, segundo Morais (2008), ou seja, compreender uso correto independe de uma regra, mas está ligada a etimologia da palavra. Exemplo: Chuva, xícara, etc.

**Confusão entre o M e o N na coda nasal** – Ocorre quando o usuário da língua se confunde entre o M e o N na coda nasal. Segundo Morais (2008) esse fenômeno é classificado dentro das regularidades do sistema ortográfico. Exemplo: campo, canto, etc.

**Grafias do fonema /s/ (S, C, Ç, SS, SC, XC)** – As grafias de S são um grande desafio para os estudantes mesmo aqueles mais letrados. Pode ser classificado tanto nas regularidades, por exemplo, o uso do dígrafo: professor, assunto, etc. No entanto, em sua maioria seu uso está também além do alcance das regras, tornando-o uma irregularidade do sistema. Exemplos: excêntrico, caça, saci, adolescente.

**Grafias do G e J** – Nesta categoria, decidiu-se agrupar todos os erros envolvendo as grafias de J e G. Assim como a categoria acima, essa também pode ser classificada como regular e irregular. É regular quando se trata dos sons de G, que diante de E e I usa-se o dígrafo GU, exemplo: guitarra, guerra; é regular também quanto ao som de J diante de A, O e U, exemplo: janela, jujuba, Joana, etc. No entanto, torna-se irregular nos sons de J diante de E e I. Exemplo: jegue, jiló, gengibre, gíria, etc.

**Grafias do Z** – As grafias do Z representam também um motivo de confusão na cabeça dos estudantes. Faz parte das irregularidades do sistema ortográfico podendo ser representado por Z, S e X. Exemplo: asa, exame, azar, etc.

Essas dez categorias foram previamente selecionadas com base no conhecimento da turma participante da pesquisa. A primeira atividade aplicada foi o ditado de palavras, contendo 04 palavras para cada erro previsto e a segunda atividade foi uma produção de texto, que por sua natureza deixou os estudantes livres para mostrarem seus conhecimentos do sistema de escrita. Porém, a produção textual trouxe uma grande quantidade de outros erros que não havia sido previstos e se mostraram bastantes presentes na produção dos estudantes, além dos outros de menor expressão, mas que despertou a atenção. Com base nessas novas informações, foram criadas 15 novas subcategorias de erros dentro das duas grandes categorias inicialmente pensadas. Ficando assim:

### 3.5.3 Erros por interferência da oralidade na escrita: ocorrências novas

**Uso do Gerúndio** – O apagamento do gerúndio já é bem conhecido na oralidade e nessa modalidade da língua não sofre muito estigma, mas na escrita é completamente intolerável. Exemplo: trabalhano-trabalhando, cantano- cantando, etc.

**Segmentação e Juntura Vocabular** – Esses fenômenos costumam acontecer na produção de texto. Se dá por causa da confusão entre o vocábulo fonológico (como se fala) e o vocábulo gráfico (como escreve). Neste caso é comum os estudantes escreverem junto palavras que são separadas exemplo: agente – a gente; e escrever separado o que deveria estar junto, exemplo: com nosco – conosco, etc.

**Alteamento da Vogal Média** – Esse fenômeno se dá pelo alteamento das vogais medias E e O, ou seja, quando o falante pronuncia I e U que são vogais altas. Esse fenômeno não sofre estigma na fala. Exemplos: mininu-menino, cadernu-caderno, etc.

**Nasalização** – Ocorre quando o falante, também por influência da oralidade acrescenta nasalidade onde não há. Exemplo: insistia-existia, etc. Esse fenômeno sofre estigma até mesmo na fala.

**Vocalização da consoante lateral** – Ocorre quando troca-se o L com som de U, geralmente em final de sílaba, pela letra U como se pronuncia. Exemplo: auguém-alguém, autura-altura.

**Confusão nas grafias de AM e ãO** – É a confusão na flexão verbal da 3ª pessoa do Pretérito Perfeito e do Futuro do Pretérito do indicativo. Exemplo: Passarão-passaram, comeram-comerão, etc.

**Vozeamento** – É quando acontece a troca de uma consoante não vozeada por uma vozeada. Exemplo: bato-pato, duto-tudo, etc.

**Dificuldades nas grafias de encontros consonantais**– Dentro dessa categoria estão agrupados encontros consonantais e dígrafos que não foram totalmente compreendidos pelos estudantes (NH, LH, CH, CR, TR, BR, GL, FL). Os estudantes, como não pronunciam essas dificuldades, acabam transferindo para a escrita. Exemplo: Canoto-canhoto, bicileta-bicicleta, etc.

### 3.5.4 Erros Decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita: ocorrências novas

**Apagamento do L final** – Ocorre quando em final de sílaba o L é suprimido.

Exemplo: projeti-projétil

**Hipercorreção** – Quando uma regra já é conhecida pelo estudante e ele resolve generalizar para todos os sons equivalentes. Exemplo: comel-comeu, falol-falou, etc.

**Uso do Z no lugar do G** – Confusão entre os sons dessas consoantes. Exemplo: fuzir-fugir

**Apagamento do S e do R em final de sílaba** – Desconsidera-se o S e o R em final de sílaba. Exemplo: contelação-constelação, vedade-verdade, etc.

**Maiúscula no meio da palavra** – Ocorre a desobediência à regra acerca do uso da maiúscula. Exemplo: bomBardeio-bombardeio, etc.

**Omissão do H** – Ocorre o apagamento do H, por desconhecimento das palavras com esta grafia. Exemplo: ora-hora, etc.

**Representação do R** – É o desconhecimento das regras que definem o uso do R. Exemplo: rrato-rato, carapato-carrapato, arrena-arena, etc.

### 3.5.5 Análise das ocorrências previstas

Como já dito anteriormente, as ocorrências previstas nasceram do conhecimento prévio que a pesquisadora tinha a respeito dos estudantes. O quadro a seguir mostra como ficou a quantidade de erros por cada estudante nas subcategorias analisadas das ocorrências previstas.

- Erros em decorrência da interferência da oralidade na escrita

Levando em conta de que se trata de uma área urbana periférica, supomos que haveria na escrita dos estudantes uma forte inclinação em usar traços da oralidade em sua produção escrita. A aplicação do ditado trouxe uma confirmação no que diz respeito a este item já que foi possível encontrar uma grande quantidade de erros com essa característica. Enquanto que com o ditado foi possível estabelecer uma quantidade de palavras iguais para todos os alunos,

com a produção de texto eles ficaram livres para escrever. Uns escreveram um texto longo, contribuindo assim com uma amostra muito maior, porém outros com base em sua dificuldade de produção de texto escreveram muito pouco. Mesmo assim, foi possível analisar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Abaixo é possível observar algumas amostras de erros retiradas das duas atividades:

QUADRO 04 – Erros decorrentes da interferência da oralidade na escrita

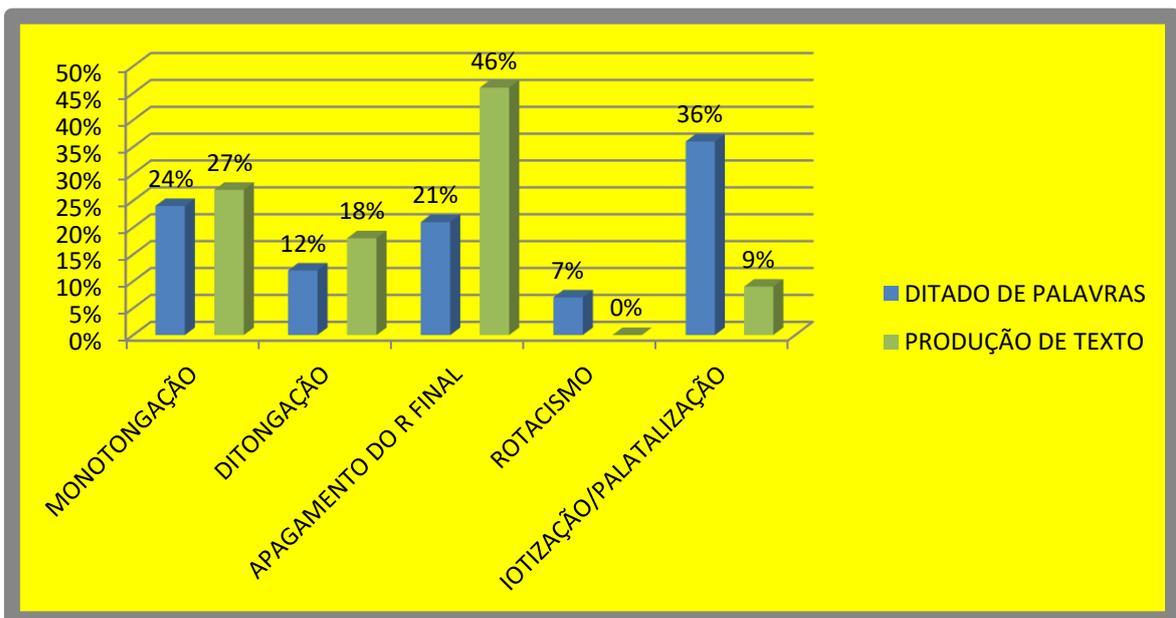
DESVIOS	DITADO DE PALAVRAS	PRODUÇÃO DE TEXTO
MONO-TONGA-ÇÃO	Açogue- açogue(19x), galiero- galinheiro(4x), casote- caixote (2x), cachote- caixote(23x), tesora- tesoura(2x). Erros repetidos 51 vezes	Olho-olhou, chego-chegou, cherando-cheirando, banhero-banheiro, começo-começou, oviram-ouviram, quebro-quebrou, mato-matou, tiro-tirou, passei-passeio, começo-começou, fecho-fechou, passo-passou, olho-olhou, falo-falou, derubo-derrubou, imtro-entrou, falo-falou, salvo-salvou, imtera-inteira, olho-olhou.
DITON-GAÇÃO	Talveis- talvez(5x), voceis- vocês(8x), ferois- feroz(6x), rapais- rapaz(6x) Erros repetidos por 25 vezes	Touda-toda, feichou-fechou, nois-nós, mais-mas, atrais-atraz, féis-fez,
APAGAMENTO DO R FINAL	Compineta-Cumprimentar (5x), acoseta – acorrentar(4x), nadado-nadador(8x), cumprimenta-cumprimentar(10x), acoreta-acorrentar(8x), aborece-aborrecer(10x). Erros repetidos por 45 vezes	Sabe-saber, assustado-assustador, entra-entrar, conta-contar, mata-matar, muda-mudar, luga-lugar, fica-ficar, alimenta-alimentar, tenta-tentar, corre-correr, descansa-descansar, procura-procurar, domi-dormir, apaga-apagar, liga-ligar, passa-passar, entra-entrar, intra-entrar, conserta-consertar, balansa-balançar, acorda-acordar, aroba-arrombar, venta-ventar, quebra-quebrar, levanta-levantar.
ROTA-CISMO	Pratico- plástico(3), broco-bloco(6x), bicicreta- bicicleta(5x) Erros repetidos por 14	Froreta-floresta,

	vezes	
IOTIZA- ÇÃO/ PALA- TALIZA- ÇÃO	Sandaia-sandália (14x), moiado-molhado(15x), piero- pinheiro(15x), pamoia-pamonha(18x), caioto-canhoto (15x) Erros repetidos por 77 vezes	Mulé-mulher, Sósia-sozinha, neium-nenhum, estraneo-estranho, mia-minha, camiar-caminhar, Amia-a minha,

FONTE: autoria própria.

No *Quadro 4*, é possível observar as palavras escritas pelos adolescentes da classe escolhida. Apesar da pequena quantidade de palavras para cada fenômeno, no ditado, esses erros se repetem, mostrando, com isso, que não se tratam de problemas isolados, mas questões que necessitam de uma intervenção por se tratar de um problema geral da turma. Com exceção das subcategorias Rotacismo e Ditongação, é alarmante a quantidade de vezes que os erros aparecem. Na produção de texto dos estudantes, algumas categorias de erros têm pouca incidência nos textos, como Rotacismo, Ditongação e Iotização/Palatalização, enquanto que Monotongação e apagamento do R final aparecem com muita frequência apontando uma possível dificuldade da turma. O *Gráfico 4* faz um panorama dos resultados das duas atividades.

GRÁFICO 04 – Erros previstos – Erros Decorrentes da Interferência da Fala na Escrita.



FONTE: autoria própria.

O *Gráfico 4* apresenta um panorama das principais dificuldades dos estudantes quando o assunto é a interferência da fala na escrita. No ditado, três das subcategorias se destacam de forma considerável: Monotongação com 24% das ocorrências, apagamento do R final com 21% das ocorrências e Iotização/palatalização com 36% das ocorrências, despertando nossa atenção para a interferência direta do dialeto na escrita dos estudantes. As categorias Rotacismo(7%) e Ditongação(12%), ambas apresentando um percentual inferior às demais categorias, não deixam de ser preocupações para o trabalho docente.

Quanto à produção de texto, Foi possível perceber a quantidade enorme de erros relacionados ao Apagamento do R final, responsável por 46% dos erros encontrados e a monotongação, com 27% das ocorrências mostrando-se bastante significativa. As outras categorias, Ditongação (18%), Iotização/Palatalização (9%) e Rotacismo (que não houve ocorrências), se mostraram pouco presente na análise de erros da produção de texto.

A impressão geral que a análise dá sobre as duas atividades na categoria Interferência da Fala na Escrita, é que algumas subcategorias (Ditongação e Rotacismo) apresentaram-se como erros aleatórios, ou seja, não representam problemas que caracterizam as dificuldades da turma e provavelmente são erros que só apareceram devido à distração do momento. Por outro lado, nas outras subcategorias (Monotongação, Apagamento do R final e Iotização/Palatalização), apesar de apresentarem quantidades diferentes nas duas atividades, é possível perceber que acontecem com frequência e que de fato são dificuldades dos estudantes com o sistema ortográfico.

- Erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita

Para entender as dificuldades dos alunos referentes ao sistema ortográfico do português brasileiro, também foram selecionadas cinco subcategorias como forma de compreender quais as dificuldades que o sistema ortográfico tem imposto aos estudantes que eles ainda não conseguem compreender. Com uma quantidade muito menor comparado à categoria acima, os erros analisados também se mostraram decisivos nos problemas de ortografia enfrentados pelos alunos do 6º ano. Abaixo o quadro 05 apresenta uma amostra de erros dessa categoria.

QUADRO 05 – Erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita

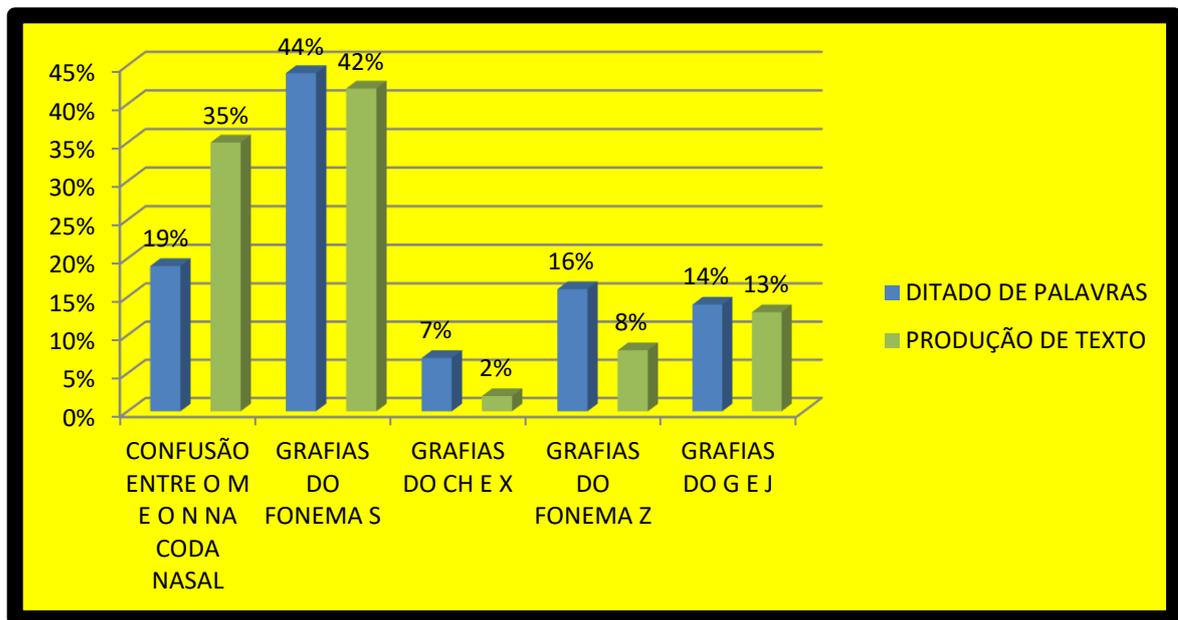
DESVIOS	DITADO DE PALAVRAS	PRODUÇÃO DE TEXTO
Uso do CH e X	Xiclete-chiclete(3x), chicara-xicara(5x), peicharia-peixaria(4x). Erros repetidos por 12 vezes.	Xegaram-chegaram, xão-chão,
Confusão entre o M e o N na coda nasal	Dasarina-dançarina(12x), bagueiro-banqueiro(5x), bonbardeio-bombardeio(6x), canpeão-campeão(9x). Erros repetidos por 32 vezes.	Comtou-contou, pergutei-perguntei, escodido-escondido, nuca-nunca, embaçou-embaçou, quamdo-quando, metira-mentira, vapiro-vampiro, quado-quando, ficado-ficando, pulado-pulando, asobrado-assombrado, etramu-entramos, uvulto-um vulto, vanpiro-vampiro, niguem-ninguem, entrala-entrar lá, ben-bem, / con-com, comsertou-consertou, emtrou-entrou, corremdo-correndo, comseguiram-conseguiram, zunbi-zumbi, quamdo-quando,
Grafias do fonema /s/ ( S, C, Ç, SS, SC, X)	Susegado-sossegado(15x), sevada-cevada(20x), golaso-golaço(14x). Erros repetidos por 49 vezes.	Aspesoa-as pessoas, sidade-cidade, consseguiu-conseguiu, asustados-assustados, anoiteseu-anoiteceu, asim-assim, creceu-cresceu, comessava-começava, aparesseu-apareceu, paciara-passear, ssurgira-surgiram, asustados-assustados, asombrado-assombrado, sarta-certa, comessou-começou, nosu-nosso, conceguimos-conseguimos, comessol-começou, decel-desceu, pasia-passear, asobrado-assombrado, diserão-disseram, balansado-balançando, comesol-começou, paciando-passeando, comecou-começou, adolesente-adolescente, pescoso-pescoço, asombra-assombrar, asustados-assutados, pasavam-passavam, asombrosos-assombrosos, resusitariam-ressucitariam, pasol-passou, ci-se, comesoul-começou, balansar-balançar, depresa-depressa, sertamente-certamente, deçeram-

		desceram,
Grafias do G e J	Gitara-guitarra(4x), guafaioto- gafanhoto(3x), jelatina- gelatina(3x), gerero- guerreiro(3x). Erros repetidos por 13 vezes.	Agela-aquela, gamela-janela, conseguiu-conseguiu, ganela-janela, chegei-cheguei, sangne-sangue, viagara-viajar, conseguiram-conseguiram.
Grafias do fonema Z	Cosinha- cozinha(7), cazamento- casamento(6), lasanha-lasanha(4), assedo-azedo(3), asedo-azedo(7). Erros repetidos por 27 vezes.	loBizoni-lobisomem, eziste-existe, sosia-sozinha, resou-rezou, dezesperados-desesperados, caza-casa, cassa-casa, insisti-existia.

FONTE: autoria própria.

Segundo o *Quadro 5*, é facilmente perceptível que no ditado de palavras todas as categorias de erros apresentam uma quantidade semelhante de ocorrências, no entanto as grafias de S e o M e N na coda nasal são as categorias que mais se destacam pela quantidade de vezes que os erros se repetem no ditado dos estudantes. Temos aí a presença de dificuldades com a apropriação da regra e também dificuldades com o que Morais (1998) chama de correspondências irregulares do sistema ortográfico. A produção de texto também mostrou uma grande dificuldade dos alunos com algumas categorias e pouca incidência em outras. O uso do M e N na coda nasal e o emprego do fonema S também apresentaram uma grande diferença em comparação às outras categorias. O gráfico 05 apresenta um panorama dos resultados.

GRÁFICO 05 – Erros previstos – Erros Decorrentes da Natureza Arbitrária do Sistema de Escrita.



FONTE: autoria própria.

Observa-se que no *gráfico 5* as dificuldades com os sons de S tiveram uma presença marcante no ditado de palavras com 44% das ocorrências, seguidos pelo uso do M e N na coda nasal com 19% das ocorrências e pela Grafia do Z com 16% das ocorrências. As outras duas subcategorias presentes no ditado não apresentaram uma quantidade significativa, ficando o Uso do CH e X com 7% e Grafias do J e G com 14% das ocorrências. Na produção de texto, também é perceptível a presença marcante de erros relacionados à Confusão entre M e N na coda nasal com 35% das ocorrências e Dificuldades com as grafias de S com 42% das ocorrências.

A impressão geral que se tem é que levando em conta tanto os dados referentes à interferência da fala na escrita quanto os referentes à natureza arbitrária do sistema, chegou-se à conclusão de que o grande dilema dos estudantes quanto às dificuldades com a ortografia é justamente diferenciar oralidade de escrita e compreender que a escrita exige um padrão que deve ser seguido.

### 3.5.6 Análise das ocorrências novas

- Erros por Interferência da oralidade na escrita

Serão apresentadas as outras subcategorias de erros que não havia sido previstas na produção de texto, mas que permitiu que o trabalho fosse repensado e que outras preocupações também pudessem encontrar espaço na proposta de intervenção pedagógica. O quadro 06 apresenta algumas amostras desses desvios.

QUADRO 06 – Interferência da oralidade na escrita – ocorrências novas

DESVIOS	DITADO DE PALAVRAS	PRODUÇÃO DE TEXTO
<b>Uso do Gerúndio</b>	Não houve incidência	Clariado-clariando, quado-quando, ficado-ficando, pulado-pulando, domino-dormindo, ino-indo.
<b>Segmentação e Juntura Vocabular</b>	Bomba deiro- bombardeio, aborrese- aborrecer. OBS: erros encontrados em um único aluno	Anoite- a noite, Fi quei-fiquei, Com tou-contou, de confiada-desconfiada, na quela-naquela, aspesou- as pessoas, daqui-da que, a sim-assim, denoite-de noite, a limentar-alimentar, a pareceu-apareceu, a conteceu-aconteceu, idepois- e depois, a chei-achei, siformol-se formou, que brou-quebrou, na quela-naquela, matala-mata-la, agente-a gente, eufantasma-e o fantasma, em trava-entrava, emtrala-entrar lá, iele-e ele, siajava-se achava, iderepente-e derrepente, nuxão-no chão, oquifoi-o que foi, com sertou-consertou, undia-um dia, na que la-naquela, amenina-a menina, commedo-com medo, ciele-se ele, com mesoul-começou, asom brado-assombrado, coren do-correndo, dês truida-destruída, com seguiram-conseguiram, medei-me dei, sal vo-salvou, de pressa- depressa, deuma-de uma, aro ba-arrombar, quam do-quando,

		comedo-com medo, na quela-naquela.
<b>Alteamento da Vogal Média</b>	Susegado- sossegado(3x) olio-óleo, campeão-campeão, banhu-banho, guerreiru-guerreiro.	i-e, insistia-existia, bumita-bonita, u-o, qui-que, loBisoni-lobisomem, qui-que, oque-o que, paciar-passear, Eli-ele, istranha-estranha, nosu-nosso, pasia-passear, gritu-grito, etramu-entramos, saimu-saimos, indu-indo, fumu-fomos, vimu-vimos, corendu-correndo, paciando-passeando, intraro-entraram, si-se, encontraram-encontraram, intar-entrar, nu-no, mininos-meninos, frenti-frente, Conquistaram-conquistaram, nu-no, nus-nos.
<b>Nasalização</b>	Não houve incidência	Insistia-existia, zumbins-zumbis, onibuns-onibus.
<b>Vocalização da consoante lateral</b>	Tauvei-talvez, tauves-talvez(10x),	Auguma-alguma, vouta-volta, voutou-voltou, resouvemos-resolvemos, voutamos-voltamos.
<b>Confusão nas grafias de AM e ÃO</b>	Canpeãm-campeão.	Ficarão-ficaram, mudarão-mudaram, perderãu-perderam, disserão-disseram, intraro-entraram, com seguirão-conseguiram, passarão-passaram, comerçarão-começaram, entrarão-entraram.
<b>Vozeamento</b>	Combrimenta-cumprimentar	Sadia-sabia, dalansado-balançando, derrepente-derrepente, tapua-tabua, firam-viram, quado-quarto,
<b>Dificuldades nas grafias de encontros consonantais e dígrafos</b>	Monhado-molhado, balho-banho(4x), baho-banho, molado-molhado(2x), pratico-plastico, partico-plastico, molido-molhado, bainu-banho, çuteira-chuteira, bisigeta-bicicleta, compineta-cumprimentar, boco-bloco, chegete-chiclete, gafanoto-gafanhoto, galineiro-galinheiro(3x), canlhoto-canhoto(2x), gafangoto-gafanhoto, conzilha-cozinha, pamolha-pamonha(5x), canôto-canhoto(6x), cuveiro-chuveiro, bicicheta-bicicleta, chiqueti-chiclete,	Baruhos-barulhos, assombada-assombrada, estanha-estranha, atas-atraz, tina-tinha, abiu-abriu, mostou-mostrou, barulgo-barulho, nenum-nenhum, malhã-manhã, assombando-assombrando, panejando-planejando, foresta-floresta, siajava-se achava, trabanho-trabalho,

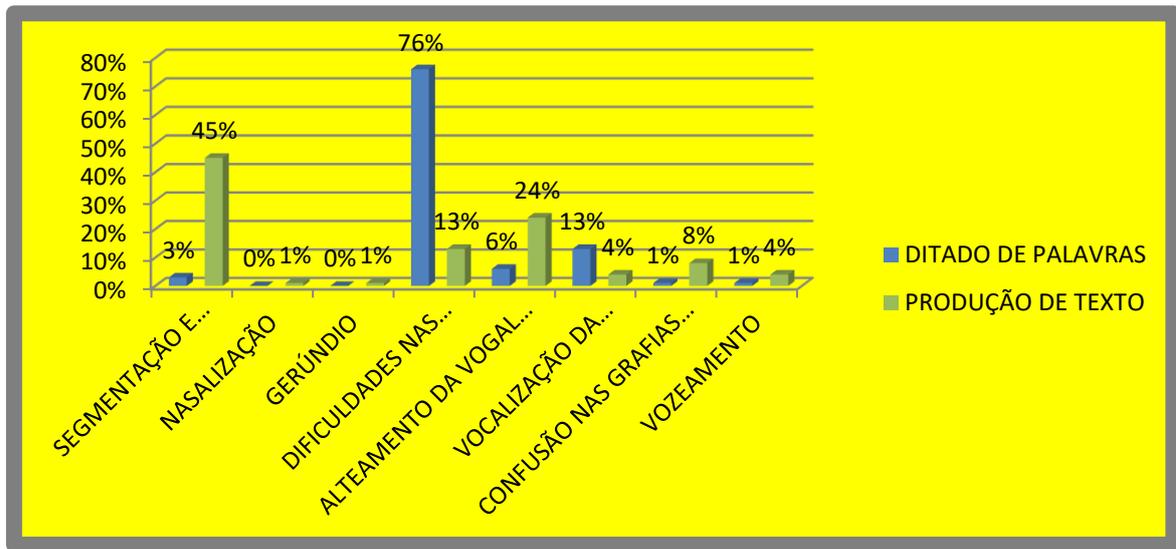
	galieilho-galinheiro, chiglente-chiclete, casificador-classificador(2x), gafalhoto-gafanhoto, cacificado-classificador, bicileta-bicicleta, bicigleta-bicicleta(2x), chigleti-chiclete, pineiro-pinheiro, chiquelti-chiclete,	
--	---	--

FONTE: autoria própria.

O *Quadro 06* apresenta o ditado com pouca incidência de erros na maioria das categorias, isto por que, o ditado foi previamente pensado para apresentar algumas dificuldades, fazendo com que não aparecessem alguns fenômenos ortográficos nas palavras. Mesmo assim, ainda foi possível encontrar uma quantidade muito grande de erros relacionados aos encontros consonantais e dígrafos que por apresentarem dificuldades na pronúncia, acabam levando essa dificuldade para a escrita.

Na produção de texto é possível ver claramente a forte influência que a oralidade exerce sobre a produção escrita dos estudantes. Isso se dá devido à grande incidência desses fatores na escrita, por exemplo, a presença massiva da segmentação e juntura vocabular e o alteamento da vogal média, problemas que não se esperava encontrar na produção de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. Sem falar que outras categorias como confusão nas grafias de AM e ãO e Dificuldades com sílabas complexas também apresentaram uma quantidade preocupante. O *Gráfico 06* apresenta o percentual de erros encontrados nas duas atividades.

GRÁFICO 06 – Erro não previstos – Erros Decorrentes da Interferência da Oralidade na Escrita



FONTE: autoria própria.

O Gráfico 06 mostra a presença massiva das dificuldades com encontros consonantais e dígrafos (NH/LH, CH, CR, TR, BR, GL, FL) com 76% das ocorrências do ditado de palavras, mostrando uma carência na compreensão do uso dessas sílabas para o estudante que pelo resultado mostra-se ainda com certa imaturidade que não se esperava encontrar no Ensino Fundamental II. O resultado mostra também uma carência na prática de leitura dos alunos do 6º ano, prática essa que deve ser prioridade em uma proposta de intervenção.

Já na produção de texto, a quantidade de erros relacionados à Segmentação e Juntura Vocabular com 45% das ocorrências, mostra como a oralidade se faz presente na escrita desses indivíduos. Levam para a escrita a forma como falam, separando ou juntando as palavras conforme sua pronúncia, deixando o texto com uma enorme dificuldade de compreensão por parte de quem lê. As categorias como nasalização, gerúndio, vocalização da consoante lateral e vozeamento, não apresentaram quantidade suficiente para serem consideradas problemas ortográficos da turma.

QUADRO 07 - Erros não previstos – Erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita

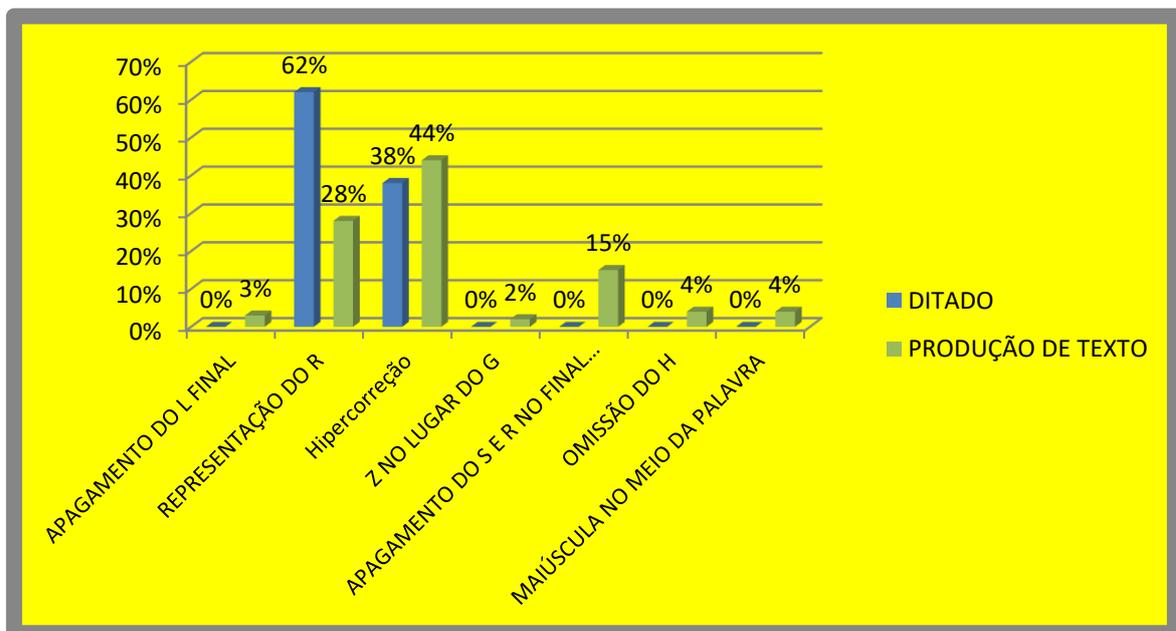
DESVIOS	DITADO DE PALAVRAS	PRODUÇÃO DE TEXTO
<b>Apagamento do L final</b>	Não houve incidência	Aguna-alguma, latera-lateral, aguns-alguns,
<b>Hipercorreção</b>	Tesolra-tesoura(2), compineta-cumprimentar(20).	Saio-saiu, abril-abriu, vil-viu, Pederol- Pedro, começol-começou, vil-viu, quebrol-quebrou, decel-desceu, chegol-chegou, correl-correu, chiol-chiou, mel-meu, formol-formou, ficol-ficou, resolvel-resolveu, jurol-jurou, enforcol-enforcou, pasol-passou, vio-viu, percebel-percebeu, aparecel-apareceu, conseguiu-conseguiu, cantol-cantou, ouvio-ouviu, caio-caiu, commesoul-começou, al-ao,
<b>Uso do Z no lugar do G</b>	Não houve incidência	Fuzir-fugir,
<b>Apagamento do S e do R em final de sílaba</b>	Não houve incidência	De cofiada-desconfiada, fantama-fantasma, pegutei-perguntei, vedade-verdade, froreta-floresta, hitoria-historia.
<b>Maiúscula no meio da palavra</b>	Não houve incidência	loBizoni-lobisomem, esQuisita-esquesita,
<b>Omissão do H</b>	Não houve incidência	Avia-havia, ora-hora,
<b>Representação do R</b>	Quitara-guitarra(10), aboreser-aborrecer(11), gerero-guerreiro(4), ferroiz-feroz, xicarra-xicara, acorenta-acorrentar(7).	Corendo-correndo, porrão-porão, parecendo-parecendo, terror-terror, moreram-morreram, derepende-derrepente, moria-morria, derubou-derrubou, caro-carro, ferementa-ferramenta, bara-barra, a roba-arrombar, feru-ferro,

FONTE: autoria Própria

Como se esperava, o *quadro 07* mostra nenhuma ou pouca incidência dos erros no ditado de palavras, com uma quantidade maior na hipercorreção, e na representação do R, que apesar da pequena ocorrência, se levarmos em conta que existia um número reduzido de palavras destinadas a erros previamente selecionados, podemos concluir que essas duas categorias apresentam motivo de preocupação para o trabalho docente.

Quanto à produção textual, identificaram-se algumas categorias com pouca expressão, mas foi possível identificar outras que apresentaram uma quantidade significativa de erros. Nesse caso, assim como no ditado de palavras, a hipercorreção e a representação do R se destacam diante das demais dificuldades encontradas com uma quantidade de erros significativas.

GRÁFICO 07 – Erros não previstos – Erros Decorrentes da Natureza Arbitrária do Sistema de Escrita.



FONTE: autoria própria

Os erros se dividem entre a Hipercorreção com 38% no ditado e 43% na produção de texto das ocorrências e a Representação do R com 62% no ditado e 28% na produção de texto. As ocorrências mostram que de fato esses fenômenos representam dificuldades na escrita dos estudantes que devem ser trabalhadas a fim de minimizar tais problemas.

### 3.5.7 Erros frequentes

Cada atividade apresentada mostrou resultados diferenciados até por que, como são atividades de natureza diferenciada, é impossível que não haja alguma divergência entre os resultados. No entanto, apesar das diferenças entre os testes alguns resultados se mostraram comuns e devem ser aqui elencados. Alguns erros foram muitos frequentes e com certeza farão parte da proposta de intervenção, outros erros não tiveram um número expressivo e não farão parte da mesma. Contudo, apesar de o trabalho focar algumas categorias de erro, os outros que com pouca incidência também serão alvo de discussão. Os erros frequentes ficaram da seguinte forma:

QUADRO 08: Erros previstos e não previstos - frequentes

Categorias	Erros frequentes		
	Erros	Ditado de palavras	Produção de texto
Categoria 01	Monotongação	51	21
	Apag. Do R final	36	45
	Dificuldade na grafia de encontros consonantais (NH/LH, CH, CR, TR, BR, GL, FL)	63	21
	Segmentação	3	47
	Alteamento da vogal média	7	31
Categoria 02	Grafias do fonema /s/ ( S, C, Ç, SS, SC, X)	49	76
	Representação regulares do R e do S	32	19

FONTE: autoria própria

O *Quadro 08* apresenta as subcategorias de erros mais frequentes nas atividades diagnósticas. Na primeira categoria, os erros de maior expressão entre as duas atividades foram: Monotongação (com cinquenta e uma ocorrências no ditado e vinte e uma na produção de texto); Apagamento do R final (com trinta e seis ocorrências no ditado e quarenta e cinco

na produção de texto); a Dificuldade na grafia de encontros consonantais (NH/LH, CH, CR, TR, BR, GL, FL), apresentando sessenta e três ocorrências no ditado de palavras e vinte e uma ocorrências na produção de texto; alteamento da vogal média com sete ocorrências no ditado e 31 na produção de texto e segmentação e junção vocabular com três ocorrências no ditado e quarenta e sete ocorrências na produção de texto.

Na segunda categoria se destacaram: a grafia de S e representação do R. Quanto à grafia de S apareceram quantidades discrepantes entre as duas atividades, tendo o ditado de palavras quarenta e nove ocorrências e a produção de texto setenta e seis ocorrências. A representação do R também mostrou um resultado inesperado com o aumento da ocorrência no ditado de palavra que por sua vez apresentou trinta e duas ocorrências em oposição às dezenove ocorrências encontradas na produção de texto.

Essas ocorrências frequentes serão a base para essa proposta de intervenção, visto que, não dá para trabalhar em tão pouco tempo com todas as categorias que apresentaram desvios na atividade diagnóstica. O quadro abaixo apresenta o desempenho individual de cada aluno nas categorias frequentes, que servirão de base para a proposta de intervenção.

QUADRO 09 – Desempenho dos estudantes nas ocorrências frequentes

Alunos	INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA										ARBITRARIEDADE DO SISTEMA				Total
	Monotongação		Apag. Do R final		Alteamento da vogal média		Dificuldade na grafia de encontros conson. e dígr. (NH/LH, CH, CR, TR, BR, GL, FL)		Segmentação		Grafias do fonema /s/ (S, C, Ç, SS, SC, X)		Regulação de S e R (S ou SS/ R ou RR)		
	Dit.	Tex.	Dit.	Tex.	Dit.	Tex.	Dit.	Tex.	Dit.	Tex.	Dit.	Tex.	Dit.	Tex.	
01	3	1	2	4	1	3	9	4		9	4				40
02	2				1	1	4	1			1	1			11
03										2	1	1			4
04	2		4	2			8	5		3	4	2	1	1	30
05	1	2	2	2			2			2	3	2		2	18
06	1		2	1			1				2	1			08
07	1	1					3								05
08	2									2	1	3	1		09
09			2			1	3	1		1	5	1	3		17

10	2		3	5		2	1				1	3			17
11	3		1	2		2	4		2	4	4		2		24
12	1										3	1			05
13	2		3	3	1		1			1	3	2			16
14	1		3	4		1	3	1		4	4	3	4		28
15	1					7	3			4	4	2	3	2	27
16	2		2	1			1				3	2	2		13
17	3	2	4	2			2	2		3	3	4	4	1	31
18	2									3	3	7			15
19	2	1	2	1							3		1		10
20	3			1			1	1			1				07
21	3		2			1	3	1			3	2	3	1	19
22	1	2						1			4			1	09
23	2	3	1				1	2		3	3				15
24	3	6	3	3		11	4	1		17	2	3	2	4	60
25	3		2		2	2	4			2	2	2	2	2	23
26	2	2	3	2		2	4	1		9	7	4	4	5	45
27	1					1					1				03
28	2	1	4	3		3	1			2	1	3			20
Tot.	51	21	45	36	05	37	63	21	02	71	76	49	32	19	528
Tot. geral	352										176				

Fonte: Autoria própria

### 3.6 CONCLUSÕES ACERCA DO DIAGNÓSTICO

#### 3.6.1 Erro em decorrência da interferência da fala na escrita X Erros em decorrência da natureza arbitrária do sistema de escrita

O que desperta a atenção nos resultados tanto dos erros previstos quanto dos não previstos é a quantidade superior de erros encontrados na categoria 01 – Erros decorrentes da interferência da fala na escrita. Esse fato chama a atenção para um problema que caracteriza a maior parte das dificuldades dos estudantes com a escrita ortográfica: não diferenciar a modalidade oral da língua da modalidade escrita. Por esse motivo, os estudantes acabam transportando para a escrita os usos comuns do dialeto. É claro que muitos problemas foram encontrados na categoria 02 – erros em decorrência da arbitrariedade do sistema de escrita, que também apontam para uma necessidade urgente de um trabalho que vise esclarecer para os estudantes a forma ortográfica de escrita.

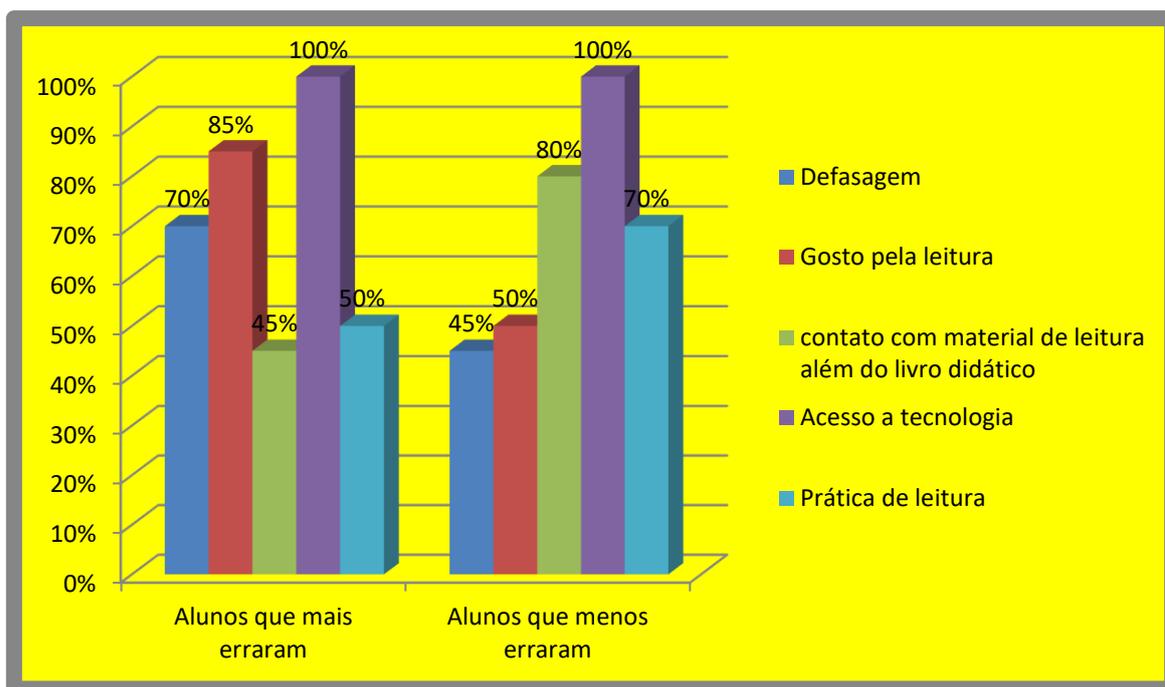
Mas, por que será que existe uma quantidade tão grande de erros, distribuídos nas duas categorias, entre os alunos do 6º ano? É preciso entender a partir do perfil dos alunos, traçado no questionário socioeconômico, e relacionar à quantidade de erros encontrados.

### **3.6.2 Atividade diagnóstica *versus* Questionário**

É fato que os alunos do colégio municipal cometeram uma quantidade excessiva de erros em ambas as categorias, com uma quantidade ainda maior na categoria de erros decorrentes da interferência da oralidade na escrita. Essa quantidade de erros desperta a atenção para alguns questionamentos: Por que, em pleno 6º ano, esses alunos continuam com erros tão gritantes? Que fatores influenciam nesse resultado? Seria culpa da escola? A família tem alguma responsabilidade nisso? Os alunos de fato não gostam de estudar?

São vários os questionamentos que surgem em torno de um resultado tão negativo. Assim, pensando em compreender o fenômeno achou-se necessário cruzar as informações do questionário (que apresenta as características do aluno, sua relação com a leitura, a escrita e com a escola; além do perfil dos pais e do tempo que dedicam ao acompanhamento das atividades escolares dos filhos) com os resultados do diagnóstico. Para esta análise, os estudantes foram divididos em dois grupos, os que mais erraram na atividade diagnóstica e os que menos erraram, ficando cada grupo com 14 estudantes. Chegou-se a algumas conclusões que podem ser observadas nos gráficos abaixo:

GRÁFICO 08 – Perfil dos alunos versus desempenho



FONTE: autoria própria

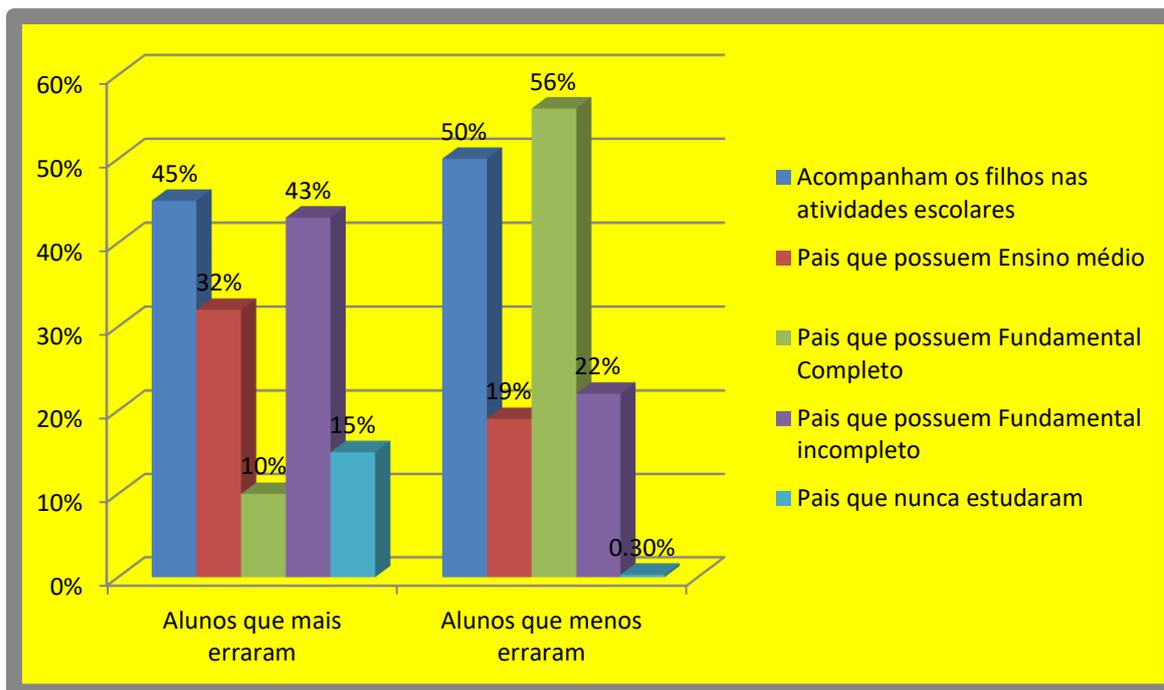
O *Gráfico 08* apresenta algumas características dos estudantes que participaram da atividade diagnóstica. A primeira informação do gráfico, que despertou o interesse desde o início da pesquisa, a defasagem idade-série (azul-escuro) apresenta uma diferença considerável entre os alunos que mais erraram e os alunos que menos erraram. Dentre os que mais erraram, 70% apresentam de dois a cinco anos de defasagem idade-série; e dentre os que menos erraram, apenas 45% apresentam a mesma defasagem. A segunda informação do gráfico apresenta os resultados a respeito do gostar ou não de ler. Dos que mais erram, 85% afirmam gostar de ler e dos que menos erraram apenas 50% afirmam gostar de ler. Os alunos que gostam de ler apresentaram uma quantidade muito superior de erros aos alunos que não gostam. Qual o problema?

Talvez essa pergunta seja respondida na terceira informação do gráfico – Contato com material de leitura além do livro didático (identificada pela cor verde), que mostra que os alunos que mais erram apesar de afirmarem que gostam de ler, não têm acesso a materiais de leitura, somando apenas 45% os estudantes que além do livro didático possuem acesso a variados gêneros e suportes; enquanto que o outro grupo, os que menos erraram e que também não gostam de ler, tem um maior contato com gêneros diversos, entre eles, revista em quadrinhos, romances e jornais, somando um total de 80% os indivíduos que tem contato com os variados gêneros.

No que se refere ao acesso às tecnologias (quarta informação do gráfico, identificada pela cor lilás), todos os alunos afirmaram ter contato com as tecnologias incluindo celular, computador e internet, fator que não tem ligação com a quantidade de erros dos estudantes. A quinta informação do gráfico – Prática de leitura –, identificada pela cor azul-escuro, apresenta também uma diferença entre os que mais erraram e os que menos erraram. Dos alunos que mais erraram, 50% afirmam que praticam a leitura diariamente ou algumas vezes por semana, os outros alunos dizem praticar a leitura raramente ou nunca. Já dos menos erraram, 70% afirmam praticarem a leitura diariamente ou algumas vezes por semana, contra apenas 30% dos que dizem ler raramente ou nunca.

O que se pode concluir através do cruzamento desses dados é que os alunos, que mais erraram além de estarem com defasagem idade-série, ainda não possuem contato com gêneros variados, desenvolvendo a leitura apenas no que o livro didático propõe. Esse fato desmotiva o estudante, que apesar de afirmar que gosta de ler, não tem se sentido motivado a manter uma prática regular de leitura. Esse resultado pode ser fruto da idade defasada em oposição aos textos infantis apresentados no livro didático; os estudantes já são adolescentes, mas são obrigados a estudar por uma unidade inteira os contos maravilhosos, um dos gêneros que o livro didático oferece para o 6º ano. É preciso ressignificar o ensino de leitura, oferecendo aos estudantes gêneros que são interessantes e significativos para eles.

Além das características dos alunos exercerem influência no desempenho em sala de aula, outro fator também se apresenta de forma determinante: A influência dos pais. O acompanhamento dos pais e o grau de escolaridade têm influenciado diretamente no desempenho dos estudantes de forma geral. Crianças que possuem pais presentes têm uma probabilidade muito maior de sucesso na vida escolar, do que aquelas que não possuem. O *gráfico 9*, abaixo, compara o perfil dos pais com o resultado do diagnóstico realizado com os estudantes do 6º ano.

GRÁFICO 9 – Perfil dos pais *versus* desempenho dos alunos

FONTE: autoria própria

Os pais exercem influência em todos os setores da vida dos filhos: o que falam, as escolhas que fazem, os sonhos, as vitórias, os fracassos, tudo influencia de forma positiva ou negativa as crianças e os adolescentes. A grande reclamação dos docentes da escola escolhida é que poucos são os pais que frequentam as reuniões escolares e muitos dos alunos matriculados sequer encontram ajuda nas tarefas de casa, dificultando a aprendizagem do estudante e o trabalho do professor.

Quanto à primeira informação do gráfico – Acompanhamento dos pais nas atividades escolares –, identificada pela cor azul-escuro, os alunos que mais erraram apresentam uma quantidade menor de pais presentes (um total de 45%) do que os alunos que menos erraram (com um total de 50%). Entretanto, a diferença parece ser muito pequena e não influenciar diretamente no resultado do diagnóstico. As outras informações do gráfico se referem ao grau de escolaridade dos pais.

A segunda informação – Pais que possuem o Ensino Médio –, identificada pela cor vermelha, mostra que os alunos que mais erraram são também os que possuem a maior parte dos pais que concluíram o Ensino Médio, com um total de 32% dos pais contra apenas 19% dos alunos que menos erraram. A terceira informação do gráfico – Pais que possuem o Ensino Fundamental Completo – identificada pela cor verde-claro, apresenta uma quantidade pequena de pais dos alunos que mais erraram com um total de apenas 10% de concluintes do

Ensino Fundamental contra 56% dos alunos que menos erraram. No que se refere às duas últimas informações do gráfico – Pais que possuem Ensino Fundamental incompleto (cor lilás) e os pais que nunca estudaram (cor verde-escuro)– os alunos que mais erraram apresentaram 43% de pais com fundamental incompleto e 15% dos pais que nunca estudaram. Os alunos que menos erraram apresentaram 22% de pais com fundamental incompleto e menos de 1% de pais que nunca estudaram.

O que se pode concluir através do cruzamento dos resultados do perfil dos pais com os resultados do diagnóstico dos alunos é que o fator acompanhamento dos pais nas atividades dos estudantes não interfere diretamente nos resultados negativos ou positivos. Talvez isso se dê devido à maioria dos estudantes já serem adolescentes capazes de fazerem suas próprias escolhas. Quanto ao grau de escolaridade dos pais pode-se dizer que influencia diretamente no desempenho dos estudantes, pois enquanto os alunos que mais erraram possuíam uma quantidade maior de pais que haviam concluído o Ensino Médio, possuíam também uma quantidade superior de pais que não concluíram o Ensino Fundamental e que nunca estudaram. Os alunos que menos erraram, por sua vez, apresentam uma quantidade menor de pais com Ensino médio, no entanto a maioria dos pais se agrupa no Ensino Fundamental completo, apresentando uma quantidade pequena de pais que não concluíram o Ensino Fundamental e menos de 1% de pais que nunca foram à escola. Acredita-se que esse fator tenha contribuído para o melhor desempenho desses alunos.

Esses resultados mostram a urgência de uma resignificação das aulas de Língua Portuguesa de forma a aproximar o estudante de uma prática de leitura interessante, atrativa e relevante. Cabe então, a elaboração de uma proposta que proporcione o contato com variados gêneros, e que leve em conta as peculiaridades de cada indivíduo, de forma a contribuir para o sucesso do trabalho. Também é importante salientar que alguns requisitos estão longe do alcance da escola, como a escolaridade dos pais, por exemplo, e a estrutura do espaço físico das escolas, o que dificulta o alcance dos resultados e intensifica nossa responsabilidade enquanto professores de Língua Portuguesa.

#### **4. ENSINO DE ORTOGRAFIA NUMA TURMA DE 6º ANO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

##### **4.1 APRESENTAÇÃO GERAL: A NECESSIDADE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

A escrita tem tomado conta de todos os setores da vida em sociedade e mesmo um grande número de pessoas não alfabetizadas fazem uso desse sistema em seu cotidiano. Basta olhar ao redor para perceber que a sociedade está marcada pela linguagem verbal: as placas de trânsito, o itinerário de ônibus, fachadas com nomes de empresas, escolas e igrejas, palavras escritas nas embalagens. E, é claro, entre tantos outros, as redes sociais. A escrita padrão tem alcançado um valor imensurável, pois “nas sociedades modernas, os valores culturais associados à norma linguística de prestígio, considerada correta, apropriada e bela, são ainda mais arraigados e persistentes que outros, de natureza ética, moral e estética” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 13).

Hoje mais do que nunca, existe uma necessidade de que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura e de escrita. Isso não é mais só uma questão de ser aprovado ou não no final de cada ano letivo; agora é também uma questão de aceitação social; o indivíduo é medido pela relação que estabelece com o sistema de escrita e, dependendo do conhecimento que possui, pode ser marginalizado na sociedade. É urgente que a escola – como principal agência de letramento – contribua para reduzir o grande abismo existente entre as classes sociais, habilitando os menos favorecidos com a mesma arma usada pelas classes opressoras: o ensino de escrita padrão.

Ensinar o indivíduo a escrever ortograficamente é uma forma de permitir que ele, pertencente às classes menos favorecidas, possa competir em igualdade com membros das classes que possuem a língua padrão como língua materna. Não há como negar o valor dado à padronização da escrita, tanto na escola quanto em todas as esferas da sociedade. Dessa forma, torna-se pertinente uma proposta de intervenção que vise ensinar ortografia de forma reflexiva, levando o aluno a compreender o sistema para usá-lo de forma eficiente, ao mesmo tempo em que se priorize a prática de leitura como caminho essencial para a aprendizagem da norma ortográfica, habilitando o estudante para a produção eficiente de textos, tarefa tão exigida na sociedade e tão cobrada pela escola.

No que se refere à instituição escolar escolhida para a aplicação da proposta de intervenção que mais à frente será detalhada, situada em um bairro periférico da cidade de Porto Seguro, Bahia, como já dito anteriormente, possui uma grande quantidade de alunos

repetentes no 6º ano, apresentando graves problemas relacionados à leitura, interpretação de texto e escrita ortográfica, que lhes impede de avançar para a série seguinte.

Isso humilha e segrega esses estudantes comprometendo todo seu desenvolvimento. Percebe-se, todavia, que esses alunos são alfabetizados e, fora raríssimas exceções, todos compreendem o sistema de escrita. O grande problema é o domínio da escrita ortográfica. Em algum momento em sua trajetória escolar fora deixada para segundo plano a aprendizagem da ortografia e, assim sendo, esses alunos acumulam, no 6º ano, problemas que deveriam ter sido solucionados até o final do Ensino Fundamental I (5º ano).

Esses alunos perderam a confiança na escola. Acham impossível que a escola os alcance após tantos anos assinando um atestado de derrota e sendo obrigados pelos pais a voltarem no ano seguinte, para novamente serem reprovados pela escola e por eles mesmos, já que não se sentem capazes de aprender a tão sonhada escrita correta. O sonho da maioria é escrever correto, poder escrever uma cartinha para uma garota e não virar motivo de chacota entre os colegas; poder entregar um texto para o professor e recebê-lo sem riscos e setas. Ensinar ortografia para esses estudantes vai além da importância que a escola dá à norma padrão, é uma questão de inclusão.

## **4.2 PRINCÍPIOS GERAIS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Esta proposta de intervenção se baseia em uma concepção dialógica do ensino-aprendizagem, ou seja, acredita que só será possível levar o estudante ao conhecimento da norma ortográfica através da interação entre professor, estudante, comunidade escolar e família, através de um constante diálogo. Paulo Freire (1997), afirma que a necessidade de diálogo é inata ao ser humano, e a escola deve proporcionar um ambiente propício para isso. Jerome Bruner (1995) diz que a interação desempenha um papel fundamental na aprendizagem e sugere que o professor crie espaços em que seja possível que os estudantes dialoguem entre si a respeito do conhecimento a ser construído.

Assim, durante a aplicação da proposta sempre haverá momentos de leitura e discussão em grupos, em duplas e em trios, de forma a levar os estudantes a dialogarem entre si na construção do conhecimento. A proposta também contempla atividades em duplas e troca de atividades entre os alunos para que um possa contribuir com a aprendizagem do outro.

Esta proposta de intervenção também está alicerçada no princípio de que a prática de leitura é a única forma de levar o estudante a usar na escrita a norma ortográfica. É a aproximação com os variados gêneros que pode aproximar o estudante de uma escrita que seja aceita tanto na sociedade quanto no ambiente escolar. Por isso, para o trabalho que se propõe, serão selecionados variados gêneros: conto, história em quadrinho, texto publicitário, poesia, notícia e música, com a finalidade de através dos diversos tipos de linguagem, levar o estudante ao contato com textos escritos, textos que circulam na sociedade e que têm significado para o aluno.

Esses textos possuem temáticas escolhidas de forma a levar os estudantes a refletirem sobre as condições sociais em que vivem; alguns textos abordam a questão da violência, gravidez na adolescência, preconceito linguístico e outros. A intenção é levar o estudante a compreender o sistema ortográfico, contribuir para o aprimoramento das capacidades de leitura através de textos que sejam significativos para eles, contribuindo para ampliar sua visão de mundo.

A proposta foi organizada de forma a contemplar as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes na atividade diagnóstica; devido ao tempo reduzido não foi possível abordar todas as dificuldades apresentadas, no entanto a proposta segue um caminho de forma a levar o estudante a refletir sobre sua escrita e indicar os caminhos que deve percorrer para solucionar os problemas relacionados ao sistema ortográfico. A proposta está dividida em etapas, e cada etapa se destina a tratar um tipo de dificuldade: Desvios por interferência da oralidade na escrita; desvios por desconhecimentos de regras contextuais e desvios por causa das irregularidades do sistema. Será destinado um tempo maior para a primeira etapa que se destina a discutir os usos e importância do dicionário e os desvios por interferência da oralidade na escrita.

As oficinas de cada etapa foram organizadas de forma a utilizar os recursos possíveis na escola pública. A escola em que será aplicada a proposta é uma escola pública de periferia na qual faltam muitos recursos, possui uma sala de informática com poucos computadores funcionando e todos os recursos disponíveis apresentam um certo grau de precariedade. Pensando nisso, as oficinas se adaptam a essa falta de recursos, usando o que é possível no cotidiano escolar.

#### **4.2.1 Metodologia de base para a proposta de intervenção**

A metodologia de base escolhida para esta proposta é uma livre adaptação do modelo de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2011). A sequência didática é uma metodologia que trabalha as dificuldades dos estudantes passo a passo, facilitando o trabalho do professor e a aprendizagem. Esta metodologia de ensino busca, através de uma proposta modular, aproximar o estudante do objeto a ser conhecido de forma gradativa durante as oficinas de trabalho. A importância dessa metodologia está no fato de que o conhecimento que para o estudante é complicado, torna-se simples já que ele não é obrigado a absorver tudo de uma só vez, mas aprendendo passo a passo, até a completa compreensão do conteúdo estudado. Além de tudo isso, a metodologia da sequência didática permite uma adaptação para qualquer área do conhecimento, tornando-se uma metodologia flexível e facilmente adaptável.

No entanto, a metodologia da sequência didática tal como proposta originalmente pelos autores citados acima não contempla um trabalho especificamente voltado para um problema de cunho gramatical ou ortográfico, já que foi pensada para trabalhar o gênero textual em sua situação real de uso, habilitando o estudante para leitura, interpretação e produção do gênero. Na proposta original, o lugar da ortografia é a revisão textual. Os autores deixam claro que os conceitos referentes ao sistema ortográfico devem ser trabalhados em um outro momento, de forma a não inibir o estudante em sua produção textual.

Por essa questão, já que o foco dessa proposta é o ensino reflexivo de ortografia, fez-se necessária uma adaptação do modelo de sequência didática de forma a usar os gêneros textuais como caminhos para atingir o objetivo que é a escrita ortográfica. Assim, essa proposta segue a ideia da sequência didática, trabalhando passo a passo as dificuldades apresentadas pelos estudantes. No entanto, o foco não estará na aprendizagem de um gênero específico, mas na reflexão e na aprendizagem do sistema ortográfico, através da prática de leitura, análise e interpretação de variados gêneros.

Assim, a proposta foi organizada em etapas: a primeira etapa se destina a apresentação da proposta e do dicionário como instrumento necessário à aprendizagem ortográfica; a segunda etapa se destina a conscientizar os estudantes sobre as diferenças entre a escrita e a oralidade; a terceira etapa visa trabalhar as regras ortográficas que não foram compreendidas pelos estudantes; a quarta etapa vai levar os estudantes a discutir as irregularidades do sistema e a quinta etapa foi separada para o encerramento da proposta. Cada etapa será composta de oficinas que trabalharão um aspecto da proposta de intervenção, fugindo do modelo original de sequência didática, mas mantendo a natureza modular da mesma.

#### 4.2.2 Extensão da proposta de intervenção

Para esta proposta de intervenção foram selecionados os desvios que apresentaram mais ocorrências na atividade diagnóstica, tanto no ditado de palavras quanto na produção textual. Da primeira categoria, Erros por interferência da oralidade na escrita, os que tiveram maior ocorrência foram: monotongação, apagamento do R final, dificuldades nas grafias dos encontros consonantais, segmentação e alteamento da vogal média. Entende-se que todas essas dificuldades são oriundas da confusão que o aluno faz entre oralidade e escrita; com base nisso, acredita-se que deva ser trabalhado a compreensão dessas modalidades da língua de forma que o estudante não cometa mais esses desvios. Esses desvios não serão trabalhados de forma individual, pois se acredita que o grande problema seja essa falta de compreensão das diferenças entre as duas modalidades da língua.

Da segunda categoria, Erros em decorrência da natureza arbitrária do sistema de escrita, os que tiveram maior ocorrência foram: grafias irregulares de S (S, C, Ç, SS, SC, X) e grafias regulares do R e do S. Para a escolha dos desvios, levou-se em conta os que apresentaram maior ocorrência na produção de texto, visto que, o tempo para aplicação da proposta não permite que se trabalhe uma quantidade tão significativa de desvios.

Muitos outros desvios apareceram na atividade diagnóstica, e, em sala de aula é importante que o professor leve em conta a menor dúvida dos estudantes a respeito do sistema ortográfico, no entanto, esses desvios que apresentaram uma quantidade menor de ocorrência não serão alvo nesta proposta de intervenção devido ao tempo reduzido para a aplicação da proposta. No entanto, sempre que surgirem, durante a aplicação, quaisquer desvios que não estejam sendo analisados neste trabalho, haverá, com certeza, um momento em que se deva discutir o problema.

Até por que esta proposta divide os desvios em três blocos distintos que serão trabalhados cada um a seu tempo: erros por interferência da fala, erros por desconhecimento das regras e erros por causa das irregularidades do sistema ortográfico. Assim, quaisquer outras dúvidas que não estejam propostas nesta atividade e que estejam enquadradas em um desses blocos, conseqüentemente, também serão discutidas. Sendo assim, espera-se que esta proposta possa contribuir para levar o estudante a refletir sobre a escrita, capacitando-o para solucionar as dúvidas que surgirão ao longo de seu processo escolar, dando-lhe autonomia.

### 4.3 OBJETIVOS DA PROPOSTA

#### GERAL:

Minimizar os problemas ortográficos apresentados pelos estudantes do 6º ano de uma escola municipal da cidade de Porto Seguro, Bahia, bem como conscientizá-los da importância de escrever ortograficamente dentro da escola e fora dela.

#### ESPECÍFICOS:

- Suscitar um desejo de escrever ortograficamente;
- Incentivar a consulta ao dicionário como ferramenta indispensável para a resolução dos problemas ortográficos, em especial das irregularidades do sistema;
- Apresentar a diferença entre oralidade e escrita, dando ênfase à variação linguística;
- Refletir sobre as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico através de atividades dentro e fora do texto;
- Discutir a importância de um ensino de ortografia culturalmente sensível para os indivíduos pertencentes às classes menos favorecidas;
- Incentivar o hábito de leitura, proporcionando ambiente adequado e gêneros textuais diversificados;
- Reescrever o texto produzido, refletindo sobre os erros ortográficos.

### 4.4 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

- a. Carga horária: 27 horas/aula
- b. Conteúdos: Leitura e interpretação de variados gêneros, produção e reescrita de texto; desvios por interferência da oralidade na escrita; desvios decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita: grafias do S, e representação do R e do S.
- c. Recursos necessários: Pincel atômico, papel ofício, computadores com internet, projetor, máquina fotográfica, cartolinas, papel metro, dicionários, lápis, caneta, cola e celulares dos alunos.

#### 4.4.1 Roteiro geral da proposta

- **Etapa 01 – COM QUE ROUPA EU VOU?**  
Duração: 03 aulas de 50 minutos  
Período: 31.08.2017
  
- **Etapa 02 – CADA UM NO SEU QUADRADO!**  
Duração: 12 aulas de 50 minutos  
Período: De 01.08.2017 a 07.08.2017
  
- **Etapa 03 – SE TEM REGRA, DÁ PRA COMPREENDER!**  
Duração: 04 aulas de 50 minutos  
Período: De 08.08.2017 a 09.08.2017
  
- **Etapa 04 – O QUE NÃO SE COMPREENDE, SE MEMORIZA!**  
Duração: 05 aulas de 50 minutos  
Período: De 10.08.2017 a 11.08.2017
  
- **Etapa 05 – QUE PENA, ACABOU!**  
Duração: 03 aulas de 50 minutos  
Período: 14.08.2017

#### 4.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA O 6º ANO

### **ETAPA 01**

#### **COM QUE ROUPA EU VOU?**

**OBJETIVO:** perceber que cada situação comunicativa exige do indivíduo um comportamento linguístico diferente;

**CONTEÚDOS:** diferentes usos da linguagem oral e escrita.

**TEMPO NECESSÁRIO:** 03 aulas de 50 minutos

**RECURSOS:** cartolinas, gravuras de roupas e acessórios, cola, computador com *internet* e projetor de imagem.

#### **1ª Atividade**

Após a recepção, a turma será dividida em duplas e será distribuída uma cartolina para cada dupla colar imagens que estarão numa caixa. As imagens serão de roupas diversas, acessórios, sapatos etc., de vários tamanhos e estilos, que ilustrarão uma narrativa (Anexo A) que será lida pela professora. Para melhor realização da atividade a sala será organizada em um grande círculo.

Enquanto a história (Apêndice E) é lida, os alunos devem escolher entre as imagens aquela que melhor ilustre a cena narrada de acordo com a situação apresentada; a professora deverá sinalizar o momento exato em que devem pegar a imagem fazendo uma pausa na leitura. As imagens devem estar relacionadas às cenas descritas na narração, os alunos deverão escolher que roupas e acessórios devem ser usados em cada ocasião descrita no texto. Cada aluno deve se colocar no lugar do personagem principal. É importante ressaltar que não haverá grupo perdedor.

Para concluir, cada dupla terá a oportunidade de socializar com as demais, explicando o porquê das escolhas: tamanho, estilo, cores etc. Nesta oportunidade, os alunos serão questionados acerca das imagens escolhidas; por que sunga na praia e terno no velório e não o contrário, por exemplo. Isso servirá de introdução para que a professora inicie uma discussão sobre o uso da linguagem nos vários espaços sociais, refletindo que cada situação e ambiente, pede um tipo de “comportamento” linguístico, conforme as ilustrações das duplas.

A professora considerará ainda que, assim como a circunstância e o ambiente, a fala e a escrita apresentam aspectos que podem estar presentes numa, mas não em outra; e que além das diferenças entre as duas modalidades, existem também as diferenças do objetivo que se tem quando se usa a fala ou a escrita. Nos dois casos haverá momentos em que se exija um comportamento normativo e outros em que se permitam algumas “transgressões” do ponto de vista da norma.

## 2ª Atividade

Após se discutir acerca das diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita serão apresentados para os alunos os resultados da atividade diagnóstica, sintetizados no quadro a seguir:

QUADRO 10 – Principais desvios apresentados pelos estudantes

CATEGORIAS	QUANTIDADE DE DESVIOS
Erros por confusão com a oralidade	241
Erros por falta de habilidade com a ortografia.	249

FONTE: autoria própria

Na apresentação dos desvios, não será apresentado para os estudantes o quadro acima. Será dito para a turma, a natureza dos erros e suas quantidades, distribuídos nas duas grandes categorias como apresentado no quadro. A professora explicará que as dificuldades podem ser resolvidas através de um trabalho direcionado para cada desvio e do interesse e colaboração dos estudantes. Os alunos poderão opinar sobre as dificuldades e fazer perguntas à professora. Após a discussão será explicado que para resolver os problemas apresentados por eles, foi preparada uma proposta de intervenção que inclui leitura e interpretação de variados gêneros textuais e momentos de reflexão e estratégias que poderão ajudá-los a minimizar os problemas com o uso da ortografia. Serão informados de que as dificuldades apresentadas na atividade diagnóstica serão os conteúdos trabalhados durante a proposta de intervenção.

## 3ª Atividade

Explicar para os estudantes que alguns desvios apresentados por eles podem ser resolvidos com a compreensão das regras e que outros desvios precisam do auxílio do dicionário, bem como da memorização para serem sanados. Diante disso, distribui um dicionário para cada aluno para que tenham contato e aprendam a utilizá-lo para sanar suas

dificuldades com o sistema ortográfico. A professora vai explicar para os estudantes como usar o dicionário: a ordem alfabética, como procurar se ambas as palavras começarem com a mesma letra e etc.

#### 4ª Atividade

Para treinar o uso do dicionário, algumas palavras serão escritas no quadro para que eles descubram o significado. Será perguntado aos estudantes se eles sabem o significado; Após a opinião dos alunos, a professora pede que olhem no dicionário, de forma a treinar o uso. A professora informará aos alunos que aquelas palavras foram retiradas dos textos que serão trabalhados durante a oficina, e que compreender o significado dessas palavras será interessante para compreender a mensagem dos textos. Os significados das palavras não serão escritos e sim lidos e discutidos com os estudantes.

QUADRO 11 – Palavras com significado desconhecido

<p>CALIBRE – ENTRINCHEIRADO – CAOS – CIDADÃO – TRANSFIXOU –  MOTIVAÇÃO – HOMICÍDIO – CHOUPANA – MENESTREL – PACHOLA –  COBRE – RASTEIRO – SINGELO – CUSTOMIZADAS – ARMADURA –  TRANSIÇÃO – MULTINACIONAIS – MULTIDISCIPLINARES –  TRANSNACIONAIS – BLEFE – PONDERA – VERTIGEM – REQUINTE –  DESPESAS – MATURIDADE.</p>
--

FONTE: autoria própria

#### 5ª Atividade

Uso do dicionário *online* e *offline*, no computador e no smartphone. Os alunos serão levados para a sala de informática e ensinados a usar o dicionário online, bem como acessar com autonomia para solucionar problemas ortográficos. A professora providenciará, junto à direção da unidade escolar, meios para que os alunos acessem a sites que os ajudem nessa tarefa, também conversará com eles sobre a importância de ter um dicionário no celular para usá-lo como ferramenta sempre que houver necessidade. Ao abrir os sites, terão a oportunidade de usá-los para procurar as palavras que tiverem dúvidas no momento. Os dicionários serão os seguintes:

- Michaelis – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>
- Priberam – Dicionário. <https://www.priberam.pt/DLPO/>
- Dicionário do Aurélio - <https://dicionariodoaurelio.com>
- Dicionário da Língua Portuguesa – Para android, usar offline - [https://play.google.com/store/apps/details?id=pt.portoeditora.android.dicionario.lingua\\_portuguesa&hl=pt-BR](https://play.google.com/store/apps/details?id=pt.portoeditora.android.dicionario.lingua_portuguesa&hl=pt-BR)

## **ESTAPA 02**

### **CADA UM NO SEU QUADRADO!**

**OBJETIVO:** Compreender as diferenças entre oralidade e escrita, se atentando para as várias situações de usos da linguagem e a necessidade da escrita ortográfica em determinadas situações comunicativas.

**CONTEÚDO:** Desvios por interferência da oralidade na escrita

**TEMPO NECESSÁRIO:** 12 aulas de 50 minutos distribuídas em três oficinas.

### **OFICINA 01**

**Objetivos:** perceber os momentos em que se deve usar uma escrita livre de influência da oralidade.

**Conteúdos:** Leitura de poema, interpretação,

**Duração:** 02 aulas de 50 minutos

#### **1ª atividade:**

Será entregue uma cópia do poema “O poeta da roça” de Patativa do Assaré (anexo E). Pedir que os alunos façam a leitura individual e silenciosa e em seguida, o poema será lido em voz alta. Na oportunidade será explicado o gênero poema, suas principais características e funções e será proposta uma discussão oral a sobre o texto e o autor. Abaixo segue uma proposta de discussão para explorar esse poema:

### **A propósito do texto:**

- Patativa do Assaré é o autor desse poema. Você já ouviu falar sobre ele? Conhece algum fato curioso envolvendo o poeta?
- O que a linguagem usada no poema revela sobre o autor?
- É possível perceber as características do ambiente onde vivia a pessoa do poema? Explique.
- Qual (quais) a(s) diferença(s) desse texto para os outros textos que você tem em seu livro didático?
- Há diferença na forma como as palavras foram escritas?
- Será chamada a atenção para o fato de que a escrita usada é uma reprodução da fala e explicará quem é o autor do poema, apresentando a biografia do autor, (anexo F).
- Vocês acham que em algum momento vocês também acabam trazendo marcas da oralidade para a sua escrita?

### **2ª Atividade**

Aos estudantes será pedido que releiam o poema “O poeta da Roça” e grifem as palavras escritas sob influência da oralidade. Enquanto eles realizam a atividade, a professora circula pela sala auxiliando as duplas. As palavras que os estudantes desconhecem o significado devem ser pesquisadas em duplas no dicionário e socializadas para os demais colegas.

- Quais palavras no poema são oriundas da oralidade?
- Quais as palavras que eles tiveram dificuldade em entender o significado e por quê?
- Houve alguma dificuldade em encontrar essas palavras no dicionário?
- Essa dificuldade se dá por causa da forma com que os dicionários são organizados ou é por que essas palavras não estão escritas conforme estão no dicionário?
- Existe algum problema em escrever as palavras do jeito como as pronunciamos?
- Vamos tentar retirar do poema as marcas da oralidade? Junto com os alunos a professora vai escrevendo o poema no quadro, corrigindo as marcas da oralidade conforme as dicas dos alunos. Ao término dessa atividade, perguntar aos alunos se o texto continuou o mesmo: Ele está melhor agora? Pode-se dizer que criamos um outro texto? A intenção do poeta é mostrar o homem da roça, nesse poema que

reescrevemos dá pra encontrar o homem da roça? Vocês não acham que o poema fica melhor do jeito que estava?

- A beleza desse poema pode ser que esteja na forma como as palavras foram escritas. A literatura permite que o escritor fuja das regras para criar um estilo. Você pode escrever dessa forma para qualquer tipo de texto?
- Se você for escrever uma carta à prefeita de sua cidade pedindo que ela conserte uma ponte, por exemplo, você acha que pode colocar palavras da mesma forma como as pronuncia?

### **3ª atividade**

Ler dois textos em que o narrador também esteja apresentando, mas que não esteja transpondo a oralidade para a escrita tanto quanto o poema de Patativa do Assaré. Explicar para os estudantes que embora os textos apresentem a mesma temática, possuem objetivos diferentes e, portanto, exigem um comportamento linguístico diferente. São eles: “Eu Sou”, de Raul Seixas (anexo G) e “Traduzir-se”, de Ferreira Gullar (anexo H)

### **4ª atividade:**

Atividade de casa. Agora você também vai criar um texto falando quem é você; não se esqueça que dependendo do gênero e da situação comunicativa, você deve ficar atento às escolhas linguísticas. Pense melhor em sua casa e faça essa pequena apresentação de suas características seguindo uma das situações comunicativas das listadas abaixo:

- Escrever para namorado (a);
- Para entrevista de emprego;
- Para a rádio da cidade;
- Para um amigo;
- Para um oponente;
- Para sua mãe;
- Para a câmara dos deputados;
- Para um livro que você esteja publicando.

## **OFICINA 02**

**Objetivo:** compreender as semelhanças e as diferenças entre as modalidades da língua: oral e escrita.

**Conteúdo:** diferenças entre oralidade e escrita

**Tempo necessário:** 02 aulas de 50 minutos

**Recursos:** texto impresso, projetor de imagens, som, dicionários e gravador de voz.

### **1ª atividade**

Iniciar a oficina falando da importância de que o estudante entenda que a escrita não é um retrato da fala. Na fala, o estudante pode conservar seu dialeto, adquirido na vizinhança e na família, mas na escrita ele precisa seguir as regras ortográficas estabelecidas por Lei. A professora abrirá a discussão sobre a importância do dialeto de cada um; permitindo que falem sobre a forma como, em seu dia a dia, pronunciam as palavras. A conversa será conduzida de forma a que eles percebam que a ortografia é algo essencial na hora de escrever. Nessa conversa, a professora aproveita para mostrar algumas palavras que ela pronuncia de uma forma e que são escritas de outra forma de acordo com a norma ortográfica.

Após a discussão, a professora entregará uma cópia da música “Asa Branca” (anexo I). Inicialmente, a professora lê o texto para os alunos e depois coloca um áudio do poema cantado. Os alunos são indagados sobre o tema do texto, são convidados a discutir sobre o tipo de denúncia que é feita na letra da música, se eles conhecem alguém que já viveu sob condições semelhantes; se o poeta retrata alegria ou tristeza; discutir sobre as condições sociais do eu lírico, e fazer uma ligação entre a música Asa Branca e poema O Poeta da Roça. Também explica que não existe fala certa ou errada, apenas diferente. Para isso, a professora esclarece que aqueles textos, apesar de escritos, possuem características da oralidade (fala); pois o poeta, propositadamente, usa expressões do seu dialeto para contar uma história.

### **2ª atividade**

Será retomada a atividade de casa da oficina anterior. Os alunos deviam fazer um texto com a mesma temática do poema de Patativa do Assaré, mas, falando de suas características. Para essa atividade os estudantes deveriam monitorar as palavras e não escrevê-las conforme pronunciam. Os alunos poderão ler para os colegas as suas produções e a professora salienta a diferença entre um texto escrito com base na oralidade e os textos monitorados dos alunos.

### **3ª atividade**

Entregar para eles uma folha impressa composta por palavras escritas conforme a interferência da oralidade (Apêndice F). Pedir que em dupla eles observem as palavras e discutam sobre a escrita delas. Com o auxílio do dicionário devem tentar corrigir os desvios apresentados.

### **4ª atividade**

Para finalizar, a turma será dividida em duplas e cada dupla ficará responsável em gravar um áudio em que apareça uma pessoa da família falando e trazer para a próxima aula. Nesse áudio, a pessoa da família deve dizer quem é e falar um pouco sobre suas principais características. Na escola escolhida para a pesquisa não haverá problema para esta atividade, pois a maioria dos estudantes possui um aparelho de celular. No caso de aplicação em uma escola que apresente outra realidade, cujos alunos não possuam meios para gravar a fala, eles poderão levar a transcrição da fala, sem observar a norma ortográfica e sim transcrevendo a fala o mais fiel possível.

## **OFICINA 03**

**Objetivo:** Perceber a importância da escrita ortográfica

**Conteúdo:** Transposição da variante para a língua culta.

**Tempo necessário:** 02 aulas de 50 minutos

**Recursos:** Folhas impressas, folha de papel madeira de 1 metro, cola e fita adesiva.

### **1ª atividade**

Logo no início, os alunos poderão falar como foi a tarefa de casa; quem foi a pessoa escolhida e por que escolheu justamente aquela pessoa. As mesmas duplas que gravaram, serão convidadas a transcreverem aquelas falas, do jeito que as pessoas falaram. Não devem observar a norma ortográfica e sim transcrever o mais fiel possível. Após a atividade, a professora sugere que as duplas troquem os papéis entre si e levanta a questão da importância de se escrever ortograficamente para facilitar a compreensão. Nesse momento, cada dupla é convidada a reescrever as falas coletadas pelos colegas, passando para a norma ortográfica.

## 2ª atividade

Separar previamente as palavras do texto que os alunos produziram na atividade diagnóstica e que apresentavam marcas da oralidade. As palavras serão impressas em tamanhos grandes e jogadas em um tapete que estará no meio da sala. Os alunos ficarão em círculo e poderão pegar uma palavra e dizer se está escrita corretamente; se não estiverem escritas corretamente, como acham que deveria ser escrita. Um detalhe: vale pedir a opinião do colega. Em cada palavra a professora questiona se eles conhecem a grafia correta e explica a ligação daquela forma de escrever com a oralidade. No final da discussão sobre as palavras, os alunos consultarão no dicionário a forma correta de escrever. A professora chamará um aluno e esse escreverá a palavra com a grafia correta em um painel, que ficará na parede para que os estudantes possam consultar. A professora dirá para os estudantes que quando ocorrer dúvida quanto à escrita de uma palavra, devem pesquisar no dicionário. Com o tempo e a prática de leitura muitas dessas palavras que hoje eles transpõem da fala para a escrita não serão mais obstáculos para uma escrita ortográfica.

### QUADRO 12: Lista de palavras com desvios decorrentes da interferência da oralidade.

01	Açogue /Açougue, Galiero/Galinheiro, Casote/Caixote, Cachote/Caixote, Tesora/Tesoura.
02	Compineta/Cumprimentar, Acoseta/Acorrentar, Nadado/Nadador, Comprimenta/Cumprimentar, Acoreta/Acorrentar, Aborece/Aborrecer.
03	Sandaia/Sandália, Moiado/Molhado, Piero/Pinheiro, Pamoia/Pamonha, Caioto/Canhoto.
04	Bombadeiro/Bombardeio, Aborrese/Aborrecer, Anoite/ à noite, Fiquei/Fiquei, Com tou/Contou, De confiada/Desconfiada, Na quela/Naquela.
05	Susegado/Sossegado, Olio/Óleo, Campião/Campeão, Banhu/Banho, U/O, Guerreiru/Guerreiro, Insistia/Existia, Bumita/Bonita, Qui/Que, Paciar/Passear, Eli/Ele, Istranha/Estranha, Nosu/Nosso, Pasia/Passear, Gritu/Grito.

FONTE: autoria própria

## **OFICINA 04**

**Objetivo:** Produzir material de consulta que auxilie na não transposição da oralidade para a escrita.

**Conteúdo:** Criação de pequeno guia de palavras que podem sofrer alteração da oralidade.

**Tempo necessário:** 03 aulas de 50 minutos

**Recursos:** Dicionários e pincel atômico

Os alunos serão divididos em duplas e de posse de dicionários devem confeccionar um material de consulta para o caso de dúvidas coma escrita de palavras que são pronunciadas de um jeito e escritas de outro. Os estudantes farão a pesquisa com base nas palavras que costumam pronunciar e a professora anotará no quadro a sugestão deles. Em seguida, essas palavras serão escritas em um papel e mais tarde digitadas e impressas para serem entregues aos alunos em forma de livreto.

**Atividade para casa:** cada aluno receberá uma história em quadrinho do Chico Bento (anexo J). Ele fará a reescrita do texto transformando a história em quadrinho em um conto; e a linguagem dialetal para a língua padrão.

## **OFICINA 05**

**Objetivo:** Compreender a diferença na segmentação das palavras nas variedades oral e escrita.

**Conteúdo:** Segmentação e juntura vocabular

**Tempo necessário:** 03 aulas de 50 minutos

**Recursos:** Textos impressos, cadernos, caneta.

### **1ª atividade**

Iniciar a aula retomando a atividade de casa proposta na oficina anterior. Os alunos que fizeram a atividade devem socializá-la de forma que a professora explique a diferença entre o quadrinho e o conto produzido. Em seguida, observando alguns contos produzidos pelos alunos, a professora chama a atenção para a segmentação das palavras explicando que eles apresentam dificuldades em segmentar as palavras de forma correta. Para exemplificar, mostra para eles algumas palavras separadas ou juntas de forma distante do que é determinado pela ortografia. Explica também que isso se dá devido à forte influência da fala na escrita deles.

## **2ª Atividade**

A professora inicia falando da importância de que os estudantes estejam atentos às características da fala e da escrita; explicar que na fala algumas palavras se juntam ou se separam diferentemente da escrita e é preciso ficar atento a essa questão; enquanto fala, a professora cita exemplos tirados da atividade dos próprios alunos. Nesse momento, ela entrega aos alunos fichas impressas com palavras juntas e separadas de maneira equivocada encontradas na atividade de produção de texto que eles fizeram para a atividade diagnóstica. Os alunos terão um tempo para que em dupla façam a escrita correta dessas palavras. Quando a atividade terminar cada dupla dirá para a turma os critérios usados para juntar e separar as palavras da atividade. A professora conclui explicando a questão da linearidade na fala e na escrita.

## **3ª Atividade**

Entregar o texto “Zumbis, vampiros e fantasmas” (anexo K), trabalhado na atividade diagnóstica para que eles observem a junção e separação das palavras. A escolha desse texto se deu pelo fato de ser um texto já conhecido pelos alunos. Nesse texto, algumas palavras estarão grifadas; umas estarão juntas e separadas de forma equivocada outras de forma correta. Os estudantes terão alguns minutos para analisarem essas palavras e fazerem a reescrita das mesmas. A atividade será individual e exigirá que cada um leia atentamente o texto para não confundir a fala e a escrita. Ao final, a professora irá para o quadro e enquanto os alunos apontam os equívocos do texto ela explica o fenômeno mais uma vez.

## **3ª Atividade**

Atividade avaliativa influência da oralidade na escrita. Será entregue para cada aluno o texto trabalhado na dinâmica de abertura “O Passeio” (apêndice G). Nesse texto algumas palavras estarão faltando; eles devem completar o texto com palavras que inicialmente confundiam oralidade com escrita.

## **ETAPA 03**

### **SE TEM REGRA, DÁ PRA COMPREENDER!**

**OBJETIVOS:** Discutir e Compreender as regularidades da ortografia do português no Brasil, apresentadas como dificuldade pelos alunos.

**CONTEÚDOS:** representações de R e S (dígrafo, depois de consoante e entre vogais).

**TEMPO:** 04 aulas de 50 minutos

## OFICINA 05

**Objetivo:** Compreender as regras estabelecidas para os usos de R e S.

**Conteúdo:** Representações do R (dígrafo, R depois de consoante e R fraco entre vogais); representação do S (dígrafo e S depois de consoante).

**Tempo necessário:** 02 aulas de 50 minutos

**Recursos:** Projetor de imagens, som, atividades impressas,

A aula começará com a apresentação dos conceitos de regularidade e irregularidade do sistema ortográfico segundo Morais (1998), para que o estudante entenda que alguns erros de ortografia são facilmente evitados se o estudante compreender algumas regras e outros são evitados apenas mediante a memorização e o auxílio constante do dicionário. Explicar que no primeiro caso se trata das regularidades e o segundo caso se trata das irregularidades do sistema. Os alunos terão conhecimento que nesta semana será dada ênfase a alguns erros ortográficos que eles apresentaram durante a atividade diagnóstica e que mostram um desconhecimento de algumas regras do sistema ortográfico. Durante a apresentação desses conceitos, a professora escreve no quadro palavras retiradas das atividades diagnósticas que apresentam dificuldades com as regras da ortografia e discute com eles sobre cada uma das regras.

### 1ª Atividade

Audição da música *Fé na Luta* de Gabriel o pensador (Anexo L). Após a audição da música, a professora fará a leitura da letra da música e discute com eles o assunto tratado na música e sua pertinência para a realidade deles. Faz também um rápido comentário sobre o gênero musical rap bem com sobre o cantor e compositor Gabriel O Pensador.

#### Discussão oral

- a. Quem é o autor da letra desse *rap*?
- b. O que o título da música sugere? O que se pode entender com a leitura do mesmo?
- c. Qual a temática abordada na letra da música?
- d. Você concorda com o compositor quando ele diz que o “o bem é mais forte que o mal”, ou você acha que às vezes o mal é mais forte que o bem? Por quê?

- e. Você sabe o que é “armadura”? Consulte o dicionário.
- f. Na letra da música tem a seguinte afirmação: “Tira a armadura para dar um abraço naqueles que querem o seu bem”. O que se pode entender dessa fala?
- g. Ao usar a palavra “Armadura”, o compositor o fez com o mesmo sentido que você encontrou no dicionário?
- h. A julgar pela maneira como foi usada a palavra, você já usou ou usa algum tipo de “armadura”? Explique.
- i. Pode ser encontrada na letra da canção uma série de conselhos para a vida; qual desses conselhos lhe chamou mais atenção e por quê?

## 2ª Atividade

Após a leitura e discussão da música de Gabriel O pensador, a professora chama atenção para as ocorrências de R presentes na letra da música; ela pede que os estudantes grifem, inicialmente, as palavras que possuem RR e SS; depois pede que circulem as palavras que apresentam o R e o S após consoante. Por último pede que pintem as palavras que apresentam ocorrência de R e S entre as vogais. Depois de marcadas as palavras que apresentam ocorrências de R e S, a professora questiona os alunos do porquê de algumas palavras apresentarem um dígrafo e outras uma só letra (se referindo tanto ao R quanto ao S).

Após a discussão acima, será entregue uma atividade impressa (Apêndice H) e sugerir que formem duplas. Essa atividade impressa estará discutindo os usos regulares de S e de R nas palavras que aparecem na letra da música de Gabriel O pensador.

## 3ª Atividade

Após a atividade em dupla, a professora convida os estudantes a socializarem as conclusões a que chegaram. Os alunos deverão citar as regras que conseguiram identificar e a professora pontua regra por regra de cada um dos fenômenos estudados na 2ª atividade. Em seguida serão apresentadas outras palavras que seguem a mesma regra para que o estudante possa compreender que essas regras se aplicam a todas as palavras da referida categoria.

## OFICINA 06

**Objetivo:** Fixar as regras equivalentes aos usos regulares de r e s.

**Conteúdo:** Regras do S e do R, leitura e interpretação de texto.

**Tempo necessário:** 02 aulas de 50 minutos

**Recursos:** Projetor de imagens, textos impressos, cola, fichas impressas.

### 1ª Atividade

Serão projetadas na parede algumas imagens de adolescentes, meninas e meninos cuidando de bebês, para iniciar uma discussão sobre gravidez na adolescência. Na discussão será dada a oportunidade para que os adolescentes falem sobre sua visão a respeito do assunto. A professora levanta a questão da responsabilidade de ambos os sexos e as mudanças drásticas que ocorrem tanto na vida do menino quanto na vida da menina.

FIGURA 08 – Imagens de pais adolescentes





Fonte: [google.com.br/imagens+de+pais+adolescentes](https://www.google.com.br/imagens+de+pais+adolescentes)

Após a discussão, a professora entrega para os alunos uma cópia impressa do texto “Pai adolescente” (anexo M). Os alunos farão a leitura individual, em seguida a professora faz uma leitura em voz alta e inicia a discussão sobre o texto.

#### Discussão oral do texto

- Você já procurou pensar sobre o tema: gravidez na adolescência, na perspectiva do menino? Como a gravidez altera a vida do pai adolescente?
- O menino também perde muito com uma gravidez precoce?
- O texto fala de Evandro que se tornou pai ainda na adolescência; De acordo com ele, como foram os primeiros momentos após a descoberta da gravidez?
- A gravidez trouxe problemas para a vida de Evandro?
- Uma gravidez é sempre uma responsabilidade, assim, o adolescente deve manter o máximo de cuidado possível para que isso não aconteça. Você sabe quais os cuidados que se deve ter para evitar uma gravidez na adolescência?

Após a discussão do texto, os alunos serão convidados a observarem a forma com que algumas palavras são escritas; é pedido que cada estudante observe as palavras que estão grifadas, e que apresentem as regras que estão determinando o uso do R e do S. Com certeza surgirão várias opiniões a respeito das palavras grifadas. Após a discussão, a professora escreve estas palavras no quadro e com a ajuda dos alunos vai agrupando-as em de acordo com a regra estabelecida.

**DINÂMICA:** Para encerrar a oficina e conseqüentemente o módulo, será colocado no meio da sala cartelas contendo frases isoladas. Os alunos ficarão organizados em dupla. A professora ditará uma regra de S e de R trabalhadas nas duas oficinas e os estudantes precisam formar uma palavra com as sílabas que estão soltas nas fichas de acordo com a regra ditada. Cada dupla terá o local de colocar a palavra e esses painéis ficarão expostos na sala.

## **ETAPA 04:**

### **O que não se compreende, se memoriza!**

**OBJETIVOS:** Desenvolver habilidades de compreensão das irregularidades do português.

**CONTEÚDOS:** Leitura e interpretação de texto; Uso do dicionário; Grafias irregulares de (S ou C, SC, Ç).

**TEMPO DE AULA:** 05 aulas de 50 minutos

A professora inicia o módulo retomando os conceitos de regularidade e irregularidade discutidos no módulo anterior. Explica que para a escrita de algumas palavras não existe uma regra específica que possa ser compreendida e usada em outras situações e, portanto, é necessário que o estudante memorize sua escrita. A professora deverá salientar a importância da prática de leitura constante e do uso do dicionário para resolver essas questões irregulares da ortografia vigente no Brasil.

Após explicar o conceito de irregularidade na ortografia, a professora pede que os estudantes peguem um dicionário e retoma a importância de usá-lo quando for necessário. Explica que a única forma de resolver a questão das irregularidades é a leitura constante e a consulta ao dicionário; explica também que com o tempo o cérebro vai fotografar essas palavras e mesmo não possuindo uma escrita regular, não será mais considerada um obstáculo para os estudantes. Enquanto isso não acontece é preciso que cada aluno use sempre o dicionário como fonte de apoio.

## OFICINA 07

**Objetivo:** Compreender o conceito de irregularidade no sistema ortográfico e reconhecer no dicionário um parceiro eficiente.

**Conteúdo:** Leitura e discussão de texto; uso do dicionário (impresso e digital).

**Tempo necessário:** 02 aulas de 50 minutos

**Recursos:** Computadores conectados à internet, dicionários impressos, textos impressos, projetor de imagem e celulares.

### 1ª Atividade

Será entregue para os alunos uma cópia da música “Calibre” de Paralamas de Sucesso (Anexo N). Após entregar a letra da música, explica para os estudantes quem são os Paralamas do Sucesso, quando fizeram sucesso no Brasil e qual o estilo musical; também apresenta algumas imagens do grupo em várias épocas. A professora explica que muitos artistas se propõem a discutir assuntos sociais, como forma de denúncia e na esperança de um mundo melhor. Nesse momento pede que eles também citem cantores que se dedicam a protestar alguma coisa. Depois dessa breve discussão, pede que os estudantes leiam individualmente a letra da música; em seguida a professora realiza a leitura em voz alta e solta a música para que os estudantes cantem e assistam o clipe da música. Após a audição da música, entregar para os alunos uma notícia impressa que trata também da questão da violência urbana, que será lida pela professora enquanto os estudantes acompanham a leitura.

FIGURA 9: notícia, Verdinho Itabuna.



**VERDINHO ITABUNA**  
 MOSTRANDO A VERDADEIRA BAHIA  
 Verdinho500@hotmail.com  
 (73) 8833-6510

Terça-feira, 7 de fevereiro de 2017

**Jovem é assassinado com tiro à queima roupa no bairro Jardim Primavera**

Um jovem foi morto a tiros na noite desta terça-feira (7) no bairro Jardim Primavera em Itabuna. João Victor Gama Ferreira, de 18 anos, era morador da invasão, próximo ao Complexo Policial.

A vítima foi assassinada no “campinho” - rua principal do Jardim Primavera, com um tiro à queima roupa, sendo atingida próximo ao olho que transfixou no fundo da cabeça. Segundo informações, os atiradores estavam em uma moto, o carona teria efetuado os disparos.

A mãe da vítima ficou desesperada, e disse que o filho não tinha envolvimento com o mundo do crime. A polícia vai investigar a motivação do crime.

Este é o primeiro homicídio registrado no mês de fevereiro desse ano. No mês passado foram registrados onze homicídios em Itabuna, uma redução comparado a janeiro de 2016, onde foram registrados 15 assassinatos na cidade.

Discussão:

- Você consegue identificar do que tratam os textos? Os dois falam da mesma coisa ou de coisas diferentes? Explique.
- Qual a diferença entre os textos apresentados?
- Você tem contato com os dois gêneros textuais?
- O que se pode concluir a partir da leitura do “olho da notícia”?
- Qual o tipo de violência mais frequente na escola onde estuda e na comunidade onde vive?
- A violência que é tão comum nas cidades, lhe assusta?
- Na sua opinião quais as causas da violência em seu bairro?
- Você acha que existe uma solução para o problema da violência em sua cidade?
- Se puder cite algumas formas possíveis de resolver o problema da violência.

## 2ª Atividade

A professora separa as palavras que apresentam grafias irregulares nos textos e discute sobre a grafia dessas palavras perguntando quem dos estudantes presentes já teve dúvida sobre uma grafia e outra. Em seguida pede que os estudantes tentem elaborar regras para os usos de letras que correspondem ao som de S, encontradas no texto.

QUADRO 13 – Palavras com grafias irregulares de S

C	Ç	S	SS	X
Você	Nação	Sente	Promessas	Próximo
Cidadão	Cabeça	Sem	Assassinato	
Encerra	Informações	Segredo	Disse	
Esquecidas	Motivação		Passado	
Policia	Redução			
Homicídio				
Cidade				

FONTE: autoria própria

Para cada coluna de palavras, o estudante deve tentar identificar uma regra explícita que determine o uso de uma determinada letra para o som de S na palavra. Ao final da atividade a professora levantará discussão sobre a possibilidade de não existirem regras para tais ortografias explicando mais uma vez a existência das “irregularidades” do sistema ortográfico e a importância do dicionário e da memorização.

### **3ª Atividade**

Será entregue aos alunos uma ficha que contenha duas colunas: SEI e NÃO SEI (apêndice I). Previamente, a professora selecionará as palavras de ortografia irregular que apresentaram problemas na atividade diagnóstica. Vai explicar pra eles que muitas dessas palavras foram escritas de forma diferente de como manda o sistema de ortografia vigente. Assim, a professora vai ditando as palavras e os alunos escrevendo nas colunas que acham que devem. As palavras que eles consideram corretas devem ser escritas na coluna SEI e as palavras que eles não têm certeza da grafia devem ser escritas na coluna NÃO SEI. Após terminada a dinâmica, cada aluno deve comparar as palavras com um colega e em dupla conferir no dicionário.

## **OFICINA 08**

**Objetivo:** Revisar os conteúdos estudados durante as oficinas.

**Conteúdo:** Reescrita de texto, ditado de charadas.

**Tempo necessário:** 03 aulas de 50 minutos

**Recursos:** atividade impressa com a atividade de reescrita

### **1ª Atividade**

Reescrita do conto produzido (Apêndice J) pelos alunos na atividade diagnóstica, pondo em prática os conteúdos discutidos durante as etapas.

### **OBSERVAÇÕES:**

- A professora vai devolver os textos para os alunos, explicar que esses textos apresentaram os problemas ortográficos que foram trabalhados nos módulos.
- A professora fará a leitura da proposta (da atividade diagnóstica) e em seguida pedirá que os estudantes reescrevam os textos refletindo sobre o sistema ortográfico. Será entregue uma atividade impressa que propõe a reescrita do conto (Apêndice J).

- Durante a reescrita, a professora irá até a cadeira do estudante tirando dúvidas. O dicionário será usado pelo estudante livremente.
- Após a reescrita a professora fará mais uma revisão dos conteúdos estudados, e discutirá com eles os assuntos trabalhados.

## **2ª atividade**

### **AVALIAÇÃO DAS ETAPAS: regularidades e irregularidades**

Ditado de palavras que apresentam grafias irregulares de S e as grafias regulares de R e S (apêndice K). Serão ditadas 17 palavras que apresentam os desvios acima descritos.

## **3ª atividade**

Os estudantes terão a oportunidade de avaliarem a oficina. Será entregue uma folha impressa com questões objetivas relacionadas às impressões dos estudantes sobre as oficinas (apêndice L).

## **ETAPA 05:**

### **Acabou, ô ô ô... acabou!**

**OBJETIVOS:** Encerrar a proposta.

**CONTEÚDOS:** Festa de encerramento, música, dança, muita comida e diversão.

**TEMPO DE AULA:** 03 aulas de 50 minutos

Os estudantes serão convidados para uma festa de encerramento; essa festa acontecerá com a presença dos pais, da coordenação e da direção da instituição. Acontecerá:

- Os alunos contarão para os pais como foram as oficinas;
- Os pais poderão opinar;
- A professora agradecerá à instituição, aos alunos e aos pais.
- Será entregue, como lembrança, um minidicionário para cada aluno.
- Vamos festejar.

## **5. APLICAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA**

A turma 601 do ano 2016 foi a turma escolhida para a aplicação da proposta de intervenção. Essa escolha se deu devido às características dos estudantes: distorção idade-série, indisciplina e dificuldade na aprendizagem. Segundo os professores da instituição, a turma foi considerada um problema durante todo o ano de 2016: alunos indisciplinados que não se interessavam pelas aulas e que passavam boa parte do tempo fora da sala de aula. Como resultado desse comportamento, pode-se resumir a trajetória da turma ao final do ano letivo: dos 33 alunos da turma apenas 10 foram aprovados para o 7º ano; 23 desses alunos foram reprovados; 10 dos alunos reprovados foram transferidos para outras escolas, restando apenas um total de 23 alunos entre aprovados e reprovados estudando na instituição. Dos 23 estudantes que ainda se encontram na escola, apenas 19 participaram da aplicação da proposta.

Esses estudantes, devido ao histórico de indisciplina, foram espalhados pelas turmas de 6º ano (os reprovados) e de 7º ano (os aprovados) do ano letivo de 2017. Dessa forma, não existia mais uma turma nem de 6º e nem de 7º para que fosse possível aplicar a proposta de intervenção. Assim, juntamente com a escola decidimos que os alunos pertencentes a esta turma agora extinta seriam cedidos pela escola durante um período de duas horas-aulas todos os dias para participarem da proposta de intervenção. A ideia foi levada por mim aos colegas de trabalho com os quais divido as angústias de lecionar numa escola pública de periferia há oito anos (tempo nesta instituição, somando um total de 14 anos no município de Porto Seguro). Os colegas se mostraram solidários à minha causa e dispostos a investirem em um projeto que pudesse trazer benefícios aos alunos do 6º ano da instituição. Assim, a proposta de intervenção começou a ser aplicada no dia 31 de julho de 2017, logo após o recesso escolar que acontece todo ano no mês de julho e terminou no dia 14 de agosto de 2017.

### **ETAPA 01 – COM QUE ROUPA EU VOU?**

**DATA:** 31.07.2017

**DURAÇÃO:** 3 horas/aula

A etapa 01 durou 3 horas/aula e foi o primeiro momento com a turma. Nesta aula, foi apresentada a proposta de intervenção, a importância do dicionário e a necessidade de utilizar uma linguagem específica para cada situação comunicativa. Logo no início da aula fui até as salas convidar os estudantes para participarem da proposta. Todos se reuniram na sala de

vídeo da instituição, único lugar disponível para a aplicação da proposta. Dei as boas vindas e relembrei aos estudantes das atividades que havia aplicado no ano de 2016. Eles falaram sobre a atividade e como ficaram esperando o retorno, muitos acreditavam que eu não retornaria como havia prometido. Expliquei para eles o porquê da demora em retornar e disse que estava preparando uma proposta de aula que os ajudasse na superação dos problemas com ortografia. Expliquei como seria o projeto, o tempo em que ficaríamos juntos e o que aprenderíamos durante esse tempo. Neste momento, entreguei para os alunos uma pasta contendo: um bloco de folhas pautadas, algumas folhas de papel ofício, um lápis com borracha, uma caneta e um apontador.

FIGURA 10 – Kit entregue aos estudantes



Fonte: Autoria própria

A primeira atividade foi uma dinâmica que teve por título “Com que roupa eu vou.” Nessa dinâmica, os estudantes escolhiam uma peça de roupa que julgassem adequada para a ocasião que era descrita pela narrativa lida por mim. Os alunos se divertiram com a dinâmica, escolheram as roupas de acordo com seus estilos. É claro que cada um julgava possuir um estilo melhor que o do colega. Ao final, todos explicaram o porquê de suas escolhas. Aproveitei a oportunidade para falar com eles sobre o respeito às diferenças; também comparei aqueles estilos diferenciados às variadas maneiras de falar que podemos encontrar em nosso país e em especial em nossa cidade. Também falei que assim como cada ocasião exige um tipo de roupa, cada situação comunicativa também requer uma forma diferenciada

de se envolver com a linguagem, seja ela falada ou escrita. Na imagem que segue há uma amostra de como ficaram os painéis dos alunos.

FIGURA 11 – Imagens da dinâmica, “Com que roupa eu vou?”



Fonte: Autoria própria

Os alunos aproveitaram para dizer que falavam de um jeito com os pais e de outro jeito com os irmãos ou amigos; alguns até chegaram a dizer que algumas palavras que costumavam usar na rua ou na escola (com os colegas) jamais chegaram a usar em casa. Com esse depoimento aproveitei para lhes dizer que de fato devemos valorizar a variante linguística que adquirimos no nosso meio familiar e que não existe fala certa ou errada, porém em alguns momentos é necessário fazer uso da norma padrão, até mesmo para não sofrer preconceitos na sociedade. Expliquei para eles a importância da ortografia e sua natureza e como a sociedade cobra esse conhecimento dos indivíduos. Falei também sobre as diferenças e semelhanças entre a língua falada e a escrita salientando a importância de se perceber as diferenças entre essas duas modalidades.

Após a discussão da importância da aprendizagem da ortografia, fui apresentar para os estudantes os problemas apresentados por eles na atividade diagnóstica. Expliquei que a maioria deles apresentou muita dificuldade em separar a fala da escrita e acabavam escrevendo da mesma forma que falavam. Escrevi no quadro algumas palavras que apresentavam esses desvios e disse a eles que essas palavras haviam sido tiradas de suas atividades. Também expliquei que apresentaram dificuldades em compreender as regras do R e do S além de confundirem a grafia das palavras que apresentavam som de S. Ficaram

admirados com a informação. A *aluna 01* chegou a dizer que nunca havia pensado nisso e que estava preocupada com a forma com que estava escrevendo. Imediatamente informei aos alunos que esse problema não era só deles; que muitas pessoas também apresentavam a mesma dificuldade com o uso da ortografia e que o grande segredo para resolver esse problema é a prática de leitura e não confiar na intuição, estar sempre consultando o dicionário.

Como na sala já havia alguns dicionários, peguei um dicionário e apresentei para eles. Deram risada, pois já conheciam o dicionário. Expliquei que estava apresentando um grande parceiro na tentativa de solucionar os problemas relacionados à ortografia. Pedi que cada um pegasse um dicionário e comecei a explicar como deveriam usar aquele suporte. Expliquei a ordem alfabética e junto com eles procuramos algumas palavras que estariam presentes nos textos que mais a frente seriam trabalhados. Cada palavra encontrada era lida por um dos alunos e juntos discutimos as possibilidades de sentido para aquela palavra de acordo com vários contextos.

CALIBRE – ENTRINCHEIRADO – CAOS – CIDADÃO – TRANSFIXOU –  
MOTIVAÇÃO – HOMICÍDIO – CHOUPANA – MENESTREL – PACHOLA - COBRE –  
RASTEIRO – SINGELO – CUSTOMIZADAS – ARMADURA – TRANSIÇÃO –  
MULTINACIONAIS – MULTIDISCIPLINARES – TRANSNACIONAIS – BLEFE –  
PONDERA – VERTIGEM – REQUINTE – DESPESAS – MATURIDADE.

Figura 12 – Imagem de alunos pesquisando no dicionário



Fonte: autoria própria

O próximo passo era levar os estudantes para a sala de informática e ensiná-los a usar o dicionário *online*. Entretanto, a direção da instituição informou que durante o recesso escolar foi necessário desinstalar os computadores da sala de informática, esse fato não permitiu que a aula acontecesse conforme o planejado. Voltamos então para a sala de vídeo e pedi aos alunos que usassem seus celulares para pesquisarmos o dicionário online. Para minha surpresa todos já haviam acessado o dicionário antes e conseguiram acessar os *sites* que sugeri. Baixamos juntos o dicionário para *android* e usamos para procurar algumas palavras que também estavam nos textos que trabalharíamos nas oficinas seguintes. Terminamos o dia com um lanche regado a uma bela conversa informal.

## **ETAPA 02 – “CADA UM NO SEU QUADRADO!”**

No dia seguinte, já às 07h30min da manhã, iniciamos a segunda etapa. Nesta etapa decidimos discutir as diferenças entre a oralidade e a escrita, devido ao grande número de desvios apresentados pelos estudantes. Não achamos por bem trabalhar desvio por desvio, pois acreditamos que todos os problemas dessa natureza possuem uma mesma raiz: a dificuldade em compreender as diferenças entre oralidade e escrita. Então nesta etapa foram

usadas 08 horas/aula de 50 minutos para levar os estudantes a compreenderem essa diferença entre a oralidade e a escrita e a importância da consulta ao dicionário no uso da ortografia.

## **OFICINA 01**

**DATA:** 01.08.2017

**DURAÇÃO:** 02 aulas de 50 minutos

Esta oficina se iniciou com honras a Patativa do Assaré. Entreguei aos alunos uma cópia do poema *O Poeta da Roça* e pedi que fizessem uma leitura silenciosa do poema. Os estudantes riram das palavras escritas de acordo com o dialeto do poeta; alguns disseram que o poeta havia escrito errado. Apresentei para eles a biografia de Patativa do Assaré. Nesse momento li em voz alta o poema e iniciei uma discussão sobre a presença marcante do dialeto no texto. Os estudantes disseram que ao ler o texto perceberam que o poeta era uma pessoa que não havia estudado e que morava na roça; disseram também que o texto era bonito e gostoso de ouvir. Nesse momento pedi que eles grifassem a caneta as palavras que porventura estivessem escritas de acordo com o dialeto do poeta. No caso da não compreensão do significado de alguma palavra, eles poderiam consultar o dicionário.

Após a conclusão dessa atividade os estudantes relataram que algumas palavras não estavam no dicionário. O **aluno 08** interrompeu falando que, na verdade, as palavras estavam no dicionário escritas de outra forma. Aproveitando essa declaração, expliquei que, de fato não seria possível encontrar as palavras do jeito que estavam escritas, pois seguiam a falado poeta. O mesmo aluno acima citado completou afirmando que embora o texto seja bonito e gostoso de ouvir, é muito difícil entender um texto escrito daquele jeito; eu completei falando que é justamente aí que entra a importância do uso da ortografia, para que pessoas de diferentes regiões possam compreender os textos sem problemas.

Lancei um desafio: pedi que juntos pudéssemos reescrever o poema alterando as marcas da oralidade. Fui para o quadro e, enquanto os alunos ditavam, eu escrevia. Após a escrita do poema, fiz a leitura do poema original e em seguida a leitura do poema reescrito por nós. A **aluna 03** espontaneamente disse que o texto havia perdido a graça; o **aluno 05** disse que agora estava certo, mas não estava bonito; o **aluno 08** perguntou se o importante era ficar bonito ou correto. Sinceramente eu não estava preparada para estas indagações, esperei que eu mesma iniciasse a discussão, mas fiquei feliz com a intervenção dos estudantes. Expliquei para eles que de fato a beleza daquele poema estava na forma como ele foi escrito e que a literatura permite que o escritor fuja das regras para criar um estilo. Algumas pessoas mesmo dominando a norma culta também decidem escrever dessa forma para apresentar a história e

cultura de um povo. Sugeri que deixássemos o texto de Patativa da forma como brilhantemente o poeta havia escrito e todos concordaram.

Expliquei que embora a beleza do texto de Patativa esteja na forma de escrever transpondo a oralidade, nem sempre é possível escrever desse jeito. Alguns gêneros textuais exigem que seja usada a norma ortográfica, até para facilitar a compreensão; a escola, por exemplo, exige que seus textos sejam escritos de acordo com a norma ortográfica e, por isso, é importante que cada indivíduo aprenda a usar a ortografia com autonomia. Aproveitei para citar alguns gêneros para eles: se você for escrever um bilhete marcando um encontro com um colega, poderá escrever com as marcas da oralidade? Os alunos prontamente responderam que sim. Quando perguntei se poderia escrever da mesma forma se estivesse escrevendo para uma entrevista de emprego ou em uma solicitação à prefeita da cidade, eles disseram que não. Se escrevessem da mesma forma tanto para o colega quanto para a prefeita, talvez a forma de escrever não agradasse a prefeita e possivelmente não seriam atendidos em seu pedido.

Entreguei para eles outros textos que possuíam a mesma temática do poema de Patativa do Assaré (apresentação das características pessoais), porém, escritos de formas diferentes: a música “**Eu Sou**” de Raul Seixas e o poema “**Traduzir-se**” de Ferreira Gullar. Após a leitura discutimos que é possível usar um tipo de linguagem para cada necessidade comunicativa e que é importante que o indivíduo saiba como utilizar cada forma da língua.

Para encerrar a oficina, pedi que como tarefa de casa, eles produzissem um pequeno fragmento em que fizesse uma apresentação de suas características pessoais destinados a grupos diferentes. Quando coloquei as opções, as meninas logo sugeriram que o texto delas deveria ser escrito endereçado às inimigas e a maioria dos meninos gostaria de escrever para uma entrevista de emprego. Como estavam empolgados com a produção de texto (principalmente as meninas) permiti então que em casa escrevessem exatamente como haviam escolhido.

## **OFICINA 02**

**DATA:** 02.08.2017

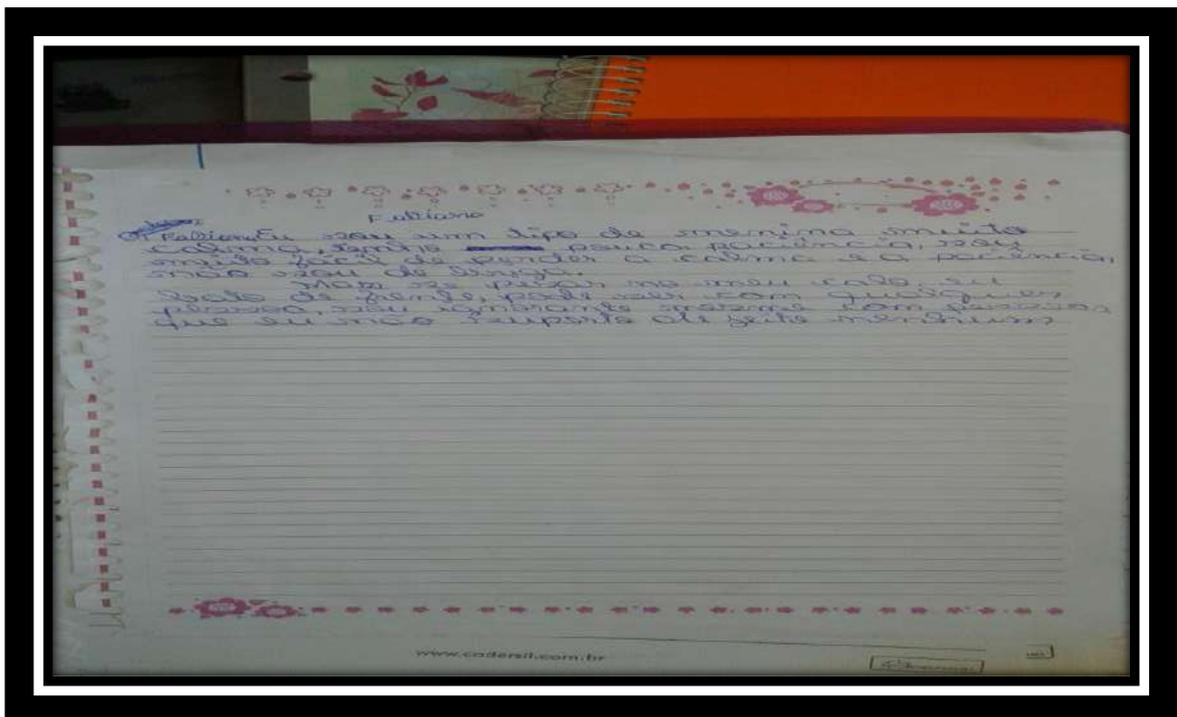
**DURAÇÃO:** 2 horas/aula

A oficina iniciou com a audição da música *Asa Branca*. Perguntei aos alunos se eles identificaram semelhanças entre a música *Asa Branca* e o poema *Poeta da Roça*. Eles disseram que o que parece é que os dois poetas são da mesma região, pois os textos são muito parecidos. Expliquei que embora muito parecidos, os textos apresentavam autores com histórias diferentes. *Asa Branca* foi composta por Luiz Gonzaga do Nascimento e Humberto

Cavalcanti Teixeira. Enquanto que Luiz Gonzaga possui a mesma origem pobre e nordestina que Patativa do Assaré, Humberto Cavalcanti apesar de nordestino não possui um histórico de pobreza, inclusive foi advogado e político. É possível que o estilo de *Asa Branca* tenha sido intencional, já que um dos compositores possuía acesso à educação formal. Tornei a chamar a atenção dos estudantes para a questão da liberdade que a arte dá.

Retomei a atividade de casa aproveitando a discussão sobre a música *Asa Branca*.

FIGURA 13 – Produção de texto, apresentação pessoal



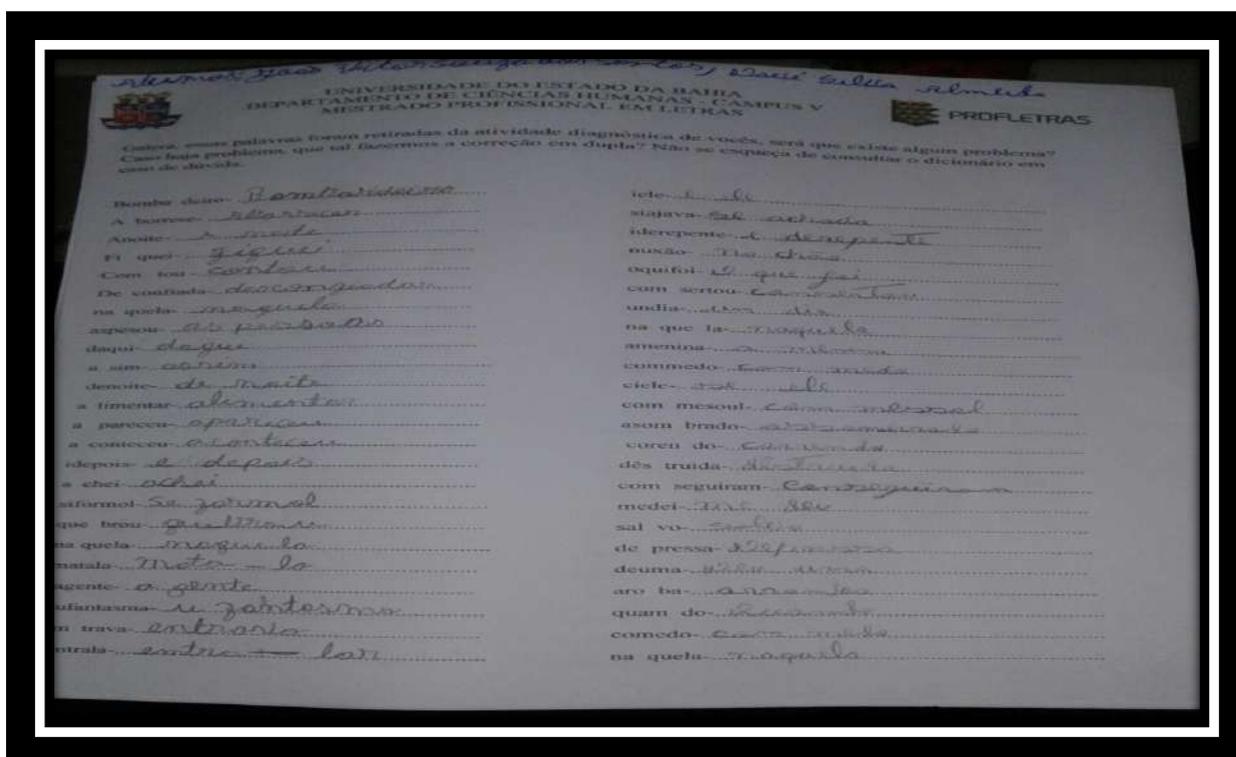
Fonte: autoria própria

Alguns alunos leram para os colegas os textos que produziram, momento de muita descontração, pois cada leitura proporcionou muitas risadas. Foi perceptível o esforço dos estudantes em não escrever conforme a oralidade; no entanto, nem todos conseguiram diferenciar a fala da escrita. Expliquei para eles a diferença entre escrever para uma entrevista de emprego e escrever para uma inimiga. Escrever para uma entrevista de emprego exige muito mais formalidade e cuidado com a escrita das palavras do que escrever para uma inimiga. Os alunos falaram da dificuldade de escrever monitorando as palavras, disseram que não tinham preocupação com isso e que agora tudo que escreviam exigia deles uma reflexão.

O aluno 26 chegou a dizer que essas aulas estavam trazendo preocupações para eles. Essa fala foi recebida pela turma com muitas risadas.

Em seguida, apresentei para eles uma folha impressa composta por palavras escritas conforme a interferência da oralidade. Pedi que em dupla eles observassem as palavras e discutissem sobre a escrita delas. Sugeri que usassem o dicionário como material de pesquisa. Os estudantes ao entrarem em contato com as palavras acabaram por se reconhecerem nelas, e como sempre, a atividade também virou motivo de risadas.

FIGURA 14 – Atividade: correção de palavras com alteração da oralidade



Fonte: autoria própria

Foi perceptível a vontade de escrever correto. Os alunos discutiam entre si a melhor maneira de escrever as palavras e logo consultavam o dicionário. O **aluno 03** chegou a dizer que não sabia que o dicionário era tão importante e que precisava comprar um imediatamente. Enquanto eles analisavam e corrigiam as palavras, eu ia circulando pela sala contribuindo com a dificuldade de alguns em consultar o dicionário. Também salientava que na fala não existia problema algum que aquelas observações eram apenas para a escrita das palavras.

Para finalizar a oficina, pedi que em dupla os estudantes gravassem alguém da família também se apresentando, como na atividade do texto de Patativa do Assaré, e que trouxessem para a próxima aula.

### **OFICINA 03**

**DATA:** 03.08.2017

**DURAÇÃO:** 02 horas/aula

No início da aula perguntei aos alunos sobre suas gravações. Iniciei pedindo que eles falassem um pouco sobre a pessoa escolhida para a gravação e, infelizmente, me disseram que não haviam feito a atividade. Foi uma decepção! Esse fato me fez pensar um pouco sobre a tarefa do professor que muitas vezes propõe atividades e que não é correspondido pelos alunos. Por alguns instantes fiquei muito desanimada. Entretanto parei para pensar nos objetivos que gostaria de alcançar com aquela proposta e que aquela era uma realidade que eu já estava acostumada a viver; eu tinha obrigação de reverter a situação. Saí pela escola, procurei um grande amigo que trabalha na manutenção e pedi que ele fizesse uma gravação se apresentando; ele prontamente topou participar da atividade.

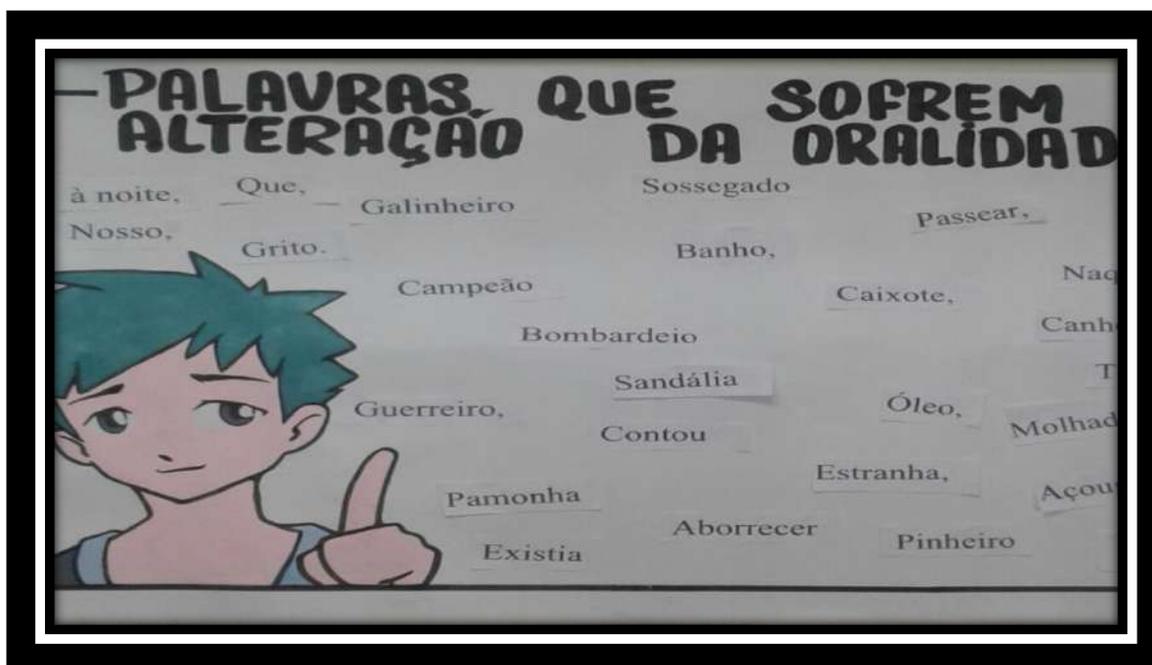
A fala foi gravada na frente dos alunos; percebi um certo esforço do colega em usar a norma culta, mesmo em face dos apelos para que ele falasse de forma espontânea. Após a gravação agradei ao colega, que retornou às suas atividades. Convidei os alunos a fazermos a transcrição da gravação juntos. Enquanto ouviam, ditavam para mim as palavras exatamente como foram ditas por meu colega de trabalho. A transcrição não foi tarefa fácil por causa da discussão em torno da transposição da fala para a escrita.

Estando o texto pronto no quadro, pedi que eles tentassem corrigir as palavras que estavam escritas transpondo a oralidade. Deixei que pensassem quais as palavras que estavam apresentando características da oralidade. Após a reflexão, fui até o quadro e pedi que me apontassem as palavras que estavam transpondo a oralidade e juntos fizemos a adaptação para a escrita ortográfica. Salientei mais uma vez que não havia problema nenhum em falar daquele jeito, mas que na escrita, dependendo do gênero e do objetivo, era necessário usar a escrita ortográfica.

Após essa atividade, coloquei no meio da sala um tapete contendo uma série de palavras retiradas da produção de texto dos estudantes. Informei a eles que aquelas palavras foram retiradas de suas atividades e que eu gostaria de refletir com eles sobre os desvios apresentados ali. Entre essas palavras havia algumas escritas de forma a transpor os hábitos da

fala e outras escritas conforme a ortografia. Na atividade cada aluno deveria pegar uma palavra e analisar se estava escrita conforme a norma ortográfica e em caso negativo procurar a palavra correta. Eles deveriam pedir a ajuda dos colegas na hora de analisar a palavra, para não correr o risco de constranger a pessoa que estava à frente. Quando o aluno pegava uma palavra imediatamente mostrava para a turma, que dava a opinião. No final, a palavra correta era colada em um painel. Foi uma atividade muito divertida, os alunos davam sua opinião sobre a escrita da palavra. A *aluna 01* ficou o tempo inteiro ligada ao dicionário para poder contribuir com maior segurança. Enquanto os desvios cometidos pelos alunos apareciam, eu ia explicando para eles o que havia ocorrido. Houve muita aprendizagem.

FIGURA 15 – Painel: palavras que podem sofrer alteração da oralidade.



Fonte: autoria própria

#### OFICINA 04

**DATA:** 04.08.2017

**DURAÇÃO:** 03 horas/aula

Após discutir com os estudantes sobre as diferenças entre oralidade e escrita, expus para eles a natureza dos desvios cometidos na atividade diagnóstica e expliquei cada um citando exemplos. Depois disso, sugeri que juntos pudéssemos confeccionar um material de consulta para o caso de dúvidas com a escrita de palavras que são pronunciadas de um jeito e escritas de outro. Os estudantes gostaram da ideia e, de posse do dicionário, dividiram-se em

duplas para selecionarem, por ordem alfabética, palavras do dialeto que podem sofrer alteração da oralidade.

Enquanto eles iam procurando as palavras, eu ia anotando no quadro e em seguida em um caderno. Essa atividade durou cerca de 03 horas/aulas, os estudantes ficaram empolgados em procurar no dicionário as palavras que eles tinham certeza que sofriam interferência da oralidade. Enquanto anotava no quadro, explicava os fenômenos para os alunos. As palavras foram selecionadas de A a Z, levando os estudantes a refletirem sobre a necessidade de escrever ortograficamente. Dessa relação de palavras, criamos um pequeno livro com o título: Vocabulário Ortográfico: Palavras que podem sofrer alteração da oralidade (ANEXO R). Esse pequeno livro foi impresso e entregue para cada aluno.

Após a seleção das palavras, encerrando a oficina, entreguei para cada aluno uma história em quadrinho do Chico Bento para que transformassem em uma narrativa, porém, sem transpor a fala para a escrita, pedi que ficassem atentos aos desvios que havíamos trabalhado na aula anterior e sobre as observações feitas na seleção das palavras nesta aula.

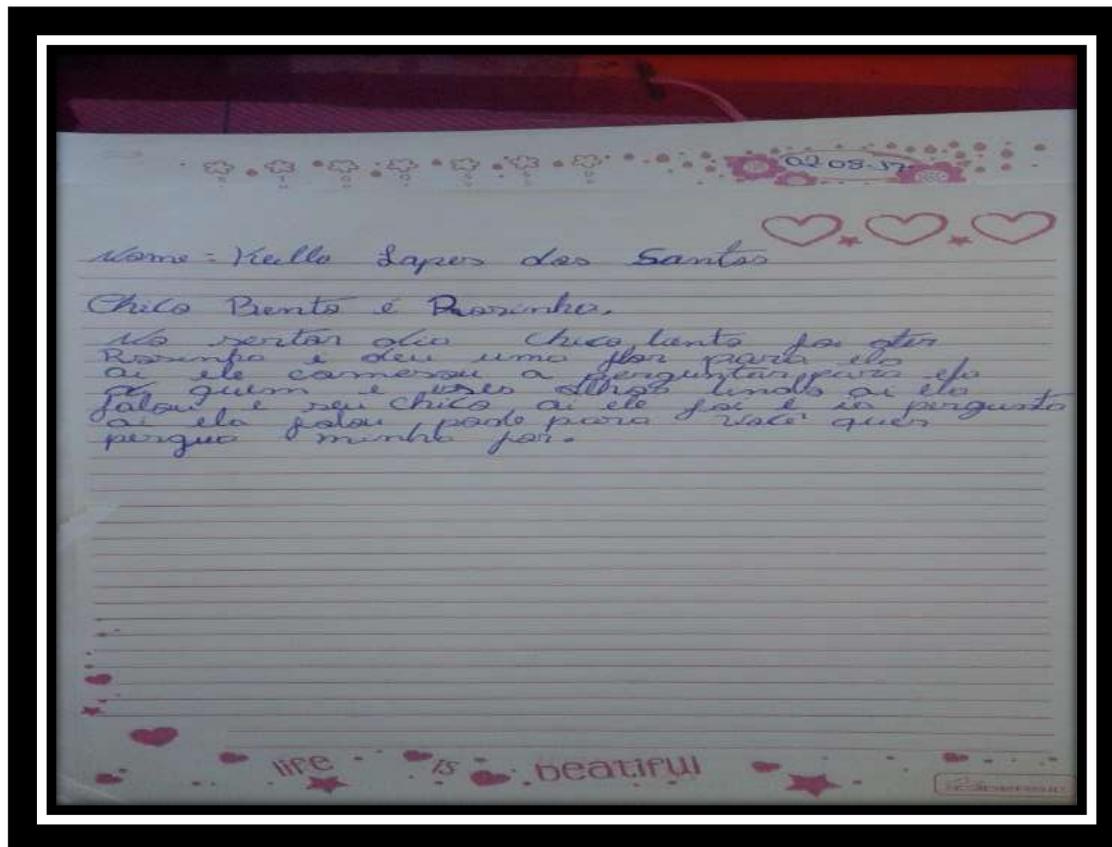
## **OFICINA 05**

**DATA:** 07.08.2017

**DURAÇÃO:** 3 horas/aula

A aula foi iniciada com a atividade de casa, os alunos transformaram a história em quadrinho do Chico Bento em uma narrativa. A história escolhida foi uma história pequena devido à relutância dos estudantes em escreverem grandes textos, foi escolhida uma história de apenas uma página. Pedi que os alunos lessem as narrativas, uns atenderam e outros por vergonha preferiram somente me entregar a folha escrita. O interessante é que já foi possível perceber o esforço dos alunos em não transpor a fala para a escrita.

FIGURA 16 – Atividade: reescrita do Chico Bento



Fonte: autoria própria

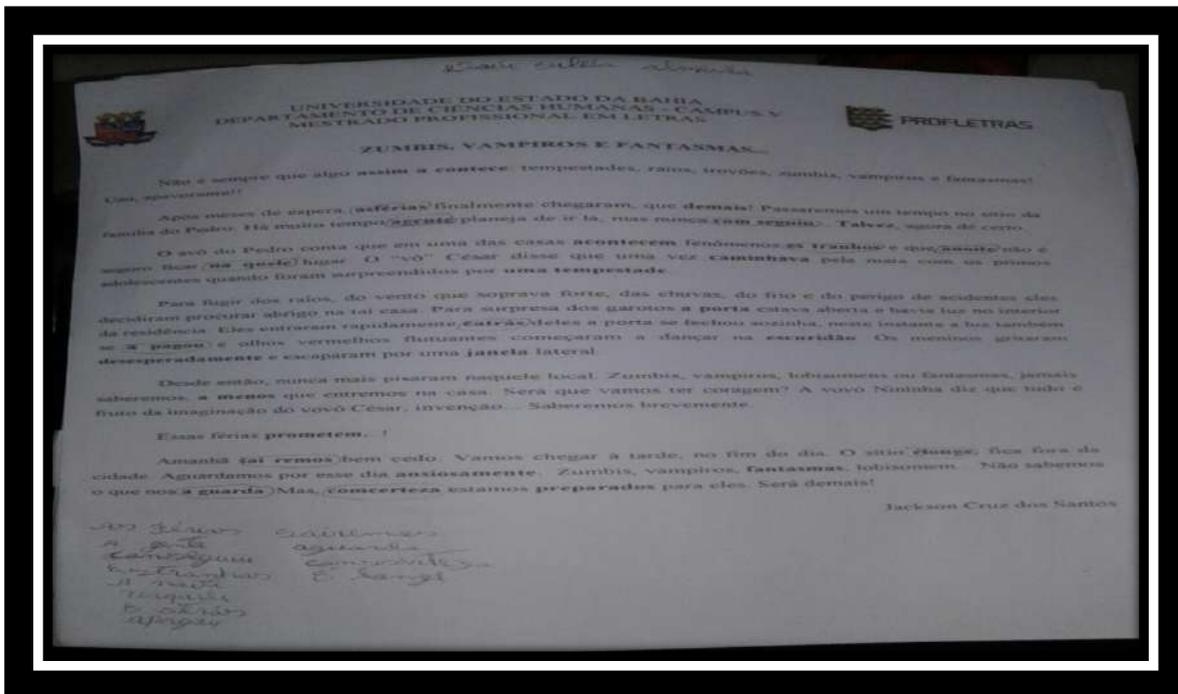
Retomei a discussão da importância de estarem atentos à escrita para não transpor os hábitos do dialeto. Li para eles algumas palavras que estavam escritas transpondo o dialeto e aconselhei-os a estarem sempre consultando o dicionário para esclarecer certas dúvidas. Aproveitei para ressaltar que em seus textos, eles conseguiram evitar transpor os hábitos da fala e expliquei que o que de fato era preciso, era que eles ficassem sempre atentos à hora de escrever e, em caso de dúvida, consultar o dicionário.

Chamei a atenção deles para outro problema existente em seus textos: a segmentação das palavras. Expliquei para eles que esse foi um dos problemas mais recorrentes, encontrados nas atividades diagnósticas e que também era fruto da confusão que se fazia entre a oralidade e a escrita. Expliquei que no caso de dúvida era sempre importante consultar o dicionário. Entreguei para os alunos fichas impressas contendo palavras com junção e separação equivocada com base na fala. Essa atividade foi em dupla, os alunos receberam as palavras e deveriam analisar a forma correta de segmentar tais palavras, já de início deixei claro que aquelas palavras haviam sido escritas daquela forma pelos próprios alunos na produção de texto e que eles deveriam agora refletir sobre a segmentação das mesmas.

As duplas tiveram alguns minutos para fazerem a atividade consultando o dicionário em todo o tempo. Cada aluno tinha um dicionário à disposição para facilitar a busca pelas palavras. Como algumas palavras estavam muito complicadas de entender, foi preciso que eu fizesse a leitura para os alunos, que logo perceberam que tratavam às vezes de duas ou três palavras juntas. No final da atividade, cada dupla socializou seus resultados, algumas duplas ainda tinham dúvidas da segmentação de algumas palavras. Essas que foram sanadas através da discussão com a turma.

Em seguida entreguei para eles uma cópia do texto *Zumbis, Vampiros e Fantasmas* trabalhado na atividade diagnóstica; eles gostaram de rever o texto e enquanto eu lia em voz alta eles acompanhavam a leitura. Destaquei algumas palavras do texto, dentre essas palavras algumas estavam segmentadas corretamente e outras equivocadamente; eles tiveram que analisar as palavras, identificar as que estavam com problemas de segmentação e escrevê-las corretamente na parte inferior do texto. A atividade foi individual, alguns alunos relutaram em fazer a atividade, pois tinham medo de errar, mas todos acabaram completando a atividade.

FIGURA 17 – Atividade: corrigindo as palavras no texto



Fonte: autoria própria

No final, fui ao quadro e pedi que os estudantes me informassem quais palavras apresentavam problemas e juntos fomos discutindo sobre a junção e separação correta de cada palavra. A todo tempo aconselhava-os que consultassem o dicionário para sanar qualquer dúvida.

Expliquei para eles que entregaria uma atividade para ver o que eles conseguiram absorver nesta etapa. Entreguei o texto *Passeio* trabalhado na dinâmica de abertura faltando palavras que inicialmente os estudantes confundiam oralidade com a escrita. Para não haver problema fiz a leitura do texto para os estudantes e entreguei as folhas para que eles pudessem completar as palavras. Essa atividade foi analisada com a finalidade de perceber se havia alcançado os objetivos da primeira etapa da proposta de intervenção.

### ETAPA 03 - SE TEM REGRA, DÁ PRA COMPREENDER!

Comecei a etapa falando que além dos problemas ortográficos relacionados à transposição da fala para a escrita, havia também problemas relacionados ao desconhecimento das regras ortográficas. Expliquei que existem regras no sistema ortográfico que se compreendidas pelo aluno, impedem que ele cometa erros dessa natureza. Expliquei que nesta etapa trabalharíamos as regras dos usos de R e de S. Escrevi no quadro algumas palavras que os alunos confundiam as grafias regulares de R e S. Expliquei que para a escrita dessas palavras existiam regras que poderiam ser aplicadas para todas as outras que apresentavam a mesma grafia e que eles deviam ficar atentos.

### OFICINA 06

**DATA:** 08.08.2017

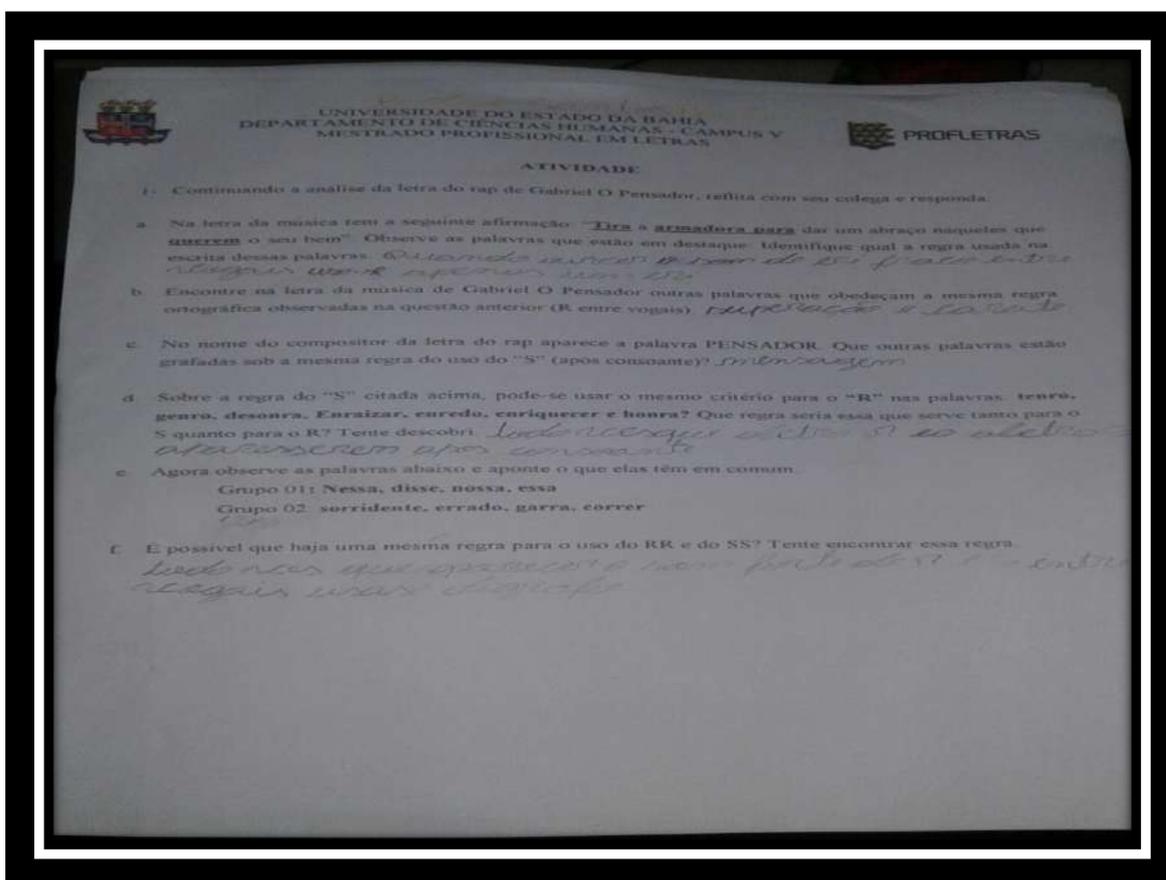
**DURAÇÃO:** 02 horas/aula

Coloquei o rap *Fé na Luta*, de Gabriel, O Pensador, para que os estudantes ouvissem. Como o *rap* é um dos estilos favoritos dos alunos foi uma empolgação total; alguns alunos dançaram, outros bateram palmas e outros apenas ouviram a música. Após a audição entreguei uma cópia da música para eles. Expliquei um pouco sobre o gênero rap e sua ligação com o protesto. Apresentei também um pouco da história de Gabriel O Pensador. Os estudantes falaram sobre seus raps preferidos e a maioria afirmou gostar do cantor Gabriel. Discutimos sobre a temática do *rap* e sobre os conselhos que eles puderam perceber na letra da música. Os estudantes gostaram da discussão, inclusive citaram momentos de suas vidas

em que sofreram preconceito e que precisaram olhar para frente; outros estudantes, como era de se esperar, levaram tudo na brincadeira.

No final da discussão, pedi que eles observassem as palavras com as grafias de R e de S. Primeiro pedi que eles grifassem as palavras que apresentavam dígrafos SS e RR; depois pedi que eles circulassem as palavras que apresentavam ocorrências de R e de S após consoante; Por último, pedi que pintassem as palavras que apresentavam ocorrências de R entre vogais. Dei um tempo para que eles pensassem sobre a grafia dessas palavras e que tentassem identificar a regra que determinava os usos de R e S. Após alguns minutos, entreguei a atividade impressa que tratava justamente da tentativa de identificar as regras acima citadas.

FIGURA 18 – Atividade: Grafias regulares de R e S



Fonte: autoria própria

Alguns alunos conseguiram chegar às regras, enquanto outros ainda não conseguiam. Discutimos em sala enquanto os alunos socializavam as conclusões a que tinham chegado. Fui escrevendo as palavras no quadro e ao lado de cada bloco de palavras as regras identificadas pelos alunos. Após a discussão apresentei para eles as regras para os usos de R e S. Enquanto

explicava regra por regra, pedia que eles citassem outras palavras que seguiam a mesma grafia.

## **OFICINA 06**

**DATA:** 09.08.2017

**DURAÇÃO:** 02 horas/aula

Para iniciar a oficina projetei no quadro a imagem de um adolescente com um bebê de colo muito parecido com ele. Deixei por um instante e os alunos perguntavam quem era o rapaz e o bebê, se eram irmãos, se eram meus filhos e etc. Depois de muita indagação, expliquei que havia tirado aquela imagem da *internet* e que aquele rapaz era pai daquele bebê; aproveitei para mostrar outras imagens de pais adolescentes e comecei uma discussão na sala. Perguntei para eles se conheciam algum adolescente que já era pai, a resposta quase unânime era que conheciam meninas que haviam se tornado mães na adolescência e que elas geralmente perdiam a liberdade de sair e estudar, mas que os meninos não tinham problemas com isso. Expliquei para eles que assim como as meninas, os meninos que se tornam pais também têm grandes responsabilidades e que não é uma tarefa fácil.

Li para eles o texto *Pai adolescente*, que é o depoimento de Evandro, um adolescente que assume a função de pai e apesar de abandonar algumas coisas próprias da idade, não deixa de cuidar do bebê. Os meninos, em especial, gostaram muito do texto e admiraram a atitude do adolescente em começar a trabalhar para sustentar o filho e ajudar a namorada a passar pela difícil fase da gravidez. Aproveitei para salientar a importância da prevenção da gravidez, pois apesar de ser uma história linda, o próprio Evandro afirma ter perdido metade de sua adolescência e que apesar de ser feliz com o filho, tudo poderia ter sido mais fácil se ele e a namorada tivessem se protegido. Na oportunidade perguntei se os estudantes conheciam os métodos de proteção contra doenças e contra gravidez precoce. A resposta foi positiva, mas mesmo assim os aconselhei que procurassem os postos de saúde e recebessem a devida informação além dos preservativos e das pílulas contraceptivas.

Após a discussão, pedi que os estudantes analisassem as palavras grifadas no texto. Essas palavras apresentam grafias regulares de R e S; pedi que eles relembassem as regras e que observassem a escrita das palavras nesse texto. Fui ao quadro e separei três colunas e escrevi uma regra em cada coluna. Os alunos iam observando as palavras grifadas no texto, ditando para mim as palavras e dizendo em qual coluna essa palavra deveria ser escrita. Enquanto ia escrevendo a palavra na determinada coluna, eu ia explicando novamente as regras para os estudantes.

Após a análise das palavras no texto *Pai Adolescente*, coloquei umas sílabas no tapete no meio da sala; essas sílabas foram recortadas de palavras que apresentam as grafias regulares de R e S. Pedi que os alunos sentassem no chão da sala em volta do tapete contendo as sílabas. Em dupla pedi que eles formassem as palavras de acordo com as regras que eu ditava. Esse tipo de atividade desperta muito a atenção dos alunos, gostam de participar de atividades em que podem sair de seus lugares e circular pela sala. Mesmo sem ter feito a proposta de competição, os alunos começaram a competir; quando eu ditava uma regra logo corriam para formar no chão a palavra equivalente. Para mim, foi uma atividade bastante satisfatória.

FIGURA 19 – Imagem da participação da turma na formação de palavras com grafias regulares de R e S



Fonte: autoria própria

Quando já estava nos momentos finais da aula, pedi que ficassem em pé e fomos observando as palavras formadas por eles e salientando as regras de R e de S. Percebi que apenas dois alunos se confundiram na formação das palavras com as grafias de R após

consoante, mas no geral pude perceber além de aprendizagem das regras, autonomia para consultar o dicionário em caso de dúvida.

#### **ETAPA 04 – O QUE NÃO SE COMPREENDE, SE MEMORIZA!**

Nessa etapa, foram discutidas as irregularidades do fonema /S/ em suas várias representações (C, Ç, SS, S, SC, XC). Essa etapa já se inicia com a apresentação dos erros apresentados pelos estudantes na atividade diagnóstica. Algumas palavras retiradas das atividades foram escritas no quadro e aproveitei para explicar que se tratava de uma irregularidade do sistema ortográfico. Expliquei que as irregularidades são parte de nossa ortografia que não podem ser resolvidas com a compreensão de regras, já que não possuem regras específicas. Para esses casos é necessário que o estudante memorize a escrita das palavras através da leitura diversificada e da consulta ao dicionário.

#### **OFICINA 07**

**DATA:** 10.08.2017

**DURAÇÃO:** 02 horas/aula

Logo no início da aula foi entregue uma cópia da música *Calibre*, da Banda Paralamas do Sucesso. Perguntei a eles se conheciam o grupo e a resposta unânime foi “não”. Expliquei para eles que esse grupo é uma banda de *Rock* que fez sucesso do final da década de 80 para a década de 90. Expliquei que, assim como muitos outros artistas que se propõem a discutir problemas sociais, na música *Calibre*, os Paralamas trazem essa ideia muito atual. Perguntei aos alunos se gostavam de *rock* e conversamos um pouco sobre a denúncia em outros estilos musicais. Perguntei para eles se sabiam o significado da palavra “calibre”. Muitos ligaram a palavra à situação de violência que vivenciam no bairro diariamente. Após essa discussão pedi que lessem a letra da música; em seguida fiz em voz alta a leitura. Discutimos um pouco sobre os problemas apresentados na música e alguns alunos chegaram a dizer que as vezes sentem a mesma coisa em relação a balas perdidas. O *aluno 19* chegou a dizer que eles saem de casa, mas não sabem se voltam. Foi então colocada a música, que, apesar de ter sido escrito no ano de 2002, caiu no gosto da meninada.

Após a audição da música coloquei no projetor a notícia do jornal eletrônico *Verdinho Itabuna*, que retrata o assassinato de um rapaz de 18 anos por arma de fogo. No meio da

euforia da música coloquei a imagem e, com voz triste, li a notícia e fiquei em silêncio. A turma toda parou, pois o silêncio os incomodava. A *aluna 01* quebrou o silêncio perguntando se eu havia ficado triste com a notícia e o *aluno 03* respondeu que na verdade aquela música e aquela notícia tinham a ver com eles, já que muitos ali já haviam perdido alguém daquela forma. Inicie então, uma discussão sobre os problemas da violência nas cidades e como eles se sentiam em relação a isso. Foi possível perceber certa frieza em alguns alunos por se acostumarem com a situação, mas foi possível também ver uma vontade profunda de seguir um caminho diferente.

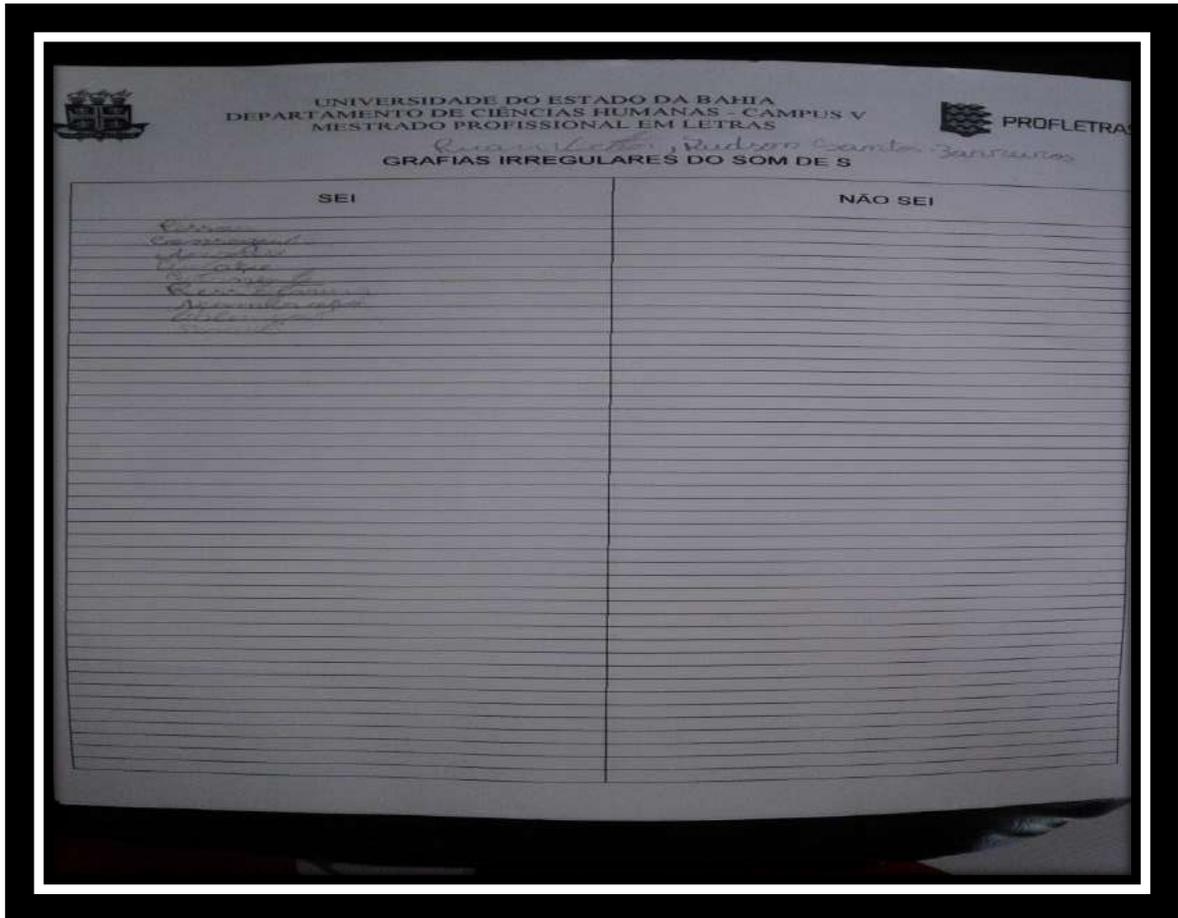
Perguntei a eles se estavam acostumados com aquele tipo de notícia e se isso os incomodava; questionei também as formas possíveis de resolver o problema da violência principalmente no bairro em que moram. Os alunos apontavam sempre a pobreza como motor da violência e que as crianças pobres ficam nas ruas sozinhas enquanto os pais trabalham. A *aluna 09* sugeriu que as escolas fossem de período integral para que as crianças pudessem ficar protegidas do tráfico de drogas. O *aluno 05* interrompeu falando que eles tinham acesso a drogas na porta da escola, sendo assim, talvez a solução fosse maior policiamento nas ruas do bairro e na porta escola. Essa discussão foi muito proveitosa; percebi que, embora esses estudantes tenham um comportamento não aceitável pelos docentes da instituição, pode-se perceber que sonham com uma vida melhor e ainda acreditam na transformação que a escola pode trazer.

Ao final da discussão, retomei os conceitos de regularidades e irregularidades ortográficas. Entreguei para eles um quadro contendo palavras com som de /S/ escritas com variadas letras e pedi que tentassem elaborar regras para os usos de determinadas letras. Agrupei palavras escritas com S em uma mesma coluna; com Ç em outra e assim sucessivamente. Por um instante, tentaram criar regras; alguns criaram regras que imediatamente eram questionadas por um colega. Deixei que refletissem por dez minutos sobre essas palavras e só depois lhes informei que não era possível criar regras, pois não havia regras para tais usos. Reafirmei a importância de estar sempre de porte de um dicionário e de praticar a leitura para solucionar as dúvidas referentes às irregularidades.

Em seguida convidei os alunos para um jogo. Entreguei uma ficha contendo duas colunas: SEI/NÃO SEI. Informei a eles que havia separado palavras que eles haviam errado na atividade diagnóstica. O jogo consistia em eu ditar as palavras e por alguns instantes eles deveriam refletir sobre a grafia das palavras e em caso de certeza escrever a palavra na coluna SEI; no caso de dúvida deveriam escrever na coluna NÃO SEI. No final da atividade os

estudantes trocaram suas atividades com os colegas e tiraram dúvidas no dicionário. Fui para o quadro e escrevi as palavras conforme os estudantes iam ditando.

FIGURA 20 – Dinâmica SEI/NÃO SEI



SEI	NÃO SEI
<i>Escritório</i>	

Fonte: autoria própria

### OFICINA 08

DATA: 11.08.2017

DURAÇÃO: 03 horas/aula

Inicialmente pensei em duas horas-aulas para esta oficina; no entanto, foi preciso estendê-la por mais uma aula devido ao tempo do cumprimento das atividades. Nas primeiras duas aulas da oficina expliquei para os alunos que eles fariam a reescrita do texto que produziram. No primeiro momento li a proposta do texto e entreguei as produções para eles.

Eles leram, alguns acharam engraçado e outros acharam muito bom. Expliquei que os desvios trabalhados durante as oficinas foram retirados desses textos e que agora queria que eles, de posse do que haviam aprendido, pudessem reescrever o texto. No primeiro momento houve relutância, alguns disseram que não iam escrever, mas consegui convencê-los da importância de rever o que foi escrito e monitorar a escrita das palavras. Durante a reescrita circulei pela sala dando o apoio necessário aos estudantes; os dicionários também estavam na sala à disposição para consulta em caso de dúvida. Após a reescrita fiz uma revisão oral dos assuntos tratados nas oficinas.

Na terceira aula realizei um ditado para avaliar as questões das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico. Após o ditado retomei os conceitos de regularidades e irregularidades e expliquei mais uma vez as regras para os usos de R e S. Em seguida convidei os estudantes a avaliarem a oficina. Entreguei para cada um, formulário com questões objetivas que deveriam ser marcadas por eles.

#### **ETAPA 05 – Acabou, ô ô ô... acabou!**

**DATA:** 14.08.2017

**DURAÇÃO:** 03 horas/aula

Esta etapa se destinou ao encerramento das atividades realizadas na instituição. Para esse momento preparei uma breve conversa para os pais juntamente com os alunos. Convidei com antecedência e fiz questão de frisar a importância desses pais nesse dia de festa. Entretanto, os pais não compareceram ao encerramento do projeto; percebi que a maioria dos estudantes ficou desapontada com a recusa dos pais em participarem da festa. Apenas uma mãe se fez presente e a programação pôde seguir. Os alunos conversaram com os diretores e coordenadores da escola e falaram sobre a importância de terem participado das atividades. A mãe também se pronunciou dizendo que fez questão de se fazer presente porque a filha estava animada com a atividade. Após o diálogo e os agradecimentos entreguei para os alunos um minidicionário e os aconselhei a fazerem uso constante desse recurso em sala de aula e fora dela na tentativa de obter uma escrita conforme a norma ortográfica.

FIGURA 21 – imagens do encerramento da aplicação da proposta



Fonte: autoria própria



Fonte: autoria própria



Fonte: autoria própria

Após as conversas, retomei com os alunos a importância do dicionário e como eu gostaria que eles tivessem, junto a seu material, um minidicionário. Por achar importante, disse a eles que havia comprado um minidicionário para cada aluno e entreguei o presente a eles. Foi um momento de muita alegria, receberam o dicionário com um entusiasmo que sinceramente eu não esperava. Fiquei muito contente com o resultado.

FIGURA 22 – Doação de dicionários



Fonte: autoria própria

Encerramos a oficina com um lanche coletivo, música e muita conversa.

## 5.1 Análise dos resultados

Durante a aplicação da proposta algumas atividades foram aplicadas com o objetivo de avaliar o impacto da proposta de intervenção na aprendizagem do sistema ortográfico. Foram aplicados: um ditado com 17 palavras que poderiam apresentar desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema, mais especificamente as regularidades de R e S e as grafias irregulares do fonema /s/; foi aplicado um texto conhecido contendo lacunas nos locais onde deveriam estar escritas palavras que poderiam apresentar desvios decorrentes da interferência da oralidade; e, finalmente, foi proposta uma reescrita do texto que foi produzido pelos estudantes na atividade diagnóstica. Essas três atividades foram divididas em ditado de palavras (contendo o ditado e o texto lacunado) e a produção de texto. Faz-se necessário aqui realizar uma análise dos impactos da aplicação das oficinas na aprendizagem dos estudantes.

Primeiramente, acredita-se que seja interessante discutir o rendimento da turma de forma geral e para isso é necessário que se faça uma comparação dos resultados obtidos na atividade diagnóstica com os resultados obtidos nas atividades após a aplicação da proposta. A proposta não abordou todos os desvios e, no momento da aplicação, alguns alunos não se fizeram presentes por algum motivo; assim, a análise será feita dos desvios específicos trabalhados na proposta, levando em conta apenas a comparação das atividades dos alunos que se fizeram presente na proposta de intervenção. O *Quadro 14* apresenta o resultado do desempenho dos estudantes, por desvio e atividade aplicada, na atividade diagnóstica.

**QUADRO 14 – RESULTADO ATIVIDADE DIAGNÓSTICA POR ALUNO PARTICIPANTE DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

ALUNO	INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA										ARBITRARIEDADE DO SISTEMA				Total
	Monot.		Apag. Do R Final		Altea. da vogal media		Dif. na grafia de enc. cons. e díg.		Segmen.		Grafias do fonema /s/ (S, C, Ç, SS, SC, X)		Regul. de S e R (S ou SS/ R ou RR)		
	Dit.	Text.	Dit.	Text.	Dit.	Text.	Dit.	Text.	Dit.	Text.	Dit.	Text.	Dit.	Text.	
01	3	1	2	4	1	3	9	4	0	9	4	0	0	0	40
02	2	0	0	0	1	1	4	1	0	0	1	1	0	0	11
03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0	0	4
04	2	0	4	2	0	0	8	5	0	3	4	2	1	1	32
05	1	2	2	2	0	0	2	0	0	2	3	2	0	2	18

06	1	0	2	1	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	08	
07	1	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	05	
08	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	1	0	09	
09	0	0	2	0	0	1	3	1	0	1	5	1	3	0	17	
10	2	0	3	5	0	2	1	0	0	0	1	3	0	0	17	
11	---	---	---	---	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	
12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	05	
13	---	---	---	---	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	
14	1	0	3	4	0	1	3	1	0	4	4	3	4	0	28	
15	1	0	0	0	0	7	3	0	0	4	4	2	3	2	26	
16	2	0	2	1	0	0	1	0	0	0	3	2	2	0	13	
17	3	2	4	2	0	0	2	2	0	3	3	4	4	1	30	
18	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	7	0	0	15	
19	2	1	2	1	0	0	0	0	0	0	3	0	1	0	10	
20	---	---	---	---	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	
21	---	---	---	---	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	
22	---	---	---	---	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	
23	---	---	---	---	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	
24	---	---	---	---	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	
25	3	0	2	0	2	2	4	0	0	2	2	2	2	2	23	
26	2	2	3	2	0	2	4	1	0	9	7	4	4	5	45	
27	---	---	---	---	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	
28	---	---	---	---	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	
Total	31	9	31	24	4	1	48	1	0	4	54	3	25	1	35	
Total geral	225										131					6

FONTE: autoria própria

O quadro 14 apresenta uma quantidade muito grande de desvios em ambas as categorias na atividade diagnóstica; entretanto, a categoria referente à interferência da oralidade na escrita apresenta uma quantidade muito superior. Por se tratar de uma dificuldade que não se espera encontrar no 6º ano, essa foi a categoria que exigiu um pouco mais de

atenção na aplicação da proposta. De forma geral, alguns alunos apresentaram uma quantidade muito superior de desvios em comparação aos outros alunos da turma: o *aluno 01*, com 40 desvios; o *aluno 04* com 32; o *aluno 17*, com 30; e o *aluno 26*, com 45 desvios. Já o quadro 15 apresenta os resultados obtidos a partir da aplicação da proposta de intervenção.

QUADRO 15 - RESULTADO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A LU NO	INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA										ARBITRARIEDADE DO SISTEMA				T O T.
	Monot.		Apag. Do R Final		Altea. da vogal media		Dif. na grafia de enc. cons. e díg.		Segmen.		Grafias do fonema /s/ ( S, C, Ç, SS, SC, X)		Regularidades de S e R (S ou SS/ R ou RR)		
	Dita do	Te xto	Dita do	Te xto	Dita do	Te xto	Dita do	Te xto	Dita do	Te xto	Dita do	Te xto	Dita do	Tex to	
01	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
02	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	5
03	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
04	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	4	0	0	1	8
05	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
06	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3
07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
08	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3
09	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	5
10	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	4
11	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---
12	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
13	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---
14	2	0	2	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	1	8
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	4
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
17	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	0	5
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2
19	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	3
20	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---
21	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---
22	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---
23	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---
24	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	---
25	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	3

26	0	1	1	0	0	0	0	0	0	5	2	0	0	6	15
27	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
28	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
TO T	5	2	14	1	2	0	1	0	0	10	19	2	11	10	77
Ge ral	35										42				

FONTE: Autorial própria

Os quadros acima mostram um resultado animador: uma melhora no resultado geral da turma. Estamos conscientes de que quando se trata de pesquisa na área de educação, há inúmeras variáveis que interferem no processo, portanto nem sempre é possível generalizar e garantir que ele se repetirá em outro contexto. No entanto, esse resultado mostra como um ensino reflexivo de ortografia com a conscientização dos estudantes sobre a importância de escrever ortograficamente pode minimizar muitos problemas. Durante toda a aplicação da proposta, priorizou-se a conscientização de que esses indivíduos pertencentes às classes menos favorecidas deveriam fazer uso da escrita ortográfica em seus textos, para não mais sofrer qualquer tipo de estigma na escrita.

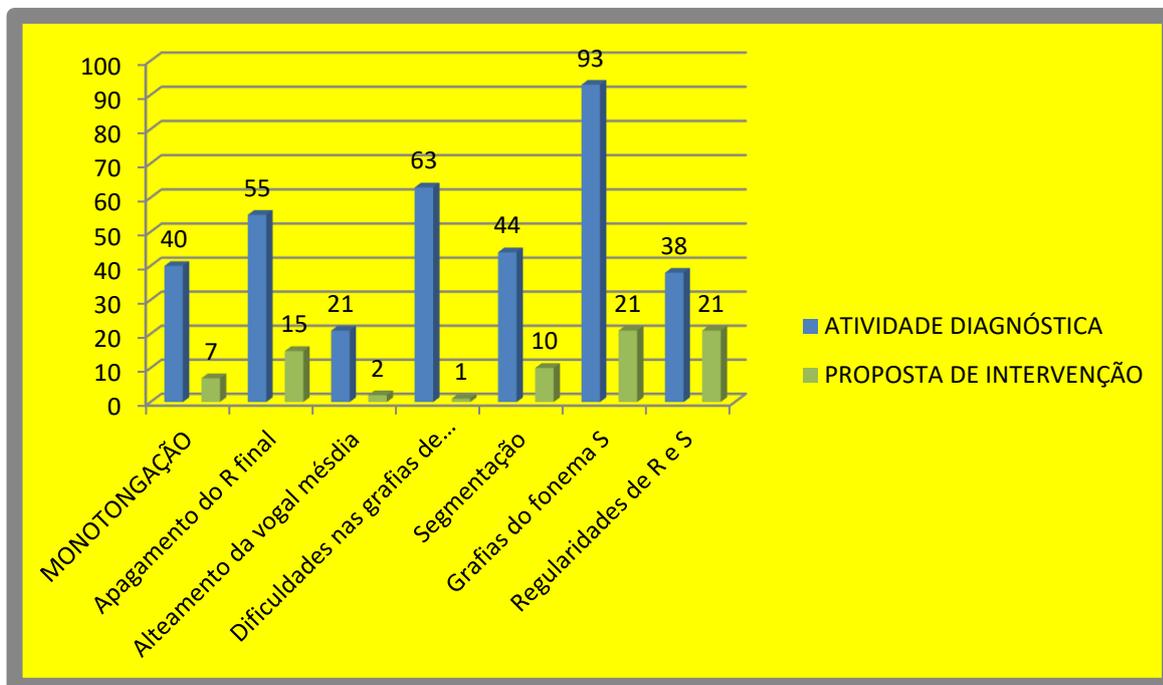
Enquanto que, de forma geral, na atividade diagnóstica a turma apresentou um total de 356 erros após a aplicação da proposta são apresentados apenas 77 desvios. Desses 77 desvios pode-se perceber uma redução ainda maior nos desvios por interferência da oralidade na escrita, com 35 ocorrências contra 42 ocorrências dos desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema. Quanto aos estudantes que mais erraram, pode-se perceber um grande avanço. O aluno 1, que na atividade diagnóstica apresentou um total de 40 desvios, após a aplicação da proposta apresentou apenas 2 desvios; o aluno 4, que havia apresentado 32 desvios, após a aplicação da proposta apresentou apenas 8 desvios; o aluno 17, que havia apresentado 30 desvios, após a proposta apresentou apenas 5 desvios; o alunos 26, que havia apresentado 45 desvios, após a aplicação da proposta apresentou 15 desvios.

Os dados não apresentam uma solução para os problemas, mas é possível perceber que houve uma minimização das ocorrências de erros em todos os indivíduos e em todas as categorias. Esses dados só reforçam a ideia de que se em sala de aula, acontecerem momentos em que se priorize a discussão sobre os erros ortográficos dos alunos, aliando essa discussão à leitura de variados gêneros, com certeza haverá aprendizagem e autonomia do estudante.

De forma geral, algumas categorias foram praticamente solucionadas nas atividades dos estudantes. Outras categorias ainda apresentam uma quantidade bem grande de desvios,

no entanto, bem menor do que na atividade diagnóstica. O gráfico abaixo mostra com maior clareza essa comparação.

GRÁFICO 10 – Atividade diagnóstica *versus* aplicação da proposta por desvio



Fonte: autoria própria

O gráfico acima apresenta os dados obtidos a partir da comparação da análise das atividades aplicadas na atividade diagnóstica e da proposta de intervenção. Pode-se perceber que algumas categorias apresentaram uma melhora muito maior que outras categorias: O *alçamento da vogal média* e *dificuldades nas grafias de encontros consonantais e dígrafos* quase não apareceram como erro nas atividades, a primeira com duas ocorrências e a segunda com apenas uma; a *monotongação* aparece com apenas sete ocorrências, seguida da *segmentação* com apenas dez. Quanto a essas categorias, Lemle (2009) caracteriza como falhas de segunda ordem, quando o estudante não consegue diferenciar a fala da escrita. Esses desvios não deviam ser encontrados com tanta frequência na escrita de alunos do 6º ano, mas pelo que pode ser observado, o trabalho de conscientização aliados à leitura e pesquisa ao dicionário foram suficientes para minimizar essas questões.

O *apagamento do R final* aparece com quinze ocorrências, apresentando a necessidade de um trabalho mais efetivo nesse sentido; pode-se afirmar que faltou um trabalho voltado para a discussão sobre a morfologia, esse seria um ponto importante para minimizar a omissão do R final nas atividades dos estudantes. Entretanto, mesmo assim, ao levar o estudante a

monitorar sua escrita tentando perceber as diferenças entre as modalidades orais e escrita da língua, foi possível minimizar de forma considerável a omissão do R nas formas verbais. Embora a omissão do R final seja uma intervenção direta da oralidade, esta categoria deveria também ter sido trabalhado como uma regularidade. Segundo Moraes (1998), o R das formas verbais é um caso de regularidade morfológico-gramatical, e que, portanto deve ser trabalhado no sentido de levar o estudante a compreender o funcionamento dessa regra (todos os infinitivos terminam em R).

As categorias que vão apresentar uma maior ocorrência são justamente as categorias relacionadas à arbitrariedade do sistema de escrita. Tanto as *grafias irregulares de /s/* quando as *grafias regulares de R e S* apresentaram vinte e uma ocorrências. Quanto às irregularidades (que na atividade diagnóstica apresentaram 93 desvios, e após a aplicação da proposta apresentaram 21 desvios), o resultado é bastante animador. Entretanto, o que deve ficar claro é que nesse caso sempre aparecerão palavras novas que deixarão dúvidas na cabeça do estudante. Segundo Moraes (1998), é totalmente compreensível, já que não dá pra seguir uma regra específica que ajude o estudante a escrever ortograficamente toda vez que aparecer o fenômeno. Nesse caso, será necessário estar sempre em contato com vários textos e consulta constante ao dicionário; aos poucos a grafia dessas palavras vai fazendo parte do repertório do estudante, ainda de acordo com Moraes (1998).

Quanto às regularidades de R e S (que na atividade diagnóstica apresentaram 38 desvios e após a aplicação da proposta, ainda apareceram 21 desvios), apesar da minimização na quantidade de erros, não era esperado que ainda aparecessem tantos desvios relacionados a essa categoria por se tratar das regularidades, ou seja, partes da ortografia que possuem regras, e que podem ser compreendidas pelos estudantes, de forma a usar o mesmo princípio também em palavras desconhecidas. Segundo Moraes (1998), se houver um esforço do docente em discutir com o estudante o funcionamento dessas regras, com certeza haverá aprendizagem. E de fato houve. No entanto, essa foi a categoria que apresentou uma maior quantidade de desvios após a aplicação da proposta. Esse tipo de resultado estará sempre presente em sala de aula, neste caso, o professor precisa estar atento e investir justamente em casos que os alunos ainda não compreenderam.

Mas de forma geral houve uma redução considerável dos desvios. A modalidade dos desvios decorrentes do apoio na oralidade apresentou um resultado surpreendente. Alguns fatores podem ter contribuído com esse resultado: a conscientização dos estudantes sobre a importância de estar atento ao que escreve (boa parte dos erros ortográficos é cometida por que os estudantes não ficam atentos ao que escrevem); o apoio do dicionário durante toda a

aplicação da proposta; o contato com textos significativos para eles, já que tratavam de temas de seu interesse; a vontade de aprender, que era visível na maioria dos estudantes; e a motivação geral proporcionada pela proposta.

No entanto, apesar da redução da quantidade de ocorrências da atividade diagnóstica para a proposta de intervenção, é necessário que se olhe com um pouco mais de atenção para os desvios que ainda insistem em aparecer com um número consideravelmente alto como, o apagamento do R final, as grafias irregulares de /S/ e as grafias regulares de R e S. É preciso que ao final de cada trabalho envolvendo a ortografia, seja feita uma análise dos sucessos e insucessos da metodologia. Nem sempre será possível resolver todos os problemas, e às vezes será necessário utilizar várias estratégias para alcançar o sucesso das nossas aulas de Língua Portuguesa. No caso específico dessa proposta, seria necessário investir em novas estratégias para trabalhar as regularidades de R e S e o R final das formas verbais. Abaixo serão analisadas as categorias de acordo com o desempenho de alguns estudantes.

- Monotongação

Quanto ao processo de monotongação, na atividade diagnóstica, a turma apresentou um total de quarenta ocorrências. Durante a aplicação da proposta procuramos trabalhar as diferenças entre a oralidade e a escrita por acreditar que esse de fato, era o problema com a quantidade enorme de desvios desta natureza. Assim, ao analisar os resultados obtidos após a aplicação da proposta percebemos que houve uma drástica redução de ocorrência da monotongação com apenas sete ocorrências.

Na atividade diagnóstica, o estudante que apresentou o maior número de desvios dessa natureza foi o estudante 17 (ANEXO S), com cinco ocorrências nas duas atividades. Após a intervenção, tanto na atividade de produção de texto quanto no ditado de palavras, essa aluna não apresentou nenhuma ocorrência de monotongação. Essa estudante, diferente da maioria, não está em distorção idade-série e possui família presente na escola, a mãe acompanha tanto nas reuniões escolares quanto as atividades de casa, além de ser filha de pais que cursaram até o ensino médio.

- Apagamento do R final

Para essa categoria, a turma também apresentou uma melhora significativa; na atividade diagnóstica a turma apresentou um total de cinquenta e cinco ocorrências, e, após a intervenção a turma apresentou um total de quinze ocorrências. O estudante que apresentou o maior número de desvios nessa categoria, na atividade diagnóstica foi o estudante de número

10 (ANEXO T) com oito ocorrências. O estudante é filho de pais que possuem até o fundamental completo, mas que não o acompanham nas atividades escolares, nem participam das reuniões na instituição. O único material de leitura que tem acesso é o livro didático, que nem sempre pode se encontrar textos interessantes para um estudante com dois anos de distorção idade-série no 6º ano. Após a intervenção, apresentou apenas duas ocorrências nessa categoria. Se for analisar pela condição social do estudante, chega-se à conclusão que estamos diante de um grande avanço. Apesar dos percalços, esse indivíduo conseguiu compreender a questão do R final e minimizar os erros dessa natureza em sua escrita, pelo menos, nas palavras encontradas nas atividades avaliativas da proposta de intervenção.

- Alçamento da vogal média

Nessa categoria a turma apresentou um total de 23 ocorrências no diagnóstico e apenas duas ocorrências após a intervenção. Os estudantes, de fato compreenderam que é possível pronunciar a palavra de uma forma e escrever de outra forma. O estudante que apresentou o maior número de desvios no diagnóstico foi o aluno 15 (ANEXO U) com 07 ocorrências. Esse estudante apresenta três anos de distorção idade-série, é filho de pais que não possuem o fundamental completo e que não acompanham o estudante nem nas tarefas escolares e nem nas reuniões. O único material de leitura desse indivíduo é o livro didático. Durante a intervenção foi possível perceber o interesse desse estudante pelas atividades e como resultado não apresentou nenhum desvio nessa categoria.

- Dificuldades nas grafias de encontros consonantais e dígrafos

No geral, a turma apresentou um total de sessenta e três ocorrências e apenas uma ocorrência após a intervenção. Uma melhora significativa! Dois estudantes apresentaram o maior número de ocorrências no diagnóstico; os alunos 01 (ANEXO V) e 04 (ANEXO W), com 13 ocorrências. A aluna 01 tem dezessete anos, seis anos em distorção idade-série e é filha de pais que não concluíram o ensino fundamental; a aluna 04 possui dois anos de distorção idade-série, é também filha de pessoas que não concluíram o ensino fundamental e não possui acesso a materiais de leitura além do livro didático. Ambas apresentaram um grande avanço após a intervenção, pois em seus textos não apresentaram mais essa dificuldade. A aluna 01 não apresentou nenhuma ocorrência, enquanto que a aluna 04 apresentou apenas uma. A estudante número 01 foi uma das mais ativas durante as oficinas, o tempo inteiro mostrava interesse em compreender o sistema ortográfico.

- Segmentação

A turma apresentou uma quantidade muito grande de dificuldades nessa categoria. No diagnóstico chegou a um total de quarenta e quatro ocorrências em apenas uma atividade, que foi a produção de texto; chegavam a escreverem juntas até três palavras. Após a intervenção apareceram apenas dez. Os alunos que mais apresentaram ocorrências foram os alunos 01 (ANEXO V) e 26 (ANEXO X), ambos com 09 ocorrências. O aluno 26 apresenta apenas um ano de distorção idade-série, os pais possuem o ensino fundamental incompleto, acompanham o estudante nas reuniões escolares, mas não dão suporte às atividades de casa. A aluno 01, devido seu grande interesse não apresentou nenhum desvio nessa categoria após a intervenção, enquanto que o aluno 26, um pouco mais disperso, ainda apresentou cinco ocorrências após a intervenção. Pode-se considerar uma melhora muito pequena se for levado em conta a performance dos outros estudantes.

- Grafias do fonema /s/

As dificuldades com as grafias do fonema /s/ foram enormes na atividade diagnóstica; os estudantes apresentaram noventa e três ocorrências e após a intervenção ainda apresentaram um total de 21. O estudante que mais apresentou dificuldade nessa categoria foi o aluno 26 (ANEXO X) com onze erros. Após a intervenção esse estudante apresentou uma melhora significativa, com apenas duas ocorrências.

- Grafias regulares de R e S

A turma apresentou um total de trinta e oito desvios na atividade diagnóstica e após a intervenção ainda apresentou um total de vinte e uma ocorrências. Foi um total muito alto, e entre todas as categorias, essa foi a que apresentou o pior resultado após a intervenção, apesar de apresentar uma melhora considerável em relação à atividade diagnóstica. O estudante que apresentou maior número de ocorrência de erro no diagnóstico foi o estudante 26 (ANEXO X) com nove ocorrências. Esse estudante, após a intervenção, ainda apresentou seis ocorrências. Houve um pequeno avanço.

O que se pode concluir após a análise é que no momento em que o professor separa tempo de suas aulas para refletir com os estudantes sobre o sistema ortográfico de nossa língua, é certo que obtenha resultados. Entretanto, alguns fatores são muito importantes. Por exemplo, através da análise geral dos resultados dos estudantes 01 e 26, pode-se afirmar que o interesse do estudante é de importância crucial no sucesso do trabalho. Ambos os estudantes

apresentaram um número alto de erros na atividade diagnóstica, mas enquanto a aluna 01 se esforçava o tempo inteiro para refletir sobre o sistema ortográfico, isso não acontecia da mesma forma com o estudante 26. É claro que cada indivíduo tem o seu tempo de resposta diante do conhecimento, e nem sempre a metodologia é atrativa para todos os indivíduos. Acredito que as aulas possam não ter encantado o aluno 26 como aconteceu com a maioria. Nesse caso é importante que o professor esteja sempre avaliando sua prática, de forma a alcançar mesmo aquele indivíduo que não se mostrou interessado.

Outro fator que pode ter contribuído negativamente com os resultados do aluno 26 são os textos. A maioria dos estudantes participantes da pesquisa está em distorção idade-série, ou seja, essa maioria é composta de alunos adolescentes que possuem de catorze anos ou mais. O aluno 26 é uma exceção; tem doze anos, apresenta apenas um ano de defasagem (nesse caso nem é considerado distorção, apesar da série ideal para estar no 6º ano ser 11 anos), e os textos trabalhados durante as oficinas tratavam de temas de interesse dos adolescentes: violência, gravidez na adolescência e outros. Por se tratar de um estudante de 12 anos, talvez os textos e a própria metodologia da proposta de intervenção não tenham sido tão significantes para eles. Essa afirmação foi comprovada através do comportamento do estudante durante as atividades: não se interessava muito pelas discussões e pela leitura dos textos; ficava disperso durante as atividades; e estava sempre brincando.

Esse fato nos desperta a atenção para a grande responsabilidade do professor. É preciso estar atento a heterogeneidade da sala de aula. Em uma mesma sala de aula, com uma mesma série, é preciso usar metodologias diferentes para alcançar os mesmos resultados. Cada indivíduo tem seu tempo de aprendizagem e não dá para tratá-los de uma mesma forma. Essa afirmação nos traz um questionamento: Como o professor pode adequar sua metodologia aos diferentes tipos que podem ser encontrados em sala de aula? O professor da escola pública se depara com turmas super lotadas, salas de aula apertadas e com pouca ventilação, além de uma carga horária extensa. Não é fácil para o professor, mesmo com toda sua disposição e boa vontade. Porém, por mais difícil que pareça, essa é a nossa realidade. Como docentes precisamos encontrar formas de contribuir com a formação dos nossos estudantes, mesmo em meio a tantos percalços. Precisamos estar sempre revendo nossas estratégias de levar o conhecimento e se apropriando das boas ideias de outros profissionais. É preciso estar sempre resignificando o ensino, sobretudo o ensino de ortografia.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto aqui apresentado buscou fazer reflexões sobre a importância do ensino de ortografia na sala de aula pautado numa prática voltada para a reflexão sobre os erros do estudante. Para isso discutiu-se a necessidade de se romper com os velhos paradigmas e separar tempo nas aulas para que se discuta o funcionamento do sistema ortográfico. Refletiu-se também sobre a importância da prática da leitura dos variados gêneros a fim de obter êxito no trabalho com ortografia.

A escolha da temática se deu pela necessidade que a turma escolhida apresentou e por acreditarmos que o acesso à escrita ortográfica pode minimizar o abismo que existe entre os indivíduos oriundos das classes menos favorecidas e o domínio da norma-padrão. Acredita-se ainda que a falta do domínio das regras ortográficas pode favorecer a discriminação, que, apesar de repugnante, é algo sempre presente na sociedade.

A pertinência desta proposta se confirma, pois traz à tona a reflexão de que não é tarefa simples para o professor desenvolver uma metodologia diferenciada para o ensino de ortografia, ou de qualquer outro aspecto, já que a aprendizagem depende de muitos fatores, e muitos deles fogem à competência do professor. São inúmeros os problemas, desde a falta de – todo tipo – material, passando pelo desinteresse e a indisciplina dos alunos até o pouco envolvimento dos pais e responsáveis pela educação das crianças e adolescentes. Além disso, o professor ainda se depara com as dificuldades que cada aluno possui e o tempo que cada um leva para compreender os conteúdos trabalhados. A aprendizagem depende de fatores diversos, e o professor precisa estar atento a essas condições para adequar o trabalho às reais e inúmeras necessidades dos estudantes.

Pensando nisso, aplicamos uma proposta de intervenção que objetivou minimizar os problemas ortográficos apresentados pelos estudantes do 6º ano, bem como conscientizá-los da importância de escrever ortograficamente dentro da escola e fora dela. Durante a aplicação dessa proposta buscamos alcançar os objetivos específicos: discutir a importância de um ensino de ortografia culturalmente sensível para os indivíduos pertencentes às classes menos favorecidas; possibilitar a compreensão da diferença entre oralidade e escrita; incentivar o hábito de leitura, proporcionando ambiente adequado e gêneros textuais diversificados e incentivar a consulta ao dicionário como item indispensável na minimização dos problemas ortográficos.

Durante a aplicação da proposta, percebemos que a maioria dos estudantes também se incomodava com as dificuldades com o sistema ortográfico; esse fato foi demonstrado através dos inúmeros questionamentos feitos pelos estudantes na hora das atividades. Também foi possível perceber uma melhora considerável em várias categorias de erros que antes apareceram em grande número na escrita desses estudantes. Assim, a análise desses resultados nos levou à reflexão da importância de um trabalho voltado para as discussões ortográficas e como esse trabalho pode contribuir com a autonomia e autoestima do aluno enquanto escritor de textos.

Por falar em autoestima, não poderia deixar de ratificar as características sociais dos indivíduos participantes da pesquisa. São estudantes em distorção idade-série (a maioria, pelo menos), residem em um bairro periférico da cidade de Porto Seguro e são oriundos de famílias carentes e que também não dão um suporte para a vida acadêmica desses alunos. Esses estudantes convivem em situação de risco causado pelo tráfico de drogas que é muito forte em todo o bairro e nos arredores da escola; muitos deles possuem familiares que estão no crime ou que já foram vítimas dele. Com essa triste realidade, esses estudantes perderam a fé na escola e acumulam reprovações e advertências pela indisciplina. A proposta elaborada especificamente para esses estudantes pretendeu acima de tudo, elevar a autoestima e mostrar para eles que ainda é possível aprender. Além de trabalhar ortografia, essa proposta foi também uma aula de motivação para estudantes que perderam a confiança na escola.

Assim, o resultado foi incrível! Perceber o grande avanço de estudantes que não acreditavam mais em sua capacidade de aprender e que apresentavam erros primários foi muito gratificante! É importante ressaltar que esses resultados dependeram diretamente entre outros fatores, da aplicação de atividades diagnósticas que nos permitiram conhecer de fato as necessidades do estudante. Essa pesquisa demonstrou a necessidade de o professor conhecer previamente a natureza dos erros dos estudantes, haja vista esse fator ter aspecto decisivo para a preparação de uma proposta eficiente, pois os erros dos alunos podem ter diferentes motivações.

Pensando nisso, este trabalho também defende que a aplicação de diagnósticos esteja sempre ligada à prática do professor. A atividade diagnóstica pode confirmar ou negar as hipóteses pré-concebidas, mas podem também apresentar outras informações que antes eram desconhecidas. Essas informações, se fruto de um trabalho responsável e bem fundamentado, podem nortear o trabalho docente de forma a atingir os objetivos pensados.

Esta pesquisa pretendeu criar um ambiente propício para a discussão da importância e dos usos do sistema ortográfico, através de aulas dinâmicas que envolveram leitura e

discussão de diversos gêneros textuais, habilitando os estudantes para o uso consciente das normas ortográficas, e convidando-os a um trabalho reflexivo com a ortografia no ensino fundamental II e a conscientização do docente com relação à urgência de uma ressignificação das aulas de língua materna.

Vale salientar a importância do Mestrado Profissional em letras – PROFLETRAS – com as ricas discussões em torno do ensino de Língua materna no Ensino Fundamental, dando contribuições para a professora-pesquisadora na ressignificação de sua prática docente. Assim se finda o mestrado profissional. Fica, entretanto, a responsabilidade de continuamente transformarmos nossa prática, rumo a uma educação de qualidade na escola pública.

Espera-se que esse trabalho, além da contribuição à turma participante e da prática da professora aplicadora, também possa servir de ideia para outras pesquisas na área do ensino de ortografia. Acalenta-se a ardente expectativa de que possa contribuir para com a formação de novos professores conscientes da relevância do seu papel na escola e na sociedade; e principalmente que contribua para com aqueles que já trilham o exercício do magistério e fazem dele algo mais que uma forma de prover seu sustento, transformando sua prática numa paixão realizando-a com zelo e responsabilidade. Espera-se ainda que este material sirva de incentivo e permita tantas reflexões naqueles que o tomarem em suas mãos, como provocaram na autora durante a construção do material em questão, colaborando assim, para minimizar os problemas enfrentados pelos alunos e professores envolvidos no processo do ensino e das aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, M. do Socorro Silva de; MENEZES, Cleusa P.B. de. **Atlas linguístico da Paraíba**. Brasília: CNPq/UFPB, 1984. v. 1-2. Acesso em 13.10.2016. Disponível em: <<https://alib.ufba.br/atlas-regionais>>

AYMARD, André. **O Oriente e a Grécia antiga**: as civilizações imperiais. Trad. Pedro Moacyr Campos – 3ª Ed. v. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Oriente e a Grécia antiga**: o homem no oriente próximo. Trad. Pedro Moacyr Campos – 3ª Ed. v. 2. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Roma e seu Império**: as civilizações da unidade romana. Trad. Pedro Moacyr Campos – 3ª Ed. v. 4. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BIBLIOTECA ALOÍSIO MAGALHÃES. **A História da Escrita**. 2014. Disponível em <https://biblioam.wordpress.com/2014/08/22/a-historia-da-escrita/>. Acesso em: 10.12.2017

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em 26.02.2017.

BRONCKART, Jean - Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio discursivo. São Paulo: Educ, 1985.

BRUNER, Jerome. (1995). **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A Categorização Gráfica na História do Alfabeto. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, São Paulo. Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Aspectos teóricos da ortografia in: **Ortografia da língua Portuguesa**: história, discurso e representações/Maurício Silva (org). Ed. 2ª. Reimpressão. São Paulo, Contexto, 2015.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Matoso. **Manual de expressão oral e escrita**, 4.ed. Petrópolis, Vozes, 1977.

CAVALCANTE, M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

- CAVALIERE, A. M. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, L. M. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: Faperj, 2015
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1976.
- DEHAENE, Stanislas. **Os Neurônios da Leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler?** Trad. Leonor Scliar Cabral – Porto Alegre: Penso, 2012.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. São Paulo: Arte Médicas, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Acesso em: 30.01.2017. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr>>
- HAUY, Amini Boainain. **História da Língua portuguesa, I: séculos XII, XIII e XIV**. São Paulo: editora Ática, 1994.
- HENRIQUES, Claudio César. **Fonética, Fonologia e Ortografia: estudos fono-ortográficos do português**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. **Abordagens da Leitura**. Belo Horizonte: Scripta, 2004.
- LEMLE, Mírian. **Guia teórico do Alfabetizador**. São Paulo, ática, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis Massini. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, São Paulo. Mercado de Letras. São Paulo, Fapesp, 2001.
- MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_, Artur Gomes (org). **O aprendizado da ortografia**. 3ª Ed., Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

O BAIANÃO. **O Baianão, nossa história.** Disponível em: <[www.obaianao.blogspot.com.br](http://www.obaianao.blogspot.com.br)>. Acesso em: 13.10.2016

QEDU.ORG.BR. **BRASIL:** Distorção idade-série. 2017. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade>>. acesso em 30.01.2017>

\_\_\_\_\_. **Porto Seguro:** Distorção idade-série. 2017. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/3055-porto-seguro/distorcao-idade>>. acesso em 30.01.2017

SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento.** 16ª Ed. revista e atual. São Paulo: Atual, 1994.

SILVA, Mauricio (Org.). **Ortografia da Língua Portuguesa:** história, discurso e representações. São Paulo: Contexto, 2009.

THIOLLENTE, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortês, 1985.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Acesso em: 30.01.2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>

XAVIER, M. F.; MATEUS, M.H. M. **Dicionário de termos linguísticos.** Lisboa: Cosmos, (s.d). v.1. Acesso em 13.10.2016. Disponível em: <http://docplayer.com.br/4021188-Xavier-m-f-mateus-m-h-m-ccord-dicionario-de-termos-linguisticos-2-vol-edicoes-cosmos-1992-3.html>

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

## APÊNDICE

### APÊNDICEA – Questionário perfil da instituição escolar

#### PERFIL DA ESCOLA

1- Qual o nome da instituição?

---

---

---

2- Qual o ano de fundação?

---

---

3- Qual o endereço?

---

---

---

4- Quantos funcionários possui a instituição nos seguintes setores:

- a) Diretor: \_\_\_\_\_  
b) Vice-diretor: \_\_\_\_\_  
c) Coordenador: \_\_\_\_\_  
d) Professor: \_\_\_\_\_  
e) Funcionários administrativos: \_\_\_\_\_

5- Quantos alunos possui a instituição? Quantas salas de aula e em quantos turnos funciona?

---

---

---

6- Marque os espaços que sua escola dispõe.

- a) Biblioteca;  
b) Quadra;  
c) Refeitório;  
d) Sala de informática;  
e) Auditório;  
f) Sala de vídeo;  
g) Laboratório de ciência;  
h) Banheiros (quantos): \_\_\_\_\_

i) Outros: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7- Como você caracteriza a vizinhança da escola?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8- Qual o perfil geral dos alunos?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9- Quais os principais problemas que a escola enfrenta?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10- No 6º ano qual o índice de:

a) Evasão: \_\_\_\_\_

b) Reprovação: \_\_\_\_\_

c) Aprovação: \_\_\_\_\_

11- Quais dos equipamentos abaixo a escola dispõe?

a) Televisão:

b) Projetor:

c) Caixa de som:

d) Outros: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12- Quais modalidades de ensino a escola oferece?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13 – Qual o nome e função do entrevistado?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICEB – Questionário perfil do aluno**

**QUESTIONÁRIO PERFIL DO ALUNO**

**PERFIL DA FAMÍLIA**

<b>01</b>	<b>SUA MÃE SABE LER E ESCREVER?</b>
	a) Sim b) Não
<b>02</b>	<b>SEU PAI SABE LER E ESCREVER</b>
	a) Sim b) Não
<b>03</b>	<b>SEUS PAIS FREQUENTAM AS REUNIÕES ESCOLARES?</b>
	a) Sim b) Não c) Às vezes
<b>04</b>	<b>QUEM TE AJUDA NAS ATIVIDADES ESCOLARES?</b>
	a) Meu pai b) Minha mãe c) Outros:
<b>5</b>	<b>EM QUE SEUS PAIS TRABALHAM?</b>
	a) Comércio b) Em Escolas c) Na construção civil d) Na zona rural e) São vendedores ambulantes f) Empregados domésticos g) Está desempregado
<b>06</b>	<b>QUAL A ESCOLARIDADE DO SEU PAI?</b>
	a) Nunca estudou b) Ensino fundamental incompleto c) Ensino fundamental completo d) Ensino médio e) Ensino superior
<b>07</b>	<b>QUAL A ESCOLARIDADE DA SUA MÃE?</b>
	a) Nunca estudou b) Ensino fundamental incompleto c) Ensino fundamental completo d) Ensino médio e) Ensino superior

<b>08</b>	<b>ONDE VOCÊ MORA?</b>
	d) Zona rural e) Zona urbana
<b>11</b>	<b>MARQUE OS EQUIPAMENTOS QUE POSSUEM EM CASA.</b>
	a) Televisão b) DVD c) Computador d) TV por assinatura e) Celular

### CONTATO COM MATERIAIS IMPRESSOS

<b>12</b>	<b>SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS LÊEM PRA VOCÊ?</b>
	a) Sim b) Não c) Às vezes
<b>13</b>	<b>MARQUE OS MATERIAIS DE LEITURA QUE POSSUEM EM CASA.</b>
	a) Livros didáticos b) Revistas c) Jornais d) Livros literários
<b>14</b>	<b>QUAL DOS GÊNEROS TEXTUAIS MAIS LHE AGRADA?</b>
	a) Música b) Romances c) História em quadrinho d) Piadas e) Contos f) Notícia g) Outros
<b>15</b>	<b>JÁ LEU ALGUM LIVRO? QUANTOS?</b>
	a) Sim _____ b) Não
<b>16</b>	<b>QUAIS OS GÊNEROS MÚSICAIS QUE MAIS LHE AGRADAM?</b>
	_____ _____ _____ _____
<b>17</b>	<b>VOCE TEM ACESSO A COMPUTADOR?</b>
	a) Sim b) Não c) Às vezes

<b>18</b>	<b>VOCE TEM TELEFONE CELULAR?</b>
	a) Sim b) Não
<b>19</b>	<b>VOCE TEM ACESSO A INTERNET?</b>
	a) Sim b) Não

### RELAÇÃO DO ALUNO COM A ESCOLA

<b>20</b>	<b>GOSTA DE ESTUDAR?</b>
	a) Sim b) Não
<b>21</b>	<b>VOCE GOSTA DE LER?</b>
	a) Sim b) Não
<b>22</b>	<b>COM QUE FREQUÊNCIA VOCE LÊ?</b>
	a) Diariamente b) Algumas vezes por semana c) Raramente d) Nunca
<b>23</b>	<b>ONDE VOCE MAIS GOSTA DE LER?</b>
	a) Em livros b) No computador c) No celular d) Outros:
<b>24</b>	<b>VOCE GOSTA DE ESCREVER?</b>
	a) Sim b) Não
<b>5</b>	<b>QUANDO TEM DÚVIDA DA ESCRITA DE UMA PALAVRA, O QUE FAZ?</b>
	a) Consulta o dicionário b) Escreve como acha que deve ser a escrita da palavra c) Procura na internet d) Pergunta a alguém
<b>26</b>	<b>GOSTA DE DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA?</b>
	a) Sim b) Não

### APÊNDICE C – Formulário do ditado da atividade diagnóstica

ALUNO: \_\_\_\_\_

Fique atento às imagens que aparecem no projetor e escreva as palavras que as representa!

Nº	PALAVRAS	Nº	PALAVRAS
01		23	
02		24	
03		25	
04		26	
05		27	
06		28	
07		29	
08		30	
09		31	
10		32	
11		33	
12		34	
13		35	
14		36	
15		37	
16		38	
17		39	
18		40	
19		41	
20		42	
21		43	
22		44	

### APÊNDICE D – Proposta de produção de texto da atividade diagnóstica



## APÊNDICE E – Narrativa da dinâmica

### O PASSEIO

Domingo decidi passear com uns amigos. Fazia sol, talvez o shopping fosse a melhor opção, decidimos então que iríamos ao shopping. O passeio foi incrível! Conversamos, fizemos um delicioso lanche, compramos material esportivo e terminamos o dia assistindo a um bom filme de ação, meu favorito! Como fiquei responsável pela condução do carro, mesmo com o cansaço, deixei cada um em sua casa. Chegando em casa, meu único pensamento era deitar no sofá e descansar. Porém, meu descanso foi interrompido pelo celular. A turma estava me convidando para um jantar em um restaurante requintado da cidade; pensei um pouco, mas logo decidi que iria, não poderia perder a chance de uma paquera naquele domingo. Imediatamente me preparei para sair com a galera, mas desta vez, não levaria o carro. Decidimos alugar um veículo de luxo para chegar ao restaurante com todo requinte.

Lá se foi meu descanso! Cheguei em casa pra mais de meia noite, o cansaço era enorme e ainda tinha que acordar cedo para trabalhar. Me preparei para dormir as poucas horas da noite que faltavam.

O despertador, que não é amigo de ninguém, às cinco horas me despertou. Desejei que fosse domingo novamente, mas infelizmente, tinha obrigações. Corri para a cozinha e enquanto a cafeteira cumpria seu brilhante papel, fui tomando um rápido banho. Em vinte minutos estava indo trabalhar. Saí de casa rapidamente e iniciei um dia com muitas responsabilidades.

Da janela do escritório podia ouvir o barulho das ondas. Ah! Como me arrependi de ter ficado todo o domingo no shopping, em vez de ter ido à praia. Decidi que no final do expediente iria em casa rapidamente e me prepararia para pegar os últimos raios de sol na praia. Cheguei em casa e em dez minutos sai do jeito que se deve estar para ir ao melhor lugar do mundo: a praia.

Tomei banho e surfei um pouco. Perfeito! Quando pensei em ligar pra galera, lembrei das aulas na faculdade. Nossa! Trabalho para apresentar! Fui correndo pra casa. Não deu tempo de quase nada, apenas tomar um banho, se vestir e correr para não perder a hora. Cheguei a tempo! Felizmente deu tudo certo. Voltei pra casa e pude descansar um pouco.

No meio do sono recebo uma ligação aflita de um dos amigos. Uma tragédia! Meu melhor amigo havia morrido e como havia ficado o dia inteiro com o telefone desligado, não puderam me avisar. Notícia terrível! Perdi o chão! Me levantei e, com muita tristeza me preparei para dar adeus àquela grande figura. Me dirigi ao velório, que era justamente na fazenda que costumávamos passar os finais de semana. A tristeza tomava conta de mim, pensei em me demitir do trabalho e mudar de cidade.

Chegando lá, os amigos vieram me recepcionar. Todos muito tristes dividiam comigo aquela dor. Mas, quando entrei no local do velório, que surpresa!

A pessoa que supostamente estava morta me recebia com gritos:

\_ Feliz aniversário!

Nesse momento, não sei se senti alegria por saber que tudo não passou de uma brincadeira, ou se senti raiva por me fazerem sofrer tanto. A verdade é que a turma não me deixou esquecer de uma data tão importante. Passamos quase a noite inteira comemorando, e no outro dia, como era de se esperar, acordei com uma baita dor de cabeça para trabalhar. Aff!

Magda Macedo

**APÊNDICE F –Atividade: palavras que sofreram alteração da oralidade**

Galera, essas palavras foram retiradas da atividade diagnóstica de vocês, será que existe algum problema? Caso haja problema, que tal fazermos a correção em dupla? Não se esqueça de consultar o dicionário em caso de dúvida.

Bomba deiro- .....	iele-.....
A borrese- .....	siajava-.....
Anoite- .....	iderepente-.....
Fi quei- .....	nuxão- .....
Com tou -.....	oquifoi- .....
De confiada-.....	com sertou-.....
na quela- .....	undia-.....
aspesou- .....	na que la-.....
daqui-.....	amenina-.....
a sim-.....	commedo-.....
denoite-.....	ciele-.....
a limentar-.....	com mesoul-.....
a pareceu-.....	asom brado-.....
a conteceu-.....	coren do-.....
idepois- .....	dês truida-.....
a chei-.....	com seguiram-.....
siformol-.....	medei-.....
que brou-.....	sal vo-.....
na quela-.....	de pressa- .....
matala-.....	deuma-.....
agente- .....	aro ba-.....
eufantasma-.....	quam do-.....
em trava-.....	comedo-.....
emtrala-.....	na quela-.....

## APÊNDICE G - Ditado avaliativo primeira categoria – O Passeio

O \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_decidi \_\_\_\_\_ com uns amigos. Fazia sol, talvez o shopping fosse a melhor opção, decidimos então que iríamos ao shopping. O passeio foi incrível! Conversamos, fizemos um delicioso lanche, compramos material \_\_\_\_\_ e terminamos o dia assistindo a um bom \_\_\_\_\_ de ação, meu \_\_\_\_\_! Como fiquei responsável pela condução do \_\_\_\_\_, mesmo com o cansaço, deixei cada um em sua casa. Chegando em casa, meu único pensamento era \_\_\_\_\_ no sofá e \_\_\_\_\_. Porém, meu descanso foi interrompido pelo celular. A turma \_\_\_\_\_ me convidando para um jantar em um \_\_\_\_\_ requintado da cidade; pensei um \_\_\_\_\_, mas logo decidi que iria, não poderia \_\_\_\_\_ a chance de uma paquera \_\_\_\_\_ domingo. Imediatamente me preparei para \_\_\_\_\_ com a galera, mas desta \_\_\_\_\_, não levaria o carro. Decidimos \_\_\_\_\_ um veículo de luxo para chegar ao restaurante com todo requinte.

Lá se foi meu descanso! Cheguei em casa pra mais de meia \_\_\_\_\_, o \_\_\_\_\_ era enorme e ainda tinha que acordar cedo para \_\_\_\_\_. Me preparei para dormir as \_\_\_\_\_ horas da noite que \_\_\_\_\_.

O despertador, que não é amigo de ninguém, às cinco horas me \_\_\_\_\_. Desejei que fosse domingo novamente, mas \_\_\_\_\_, tinha obrigações. Corri para a cozinha e enquanto a \_\_\_\_\_ cumpria seu brilhante papel, fui tomando um rápido \_\_\_\_\_. Em vinte minutos estava indo \_\_\_\_\_. Saí de casa rapidamente e iniciei um dia com muitas responsabilidades.

Da janela do escritório podia \_\_\_\_\_ o \_\_\_\_\_ das ondas. Ah! Como me arrependi de ter ficado todo o domingo no shopping, em vez de ter ido a praia. Decidi que no final do expediente iria em casa rapidamente e me prepararia para \_\_\_\_\_ os últimos raios de sol na praia. Cheguei em casa e em dez minutos sai do jeito que se deve estar para ir ao melhor lugar do mundo: a praia.

Tomei \_\_\_\_\_ e surfei um \_\_\_\_\_. Perfeito! Quando pensei em ligar pra galera lembrei das aulas na faculdade. Nossa! Trabalho para apresentar! Fui correndo pra casa. Não deu tempo de quase nada, apenas tomar um \_\_\_\_\_, me vestir e correr para não perder a

hora. Cheguei a tempo! felizmente deu tudo certo. Voltei pra casa e pude descansar um pouco.

No meio do sono recebo uma ligação aflita de um dos amigos. Uma tragédia! Meu melhor amigo havia morrido e como havia ficado o dia \_\_\_\_\_ com o telefone desligado, não puderam me avisar. Notícia terrível! Perdi o chão! Me levantei e, com muita tristeza me preparei para dar adeus àquela grande figura. Me dirigi ao velório, que era justamente na fazenda que costumávamos passar os finais de semana. A tristeza tomava conta de mim, pensei em me \_\_\_\_\_ do trabalho e mudar de cidade.

\_\_\_\_\_ lá, os amigos vieram me recepcionar. Todos muito tristes dividiam comigo aquela dor. Mas, quando entrei no local do velório, que surpresa!

A pessoa que supostamente estava morta me recebia com gritos:

\_ Feliz aniversário!

Nesse momento, não sei se senti alegria por saber que tudo não \_\_\_\_\_ de uma \_\_\_\_\_, ou se senti raiva por me fazerem \_\_\_\_\_ tanto. A verdade é que a turma não me \_\_\_\_\_ esquecer de uma data tão importante. Passamos quase a noite \_\_\_\_\_ comemorando, e no outro dia, como era de se \_\_\_\_\_, acordei com uma baita dor de cabeça para trabalhar. Aff!

Magda Macedo

## APÊNDICE H- Atividade com a música de Gabriel o pensador focando as regras de S e R

### ATIVIDADE

- 1- Continuando a análise da letra do rap de Gabriel O Pensador, reflita com seu colega e responda:
  - a. Na letra da música tem a seguinte afirmação: “**Tira** a **armadurapara** dar um abraço naqueles que **querem** o seu bem”. Observe as palavras que estão em destaque: Identifique qual a regra usada na escrita dessas palavras.
  - b. Encontre na letra da música de Gabriel O Pensador outras palavras que obedçam a mesma regra ortográfica observadas na questão anterior.
  - c. No nome do compositor da letra do rap aparece a palavra PENSADOR. Que outras palavras estão grafadas sob a mesma regra do uso do “S”?
  - d. Sobre a regra do “S” citada acima, pode-se usar o mesmo critério para o “R” nas palavras: **tenro, genro, desonra, Enraizar, enredo, enriquecer e honra?** Que regra seria essa que serve tanto para o S quanto para o R? Tente descobri.
  - e. Agora observe as palavras abaixo e aponte o que elas têm em comum.  
Grupo 01: **Nessa, disse, nossa, essa**  
Grupo 02: **sorridente, errado, garra, correr**
  - f. É possível que haja uma mesma regra para o uso do RR e do SS? Tente encontrar essa regra.





**APÊNDICE K – Ditado de palavras regularidades e irregularidades****DITADO DE PALAVRAS – REGULARIDADES e IRREGULARIDADES**

Nº	Palavras	Nº	Palavras
01		16	
02		17	
03		18	
04		19	
05		20	
06		21	
07		22	
08		23	
09		24	
10		25	
11		26	
12		27	
13		28	
14		29	
15		30	

## APÊNDICE L–Avaliação da oficina

Infelizmente chegamos ao final do nosso projeto e gostaríamos que você avaliasse a experiência que acabou de viver. Você vai responder marcando uma das alternativas para cada questão e não será preciso assinar.

1. Você achou importante participar da Proposta de Intervenção?  
 SIM  NÃO
2. O que você achou das atividades?  
 Ruim  Mais ou menos  Boa  Ótima
3. O que você achou da atuação da professora aplicadora da proposta?  
 Ruim  Mais ou menos  Boa  Ótima
4. Você conseguiu aprender alguma coisa?  
 SIM  NÃO
5. Em sua opinião, para que servirão os conhecimentos que você conseguiu acumular durante a aplicação da proposta?  


---



---



---
6. Você acha que a proposta poderia ter sido melhor em alguma coisa?  
 SIM  NÃO
7. Teve alguma coisa que você não gostou?  
 SIM  NÃO
8. Caso não tenha gostado de algo, marque:
 

<input type="checkbox"/> Da proposta como um todo;	<input type="checkbox"/> Da forma como a proposta foi conduzida;
<input type="checkbox"/> Da atuação da professora;	<input type="checkbox"/> Da tua participação;
<input type="checkbox"/> Das atividades propostas.	<input type="checkbox"/> Do tempo que durou

## APÊNDICE M – Termo de consentimento livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTAPESQUISASEGUIRÁOSCITÉRIOSDAÉTICAEMPESQUISACOMSERESHUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

#### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: \_\_\_\_\_  
 Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
 Nome do responsável legal: \_\_\_\_\_  
 Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_  
 CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: ( ) \_\_\_\_\_

#### II -DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

Título da Pesquisa: **Ressignificando o ensino de ortografia no 6º ano: uma proposta de intervenção**

Nome do pesquisador responsável: **Magda Santos Macedo Cruz**

Nome do orientador: **Gredson dos Santos**

#### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa denominada “**Ressignificando o ensino de ortografia no 6º ano: uma proposta de intervenção**”, cujo objetivo é apresentar uma proposta de intervenção que minimize os problemas de ortografia apresentados por seu filho.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios tais como: o desenvolvimento das capacidades de escrita; aprendizagem do sistema ortográfico da Língua Portuguesa; compreensão dos motivos que o levam a escrever de forma diferente do sistema ortográfico; entendimento do gênero textual rap e a temática social que será trabalhada e desenvolvimento da capacidade leitora.

Nessas aulas, serão propostas atividades a partir da música do rapper Gabriel o Pensador e de outros textos que trazem a temática social como foco. Essas leituras proporcionarão debate em torno de assuntos que embora destacados nas letras dos raps, também fazem parte do cotidiano dos adolescentes participantes da pesquisa. Os riscos decorrentes do estudo são mínimos, limitados a possibilidade de pequenos constrangimentos diante dos colegas em relação ao desenvolvimento das atividades.

A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho ou sua filha não será identificado(a). Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente -,desta forma a imagem de seu(sua) filho(a)será preservada. Caso queira o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação do seu(sua) filho(a) com a

pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador, e o senhor(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

#### **IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADORRESPONSÁVEL:** MAGDA SANTOS MACEDO CRUZ, Rua Potiraguá, 147, Frei Calixto, Porto Seguro, Bahia. Tel.:(73) 9 8835-1359, e-mail: magmacedo28@gmail.com.

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.**

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa , **“Ressignificando o ensino de ortografia no 6º ano: uma proposta de intervenção”** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a identificação de meu filho(a) não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada à pesquisadora e outra a mim.

Porto Seguro-BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

*(Assinatura do representante legal do adolescente)*

---

MAGDA SANTOS MACEDO CRUZ  
*Pesquisador responsável*

---

GREDSON DOS SANTOS  
*Orientador*

## APÊNDICE N - Termo de assentimento do menor

### TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Título da Pesquisa: **Ressignificando o ensino de ortografia no 6º ano: uma proposta de intervenção**

Nome do Pesquisador: **Magda Santos Macedo Cruz**

Nome do Orientador: **Gredson dos Santos**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Ressignificando o ensino de ortografia no 6º ano: uma proposta de intervenção.**

Seus pais permitiram que você participasse.

Nessa pesquisa você terá oportunidade de ler e discutir as temáticas propostas; assistir a clipes e vídeos; compor raps e gravá-los; identificar as causas que o levam a cometer erros na escrita além de corrigir seu texto e os textos dos seus colegas. Você não é obrigado a participar da pesquisa, e poderá desistir se não se sentir a vontade. A pesquisa será feita no Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique Santos, na rua Pereira número 02 bairro Frei Calixto, Porto Seguro – Bahia.

Os riscos da pesquisa são considerados irrelevantes, já que se resumem a pequenos constrangimentos no decorrer das atividades, coisas que acontecem no seu dia a dia de sala de aula. Caso aconteça algo errado, você pode procurar a pesquisadora Magda Santos Macedo Cruz pelos telefones: (73) 98835-1359 e (73) 98194-5238.

Enquanto os riscos são pequenos, as coisas boas são muitas. Estaremos trabalhando com o gênero musical rap, sua história e temática social; com isso você poderá refletir sobre a temática, além de compor seu próprio rap e gravá-lo. Você também terá a oportunidade de ler e discutir outros gêneros textuais que tratem das temáticas propostas pelos raps, lhe permitindo realizar uma reflexão sobre a realidade do bairro em que você mora. Além de tudo isso, você terá a oportunidade de saber por que comete alguns erros ortográficos e descobrir formas de resolver o problema.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa além dos seus colegas de classe. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, massem identificar os participantes da pesquisa. Os resultados serão divulgados em um trabalho de dissertação de mestrado e você poderá ter acesso se assim desejar. Se tiver alguma dúvida, pode me perguntar. Os telefones de contato se encontram na parte de cima deste texto.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **Ressignificando o ensino de ortografia no 6º ano: uma proposta de intervenção**, que tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção que minimize os problemas de ortografia dos estudantes do Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique dos Santos a partir da identificação da natureza dos erros ortográficos cometidos. Nessa proposta de intervenção terei a oportunidade de descobrir formas de escrever conforme as regras ortográficas, que são uma exigência da sociedade.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, sem nenhum problema. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Porto Seguro-BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Magda Santos Macedo Cruz  
Pesquisadora

## ANEXO

### ANEXO A - Imagens para ilustração da narrativa – Dinâmica



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+roupas+casuais&biw>



Fonte:

<https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+roupas+modapraia>















1

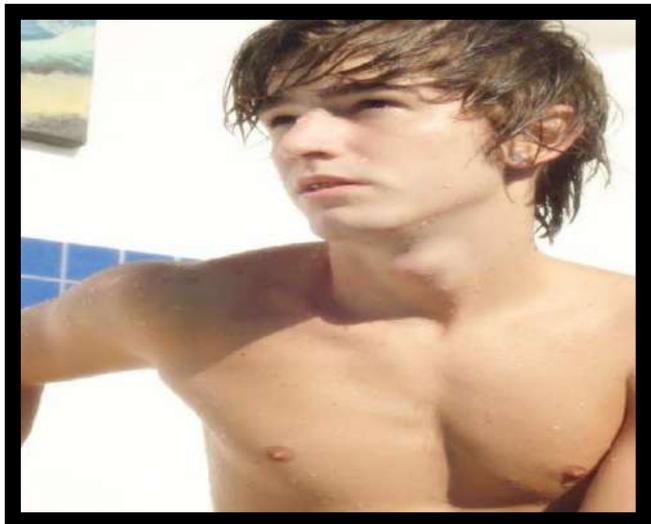
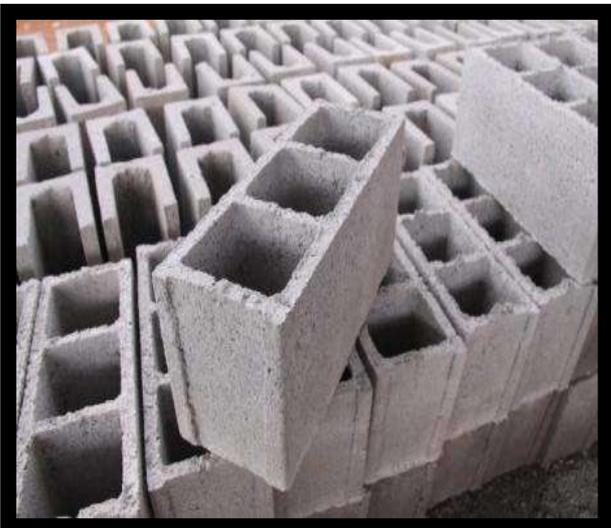


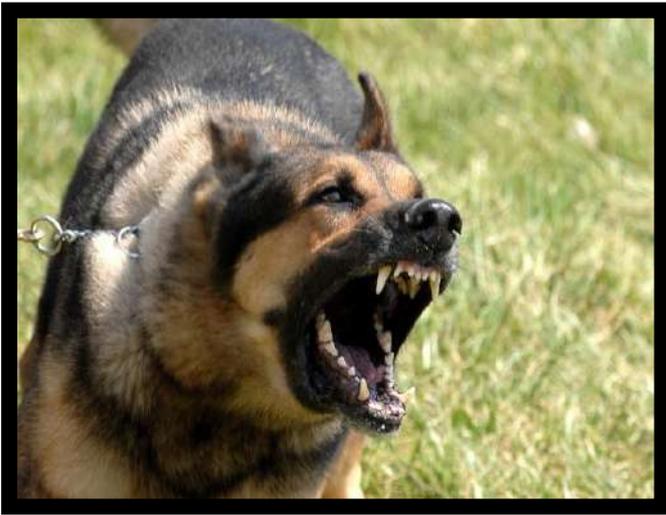
1

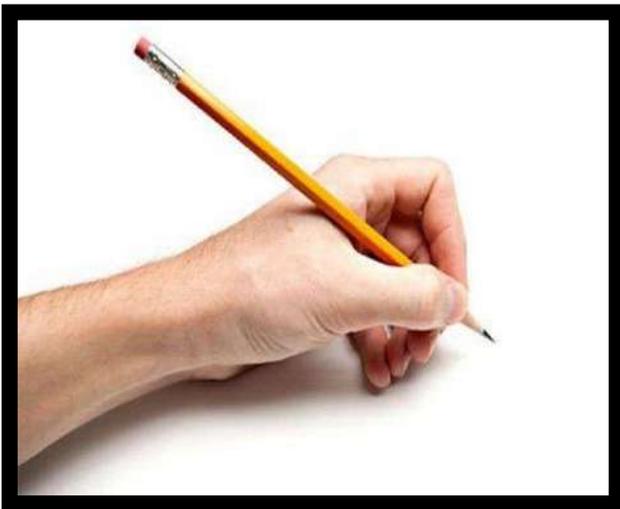


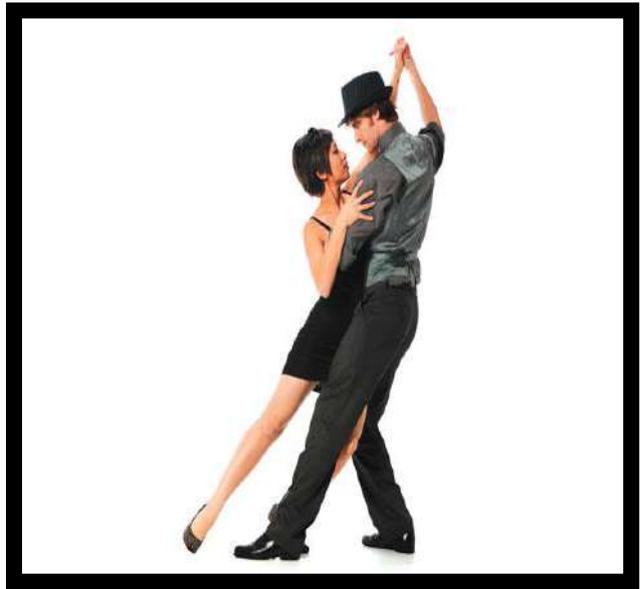
ANEXO B - Imagens do ditado de palavras – Atividade diagnóstica

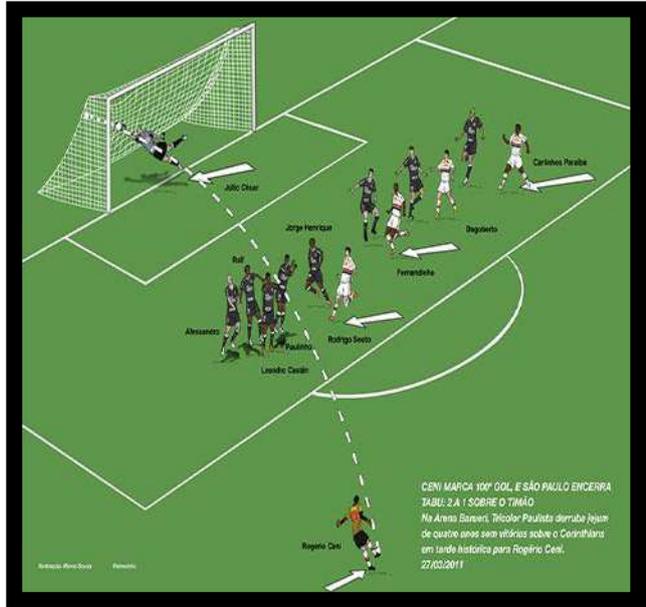
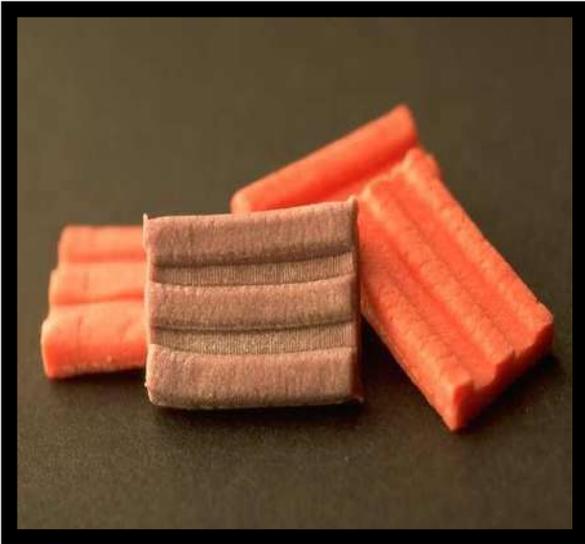


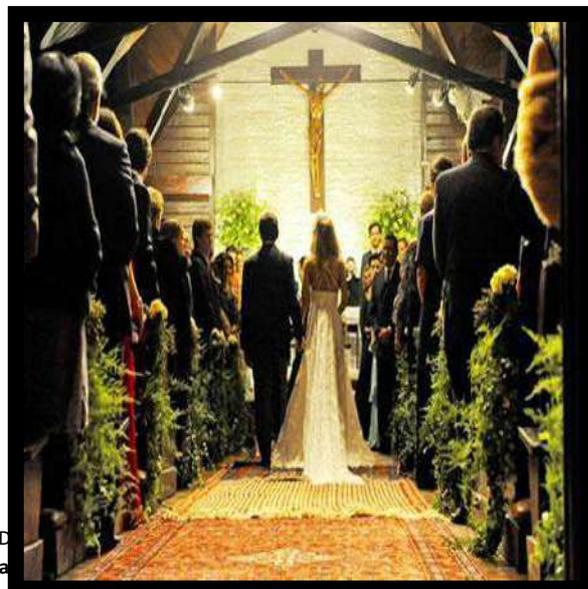












**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**UF:** BA

**Município:** SALVAD  
**Fa** (71)3117-2399

## **ANEXO C –Conto: Zumbis, Vampirose Fantasmas**

### **ZUMBIS, VAMPIROS E FANTASMAS...**

Não é sempre que algo assim acontece: tempestades, raios, trovões, zumbis, vampiros e fantasmas! Uau, apavorante!!

Após meses de espera, as férias finalmente chegaram, que demais! Passaremos um tempo no sítio da família do Pedro. Há muito tempo a gente planeja de ir lá, mas nunca conseguiu... Talvez, agora dê certo.

O avô do Pedro conta que em uma das casas acontecem fenômenos estranhos e que a noite não é seguro ficar naquele lugar. O “vô” César disse que uma vez caminhava pela mata com os primos adolescentes quando foram surpreendidos por uma tempestade.

Para fugir dos raios, do vento que soprava forte, das chuvas, do frio e do perigo de acidentes eles decidiram procurar abrigo na tal casa. Para surpresa dos garotos a porta estava aberta e havia luz no interior da residência. Eles entraram rapidamente e atrás deles a porta se fechou sozinha, neste instante a luz também se apagou e olhos vermelhos flutuantes começaram a dançar na escuridão. Os meninos gritaram desesperadamente e escaparam por uma janela lateral.

Desde então, nunca mais pisaram naquele local. Zumbis, vampiros, lobisomens ou fantasmas, jamais saberemos, a menos que entremos na casa. Será que vamos ter coragem? A vovó Nininha diz que tudo é fruto da imaginação do vovô César, invenção...Saberemos brevemente.

Essas férias prometem...!

Amanhã sairemos bem cedo. Vamos chegar à tarde, no fim do dia. O sítio é longe, fica fora da cidade. Aguardamos por esse dia ansiosamente. Zumbis, vampiros, fantasmas,

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

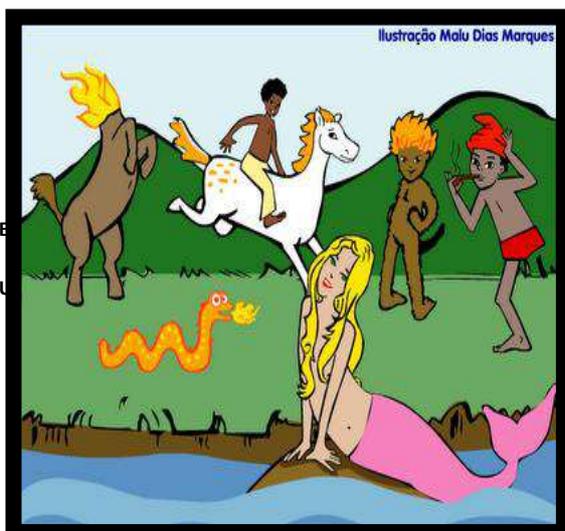
**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

lobisOMEM... Não sabemos o que nos aguarda. Mas, com certeza estamos preparados para eles. Será demais!

Prof. Jackson Cruz dos Santos

### ANEXO D - Imagem de suspense para produção de texto – Atividade diagnóstica



41.1



CEP

2399

## ANEXO E – Poema O poeta da roça

### O Poeta da Roça

Patativa do Assaré

*Sou fio das mata, cantô da mão grossa  
Trabaio na roça, de inverno e de estio  
A minha chupana é tapada de barro  
Só fumo cigarro de paia de mio*

*Sou poeta das brenha, não faço o papé  
De argum menestrê, ou errante cantô  
Que veve vagando, com sua viola  
Cantando, pachola, à percura de amô*

*Não tenho sabença, pois nunca estudei  
Apenas eu seio o meu nome assiná  
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre  
E o fio do pobre não pode estudá*

*Meu verso rastero, singelo e sem graça  
Não entra na praça, no rico salão  
Meu verso só entra no campo da roça e dos eito  
E às vezes, recordando feliz mocidade  
Canto uma sodade que mora em meu peito*

<https://www.letras.mus.br/patativa-do-assare/872145/>

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

## **ANEXOF– Biografia de Patativa do Assaré**

<https://www.google.com.br/search?q=imagens+folclore+popular>

### **Introdução (quem foi)**

[http://www.suapesquisa.com/biografias/patativa\\_assare.htm](http://www.suapesquisa.com/biografias/patativa_assare.htm)

Patativa do Assaré era o nome artístico (pseudônimo) de Antônio Gonçalves da Silva. Nasceu em 5 de março de 1909, na cidade de Assaré (estado do Ceará). Foi um dos mais importantes representantes da cultura popular nordestina.

### **Vida e obras (biografia resumida)**

Dedicou sua vida a produção de cultura popular (voltada para o povo marginalizado e oprimido do sertão nordestino). Com uma linguagem simples, porém poética, destacou-se como compositor, improvisador e poeta. Produziu também literatura de cordel, porém nunca se considerou um cordelista.

Sua vida na infância foi marcada por momentos difíceis. Nasceu numa família de agricultores pobres e perdeu a visão de um olho. O pai morreu quando tinha oito anos de idade. A partir deste momento começou a trabalhar na roça para ajudar no sustento da família.

Foi estudar numa escola local com doze anos de idade, porém ficou poucos meses nos bancos escolares. Nesta época, começou a escrever seus próprios versos e pequenos textos. Ganhou da mãe uma pequena viola aos dezesseis anos de idade. Muito feliz, passou a escrever e cantar repentes e se apresentar em pequenas festas da cidade.

Ganhou o apelido de Patativa, uma alusão ao pássaro de lindo canto, quando tinha vinte anos de idade. Nesta época, começou a viajar por algumas cidades nordestinas para se apresentar como violeiro. Cantou também diversas vezes na rádio Araripe.

No ano de 1956, escreveu seu primeiro livro de poesias “Inspiração Nordestina”. Com muita criatividade, retratou aspectos culturais importantes do homem simples do Nordeste. Após este livro, escreveu outros que também fizeram muito sucesso. Ganhou vários prêmios e títulos por suas obras.

Patativa do Assaré faleceu no dia 8 de julho de 2002 em sua cidade natal.

### **Livros**

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

- Inspiração Nordestina - 1956
- Inspiração Nordestina: Cantos do Patativa -1967
- Cante Lá que Eu Canto Cá - 1978
- Ispinho e Fulô - 1988
- Balceiro. Patativa e Outros Poetas de Assaré - 1991
- Cordéis - 1993
- Aqui Tem Coisa - 1994
- Biblioteca de Cordel: Patativa do Assaré - 2000
- Balceiro 2. Patativa e Outros Poetas de Assaré - 2001
- Ao pé da mesa – 2001

### **Poemas mais conhecidos**

- A Triste Partida
- Cante Lá que eu Canto Cá
- Coisas do Rio de Janeiro
- Meu Protesto
- Mote/Glosas
- Peixe
- O Poeta da Roça
- Apelo dum Agricultor
- Se Existe Inferno
- Vaca estrela e Boi Fubá
- Você e Lembra?
- Vou Vorá

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

## ANEXO G –“Eu Sou” de Raul Seixas

### Eu Sou

Eu sou a luz das estrelas  
Eu sou a cor do luar  
Eu sou as coisas da vida  
Eu sou o medo de amar

Eu sou o medo do fraco  
A força da imaginação  
O blefe do jogador  
Eu sou, eu fui, eu vou

Gita gita gita gita gita

Eu sou o seu sacrifício  
A placa de contra-mão  
O sangue no olhar do vampiro  
E as juras de maldição

Eu sou a vela que acende  
Eu sou a luz que se apaga  
Eu sou a beira do abismo  
Eu sou o tudo e o nada.

Raul Seixas

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

## ANEXO H – “Traduzir-se” de Ferreira Gullar

### TRADUZIR-SE (Ferreira Gullar)

Uma parte de mim  
é todo mundo;  
outra parte é ninguém:  
fundo sem fundo.

Uma parte de mim  
é multidão:  
outra parte estranheza  
e solidão.

Uma parte de mim  
pesa, pondera;  
outra parte  
delira.

Uma parte de mim  
almoça e janta;  
outra parte  
se espanta.

Uma parte de mim  
é permanente;  
outra parte  
se sabe de repente.

Uma parte de mim  
é só vertigem;  
outra parte,  
linguagem.

Traduzir-se uma parte  
na outra parte

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

— que é uma questão  
de vida ou morte —  
será arte?

## **ANEXO I – “Asa Branca”**

### **Asa Branca**

Quando oiei a terra ardendo  
Qual fogueira de São João  
Eu perguntei a Deus do céu, ai  
Por que tamanha judiação  
Eu perguntei a Deus do céu, ai  
Por que tamanha judiação

Que braseiro, que fornaia  
Nem um pé de prantação  
Por farta d'água perdi meu gado  
Morreu de sede meu alazão

Por farta d'água perdi meu gado  
Morreu de sede meu alazão

Inté mesmo a asa branca  
Bateu asas do sertão  
Depois eu disse, adeus Rosinha  
Guarda contigo meu coração

Depois eu disse, adeus Rosinha  
Guarda contigo meu coração

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

Hoje longe, muitas léguas  
Numa triste solidão  
Espero a chuva cair de novo  
Pra mim vortá pro meu sertão

Espero a chuva cair de novo  
Pra mim vortá pro meu sertão

Quando o verde dos teus óios  
Se espaiar na prantação  
Eu te asseguro não chore não, viu  
Que eu vortarei, viu  
Meu coração

Eu te asseguro não chore não, viu  
Que eu vortarei, viu  
Meu coração

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

ANEXO J – História em quadrinho do Chico Bento



## ANEXO K – Atividade: Corrigir a segmentação das palavras

### ZUMBIS, VAMPIROS E FANTASMAS...

Não é sempre que algo **assim a acontece**: tempestades, raios, trovões, zumbis, vampiros e fantasmas! Uau, apavorante!!

Após meses de espera, **as férias** finalmente chegaram, que **demais!** Passaremos um tempo no sítio da família do Pedro. Há muito tempo **agente** planeja de ir lá, mas nunca **com seguiu... Talvez**, agora dê certo.

O avô do Pedro conta que em uma das casas **acontecem** fenômenos **es tranhos** e que **anoite** não é seguro ficar **na quele** lugar. O “vô” César disse que uma vez **caminhava** pela mata com os primos adolescentes quando foram surpreendidos por **uma tempestade**.

Para fugir dos raios, do vento que soprava forte, das chuvas, do frio e do perigo de acidentes eles decidiram procurar abrigo na tal casa. Para surpresa dos garotos **a porta** estava aberta e havia luz no interior da residência. Eles entraram rapidamente **entrás** deles a porta se fechou sozinha, neste instante a luz também se **a pagou** e olhos vermelhos flutuantes começaram a dançar na **escuridão**. Os meninos gritaram **desesperadamente** e escaparam por uma **janela** lateral.

Desde então, nunca mais pisaram naquele local. Zumbis, vampiros, lobisomens ou fantasmas, jamais saberemos, **a menos** que entremos na casa. Será que vamos ter coragem? A vovó Nininha diz que tudo é fruto da imaginação do vovô César, invenção... Saberemos brevemente.

Essas férias **prometem...!**

Amanhã **sai remos** bem cedo. Vamos chegar à tarde, no fim do dia. O sítio **élonge**, fica fora da cidade. Aguardamos por esse dia **ansiosamente**. Zumbis, vampiros, **fantasmas**, lobisomem... Não sabemos o que nos **a guarda**. Mas, **comcerteza** estamos **preparados** para eles. Será demais!

Jackson Cruz dos Santos

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

## ANEXO L – “Fé na Luta” de Gabriel o Pensador

FÉ NA LUTA

Gabriel O Pensador

Hoje eu vim pra te mostrar que o bem é mais forte que o mal

Que o sim é mais forte que o não em tudo nessa vida

Vim te dizer que tem vitória no final

Pode acreditar que sim e duvidar de quem duvida

Vou te mostrar que o bem é mais forte que o mal

Que o sim é mais forte que o não em tudo nessa vida

Vim só pra te ver com a vitória no final

Pode crer que sim e duvidar de quem duvida

Hoje eu me vi sorridente escovando os dentes na frente do espelho

E a minha imagem me disse: Hoje é dia de luta, escuta o conselho

Entra com foco no ringue, não perde o swing, protege a cabeça

Guarda o que é bom no seu peito e o que for ruim ou suspeito, esqueça!

Pensa no tempo, não esquece do tempo, não há tesouro maior

Lembra dos outros, não esquece dos outros, tem muita vida ao redor

Leva o amor onde for, espalha esse amor da maneira mais pura

Fala a verdade porque ela é a chave que abre em qualquer fechadura

Tira a armadura para dar um abraço naqueles que querem o seu bem

Fala o que pensa, evita a ofensa e aceita as palavras que vem

Olha a paisagem, aproveita a viagem, que o dia e a viagem terminam

Minha imagem no espelho já sabe que não sabe nada e por isso me ensina

Histórias nossas histórias, dias de luta, dias de glória

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

Histórias nossas histórias, dias de luta, dias de glória

Não tem outra saída a não ser a da coragem  
Levanta e vai a luta, sempre escuta essa mensagem  
Meu rosto no espelho, meu filho, minha mãe, meu pai  
E todos que me amam me dizem: Levanta e vai!

Se todo mundo cai, eu também caí um dia  
Eu chorava e não entendia porque um estranho sorria  
E sua mão ele estendia pra me levantar do chão  
Me fazendo acreditar que o sim é mais forte que o não

E que pra toda ferida tem uma cicatrização  
Dividindo o seu sorriso como se divide um pão  
Esse estranho me ensinou que todo estranho é um irmão  
Hoje eu sei que dividindo eu faço a multiplicação

Em qualquer situação eu sempre chego pra somar  
Se quiser somar vem junto se não for pra somar, some!  
Eu sorri pra te mostrar que o sim é mais forte que o não  
Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come

Histórias nossas histórias, dias de luta, dias de glória  
Histórias nossas histórias, dias de luta, dias de glória

Tenho a mente livre e a paz no coração  
Garra pra seguir em frente com disposição  
Guarda fechada contra o ódio e a traição  
Base preparada pra buscar superação

O certo é certo, o errado é errado, nem esculachar, nem ser esculachado

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

Meu papo é bem reto, eu não mando recado, respeito pra ser respeitado  
Fora do ringue, lutar pela paz, pelos meus sonhos, meus ideais  
Planto amizade, colho esperança, o verdadeiro guerreiro não cansa

Quem tem caráter e honra (nós)  
Positividade, atitude (nós)  
Covardia nunca, humildade  
Sei o que eu quero, o que eu quero eu posso

Histórias nossas histórias, dias de luta, dias de glória  
Histórias nossas histórias, dias de luta, dias de glória  
Fonte: <https://www.letras.mus.br/gabriel-pensador/fe-na-luta/>

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

## ANEXO M – Texto “Pai Adolescente”

Pai adolescente

Ter um filho é o desejo não só da maioria das mulheres, mas também de muitos homens. No entanto, o que fazer quando isso acontece quando o rapaz ainda é muito novo? Além das despesas e preocupações que aumentam, muitas coisas têm que ser deixadas de lado e outros desafios aparecem. Um novo caminho começa a ser traçado. “Quando um adolescente está saindo da fase infantil para a adulta, é um momento de transição, ainda não há maturidade. São raros os casos de moços que possuem uma estrutura psíquica que dê conta de administrar suas angústias, medos e os cuidados com o bebê”, comenta Regina Vaz, especialista em relacionamentos humanos. Para a psicóloga Nadêjda Licia Mello, a maioria dos adolescentes não tem estrutura para ser pai, pois é um período muito conturbado na vida de um ser humano. Por ser um momento de mudanças, tanto físicas quanto emocionais, tudo acaba se tornando novidade, principalmente por, raramente, a paternidade ser fruto de algo pensado, mas sim de uma iniciação sexual precoce e sem prevenção. “Tornei-me pai aos 16 anos. Apesar da pouca idade, não foi um choque para mim. O difícil foi que com o passar dos meses começaram as preocupações e as altas despesas. Fui me adaptando aos poucos”, destaca Evandro Eiti Sakai, analista de sistemas e empresário, de 35 anos, pai de Leandro Seiji Sakai, de 19. Evandro diz que contou a novidade para os pais no terceiro mês de gestação da namorada, Vera Marta. “Meu pai foi um pouco mais tranquilo, mas minha mãe ficou muito assustada”, lembra ele.

Segundo a psicóloga, com a paternidade precoce, alguns adolescentes acabam pulando etapas da vida. Muitos deixam o estudo de lado para se dedicar só ao trabalho, para conseguir sustentar o filho. Em outras ocasiões, a criança fica sob a responsabilidade dos avós e o pai continua levando a vida como se nada tivesse acontecido. “Assim que meu filho nasceu, levei o serviço ainda mais a sério. Perdi muito das coisas que costumava fazer um rapaz com aquela idade, como sair com os amigos e aproveitar o dinheiro para as compras. Mas, a partir do momento que você tem uma família, as coisas mudam, as responsabilidades aumentam e o dinheiro tem que ser usado com muita cautela. Por conta disso, a partir da notícia, me tornei um pai”, comenta o empresário.

Endere. Nadêjda explica que o pai adolescente pode mudar naturalmente. “Existe algo que se chama

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

instinto. Porém, isso vai mudar de acordo como foi formada sua estrutura psicológica, como, por exemplo, o pai que o rapaz teve. Quando a criança nasce, ele percebe que aquela responsabilidade é dele, e nesse momento começa a arcar com as atitudes”. “Apesar de todas as mudanças e preconceitos daquela época, para mim foi e é um prazer ser pai. Sinto-me uma pessoa extremamente realizada e feliz. Tenho mais dois filhos menores e todos são ótimos companheiros e capazes de fazer com que eu tenha forças para os obstáculos da vida”, finaliza Evandro Eiti, que está casado com Vera Marta. Os dois são pais, além de Leandro Seiji Sakai, de Jonathan Koji Sakai, de 12 anos, e de Gustavo Kenzo Sakai, de 9)

<http://blogquest-gravidez.blogspot.com.br/p/realidade-de-ser-pai-adolescente.html>

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

## ANEXO N – “Calibre” de Paralamas do Sucesso

### “O calibre”

*Eu vivo sem saber até quando ainda estou vivo*

*Sem saber o calibre do perigo*

*Eu não sei d'aonde vem o tiro (2x)*

*Por que caminhos você vai e volta?*

*Aonde você nunca vai?*

*Em que esquinas você nunca para?*

*A que horas você nunca sai?*

*Há quanto tempo você sente medo?*

*Quantos amigos você já perdeu?*

*Entrincheirado, vivendo em segredo*

*E ainda diz que não é problema seu.*

*E a vida já não é mais vida*

*No caos ninguém é cidadão*

*As promessas foram esquecidas*

*Não há estado, não há mais nação*

*Perdido em números de guerra*

*Rezando por dias de paz*

*Não vê que a sua vida aqui se encerra*

*Com uma nota curta nos jornais.*

*Eu vivo sem saber até quando ainda estou vivo*

*Sem saber o calibre do perigo*

*Eu não sei d'aonde vem o tiro (2x)*

Os Paralamas do Sucesso.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

## ANEXO O - Declaração de consentimento da escola



COLÉGIO MUNICIPAL PROFESSOR ÁLVARO HENRIQUE SANTOS  
RUA PEREIRA, Nº 02 – NILO FRAGA – FREI CALIXTO/BAIANÃO – PORTO SEGURO - BA

Porto Seguro, 20 de janeiro de 2017

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia – CEP/UNEB

Autorização para realização de pesquisa

Eu, **Edvaldo dos Santos Oliveira** diretor responsável do Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique Santos, venho por meio desta, informar que autorizo a pesquisadora **Magda Santos Macedo Cruz**, aluna do curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, a desenvolver a pesquisa intitulada *Dificuldades na escrita de alunos com defasagem idade-série no Ensino Fundamental II: ressignificando o ensino de ortografia para o 6º ano*, sob orientação do professor Dr. Gredson dos Santos.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras e que esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Colégio Mun. Álvaro Henrique dos Santos  
Edvaldo dos Santos Oliveira  
Decreto nº 6568/14 de 11.07.2014

Edvaldo dos Santos Oliveira  
Diretor

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

# ANEXOP - Amostra do ditado de palavras – Atividade diagnóstica



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V**  
Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005  
 Telefax (75) 3631 -2855 Ramal 241 - E-MAIL : profetra@ch5@uneb.br



ALUNO: \_\_\_\_\_

Fique atento às imagens que aparecem no projetor e escreva as palavras que as representa!

PALAVRAS	
01	Casaca
02	maquiagem
03	Rapaz
04	Bicicleta
05	Sandália
06	Cartão
07	Chaveiro
08	Parabrisas
09	Suspiro
10	Gelatina
11	Comprimido
12	Calcineta
13	Campesinato
14	Talco
15	Alato
16	Alta
17	Remessa
18	Chiclete
19	Blusa
20	Quilô
21	Infante
22	Canção
23	Colchete
24	Alavaca
25	Alato
26	Classificador
27	mulher
28	Boném
29	Boném

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

30	Ribeirão
31	Resende
32	Silvânia
33	São João
34	Serra
35	Taras
36	Planura
37	Malhada
38	Bom Jardim
39	Alto
40	Cordeiros
41	Colinas
42	Itaerá
43	Jacaré
44	
45	
46	
47	

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005  
Telefax (75) 3631 - 2855 Ramal 241 - E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



ALUNO:

34

Fique atento às imagens que aparecem no projetor e escreva as palavras que as representam!

PALAVRAS	
01	aquele
02	rodador
03	passado
04	facilita
05	mandado
06	conheço
07	chutaria
08	brindando
09	pacífico
10	gelatina
11	casamento
12	galinha
13	compartimento
14	família
15	povo
16	ilha
17	lembado
18	facilita
19	dormir
20	química
21	gafeta
22	concha
23	café
24	acertar
25	oito
26	campanha
27	ruído
28	passado
29	brindando

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

30	placaria	
31	suave	
32	quitana	
33	clique	
34	figuras	
35	classe	
36	peixe	
37	relaxia	20
38	maltrato	20
39	oanho	20
40	aiguera	20
41	contorno	20
42	gentara	20
43	química	20
44	laranja	20
45		20
46		20
47		20

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

ALUNO: \_\_\_\_\_

Fique atento às imagens que aparecem no projetor e escreva as palavras que as representam!

PALAVRAS	
01	Agulha
02	Nadador
03	Rapaz
04	Bicicleta
05	Condalia
06	Cometa
07	Chuteira
08	Bombardier
09	Resigado
10	Gelatina
11	Casamento
12	Galimuso
13	Comentários
14	Taxi
15	Blusa
16	Ullha
17	Amulha
18	Chiclete
19	Amossina
20	Qualha
21	Gafanhato
22	Cigonha
23	Carretilha
24	Acertar
25	Uscas
26	Champande
27	Mulher
28	Amalha
29	Amquili

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

30	queijo	
31	cozido	
32	quitano	
33	azedo	
34	figuero	
35	peixeiro	
36	friz	
37	abacaxi	20
38	malhada	20
39	leite	20
40	acarã	20
41	com xisã	20
42	gelado	20
43	pururu	20
44	lozã	20
45		20
46		20
47		20

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

ALUNO: \_\_\_\_\_

Fique atento às imagens que aparecem no projetor e escreva as palavras que as representam!

PALAVRAS	
01	AÇO CFE
02	Nadador
03	rapas
04	tiandeta
05	cadela
06	canhoto
07	chuteira
08	Bombardinha
09	Coqueado
10	gelatina
11	casamento
12	garielo
13	comprimido
14	taurus
15	Blaco
16	oléo
17	piça
18	chiclete
19	dancarina
20	quialto
21	quafisto
22	capota
23	calhate
24	acorente
25	Uacês
26	coçificado
27	Mulher
28	passaia
29	laminaras

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

30	peitoria	
31	cercaola	
32	guitara	
33	azedo	
34	tesoura	
35	alcoruge	
36	foros	
37	platico	
38	mplbado	
39	balha	
40	Xicara	
41	lupão	
42	galuso	
43	graxa	
44	lingueta	
45		
46		
47		

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V

Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005  
Telefax (75) 3631 -2955 Ramal 241 - E-MAIL: profletrasdch@uneb.br



ALUNO: \_\_\_\_\_

Fique atento às imagens que aparecem no projetor e escreva as palavras que as representa!

25

PALAVRAS	
01	Algae
02	Nadar
03	Rapar
04	Escalator
05	Sandwich
06	Conato
07	Autano
08	Amalheria
09	Amalheria
10	Amalheria
11	Caracantes
12	Galaxia
13	Comprimido
14	Tobias
15	Aluno
16	Alho
17	Rinocer
18	Chiquito
19	Dangarino
20	quebra
21	zapalato
22	Candela
23	Cachete
24	Acadete
25	Uso
26	Classificador
27	mulher
28	Rado
29	Comprimido

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

30	<i>Reissaria</i>	
31	<i>Caraculo</i>	
32	<i>Urethron</i>	
33	<i>Aguardo</i>	
34	<i>Tafiro</i>	
35	<i>Alucacen</i>	
36	<i>fecur</i>	
37	<i>platicia</i>	
38	<i>maillucio</i>	
39	<i>hombu</i>	
40	<i>Kicuro</i>	
41	<i>compeoru</i>	
42	<i>gubecio</i>	
43	<i>Georriuro</i>	
44	<i>laizalho</i>	
45		
46		
47		

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

## ANEXO Q - Amostra da produção de texto – Atividade diagnóstica



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V  
Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005  
Telefax (75) 3831 -2855 Ramal 241 - E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



ALUNO: Luís Carlos de Jesus 02

Agora é a sua vez! Imagine que você também esteja no grupo que passará as férias na fazenda do avô de Pedro. Terá coragem de entrar na casa assombrada? Use sua imaginação e conte como será essa experiência assombrosa! Mas, se preferir, pode também contar alguma experiência horripilante que você viveu ou que ouviu de alguém. Mãos à obra: o que importa é a criatividade!

A Florina Mau Assombrada

<p>Era um vez um menino que foi passar na fazenda de um avô muito longe de casa. Ele ficou com uma barulha de ele tinha medo de ele caiu de um buraco muito grande e três um professor passou e um guru de ele conheceu sua do buraco e um dos alunos falou que ele Baru no classismo e conseguiu fazer a sua im.</p>

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

ALUNO: \_\_\_\_\_ 06 \_\_\_\_\_

Agora é a sua vez! Imagine que você também esteja no grupo que passará as férias na fazenda do avô de Pedro. Terá coragem de entrar na casa assombrada? Use sua imaginação e conte como será essa experiência assombrosa! Mas, se preferir, pode também contar alguma experiência horripilante que você viveu ou que ouviu de alguém. Mãos à obra: o que importa é a criatividade!

*De férias com os avós*

Da minha avó e vizinhos em Patrick  
Vou passar as férias em uma cabana na floresta  
que dizem que é assombrada. Meu avô  
trouxe um diário que se chamava "Diário de  
Patrick" e nele havia muitas histórias de  
guerra. Contava a cabana em que se escondia  
o "Diário de Patrick" mas Patrick não sabia  
que havia perigos lá. Os vizinhos dizem  
que havia perigos mas Patrick não queria  
saber. Ele queria saber então Patrick entrou  
na cabana e ao andar a porta se fechou  
de repente a noite ficou muito escura  
e apareceu muitos monstros. Patrick não sabia que  
era uma pesadelo de um amigo Felipe e  
Dorinda.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



ALUNO: \_\_\_\_\_ 07

Agora é a sua vez! Imagine que você também esteja no grupo que passará as férias na fazenda do avô de Pedro. Terá coragem de entrar na casa assombrada? Use sua imaginação e conte como será essa experiência assombrosa! Mas, se preferir, pode também contar alguma experiência horripilante que você viveu ou que ouviu de alguém. Mãos à obra: o que importa é a criatividade!

Baby Blue

Uma vez eu tava na Barcelos com a Liluzi e a Adelaine no quintal grande e lá Embora eu descobri Baby Blue Bateu minha mão no chão e disse Baby Blue tem 5 a depois não conseguiu falar. Minha mão do chão.
F I M

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



ALUNO: \_\_\_\_\_ 08

Agora é a sua vez! Imagine que você também esteja no grupo que passará as férias na fazenda do avô de Pedro. Terá coragem de entrar na casa assombrada? Use sua imaginação e conte como será essa experiência assombrosa! Mas, se preferir, pode também contar alguma experiência horripilante que você viveu ou que ouviu de alguém. Mãos à obra: o que importa é a criatividade!

O sonho assombroso

cheguei as férias já estava no meio  
 mais quando chegou a hora de ir  
 refletir quando chegou o meio  
 de férias, fiquei de repente assombrada  
 de repente, surgiu e também chorar  
 e depois disso, então na casa  
 assombrada de repente, fiquei  
 assombrada quando fiquei assombrada  
 e ele me deu agente e acabou os  
 dias, por gente e também  
 tinha de repente, então na casa

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

ALUNO: \_\_\_\_\_

09

Agora é a sua vez! Imagine que você também esteja no grupo que passará as férias na fazenda do avô de Pedro. Terá coragem de entrar na casa assombrada? Use sua imaginação e conte como será essa experiência assombrosa! Mas, se preferir, pode também contar alguma experiência horripilante que você viveu ou que ouviu de alguém. Mãos à obra: o que importa é a criatividade!

o sitio mal-aparecerado

Um belo dia eu fui para a casa do meu avô aí ele perguntou se eu queria ir para um sitio dele aí agente foi para o sitio e quando agente chegou lá tinha uma casa escurinha aí agente entrou lá dentro dela por que estava chorando aí quando agente entrou a porta fechou sozinha aí eles ficaram assustados e era uma casa muito grande aí ele viveu com elas vermelhas aí eles saíram da casa aí agente nunca mais agente não voltou mais lá.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

ALUNO: \_\_\_\_\_ 15 \_\_\_\_\_

Agora é a sua vez! Imagine que você também esteja no grupo que passará as férias na fazenda do avô de Pedro. Terá coragem de entrar na casa assombrada? Use sua imaginação e conte como será essa experiência assombrosa! Mas, se preferir, pode também contar alguma experiência horripilante que você viveu ou que ouviu de alguém. Mãos à obra: o que importa é a criatividade!

A casa

Era o último da década e eu estava chegando, do  
colégio e meu pai desceu que agente iria viajar  
eu perguntei: para onde agente vai e eles disseram,  
Para a estalada de vovô nos arredores de Salvador  
e fomos para lá e estava um lindo dia e de repente  
começou a chover e a (brulhar) relampia e os raios  
branca ficaram fortes e agente ficou lá na noite.  
O dia era uma vez: entra minha filha e um dia  
minha mãe me deixou de manhã e meu amigo estava  
na casa e os outros amigos meu pai e meu amigo  
estavam um pouco e fomos a igreja com os  
outros mas não fomos muito e saímos da casa e o pai  
foi embora e saímos com meu pai e minha  
(mãe) nunca entrei numa casa assombrada

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

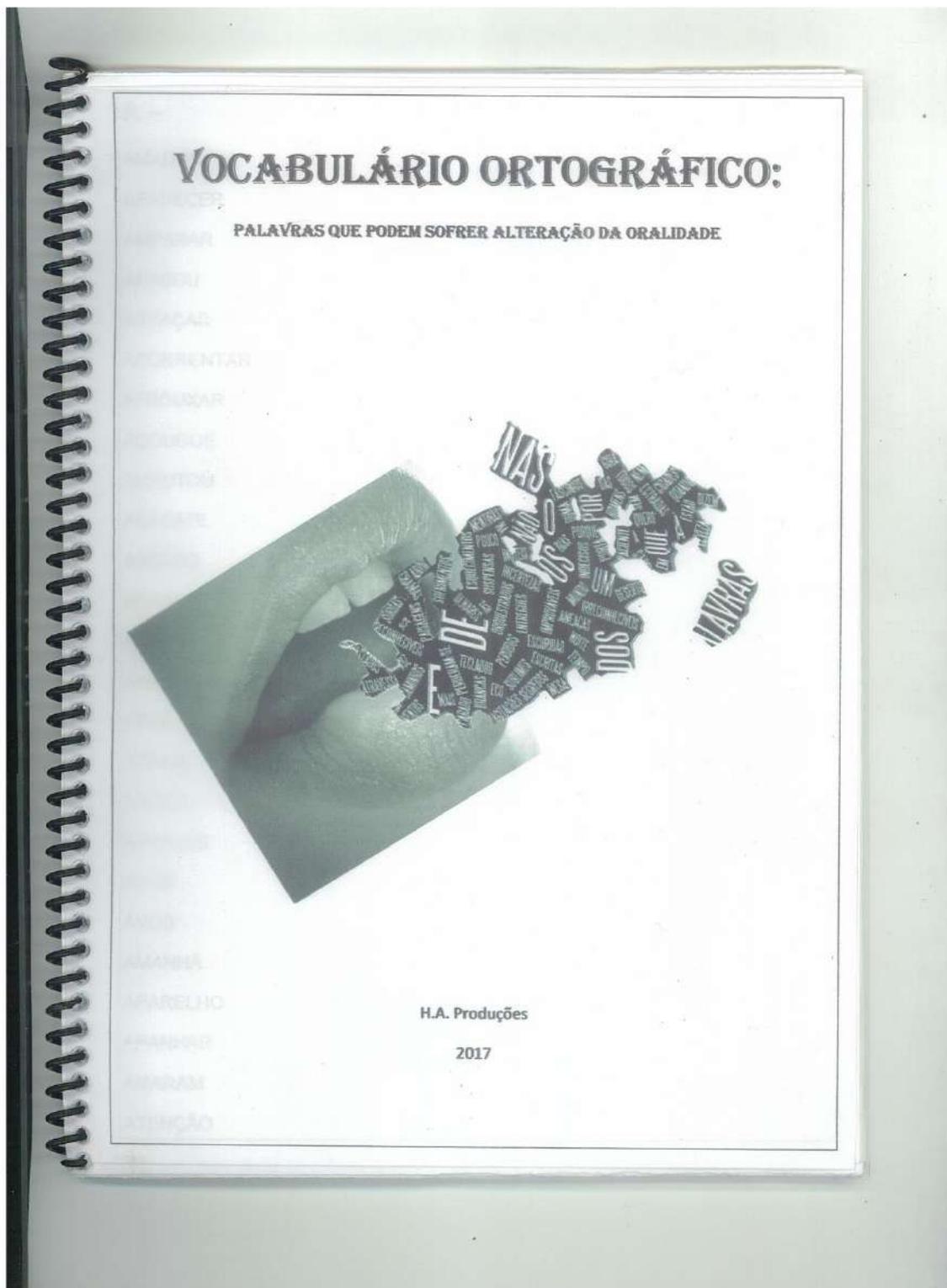
Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

**ANEXO R – Vocabulário Ortográfico**



Endereç

UF: BA

## ANEXO S – Atividades proposta de intervenção aluno 17



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

17

### DITADO DE PALAVRAS – REGULARIDADES / IRREGULARIDADES

Nº	Palavras	Nº	Palavras
01	ganho	30	
02	carretilha	31	
03	passarela	32	
04	cera	33	
05	pregiça	34	
06	talimento / m/	35	
07	criser / m/	36	
08	serumô	37	
09	Empapada	38	
10	ferro	39	
11	enrolado	40	
12	carreto	41	
13	passarela	42	
14	denuncio	43	
16	ajuda / m/	44	
17	selar	45	
18		46	
19		47	
20		48	
21		49	
22		50	
23		51	
24		52	
25		53	
26		54	
27		55	
28		56	

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



REESCRITA DE TEXTO - CONTO

191

Durante a atividade diagnóstica você produziu um conto. Leia-o com atenção e reescreva-o. Não se esqueça de usar os conhecimentos que você adquiriu durante a Proposta de Intervenção.

Era uma vez cinco meninas desajornadas  
elas foram para a casa do lago quando elas  
quase iam chegando acabou a gasolina ai  
tinha uma casa melhor do lado delas  
admiração no caso o resto está certo

seg = 1  
prof. 5 = 1

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



R final 4

o passeio

19

Domingo decidi passear com uns amigos. Fazia sol, talvez o shopping fosse a melhor opção, decidimos então que iríamos ao shopping. O passeio foi incrível! Conversamos, fizemos um delicioso lanche, compramos material sportivo terminamos o dia assistindo a um bom filme de ação, meu favorito! Como fiquei responsável pela condução do carro, mesmo com o cansaço, deixei cada um em sua casa. Chegando em casa, meu único pensamento era deitar no sofá e deslanchar. Porém, meu descanso foi interrompido pelo celular. A turma estava me convidando para um jantar em um restaurante requintado da cidade; pensei um pouco, mas logo decidi que iria, não poderia perder a chance de uma paquera naquela domingo. Imediatamente me preparei para sair com a galera, mas desta vez, não levaria o carro. Decidimos alugar um veículo de luxo para chegar ao restaurante com todo requinte.

Lá se foi meu descanso! Cheguei em casa pra mais de meia noite o carro era enorme e ainda tinha que acordar cedo para trabalhar. Me preparei para dormir as poucas horas da noite que faltavam.

O despertador, que não é amigo de ninguém, às cinco horas me despertou. Desejei que fosse domingo novamente, mas infelizmente, tinha obrigações. Corri para a cozinha e enquanto a cafeteira cumpria seu brilhante papel, fui tomando um rápido lanchinho. Em vinte minutos estava indo trabalhar. Sai de casa rapidamente e iniciei um dia com muitas responsabilidades.

Da janela do escritório podia ouvir barulho das ondas. Ah! Como me arrependi de ter ficado todo o domingo no shopping, em vez de ter ido a praia. Decidi que no final do expediente iria em casa rapidamente e me prepararia para pegar os últimos raios de sol na praia. Cheguei em casa e em dez minutos sai do jeito que se deve estar para ir ao melhor lugar do mundo: a praia.

Tomei lanchinho e surfei um pouco. Perfeito! Quando pensei em ligar pra galera lembrei das aulas na faculdade. Nossa! Trabalho para apresentar! Fui correndo pra casa. Não deu tempo de quase nada, apenas tomar um lanchinho, me vestir e correr para não perder a hora. Cheguei a tempo! felizmente deu tudo certo. Voltei pra casa e pude descansar um pouco.

No meio do sono recebo uma ligação aflita de um dos amigos. Uma tragédia! Meu melhor amigo havia morrido e como havia ficado o dia inteiro com o telefone desligado, não puderam me avisar. Notícia terrível! Perdi o chão! Me levantei e, com muita tristeza me preparei para dar adeus àquela grande

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

## ANEXO T – Atividades proposta de intervenção aluno 10



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



10

### REESCRITA DE TEXTO – CONTO

Durante a atividade diagnóstica você produziu um conto. Leia-o com atenção e reescreva-o. Não se esqueça de usar os conhecimentos que você adquiriu durante a Proposta de Intervenção.

Não deu de e a realidade de e mentiras sobre histórias  
de zumbis locais portanto eu não dá de e realidade  
mas quando estamos na casa mais pessoas e de  
a casa é quente e tanta um clima ruim  
quando a gente estava na casa algumas coisas  
de histórias antigas ouvidas de velhos por  
meses que contados para mim quando algumas  
coisas estranhas na casa algumas coisas de  
chegamos no nível e falamos sobre isso  
tanta mentiras de e mesmo assim não  
mas não sabemos de.

seg - 1

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



R final 2

O Passo

JO

Domingo decidi passar com uns amigos. Fazia sol, talvez o shopping fosse a melhor opção, decidimos então que iríamos ao shopping. O passeio foi incrível! Conversamos, fizemos um delicioso lanche, compramos material esportivo e terminamos o dia assistindo a um bom filme de ação, meu favorito! Como fiquei responsável pela condução do carro mesmo com o cansaço, deixei cada um em sua casa. Chegando em casa, meu único pensamento era deitar no sofá e desfrutar. Porém, meu descanso foi interrompido pelo celular. A turma estava me convidando para um jantar em um restaurante frequentado da cidade, pensei um pouco, mas logo decidi que iria, não poderia perder a chance de uma paquera naquela domingo. Imediatamente me preparei para saír com a galera, mas desta vez não levaria o carro. Decidimos chegar um veículo de luxo para chegar ao restaurante com todo requinte.

Lá se foi meu descanso! Cheguei em casa pra mais de meia noite, o comedor era enorme e ainda tinha que acordar cedo para trabalhar. Me preparei para dormir as últimas horas da noite que faltavam.

O despertador, que não é amigo de ninguém, às cinco horas me despertou. Desejei que fosse domingo novamente, mas infelizmente, tinha obrigações. Corri para a cozinha e enquanto a Banheira cumpria seu brilhante papel, fui tomando um rápido café. Em vinte minutos estava indo trabalhar. Sai de casa rapidamente e iniciei um dia com muitas responsabilidades.

Da janela do escritório podia ouvir o barulho das ondas. Ah! Como me arrependi de ter ficado todo o domingo no shopping, em vez de ter ido a praia. Decidi que no final do expediente iria em casa rapidamente e me prepararia para pegar os últimos raios de sol na praia. Cheguei em casa e em dez minutos sai do jeito que se deve estar para ir ao melhor lugar do mundo: a praia.

Tomei Banho e surfei um pouco. Perfeito! Quando pensei em ligar pra galera lembrei das aulas na faculdade. Nossa! Trabalho para apresentar! Fui correndo pra casa. Não deu tempo de quase nada, apenas tomar um Banho me vestir e correr para não perder a hora. Cheguei a tempo! felizmente deu tudo certo. Voltei pra casa e pude descansar um pouco.

No meio do sono recebo uma ligação aflita de um dos amigos. Uma tragédia! Meu melhor amigo havia morrido e como havia ficado o dia entireito com o telefone desligado, não puderam me avisar. Notícia terrível! Perdi o chão! Me levantei e, com muita tristeza me preparei para dar adeus àquela grande

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



30

DITADO DE PALAVRAS – REGULARIDADES / IRREGULARIDADES

Nº	Palavras	Nº	Palavras
01	entapado	30	
02	gosto	31	
03	gosto / RR-1	32	
04	enrolado	33	
05	conhecimento	34	
06	coneto	35	
07	passado	36	
08	passado	37	
09	denucia	38	
10	coza	39	
11	Palquico	40	
12	afusa	41	
13	momento	42	
14	calção	43	
16	selo	44	
17	anelo	45	
18		46	
19		47	
20		48	
21		49	
22		50	
23		51	
24		52	
25		53	
26		54	
27		55	
28		56	

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

## ANEXO U – Atividades proposta de intervenção aluno 15



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFLETRAS

15

### REESCRITA DE TEXTO – CONTO

Durante a atividade diagnóstica você produziu um conto. Leia-o com atenção e reescreva-o. Não se esqueça de usar os conhecimentos que você adquiriu durante a Proposta de Intervenção.

Era um tempo da de aula, e eu estava cheio de  
colégio e meus pais me disseram que a gente iria. Ué,  
eu perguntei: "para onde a gente vai?". Eles (duas)  
dizera que era no (certo) sítio de férias nos pergamos  
a estrada e no.

Tem da noite a gente chegou, eu e meus irmãos fomos  
lá na casa e quando ~~chegamos~~ nos chegaram mas tinha nada  
nos ficamos por uma hora mas nada aconteceu e  
saímos e fomos brincar

SS - 1

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



15

DITADO DE PALAVRAS - REGULARIDADES / IRREGULARIDADES

Nº	Palavras	Nº	Palavras
01	Empapado	30	
02	<del>Genço</del> Guando	31	
03	Genço	32	
04	Escolado / RR - 1	33	
05	Carraçuro	34	
06	Carreta	35	
07	Passarela	36	
08	<del>Passar</del> Passarelo	37	
09	denuncia	38	
10	<del>Genço</del> Genço	39	
11	açúcar	40	
12	maracujá	41	
13	<del>que</del> curules	42	
14	ale / 15 / 1	43	
16	arino / 15 / 1	44	
17		45	
18		46	
19		47	
20		48	
21		49	
22		50	
23		51	
24		52	
25		53	
26		54	
27		55	
28		56	

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

## ANEXO V – Atividades proposta de intervenção aluno 01



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



### DITADO DE PALAVRAS – REGULARIDADES / IRREGULARIDADES

Nº	Palavras	Nº	Palavras
01	Empacado	30	
02	Gamos	31	
03	Genro	32	
04	Embebo	33	
05	Carneçine	34	
06	Caneta	35	
07	Panzola	36	
08	Panzane	37	
09	Demência	38	
10	Pina	39	
11	Paquira	40	
12	Açúcar	41	
13	anascimento	42	
14	Crescer	43	
16	Selo	44	
17	Senense	45	
18		46	
19		47	
20		48	
21		49	
22		50	
23		51	
24		52	
25		53	
26		54	
27		55	
28		56	

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



R final 2

O Passeio

Domingo decidi passar com uns amigos. Fazia sol, talvez o shopping fosse a melhor opção, decidimos então que iríamos ao shopping. O passeio foi incrível! Conversamos, fizemos um delicioso lanche, compramos material esportivo e terminamos o dia assistindo a um bom filme de ação, meu favorito! Como fiquei responsável pela condução do carro, mesmo com o cansaço, deixei cada um em sua casa. Chegando em casa, meu único pensamento era deitar no sofá e descansar. Porém, meu descanso foi interrompido pelo celular. A turma estava me convidando para um jantar em um restaurante requintado da cidade, pensei um pouco, mas logo decidi que iria, não poderia perder a chance de uma paquera maquela domingo. Imediatamente me preparei para vair com a galera, mas desta vez, não levaria o carro. Decidimos alugar um veículo de luxo para chegar ao restaurante com todo requinte.

Lá se foi meu descanso! Cheguei em casa pra mais de meia noite, o comerço era enorme e ainda tinha que acordar cedo para trabalhar. Me preparei para dormir as poucas horas da noite que faltavam.

O despertador, que não é amigo de ninguém, às cinco horas me despertou. Desejei que fosse domingo novamente, mas infelizmente, tinha obrigações. Corri para a cozinha e enquanto a cafeteira cumpria seu brilhante papel, fui tomando um rápido banho. Em vinte minutos estava indo trabalhar. Sai de casa rapidamente e iniciei um dia com muitas responsabilidades.

Da janela do escritório podia avistar o borrulho das ondas. Ah! Como me arrependi de ter ficado todo o domingo no shopping, em vez de ter ido a praia. Decidi que no final do expediente iria em casa rapidamente e me prepararia para pegar os últimos raios de sol na praia. Cheguei em casa e em dez minutos sai do jeito que se deve estar para ir ao melhor lugar do mundo: a praia.

Tomei banho e surfei um pouco. Perfeito! Quando pensei em ligar pra galera lembrei das aulas na faculdade. Nossa! Trabalho para apresentar! Fui correndo pra casa. Não deu tempo de quase nada, apenas tomar um banho, me vestir e correr para não perder a hora. Cheguei a tempo! felizmente deu tudo certo. Voltei pra casa e pude descansar um pouco.

No meio do sono recebo uma ligação aflita de um dos amigos. Uma tragédia! Meu melhor amigo havia morrido e como havia ficado o dia inteiros com o telefone desligado, não puderam me avisar. Notícia terrível! Perdi o chão! Me levantei e, com muita tristeza me preparei para dar adeus àquela grande

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



REESCRITA DE TEXTO – CONTO



OK!

Durante a atividade diagnóstica você produziu um conto. Leia-o com atenção e reescreva-o. Não se esqueça de usar os conhecimentos que você adquiriu durante a Proposta de Intervenção.

Casa dos Fantomas

Na sexta chegando as férias o momento mais esperado por mim e os meus irmãos. E o caso fantomas no sitio de não. Os dia dizem que lá é um sitio assombrado, muitas pessoas não querem ir lá, mais depois nos meus irmãos desvendam o mistério nos meus irmãos talvez da verdade se tem fantomas neste lugar.

Chegar o dia e está tudo preparado para nós começamos a descer para lá, a noite trancamos a casa e não tem nada de simples! E sexta chegando a hora já pagamos tudo, e nos chegamos lá a parte entona que está!

Então começamos a andar, sempre sentindo que estava sendo olhado. Ai que é isso, até é o lugar então ligamos o luz e talvez é que nós achamos uns quadros lindos e lá na frente uma sala pequena no chão, televisão ligada e muito mais ficamos assustados exatamente um choro era um bebê que estava com fome então compreendemos que ninguém estava na casa por causa de um bebê que achava que era um fantomas. Que horror!

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

## ANEXO W – Atividades proposta de intervenção aluno 04



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

4

### REESCRITA DE TEXTO – CONTO

Durante a atividade diagnóstica você produziu um conto. Leia-o com atenção e reescreva-o. Não se esqueça de usar os conhecimentos que você adquiriu durante a Proposta de Intervenção.

ZUMBIS, VAMPIROS E FANTASMAS...

Quando chegamos lá no sítio nos encontramos uma casa no meio da estrada e como a casa tinha que-  
beado nos revirei ficando a casa e então nos ficou com medo  
de entrar dentro da casa porque o meu avô tinha contado  
de uma casa que ele tinha parado no meio da estrada  
que era muito assombrada e então não tinha outro  
e nos então dentro da casa e quando nós então  
nós ouvimos coisas estranhas dentro da casa e então  
nós já não de dentro da casa tinha zumbis, vampiros  
e muitos fantasmas e nós deu um chute na porta e aí  
a porta abriu e nós não conseguimos para a casa completa  
a casa e aí nós conseguimos entrar a casa e aí nós  
foi embora. Agora nós sabemos que tem zumbis,  
fantasmas e vampiros...

R final - 1  
RR -> 1  
begin -> 1

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



A

DITADO DE PALAVRAS – REGULARIDADES / IRREGULARIDADES

Nº	Palavras	Nº	Palavras
01	emsopado	30	
02	Gãmsø	31	
03	gemro	32	
04	emrolado	33	
05	carroceiro	34	
06	carreta	35	
07	passarela	36	
08	passaro	37	
09	denúncia / /s/ L	38	
10	cera	39	
11	preguiça / /s/ L	40	
12	asua	41	
13	nascimento / /s/ L	42	
14	criar / /s/ L	43	
16	seho	44	
17	serameo /	45	
18		46	
19		47	
20		48	
21		49	
22		50	
23		51	
24		52	
25		53	
26		54	
27		55	
28		56	

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



R final - 3  
mh - 1

o passeio

4

Domingo decidi passar com uns amigos. Fazia sol, talvez o shopping fosse a melhor opção, decidimos então que iríamos ao shopping. O passeio foi incrível! Conversamos, fizemos um delicioso lanche, compramos material esportivo e terminamos o dia assistindo a um bom filme de ação, meu favorito. Como fiquei responsável pela condução do carro mesmo com o cansaço, deixei cada um em sua casa. Chegando em casa, meu único pensamento era deitar no sofá e desconso. Porém, meu descanso foi interrompido pelo celular. A turma sestava me convidando para um jantar em um restaurante frequentado da cidade; pensei um pouco, mas logo decidi que iria, não poderia perder a chance de uma paquera naquela domingo. Imediatamente me preparei para saír com a galera, mas desta vez, não levaria o carro. Decidimos alugar um veículo de luxo para chegar ao restaurante com todo requinte.

Lá se foi meu descanso! Cheguei em casa pra mais de meia noite, o cansaço era enorme e ainda tinha que acordar cedo para trabalhar. Me preparei para dormir as poucas horas da noite que faltavam.

O despertador, que não é amigo de ninguém, às cinco horas me despertou. Desejei que fosse domingo novamente, mas empelmente, tinha obrigações. Corri para a cozinha e enquanto a cafetina cumpria seu brilhante papel, fui tomando um rápido banho. Em vinte minutos estava indo trabalhar. Sai de casa rapidamente e iniciei um dia com muitas responsabilidades.

Da janela do escritório podia ouvir o banho das ondas. Ah! Como me arrependi de ter ficado todo o domingo no shopping, em vez de ter ido a praia. Decidi que no final do expediente iria em casa rapidamente e me prepararia para pegar os últimos raios de sol na praia. Cheguei em casa e em dez minutos sai do jeito que se deve estar para ir ao melhor lugar do mundo: a praia.

Tomei banho e surfei um pouco. Perfeito! Quando pensei em ligar pra galera lembrei das aulas na faculdade. Nossa! Trabalho para apresentar! Fui correndo pra casa. Não deu tempo de quase nada, apenas tomar um banho me vestir e correr para não perder a hora. Cheguei a tempo! felizmente deu tudo certo. Voltei pra casa e pude descansar um pouco.

No meio do sono recebo uma ligação aflita de um dos amigos. Uma tragédia! Meu melhor amigo havia morrido e como havia ficado o dia antigo, com o telefone desligado, não puderam me avisar. Notícia terrível! Perdi o chão! Me levantei e, com muita tristeza me preparei para dar adeus àquela grande

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

## ANEXO X – Atividades proposta de intervenção aluno 26



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFELETRAS

R final - 1

O Sarrio

26

Domingo decidi passar com uns amigos. Fazia sol, talvez o shopping fosse a melhor opção, decidimos então que iríamos ao shopping. O passeio foi incrível! Conversamos, fizemos um delicioso lanche, compramos material esportivo e terminamos o dia assistindo a um bom filme de ação, meu parvito! Como fiquei responsável pela condução do carro, mesmo com o cansaço, deixei cada um em sua casa. Chegando em casa, meu único pensamento era deitar no sofá e desansar. Porém, meu descanso foi interrompido pelo celular. A turma estava me convidando para um jantar em um restaurante requintado da cidade; pensei um pouco, mas logo decidi que iria, não poderia perder a chance de uma paquera maquela domingo. Imediatamente me preparei para sair com a galera, mas desta vez, não levaria o carro. Decidimos alugar um veículo de luxo para chegar ao restaurante com todo requinte.

Lá se foi meu descanso! Cheguei em casa pra mais de meia noite o carro era enorme e ainda tinha que acordar cedo para trabalhar. Me preparei para dormir as poucas horas da noite que faltavam.

O despertador, que não é amigo de ninguém, às cinco horas me despertou. Desejei que fosse domingo novamente, mas infelizmente, tinha obrigações. Corri para a cozinha e enquanto a cafeteira cumpria seu brilhante papel, fui tomando um rápido lealho. Em vinte minutos estava indo trabalhar. Sai de casa rapidamente e iniciei um dia com muitas responsabilidades.

Da janela do escritório podia ouvir o barulho das ondas. Ah! Como me arrependi de ter ficado todo o domingo no shopping, em vez de ter ido a praia. Decidi que no final do expediente iria em casa rapidamente e me prepararia para perder os últimos raios de sol na praia. Cheguei em casa e em dez minutos sai do jeito que se deve estar para ir ao melhor lugar do mundo: a praia.

Tomei lealho e surfei um pouco. Perfeito! Quando pensei em ligar pra galera lembrei das aulas na faculdade. Nossa! Trabalho para apresentar! Fui correndo pra casa. Não deu tempo de quase nada, apenas tomar um lealho, me vestir e correr para não perder a hora. Cheguei a tempo! felizmente deu tudo certo. Voltei pra casa e pude descansar um pouco.

No meio do sono recebo uma ligação aflita de um dos amigos. Uma tragédia! Meu melhor amigo havia morrido e como havia ficado o dia inteiro com o telefone desligado, não puderam me avisar. Notícia terrível! Perdi o chão! Me levantei e, com muita tristeza me preparei para dar adeus àquela grande

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



26

REESCRITA DE TEXTO - CONTO

Durante a atividade diagnóstica você produziu um conto. Leia-o com atenção e reescreva-o. Não se esqueça de usar os conhecimentos que você adquiriu durante a Proposta de Intervenção.

Era um dia com muito sol e tinha acabado de  
o sol quando eu acordei eu estava atarrapado  
para ir ao trabalho eu se a reunião de presa  
e vai correndo quando eu vai a cidade inteira  
estava destruído acimberam muitos guilic  
atrás de mim eu vai correndo entrei dentro  
de uma casa os guilic começaram a ralar  
a porta eu sair pelo janela quando me dei  
conta o país inteiro estava dominado por  
uma liara de fogo e subi as escadas de um  
predio tinha muitos guilic eu destruí eles  
e vai correndo eu se expandi e eles pararam  
direto quando eu sair no lado ainda tinha  
guilic eu brati nele com a liara de fogo que  
de eu chegi até o teto do predio um elispi-  
tero me salvou o qual dia foi o mas o mesmo  
ros do minha acido

seg - 5  
RR 155 - 6  
monet - 1

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



26

DITADO DE PALAVRAS – REGULARIDADES / IRREGULARIDADES

Nº	Palavras	Nº	Palavras
01	<del>Carroceiro</del>	30	
02	Empapado	31	
03	Gamxo	32	
04	Jenro	33	
05	Emrolado	34	
06	Carroceiro / sl /	35	
07	Carreta	36	
08	passarelo	37	
09	passaro	38	
10	denucio	39	
11	sera	40	
12	<del>pro</del> Pregisso / sl /	41	
13	aguo	42	
14	marcamento	43	
16	graxer	44	
17	reber	45	
18	Meremo	46	
19		47	
20		48	
21		49	
22		50	
23		51	
24		52	
25		53	
26		54	
27		55	
28		56	

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br

## ANEXO Y: Parecer consubstanciado do CEP

### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A escrita de alunos com defasagem idade-série no ensino fundamental II: ressignificando o ensino de ortografia para 6º ano

**Pesquisador:** Magda Macedo

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 64199917.3.0000.0057

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado da Bahia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.017.594

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de mestrado: "A escrita de alunos com defasagem idade-série no ensino fundamental II: ressignificando o ensino de ortografia para 6º ano", de autoria de Magda Macedo, apresentado ao programa de pós graduação da UNEB, tendo a orientação do Profº Gredson dos Santos.

#### Objetivo da Pesquisa:

Apresentar uma proposta de intervenção que minimize os problemas de ortografia dos estudantes do Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique dos Santos a partir da identificação da natureza dos erros ortográficos por eles cometidos.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos a que os estudantes estarão submetidos são considerados de pouca relevância, já que são os mesmos que os estudantes estão submetidos em seu dia a dia da sala de aula.

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

**Benefícios:**

O sujeito participante da pesquisa terá como benefício a aprendizagem do sistema ortográfico do português brasileiro.

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

- Apesar da presença do item riscos e benefícios é preciso especificar quais são os riscos que os diversos sujeitos da pesquisa estarão submetidos, pois somente assim será possível uma avaliação ética;
- cronograma compatível;
- orçamento carece de detalhamento;
- abordar os critérios de inclusão e exclusão.

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- A declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa está adequada;
- O termo de anuência está adequado;
- O termo de autorização institucional da proponente encontra-se compatível com a resolução;
- A folha de rosto está em conformidade com a resolução;
- termo de assentimento do menor está adequado;
- termo de confidencialidade está adequado;
- termo de compromisso do pesquisador;
- o TCLE está adequado.

### **Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_855642.pdf	30/01/2017 12:06:57		Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodeconcordancia.jpg	30/01/2017 12:03:31	Magda Macedo	Aceito
Outros	anuencia.jpg	30/01/2017 12:01:24	Magda Macedo	Aceito
Outros	proponente.jpeg	30/01/2017 11:55:22	Magda Macedo	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	30/01/2017 11:38:56	Magda Macedo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento.doc	24/01/2017 13:17:24	Magda Macedo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	confidencialidade.jpg	24/01/2017 13:12:01	Magda Macedo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromisso.jpg	24/01/2017 13:11:37	Magda Macedo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	24/01/2017 13:04:12	Magda Macedo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	24/01/2017 13:01:58	Magda Macedo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br

SALVADOR, 17 de  
Abril de 2017

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento**  
**Brito (Coordenador)**

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

(71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br