



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARINEIDE MENDES FERREIRA

**CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O TRABALHO COM ORTOGRAFIA NO  
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Santo Antônio de Jesus - BA

2020

MARINEIDE MENDES FERREIRA

**CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O TRABALHO COM ORTOGRAFIA  
NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de formação acadêmica apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gredson dos Santos.

Santo Antônio de Jesus - BA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Dados fornecidos pelo autor

Ferreira, Marinede Mendes

Caminhos possíveis para o trabalho com ortografia no ensino fundamental II /  
Marineide Mendes Ferreira . – Santo Antônio de Jesus, 2020.

198 fls.: il.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Gredson dos Santos

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) Universidade do  
Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-  
Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS), *Campus V*. 2020.



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



ATA DE SESSÃO DE DEFESA E AVALIAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS DO DCH - CAMPUS V DA UNEB

No décimo oitavo dia do mês junho de dois mil e vinte, às dez horas, por encontro virtual de chamada de vídeo via *googlemet*, deu-se início a sessão de defesa e avaliação da dissertação de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS/UNEB intitulada *Caminhos possíveis para o trabalho com ortografia no Ensino Fundamental II*, de autoria da mestrand **Marineide Mendes Ferreira**. A Banca Examinadora, presidida pelo Prof. Dr. Gredson dos Santos, orientador, teve como membros titulares o Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos (UNEB) e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFBA). Após a apresentação oral do trabalho pela discente, a Banca Examinadora fez a arguição e teceu considerações sobre o material submetido à avaliação, tanto no que se refere à revisão bibliográfica e/ou fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho, quanto à proposta pedagógica aplicada na educação básica, bem como apresentou sugestões para melhora da qualidade da dissertação para entrega de sua versão final. Após cumpridas as formalidades, a Banca Examinadora se reuniu em particular para deliberar sobre a avaliação final do trabalho e apresentou como resultado a menção **aprovado**. Para fins de registro, foram atribuídas as seguintes notas ao trabalho da discente: 9,5 pelo professor orientador, correspondente ao acompanhamento da produção da dissertação de mestrado profissional; 8,5 pela Banca Examinadora, correspondente à qualidade do texto escrito; e a nota 9,0 na apresentação oral do trabalho, perfazendo a média final igual a 9,0. Por fim, o professor orientador agradeceu aos presentes e deu por encerrada a sessão. Nada mais havendo a tratar, eu, Gredson dos Santos, na condição de orientador e presidente da Banca Examinadora, lavrei a presente ATA, que após lida e aprovada pelos demais avaliadores, segue por mim e por eles assinada.

Santo Antônio de Jesus - Bahia, 18 de junho de 2020.

---

Prof. Dr. Gredson dos Santos (Orientador e Presidente da Banca Examinadora)

---

Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos (Membro da Banca Examinadora)

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos (Membro da Banca Examinadora)

À minha filha, Maria Lys Ferreira da Silva, que, mesmo tão pequenina, me incentivava nos momentos de choro e de incerteza. Obrigada meu grande amor, Maria Lys, por cuidar carinhosamente de mim.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, único e digno de toda exaltação, pois sem Ele nada faria.

À minha família, especialmente à minha irmã, Rosemary, por cuidar de Maria Lys durante todo o processo da construção deste texto.

À minha mãe, *in memoriam*, que, mesmo sofrendo tanta violência doméstica praticada por meu pai, não abandonou seus filhos, cuidou da família até os oitenta e um anos e nos deixou com a certeza de que ela foi o meu alicerce para chegar até aqui e continuar.

Ao meu namorado, Marques de Almeida, que foi meu parceiro de todas as horas e se dedicou, pacientemente, a cuidar de mim.

Aos colegas da turma, especialmente Simone dos Santos Silva Pinto, que, na presença ou na ausência, contribuíram para tornar a jornada mais suave.

Aos meus professores, principalmente à professora Rosemere Ferreira da Silva, pelas leituras, incentivos e discussões durante todo o processo.

Aos professores Adelino Pereira dos Santos e Fernanda Maria Almeida dos Santos, pela leitura minuciosa deste trabalho e pelas contribuições durante a qualificação do projeto.

À minha amiga-irmã, Elisângela de Almeida Carlos, por se fazer tão necessária em todos os momentos de minha vida e, sobretudo, na construção desta dissertação.

À Erineusa de Almeida Carlos, por se fazer presente nesta fase da minha vida.

Ao meu grande orientador, Professor Dr. Gredson dos Santos, por todo seu amor e respeito ao meu trabalho, pelas inúmeras contribuições e indicações de referencial teórico durante toda a construção do trabalho e por ser um modelo a ser seguido de dedicação, competência e ética profissional.

À Capes, pela bolsa de estudos.

## RESUMO

A dissertação *Caminhos possíveis para o trabalho com ortografia no Ensino Fundamental II* apresenta os resultados e procedimentos de um trabalho de intervenção pedagógica desenvolvido a partir de atividades realizadas na Escola Municipal Professora Ceres Libânio, na cidade de Gandu-Ba. O trabalho está respaldado nos pressupostos teóricos acerca do ensino de língua portuguesa, especificamente da ortografia; da fonologia e sua relação com o ensino da escrita; e da variação linguística aplicada ao ensino. Ademais, foram considerados documentos oficiais orientadores do ensino de língua portuguesa (PCN e BNCC). O referencial foi escolhido em razão da discussão da natureza dos “erros” ortográficos dos discentes e da relevância de um trabalho que vise a minimizar os desvios ortográficos encontrados nos textos dos estudantes do Ensino Fundamental II, a partir da reflexão de um estudo sistemático em torno de duas categorias: “erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema ortográfico e “erros” provenientes da interferência da fala na escrita. A necessidade da proposta desenvolvida justifica-se pela razão de a maioria dos estudantes apresentarem dificuldades ao escrever segundo a norma ortográfica vigente. A metodologia adotada para a proposta consistiu-se em uma pesquisa-ação, através da qual foram detectados e analisados os casos de desvios de escrita na atividade do ditado (atividade diagnóstica). Os dados obtidos desta avaliação diagnóstica possibilitou identificar um grande número de desvios ortográficos, tais como: monotongação, apagamento do R final, ditongação, o fonema /S/, o uso do X, rotacismo, iotização, alteamento da vogal média e outros. No segundo período, fez-se necessária a escolha dos “erros” identificados como os mais frequentes, a saber: monotongação, ditongação, apagamento do R final, alteamento da vogal média, o fonema /S/, o uso do X; para a aplicação da proposta de intervenção. Essas informações permitiram a elaboração das atividades pedagógicas, divididas em dez oficinas, cada uma com duração de 2 h/a, que envolviam a produção de textos de diferentes gêneros textuais. Após cada oficina, foi aplicada uma atividade avaliativa com o objetivo de que os alunos fixassem os conhecimentos adquiridos. Ancorado nos estudos teóricos, ao final do processo, verificou-se como resultados: a redução de desvios ortográficos referentes à interferência da fala na escrita e de desvios decorrentes da natureza arbitrária da escrita. Estes resultados foram frutos do interesse dos discentes em realizar as atividades propostas para a intervenção, bem como as discussões feitas durante todo o processo do projeto.

**Palavras-chave:** Ensino de língua portuguesa. Escrita. Ensino de ortografia. Ensino Fundamental II.

## ABSTRACT

The dissertation *Possible paths to work with spelling in Elementary Education II* presents the results and procedures of a pedagogical intervention developed from activities carried out at the Professora Ceres Libânio Municipal School, in the city of Gandu, Bahia. The present work is underpinned by theoretical assumptions about Portuguese language teaching, specifically spelling; phonology and its relationship with the teaching of writing; and linguistic variation applied to teaching. Furthermore, official documents guiding Portuguese language teaching (PCN and BNCC) were taken into consideration. The theoretical framework was selected due to the discussion about the nature of students' orthographic "errors" and the relevance of a work that aims to minimize the orthographic deviations found in the texts written by Elementary School students, based on the reflection of a systematic study around two categories: "errors" arising from the arbitrary nature of the orthographic system and "errors" arising from speech interference in writing. The need for the developed proposal is justified by the fact that most students have difficulties when writing in accordance to the current orthographic standard. The methodology adopted for this work consisted of an action research, through which the cases of writing deviations in the dictation activity (diagnostic activity) were detected and analyzed. The data obtained from this diagnostic evaluation made it possible to identify a large number of orthographic deviations, such as: monophthongization, deletion of the final R, diphthongization, the phoneme / S /, the use of X, rhotacism, iotization, raising of the middle vowel and others. In a second moment, it was necessary to choose the "errors" identified as the most frequent, namely: monophthongization, diphthongization, deletion the final R, raising the middle vowel, the phoneme / S /, the use of X; for the application of the proposed intervention. This information allowed the elaboration of pedagogical activities, divided into ten workshops, each lasting two lesson hours, which involved the production of texts of different textual genres. After each workshop, an evaluative activity was applied with the objective of helping students fix the acquired knowledge. Relying on the theoretical framework, at the end of the process, the following results were found: the reduction of orthographic deviations related to speech interference in writing and also of deviations resulting from the arbitrary nature of writing. Such results were a consequence of the students' interest in carrying out the activities proposed for the intervention, as well as the discussions held throughout the project process.

**Keywords:** Portuguese language teaching. Writing. Spelling teaching. Elementary School II.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Alunos produzindo o texto a partir da música “Era uma vez”.....	115
<b>Figura 2</b> – Alunos construindo cartazes.....	116
<b>Figura 3</b> – Alunos na construção da carta pessoal.....	121
<b>Figura 4</b> – O jogo da trilha trabalhando a regularidade e irregularidade do sistema de escrita.....	127
<b>Figura 5</b> – Construção da árvore ortográfica.....	129
<b>Figura 6</b> – Encerramento - confraternização com a turma.....	131

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Resultado do desempenho dos estudantes nas ocorrências frequentes - referentes ao diagnóstico.....	105
<b>Tabela 2</b> – Resultado do desempenho por aluno que participaram da proposta de intervenção pedagógica - referente ao ditado.....	140
<b>Tabela 3</b> – Resultado do desempenho por aluno que participaram da proposta de intervenção pedagógica - referente ao texto.....	142
<b>Tabela 4</b> – Resultado do desempenho por aluno que participaram da proposta de intervenção pedagógica - referente ao texto e ao ditado.....	143
<b>Tabela 5</b> – Resultado do desempenho por aluno - proposta de intervenção pedagógica.....	146

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b>	Tipos de elementos apagados no processo fonológico por supressão...	45
<b>Quadro 02</b>	Posição em que o elemento apagado se encontra nos vocábulos.....	46
<b>Quadro 03</b>	Tipos de processos fonológicos por acréscimo.....	46
<b>Quadro 04</b>	Tipos de processos fonológicos por transposição.....	47
<b>Quadro 05</b>	Tipos de processos fonológicos por substituição.....	47
<b>Quadro 06</b>	Correspondências biunívocas entre fonemas e letras.....	49
<b>Quadro 07</b>	Uma letra representa diversos sons, dependendo da posição que ocupa.....	50
<b>Quadro 08</b>	Um som representado por diversas letras, conforme a posição.....	51
<b>Quadro 09</b>	Letras que representam os sons iguais em ambientes iguais.....	52
<b>Quadro 10</b>	Identificação de afixos visando à fixação de generalizações ortográficas.....	53
<b>Quadro 11</b>	Exemplos apresentados por Morais para marcar as regularidades contextuais.....	54
<b>Quadro 12</b>	Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos.....	55
<b>Quadro 13</b>	Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais.....	56
<b>Quadro 14</b>	Categorias utilizadas por Cagliari.....	57
<b>Quadro 15</b>	Informações obtidas do questionário socioeconômico e psicopedagógico.....	74
<b>Quadro 16</b>	“Erros” decorrentes da interferência da oralidade na escrita.....	91
<b>Quadro 17</b>	“Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita.....	94
<b>Quadro 18</b>	Interferência da oralidade na escrita – ocorrências novas.....	96
<b>Quadro 19</b>	“Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita - não previstos.....	98
<b>Quadro 20</b>	“Erros” previstos e não previstos – frequentes.....	101
<b>Quadro 21</b>	“Erros” selecionados para a proposta de intervenção.....	104
<b>Quadro 22</b>	“Erros” encontrados na atividade pós-oficinas – ditado.....	133
<b>Quadro 23</b>	“Erros” encontrados na atividade pós-oficinas – produções textuais....	135
<b>Quadro 24</b>	Quantidade dos “erros” apresentados nas atividades pós-oficinas.....	138

<b>Quadro 25</b> –	Alunos com avanços mais significativos - percurso entre a atividade diagnóstica e a aplicação da proposta de intervenção.....	148
<b>Quadro 26</b> –	Percurso dos “erros” por categoria alunos entre a atividade diagnóstica e a aplicação da proposta de intervenção.....	149

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b>	– “Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita.....	92
<b>Gráfico 02</b>	– “Erros” referentes à interferência da fala na escrita selecionados para proposta de intervenção.....	93
<b>Gráfico 03</b>	– “Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita.....	95
<b>Gráfico 04</b>	– Interferência da oralidade na escrita – ocorrências novas.....	97
<b>Gráfico 05</b>	– “Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita - não previstos.....	100
<b>Gráfico 06</b>	– “Erros” previstos e não previstos – frequentes.....	102
<b>Gráfico 07</b>	– “Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita - referente ao ditado.....	134
<b>Gráfico 08</b>	– “Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita.....	135
<b>Gráfico 09</b>	– “Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita - atividade de produção textual.....	136
<b>Gráfico 10</b>	– “Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita.....	137

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>ORTOGRAFIA: QUESTÕES SOCIAIS E HISTÓRICAS.....</b>	<b>21</b>
2.1	ORTOGRAFIAS: QUESTÕES HISTÓRICAS, LINGÜÍSTICAS E SOCIAIS.	22
2.2	A NORMA ORTOGRÁFICA DA LÍNGUA PORTUGUESA: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	25
2.2.1	A ortografia da língua portuguesa – século XVI a XIX.....	26
2.2.2	A ortografia do século XX até os dias atuais.....	29
<b>3</b>	<b>ORTOGRAFIA: ASPECTOS LINGÜÍSTICOS.....</b>	<b>34</b>
3.1	ORTOGRAFIA: RELAÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA.....	35
3.2	FENÔMENOS FONOLÓGICOS E SUA REPRESENTAÇÃO DO PONTO DE VISTA DA NORMA ORTOGRÁFICA.....	42
3.2.1	Fenômenos fonológicos na língua portuguesa.....	44
3.2.2	Propostas para análise das dificuldades ortográficas.....	49
<b>4</b>	<b>ORTOGRAFIA: QUESTÕES PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>60</b>
4.1	ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA.....	60
4.2	A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA, A NOÇÃO DE ERRO E O ENSINO DE ORTOGRFIA.....	63
<b>5</b>	<b>ATIVIDADE DE DIAGNÓSTICA: CONHECENDO A SALA DE AULA.....</b>	<b>70</b>
5.1	A METODOLOGIA ADOTADA EM NOSSO TRABALHO: A PESQUISA-AÇÃO.....	70
5.2	O AMBIENTE DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	71
5.3	APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	76
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO.....</b>	<b>83</b>
6.1	DESCRIÇÃO DOS “ERROS” POR INTERFERÊNCIA DECORRENTE DA ORALIDADE NA ESCRITA – OCORRÊNCIAS PREVISTAS.....	84
6.2	“ERROS” DECORRENTES DA PRÓPRIA NATUREZA ARBITRÁRIA DO SISTEMA DE CONVENÇÃO ORTOGRÁFICA – OCORRÊNCIAS PREVISTAS.....	86
6.3	“ERROS” POR INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA: OCORRÊNCIAS NOVAS.....	87

6.4	“ERROS” DECORRENTES DA PRÓPRIA NATUREZA ARBITRÁRIA DO SISTEMA DE CONVENÇÕES DA ESCRITA: OCORRÊNCIAS NOVAS.....	89
6.5	ANÁLISES DAS OCORRÊNCIAS PREVISTAS NA APLICAÇÃO DO DITADO.....	91
6.5.1	“Erros” por interferência da oralidade na escrita.....	91
6.5.2	“Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita.....	93
6.5.3	“Erros” por interferência da fala na escrita - ocorrências não previstas.....	95
6.5.4	“Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita - ocorrências não previstas.....	97
6.5.5	“Erros” previstos e não previstos – frequentes.....	101
6.5.6	Considerações gerais sobre os desvios ortográficos encontrados na atividade diagnóstica.....	103
6.5.7	Conclusões acerca do diagnóstico.....	106
7	A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	108
7.1	CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	108
7.2	SÍNTESE DO PLANO DAS OFICINAS.....	111
7.3	APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	113
7.4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	131
7.4.1	Resultados da proposta de intervenção.....	132
7.5	AVALIANDO OS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	147
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
	REFERÊNCIAS.....	157
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO/PSICOPEDAGÓGICO.....	162
	APÊNDICE B – FORMULÁRIO DO DITADO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	164
	APÊNDICE C – PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO I.....	165
	APÊNDICE D – PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO II.....	166
	APÊNDICE E – PROPOSTA PARA O DITADO.....	167
	APÊNDICE F – PROPOSTA TRABALHANDO ORTOGRAFIA.....	168

<b>APÊNDICE G</b> – TRABALHANDO O USO DO S NAS PALAVRAS.....	169
<b>APÊNDICE H</b> – TRABALHANDO A IRREGULARIDADE DO SISTEMA ORTOGRÁFICO.....	170
<b>APÊNDICE I</b> – AVALIAÇÃO DAS OFICINAS.....	171
<b>APÊNDICE J</b> – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR.....	172
<b>APÊNDICE L</b> – SUBMISSÃO DA PESQUISA AO COMITÊ DE ÉTICA....	173
<b>APÊNDICE M</b> – TERMO DE AUTORIZÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.	174
<b>APÊNDICE N</b> – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	175
<b>APÊNDICE O</b> – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	176
<b>ANEXO A</b> – IMAGENS DO DITADO DE PALAVRAS – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	177
<b>ANEXO B</b> – LETRA DA MÚSICA “ERA UMA VEZ”.....	178
<b>ANEXO C</b> – TEXTO “UM MUNDO SEM ESCRITA.....	179
<b>ANEXO D</b> – IMAGENS DE PLACAS (PALAVRAS DO COTIDIANO) PARA TRABALHAR A REESCRITA.....	180
<b>ANEXO E</b> – PROPOSTA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO – “CHICO BENTO”.....	181
<b>ANEXO F</b> – PRECONCEITO LINGUÍSTICO: O QUE É?.....	185
<b>ANEXO G</b> – CANTE DE LÁ, QUE EU CANTO DE CÁ (PATATIVA DO ASSARÉ).....	186
<b>ANEXO H</b> – BIOGRAFIA DE PATATIVA DO ASSARÉ (VIDA E OBRAS (BIOGRAFIA RESUMIDA).....	188
<b>ANEXO I</b> – MÚSICA “O QUE É , O QUE É?” DE GONZAGUINHA.....	189
<b>ANEXO J</b> – TEXTOS “MILAGRE NO CORCOVADO” E “CIDADEZINHA”.....	190
<b>ANEXO L</b> – AMOSTRA DE RESPOSTAS DOS ALUNOS À ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	191

## 1 INTRODUÇÃO

Durante anos, ministrando a disciplina Língua Portuguesa na Educação Básica, sempre me incomodei com os problemas ortográficos apresentados nos textos dos alunos e com a maneira como eu e os demais professores trabalhávamos o conteúdo de ortografia no Ensino Fundamental II. Essa minha inquietação era justamente porque eu tinha vontade de desenvolver um trabalho eficaz, no entanto, terminava por reproduzir a metodologia por meio da qual fui ensinada desde o período de alfabetização, e até mesmo no curso de Magistério. A experiência adquirida na atuação docente, o meu ingresso no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, as diversas discussões teóricas e, sobretudo, a disciplina Fonologia, Variação e Ensino deram-me condições de refletir sobre a minha prática pedagógica e conscientizar-me da necessidade de trabalhar na sala de aula a modalidade escrita de forma reflexiva.

Percebo que estar na condição de estudante do Mestrado Profissional em Letras requereu de mim um olhar reflexivo sobre os caminhos que precisei percorrer para me permitir ser a pessoa que sou. Logo, inicio a minha narrativa falando um pouco da minha trajetória.

Eu, Marineide Mendes Ferreira, mulher negra, natural de Gandu-Ba, sou oriunda de família humilde. Ao longo da infância e de toda a adolescência, eu, minha mãe e meus irmãos convivemos com a violência doméstica praticada por meu pai. Reconheço, contudo, que fazer parte de uma família com essas características e fazer todo o percurso da Educação Básica em escola pública não me torna um ser especial, pois, acredito que esta, infelizmente, é a realidade de muitos brasileiros. E, algumas pessoas, assim como eu, conseguiram, e têm conseguido, com muita dificuldade, mudar a condição sociocultural de origem, principalmente, através dos estudos.

Comecei na carreira de magistério no município de Gandu em 1996, na Escola Municipal Marina Barreto como professora do Ensino Fundamental I. Iniciei a minha prática docente com pouca experiência, em razão disso, as minhas aulas eram voltadas ora para a ênfase na língua escrita (leitura e produção) ora para a aplicação de atividades puramente gramaticais. Para mim, aquilo que eu estava ensinando era o certo, visto que estava seguindo o modelo instituído na escola em que eu lecionava. Em janeiro de 2000, fui aprovada no primeiro concurso municipal para provimento de vagas para professores de Educação Básica da cidade de Gandu.

Realizei a minha formação escolar na rede pública de ensino e nela permaneci durante o curso superior. No ano de 2001, fui aprovada no vestibular para Letras Vernáculas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada, em 2007, fui locada na Escola Municipal Professora Ceres Libânio para ministrar aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental II.

Recém-graduada, atuei em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em uma do sétimo ano e, então, busquei redefinir um novo modelo de aula atrelada às categorias gramaticais, compreensão textual e produção de texto. Logo, desenvolvi atividades com o suporte de diversos gêneros textuais, enfatizando a leitura e a escrita. A turma que fez parte da minha pesquisa é formada por estudantes que foram meus alunos desde o 4º ano do Ensino Fundamental I, em outra unidade escolar. Sendo assim, várias tentativas de trabalho me permitiram perceber que alguns dos discentes apresentavam várias dificuldades na produção escrita no que se refere à ortografia; não conseguiam ler e interpretar e tampouco sabiam usar as normas ortográficas. Diante desse cenário, percebi a necessidade de uma reflexão para aperfeiçoar a minha atuação como professora de Língua Portuguesa e de uma formação continuada para ressignificação da minha prática educacional.

A partir das discussões nas aulas do Mestrado Profissional em Letras, percebi que o espaço educacional me permitiu constatar problemas referentes ao ensino de Língua Portuguesa que ainda permaneciam e, às vezes, dificultavam a ação do professor, e principalmente, o desenvolvimento do aluno. No curso, aprendi que a língua é um objeto de ensino que precisa ser encarada em função de suas possibilidades na vida do sujeito que dela se utilizam em diversos contextos sociais. Com base nesse olhar, procurei desenvolver uma metodologia de trabalho em duas vertentes: conhecimento sobre a ortografia e a leitura e a produção textual, dentro da perspectiva das práticas de letramento. Devo dizer que, ao adotar uma nova metodologia, passei a refletir acerca de quais textos seriam relevantes para promover conhecimentos a meus alunos.

Assim sendo, constatei que os alunos desconheciam as normas ortográficas ao produzir seus textos. Mas, a forma como esses estudantes registravam suas produções podia estar relacionada com a maneira como ele foi alfabetizado e, especialmente, ao tempo mínimo que é reservado à escrita na sala de aula. De modo geral, o ensino de grafia, em alguns momentos do processo, ocorria por meio de repetição, demonstração de regras gramaticais que os estudantes apenas registravam por escrito, em consequência, estes continuavam reproduzindo as mesmas transgressões ortográficas.

Nesse sentido, é válido ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; 1998) ressaltam a possibilidade de o professor trabalhar a norma ortográfica, não de forma passiva, mas sim, contextualizada em diversas situações em que o aluno reconheça a necessidade de escrever corretamente, ciente de que em toda produção há um leitor. E inserir esse conteúdo em sala de aula e permitir a reflexão pode promover no aluno o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita.

Tomando a ortografia como objeto de estudo, observei que, muitas vezes, os “erros” ortográficos cometidos pelos alunos são vistos como elementos de censura e de preconceito, tanto na escola quanto em outros ambientes sociais. Questão bastante preocupante porque a competência de produção textual do aluno está associada a seu desempenho ortográfico. Segundo Morais (2010 p. 26), “a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita”. A partir do exposto, acredito que o professor, ao ensinar esse conteúdo, deve criar recursos que possibilitem o rendimento da escrita do estudante em todo o processo de escolaridade, propiciar reflexões relevantes sobre a ortografia em todo momento da produção textual, seja ela direcionada ou espontânea, assim como é preciso estar consciente da natureza dos “erros” do aluno, para que, a partir destes, possa criar estratégias eficazes para o aprendizado da norma em diferentes práticas de letramento.

Diante do exposto, é necessária a discussão sobre o sistema ortográfico, de forma que a escrita mereça atenção nas atividades com a língua, pois esse sujeito vive em uma sociedade grafocêntrica. Por conseguinte, a escola, porque não dizer o professor, deve estabelecer mecanismos que permitam possibilitar aos alunos meios de apropriação de uma grafia de prestígio social. Entendo que o aluno, talvez, possua apenas o domínio da produção gráfica referente aquilo que foi aprendido na sala de aula, considerando o modo como lhe foi ensinado: apenas por meio de atividades de cópia, sem reflexão. Cabe, então, ao professor, apresentar e ensinar a ortografia ao discente através de textos, visto que esta, por vezes, está atrelada à compreensão textual, assim como à sua importância e necessidades da prática, considerando as diversas variedades linguísticas.

A partir análises de uma atividade diagnóstica aplicada por mim na escola Municipal Professora Ceres Libânio, em Gandu-Ba, aos estudantes do 7º ano, em 2018, pude detectar problemas na escrita dos alunos. Embora se trabalhasse com produções textuais e leitura, eu verifiquei nos textos dos estudantes “erros” decorrentes da interferência da oralidade e “erros” decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema ortográfico. Assim, inferi que a maneira

equivocada como o meu aluno usava a escrita era, justamente, provocada pelo fato de ele desconhecer a norma ortográfica.

Vale dizer que a ortografia ainda é um assunto pouco discutido no ambiente escolar. Com todo o crescimento tecnológico e todas as possibilidades que a internet pode fornecer para facilitar o desenvolvimento da escrita (por exemplo: editor de texto, revisor, etc.), o tratamento dado à ortografia tem sido bastante reduzido nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, desconhecer as regras de ortografia pode provocar grande impacto na vida do aluno, posto que o mercado de trabalho, geralmente, exige uma escrita que atenda às normas de convenção, seja ela para ocupar uma determinada posição social e profissional seja para a comunicação com seus superiores e as demais pessoas. Desta forma, a escola não pode negligenciar o ensino de ortografia. Os discentes vivem em um universo de informação em que a modalidade escrita está presente e, por conta dessa realidade, eles precisam fazer uso da escrita como prática de letramento em diferentes espaços da sociedade. Segundo Morais (2010), o professor deve priorizar a leitura e a produção de textos para nortear o trabalho com a língua, mas também é preciso ensinar ortografia.

É importante dizer que essa turma do 7º ano que participou desta pesquisa tem contato com materiais escritos em diferentes contextos, todavia, muitas vezes, não puderam ser ensinados a dar o devido valor aos estudos. Esses são filhos de pais que, por conta do trabalho, justificavam não dispor de tempo para orientar e acompanhar os filhos no processo de ensino e aprendizagem. Embora seja preciso reconhecer que não seja somente a falta de tempo dos pais e responsáveis que interferem no desempenho escolar do estudante, pois há outros elementos que poderiam influenciar no processo de aquisição aprendizagem, tais como: indisciplina, imaturidade e a falta de incentivo por parte da própria escola. Considerando todo o contexto no qual o aluno está inserido, percebi a relevância de uma ação didática mais efetiva.

Analisando o modo como a turma do 7º do Ensino Fundamental II foi instruída, no que se refere às convenções ortográficas, parti da seguinte questão: Quais critérios metodológicos, concernentes à linguagem escrita, podiam, de fato, contribuir para desenvolver habilidades necessárias para minimizar alguns “erros” de ortografia por interferência da oralidade na escrita e “erros” decorrentes do sistema ortográfico arbitrário nos textos dos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II?

É relevante salientar que a ortografia ocupa um lugar preocupante no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, pois o que se tem buscado é uma avaliação da escrita de

prestígio, ou seja, aquela tida como a correta. Deste modo, o ensino tem sido alicerçado em uma abordagem mecanicista de memorização e fixação da norma adequada, além de partir dos elementos mais simples aos mais complexos que constituem a grafia. Isso fez com que o método utilizado não permitisse ao educando pensar sobre o sistema, mas sim, sem sucesso, em vários casos, fazer com que ele decorasse a escrita correta das palavras.

Morais (2010) pontua que a escola não permite ao aluno uma abordagem sobre as dificuldades das normas ortográficas, ao invés disso, exige que ele aprenda aleatoriamente, sem um ensino sistemático. Segundo o autor, essa prática é irrelevante já que existem regras no sistema alfabético que podem ser compreendidas através da análise do contexto interno da palavra, por exemplo, e outras que precisam ser memorizadas. Para tanto, entendo que o professor deve proporcionar ao estudante não só atividades que envolvam as irregularidades, mas também as regularidades de ortografia, pois, só assim o sujeito poderá, progressivamente, dominar os processos de escrita. Ademais, o educador deve criar possibilidades que levem o aluno a refletir: o que escrever, para que escrever e como escrever no momento de sua produção, por esta razão, se pode falar em uma aprendizagem relevante.

Pensando em um fazer pedagógico voltado a atender às reais necessidades do aluno que está incluído, incessantemente, em práticas de letramento, no que tange à ortografia, eu precisei associar as atividades das oficinas a diversos textos. De certo que essa relação de textos e variadas expressões de linguagem podiam contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, criar novos caminhos de aprendizagem a partir da relação dialógica com outros textos, capacitando o aluno como sujeito ativo, reflexivo, participante e produtor do seu próprio conhecimento.

Vale relatar que, nesta pesquisa, utilizei o termo “erros” não de forma depreciativa, nisto que acredito, assim como Zorzi (1998), Lemle (1997) e Bortoni-Ricardo (2004), que, quando o aluno não acerta a escrita de uma palavra, este apenas transgrediu o código, e que isto não deve ser encarado com um olhar preconceituoso e discriminatório, mas sim, como uma oportunidade de perceber as pressuposições que o estudante é capaz de construir no momento de sua escrita.

Por essa ótica, meu trabalho tem como objetivo geral promover o desenvolvimento de habilidades necessárias para o uso da escrita no âmbito escolar e em todos os espaços sociais, criando possibilidades para a aprendizagem da ortografia. Levando em consideração diferentes formas de produção textual e, principalmente, a construção livre da modalidade escrita, esta pesquisa fundamenta-se basicamente nas contribuições teóricas de Bagno (1999),

Ferreiro e Teberosky (1985), PCN (1997) Lemle (1997), na BNCC (2017) Morais (2010), Cagliari (2009, 2010), Coutinho (2008).

Assim sendo, para desenvolver a proposta de intervenção, constituí objetivos específicos, tais como: identificar, por meio de um instrumento diagnóstico específico, os desvios ortográficos mais recorrentes nos textos escritos de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II; perceber a natureza das transgressões na escrita, especialmente, referente a projeções fonético-fonológicas e as demais provenientes das regularidades e irregularidades do sistema; classificar os desvios ortográficos relacionados aos processos fonético-fonológicos; refletir sobre métodos de ensino diferenciados para a superação dos possíveis “erros” ortográficos apresentados pelos alunos; elaborar proposta de intervenção que minimize os problemas encontrados no diagnóstico; promover avaliação que permita comparar os resultados do diagnóstico aos do processo de intervenção.

A metodologia adotada na proposta de intervenção está embasada nas ideias atreladas à pesquisa-ação. Esta me permitiu detectar as dificuldades da turma, pois, além de descrever e refletir os dados coletados no diagnóstico me possibilitou intervir diretamente nas dificuldades encontradas nos textos produzidos pelos alunos no que tange à escrita, tendo o discente como sujeito participante do processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, desenvolvi atividades para o trabalho em sala de aula com diferentes textos, o que contribuiu para ampliar a competência da modalidade escrita do aluno partindo de situações comunicativas vivenciadas.

Sendo assim, organizei este trabalho em capítulos: além desta introdução, no segundo capítulo, apresento uma abordagem das implicações sociais e históricas que ocorreram no ensino de língua portuguesa. No terceiro capítulo, analiso a relação entre a fala e a escrita e os fenômenos fonológicos que possivelmente podem interferir na escrita dos estudantes. No quarto capítulo, discuto qual tratamento tem sido dado ao ensino de ortografia na escola brasileira. No quinto capítulo, indico a metodologia adotada em meu trabalho: caracterizo o ambiente escolar e os sujeitos participantes da pesquisa; descrevo como foi aplicada a atividade diagnóstica e apresento um resumo da proposta de intervenção. No sexto capítulo, trago os resultados das ações que foram executadas durante o processo de intervenção, além de fazer uma reflexão sobre os resultados encontrados. Por fim, nas considerações finais, faço um balanço acerca de minha prática docente e da formação durante esse processo, bem como das possibilidades e desafios do ensino de língua portuguesa.

## 2 ORTOGRAFIA: QUESTÕES SOCIAIS E HISTÓRICAS

Um dos princípios dos estudos linguísticos é tratar a língua como um objeto de conhecimento e interação social; portanto, é da competência do professor promover aos seus alunos a ampliação dos saberes que eles já possuem sobre a língua materna, permitindo o domínio dos variados textos que circulam na sociedade, tanto na modalidade oral quanto na escrita, possibilitando a sua inclusão social.

É tarefa do professor ensinar a escrita e as habilidades referentes à grafia, permitindo ao aluno compreender a produção textual no sentido amplo, mas também a ortografia. Escrever é também dominar regras e representar as palavras no papel. Entretanto, para muitos, registrar palavras respeitando as regras de convenção do sistema alfabético não é fácil, pois, para algumas pessoas, a modalidade escrita foi pouco trabalhada em sala de aula e isso tem deixado lacunas nos ensinamentos fundamental e médio.

Considerando a minha trajetória de sala de aula, vejo que o trabalho de ortografia desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, muitas vezes, visava à memorização de regras, sem nenhuma análise, e a apontar “erros” do aluno. Em alguns momentos, a memorização é necessária, todavia, segundo Morais (2010, p. 18), “o professor precisa conhecer a organização de nossa norma ortográfica, para poder saber que aspectos o aluno aprenderá compreendendo e quais ele terá que memorizar”.

Diante dessa informação de Morais (2010), compreende-se que o professor precisa conhecer as regularidades e as irregularidades do sistema ortográfico, bem como criar metas que oportunizem aos alunos o desempenho ortográfico. Logo, é imprescindível que os professores criem estratégias que permitam aos discentes compreender como alguns aspectos da ortografia podem funcionar na organização textual, garantindo coerência e coesão para efetivação na comunicação e manifestação de suas ideias. Pois então, é revisitando e revisando o texto que surge a oportunidade de o professor ensinar ao estudante a utilizar o conhecimento prévio.

A ortografia deve ser entendida como um meio para aprender a ler e a escrever, sem desvalorizar as variedades linguísticas. Mas, a maneira como se deve registrar uma palavra é baseada em normas, sendo um procedimento definido socialmente. Percebem-se, então, no âmbito escolar e em outros espaços sociais, atitudes preconceituosas frente àqueles que não dominam as normas do sistema ortográfico, isso porque o contexto social vigente é

grafocêntrico. Sendo assim, há uma valorização da escrita que remete a um padrão. Contudo, para Morais (2010), a ortografia é um acordo social que auxilia a comunicação pela grafia.

Desse modo, o professor deve estabelecer estratégias que permitam um ensino organizado para compreender a produção textual e, também, o sistema ortográfico a partir do conhecimento prévio do estudante. Neste sentido, Morais (2010) argumenta que o ensino de língua portuguesa deve ter como base a leitura e a produção textual, mas também é necessário ensinar ortografia de forma sistematizada.

Com a finalidade de discutir tais ideias é que, neste capítulo, primeiramente, é apresentado um breve percurso da norma ortográfica da língua portuguesa, abordando pontos que considerados centrais, a partir dos três momentos desta convenção: o fonético, o etimológico e o simplificado.

## 2.1 ORTOGRAFIAS: QUESTÕES HISTÓRICAS, LINGUÍSTICAS E SOCIAIS

As transformações econômicas e culturais, o dinamismo do mercado de trabalho e a revolução tecnológica, principalmente nos últimos vinte anos, provocaram inúmeras mudanças na sociedade brasileira e no mundo. Os sistemas ortográficos fazem parte dessas mudanças sociais. Analisando a história das convenções da língua portuguesa, Morais (2010) menciona que nem sempre existiu uma ortografia portuguesa, diferentemente de outras línguas neolatinas, como o espanhol e o francês, que fixaram suas ortografias antes do século XIX. É provável que muitas resistências existissem para se admitir mudanças na escrita; porém se sabe que diferentes fatores de ordem social (universalização da escolaridade obrigatória, a difusão do livro e o avanço dos demais meios de comunicação) contribuíram para a instituição de normas ortográficas.

O Brasil, no século XIX, sofreu mudanças significativas para a construção de uma identidade nacional. Em resultado da chegada da Família Real ao país, em 1808, ocorreram inúmeras mudanças políticas, econômicas e culturais. Com a abertura dos portos para o comércio com o mundo, D. João VI possibilitou a entrada de novas tendências culturais provenientes da Europa. Pois, nesse período, foram construídas escolas, bibliotecas, tipografias, provocando mudança no campo político-econômico-cultural de Minas Gerais para o Rio de Janeiro, onde nasce um público leitor, principalmente formado por mulheres e jovens estudantes, pertencentes à classe burguesa em ascensão (COUTINHO, 2008).

Segundo Coutinho (2008), em meados do século XIX, o Brasil havia se tornado livre, politicamente, do domínio colonial português e buscava então as razões para a construção de sua identidade. Nesse momento, desencadearam-se várias discussões de intelectuais e artistas referentes à Nação Independente. Para o autor, a nacionalização consistia numa busca da identidade nacional, coesa à realidade brasileira. Foi nesse período, principalmente a partir da Independência (1822), que o Brasil passou a aspirar uma ortografia que refletisse seus anseios, enquanto colônia liberta de Portugal.

Coutinho (2008) ainda pontua que o Brasil pleiteava uma ortografia que definisse o nacionalismo e firmasse uma identidade, principalmente, que pudesse retratar costumes, hábitos e ideais brasileiros, visto que a nação é um sentimento de unidade e de pertencimento. Os séculos XIX e XX marcaram um período de criação das nações, para tanto, foi preciso apresentar histórias, heróis, folclore, paisagens típicas, representações oficiais, hino, bandeira, escudo, culinária, animais e árvores como símbolos e características de um povo.

Desse modo, os escritores românticos ofereceram ao Brasil um ideal de autovalorização que se adequasse à busca de independência cultural, política e nacional. Esse panorama, criado pelos homens das letras, se afastava da metrópole para a criação de uma nova identidade. Era preciso construir a nação simbolicamente e essa construção se daria através das metas narrativas (LYOTARD, 2000).

Segundo Fiorin (2009), nessa tentativa de afirmação da identidade nacional, a língua tem um papel fundamental, visto que ela é a expressão viva, orgânica, do espírito de um povo, meio de conhecer a cultura e os valores de uma nação, já que os cristaliza. Portanto, é possível afirmar que a língua é toda manifestação de um povo com suas tradições: religiosa, econômica, sociocultural e política. Sendo assim, foi relevante o Brasil criar, em um dado período, uma norma linguística própria na tentativa de uma ortografia única que representasse o povo brasileiro.

No Brasil, segundo o prefácio do livro *As Políticas Linguísticas* (CALVET, 2007), a ideologia da língua única tem mascarado a realidade plurilíngue do país. Esse acordo de uma língua única em todo o país tem sido hegemônico, o que provoca dizer que essa ação faz parte de um projeto nacional brasileiro, espalhado, muitas vezes, por diversos campos universitários. No que concerne à origem da política linguística, é possível pensar que sempre houve indivíduos que tentaram intervir de alguma forma no uso da língua, assim como, tratá-la como instrumento de dominação social e cultural.

De acordo com Calvet (2007), política linguística e planejamento linguístico são conceitos recentes que englobam parte de práticas que já são antigas. O termo planejamento linguístico apareceu em 1959 em um trabalho de Einar Haugen sobre os problemas linguísticos na Noruega. Haugen procurou mostrar nesse trabalho a intervenção do Estado, a partir de regras ortográficas, por exemplo, para construir uma identidade nacional, depois de anos de dominação dinamarquesa. Desta forma, através de um planejamento, tal política linguística pode ser aplicada. Assim, tomando mais uma vez os estudos de Einar Haugen, as relações entre língua e vida social são ao mesmo tempo problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas que afetam o país, ou seja, nenhuma nação está livre desses fatores (CALVET, 2007).

Para Calvet (2007), políticas linguísticas são tomadas de decisões referentes à língua e à sociedade, enquanto que o planejamento linguístico é a implementação das decisões definidas nas discussões políticas. Partindo dessas premissas, o autor argumenta que os conceitos apresentados não podem ser avaliados dissociados; pois, para que uma lei linguística entre em vigor, é necessário analisar indivíduos e sociedade na elaboração e execução dessas normatizações.

Diante disso, pensa-se que é a partir da nação que se encontram caminhos para desenvolver um planejamento linguístico e a sua ampliação se dá no espaço escolar. Calvet esclarece que:

[...] uma ação planejada sobre a língua ou sobre as línguas nos remete ao seguinte esquema: consideram-se uma situação sociolinguística inicial (S1), que depois de analisada é considerada como não satisfatória, e a situação que se deseja alcançar (S2). A definição das diferenças entre S1 e S2 constitui o campo de intervenção da política linguística, e o problema de como passar de S1 para S2 é o domínio do planejamento linguístico. (CALVET, 2007, p. 61).

De acordo com a citação de Calvet (2007), quando o Estado determina uma política linguística, é importante estabelecer algumas metas para a concretização de objetivos propostos. Então, segundo o autor, é preciso equipar as línguas, já que nem todas podem cumprir, igualmente, as mesmas funções. Assim sendo, parte desse equipamento estabeleceu uma demonstração para definir um sistema ortográfico, buscando determinar uma descrição fonológica da língua e conhecendo o sistema de sons ao transcrever. Após isso, de acordo com o autor, deve-se escolher uma determinada escrita, alfabética ou não alfabética, além de indicar qual o alfabeto e, assim, refletir sobre o sistema ortográfico.

Conforme Calvet, depois dessa abordagem é pertinente a divulgação do sistema de escrita, selecionando, através de abecedários, manuais e a introdução da língua no âmbito escolar. Por conseguinte, a norma que define um sistema ortográfico e o ensino é o resultado de uma política linguística – então, vê-se a importância do assunto.

Portanto, para o autor, a questão da ortografia deve ser tratada como uma política linguística, uma vez que há uma unificação em meio à diversidade, seja dentro do território nacional ou entre os países lusófonos. As políticas linguísticas corroboram a história da língua e a cultura de um povo, reforçando suas ideologias, situando-a como nação que possui uma identidade própria.

## 2.2 A NORMA ORTOGRÁFICA DA LÍNGUA PORTUGUESA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Partindo da concepção social, política e histórica, a ortografia acontece ao passo que vai sendo utilizada em diferentes contextos, ou seja, a sociedade em geral vai usando as palavras de forma que estas vão marcando a tradição da escrita. De acordo com Morais (2010), as ortografias do Brasil e de Portugal apresentavam semelhanças, embora não fossem iguais. Por essa razão, nos últimos anos, foi assinado um acordo entre vários países lusófonos para “padronizar” as normas ortográficas usadas em países que têm como idioma a língua portuguesa.

Para Coutinho (1976), as línguas que já tinham organizado um sistema alfabético enfrentaram, desde a Antiguidade, disputa entre o princípio fonográfico, ou o princípio etimológico. O português é uma língua românica que se originou do latim, língua falada na época da expansão do Império Romano, introduzido na Lusitânia. De acordo com Coutinho (ibidem, p. 46), “[...] a língua portuguesa é o próprio latim modificado”. Consoante ao autor, a língua falada pelo povo romano continua viva, porém transformada no grupo de línguas românicas. A partir daí, provavelmente, no século XII, surgem os primeiros registros escritos dessas línguas vernáculas, constituídos, basicamente, de documentos cartoriais e de pequenos poemas. E, assim, com o movimento renascentista, os clássicos optavam em escrever suas obras nas línguas de origem, dando a estas o lugar de língua culta. Portanto, então, era preciso estabelecer um padrão de escrita.

### 2.2.1 A ortografia da língua portuguesa – século XVI a XIX

Segundo Cagliari (2009), à proporção que a língua portuguesa ia sendo registrada cada vez mais, principalmente, nos documentos oficiais, consolidava-se a tradição escrita, que, aos poucos, formou o sistema de escrita ortográfico. Visto que as pessoas estavam acostumadas com o alfabeto latino, passaram a utilizar esse sistema para escrever. No princípio, a adaptação das línguas apresentou muitas variações, revelando uma espécie de transcrição fonética, misturada com representações ortográficas próprias do latim. “Esbarrando na variação dialetal, as palavras foram adquirindo uma forma padronizada pelo uso mais constante, fixando-se a ortografia que deveria valer para todos os usuários e ser um modelo para o ensino” (CAGLIARI, 1998, p. 343).

De acordo a Cagliari (1998), era necessária a unificação da escrita e, sobretudo, a grafia alfabética, porque o sistema de escrita estava embasado na fonética, o que muitas vezes dificultava o entendimento dos textos de uma região para outra, devido aos dialetos e maneiras diversas da fala. Segundo Haury (1994), os escribas tentavam representar foneticamente as palavras, procurando grafar conforme se pronunciavam. Não havia, porém, sistematização e coerência na maneira de escrever as palavras, haja vista que, em um dado momento, um mesmo som era grafado de diferentes maneiras, dificultando a leitura dos textos escritos por pessoas que não pertenciam àquela localidade. Muitas vezes, em um mesmo documento, era comum encontrar as mesmas palavras escritas de formas variadas. E com o surgimento da imprensa, das publicações e dos leitores, regulamentou-se um padrão linguístico e, a partir desses episódios, a língua portuguesa passava a ser percebida como um idioma mais importante entre os românticos.

Ademais, o autor pontua que a ortografia do português do século XVI chegou a um padrão de regularidade tal qual que, ainda hoje, pode ser compreendido se levar em conta certas mudanças de grafia, muitas das quais ainda presentes no português atual, embora tenha sofrido algumas modificações. Entretanto, não se pode afirmar, com precisão, em que tempo ou ano se passou a escrever, por exemplo, *farmácia* – em lugar de *pharmacia*. Said Ali, na *Gramática histórica da língua portuguesa*, registrou que limites entre os diversos períodos não podem ser traçados com rigor. Alterações linguísticas não dependem do calendário, nem do ano em que o século acaba ou começa. “Dizeres peculiares a qualquer das épocas continuam muitas vezes a ser usados por alguns dos escritores do período seguinte” (SAID ALI, 2001, p. 17).

Sobre as alterações linguísticas, o filólogo Ismael de Lima Coutinho salienta que as mudanças podem ser observadas em “[...] documentos literários apreciáveis, através dos quais podemos estudar as várias fases da sua evolução” (COUTINHO, 1971, p. 14). Contudo, percebe-se que as modificações que ocorreram por meio de um processo cultural são relevantes para a construção da identidade do idioma de um povo.

Pita (2001) argumenta que o século XVI representa a fase de transição entre o sistema feudal e o capitalismo, conseqüentemente, é um período marcado por conflitos na Europa. Entretanto, os sistemas de produção cultural ainda eram quase todos amparados pela nobreza, e terminavam por refletir a visão de mundo da aristocracia que era contra a burguesia em ascensão e a influência da Igreja Católica na vida social. Nesse sentido, para o autor, a cultura greco-romana passou a exercer forte domínio na sociedade que representava uma cultura pagã.

Além disso, segundo as ideias do autor, a Espanha da Contrarreforma e da Inquisição, que teriam o domínio de Portugal, fez uma reforma ortográfica, apagando os traços renascentistas que apareciam em sua grafia. Por isso, não só os interesses linguísticos faziam com que Portugal quisesse uma reforma em sua ortografia, mas também os interesses ideológicos. Logo, Portugal queria seu modelo pautado no greco-latino, como uma alternativa para preservação de identidade.

Segundo Coutinho (1976), o período etimológico inicia-se no século XVI e se prolonga até 1904, data da publicação da *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana. Com o Romantismo, há um retorno aos clássicos gregos e latinos, que serviram de modelos para a nossa prática em sala de aula por muitos anos. Na ortografia, dentro desse campo, havia uma tentativa de aproximar a escrita das palavras portuguesas das latinas e gregas. Esse momento é caracterizado pelo emprego de consoantes geminadas e insonoras, de grupos consonantais chamados gregos, de letras como y, k e w, sempre que ocorriam nas palavras originárias.

Para o autor foi nesse período que surgiu a primeira gramática da língua portuguesa – *Grammatica da lingoagem portugueza* – publicada pelo clérigo Fernão de Oliveira, cuja finalidade era a “arte de falar e escrever corretamente”. Quanto a João de Barros, sua obra foi publicada na primeira metade do século XVI, ao lado da Gramática de Fernão de Oliveira, com o objetivo de tentar uma descrição gramatical da língua portuguesa.

Pode-se dizer, então, que a ortografia etimológica era, de fato, 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”. Os gramáticos da época seguiram os modelos clássicos promovendo à Língua Portuguesa um caráter de erudição que até então não possuía, pois a antiguidade clássica representava, para as pessoas da época, um sinônimo de conhecimento e de ciência.

Ainda segundo Coutinho (1976), em posição contrária, Fernão de Oliveira, em sua Gramática da língua portuguesa, apresentou seu ponto de vista divergindo com a ortografia etimológica: “E do mau pronunciar veio o pior escrever dessas dicções com “ch”. Mas somos tão bugios dos latinos que tomamos suas coisas sem muito sentir delas quando nos são necessárias” (OLIVEIRA, 1975, p. 61).

Sendo assim, a partir das palavras de Fernão de Oliveira (1975), nota-se que escrever bem estava associado à forma como as palavras eram pronunciadas e que talvez todas essas reflexões ocorreram por conta da alta valorização que se tinha da língua latina. A gramática da língua portuguesa trabalhada nas escolas tinha como princípio propagar, através do ensino, a maneira correta de falar e de escrever segundo os clássicos.

É preciso também salientar que o período entre os séculos XVII e XVIII foi uma fase de posição moderada em relação à ortografia, sendo que esta deveria ser pautada na ortografia etimológica, conforme o uso do povo, uma ortografia fonética que deveria representar a fala na escrita, ou seja, pronunciar as palavras da mesma maneira que o sujeito escrevia. Conforme Kemmler (2009), nesse período, até o final do século XIX, o sistema ortográfico predominante, tanto em Portugal quanto no Brasil, era a *ortografia usual* com fortes traços pseudoetimológicos. Essa ortografia provocou confusão no que se refere à grafia da língua portuguesa e com isso houve a proibição da uniformidade da língua.

Para Kemmler (2009, p. 53), a implantação de uma ortografia simplificada e única foi o objeto de duas tentativas para uma reforma em Portugal. Primeiro foi o projeto da ortografia sônica, proposto por José Barbosa Leão e pela chamada “Comissão do Porto” (1877). Mais tarde, foi lançado o projeto dos filólogos Aniceto dos Reis Gonçalves Viana e Augusto de Vasconcelos Abreu, com a publicação de textos sobre *Bases da Ortografia portuguesa* (1885). Várias pessoas interessadas no assunto se reuniram para estabelecer as bases da nova ortografia, mas acabaram se rompendo devido a não aceitação da Academia das Ciências de Lisboa. Segundo Kemmler, os dois autores firmaram as bases para uma ortografia simplificada fundamentada na linguística histórico-comparativa.

A partir dessa abordagem é possível observar que surgiram várias especulações para definir um modelo a ser seguido. Sendo assim, havia possibilidade de uma ortografia mista,

na qual se misturava a ortografia fonética e a etimológica. A dualidade de critérios dificultava o aprendizado das primeiras letras, deixando o aluno indeciso sobre qual método utilizar. E esse reconhecimento fez com que os gramáticos optassem por um único parâmetro, tentando evitar uma possível confusão.

O período intitulado histórico-científico ou simplificado originou-se com a publicação, no ano de 1904, obra *Ortografia Nacional*, de Aniceto dos Reis Gonçalves Viana. Os estudos levados a cabo, desde 1868, por Adolfo Coelho, foram precursores das mudanças ortográficas realizadas nesse período. Já em 1885, Gonçalves Viana estabeleceu os princípios para uma radical reforma ortográfica: a) eliminação completa de todos os símbolos para representar fonemas gregos: th, ph, ch [= k], rh e y; b) redução das consoantes dobradas a simples, com exceção do rr e do ss, que têm valores fonéticos próprios; c) eliminação das consoantes nulas que não tenham influência na pronúncia da vogal precedente; d) regularização da acentuação gráfica (HENRIQUES, 2007, p. 48).

### **2.2.2 A ortografia do século XX até os dias atuais**

Conforme Kemmler (2009), em 1907, a Academia Brasileira de Letras autorizou uma reforma ortográfica, que de certa forma satisfazia às publicações da própria Academia. Em Portugal, com a implantação da república, em 1910, foi nomeada uma comissão para estabelecer uma ortografia simplificada que só foi oficializada em 1911. Na primeira sessão, em 15 de março de 1911, a comissão decide convidar Augusto Epifânio da Silva Dias, Manoel Borges Grainha, Antônio José Gonçalves Guimarães, Júlio Moreira, José Joaquim Nunes, Antônio Garcia Ribeiro de Vasconcelos.

Segundo o referido autor (2009), essa foi a primeira reforma oficial em Portugal e bastante significativa já que modificou completamente o aspecto da língua escrita naquele país com uma ortografia reformada, tomando como base a obra de Gonçalves Viana de 1904. Essa reforma ignorou os aspectos linguísticos do Brasil que, por isso, foi contra o acordo. Daí em diante, muitos acordos e desacordos aconteceram para que surgisse uma proposta de unificação que atendesse a todos.

É válido registrar que Portugal também resistiu ao acordo. A partir disso, os dois países ficaram com ortografias completamente diferentes: Portugal com uma ortografia reformada e o Brasil com a velha ortografia, ainda com influências etimológicas. Mas, no ano de 1915, a Academia Brasileira de Letras consegue finalmente assemelhar a sua ortografia

com a portuguesa. Apesar de esta resolução ter sido revogada já em 1919, o ano de 1915 foi o marco da busca de um acordo de unificação ortográfica da língua portuguesa. Ainda sobre a língua portuguesa, Cunha (1981) ratifica que,

[...] a língua que utilizamos hoje, como não poderia deixar de ser numa nação que se quer culta e dinâmica, reflete a civilização atual, rápida no enunciado, em virtude da própria rapidez vertiginosa do desenvolvimento material, científico e técnico: processos acrossêmicos, reduções iniciais de longos títulos, interferências de vocabulários técnicos e científicos, intercomunicação de linguagens especiais, tudo vulgarizado imediatamente pelo jornal, pelo rádio, pela televisão. É uma língua em ebulição. E ainda bem, porque a petrificação linguística é a morte do idioma [...] (CUNHA, 1981, p. 23).

Segundo Cunha (1981), a metamorfose da língua portuguesa sofreu influências de vários lugares e hoje continua em constante movimento devido às diversidades existentes. Portanto, a língua portuguesa é uma língua românica e sua formação se deve a inúmeros traços linguísticos deixados por um latim ibérico que se formou por volta de dois séculos a.C. quando os romanos desembarcaram na Península Ibérica. Foi possível notar algumas de suas transformações, o processo evolutivo, suas várias mudanças durante este percurso, que ainda não se acaba, pois a língua é um organismo vivo.

De acordo com Kemmler (2009), somente a partir do século XX é que surgiram trabalhos que visavam a normalizar a ortografia portuguesa de forma mais extensa. A obra, nomeada *Vocabulário Ortográfico e Ortoépico da Língua Portuguesa* (1909), do autor Gonçalves Viana, serviria de base para quaisquer reformas posteriores no campo da ortografia. Elas criaram a base para a reforma oficial da ortografia portuguesa de 1911, na qual o próprio autor citado aqui foi o relator da Comissão.

O trabalho de Gonçalves Viana e Vasconcelos Abreu teve muita aceitação; os autores locais também deram suas contribuições, que objetivavam reformar e unificar a ortografia. Os brasileiros, similarmente, divergiam entre uma ortografia fonética ou etimológica. Aqui, os estudiosos que mais foram representativos foram: José Jorge Paranhos da Silva, Miguel Lemos, adeptos do sistema ortográfico fonético; José Feliciano de Castilho e José Ventura Bôscoli, partidários da ortografia etimológica (FÁVERO, AGUIAR, 2009).

Analisando todo processo que ocorreu na ortografia da língua portuguesa no século XX, verifica-se que as propostas de base fonética constituíam-se como um ideal, pois, ao fixar uma norma que representasse a imagem perfeita da fala, seriam excluídas diversas variedades linguísticas, decorrentes de fatores externos ou puramente linguísticos. Na verdade, o que se

procurava era mostrar que a linguagem usada no Brasil era melhor que Portugal, em uma tentativa de autonomia linguística pós-independência e busca pela identidade nacional (AGUIAR, 2007).

Desse fato decorre que, no século XX, por sugestão de José Medeiros e Albuquerque, já se tentava estabelecer regras na Academia Brasileira de Letras para elaborar, em 1907, o primeiro argumento para uma reforma ortográfica no Brasil, reconhecida, inclusive, em Portugal. Conforme Aguiar (2007), essa proposta de 1907 foi incitada por uma discussão em 29 de abril de 1898, em que se pensou que as duas academias, de Portugal e do Brasil, poderiam trabalhar juntas com o mesmo objetivo da simplificação e uniformização da ortografia da língua portuguesa.

Ainda sobre a proposta feita por Medeiros e Albuquerque é possível afirmar que a sugestão contribuiu para a simplificação da ortografia, visto que as bases do projeto estavam alicerçadas em uma ortografia sônica, na tentativa de atribuir para cada letra um som, com o intuito de se aproximar ao máximo da pronúncia brasileira. Para alcançar o objetivo, o autor adotou a pronúncia conforme o padrão daqueles que fazem uso da norma culta. Entretanto, como afirma Cavaliere (2000), o problema desse resultado estava no conceito de norma do século XX, que estabeleceu como padrão linguístico o falar da região sudeste do país, principalmente, do Rio de Janeiro, o que não representava o modo de falar de outras regiões.

É importante pontuar, de acordo com Aguiar (2010), que o Rio de Janeiro ganhou prestígio político, por conta da Família Real que chegou ao Brasil, com sua corte formada, por em média 16 mil pessoas, influenciando o modo de falar carioca, que passou a se assemelhar à forma do falar português. Portanto, nesse período, é possível dizer que ocorreram o crescimento demográfico, político e econômico na cidade, e também foi no Rio de Janeiro que se instalou a sede do Governo Português.

Para Aguiar (2010), a capital do país e toda a cidade foram modificadas para atender aos anseios políticos da época. Por exemplo, o Rio de Janeiro foi palco de diversos acontecimentos históricos, como a Proclamação da República. Diante de todas essas mudanças, era natural que o falar do Rio de Janeiro fosse escolhido como padrão linguístico, além de que também era normal que houvesse uma busca pela reforma ortográfica, que agora passava a ser inserida nessa ideia de “nação civilizada e moderna”.

Ainda segundo Aguiar (2010), embora a Reforma de 1907 não tenha ultrapassado as paredes da Academia, representou um avanço, dado que foi amplamente discutida com seriedade e rigor. Enquanto o Brasil estava caminhando para a simplificação ortográfica,

Portugal vivia uma panaceia ortográfica em suas publicações. Formou-se assim, em Portugal, uma Comissão Oficial, incumbida de fixar as bases da ortografia portuguesa. As regras para a fixação de uma ortografia foram aprovadas em 15/02/1911, mas impostas apenas aos meios oficiais portugueses; em pouco tempo, a proposta passou a ser difundida e adotada pela maioria dos escritores e jornalistas portugueses. Faltava, então, um acordo entre Portugal e Brasil.

Referente ao novo acordo ortográfico, que entrou em vigor em 2016, Morais (2010) esclarece que o português, por ser falado em diferentes países, faz com que uma nova ortografia interfira na identidade nacional. Para o autor, as novas regras estabelecidas atingem mais os portugueses que a nós brasileiros. Qualquer tentativa de unificar uma ortografia em países lusófonos tem implicações econômicas, como, por exemplo, a exclusão das edições com escritas antigas e investimentos em exemplares com a nova convenção ortográfica. Entretanto, com a unificação de uma ortografia fica mais viável a comunicação com esses países lusófonos. Algumas mudanças recentes que ocorreram nesse novo acordo ortográfico foram o emprego de alguns acentos e o uso do hífen nas palavras compostas.

Conforme Morais, o professor deve ensinar a seu aluno que não se usa mais o trema em palavras como “lingüiça” e “seqüestro”, que, com a grafia atual, passam a ser escritos “linguiça” e “sequestro”. Já os acentos circunflexos não são mais usados em vogais dobradas (duas vogais *o* com o som fechado) como em: “voo”, “perdo” e “enjoo”. E, também as sequências e nas flexões verbais como: “creem”, “leem”, “deem” e seus derivados. Mas, ainda é preciso diferenciar o singular o plural dos sintagmas verbais *ter* e *vir*, assim, deve-se escrever “têm” e “vêm” para o plural e “tem” e “vem” para representar o singular, mantendo as formas derivadas.

Ainda sobre as mudanças ortográficas, para o autor, a pronúncia dos ditongos terminados em (ei e oi) nas paroxítonas oscilam, ora o som aberto, ora o som fechado. Diante disso, as palavras “assembleia”, “jiboia” e “ideia” perderam o acento. Contudo, usa-se acento nos ditongos abertos como em: “anéis” e “heróis”. As paroxítonas precedidas das vogais tônicas *I* e *U*, em “feiura” e “baiuca”, não são mais acentuados. Enquanto que os hiatos devem ser acentuados, por exemplo, as palavras “viúva” e “país”. Já o acento diferencial nas palavras “para” e “pelo” foi eliminado, todavia, deve-se diferenciar a preposição “por” do verbo “pôr” e suas flexões “pode” e “pôde” com o uso obrigatório do acento circunflexo. Há termos em que o acento circunflexo é facultativo, como exemplo “forma” ou “fôrma”. Quanto aos verbos “arguir” e “redarguir”, foi extinto o acento agudo no *U* nas formas rizotônicas, como “argui” e

“redarguem”. Embora, as flexões dos verbos “averiguar” e “delinquir” tenham passado a ter dupla escrita, ficando assim, “averiguo” ou “averíguo” e delinque ou delínque.

Sabe-se que muitas das palavras que sofreram alterações, no novo acordo, são pouco utilizadas no cotidiano, principalmente no universo composto por jovens, crianças e adolescentes. Baseado nas ideias de Moraes (2010), entende-se que o professor precisa conhecer as regras do sistema ortográfico para, então, identificar que aspectos do sistema de convenção ortográfica o estudante deve compreender a partir das regras e quais são as outras que devem ser memorizadas. Sendo assim, o professor, ao ensinar alguns fenômenos do sistema ortográfico, deve primeiro, através do diagnóstico, identificar as dificuldade do aluno e, então, proporcionar um ensino sistematizado no qual ele venha a refletir sobre a língua materna.

### 3 ORTOGRAFIA: ASPECTOS LINGUÍSTICOS

A palavra ortografia é formada pelo prefixo de origem grega *Orthós*, que significa direito, reto, exato (correto), e *Graphia*, a ação de escrever. O Dicionário Houaiss (HOUAISS; FRANCO; VILLAR, 2001) define ortografia como conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras.

De acordo com Morais (2010, p. 27), “[...] a ortografia é uma invenção relativamente recente: o francês e o espanhol, por exemplo, não tinham ainda uma ortografia, há trezentos anos”. Para o autor, os sistemas de escrita alfabética são antecedentes às normas ortográficas. Assim ocorre com o desenvolvimento individual do aluno. Segundo Morais o aluno se apropria do sistema alfabético num processo paulatino evidenciado pelos estudos da psicogênese da escrita; com isso o aluno ao pouco assimila a base alfabética. Logo, o aluno, “[...] não só aprende a forma das letras, a direção da escrita na linha e a orientação com que se escreve na folha de papel, mas elabora diversos conhecimentos sobre o funcionamento da escrita alfabética.” (MORAIS, 2010, p. 28). Portanto, presume-se que o professor deve criar mecanismos significativos para ampliação da competência linguística do estudante, apropriando-se de variados textos, inclusive, de produções livres. Segundo o autor,

[...] 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, lê em voz alta. (MORAES, 2010 p. 27).

Conforme Cagliari (1999, p. 64), “[...] para compreender o que é ortografia, é preciso saber o que é a escrita e como funciona”. O autor declara também que “[...] a escrita, na verdade, não passa de um uso sofisticado da própria linguagem oral, cristalizada na forma gráfica” (ibidem, p. 117) e, que “Toda escrita precisa ser uma representação linguística e não apenas um desenho, uma figura, um rabisco” (ibidem, p. 65).

Ainda sobre ortografia, “[...] o conceito de ortografia implica o reconhecimento de uma escrita com relação à qual se julga adequação das formas que realizam os indivíduos que escrevem uma língua” (DUBOIS et al., 2006, p. 445-46). No tocante a essa afirmação, supõe-se que quando o aluno usa a mesma maneira de escrever a comunicação é efetiva ou percebida pelas demais pessoas. Assim sendo, para que o professor compreenda bem o que é

ortografia, é necessário que ele saiba um pouco acerca de escrita, uma vez que ambas ocorrem e são estudadas em razão de seus usos e espaços diversificados na história das sociedades.

Cegalla (2000) conceitua ortografia como parte da gramática que trata do uso correto das letras e dos sinais gráfico na língua escrita. Vale dizer que, para Morais (2010), a ortografia é um conjunto de regras padronizadas para ser aplicada à escrita, propiciando a permanência do código da língua portuguesa.

### 3.1 ORTOGRAFIA: RELAÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA

O homem, como ser social, busca interagir com os seus semelhantes e tudo aquilo que o cerca, usando da faculdade que é inerente a ele, a linguagem. E, é através da linguagem que o ser humano expressa suas emoções, organiza suas ideias, interpreta o mundo, fazendo uso da língua oral ou escrita. Segundo Marcuschi (2010), a fala e a escrita são modalidades da língua que possuem características diferentes, próprias, embora utilizem o mesmo sistema linguístico.

Ao tratar das relações entre fala e escrita, Marcuschi (2010) afirma que é necessário ter consciência da anterioridade sobre a modalidade oral e dos valores sociais que estão subtendidos no reconhecimento da escrita, especialmente pelo fato de estas se estabelecerem como objetos aprendidos em contextos formais, o que historicamente lhe atribuiu grande valor. Para o autor, é preciso questionar se “[...] as relações entre fala e escrita são uniformes, constantes e universais, ou se elas são diversificadas na história, no espaço e nas línguas” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Diante disso, considerando as ideias de Marcuschi (2010), é possível pensar que a escrita não pode ser vista como uma transcrição da fala, como muitos educadores acreditavam. Também não se deve compreender a fala e a escrita como uma relação dicotômica; embora a fala e escrita possuam suas especificidade, há também semelhanças. Conforme o referido autor, “[...] a escrita seria um modo de produção textual-discursiva para promover a interação, com certas particularidades de materiais e se configuraria por sua constituição gráfica, (situa-se no plano dos letramentos)” (MARCUSCHI, 2010 p. 26). Quanto à fala, o autor declara:

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade.), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons

sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série recursos expressivos de outra ordem, tal como gestualidades, movimentos do corpo e a mímica. (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Ademais, de acordo com Marcuschi (2010), a fala e a escrita apresentam semelhanças e cada uma delas tem seu modo particular de expressar. Desta forma, a modalidade escrita é “complementar à fala”, ou seja, a fala se manifesta bem antes, no que se refere, à comunicação (MARCUSCHI, 2010 p. 26). Consoante às ideias do autor, a fala existe independentemente da escrita, pois a comunicação oral ocorre de maneira espontânea, não depende necessariamente de outra para exercer, enquanto que a modalidade escrita, por outro lado, só é assimilada quando há apropriação da língua falada. Logo, a escrita é um registro que perdura ao longo do tempo e esta é mais subordinada às normas gramaticais.

É observável que, ainda hoje, a escola, ao trabalhar com textos orais e escritos, aborda o assunto como atividades distintas, dando à escrita uma importância maior que a fala. De acordo com Marcuschi (2010 p. 16), isso acontece porque se atribuíam à escrita “valores cognitivos intrínsecos no uso da língua” e tanto a escrita quanto a fala não eram consideradas como práticas sociais. Só a partir dos meados da década de 1980, que esta visão dicotômica sofreu mudanças, a partir de novas pesquisas contestam que as duas modalidades da linguagem – oral e escrita – podem ser entendidas como práticas sociais e culturais de interação. Por conseguinte, cabe ao professor trabalhar com o aluno textos orais e escritos como práticas sociais e culturais de interação comunicativa.

Vale ressaltar que a fala e a escrita são representações do sistema linguístico. São modalidades importantes na vida do ser humano para o enfrentamento das diversidades do mundo tecnológico. Para Marcuschi (2010), levando em consideração a historicidade no que se refere à língua, o homem é caracterizado como um indivíduo que fala e não como aquele que escreve. Isso não justifica dizer que a oralidade é superior à escrita ou que esta seja a representação da fala. Contudo, a modalidade oral e a escrita são manifestações e usos da língua. A relação entre elas possibilita a produção de textos coesos e coerentes com características próprias.

A escrita é um conjunto de práticas de interação social e cultural, e também uma produção discursiva que promove a comunicação. Portanto, a escrita produzida na escola deve apresentar-se como uma atividade significativa que desenvolve habilidades para a produção de textos escritos. Desse ponto de vista, pontua Alves (2012):

[...] escrever não é uma tarefa fácil, visto que, para melhorar a escrita é necessário muita leitura, dedicação, estudo e prática. A falta de esforço, a improvisação e a pressa com que nossos alunos escrevem reflete a realidade nas salas de aula. Assim, o texto que não é escrito com reflexão, esforço e revisão, geralmente, é lido sem prazer. Para que ocorram mudanças nas práticas de escrita de produção textual adotada pelos professores, devem-se priorizar as práticas de escrita, estimulando-as no exercício diário. [...]. (ALVES, 2012, p. 2).

De acordo com Alves (2012), fica claro que o professor deve ter consciência de que escrever não é apenas reproduzir textos através da cópia, mas é oportunizar possibilidades ao aluno, de forma crítica, embasado nas leituras realizadas, para que ele produza o seu próprio texto e contextualize a partir de suas vivências. Deste modo, é possível dizer que a escrita, assim como a leitura, são práticas que estão diretamente ligadas ao meio social em que o estudante está inserido.

Assevera Marcuschi (2010), que a escrita é considerada um bem social indispensável para o nosso cotidiano, seja nos centros urbanos, ou na zona rural. A importância da língua escrita é tão pertinente que “[...] sua prática e avaliação social elevaram a um *status mais alto*, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder” (ibidem, p. 16). Porém, o professor não pode considerar a fala como objeto superior, visto que tanto a fala e a escrita quanto a oralidade e o letramento são práticas importantes da língua, cada uma com suas próprias especificidades.

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre o domínio da língua, defende:

[...] apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento – a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). (BRASIL, 1998, p. 40).

São práticas que permitem ao aluno construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. Ainda segundo os PCN,

[...] o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos

saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1998, p. 19).

Todavia, no cotidiano, é perceptível que há muitas contradições e dificuldades que envolvem a escola e a compreensão do saber sistematizado, em específico, a escrita e o domínio da ortografia. Essa situação exige de todos, enquanto profissionais da educação, uma postura de enfrentamento dos problemas; um ensino coordenado, capaz de desenvolver estratégias de aprendizagem para resolvê-las, ou pelo menos, minimizá-las. O professor deve, portanto, criar possibilidades que oportunizem aos alunos tornarem-se leitores e, sobretudo, escritores proficientes, pois é possível, a partir do hábito de leitura crítica associada à escrita, promover um aprendizado ortográfico sólido e significativo.

Vale dizer que a aquisição da escrita requer muito esforço tanto da parte do aluno quanto da atuação da escola. Para que aconteça a compreensão da escrita sem grandes problemas, a escola precisa desenvolver ações educativas que permitam um ensino pertinente, tendo como objetivo a redução da evasão ou a repetência escolar, que muitas vezes estão atreladas ao desconhecimento do sistema ortográfico. Moraes (2010) salienta que o sistema ortográfico da língua, estritamente arbitrário, é resultado de uma convenção social. Sendo assim, o professor ao ensinar ortografia deve, primeiramente, conhecer os desvios ortográficos de seus alunos, classificá-los e, por fim, criar caminhos que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de habilidades para a compreensão do sistema alfabético.

Nesse tocante, entende-se que uma sociedade na qual a escrita é bastante representativa, inserida em diferentes meios de circulação, tais como nos gêneros textuais bilhete, receita culinária, e-mail, *whatsapp*, exigem do estudante o domínio da ortografia. Assim sendo, é necessário que esse processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira que minimize os problemas de escrita recorrentes nos textos dos alunos no que tange à interferência da fala na escrita. Essa situação causa inquietação ao professor quando os alunos chegam aos anos finais do Ensino Fundamental II e ingressam no Ensino Médio, apresentando marcas da interferência da oralidade em seus textos.

Dessa forma, é preciso que o professor estimule o aluno a perceber que os grafemas representam os fonemas. Conforme Lemle (1997), a compreensão da escrita ocorre no instante em que o aprendiz consegue compreender que as letras simbolizam sons da fala; é preciso saber ouvir as diferenças linguísticas entre os sons, de maneira que seja capaz de escolher a letra correta para representar cada som. Conforme Soares (2006), o Letramento como prática social está relacionado ao uso da escrita, esta modalidade representa uma

manifestação formal dos mais variados tipos de Letramentos. Portanto, existem várias pessoas que leem e escrevem, no entanto, não possuem um entendimento do que está escrito, ou seja, elas sabem decodificar as palavras, mas não as compreendem.

Nesse sentido, de acordo com Morais (2012), a habilidade fonológica não ocorre em detrimento de uma determinada fase da vida do sujeito; e sim, as oportunidades adquiridas e vivenciadas na escola e para além dos muros escolares que são imprescindíveis para que os estudantes desenvolvam a capacidade fonológica. Para o autor, a teoria da psicogênese da escrita desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1979) procura explicar os processos de aquisição do conhecimento, ou seja, descreve como acontecem as formas de compreender o sistema de escrita alfabética. As autoras acreditam que um novo conhecimento sobre a escrita não ocorre do exterior, mas sim, a partir de informações transmitidas pelo docente que resulta da transformação que o próprio aluno faz sobre os saberes adquiridos, referentes ao sistema alfabético, antes mesmo de frequentar os bancos da escola. Sendo assim, cabe à escola oportunizar novos saberes desafiadores que permitam aos alunos avançarem no processo de ensino aprendizagem no que diz respeito à escrita.

Seguindo a concepção construtivista, a teoria da psicogênese da escrita esclarece que toda criança em idade de alfabetização passa por quatro fases distintas para completar o ciclo de alfabetização. Para Ferreiro (1985), o primeiro estágio é o Pré-silábico. Nesse momento inicial, a criança ainda não sabe diferenciar entre desenho e escrita, ou seja, ao desenhar bolinhas e rabiscos ela pensa estar escrevendo; a criança imagina que nomes grandes se escrevem com mais letras e os nomes pequenos com menos letras. Uma vez que ela não estabelece a relação entre a linguagem falada e as diversas maneiras de representação, a criança não compreende que as formas das letras correspondem a uma forma da fala.

O segundo período é chamado de silábico. Nessa fase, as crianças já compreendem que as letras registradas no papel têm a ver com o som da palavra pronunciada. No entanto, acreditam que as letras somente substituem o som das sílabas em funcionamento, isto é, para cada sílaba falada, elas imaginam que seja correspondente a uma letra. Um fato interessante, nesse momento, é que algumas crianças usam letras que não correspondem ao som da sílaba; já em outros casos, conhecem o som apropriado de cada letra. Um exemplo disso é a palavra “cavalo”, escrita com as letras “KVL”. Também é observado que a criança, nessa etapa, escreve alongando ou repetindo as sílabas ou partes das sílabas orais, a exemplo como: bo/laaaa (MORAIS, 2012, p. 58).

De acordo com Morais (2012), o terceiro estágio, a fase silábico-alfabética, é um período de transição. Nessa mudança, o aluno descobre as partes orais das palavras que pronunciamos, percebendo, então, que uma letra não representa uma sílaba, pois é preciso escrever mais letras para cada sílaba. Portanto, nessa fase, o professor deve criar mecanismo de aprendizagem para que o aluno desenvolva o domínio das correspondências grafema-fonema.

Na fase alfabética, a criança atinge a etapa final do processo de apropriação da escrita alfabética (MORAIS, 2012). Nesse estágio, na maioria dos casos, a criança já entende que uma letra representa cada fonema que é falado, embora ela não escreva de acordo com as regras ortográficas, pois ainda não domina algumas correspondências som-grafia de nossa língua. Segundo Ferreira e Teberosky (1985), neste processo da escrita, a criança está no campo dos critérios ortográficos da escrita; portanto, ela atingiu a hipótese alfabética, mas ela ainda não está alfabetizada no sentido estrito, visto que, muitas vezes, reconhece os grafemas arbitrários que correspondem aos fonemas. Partindo dessa percepção, a escola tem um papel fundamental na construção de novos saberes da criança. O professor deve atuar como mediador do processo de ensino-aprendizagem, de maneira que esse conhecimento sistemático permita ao aluno refletir sobre o sistema ortográfico e a escrita.

Ainda sobre a aquisição da escrita, Ferreira e Teberosky (1985) afirmaram que as crianças entram em contato com a escrita antes mesmo de entrar na escola, isto é, elas estão rodeadas por um mundo onde existem várias representações da escrita, por exemplo, revistas, jornais, TV, internet e outros. Esses meios fazem parte de um ambiente sociocultural; assim, a escrita é um objeto cultural. Por isso, as autoras argumentam que o processo de desenvolvimento da escrita é paulatino, em que a criança vai descobrindo as particularidades do sistema simbólico através de interação com o ambiente que está engajado.

Segundo Lemle (1997), o aluno entende o valor sonoro das letras no momento em que ele percebe que o som pode ser representado por mais de uma letra, da mesma forma que uma letra pode representar diferentes sons, ou seja, não há um casamento, embora nem sempre uma sílaba seja formada por mais de uma letra, já que há sílabas que possuem apenas uma letra. Essa compreensão das relações monogâmica e poligâmica permite dizer que o aluno avançou no processo da alfabetização. Com relação a esse estudo, a autora propõe uma classificação dos erros de escrita categorizando como falhas de primeira, segunda e terceira ordem.

As falhas de primeira ordem são aquelas em que não há correspondência linear entre a sequência de sons e a de letras, tais como: repetições de letras ‘*mmeu*’ para “meu”, omissões de letras ‘*cata*’ para “carta”, troca nas ordens das letras ‘*tarto*’ para “trato”, falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra ‘*damo*’ para “dano”, falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som como em ‘*tapu*’ para “tabu”. Quanto às falhas de segunda ordem, são aquelas em que a escrita se aproxima de uma transcrição fonética da fala como nos exemplos ‘*matu*’ para “mato” e ‘*çala*’ para “sala”. Já as falhas de terceira ordem são aquelas em que há trocas entre letras concorrentes como, por exemplo, ‘*xuxu*’ para “chuchu”, ‘*jeladeira*’ para “geladeira” e ‘*deis*’ para “dez”, como também os casos de influências dialetais como em ‘*bicicreta*’ para “bicicleta” (LEMLE, 1997 p. 40-41). Segundo a autora: “Será considerado alfabetizado aquele em cuja escrita só restar falhas de terceira ordem, que serão superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita” (idem, 1997, p. 41).

Diante da complexidade do nosso sistema ortográfico, é relevante que o professor procure estudar e ter clareza sobre as particularidades de cada tipo de problema apresentados nos textos do aluno, para diferenciá-los, do mais simples ao mais complexo, sabendo lidar com as dificuldades específicas presentes e, assim, fazer a intervenção significativa, dimensionando com segurança suas possíveis expectativas. De acordo com Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015),

[...] ensinar e escrever na escola requer uma boa dose de planejamento. Tal planejamento envolve prever o que se pretende ensinar e quando isso ocorrerá: quais gêneros de textos vão ser ensinados, quais habilidades meus alunos terão de desenvolver, qual grau de autonomia meu aluno deverá adquirir, em que momentos haverá a aula para essas aprendizagens ocorrerem e tudo que esse processo envolve. (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2015, p. 77).

Analisando a citação de Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), compreende-se que é da competência do professor trabalhar com ortografia, tendo por finalidade sanar as dificuldades que são apresentadas pelo aluno desde as séries iniciais. Na maioria das vezes, essas dificuldades que ocorrem nos escritos do aluno se estendem em todo processo de escolarização e chegam a ser motivo de discriminação e rejeição por parte de determinado grupo social dentro e fora do âmbito educacional.

### 3.2 FENÔMENOS FONOLÓGICOS E SUA REPRESENTAÇÃO DO PONTO DE VISTA DA NORMA ORTOGRÁFICA

Seguindo um princípio dos estudos linguísticos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) pontua que a língua é um fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. Logo, o domínio da língua está relacionado com a possibilidade da participação social, já que é por meio da interação que o homem dialoga, tem acesso à informação, expressa e defende suas ideias, interpreta o mundo e produz conhecimento. Essa interação é representada pelo domínio da linguagem verbal, seja ela escrita ou falada, o que possibilita a construção de novas aprendizagens, conceitos, que aperfeiçoam a ação humana e pode tornar o indivíduo crítico.

Segundo Marcuschi (2010), a língua, seja na modalidade oral ou escrita, reflete a forma como se organiza a sociedade, uma vez que esta preserva complexas relações com as representações e as formações sociais. Por conseguinte, como objeto de interação social, cabe ao educador permitir aos seus aprendizes a ampliação dos conhecimentos prévios sobre a língua, de forma que estes desenvolvam habilidades no uso dos gêneros pertencentes tanto à oralidade, quanto à escrita, possibilitando a sua inserção social.

Na BNCC, o ensino de ortografia está organizado em torno de dois eixos: conhecimentos linguísticos e conhecimentos gramaticais. De acordo com esse documento, a aprendizagem da ortografia e da pontuação deve ser desenvolvida de maneira que leitura e escrita estejam contextualizadas. Observa-se ainda nesse documento que algumas unidades temáticas, apesar de não estarem diretamente ligadas à ortografia, trazem habilidades importantes para pensar no ensino ortográfico de forma reflexiva. Desta forma, “[...] a aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização que pode se iniciar com a apresentação de algumas regras básicas para a compreensão do sistema de escrita” (BRASIL, 2017, p. 69).

Ainda segundo o texto da BNCC, sem esquecer-se das variedades dialetais que o aluno adquire no seu ambiente social, cabe ao professor refletir e analisar o sistema ortográfico de maneira que oportunize ao estudante ter contato com a norma padrão e fazer uso da linguagem em diferentes contextos onde esta norma se faça presente. Por conseguinte, a aquisição da escrita, pode ser considerada como a capacidade de pensar, meditar a linguagem a partir de sua consciência em relação aos sons. Para Moraes,

“Consciência fonológica” é, na realidade um grande conjunto ou uma “grande constelação” de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente. (MORAIS, 2012, p. 84).

A apropriação da leitura e da escrita, sobretudo pelo estudante, é um processo bastante complexo e requer do professor um olhar mais cuidadoso, por desenvolver um trabalho eficaz com a modalidade da língua, fazendo uso das próprias produções dos discentes, refletindo sobre os possíveis “erros”, pois só assim o aprendiz compreende que a representação da escrita não está relacionada à realização da fala.

Sobre as atividades pedagógicas, Geraldi (2012) também afirma que o trabalho de sala de aula deve lançar mão dos textos produzidos pelos alunos para que, através da observação, o professor faça uma reflexão linguística, de maneira que, ao detectar problema referente à língua, especialmente “erros” decorrentes do sistema de convenção ortográfica e os “erros” por interferência da fala na escrita, compreenda que o exercício de reescrita é fundamental para a correção dessas ocorrências. Consequentemente, é da responsabilidade do professor buscar estratégias para a superação das limitações do estudante no que diz respeito à modalidade escrita.

Para Moraes (2012), para ocorrer o desenvolvimento da consciência fonológica é preciso que o professor saiba que as habilidades fonológicas não se desenvolvem em função de um ciclo biológico. Para tanto, são necessárias promover situações para serem vivenciadas, na escola e fora dos muros escolares. Portanto, o trabalho de sala de aula, com a produção de texto realizada pelos alunos possibilita determinadas habilidades fonológicas. Sendo assim, é da competência do professor criar procedimentos para o desenvolvimento de habilidade que permitam ao aluno refletir sobre as diferentes formas de linguagem.

Diante do exposto, o estudo da fonologia é importante para que o professor possa identificar os processos fonológicos mais comuns nos dialetos dos seus alunos, que, na sua maioria, são representados em seus textos escritos. E, a partir do reconhecimento dos casos encontrados nos escritos da turma, o professor deve desenvolver um aprendizado sistematizado, por meio do qual seja possível refletir sobre as regularidades e irregularidades da ortografia, promovendo um ensino significativo em que os estudantes tenham contato com variados textos impressos, mas que também trabalhem com a análise de palavras fora do contexto, já que

[...] a análise linguística (como eixo didático da área de língua portuguesa) pressupõe que o aprendiz possa tratar a língua como um objeto de conhecimento, e não só como um instrumento de comunicação. Para analisar a linguagem em sua plenitude, ele precisa refletir sobre suas diferentes unidades: textos, parágrafos, orações, palavras, morfemas, letras, etc. A defesa de um aprendizado significativo da língua, a meu ver, não pressupõe uma “ditadura do texto como única unidade de trabalho”. (MORAIS, 2010, p. 97).

Portanto, acredita-se que trabalhar com o texto em sala de aula não significa dizer que o professor deva excluir o ensino de gramática. Por conta disso, o espaço destinado ao ensino da norma-padrão está sendo, por vezes, deixado de lado, o professor, por sua vez, precisa ter conhecimento e a responsabilidade da sua atuação pedagógica, para então, interceder nas possíveis transgressões que seus alunos apresentam. Essas transgressões correspondem tanto à modalidade oral quanto a escrita. Assim, o conhecimento da fonética e da fonologia, por exemplo, é ponto determinante para o ensino de ortografia, uma vez que este proporciona o entendimento dos processos fonológicos, que ocorrem na escrita dos estudantes, contrário ao que é proposto como correto pela norma ortográfica.

Na subseção seguinte, serão discutidos alguns dos fenômenos fonológicos que aparecem na língua portuguesa e que podem interferir na apropriação da escrita padrão. O educador deve ter ciência de tais fenômenos através de um diagnóstico, depois deve criar estratégia para auxiliar seu aluno que chega à escola reproduzindo em suas produções textuais marcas da oralidade na escrita.

### **3.2.1 Fenômenos fonológicos na língua portuguesa**

A língua portuguesa, desde o latim, passou por inúmeras mudanças. Dentre estas, podem ser citados os diversos processos de transformação fonético-fonológica. Esses processos são denominados metaplasmos: alterações fonéticas que as palavras sofreram durante sua evolução da língua latina para o idioma português. Esse fenômeno pode ser estudado tanto numa abordagem diacrônica, quanto sincrônica. Os fenômenos fonológicos são naturais e os seres humanos deparam-se frequentemente com a realização de algum destes, sobretudo, na fase de aquisição da linguagem (ROBERTO, 2016).

O estudo dos processos fonológicos permite entender aspectos da língua como: mudanças, variações fonéticas, aquisição da linguagem, alfabetização, problemas fonoaudiológicos, e viabilizam os estudos psicolinguísticos. Roberto (2016), considerando os

estudos de Yavas, Hernandoreña e Lamprecht (1991), registra que há cerca de 42 processos fonológicos, sendo que 13 deles são os mais comuns na língua portuguesa. São assim classificados:

**a) Os processos fonológicos por apagamento ou supressão**, também conhecidos como processos fonológicos de queda, eliminação ou truncamento, que ocorrem quando um fonema de um vocábulo é apagado ou suprimido. Considerando o tipo de elemento de apagado, no quadro abaixo, têm-se:

**Quadro 01** – Tipos de elementos apagados no processo fonológico por supressão

Tipo	Descrição	Exemplo (ROBERTO, 2016)	Exemplo da Atividade Diagnóstica <sup>1</sup>
Apagamento de vogal	Ocorre quando a vogal assume a posição inicial de vocábulo, coincidindo com sílaba.	obrigado > brigado xícara > xicra despertador > dspertador	
Apagamento de consoante	Ocorre quando o segundo elemento do encontro consonantal está em posição de coda.	drible > dible bicicleta > biciketa pegar > pegá garfo > gafo mesmo > memo	penete > pete bolsa > bosa timbal > tibal garfo > gafo
Apagamento de sílaba	Ocorre com sílabas átonas em diferentes posições.	bicicleta > biciketa fósforo > fosfo	classificador > clasficador
Apagamento de semivogal ou monotongação	Processo também conhecido como deditongação que consiste na redução do ditongo [aj], [ej] e [ow] a uma vogal simples [a], [e] e [o].	tomou > tomo roupa > ropa queixo > quexo loira > lora	peneira > penera peneira > pinera queijo > quejo tesoura > tessora travesseiro > travicero aquário > acuáro tesoura > tizora

Fonte: Roberto (2016, p. 119-120), com adaptações.

Quanto à posição em que o elemento apagado se encontra nos vocábulos, o Quadro 2, posto a seguir, pode ser esclarecedor:

<sup>1</sup> A atividade diagnóstica é uma das etapas desta pesquisa e foi aplicada aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II (vide Cap. 5).

**Quadro 02** – Posição em que o elemento apagado se encontra nos vocábulos

Tipo	Conceito	Exemplo
Aférese	Apagamento de fonemas no início do vocábulo.	está > tá
Síncope	Apagamento de fonemas no interior do vocábulo.	xícara > xicra
Haplogia	Supressão de uma de duas sílabas contíguas iguais ou semelhantes. Ela pode ocorrer no interior de vocábulos, mas também é comum em fronteira entre vocábulos formais.	paralelepípedo > paralepípedodo
Apócope	Apagamento de fonemas no final do vocábulo.	tomar > toma lápiz > lápi

Fonte: Roberto (2016, p. 121), com adaptações.

**b) Processos fonológicos por acréscimo** ocorrem quando um fonema é inserido e aumenta a sua forma sonora. Assim como os citados acima, esses processos influenciam na escrita de crianças, jovens e adultos.

**Quadro 03** – Tipos de processos fonológicos por acréscimo

Tipo	Conceito	Exemplo	Exemplo da Atividade Diagnóstica
Epêntese	Acréscimo de segmento no interior da palavra, sendo recorrente em “processos de regularização silábica, quando a estrutura silábica foge do padrão canônico do português ou representa dificuldade articulatória durante a aquisição da linguagem” (ROBERTO, 2016, p. 122).	pneu > pineu advogado > adevogado prato > parato	
Ditongação	Ocorre quando há acréscimos de semivogais.	doze > douze nacer > nascê arroz > arroiz nós > nós	caraguejo > carangueijo doze > doize xadrez > xadreis dez > deis
Prótese	Consiste na adição de um fonema no início de um vocábulo	voar > avoá levantar > alevantá	
Paragoge	O acréscimo se dá no final da palavra.	internet > internete	

Fonte: Roberto (2016, p. 122), com adaptações.

**c) Processos fonológicos por transposição** são aqueles em que há um deslocamento dentro do vocábulo, seja dentro de uma única sílaba ou de duas sílabas distintas.

**Quadro 04** – Tipos de processos fonológicos por transposição

Tipo	Conceito	Exemplo
Metátese	Consiste na alternância de sílaba dentro do vocábulo.	dentro > drento trator > tratro caderneta > cardeneta capacete > pacacete primário > primairo
Hiperbissismo ou sístole	Transposição de acento.	rúbrica > rubrica nóbel > nobel ruim > rúim

Fonte: Roberto (2016, p. 122-123).

**d) Processos fonológicos por substituição** ocorrem quando há a substituição de um fonema pelo outro.

**Quadro 05** – Tipos de processos fonológicos por substituição

Tipo	Conceito	Exemplo	Exemplo da Atividade Diagnóstica
Assimilação	Ocorre quando um fone assimila um ou mais traços de outro fone próximo a ele, tornando-se mais semelhante ao fone com traço.	ravo > brabo vamos > vomo	
Fricatização	Transformação do fonema /b/ em fonema /v/	assobiar > assoviar basculante > vasulante	
Sonorização	Consiste em realizar plosivas, fricativas e africadas surdas como sonoras, o que geralmente se dá por assimilação do traço [+sonoro] de uma vogal que a segue ou de outra consoante sonora próxima.	subsídio > subzídio decote > degote confusão > gonvuzão	
Dessonorização	Processo que consiste na perda do traço de sonoridade.	gato > cato você > focê	
Desassimilação	Processo inverso ao da assimilação, quando um fone perde um ou mais traços para se distinguir de outro fone próximo a ele, também sendo comum que o fenômeno ocorra em ambas as direções.	voo > vou	

Continuação...

Tipo	Conceito	Exemplo	Exemplo da Atividade Diagnóstica
Palatalização	É um processo no qual um segmento se torna palatal ou mais semelhante a um som palatal ao adquirir uma articulação secundária palatalizada (do tipo [ts]) ou africada (do tipo [tʃ]).	leite [ˈlej.tʃi]	
Rotacismo	Consiste na troca do /l/ pelo /r/ ou vice-versa (lambdacismo).	problema > pobrema praia > plaia cérebro > célebro flamengo > framengo	berinjela > bilijela, garfo > galfo tórax > tolaxis peneira > penela berimbal > bilibal caranguejo > calanguijo

Fonte: Roberto (2016, p. 124-126), com adaptações.

Foi verificado que alguns dos processos apresentados aparecem nos textos dos alunos e muitas vezes são consideradas como erros ortográficos, privilegiando a língua culta. Embora, entenda-se que é provável que fatores sociais influenciem na quantidade de tais registros, visto que a forma como o discente fala pode aparecer na escrita.

No tocante a isso, Mollica (2003) argumenta ser necessário que se trabalhem aspectos variáveis da fala, que se mostram como impedimento no processo de abstração da escrita normativa. Logo, a prática pedagógica deve partir do conhecimento sobre a língua oral que o discente já possui, chegando à aquisição da escrita, dando importância aos acertos e não aos erros, estimulando os educandos a construir textos espontâneos, que sejam coesos e contextualizados, a partir de atividade diversificada. Nesse sentido, compreende-se que o professor tem um papel relevante, pois, é ele quem conduzirá os estudantes ao domínio das modalidades da fala e da escrita, levando-os a compreender que a língua portuguesa está em constante mudança.

### 3.2.2 Propostas para análise das dificuldades ortográficas

É notório que, com a compreensão ortográfica, o aluno busca reconstruir as relações entre o sistema sonoro e o sistema gráfico. Além disso, quando a criança assimila o conhecimento sobre o ensino de ortografia, ela analisa a sua própria escrita. Segundo Morais (2010), no momento em que é ensinado, o aluno passa a refletir sobre os conhecimentos ortográficos, ele consegue evoluir e, sozinho, busca refletir e reelaborar os saberes adquiridos sobre o sistema ortográfico.

Diante dessa constatação sobre os fenômenos da ortografia, três propostas significativas elaboradas por Morais (2010), Cagliari (2010) e por Lemle (1997) serão apresentadas. É provável que essas propostas ajudem o professor a analisar as dificuldades ortográficas detectadas na escrita dos discentes no momento de produção textual e, também, permitam que o professor crie estratégias eficazes para o ensino da ortografia.

A proposta de Lemle (1997), apresentada no livro *Guia Teórico do Alfabetizador*, traz uma abordagem sobre as relações entre sons e letras. A autora afirma que nem sempre essa relação representa monogâmica, pois há poucos casos no português de correspondência biunívoca, ou seja, aquela ligação em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto. O Quadro 6 mostra a relação monogâmica entre fonemas e letras:

**Quadro 06** – Correspondências biunívocas entre fonemas e letras

P	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Fonte: Lemle (1997, p. 17).

Segundo Lemle (1997), a explicação mais viável é que o início da alfabetização ocorre quando o aluno entende que “cada letra é símbolo de um som e cada som simboliza uma letra”. Essa ideia vai ser desmistificada no decorrer do processo. (LEMLE, 1997, p. 16). Assim sendo, a autora acredita que é no momento em que o aluno desperta a consciência entre fonemas e letras que o professor pode criar estratégias que permitam ao estudante diferenciar

as letras dos sons, e vice-versa, desenvolver a percepção auditiva e sistematizar a escrita no papel.

Conforme representado nos quadros 7 e 8, Lemle esclarece como ocorre as relações que existem entre as letras e os sons:

**Quadro 07** – Uma letra representa diversos sons, dependendo da posição que ocupa

Letras	Fone (Sons)	Posição	Exemplos
S	[s] [z] [š] [ž]	Início da palavra	sala
		Intervocálico	casa
		Diante de consoante surda ou em final de palavra	duas, árvores resto, duas casas
		Diante de consoante sonora	rasgo, duas gotas
M	[m] (nasalização da vogal precedente)	Antes de vogal	mala, leme
		Depois de vogal, diante de <b>p e b</b>	campo, sombra
N	[n] (nasalização da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal	nada, banana ganso, tango, conto
L	[l] [u]	Antes de vogal	bola, lua
		Depois de vogal	calma, sal
E	[e] ou [ɛ] [i]	Não-final.	dedo, pedra
		Final de palavra	padre, morte
O	[o] ou [ɔ] [u]	Não – final	bolo, cova
		Final de palavra	bolo, amigo

Fonte: Lemle (1997, p. 21).

No Quadro 7, há a representação entre os sons da linguagem oral e as letras do alfabeto. De acordo com Lemle (1997), a relação entre os sons da fala e as letras é chamada de poligâmica e poliandria. Conforme a autora, poliandria é a união de uma letra com vários sons e poligamia é a união de um som com varias letras, considerando a posição em que a letra se encontra. “As relações entre sons e letras vistas a seguir são uma forma de poligamia e poliandria muito especial” (LEMLE, 1997, p. 18). Para a autora, é relevante que o educador tenha ciência das particularidades que há nas diversas correspondências entre sons e letras. Portanto, o professor deve estar preparado didaticamente para explicar ao aluno que a representação do som vai depender da posição que as letras ocupam no momento da escrita. No Quadro 8, a autora apresenta a relação de poligamia em que um som representa diferentes letras:

**Quadro 08** – Um som representado por diversas letras, conforme a posição

Fone (som)	Letras	Posição	Exemplos
[k]	C	Diante de a, o, u	casa, come, bicudo
	Qu	Diante de e, i	pequeno, esquina
[g]	G	Diante de a, o, u	gato, gota, agudo
	Gu	Diante de e, i	paguei, guitarra
[i]	I	Posição acentuada	Pino
	E	Posição átona em final de palavra	padre, morte
[u]	U	Posição acentuada	Lua
	O	Posição átona em final de palavra	falo, amigo
[R] (r forte)	Rr	Intervocálico	Carro
	R	Outras posições	rua, carta, honra
[õw]	Ão	Posição acentuada	portão, cantarão
	Am	Posição átona	Cantaram
[ku]	Qu	Diante de a, o	aquário, quota
	Qu	Diante de e, i	cinquenta, equino
	Cu	Outras	frescura, pirarucu
[gu]	Gu	Diante de e, i	aguenta, sagui
		Outras	água, agudo

Fonte: Lemle (1997, p. 22).

Em relação ao Quadro 8, Lemle (1997, p. 22) aponta a relação de concorrência que é determinada pela posição que ocupa as letras. Esse terceiro tipo de relação entre sons e letras ocorre quando duas letras podem representar o mesmo som, na mesma posição, e não em posições diferentes, como por exemplo, as letras *S* e *Z* que podem representar o mesmo som [z] entre duas vogais grafadas no mesmo lugar como nas palavras *azar* e *casar*; assim como o *C*, *Ç* e *SS* para evidenciar o som de [s]: *posseiro*, *roceiro*, *laço* e *assado*. Dessa forma, é de responsabilidade do docente oportunizar meios para o aluno se aproprie da escrita de forma sistematizada. É preciso, também, sinalizar ao estudante que, nessa relação de concorrência de várias letras, na mesma posição, pode ocorrer a representação de um mesmo som. Observando os quadros 7 e 8, vê-se que eles apresentam correspondências múltiplas no que se refere às letras regulares. Segundo Moraes (2010), é possível compreender a ortografia regular através de regra sistematizada pelo professor.

**Quadro 09** – Letras que representam os sons iguais em ambientes iguais

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	S	Mesa
		Z	Certeza
		X	Exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u.	Ss	Russo
		Ç	Ruço
		Sç	Cresça
	Intervocálico diante de e, i.	Ss	posseiro, assento
		C	roceiro, acento
		Sc	Cresce
	Diante de a, o, u, precedido por consoante.	S	Balsa
		Ç	Alça
	Diante de e, i, precedido de consoante.	S	Persegue
C		Percebe	
[ʃ]	Diante de vogal.	Ch	chuva, racha
		X	xuxu,t axa
	Diante de consoante.	S	espera, testa
		X	expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa.	S	funis, mês, Taís
		Z	atriz, vez, Beatriz
[ʒ]	Início ou meio de palavra e diante de e, i.	J	jeito, sujeira
		G	gente, bagageira
[u]	Fim de sílaba.	U	céu, chapéu
		I	mel, papel
Zero	Início de palavra.	Zero	ora, ovo
		H	hora, homem

Fonte: Lemle (1997 p. 24).

No Quadro 9, a autora mostra os casos mais complexos da aquisição da linguagem. Assim, para nortear o estudante a registrar as palavras corretamente, o professor deve orientar o aluno a consultar o dicionário, além de memorizar alguns vocábulos devido às particularidades da escrita, ou seja, a sua construção arbitrária. Lemle (1997) sinaliza também que o aluno que identifica as especificidades da ortografia pode escrever e criar hipóteses, evitando assim os chamados desvios ortográficos. Assim sendo, o professor deve estar atento, visto que é desta maneira, no decorrer do processo ensino-aprendizagem, que o aluno automaticamente estará de posse da escrita. Para isso, o docente precisa desenvolver estratégia que propicie ao aluno formular suas hipóteses, e assim, construir seu próprio conhecimento.

**Quadro 10** – Identificação de afixos visando à fixação de generalizações ortográficas

Afixos	Alternativa Ortográfica Fonológica Plausível	Exemplos
- eza	Esa	grandeza, beleza, moleza
- ês	Ez	português, francês
- ez	Ês	estupidez, gravidez
- iz	Is	atriz, bissetriz, aprendiz
- ção	Ssão	inflação, formação, votação
- al	Au	sensacional, maternal
- ice	Isse	burrice, tolice
- agem	Ajem	bobagem, passagem, lavagem
- izar	Isar	realizar, concretizar, socializar
- nça	Nsa	confiança, poupança, presença
- ncia	Nsia	importância, carência, frequência
- des	Dis	desfazer, desmentir
- dis	Des	dispersão, discussão, distorcer
- extra	Extra	extraordinário, extraditar

Fonte: Lemle (1997, p. 38).

No Quadro 10, Lemle (1997), ao tratar do termo sufixo, argumenta que o educador precisa levar o aluno à pesquisa já que não é significativa a memorização de afixos. Ademais, o aluno deve assimilar essas particularidades da língua e, para isto, a prática da docência deve lançar mão de textos diversificados e, sobretudo, das produções do próprio aluno.

Ainda sobre as propostas para análise das dificuldades ortográficas, Morais (2010) tece algumas considerações que são pertinentes no processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, o sistema ortográfico de língua portuguesa deve ser analisado considerando dois parâmetros: as regularidades (regularidade direta, contextuais, morfológicas e gramaticais) e as irregularidades. Em razão disso, o professor deve ter conhecimento do que é regular e do que é irregular no sistema ortográfico do português para, assim, organizar seu planejamento de ensino. Com base nessa distinção, verifica-se que é possível desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem para que o aluno compreenda que na língua portuguesa existem aspectos na ortografia que podem ser memorizadas e outras compreendidas.

Outra questão que Morais chama atenção é a consciência do educador em saber separar as regras que fazem parte da modalidade escrita e as que fazem parte da oralidade. Para o autor, existem regras que são aplicadas apenas para a leitura e outras que são próprias para a escrita. Em relação às correspondências fonológicas, assim como Lemle, Morais (2010, p. 37) argumenta que as letras P, B, T, D, F e V, em nomes como “pato”, “bode” ou “fivela” não apresentam competitividade para representar os sons, porque é comum a criança não apresentar muita dificuldade para grafar essas letras já que ela aprendeu as convenções do sistema alfabético.

Ainda sobre correspondências fonológicas, Morais (2010, p. 38) pontua que, no primeiro estágio de alfabetização, o estudante muitas vezes tem dúvidas ao tentar usar as letra P e B ou T e D, como em “bato”, para representar “pato” e “dapete” no lugar de “tapete”. Já nas correspondências regulares contextuais, há uma disputa no uso do R e do RR, para o “R forte”. O aluno usa tanto no início de palavras quanto no começo de sílabas precedidas de consoante ou no final de sílabas, quando esse mesmo “R forte” aparece entre vogais e a escrita é representada dobrando o “r” RR. Os ditongos e as vogais nasais que constituem fonte de dificuldade para a compreensão do aluno ocorre, na maioria das vezes, porque no português existem quatro formas de marcar a nasalização: usando M em posição final de sílaba; o N em posição final de sílaba; o til e o dígrafo NH. Os casos de nasalização se dão por “contiguidade”, devido à sílaba seguinte da palavra começar por uma consoante nasal, exemplo: “cama”, “cana”.

**Quadro 11** – Exemplos apresentados por Morais para marcar as regularidades-contextuais

Os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia são:  
 O uso do R ou RR, em palavras como “rato”, “pato”, “honra”, “prato”, “barata” e “guerra”;  
 O uso do G ou GU, em palavras como “garoto”, “guerra”;  
 O uso do C ou QU, notando o som /k/, em palavras como “capeta” e “quilo”;  
 O uso do J formando sílabas com A, O, U, em palavras como “jabuti”, “jogada”;  
 O som do O ou U no final de palavras, que terminam “com som de U” (por exemplo, “bambo”, “bambu”);  
 O som do E ou I no final de palavras que terminam “com o som do I” (exemplo, “perde”, “perdi”);  
 O uso de M, N, NH ou – paragrafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”, etc.).

Fonte: Morais (2010, p. 39).

No Quadro 11, Morais esclarece que todas as relações letra-som evidenciadas nesta seção são limitadas pelo contexto, sendo que o entendimento dessas diferentes regras

“contextuais” requer que o estudante atente para diferentes aspectos das palavras. O autor argumenta que, o professor necessita criar estratégias de ensino diferenciadas que propiciem ao aluno a compreensão das regras, de forma que o leve a refletir sobre as palavras. Então, pode-se dizer que há uma disputa do M ou N quando vem antes de consoante – “campo/canto”; em outros casos, o aluno precisa entender a tonicidade ao usar determinadas palavras com as terminações O e U, como exemplo: “bambu” e “amigo”. Deste modo, para que haja assimilação desse conteúdo, é preciso que o método utilizado pelo professor seja também flexível de acordo com as regras ortográficas voltadas para o aprendizado do sistema alfabético.

No tocante às regularidades morfológicas gramaticais, Morais (2010, p. 40-41) declara que são aspectos ligados a uma classe gramatical de palavras que estabelecem determinada regra, a exemplo de adjetivos que indicam lugar de origem que se escrevem com o sufixo ESA, enquanto substantivos derivados se registram com o sufixo EZA. O autor afirma ainda que a maioria dos casos envolve morfema – partes “internas” que compõem as palavras. Esses sufixos aparecem tanto na formação de palavras derivadas quanto na flexão dos verbos. A seguir, os quadros 12 e 13 apresentam casos de regularidades morfológico-gramaticais.

**Quadro 12** – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos

Exemplos de regularidade morfológico-gramaticais observados na formação de palavras por derivação:  
 “portuguesa”, “francesa”, e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA;  
 “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA no final;  
 “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L;  
 “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S;  
 “doidice”, “chatice”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C;  
 Substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança”, e “importância”).

Fonte: Morais (2010, p. 41).

**Quadro 13** – Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais

As regras de morfológico-gramaticais se aplicam ainda a vários casos de flexões dos verbos que causam dificuldades para os aprendizes. Eis alguns exemplos:  
 “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U final;  
 “cantarão”; “beberão”, “partirão” e todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro plural se escrevem ãO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”);  
 “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS;  
 Todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões do nosso país.

Fonte: Morais (2010, p. 41).

Nos quadros 12 e 13, o autor mostra exemplos de regularidades morfológico-gramaticais, cuja categoria possibilita ao estudante compreender o sistema ortográfico utilizado em um dado momento com determinadas regras. Assim, o professor deve perceber que o discente já adquiriu um nível de abstração, por isso, não será necessário memorizar, nem decorar listas de sufixos e nem tampouco formas ortográficas.

É possível verificar, com base nos estudos de Morais (2010, p. 44), que, nos casos que envolvem as regularidades ortográficas, o professor pode auxiliar o estudante a compreender as regras subjacentes, pois entender as regras gramaticais não significa decorar; todavia, nos casos de irregularidades, não há uma regra para ajudar o aluno a assimilar a forma correta da grafia. Para o autor, as dificuldades irregulares estão constantemente presentes nas vidas dos usuários da língua; por mais letrados que estes sejam, sempre haverá uma palavra “desconhecida” que não é do seu conhecimento. Portanto, cabe ao professor criar caminhos para o aluno dominar, paulatinamente, a escrita das palavras com as dificuldades irregulares que, por serem frequentes, são importantes. Os exemplos seguintes são referentes à ortografia irregular que se concentra, basicamente, na escrita (Morais, 2010):

- do som do S: “seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, “força”, “exceto”;
- do som do G: “girafa”, “jiló”;
- do som do Z: “zebu”, “casa”, “exame”;
- do som do X: “enxada”, “enchente”;
- emprego do H inicial: “hora”, “harpa”;
- disputa entre E e I, O e U em sílabas átonas que não estão no final das palavras: “cigarro”, “seguro”, “bonito”, “tamborim”;
- disputa do L com LH diante de certos ditongos: “Júlio” e “julho”, “família” e “toalha”;

- ditongo da escrita que tem uma pronuncia reduzida: “caixa”, “madeira”, “vassoura”, etc.

Em todos esses casos, não há regras que possam auxiliar o estudante a grafar corretamente as palavras; logo, os alunos devem fazer uso do dicionário e memorizar as palavras. Associado a isso, os docentes devem ofertar métodos que oportunizem aos alunos a memorização das palavras que são relevantes, seja porque estas são mais utilizadas seja porque aparecem muito na escrita. Por meio de textos impressos, de listas de palavras direcionadas para a irregularidade que se quer trabalhar, os estudantes podem aprender gradativamente as principais irregularidades da língua portuguesa.

A proposta de Cagliari (2010) apresenta-se como um suporte teórico que pode ajudar o professor no momento em que ele detectar os erros nos textos espontâneos dos alunos e buscar sistematizar o ensino das normas ortográficas. Para tanto, o autor categorizou as alterações ortográficas ou erros ortográficos em: uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental da palavra, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso irregular das letras maiúsculas e minúsculas, acentos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

**Quadro 14** – Categorias utilizadas por Cagliari

Transcrição fonética	Caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala. Exemplos: troca de ‘i’ por ‘e’ como em ‘dici’ (disse), ‘u’ por ‘o’ como em ‘tudu’ (tudo), ‘u’ por ‘l’ como em ‘sou’ (sol), ‘li’ por ‘lh’ como em ‘armadilia’ (armadilha); acréscimo, como em ‘rapais’(rapaz); troca como em ‘praneta’ (planeta); omissão de letras como em ‘mato’ (matou), ‘mulhe’ (mulher), ‘vamu’ (vamos). Considera erro de transcrição fonética também quando transcreve sua pronúncia da juntura intervocabular como em ‘vaibora’ (vai embora); e em ‘curraiva’ (com raiva).
Uso indevido das letras	Caracteriza a escolha da letra que a criança faz para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Por exemplo, o som do [s] pode ser representado por ‘s’ (sapo), por ‘z’ (luz), por ‘ss’ (disse), por ‘ç’ (caça).
Hipercorreção	O aluno generaliza a forma de escrever, pois já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras. Por exemplo, já que muitas palavras com <i>e</i> são pronunciadas com <i>i</i> , escreve todas as palavras com o som de <i>i</i> no final com a letra <i>e</i> .
Modificação da estrutura segmental das palavras	Erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Como em ‘voi’ (foi), ‘bida’ (vida), ‘save’ (sabe), ‘sosato’(susto).

Continuação...

Juntura intervocabular e segmentação	Abrange a escrita de palavras segmentadas da forma como fala. Por exemplo, ‘eucazeicoéla’ (eu casei com ela), ‘jalicotei’ (já lhe contei), ‘a gora’(agora), ‘a fundou’ (afundou).
Forma morfológica diferente	A variedade dialetal da criança dificulta o conhecimento da grafia convencional quando o modo de falar é muito diferente do modo de escrever. Por exemplo, ‘adepois’ (depois), ‘ni um’ (nenhum), ‘pacia’ (passear), ‘tá’ (está), ‘pelum’ (por um).
Forma estranha de traçar as letras	Traçado irregular ou com pouca precisão das letras, principalmente na letra cursiva, tornando possível se ler ‘b’ por ‘v’, ‘p’ por ‘j’ e ainda ‘u’ por ‘n’, ‘m’ por ‘n’, ‘f’ por ‘j’.
Uso indevido de letras maiúsculas/minúsculas	Depois de aprender que nomes próprios são com letras maiúsculas, os alunos passam a escrever muitas palavras também com maiúscula.
Acentos gráficos	Erros de uso de acento que provêm da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento. Por exemplo, ‘vó’ (vou), ‘você’ (você), ‘nã’ (não).
Sinais de pontuação	Raramente os sinais ocorrem em textos espontâneos, pois não são ensinados no início da escolarização, ou utiliza sinais em lugares errados.
Problemas sintáticos	Construções estranhas que costumam aparecer no uso oral da língua, os problemas mais recorrentes são de natureza sintática, como concordância e regência.

Fonte: Adaptado de GUIMARÃES (2005, p. 36).

No Quadro 14, o autor mostra, a partir das categorias, os “erros” que, provavelmente, são encontrados nos textos dos alunos. Por isso, é fundamental o desenvolvimento da consciência fonológica nos primeiros anos da alfabetização e a continuidade dos estudos fonéticos e fonológicos durante toda a educação básica. Desta maneira, a compreensão das relações das letras com os fonemas e os sons contidos nas sílabas ajudaria os estudantes a produzir textos coerentes respeitando as normas que regem a palavra escrita.

Os estudos de Cagliari (2010) foram bastante relevantes para o ensino da língua portuguesa, especialmente a ortografia. A proposta permite que os textos dos alunos sejam analisados a partir da categorização dos erros. O autor classificou como erros o “uso indevido de letras”, considerando como iguais os casos em que a criança, para representar os fonemas /s/, /r/ e /S/, utiliza vários grafemas, mas não altera o fonema, e os casos em que ocorre alteração. Para Cagliari, a grafia de ‘dici’ para ‘disse’ e ‘caro’ para ‘carro’ pertencem ao mesmo tipo de erro.

Ressalto que, para a elaboração da atividade da proposta diagnóstica utilizada neste trabalho, selecionei, a partir de minha experiência como docente, palavras sujeitas a alguns

dos fenômenos aqui apresentados. Os fenômenos inicialmente previstos foram: rotacismo, ditongação, monotongação, apagamento de -r final, iotização e palatalização. Essa escolha se deu em razão de sua frequência na fala dos estudantes e pelo grau de ocorrência em textos escritos.

## 4 ORTOGRAFIA: QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Esta seção, *a priori*, faz parte de uma reflexão sobre como tem sido tratado o ensino de ortografia nas aulas de língua portuguesa. Traz também uma abordagem geral de como os livros didáticos trata essa questão; discute a variação linguística como um aspecto que deve ser trabalhado no ensino de ortografia; e analisa a noção de erro no processo da escrita.

### 4.1 ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA

A linguística moderna e a psicologia têm trazido contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem da língua, reservado ao ensino das formas gráficas, utilizando das normas ortográficas para uma preparação posterior ao processo de letramento ou o aprendizado do código escrito (SIMÕES, 2006).

Por conseguinte, é nesse processo de aquisição da escrita que a ação do professor deve ser efetiva, dispondo de metodologias que sejam, além de eficientes, capazes de auxiliar o aprendiz no processo de construção ortográfica. Quando o aluno domina a ortografia da língua, ele começa a analisar a relação entre fala e escrita e percebe que uma letra pode ter vários sons. E, ao pensar sobre como escrever e tentar entender as regras que regem a escrita, poderá levantar hipóteses para compreender o sistema ortográfico. Segundo Lemle (1997), quem está sendo alfabetizado precisa estabelecer essa relação entre os sons da fala e as letras; porém, isso não é o suficiente para determinar o aprendizado da escrita. Logo, sabemos que o processo de aquisição da escrita não é apenas a assimilação dos sons da fala, mas também o conhecimento da formação fonológica da linguagem e do entendimento do sistema alfabético.

Para Bortoni-Ricardo (2004), os “erros” que os alunos cometem no momento da sua produção devem servir como objeto de reflexão e de discussão em sala de aula sobre a natureza desses “erros”. Sendo assim, o professor precisa levar para a classe diversos textos, de maneira que esses possam possibilitar à turma a reflexão a respeito das palavras em questão, pois assim, é provável que, por fazer uso dessas leituras, esses estudantes desenvolvam habilidade com a escrita. É válido concordar com as ideias de Bortoni-Ricardo (2004), Lemle (1997) e Zorzi (1998) de que a transgressão do código é comum; desta forma, o professor não deve hostilizá-las, mas deve usar dessa transgressão para discutir, de forma reflexiva, como escrever, para que escrever e quando escrever.

Além disso, Cagliari (2010) afirma que o estudante erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética. Então, cabe ao professor, em sua prática pedagógica, considerar as variações linguísticas produzidas pelo estudante e torná-las objeto de estudo para que cada um conheça a norma ortográfica de prestígio, sem desprezar sua fala original, isto é, sua maneira de comunicar-se, como também respeitar as especificidades da escrita. De acordo com Bagno (1999),

[...] é claro que é preciso ensinar a criança a escrever de acordo com a ortografia oficial, mas não se pode fazer isso tentando criar uma língua falada “artificial” e reprovando como “erradas” as pronúncias que são resultados da história social e cultural das pessoas que falam a língua em cada canto do Brasil. Seria mais justo e democrático explicar ao aluno que ele pode dizer “bunito” ou bonito, mas que só pode escrever BONITO, porque é necessário uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito — mas é preciso lembrar que ela funciona como a partitura de uma música: cada instrumento vai interpretá-la de um modo como todo seu, particular! (BAGNO, 1999 p. 52).

Segundo Possenti (2002), toda a língua está sujeita a variação, pois não há nenhum grupo ou sociedade que falem da mesma maneira. Para o autor, “a variedade linguística é o reflexo da variedade social” (ibidem, p. 35). Assim sendo, em toda sociedade existe alguma diferença de posição social ou ações e essas diferenças repercutem no uso da linguagem.

Partindo dessa premissa, nota-se que a ortografia não só está preocupada com a forma como o falante pronuncia certas palavras, mas também com as letras que são válidas em nosso idioma, já que os princípios linguísticos são vistos como uma competência fundamental para que se tenha um texto bem escrito, organizado. Consequentemente, quem não escreve de acordo com a lei está cometendo uma contravenção e poderá ser penalizado com sanções (CAGLIARI, 2009).

Vale ressaltar que, nesse momento da escrita, talvez, o aluno não domine esse conhecimento porque desconhece a norma ortográfica haja vista que não internalizou, ainda, as formas ortográficas convencionadas. Desta maneira, o professor deve criar possibilidades que promovam ao aluno saberes para a assimilação da aquisição da escrita de forma que este saiba diferenciar tanto as marcas da oralidade quanto da escrita, respeitando a singularidade de cada um.

De acordo com Morais (2012), os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979) tiveram grande repercussão no Brasil. Influenciadas pelas pesquisas linguísticas posteriores ao gerativismo, as autoras apoiaram-se nos estudos de Piaget com o objetivo de buscar novos

conhecimentos para fundamentar a teoria da psicogênese da escrita. Conforme o autor, foi a partir dessas abordagens que as escritoras surgiram como uma inovação nas discussões a respeito da aquisição da escrita. Assim, essa preocupação em tentar compreender o funcionamento da língua, fez com que o trabalho das autoras permitisse um novo olhar sobre o processo de alfabetização, sendo que suas ideias concebem uma nova teoria. Por conseguinte, Morais afirma:

[...] nos parece que o único modelo que, seguindo uma preocupação piagetiana, busca explicar a gênese ou origem dos conhecimentos. Neste caso, trata-se de explicar de onde surgem as formas de compreender o SEA que a criança demonstra ter elaborado a cada etapa do processo de alfabetização. (MORAIS, 2012, p. 52-53).

Assim sendo, o autor explica que novos saberes surgem a partir de transformações que o próprio aluno constrói sobre seus conhecimentos prévios, sobre o sistema ortográfico, ao lado de novas informações com que se defrontam e que esses saberes não dependem necessariamente daqueles conhecimentos prévios.

Segundo Morais (2010), a escola por muitos anos ensinava ortografia através de métodos tradicionais, recorrendo a cópias de textos e ditados, sendo os “erros” corrigidos no caderno por diversas vezes. Essas correções eram feitas pelo professor sem nenhuma análise, ou seja, não se buscava uma explicação para as possíveis transgressões. Assim sendo, entendia-se que o ensino e a aprendizagem da escrita que se davam por meio de repetição ocasionariam a memorização e compreensão do conteúdo. Todavia, essa metodologia aplicada não permitia um momento de reflexão e de interpretação sobre a escrita dos alunos; como efeito, desencadeavam a discriminação e o castigo por parte do educador.

Portanto, para o autor, a escola deve trabalhar o ensino de ortografia como uma parte da gramática que se aprende espontaneamente, a partir da interação com o texto escrito, porque o aluno está em contato, direta ou indiretamente, com uma diversidade de palavras em diferentes contextos. Segundo o posicionamento de Morais (2010), o professor precisa destacar as palavras que apresentam dificuldades ortográficas ou até mesmo deixar o aluno livre para detectar dentro do texto a palavra que ele considera difícil. Assim, acredita-se que o educador estará promovendo estratégias para o aprendizado da norma ortográfica, fazendo com que o estudante analise o conteúdo ortográfico que pode ser aprendido e aquele que possivelmente será memorizado; levando em consideração também o estudo dos diferentes gêneros textuais.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa (1997), o ensino de ortografia pode iniciar com o texto, e é válido que ocorra desta forma, mas o exercício ortográfico aplicado na escola se fundamenta ao nível da palavra. Em vista disso, o educador deve utilizar o texto para estimular a leitura, porém a reflexão da norma ortográfica partirá da palavra. Por isso, aqui a defesa de que trabalhar com a escrita em sala de aula a partir do texto falado ou escrito é uma forma de permitir ao aluno o aprimoramento de sua competência linguística, especialmente a ortografia, partindo de situações sociocomunicativas.

Morais (2010) apresenta alguns princípios que podem nortear o trabalho pedagógico com a ortografia em sala de aula, são eles: o aluno necessita conviver com modelos nos quais apareçam a norma ortográfica; neste caso, os materiais impressos são primordiais nesse processo; os educadores devem promover situações de ensino e aprendizagem que permitam a clareza dos conhecimentos do alunado sobre ortografia, além de definir objetivos para o rendimento ortográfico do seu aluno ao longo da escolaridade.

Considerando os argumentos do autor, vê-se que o professor, enquanto educador, deve proporcionar a reflexão do estudante em todos os momentos de escrita; não controlar a escrita espontânea; realizar discussão coletiva dos conhecimentos, provocando o diálogo na sala de aula; levar sempre em conta a diversidade da turma, mesmo no estabelecimento de metas; registrar as descobertas do aluno e desenvolver atividades coletivas, em pequenos grupos. Isto porque estes são princípios que podem ajudar na condução de situações de ensino aprendizagem da ortografia.

#### 4.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, A NOÇÃO DE ERRO E O ENSINO DE ORTOGRAFIA

Os manuais de história da linguística costumam apresentar Ferdinand de Saussure como o pai da linguística moderna. Foi no século XX que surgiu a linguística como ciência, através dos estudos de Saussure e do seu *Curso de Linguística Geral*. Nesses estudos, o autor estabelece princípios gerais e seu método de abordagem. Na visão estruturalista, o aspecto sincrônico se sobressai ao diacrônico, ou seja, a língua poderia ser analisada sem considerar os aspectos em mudança. A língua, na visão estruturalista, era homogênea, abstrata e invariável, e poderia ser estudada em si mesma, desconsiderando aspectos históricos, sociais e culturais. Já a fala era concebida como um ato individual e heterogêneo, influenciada por fatores extralinguísticos.

De acordo com Kenedy (2008), foi no século XX, no final da década de 50, que Noam Chomsky propôs uma nova corrente chamada gerativismo, segundo a qual a língua é um sistema de princípios universais, observada a partir da competência que um falante tem dela. Logo, o gerativismo é uma corrente que está preocupada apenas com a relação entre a língua e a mente de um falante, numa comunidade com características iguais quanto ao léxico, não interessando o contexto social em que a língua se manifesta.

Em oposição a essas duas correntes, Labov, na década de 60, nos Estados Unidos, inaugura a sociolinguística. O autor mostra como referência de sua teoria os fenômenos da variação e da mudança linguística arraigados na estrutura das línguas; assim, o ponto fundamental dessa abordagem é a interferência do componente social na língua. Desta forma, a sociolinguística tem como objeto de estudo a relação entre língua e sociedade e a evolução da linguagem, considerando o aspecto social, dentro de uma comunidade de fala. Segundo Mollica, a sociolinguística

[...] estuda a língua em uso nas comunidades de fala, voltando atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. (MOLLICA, 2003, p. 10).

Então, a sociolinguística, chamada comumente de “Sociolinguística Variacionista”, “Sociolinguística Laboviana” ou ainda “Teoria da Variação e da Mudança linguística”, trabalha com um falante-ouvinte real, em situações reais de interação, tendo como base relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social, comprovando que nenhuma língua é um sistema único e invariável. Consequentemente, a língua é um sistema complexo e variável, já que é um organismo vivo, e, portanto, está sujeito a mudanças (BAGNO, 2007).

Considerando a heterogeneidade da língua, a sociolinguística sugere que as variações não devem ser tidas como “erro”, visto que estas são complexas e eficientes para o exercício de todas as suas funções. Desta maneira, a variação linguística ocorre naturalmente em qualquer ambiente em que o falante expressa por diversas formas a mesma coisa – a palavra. A heterogeneidade linguística pode se manifestar no comportamento linguístico de cada usuário da língua, pois, de acordo com a situação de interação em que o falante se encontra, poderá construir um discurso mais controlado ou menos controlado, dependendo da

complexidade da situação comunicativa. No uso da escrita, esse controle vai depender do grau de letramento do indivíduo. Segundo Antunes (2009):

Em qualquer língua, de qualquer época desde que em uso, ocorreram mudanças, em todos os estratos, em todos os níveis, o que significa dizer que, naturalmente, qualquer língua manifesta-se num conjunto de diferentes falares, que atendem às exigências dos diversos contextos de uso dessa língua. Pensar numa língua uniforme, falada em todo canto e em toda hora do mesmo jeito, é um mito que tem trazido consequências desastrosas para a autoestima das pessoas (principalmente daquelas de meio rurais ou de classes sociais menos favorecidas) e que tem confundido, há séculos, os professores de Língua... Por essa heterogeneidade de falares é que a língua se torna complexa, pois, por eles, se instaura o movimento dialético da língua: da língua que está sendo, que continua igual, e da língua que vai ficando diferente. (ANTUNES, 2009, p. 22-23).

Além disso, é preciso considerar que nas manifestações orais e escritas da língua, os estudos clássicos têm revelado que esta tem sido colocada em lugar de destaque, tomando inclusive grande espaço da sala de aula. Sendo assim, a língua é heterogênea devido a diversos aspectos: sociais, culturais, econômicos, etários, que a compõe.

Conforme Rodrigues (2012), a variação pode ocorrer em função do falante, que pode ser denominado de variação dialetal, como as variantes espaciais (dialetos geográficos ou diatópicos), variantes de classe social (dialetos sociais diastráticos), variantes de grupos de idade (dialetos etários), variantes de sexo (dialetos masculinos e femininos), variantes de gerações (variantes diacrônicas). Há também a variação em função do ouvinte, chamada de registro, que designa ser variantes de grau de formalismo, modalidade (falada e escrita) e variantes de sintonia (ajustamento do emissor ao receptor). A variação linguística também ocorre no comportamento de cada falante da língua, quando eles adequam sua linguagem ao contexto.

Para Bagno (2007, p. 47), um conceito muito importante na sociolinguística é o de variedade linguística que significa um dos muitos “modos de falar” uma língua. Esses diversos modos de falar se relacionam com fatores sociais como lugar de origem, idade, sexo, classe social, grau de instrução, etc. A língua apresentar variação é o mesmo que dizer que a língua é múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e reconstrução. Ela é uma “atividade social empregada pelos falantes cada vez que interagem por meios da fala ou escrita”. (ibidem, p. 36). Segundo o linguista, essa heterogeneidade linguística está relacionada com o contexto social, visto que estuda as relações que os grupos sociais e os indivíduos mantêm através da linguagem. Pois, para o autor, cada variedade linguística tem

suas particularidades, ou seja, características próprias, que servem para diferenciá-la das outras variedades.

A variação linguística é um dos fatores que mais têm influenciado no aprendizado da ortografia, então, é possível afirmar que ela se estende tanto à língua falada, quanto à escrita (SORDI-ICHIKAWA, 2003), com isto, existem inúmeros casos de transposição na escrita do dialeto do estudante. Segundo Morais (2010), a ortografia foi criada para “cristalizar” as variedades linguísticas na escrita, legitimando que a escrita pudesse ser entendida por todas as pessoas de lugares, épocas e idades distintas. Logo, é natural que os estudantes apresentem algumas dificuldades ao grafar as palavras, sendo que ainda não dominam, por vezes, a norma ortográfica, apoiando-se na linguagem oral.

Em *Nada na língua é por acaso*, Bagno (2007) destaca que a noção de “erros” se prende a fenômenos sociais e culturais, que não estão incluídos no campo de interesse da Linguística propriamente dita, isto é, da ciência que estuda a língua “em si mesma”, em seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Ainda, segundo autor, para analisar as origens e as implicações da noção de “erro” na história das línguas, será preciso recorrer à outra ciência, necessariamente, interdisciplinar. Assim sendo, a sociolinguística é compreendida aqui em sentido macro, como o estudo das relações sociais intermediadas pela linguagem. Por conseguinte, para as ciências da linguagem, não existe erro na língua; se a língua é entendida como um sistema de sons e sentido que se organizam regularmente para promover a interação humana, toda e qualquer manifestação linguística cumpre essa função intensamente.

O autor pontua que os discursos da ciência e do senso comum a respeito da língua são diferentes. Para as ciências da linguagem, toda manifestação linguística é correta se é capaz de cumprir a função de interação humana. Já o senso comum definiu um modelo de língua baseado no falar de um determinado grupo social específico, levando a crer que toda expressão linguística que fugia da norma de prestígio era considerado “erros”. Segundo Bagno (1999), o ensino tradicional da língua quer que as pessoas falem sempre do mesmo modo como os grandes escritores escreveram suas obras. E, por isso, qualquer manifestação linguística que fuja do triângulo escola-gramática-dicionário é vista, sob a ótica do preconceito linguístico, como “errada, feia, sem futuro, não tem conhecimento, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português” (ibidem, p. 38).

Bagno (2007) argumenta que todas as formas de expressão verbal têm organização gramatical e que os supostos “erros”, quando estudados, revelam uma lógica e uma

sistematicidade. Diante disto, haveria três possibilidades: a) ignorar as contribuições da linguística e continuar ensinando a gramática normativa, considerando a norma-padrão como a única forma certa de usar a língua; b) substituir totalmente a antiga noção de “erro” pelos conceitos de variação e mudança; ou c) conciliar as duas perspectivas, em benefício da formação do aluno. Para o autor, a terceira opção é a mais adequada porque não nega os conhecimentos da linguística e, ao mesmo momento, reconhece que a sociedade não é regida pelo discurso científico.

Diante do exposto, é certo que os alunos precisam saber que sua produção linguística, oral ou escrita, pode ser alvo de uma avaliação social, positiva ou negativa. Sabendo disso, o professor precisa ensinar a norma padrão, mas também proporcionar ao aluno o conhecimento de todas as possibilidades para que ele faça escolha consciente ao produzir seus textos. De acordo com Bagno (2007), para alcançar esse “objetivo”, o professor de língua portuguesa precisa ter um conhecimento teórico sobre a sociolinguística que o capacite a perceber os fenômenos linguísticos que ocorrem em sala de aula e permita reconhecer o perfil de seus alunos. Assim, verifica-se que o educador será capaz de transmitir uma educação em língua materna que leve em conta o conhecimento prévio dos alunos e que possibilite a ampliação de conhecimento no campo da escrita e promova efetivamente a competência comunicativa desses alunos.

Bagno (2001) expõe que, para muitas pessoas, o conceito de norma culta é conjunto de regras da gramática normativa que o indivíduo deve obedecer para escrever e falar corretamente, embora muitas delas já não satisfaçam às necessidades do falante. O que os gramáticos tradicionalistas chamam de norma culta é o uso escrito, formal, literário da língua. No entanto, para estabelecer esse conceito, mais científico, de norma culta, os linguistas precisariam antes definir o que entendem por falante culto: indivíduo com grau de escolaridade superior completa, nascido e criado em zona urbana? Com esses dois critérios, educação superior e ambiente urbano, têm sido possível empreender muitas pesquisas linguísticas importantes no Brasil, afirma Bagno.

Dessa forma, o autor argumenta que a norma culta, portanto, numa reflexão cuidadosa, é uma forma como um biólogo pode coletar analisar, estudar e descrever uma espécie vegetal ou animal. O termo “norma culta” foi lançado pelos falantes que formularam as “normas de convenção”, conceituando que falante culto são aqueles que pertencem à classe de maior prestígio social, assim, essa concepção remete ao preconceito linguístico. Todavia, a norma

apresenta variabilidade de pronúncia, vocabulário e sintaxe não condizentes com o que a norma padrão estabelece (BAGNO, 2001).

Assevera Tarallo (2003, p. 8) que “em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação”. Para o autor, a variante considerada padrão, conservadora, é apontada como de prestígio sociolinguístico na comunidade. Quanto às variantes que não seguem a norma considerada culta, quase sempre, são estigmatizadas pelos falantes da comunidade que pertencem.

Por entender que a escola é uma instituição legalmente democrática, espera-se que esta socialize o conhecimento, atendendo a seus alunos, respeitando seus traços linguísticos, desta forma, a escola contribui de forma significativa para a construção do sujeito, partindo da sua vivência para ampliação de novos saberes. Sendo assim, o professor não deve tratar as variantes como “erros” uma vez que é visto que as línguas variam. Na concepção da sociolinguística, pode haver uma inadequação da variante empregada, considerando também o seu prestígio e em quais situações aquela variante é adequada, levando em conta as normas vigentes.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 8), a noção de “erros” é um conceito sociocultural proveniente dos critérios de avaliação que a minoria elitizada lança sobre as classes menos privilegiadas; por conseguinte, não decorre da transgressão de um sistema de regras e estrutura da língua, sendo inaceitável a certos usos, no que diz respeito às variedades ou estilos. Segundo a autora, quanto à escrita, os “erros” são de outra natureza, porque expressam a transgressão de um código que já foi convencionado pela ortografia. Além disso, os “erros” ortográficos, em alguns casos, são avaliados negativamente, já que esse código não prevê variação.

Por isso, presume-se que o professor não pode ignorar a presença do chamado “erro” ortográfico nas produções dos alunos, observando em qual categoria esses “erros” se encaixam (se estão relacionados ao sistema gráfico ou por interferência da fala na escrita) para se pensar em estratégias eficazes de ensino da norma ortográfica, pois o domínio desse objeto de conhecimento ocorre paulatinamente e permanece, muitas vezes, por toda a vida.

Na aprendizagem da ortografia, o discente é um ser ativo e reflexivo. Portanto, é preciso que o estudante, neste processo, ao buscar subsídio na língua oral e no que está aprendendo sobre a escrita, construa suas hipóteses, as quais que podem auxiliar o professor a entender o processo de análise e reorganização ao trabalhar como sistema de escrita. Nesse tocante, Morais (2010) salienta que os desvios ortográficos que os alunos apresentam devem

ser considerados como uma transgressão de um código, mas não devem ser vistos pelo professor de forma preconceituosa; ao contrário, o professor deve ajudar o docente a pensar que, mais do que um simples “erro”, é uma hipótese que o seu aluno está desenvolvendo no uso da língua escrita e que nesses desvios estão as marcas subjetivas da aprendizagem do aluno.

## 5 ATIVIDADE DE DIAGNÓSTICA: CONHECENDO A SALA DE AULA

Nesta seção, exponho os percursos metodológicos que nortearam o presente trabalho, tendo em vista os elementos desenvolvidos para atingir os objetivos propostos da pesquisa. Expor o método da pesquisa-ação, o ambiente da pesquisa, a caracterização dos participantes e a atividade diagnóstica aplicada na turma de 7º ano do Ensino Fundamental II.

### 5.1 A METODOLOGIA ADOTADA EM NOSSO TRABALHO: A PESQUISA-AÇÃO

A metodologia da pesquisa-ação, segundo Pinto (1989), é entendida em sentido mais restrito, como sequência lógica e sistemática de passos intencionados, ou seja, passos com finalidade, que se preparam através de instrumentos e técnicas. Esta sequência lógica divide-se em três momentos: de investigação, tematização e, por fim, programação. A execução dos processos de pesquisa-ação insere-se na concepção de educação libertadora, tendo como ponto de partida o diálogo, incentivando a participação dos setores populares na busca do conhecimento da realidade para transformá-la.

Para o autor, o objetivo do momento investigativo é produzir um conhecimento, uma compreensão da problemática dos grupos com os quais se trabalha e da percepção coletiva de todos os envolvidos no processo. Para atingir essa gama de conhecimentos, é preciso saber que uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo; é também parte de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e está centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva (PINTO, 1989).

A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer”, com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementaridade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados. Os pesquisadores, antes de começar a pesquisa com a comunidade e grupos específicos, buscam organizar de maneira sistemática, com ajuda da teoria, o conhecimento inicial, disponível na região ou local, onde vão trabalhar e buscar informações anteriores mediante a construção de certos instrumentos para a coleta de dados. A partir da visão de Thiollent (1985, p. 16), “É necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual

exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação”.

Nesse sentido, é da competência do professor desenvolver estratégia para o ensino de ortografia para que o aluno alcance o objetivo proposto na pesquisa-ação no sentido de estabelecer uma relação entre o conhecimento e a ação, entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada e destes com a realidade.

Vale expressar que, o desenvolvimento do trabalho se deu da seguinte forma: na primeira etapa, coletei dados a partir do questionário socioeconômico (APÊNDICE A) e apliquei a atividade de natureza diagnóstica; na segunda etapa, fiz a classificação e a observação dos “erros” ortográficos mais recorrentes e da sua relação com os dados do questionário socioeconômico. Presumo que a pesquisa em evidência foi eficaz para a diminuição dos problemas ortográficos identificados no diagnóstico deste trabalho.

A metodologia se justifica pela sua relevância para o desenvolvimento da pesquisa, já que vários fatores surgiram no ambiente escolar e, por isso, necessitaram de uma intervenção eficaz, interativa e participativa. Para alcançar os propósitos deste trabalho, estabeleci um elo entre o conhecimento e a prática e entre pesquisadora e todas as pessoas envolvidas no processo. Sendo assim, a integração entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem foi significativa, pois não se trata apenas de levantamento de dados, mas de intervenção de solução de problemas e sistematização de ações pedagógicas, a partir de debates acerca do ensino de ortografia.

Vale dizer que, neste trabalho, abordagem a utilizada foi a quantitativa, no momento de categorizar os “erros” cometidos pelos alunos e, em seguida, a qualitativa, para interpretar os “erros” cometidos. Para auxiliar na discussão, usei da pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado.

## 5.2 O AMBIENTE DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A proposta de intervenção pedagógica foi realizada no Colégio Municipal Professora Ceres Libânio, localizado na Rua Renan Baleeiro, 116, Emilia Costa, CEP: 45450-000, Gandu - BA. A escola funciona em dois turnos e oferta o Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos, que funciona com oficinas obrigatórias de Língua Portuguesa e Matemática, com registro 900 discentes matriculados. O corpo docente é composto por 37 profissionais que possuem nível superior e especialização na área de atuação. Em relação à

esfera administrativa, a escola possui, de forma atuante, um Diretor, dois Vice-diretores e um Coordenador Pedagógico.

Os alunos apresentam a faixa etária entre 13 e 17 anos, alguns deles com baixo nível de aprendizagem em relação à escrita, à leitura e à produção textual. Esses estudantes residem na sede e em alguns distritos que pertencem ao município. O problema da indisciplina ocorria, frequentemente, na escola, desencadeando o desrespeito aos colegas. A falta de limites e a ausência dos responsáveis são situações que, provavelmente, comprometem o aprendizado de determinados alunos. Ademais, visto que a presença de drogas é uma realidade no âmbito escolar, esta também se tornou um desafio para o processo de ensino-aprendizagem.

Em relação aos recursos tecnológicos, a escola dispõe de uma sala de informática desativada e um ambiente com data show, televisão e um aparelho de DVD. O prédio escolar conta com 12 salas de aula. A estrutura física da escola, no ano de 2019, foi restaurada, dispondo, por exemplo, de biblioteca, diretoria, cozinha, sala de estudo do professor, quadra de esportes que se encontrava em construção. Segundo a direção da unidade escolar, as dificuldades que os estudantes enfrentam, e que já foram diagnosticadas pela escola, estão relacionadas à leitura, à escrita e às quatro operações básicas da matemática.

O Projeto Político Pedagógico foi elaborado com a participação de todos os funcionários da escola, representantes da comunidade, conselhos escolares, pais e representantes de alunos. O documento foi construído durante algumas reuniões realizadas na escola e possui dados sobre as dificuldades enfrentadas pela escola, índice do IDEB, desempenho em avaliações nacionais, limitações físicas e necessidades pedagógicas emergentes.

Segundo as informações fornecidas pela diretora, em comunicação pessoal, sobre o Projeto Político Pedagógico, a escola tem como meta garantir o direito de permanência do educando, ofertando uma educação de qualidade, reduzindo os índices de evasão e retenção, conseguindo avanços e fortalecendo o trabalho democrático e coletivo, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de criticar, mais também, dar sugestões e contribuições para melhorias da comunidade. A instituição acredita na qualidade do ensino através da valorização do ser humano e do trabalho pedagógico; com a criação de projetos e incentivo à leitura, de forma reflexiva e crítica, considerando o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, sendo o conhecimento construído, progressivamente, pelo aluno, mediado e incentivado pelo professor. A organização do trabalho escolar baseia-se no prazer de conhecer e descobrir, o que estimula o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Em março de 2019, apliquei a atividade diagnóstica a uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, composta de 30 alunos, contudo, apenas 21 participaram; isto porque muitos desses alunos não eram assíduos ou na maioria das vezes ficam fora da sala durante as aulas, além disso, alguns haviam faltado às aulas no dia da aplicação da referida atividade.

Para tentar amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos, a escola desenvolveu na terceira unidade letiva um projeto de leitura que teve por título Chá Literário; no entanto, no que diz respeito apenas à ortografia, nenhuma atividade foi de fato realizada, conforme informações dadas pela direção da unidade escolar.

Segundo a direção da escola, o comportamento dos alunos, em relação a faltas e recusa de permanecer na sala de aula, estava atrelado ao pouco envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. As informações coletadas por meio da aplicação do questionário socioeconômico indicam que a maioria desses pais ou responsáveis possui apenas o Ensino Fundamental incompleto, renda familiar de 1 a 2 salários mínimos e exerce atividade profissional que não exige qualificação nem vínculo empregatício, tais como: trabalhador rural, vendedor ambulante, faxineira, comerciante, técnico em enfermagem, professor, diarista e ajudante de pedreiro. Constatei que os familiares dos meus alunos, raramente, participavam efetivamente da vida escolar dos filhos. Por conta da própria labuta, esses pais precisavam se ausentar, deixando-os à deriva; não por falta de responsabilidade, mas porque a vida do trabalho os impedia de acompanhar os filhos nas atividades escolares; o tempo de estar com os filhos, era justamente o momento em que eles estavam no labor. A escola, com intuito de buscar fortalecer a parceria escola/família, desenvolveu estratégias através de palestras, confraternizações, em que pais, alunos, professores coordenadores pedagógicos e demais funcionários se envolviam em atividades reflexivas; com o objetivo tanto de estreitar o relacionamento família/escola quanto fazer com que pais e filhos mantivessem relações afetivas.

**Quadro 15** – Informações obtidas do questionário socioeconômico e psicopedagógico

Questões	Respostas	Total de alunos
Em que área se situa a localidade em que você reside?	Zona urbana	18
	Zona rural	03
Você mora com quem?	Mãe / pai	10
	Mãe	07
	Avós / primos	01
	Mãe / padrasto	02
	Irmão / cunhado	01
Quem trabalha em sua casa?	Mãe	07
	Pai	04
	Pai / mãe	03
	Irmão	01
	Avó	01
	O adolescente	01
	Cunhado	01
	Mãe/ irmão	01
Padrasto	01	
Quem lhe orienta nas atividades escolares?	Mãe	07
	Faço sozinho	12
	Irmão	02
Qual o gênero textual que você mais gosta de ler?	Poema	13
	Piada	04
	Tirinha	04
Onde você acessa internet?	No celular	18
	Na casa de amigos	01
	Não tenho acesso	01
Na matéria de Língua Portuguesa, que tipo de atividade você realiza com mais frequência?	Cópias de textos no quadro	10
	Redação	09
	Ditado	01
	Resumo	01
Quantas vezes neste ano você teve aula de ortografia?	Nenhuma vez	19
	Mais de três vezes	01
Quantas vezes você fez exercício de ortografia neste ano?	Nenhuma vez	18
	Mais de três vezes	01
Com qual frequência você escreve?	Diariamente	02
	Algumas vezes	14
	Uma vez	03
	Somente no momento de avaliação	02
Você faz as atividades de classe e extraclasse solicitadas pelo professor?	Sim	03
	Não	01
	Às vezes	17
Quando você tem dúvida na hora de escrever algumas palavras, o que você faz?	Consulta o colega	07
	Acessa a internet	05
	Questiona o professor	09

Continuação...

Questões	Respostas	Total de alunos
Qual o grau de escolaridade de seu pai, mãe ou responsável?	Nunca estudou	06
	Ensino fundamental completo	09
	Ensino fundamental incompleto	05
	Ensino médio incompleto	01
Quantos livros você leu neste ano?	Um livro	08
	Nenhum	11
	Três	01
	Dois	01
Quais as atividades de português que você mais gosta e realiza?	Reescrita de texto	06
	Leitura	12
	Ditado de palavras	01
	Estudar regras gramaticais	02

Fonte: Dados de pesquisa.

Analisando os dados do Quadro 15, percebi que a família tem pouca participação na vida escolar dos filhos e que existe um número grande de pais ou responsáveis que não auxiliam os filhos na realização das atividades, pois o número de alunos que fazem suas atividades sozinhas é bem marcante, ou então, chegavam à escola com atividade sem fazer. Quando isso acontecia, eu disponibilizava 10 minutos para que fizessem a atividade, com o intuito de que não voltassem para casa com dúvidas. Embora, a responsabilidade de ensinar seja da escola, a família precisa auxiliar seus filhos nas atividades de casa. Delegar apenas à escola é comprometer o desenvolvimento escolar dos estudantes, uma vez que muitos dos alunos não têm responsabilidade e terminam por não realizar as atividades sozinhos. Nesse sentido, o incentivo dos pais é muito importante.

Observei que 12 alunos gostavam de ler, mas eles também disseram que não tinham lido um livro ainda. Diante disso, de forma geral, precisei estimular essa prática, fazendo intervenções para despertar o gosto dos estudantes para o mundo da leitura, já que a habilidade de ler abre portas, inclusive para o aprendizado da ortografia. A partir disso, eu realizei com a turma diversas leituras, lançando mão dos quadrinhos, contos, poesias e leitura de imagens e, durante as oficinas, todas essas leituras fizeram parte das discussões.

Em relação à prática de escrever, os dados nos indicam que a escola precisa desenvolver uma metodologia de ensino que faça sentido para o discente. A escrita apenas para o professor ler, sem uma análise, está ultrapassada e não atende aos anseios de um novo público que está chegando à escola, com acesso ao computador, à internet e ao celular; meios

nos quais muitos fazem uso de uma escrita, que, muitas vezes, a depender do gênero textual, não requer tanto planejamento, ao contrário da escrita habitual utilizada na escola. O ensino da escrita na escola, em muitos momentos, é feita sem planejamento, exigindo que o aluno copie textos longos de determinado conteúdo, com uma única finalidade: decorar regras gramaticais.

Quanto às dúvidas no que se referem à escrita, nove alunos recorrem à intervenção do professor, sete preferem consultar o colega por achar que este entende melhor a explicação de forma simplificada e os demais consultam a internet; sendo assim, entendo que, mesmo com o avanço da tecnologia, eles ainda recorriam à orientação olho a olho. No que diz respeito ao dicionário, observei que eles não usam nas aulas de português para consulta.

A partir desses dados, busquei promover e desenvolver, na minha prática pedagógica, além dos estudos ortográficos, atividades com diferentes gêneros textuais, produção e interpretação de texto; trabalhei com jogos e dinâmicas, como incentivo aos alunos buscarem cada vez mais o conhecimento. Consoante aos PCN (BRASIL, 1997), a escola precisa adotar práticas pedagógicas que permitam ao aluno saberes novos e fundamentais para a sua permanência e progressão na vida escolar de maneira que esses conhecimentos contribuam para a sua formação profissional, social e pessoal.

### 5.3 APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Trabalhar com ortografia implica o diagnóstico, pois a avaliação diagnóstica é processo que visa a detectar as possíveis dificuldades de aprendizagem. Para obter uma aprendizagem significativa e eficaz, é necessário que o professor desenvolva atividades que levem o educando a pensar sobre o sistema ortográfico. Para isso, a atividade proposta deve trazer o conhecimento prévio do aluno e saberes que ele ainda não adquiriu. É dessa forma que o educador atende às necessidades de toda classe de aluno. A esse respeito, afirma Luckesi:

[...] para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma

solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista. (LUCKESI, 2005, p. 82).

Logo, a avaliação diagnóstica é uma atividade pedagógica, constituída por uma sondagem da situação de desenvolvimento do aluno, possibilitando elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que ponto os conhecimentos anteriores ocorreram e o que é relevante planejar para sanar dificuldades encontradas.

Assim, essa forma de avaliação auxilia o professor de maneira que ele perceba os problemas que seu aluno apresenta e reorganize seu planejamento, construindo possibilidades para solucionar implicações que existem no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Moraes (2010), as atividades diagnósticas cumprem três funções para o ensino da ortografia: permitir acompanhar a evolução dos alunos; dar subsídios para o planejamento de atividades a ser desenvolvidas em sala de aula; e constituir um objeto de estudo importante na formação continuada do professor.

Com base nessas ideias, para reconhecer aquilo que os discentes já sabem e o que precisam aprender, o professor deve realizar atividades diagnósticas. O diagnóstico é fundamental para estabelecer critérios e prioridades no ensino da norma. Moraes (2010) cita dois exemplos como alternativas para atividades mais eficazes ao ensino da norma ortográfica, são elas: o mapeamento e o registro.

O mapeamento consiste em um acompanhamento do que os alunos já aprenderam e do que ainda necessitam aprender em relação à ortografia. Isso pressupõe que o professor deve adotar um olhar diferenciado para as variadas dificuldades ortográficas, ter um “panorama” da situação de cada aluno, bem como perceber as mudanças no momento de escrever algumas palavras. Quanto ao registro, é um processo periódico da evolução do desempenho ortográfico do estudante. Esse registro permite acompanhar, ao longo do tempo, a evolução do aluno e da turma como todo, dando uma visão do antes e como ela está naquele exato momento, permitindo que o docente selecione o que será priorizado no ensino da ortografia. Para Moraes (2010), o ensino da ortografia não deve mais ser realizado como muitos professores costumam fazê-lo, apenas como preenchimento de lacunas e de modo aleatório. É preciso, então, que haja um ensino sistemático e frequente da norma ortografia para que seu aprendizado seja eficaz.

Diante disso, a atividade diagnóstica que foi aplicada neste trabalho é uma estratégia que pode ser seguida pelos professores, adaptado de acordo à realidade de cada

turma (ANEXO L). Nesse caso, o instrumento que utilizei como base para o estudo das normas ortográficas foi o ditado. Segundo Morais (2010), o ditado, como instrumento para se ensinar ortografia precisa ser elaborado de modo a levar o aluno a refletir sobre o que está escrevendo. Portanto, o professor pode se apropriar de um texto já do conhecimento da turma para realizar o ditado. Fazendo algumas interrupções, o mediador da aula deve pedir para o educando identificar e discutir algumas questões de ortografia previamente selecionadas pelo professor ou levantadas durante a produção do exercício proposto.

Para o autor, as escolas muito se utilizam do ditado achando que ele é em si é um instrumento de ensino de ortografia. É como se, ao fazer uso do ditado, o professor já estivesse ensinando a norma ortográfica, o que não é verdade, porque os estudantes do Ensino Fundamental II ainda apresentam em seus textos “erros”, e o ensino voltado para análise do sistema ortográfico minimizaria tais problemas.

Conforme Morais (2010), a atividade diagnóstica é muito importante para um trabalho de reflexão sobre a língua. Através desse instrumento, o professor, a partir de uma percepção segura, tanto individualmente quanto da turma como um todo, pode proporcionar um trabalho mais direcionado para as dificuldades específicas de cada classe de aluno. Assim como o professor deve estar atento aos critérios que serão utilizados para construir o diagnóstico. Seu trabalho deve contemplar, sobretudo, o contexto social e econômico em que aquele estudante está inserido, pois isso pode esclarecer o porquê de muitas vezes determinados “erros” estarem presentes em suas atividades.

Para o referido autor, as palavras selecionadas para o diagnóstico devem estar baseadas em atividades que se referem ao vocabulário comum dos estudantes, visto que, desta forma, a chance de eles cometerem “erros” será menor, mas também, o professor deve organizar palavras que exigem cuidados ao escrever. Outro aspecto do diagnóstico é o nível de dificuldade das atividades propostas, desta forma, atividades que não contemplam a idade/série do estudante tenderão a fazer com que ele acerte mais ou erre mais, não refletindo sua realidade.

Assim, é necessário que haja um contraponto, partindo sempre do conhecimento que o aluno já está internalizado. Assim como Morais, penso que a aplicação do diagnóstico propicia a discussão de metas coletivas para o ensino, já que este proporciona aos professores análise detalhada dos avanços conquistados pelos alunos, possibilitando a reflexão do instrumento para um ensino eficiente da norma ortográfica durante todo ensino fundamental.

Como dito, para coletar os dados, no que tange aos erros ortográficos dos alunos, escolhi uma atividade que consistiu em um ditado de palavras. Essa atividade diagnóstica foi aplicada a 21 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, em 2018.

Para a aplicação do diagnóstico, foram utilizadas as seguintes palavras: *abajur, coador, empada, caranguejo, tesoura, bicicleta, pedal, extintor, cerveja, aquário, dez, planta, funil, gelo, pente, tórax, guitarra, paçoca, tinta, travesseiro, garfo, queijo, doze, computador, arroz, flauta, peneira, bolsa, castanha, sessenta, enxada, piscina, timbal, serrote, xadrez, berimbau, jenipapo, classificador e berinjela*.

O ditado foi composto por um total de 40 palavras, distribuídas em cinco grupos sujeitos aos seguintes fenômenos relacionados à interferência da fala na escrita e às irregularidades do sistema ortográfico, conforme exemplificamos a seguir: monotongação (peneira); apagamento do R final (extintor); ditongação (dez); iotização/palatalização (castanha). Quanto aos fenômenos decorrentes da natureza arbitrária do sistema ortográfico, selecionamos: grafia do G e J (jenipapo); fonema /S/ (bicicleta, travesseiro); uso do X (xadrez); disputa do M ou N na coda nasal (timbal).

As palavras foram apresentadas a partir de imagens expostas com o suporte do aparelho data show (ANEXO A). Os alunos receberam uma folha com a numeração de 1 a 40, que corresponde ao número de imagens que representavam as palavras selecionadas (APÊNDICE B). É importante pontuar que, embora o ditado tenha uma reputação de atividade antiga e sem sentido, em verdade, ele é um meio muito viável para diagnosticar as especificidades da turma e pode, sim, ser utilizado pelos professores desde que com essa finalidade e de modo crítico.

A partir da análise do ditado, os “erros” encontrados foram divididos em duas categorias: a) “erros” gerados por interferência da oralidade na escrita e b) “erros” decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, levando em conta o que propõe Bortoni-Ricardo (2004). A finalidade do teste foi identificar os “erros” ortográficos desses alunos e classificá-los nessas subcategorias, considerando fenômenos previamente definidos para controle: (monotongação, apagamento do R final, ditongação, rotacismo, iotização/palatalização, grafias do G e J, o fonema /S/, o uso do M ou N na coda nasal, som do X, hipercorreção (L/U, U/O, E/I).

Durante a análise do diagnóstico, notei que outros fenômenos, além daqueles previstos inicialmente, apareceram na grafia das palavras selecionadas para o ditongo, em resultado, outras subcategorias apareceram no diagnóstico: alteamento da vogal média, nasalização,

lambdacismo, vocalização da consoante lateral, confusão nas grafias de ãO, dificuldade nas grafias de encontros consonantais (NH, LH, TR,CL..) e representação do R e RR. Essas categorias que, *a priori*, não estavam em análise tornaram-se também alvo de investigação para que, após confirmação das dificuldades da turma, fossem incluídas dentre as mais frequentes na proposta que visa a minimizar as dificuldades presentes nos textos dos alunos.

Conforme já dito, para a aplicação do ditado, selecionei 40 palavras considerando os fenômenos citados acima. Segundo Morais (2010, p. 85) “em vez de aplicar um ditado tradicional - que cumpre geralmente apenas o papel de verificar os erros ortográficos” Sendo assim, oportuneizei um novo ditado para os alunos de maneira mais direcionada do que uma produção de texto livre, buscando refletir a ortografia a partir daquilo que o aluno está escrevendo. Para Morais “ao realizar o ditado com a turma, o professor pode propor a focalização das palavras que contém determinada dificuldade ortográfica.” (MORAIS, 2010, p. 86). Dessa forma, o professor leva o aluno a verificar e refletir sobre os “erros” ortográficos. Logo, a finalidade do instrumento diagnóstico foi evidenciar a escrita dos estudantes, confirmando a presença de alguns “erros” que já eram previstos na escrita dos discentes. As palavras pelas quais optei foram escolhidas de forma cautelosa e tinham por objetivo evitar palavras de fora da vivência do aluno e abarcar aquelas que fossem comuns no seu convívio diário.

Para Morais (2010), o critério de seleção das palavras se justifica pelo fato de que, muitas vezes, o não conhecimento total de uma palavra pode levar o aluno ao erro com maior frequência, por outro lado, as palavras muito conhecidas terminam sendo grafia decorada pelo estudante sem, ao menos, refletir a sua forma de escrita. Logo, seria possível, a partir da atividade proposta para o diagnóstico, o aluno demonstrar o que de fato não foi assimilado do sistema ortográfico do português durante as séries anteriores. Diante do exposto, percebo que o professor deve analisar possíveis erros de interferência da fala sobre a ortografia e também erros decorrentes de natureza arbitrária, de forma que a classe possa compreender as complexidades do sistema de escrita.

Ainda sobre o diagnóstico, antes da aplicação do teste, por se tratar de uma turma de adolescentes, tomei a iniciativa de proporcionar um momento de descontração aos estudantes servindo-lhes alguns bombons de chocolate. Também aproveitei o momento e conversei sobre a aplicação da diagnóstica e o início da pesquisa com os alunos. O diálogo ocorreu de maneira descontraída proveitosa, pois eles perguntavam a respeito do curso de Mestrado, como era o ensino superior, como fariam para estudar numa universidade, de preferência pública, e sobre

a minha formação. Também falavam sobre suas vidas, sua relação com a escola e, até mesmo, do espaço físico. Infelizmente, alguns alunos se mantiveram calados, talvez devido à timidez. A conversa foi tranquila, embora alguns se tenham demonstrado insatisfeitos com o ambiente escolar. Já no fim do bate-papo, uma boa parte dos alunos se mostrou ansiosa pela próxima etapa da pesquisa que se daria nos próximos meses.

Vale esclarecer que a aplicação dos testes aconteceu em dois momentos consecutivos: no primeiro dia, com duração de duas horas/aulas, foi aplicado o diagnóstico socioeconômico, cujos testes foram referentes às questões da própria família, do ambiente escolar e sua relação com a leitura e a escrita. Após o término da atividade proposta, iniciei um bate-papo com os alunos, momento em que eles colocaram as suas inquietações sobre a escrita; isso porque eles apresentaram dificuldades em responder por escrito o questionário. No segundo dia, com duração de duas horas/aulas apliquei o ditado (atividade diagnóstica). Inicialmente, promovi uma conversa com os alunos sobre a escrita e a importância de escrever ortograficamente. Esclareci as regras da atividade, dizendo que a minha interferência era mínima e consultar o colega ou qualquer material não era permitido. Também falei que a finalidade da atividade do diagnóstico de analisar erros de origem fonética, provenientes da relação entre fala e escrita e erros de natureza arbitrária do sistema ortográfico.

Assim, solicitei que os alunos ficassem em fila indiana, cada um recebeu uma folha enumerada até quarenta para grafar o ditado. Como dito, a atividade de escrita se deu a partir das imagens projetadas no data show. Os estudantes deveriam observar a imagem para grafar na folha enumerada. Se os alunos apresentassem interpretação diferente, eu intervinha, no sentido de orientar, através de pistas, sobre qual palavra deveriam escrever. Na realização do exercício em foco, houve muita agitação; alguns estudantes ansiosos por participarem da pesquisa, mas reclamavam da quantidade de palavras e outros resistiam em fazer o teste. Diante disso, conversei com a turma sobre a necessidade de eles participarem, posto que eles haviam dito que queriam aprender a escrever de acordo a ortografia vigente.

Durante a aplicação da atividade diagnóstica, alguns alunos demonstraram um cuidado para não cometerem “erros” e outros ficaram inquietos no instante que uma ou outra palavra lhes causava dúvida; a preocupação em querer escrever corretamente observei apenas em uma pequena parcela do grupo. Outro fator importante foi o uso da caneta; muitos estudantes afirmaram que não queriam escrever de caneta, preferiam fazê-lo a lápis, assim, em caso de erros, todos tinham borracha para apagar e tentar novamente. Notei que, mesmo escrevendo a lápis, muitos deles demonstravam lentidão na escrita das palavras, insegurança, além da falta

de atenção. Apesar da resistência inicial para a realização da atividade, por meio do diálogo, o teste foi realizado por todos que se encontravam na sala.

## 6 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO DIAGNÓSTICO

Na análise do diagnóstico, identifiquei tantos “erros” previstos, mas também outros que não foram inicialmente previstos. É importante registrar que, para chegar aos resultados, precisei separar as categorias em dois grupos: o primeiro, referente aos “erros” decorrentes da interferência da fala sobre a escrita, e o segundo, aos “erros” provenientes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção ortográfica (BORTONI-RICARDO, 2004).

Para a autora “do ponto de vista estritamente linguístico, o “erro” não existe o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na língua” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 8). Como efeito, as duas categorias foram subdivididas em dez subcategorias. As que se referiam à influência da fala na escrita foram subcategorizadas em: monotongação, apagamento do R final, ditongação, rotacismo, iotização/palatalização, com base no próprio falar do aluno participante da atividade. As demais subcategorias, estas referentes ao sistema ortográfico, são: uso 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, U e L, O e U. Consideramos esses conteúdos tomando por base Lemle (1997), Morais (2010), Zorzi (1998), Bortoni-Ricardo (2004).

Compreendi que os erros de interferência da fala na escrita, segundo Bortoni-Ricardo (2004), é consequência da multiplicidade de dialetos em diferentes partes do território brasileiro, que dá origem aos diversos falares que, na maioria das vezes, são transferidos para textos escritos da mesma forma que são pronunciadas sem a devida reflexão e que, talvez, esse fato ocorra por conta da falta de conhecimento que o discente tem ao se tratar do sistema ortográfico. No entanto, muitos educadores pensam que os erros de escrita, sobretudo os ortográficos, baseiam-se no desconhecimento das regras convencionadas. Todavia, Bortoni-Ricardo sinaliza que os chamados erros são decorrentes da oralidade no processo de escrita.

Quanto ao sistema de natureza arbitrária, a escritora enfatiza algumas dificuldades que o sistema ortográfico exige do estudante e salienta que é necessário um trabalho de pesquisa que analise esses supostos erros de maneira que permita ao aluno a assimilação e a compreensão dessas demandas impostas pelo sistema ortográfico. Para Morais (2010), essa categoria é caracterizada em dois grupos: as regularidades e as irregularidades da língua. Morais argumenta que o sistema ortográfico do português brasileiro estabelece para o aluno regras que podem ser compreendidas e, portanto, devem ser trabalhadas na prática da sala de aula, além das irregularidades que precisam da memorização e uso de dicionários. Assim, é

diante desse leque de informações que surgem as subcategorias citadas acima e considerou-se, portanto, relevante trabalhar cada uma delas.

## 6.1 DESCRIÇÃO DOS “ERROS” POR INTERFERÊNCIA DECORRENTE DA ORALIDADE NA ESCRITA – OCORRÊNCIAS PREVISTAS

A interferência da fala na escrita acontece quando o aluno escreve a palavra do mesmo modo como a pronuncia, por não conhecer a diferença entre a oralidade e a escrita. Esses possíveis “erros” provavelmente estarão mais presentes conforme a variedade linguística da criança e entre a norma-padrão. Câmara Júnior (2004), em um artigo denominado *Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro*, mostrou resultados parciais de análises de textos que apresentavam a oralidade e a percepção fonética presentes na produção escrita dos alunos.

O autor, ao analisar os textos de 62 alunos no colégio do Rio de Janeiro, diagnosticou os erros frequentes provenientes da interferência da fala nas produções da turma. Com a pesquisa, foi possível revelar variações do campo da fonética, da morfologia e da sintaxe, e as principais ocorrências foram: a insegurança do uso do acento tônico, quando o vocábulo se encontrava no interior de um grupo investigado; a anulação a oposição entre [e] e [i] ou [o] e [u]; a nasalização das sílabas simples [i] ou o [u] tônico final; a disputa do ditongo [ou] e [o] final; a vocalização do [l] e; a omissão do [r] e do [s] final.

A partir do exposto, percebi a relevância do trabalho de Câmara Júnior para a minha pesquisa, haja vista que, foi coletando dados através do diagnóstico, que comprovei a necessidade de realizar uma proposta de intervenção pedagógica, sendo que, além desses fenômenos citados na pesquisa do autor, outros ocorreram no momento da análise dos textos dos alunos, como, por exemplo, ditongação, monotongação e rotacismo, sendo estes os mais frequentes.

Diante dessa realidade, pude constatar que os erros de interferência da fala nos textos dos alunos, possivelmente, ocorreram porque estes demonstraram, no processo do diagnóstico, dificuldades em diferenciar as peculiaridades da modalidade oral e da escrita. Conforme Simões (2006, p. 49), “o raciocínio linguístico do aluno busca a regularidade da língua, do tipo: “comi”, “bebi” e “fazi”, disto resulta em problemas de natureza fônica, gráfica, mórfica e sintática etc.”. Assim, vejo que é relevante o professor saiba que existem semelhanças e diferenças entre essas duas modalidades da língua e, então, crie estratégias para

desenvolver o conhecimento que o aluno traz do seu cotidiano para ampliação de novos saberes, conscientizando-o de que, para as diversas expressões de linguagem, tanto escrita quanto falada, existem uma norma a ser seguida, embora se deva respeitar as variantes dialetais.

Quanto aos fenômenos que ocorreram no ditado dos alunos, um dos que eu observei foi a monotongação, fenômeno linguístico que acontece quando, na fala, elimina-se no ditongo a semivogal, reduzindo a apenas uma vogal. Segundo Xavier e Mateus (2007, p. 249), a monotongação é a “fusão entre dois elementos de um ditongo que, assim, evolui para vogal. Pode considerar-se um caso específico de assimilação completa”; exemplos: “travicero” – travesseiro, “quejo” – queijo. Tal incidência não é estigmatizada na oralidade, porém, na realização da escrita, é considerado um erro ortográfico. Já o processo de ditongação ocorre no momento em que o aluno acrescenta uma semivogal onde não é necessário. De acordo com Aragão (2000, p. 01), a ditongação “é um fenômeno essencialmente fonético causado por necessidades eufônicas, não tendo, existência no sistema da língua, mas sua realização na fala”; exemplos: “arros” – arroz, “deis” – dez.

Com base nas palavras de Aragão (2000), entendo que os fenômenos marcados pela ditongação e monotongação são processos fonológicos que não sofrem preconceito, porque são um mecanismo próprio da oralidade. Para a autora, a monotongação e a ditongação são eventos linguísticos recorrentes na fala popular; fenômenos que se perpetuaram na história e ainda continuam produzindo mudanças nas línguas neolatinas, desde a propagação do latim vulgar, na fala de sujeitos falantes de diferentes classes sociais, quando o império romano impôs o seu domínio, conseqüentemente, a sua língua, e com elas as formas e elementos linguísticos, dando o início ao processo evolutivo.

Ainda referente ao posicionamento de Aragão (2000), a monotongação é um processo fonético de larga extensão do português, tanto do ponto de vista diacrônico (evolução latim), quanto diacrônico (considerando possibilidade de o ditongo ser substituído por dois núcleos silábicos consecutivos ou um núcleo silábico modificado pela semivogal) (PAIVA, 1996 apud CRISTOFOLINI, 2011, p. 3). Vale dizer que, na presente pesquisa, ocorreram 23 casos desse fenômeno na produção do ditado, exemplo: “penera” (13x), “pinera” (1x), “penela” (1x) – peneira; “quejo” (4x), “cejo” (1x) – queijo; “tavicero” (1x), “travisero” (1x) – travesseiro; acuáro (1x) – aquírio.

Em relação ao apagamento do “r” final da sílaba, percebi que os estudantes escreveram palavras que necessitavam do “r” da mesma forma como as pronunciam ou

compreendem. Essas palavras sofreram apagamento do “r,” tais como; “ceveja” – cerveja. Na fala, essa ocorrência não é estigmatizada e uma grande parcela dos falantes cultos pronuncia ou não pronuncia da mesma maneira. Quanto ao rotacismo, fenômeno que ocorre quando o falante da língua troca o L pelo R, por exemplo: “berigera” – berinjala, mostra, claramente, diferença comparada ao processo de ditongação e monotongação, pois essa troca de letras é muito estigmatizada devido ao distanciamento que ocorre entre a língua falada e o que é convencionalizado pelo sistema de escrita.

No que tange à 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 JÚNIOR, 1977, p. 149). O usuário da língua transforma os sons palatais (NH e LH) em sons não palatais, por exemplo, “castania” – castanha e, essa ocorrência acaba sofrendo estigma até mesmo na oralidade, exemplo: “olho” – óleo.

## 6.2 “ERROS” DECORRENTES DA PRÓPRIA NATUREZA ARBITRÁRIA DO SISTEMA DE CONVENÇÃO ORTOGRÁFICA – OCORRÊNCIAS PREVISTAS

Segundo Morais (2010), os erros provenientes da natureza arbitrária do sistema ortográfico denominam-se em duas classes: regularidade e irregularidade. De acordo com o autor, é possível compreender as dificuldades da escrita regulares a partir do estudo das regras, isso porque há um “principio gerativo”, uma regra que se aplica a várias (ou todas) as palavras da língua nas quais aparecem dificuldades em questão (ibidem, p. 28). Assim, o aluno pode deduzir a maneira correta ao escrever sem ter o conhecimento prévio da palavra.

Quanto à confusão entre o M e o N na coda nasal, esta surge quando o aluno, no uso da língua, se confunde no emprego destas letras. De acordo com Morais (2010), esse fenômeno é agrupado dentro das regularidades do sistema ortográfico, exemplos: “timbal”, “tinta”, etc. Já a grafia do G ou J pode ser dividida 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”, “caranguejo”; e quanto ao som de J, diante de A, O e U, exemplo: “cerveja”, “abajur”. Torna-se irregular a letra “J” nos sons de J diante de E e I, exemplos: “gelo”, “girassol” e “berinjela”.

O fonema /S/, quando está entre vogal, como, por exemplo, em “mesa”, faz parte das letras regulares. Porém, Morais (2010) aborda que essa explicação sobre o S entre vogais não

justifica usar a mesma regra para representam a escrita o “som do z” em palavras como “vaso”, “casa”, etc. Para o autor, as grafias de S são um grande desafio para os alunos, mesmo aqueles mais letrados. Este pode ser classificado nas regularidades, por exemplo, o uso do dígrafo: “girassol”, “classificador”, etc., no entanto, em sua maioria, seu uso está também além do alcance das regras, tornando-o uma irregularidade do sistema, como em: “paçoca”, “piscina”, etc.

Quanto às ortografias irregulares, segundo Morais (2010), não é tão simples compreendê-las, justamente porque não há uma regra exata para determinadas palavras, será preciso, então, a memorização. A memorização da forma correta de palavras irregulares corresponde a conservar as imagens visuais dessas palavras, suas “imagens fonográficas”. (MORAIS, 2010, p. 43). Nesse caso, compreendo que a capacidade de memorizar deve estar associada à prática de leitura e, também, à atuação do professor em tentar desenvolver estratégias para sanar as limitações das irregularidades do sistema ortográfico. Algumas categorias foram pensadas, como o uso do X – que faz parte da irregularidade da língua e, sobretudo, da etimologia da palavra. São exemplos coletados no diagnóstico: extintor – “enstintor”, xadrez – “chadres”, tórax – “toracs”, etc. Ainda em relação aos “erros” decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção ortográfica presentes na atividade dos alunos, pude verificar também o emprego do fonema /S/ em palavras como: piscina – “picina”; sessenta – “seceta”, cerrote – “serrote”. Além de palavras tais como: enxada – “enchada” –, xadrez – “chadres” etc.

No tocante às ideias do autor quanto ao fonema /S/ – (S, C, Ç, SS, SC, XC), as grafias do S ainda é um quesito bastante desafiador para o estudante em toda a sua vida escolar. Portanto, a atividade que realizei foi o ditado de palavras, contendo 40 palavras, selecionando 4 palavras para cada erro previsto. Saliento que, na produção dos alunos, constatei uma grande quantidade de outras dificuldades ortográficas que não haviam sido previstas e, com base nessas novas informações, organizei novas subcategorias de erros dentro das duas grandes classes inicialmente pensadas.

### 6.3 “ERROS” POR INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA: OCORRÊNCIAS NOVAS

Conforme Morais, “julgamos as regularidades sempre tomando por base um modo de pronunciar” (MORAIS, 2010, p. 36). O autor considera que, na norma ortográfica, há

diferentes critérios por parte das correspondências fonológicas regulares, classificando-as em regulares “diretas”, “contextuais” e “morfológico-gramaticais”. As regulares diretas são relações entre letra-som, incluem as grafias P, B, T, D, F e V. Neste caso, o aluno, geralmente, não apresenta muitas dificuldades para registrar essas letras, por não existir nenhuma outra letra disputando (como P e B, T e D, F e V) e, principalmente, porque o aluno já compreende as convenções ortográficas. Nas regulares contextuais, a ligação letra-som, parte do contexto dentro da palavra que vai definir qual letra será utilizada. Observamos, então, a disputa do “R” e o “RR”, que, para grafar o “R” forte, usa o R tanto no começo da palavra, exemplo, “genro”, ou no final da palavra como em “porta”. Mas também esse mesmo “R”, quando aparece entre vogais, dobra o R, como em “carroça” e “serrote”. E, em se tratando do som brando, usa um R, como em “careca” e “braço”. Morais (2010) pontua que o sistema ortográfico brasileiro apresenta outros casos de regularidades contextuais, conforme verifiquei na escrita das vogais nasais e dos ditongos nasais que constituem muitas dificuldades para o aluno.

Quanto à nasalidade, há cinco formas de registrar a palavra. Por exemplo, o uso do M no final da sílaba (bambo), o N também no final da sílaba (bando), o til (manhã) e o dígrafo NH, que, dependendo da região brasileira, nomes como “minha” e “galinha” são pronunciadas com “mãa” e “galãa”. Também há situações em que a nasalidade ocorre por “continuidade” quando a sílaba começa com uma consoante, como por exemplos, “cama” e “cana” (MORAIS, 2010, p. 38).

Ainda segundo o autor, existem as regularidades morfológico-gramaticais, em que o entendimento das regras fornece segurança ao grafar as palavras como “portuguesa” e “inglesa” que se escrevem com S, enquanto “beleza” e “pobreza” se escrevem com Z. Sabemos também que os verbos no modo subjuntivo, “cantasse”, “dormisse” e “comesse”, se escrevem com o S dobrado (SS). Entretanto, em português, não há uma regra própria para seguirmos no uso das terminações “ESA” ou “EZA”; então, será preciso estabelecer alguns critérios como: quando o adjetivo indicar lugar, se registrar com ESA, enquanto a palavra derivada de outra se escreve EZA. Logo, segundo o autor, na maior parte dos casos, essas regras envolvem os morfemas (MORAIS, 2010, p. 41).

Como dito, na análise do diagnóstico, também encontrei novas ocorrências da interferência da fala dos alunos na realização do ditado. Esses fenômenos foram: i) alteamento da vogal média, ou seja, o alteamento das vogais médias E e O, quando pronunciadas como I e U, que são vogais altas; são exemplos extraídos da atividade diagnóstica: “pinera”, “penera”

– peneira, “cuador” – coador, etc., sendo que essas ocorrências não sofrem estigmas na fala; ii) a nasalização, que ocorre quando o discente adiciona a nasalidade onde não existe; são exemplos: “instintor”, “enstintor’ – extintor, etc., diferente do fenômeno anterior, este sofre preconceito até mesmo na fala; iii) vocalização da consoante lateral, que acontece quando ocorre a troca L com som de U, geralmente em final de sílaba, pela letra U; são exemplos: “timbau” –timbal. Ademais, ressaltos os dígrafos (NH, LH, CH), que, aparentemente, não foram totalmente compreendidos pelos estudantes, portanto, é possível dizer que outro fator motivador para os “erros” encontrados no diagnóstico, talvez se justifique devido ao descuido com a própria leitura, e por essa razão, terminavam escrevendo da mesma forma como pronunciavam as palavras, em exemplos como: “tabiceiro” – travesseiro, “bisiqueta” – bicicleta.

Vale dizer que esses grupos de processos dominam transformações e interagem sobre a estrutura silábica. Conforme Cagliari (2002), as línguas do mundo estão voltadas para sistemas fonológicos que são regidos, nos aspectos mais básicos, pelos mesmos princípios, pois todas as línguas e dialetos apresentam fonemas e alofones.

#### 6.4 “ERROS” DECORRENTES DA PRÓPRIA NATUREZA ARBITRÁRIA DO SISTEMA DE CONVENÇÕES DA ESCRITA: OCORRÊNCIAS NOVAS

De acordo com Moraes (2010), no sistema ortográfico, existem regras que são próprias para leitura e outras que só se aplicam à escrita. Assim sendo, constato que o professor deve compreender que esses elementos fazem parte do campo das regularidades e irregularidades do sistema ortográfico. Assim, ele deve, a partir dessa compreensão, organizar a sua prática de ensino, definindo o que o aluno realmente necessita memorizar e o que ele pode compreender. Para Moraes, as irregularidades da ortografia brasileira estão centradas na grafia do som do fonema “S”, em palavras como “cidade”, “seguro”, “auxílio”, “cassino”, “crescer”, “piscina”, “giz”, “força” e “exceto”; nas palavras “girafa” e “jiló”, representando o som do “G”, assim como nos termos “zebu”, “casa”, e “exame”, para representar o som do “Z” e, por fim, os vocábulos “enxada” e “enchente”, que evidenciam o som do “X”.

O autor argumenta ainda sobre os casos do emprego do “H” no início das palavras (hora e harpa); a concorrência entre E, I; O e U, em sílabas átonas no final da palavra (cigarro, seguro, bonito, tamborim); a disputa do L com LH acompanhados de ditongos (Júlio, julho, família, toalha) e alguns ditongos que têm uma pronúncia reduzida (caixa, madeira e

vassoura). Segundo Morais, em todos esses casos não há regras para auxiliar o estudante, diante disto, entendo que o professor deve criar mecanismos que levem o aluno perceber que há diferentes formas de raciocínio para compreensão das palavras.

A partir do diagnóstico aplicado nesta pesquisa, alguns “erros” provenientes da natureza arbitrária do sistema ortográfico foram constatados. Na atividade dos alunos, verifiquei algumas transgressões, tais como: i) o apagamento do L final, que surge quando em final de sílaba o L é suprimido; exemplos: “bosa – bolsa, “panta” – planta; ii) hipercorreção, que ocorre quando uma regra já conhecida pelo estudante e ele resolve generalizá-la para todos os sons equivalentes. Neste processo linguístico, alguns falantes têm certo grau de conhecimento e, estando este sujeito atento a escrever corretamente, termina aplicando uma única regra onde de fato esta não é permitida. Como exemplo disto, observei na atividade proposta, os seguintes casos: “flalta” – flauta; “gaufo” – galfo, “gafou” – garfo, etc.

A representação do R aconteceu quando o aluno demonstrou desconhecimento das regras que definem o uso do R; são exemplos: “cerote” – serrote, “jítara” – guitarra, “gafo” – garfo, etc. Quanto ao apagamento do S e do R em final de sílaba, desconsiderou-se o R e o S em final de sílaba; exemplos: “picina” – piscina; “ceveja” – cerveja, etc. Também notei outros fenômenos nos textos, tais como: i) problemas de acentuação gráfica, “abajú” – abajur, “cuadó – coador”; ii) o emprego do J no lugar do X, “enjada” – enxada; iii) a representação do R, em “gitara” – guitarra, “jirrasou” – girassol; iv) a omissão das letras, “pete” – pente; “gafo” –, “titã” – tinta; v) acréscimo das letras, “gafou” – garfo, “enstinto” – extintor, etc.; vi) emprego do X no lugar do Z, “xadreix”, “xadrex” – xadrez; vii) uso do fonema S para substituir o Z, “des” – dez, “chadreis” – xadrez; viii) substituição do X por ch, sc, ck, quis: “enchada”, “inchada” – enxada, “chadreis”, “chadres”, “chadréz”, “chadrez” – xadrez, “toraque”, “toracs”, “torack” – tórax; ix) erros decorrentes da inversão de letras, “bimribau” – berimbau; e x) som do s entre vogais, “tizora” – tesoura.

Partindo dessas abordagens, entendo que o professor, ao ensinar ortografia, deve estar ciente de que as dificuldades irregulares, possivelmente, farão parte de toda a vida do indivíduo, pois, por mais conhecimento acadêmico que o aluno possa ter, sempre haverá vocábulos que representarão determinadas “dificuldades”, isto porque nunca lhe foi dada a chance de lê-los ou registrá-los. Em razão disso, elaborei atividades pedagógicas que permitissem aos alunos se apropriarem de conhecimentos linguísticos, principalmente, ortográfico, de maneira que estes analisaram os seus próprios textos.

## 6.5 ANÁLISES DAS OCORRÊNCIAS PREVISTAS NA APLICAÇÃO DO DITADO

Os desvios ortográficos previstos que surgiram na aplicação do diagnóstico já eram esperados devido ao meu conhecimento em relação ao perfil e de minha interação com esta. Nesta seção, apresento subcategorias de “erros” que foram detectadas na produção do ditado, que realizei em classe; organizando e sistematizando as informações, com o intuito de obter resultados significativos na aplicação da proposta de intervenção pedagógica.

### 6.5.1 “Erros” por interferência da oralidade na escrita

O Quadro 16 expõe os desvios ortográficos compreendidos como “erros” decorrentes da interferência da fala na escrita que foram coletados no diagnóstico dos alunos.

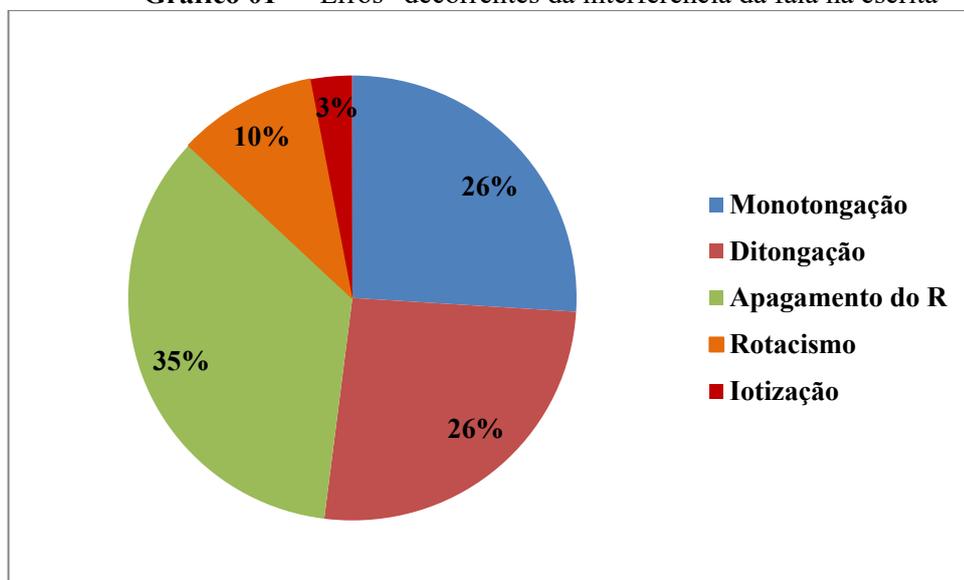
**Quadro 16** – “Erros” decorrentes da interferência da oralidade na escrita

Processo Fonológico	Representação Escrita/ Ocorrência	Total de ocorrências/ Percentual de “erros”
Monotongação	penera (13), pinera (1), penela (1) – peneira; queijo (4), cejo (1) – queijo; travicero (1), travisero (1) – travesseiro; acuáro (1x) – aquário; tessora (1), tizora (1) – tesoura	25 oco./ 26%
Ditongação	caragueijo (11), carageirjus (1), calagueigo (1), carangeijo (2) – carangueijo; xadreis (1), xadeix (1), xadreiz (1), chadreis (2) – xadrez; douze (1), doize (1) – doze; arrois (1); deis (1) – dez; bolsa (1) – bolsa.	25 oco./ 26%
Apagamento do R final	abaju (12), abajú (7) – abajur; extinto (2), instinto (1), enxtinto (1) – extintor; classificado (3), clasficado (1), classificado (3) – classificador; cuado (1), cuadó (1) quando (2x) – cuador.	34 oco./ 35%
Rotacismo	Berigera (1), bilijela (1) – berinjala; galfo (1) – garfo; tolaxis (1) – tórax; penela – peneira; (1); bilinbau (1), bilibal (1) – berimbau; calagueijo (1), calangueigo (1) – carangueijo; aquálio (1) – aquário	10 oco./ 10%
Iotização/ palatalização	Castania (3) – castanha	3 oco./ 3%

Fonte: Dados de pesquisa.

Notei que as palavras registradas pela classe de 7º ano do Ensino Fundamental II, sujeitos desta pesquisa, apresentaram erros repetitivos, sinalizando, assim, que não se trata de uma questão isolada, mas de um problema de aprendizado que precisa de uma intervenção pedagógica. Observei que, com exceção do rotacismo e da iotização, a incidência é considerável no que se refere ao aparecimento dos “erros”, a saber: monotongação, ditongação e apagamento do R final, marcados com frequência nos registros dos alunos. Logo, os resultados apontam para um problema da classe em geral. O Gráfico 1 demonstra a porcentagem para cada um dos “erros” decorrentes da interferência da fala na escrita.

**Gráfico 01** – “Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita



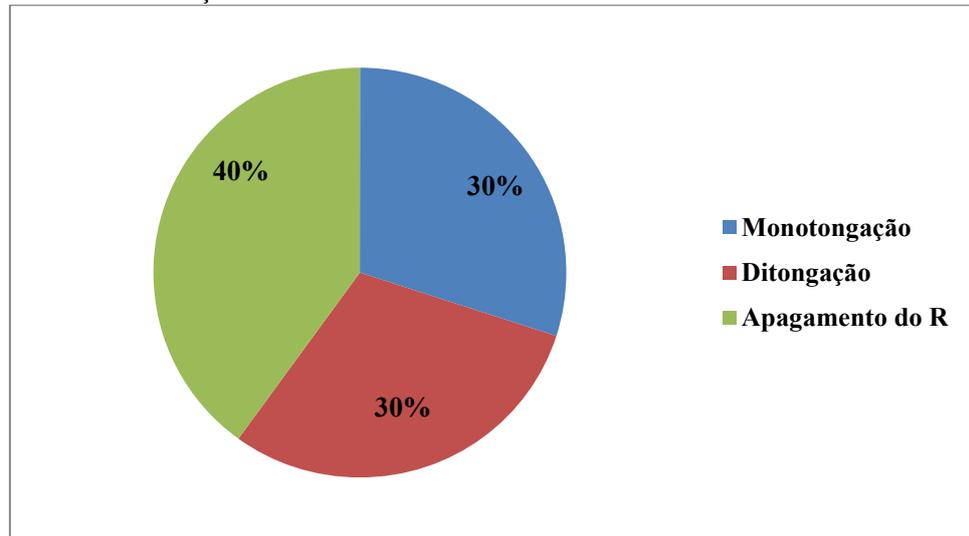
Fonte: Dados de pesquisa.

Considerando esses dados, verifiquei que as maiores dificuldades dos estudantes estão centradas nas subcategorias: ditongação (26%), monotongação (26%) e apagamento do R final (35,%), que totalizam 87%. Além dos casos de maior ocorrência nas categorias citadas acima, expressas pelo quadro e resumidas no gráfico, encontrei também casos com “erros” que apareceram em menor frequência: iotização (3,0%) e rotacismo (10%).

Zorzi (1998) argumenta que, pelo fato de a linguagem oral ser mais antiga que a escrita, o aluno termina, muitas vezes, usando seu conhecimento da modalidade oral em seus textos. É provável que outro motivo seja a existência de palavras na língua portuguesa que são grafadas quase do mesmo modo em que são pronunciadas. Outra questão diz respeito à maneira como o professor desenvolve o trabalho pedagógico, propiciando ao aluno o contato com apenas as regularidades da língua.

O Gráfico 2 indica as porcentagens de desvios ortográficos referentes à interferência da fala na escrita com maior número de ocorrência e que foram selecionados para serem trabalhados na proposta de intervenção.

**Gráfico 02** – “Erros” referentes à interferência da fala na escrita selecionados para proposta de intervenção



Fonte: Dados de pesquisa.

O número de ocorrências nos textos dos alunos confirmou a necessidade de um trabalho com os desvios decorrentes da interferência da oralidade na escrita, visto que, considerando os mais recorrentes, foram tabulados: monotongação (30%), ditongação (30%) e apagamento do R (40%). As palavras registradas pelos alunos foram: “quejo”, “tesora”, representando a monotongação; “classificado”, “abaju”, para o apagamento do R; a palavra “caragueijo”, para a ditongação.

### 6.5.2 “Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita

Para compreender as inquietações dos estudantes referentes ao sistema ortográfico do português brasileiro, coletei cinco subcategorias para entender quais as dificuldades que o sistema alfabético tem imposto aos alunos. Assim, os erros que analisei dentro deste grupo também se mostraram cruciais nas implicações ortográficas que alunos do 7º ano enfrentaram durante toda a sua vida escolar, chegando até mesmo ao ensino médio. O Quadro 03 apresenta uma amostra de erros dessa categoria.

**Quadro 17** – “Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita

Tipo de emprego	Representação Escrita/ Ocorrência	Total de ocorrências/ Percentual de “erros”
O uso do X	enchada (7), inchada (3), enjada (1) – enxada; chadrez (4), chadreis (2), chadres (2), chadréz (1) – xadrez; enstintor (7), estitor (1), instintor (3), istitor (1) – extintor; toraquis (4), toraques (3), toraxs (1), torack (1), toracs (1) tolaxis (1), toraxix (1) – tórax	44 oco./ 20%
<b>O fonema /S/</b> – (S, C, Ç, SS, SC)	secenta (7), cesenta (3), cecenta (3), sesenta (2), seceta (1), cessenta (1) – sessenta; clasificador (2), clasficado (4), quasificador (1) – classificador; cerrote (10), cerote (2) – serrote; tessora (1) – tesoura; traviceiro (2), travisero (2), traviseiro (4), traviseuro (1), traveseiro (1), tabiseiro (1) – travesseiro; pasoca (5), passoca (2) – paçoca; girasol (8), gerasol (1), jirasol (2), jiraso (1), gira-sol (1) – girassol; bisiqueta (1), biciketa (2) – bicicleta; picina (8), pisina (4), pissina (1), pecina (1) – piscina; bolça (1) – bolsa.	87 oco./ 40%
Confusão entre o M e o N na coda nasal	enpada (4), inpada (10) – empada; computador (5), conpotador (1) – computador, birinbal (6), bimribau (1), bilinbau (1), berinbaú (1), binrinbal (1) – berimbau; tinbal (9), tinbau (3) – timbal.	42 oco./ 19%
Grafia do G e do J	genipapo (13), ginipapo (2) – genipapo; jitarra (3), jítara (4), juitarra(1) – guitarra; berinjala (6), bilijela (1), birejela (1), birinjela (2), birijela (3), birejela (1), berinjala (1), berijera, (1), birinjela (2) – berinjala; caranjeijo (1), carangeijus (1), carajego (1), calanjueijgo (1), caranjuejo (1), caranguejo – caranguejo.	46 oco./ 21%

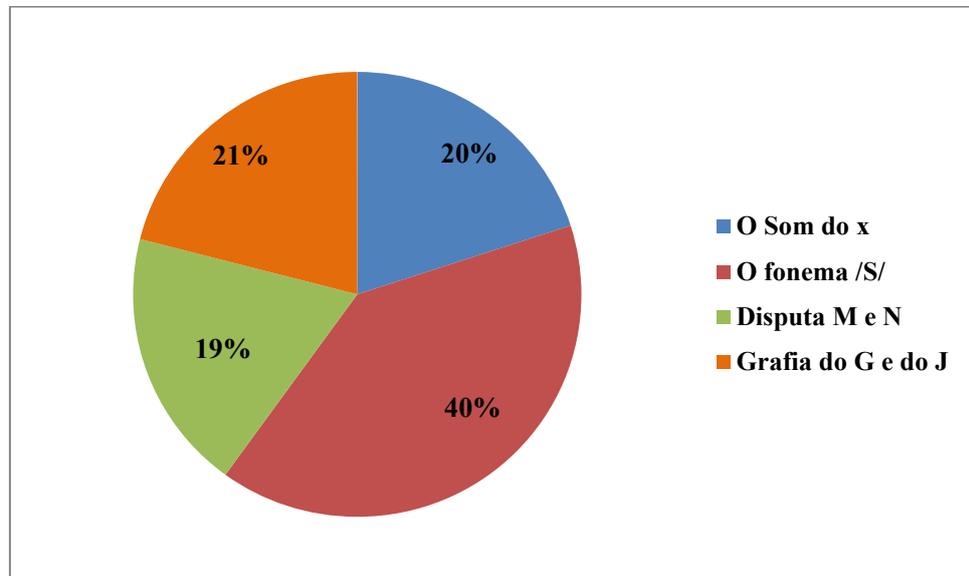
Fonte: Dados de pesquisa.

De acordo com o Quadro 17, de modo geral, as categorias apresentaram uma quantidade equivalente de ocorrências de “erros” no que tange aos desvios provenientes da natureza arbitrária de escrita. A grafia do fonema /S/ foi a que mais se destacou pela quantidade de vezes que os “erros” se repetiram na atividade diagnóstica. No entanto, é necessário ver também as outras categorias: o uso do M e do N na coda nasal, grafia G e J e o uso do X. Diante dessas representações, o professor deve estar ciente das incidências de

dificuldades com relação à apropriação de regras. Moraes (2010) afirma que é consequência da irregularidade da própria natureza arbitrária do sistema ortográfico. Desta forma, vejo que o professor, na sua ação pedagógica, necessita desenvolver metas que possibilitem aos alunos o conhecimento do sistema ortográfico de modo que este, ao se apropriar do conhecimento do sistema de ortografia, reflita suas produções escritas.

A seguir, apresento, no Gráfico 3, as porcentagens referentes aos “erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita que foram colhidas na atividade diagnóstica dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II.

**Gráfico 03** – “Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita



Fonte: Dados de pesquisa.

A partir dos dados, compreendi a incidência dos “erros” decorrentes do sistema ortográfico e foi possível constatar que os alunos apresentaram um percentual relevante no que se refere ao fonema /S/ (40%); à disputa do M ou N (19%); ao fonema /X/ (20%) e, por fim, à concorrência do G ou J (21%). Fica evidente, portanto, que os “erros” encontrados na análise do diagnóstico fazem parte dos casos da regularidade, como “computador” e “berimbau”, das irregularidades, por exemplo: “travesseiro”, “jenipapo”, “extintor” e “xadrez”.

### 6.5.3 “Erros” por interferência da fala na escrita - ocorrências não previstas

Aqui serão abordadas as novas subcategorias de “erros” que não haviam sido previstos no ditado de palavras. Essa constatação me possibilitou repensar a atividade, trilhando

caminhos para construir uma proposta de intervenção pedagógica eficaz. O Quadro 18 apresenta algumas amostras desses desvios.

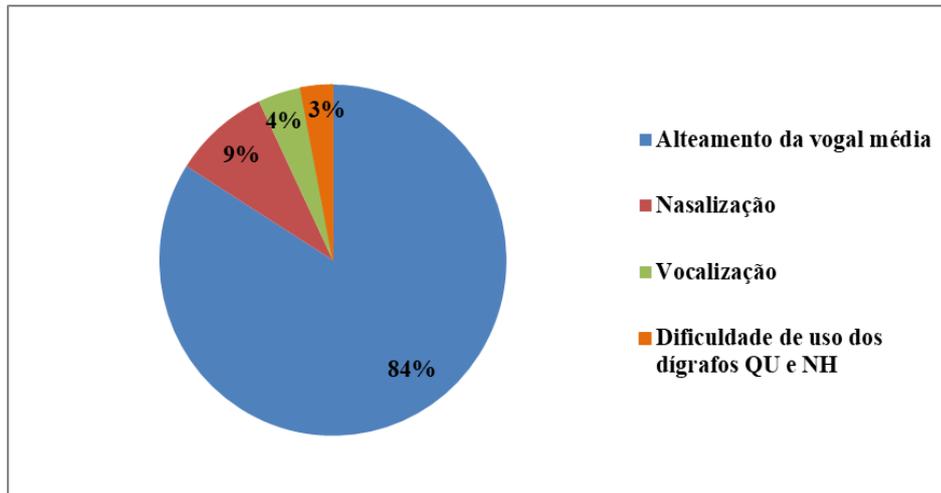
**Quadro 18** – Interferência da oralidade na escrita – ocorrências novas

Fenômenos Fonológicos	Representação Escrita/ Ocorrência	Total de ocorrências/ Percentual de “erros”
Alteamento da vogal média	taviceiro (2), tabiseiro(1), travißeiro (6), traviseiro (1), traviseiro (4) – travißeiro; pinera (1); cuador (13), cuado (1), cuado (1), quando (1), quador (1) – coador; birimbal (1), birinbal, (6), birimbau (1), bilimbau (1), bilibal (1), birebão (1), biribau (1), bilinbau (1), bimribau (1), biribal (1), binrinbal (1), biribão (1), bilinbau (1x) – berimbau; jinipapo (2), ginipapo (2) – jenipapo; inpada (8), impada (3) – empada; instintor (2), istitor (1), istintor (1) – extintor; inchada (5), injada (1) – enxada; birigela (1), berinjela(2), bilijela (1), biringela (2), biregela (1), birijela (3), bilijela (1x) – berinjela; biribão (1x) – berimbau. –	87 oco./ 84%
Nasalização	enstintor (1), emtitor,(1), instintor (2) – extintor; bimribau (1), emxada (1), biribão (1), berimbau (1) – berimbau; pedão (1) – pedal	9 oco. / 9%
Vocalização da consoante lateral	timbau (1) – timbal; girrasou (1) – girassol; funiu (1) – funil; bousa (1) – bolsa	4 oco./ 4%
Dificuldade no uso dos dígrafos (qu, nh)	castalha (1), castania(1) – castanha; cejo (1) – queijo.	3 oco./ 3%

Fonte: Dados de pesquisa.

Pode verificar um número considerável de ocorrências de “erros” na categoria alteamento da vogal média (84%); e baixo registro dos demais “erros”: emprego dos dígrafos (3%), vocalização da consoante lateral (4%) e nasalização (9%).

**Gráfico 04** – Interferência da oralidade na escrita – ocorrências novas



Fonte: Dados de pesquisa.

O Gráfico 04 revela a presença marcante das dificuldades com alteamento da vogal (84%), “traviseiro”, “cuador”, nos textos dos alunos; estes resultados evidenciam a falta do trabalho pedagógico de excelência com a ortografia. Houve também a presença da nasalização (9%), “instintor” e “enstintor”; vocalização (4%), “timbau” e dificuldade de uso nos dígrafos QU e NH (3%), “castania”, “cejo”. Diante do exposto, foi visto que os alunos tendem a escrever da forma como compreendem a pronúncia das palavras.

#### **6.5.4 “Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita - ocorrências não previstas**

O Quadro19 descreve subcategorias de “erros” decorrentes do sistema arbitrário encontrados na atividade diagnóstica, devido às implicações do próprio sistema de convenção, mas que não estavam previstos a atividade diagnóstica.

**Quadro 19** – “Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita - não previstos

Fenômenos	Representação Escrita/ Ocorrência	Total de ocorrências/ Percentual de “erros”
Apagamento do L no final de sílaba	Giraso (1) – girassol; panta (1) – planta; bosa (1) – bolsa	3 oco. / 2%
Problema no uso da acentuação gráfica	Abajú (7) – abajur; cuadó (1) – coador; berinbau (1) – berimbau; gafó (1) – garfo; chadéz (1) – xadrez	11 oco. / 7%
O emprego do J no lugar do X	Enjada (1), injada (1) – enxada	2 oco. / 1%
Representação do R	jítara (3), juitara (1), jítara (3); jítara(1) – guitarra	8 oco. / 5%
Hipercorreção	Gaufo (1), gafou (2), gafo (1) – garfo	4 oco. / 3%
Apagamento do R	Gafo (1), gafou (1) – garfo; ceveja (1) – cerveja; arose (1) – arroz; cerote (2) – serrote; tabiseiro (1) – travesseiro; clasficado (1) – classificador;; enxntinto (1) – extintor	9 oco. / 6%
Apagamento do S na sílaba	Jiraso (2), jirasol (2), gira-sol (1), jirasou (1), jirasol (8) – girassol; secenta (7), cesenta (3), sesenta (4x), seceta (1) – sessenta; clasficador (2), clasficado (1), quasificador (1) – classificador; cerote (2) – serrote; travisero (2), traviseiro (4), traveseuro (1), tabiseiro (1) – travesseiro; picina (8), pecina (1) – piscina	52 oco. / 36%
O uso do hífen	Gira-sol (1) – girassol	1 oco. / 0,6%
Omissão de letras	Pete (2) – pente, gafo (1) – garfo, bilibal (1) – berimbau, bosa (1) – bolsa, tibal (1) – timbal, tita (1) – tinta, clasficado (1) – classificador	8 oco. / 5%
Acréscimo de letras	Gafou (1) – garfo, enxntinto (1) – extintor, toraxs (1), toraxix (1), tolaxix (1) – tórax; arose (1) – arroz; arquário (1) – aquário	5 oco. / 3%
O emprego do X no lugar de Z	Xadreix (1), xadrex (1) – xadrez	2 oco. / 1%
O uso do S para substituir o Z	Dês (2), deis (1) – dez, dose (1) – doze; arrois (1) – arroz; xadres (3), chadreis (2), xadreis (1), chadres (2) – xadrez	13 oco. / 9%

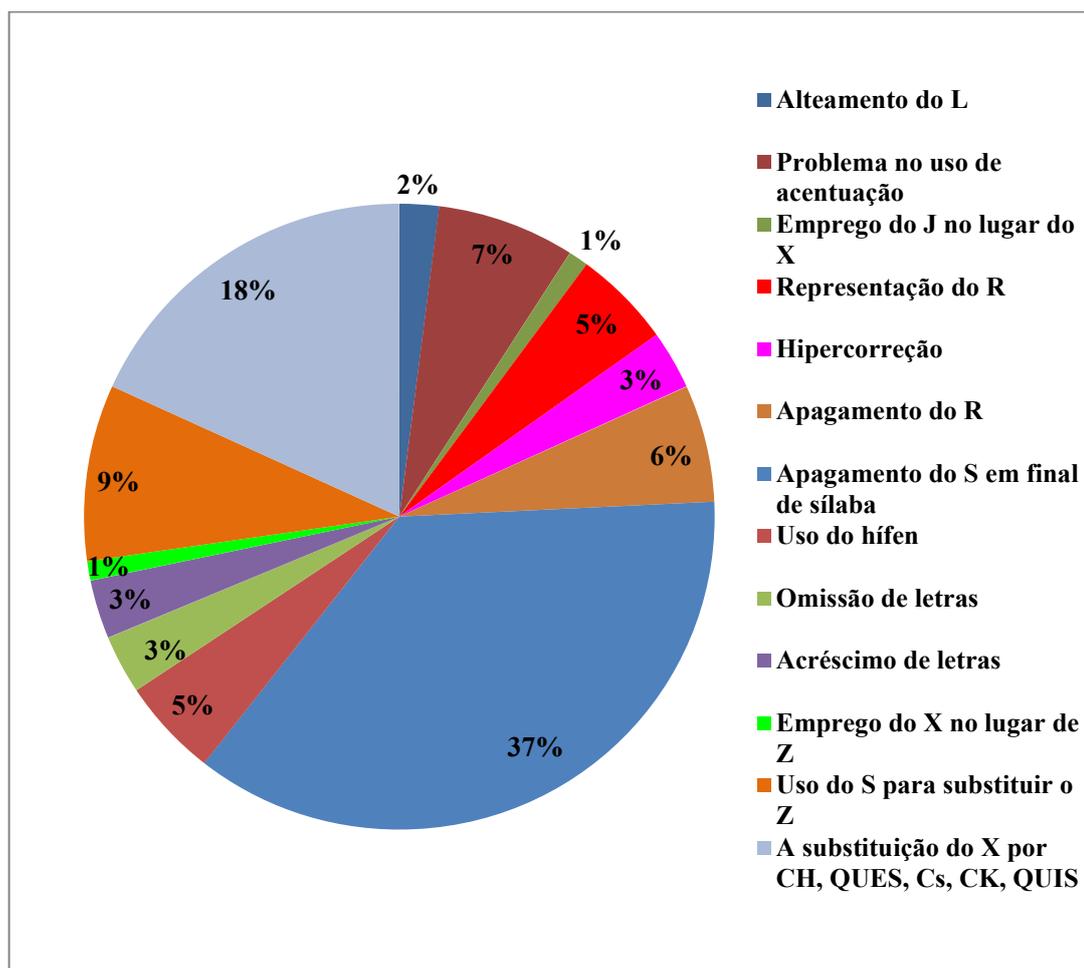
Continuação...

Fenômenos	Representação Escrita/ Ocorrência	Total de ocorrências/ Percentual de “erros”
A substituição do X por CH, QUES, Cs, CK, QUIS	Enxada (9), inchada (4) – enxada; chadreis (2), chadres (1), chadréz (1) chadrez (3) – xadrez; toraquis (1), toraque (3), toracs (1), Torack (1) – tórax	26 oco. / 18%
Erros decorrentes da inversão de letras	Bimribau (1) – berimbau	1 oco. / 0,6%
O som do S entre vogais	Tizora (1) – tesoura	1 oco. / 0,6%

Fonte: Dados de pesquisa.

Os dados informam pouca ocorrência de “erros” na maioria das categorias analisadas. Destacam-se, no entanto, apagamento do S na sílaba. Os demais fenômenos têm baixa ocorrência. Alvarenga e Oliveira (1997) analisaram a instabilidade e a canonicidade silábica do português e sua influência na aprendizagem da escrita; discutiram a existência de posições consonantais fortes e fracas na sílaba, sendo a coda considerada como posição fraca ou instável, passível de numerosas quantidades de alofonias na fala e também nas variações na escrita.

**Gráfico 05** – “Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita – não previstos



Fonte: Dados de pesquisa.

O Gráfico 5 expõe os já referidos “erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita encontrados no ditado realizado pelos estudantes. De modo geral, as quantidades não são expressivas, inclusive com ocorrências únicas, como nas categorias: inversão de letras e o som do S entre vogais, com 0,6 %, cada. Ou ainda valores abaixo dos 10%, como nas categorias: emprego do J no lugar do x (1%); emprego do X no lugar do Z (1%); inversão de letras (1%); o som do S entre vogais (1%); apagamento do L (2%); omissão de letra (3%); acréscimo de letras (3%); hipercorreção (3%); representação do R (5%); uso do hífen (5%); apagamento do R (6%); problemas de acentuação (7%) e; uso do fonema S para substituir o Z (9%). Os maiores valores dizem respeito à substituição do X por CH, QUES, QUIS, CS (18%) e apagamento do S em final sílaba (36%).

Apesar desse cenário, saliento que os resultados da pesquisa mostraram que, de fato, esses fenômenos representam dificuldades na escrita dos estudantes e, conseqüentemente, devem ser trabalhados sistematicamente nas aulas. Ou seja, entendo que, mesmo diante de

poucas incidências de dificuldade, é importante que o professor olhe com mais cuidado essas duas categorias, a partir de um trabalho significativo, criando metas possíveis para minimizar ou até mesmo sanar dificuldades de ortografia nos textos dos alunos, as quais se apresentam desde as séries iniciais e foram detectadas nas séries seguintes do ensino fundamental II.

### 6.5.5 “Erros” previstos e não previstos – frequentes

Alguns “erros” foram mais representativos e frequentes na atividade dos alunos, sendo assim, elaborei a proposta de intervenção com o propósito de sanar essas implicações, que, muitas vezes, impedem os alunos de avançarem para outros saberes. Os “erros” encontrados com pouca incidência também foram discutidos, ainda que rapidamente, na aplicação da proposta didática.

**Quadro 20** – “Erros” previstos e não previstos – frequentes

Categorias	“Erros” previstos/ Total de ocorrências	“Erros” não Previstos	Percentual de “erros”
Categoria 1	Monotongaço / 25 oco.	X	5%
	Ditongaço / 25 oco.	X	5%
	Apagamento do R final / 34 oco.	X	7%
	Alteamento da vogal média / 87 oco.	X	17%
Categoria 2	O uso do X / CH44 oco.	X	9%
	O fonema /S/ (S, C, Ç, SS, SC) / 87 oco.	X	17%
	Confusão do M e N / 42 oco.	X	8%
	Grafia do G e do J / 46 oco.	X	9%
	Apagamento do R e do S na sílaba / 94 oco.	X	18%
	A substituição do X por CH, QUES, CS, CK, QUIS, S / 26 oco.	X	5%

Fonte: Dados de pesquisa.

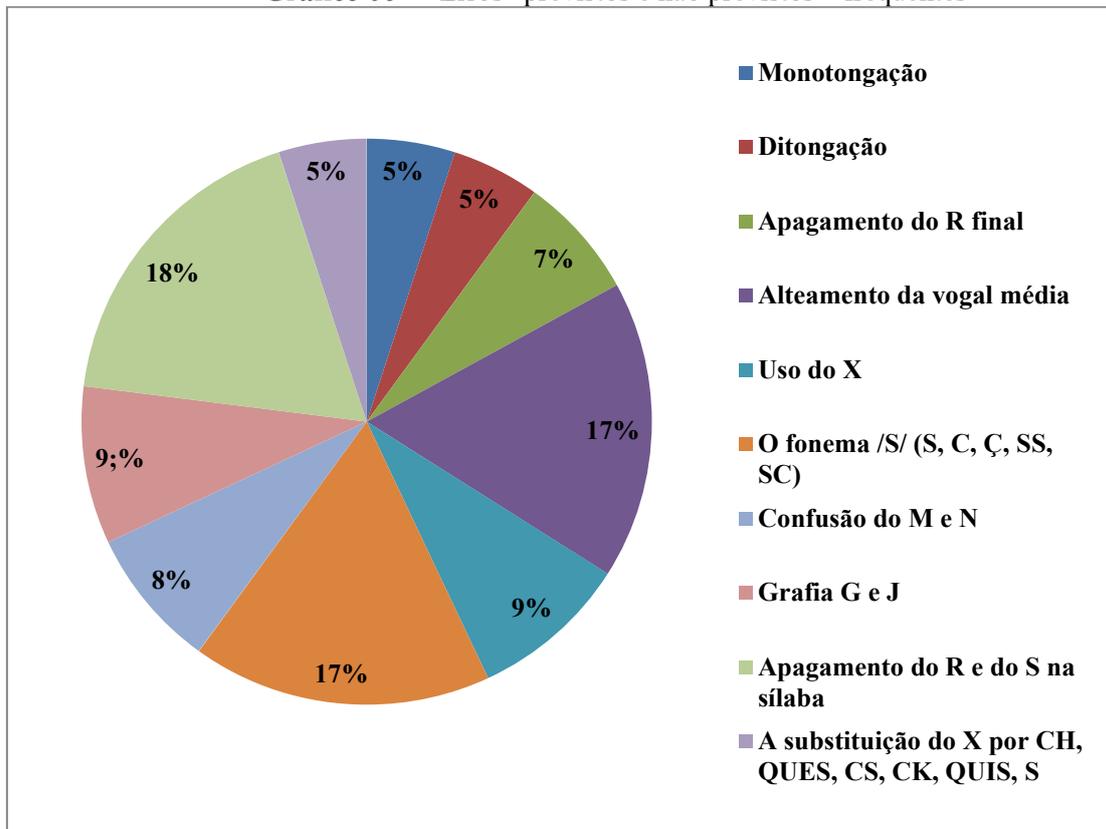
O Quadro 20 expõe as subcategorias de “erros” mais expressivos na atividade em análise. Na primeira categoria (categoria 01), os “erros” de maior ocorrência foram

monotongação e ditongação, com 25 de ocorrências, cada. O apagamento do R final, com 34 ocorrências, e o alteamento da vogal média, com 87 ocorrências, destacam-se pela frequência.

Já na segunda (categoria 02), identifiquei: o apagamento do S e do R na sílaba, com 94 ocorrências; a representação do fonema S, com 87 ocorrências; a grafia G e J, com 46 ocorrências; a confusão no uso do M ou N na coda nasal, com 42 ocorrências; e a substituição do X por ch, ques, ck, quis, com 26 registros.

Para a confecção do Gráfico 6, a seguir, fiz o agrupamento da categoria decorrente da interferência da fala e a categoria proveniente da natureza do sistema arbitrária. Para o diagnóstico, analisei dez subcategorias: monotongação, ditongação, apagamento do R final, alteamento da vogal média, o uso do X, fonema /S/, confusão do emprego do M ou N, grafia do G ou L, apagamento do S ou do R e a substituição do X. Essas ocorrências frequentes foram a base para a aplicação da proposta de intervenção, visto que não seria possível trabalhar em pouco tempo com todas as subcategorias que apresentaram desvios na atividade diagnóstica.

**Gráfico 06** – “Erros” previstos e não previstos – frequentes



Fonte: Dados de pesquisa.

### **6.5.6 Considerações gerais sobre os desvios ortográficos encontrados na atividade diagnóstica**

Visando a ampla compreensão sobre os “erros” verificados na atividade diagnóstica dos estudantes que participaram da pesquisa, agreguei todas as categorias estudadas no diagnóstico. Analisei a atividade dos alunos e detectei que “erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita eram previstos e provenientes da interferência da fala na escrita.

Os desvios referentes aos “erros” relacionados à arbitrariedade do sistema de escrita vistos no diagnóstico somam 339 casos e os “erros” referentes à interferência da fala na escrita somaram um total de 171 desvios. Se formos considerar “somente” os chamados “erros” não previstos nas duas categorias, estes foram distribuídos assim: ocorrências do sistema arbitrário da escrita, com um percentual de 61,4%, e referentes à interferência da fala na escrita, com um percentual de 51%. Com base nessas informações, posso afirmar que a análise do diagnóstico confirmou que a maior dificuldade na atividade dos alunos estava atrelada à compreensão da interferência da fala na escrita. Assim, compreendi que os erros mais frequentes das duas categorias deveriam fazer parte da proposta de intervenção.

Com dito, o Gráfico 6 reúne todas as categorias analisadas no diagnóstico. A partir desses dados, notei que as maiores ocorrências de “erros” dos estudantes estão nas subcategorias: apagamento do R e do S no final de sílabas (18%), fonema /S/ (17%), alteamento da vogal média (17%), o uso do X (9%) e apagamento do R final (7%). Diante disso, percebi a necessidade de agrupar essas categorias para trabalhá-las na aplicação da proposta de intervenção.

O Quadro 21 mostra o percentual e quantidade de ocorrências de “erros” decorrentes da natureza arbitrária da escrita (42,5%) e de “erros” provenientes da oralidade na escrita (55,6%) detectados na atividade dos alunos e selecionados para serem abordados na proposta de intervenção.

**Quadro 21** – “Erros” selecionados para a proposta de intervenção

“Erros” selecionados para a proposta de intervenção		Ocorrências	Percentual
“Erros” provenientes da oralidade na escrita	Monotongação	25	8%
	Ditongação	25	8%
	Apagamento do R final	34	11%
	Alteamento	87	29%
“Erros” decorrentes da natureza arbitrária da escrita	Representação do fonema /S/	87	29%
	Uso do X	44	15%
Total		302	100%

Fonte: Dados de pesquisa.

A Tabela 01 expõe o resultado do desempenho dos estudantes nas ocorrências frequentes, referentes ao diagnóstico, distribuídas considerando as duas categorias e suas subcategorias (fenômenos). Vê-se um total de 170 ocorrências de “erros” decorrentes da interferência da oralidade na escrita e 130 registros de “erros” decorrentes da arbitrariedade do sistema

**Tabela 01** – Resultado do desempenho dos estudantes nas ocorrências frequentes – referentes ao diagnóstico

Alunos	Interferência da oralidade na escrita				Arbitrariedade do sistema		Total
	Monotongação	Ditongação	Apagamento do R final	Alteamento da vogal média	Grafias do fonema /s/ (S,C,SS,SC)	Uso do X/CH	
01	/	1	3	4	3	1	12
02	2	/	1	6	7	4	20
03	2	/	1	4	7	1	15
04	/	1	2	2	3	2	10
05	2	4	1	6	7	3	23
06	1	1	2	4	5	2	15
07	1	/	2	3	3	1	10
08	1	1	2	4	4	3	15
09	2	2	1	5	4	4	18
10	/	1	1	3	1	1	07
11	1	2	1	4	6	4	18
12	1	1	2	2	2	3	11
13	1	1	3	3	5	1	14
14	1	1	1	3	2	1	06
15	1	/	/	3	/	2	06
16	/	2	2	1	2	/	07
17	4	/	2	6	7	1	20
18	2	1	1	10	8	3	25
19	1	2	3	4	4	2	16
20	1	1	1	6	7	2	18
21	1	2	3	3	3	/	12
Total	25	24	35	86	90	40	300
Total geral	170				130		

Fonte: Dados de pesquisa.

### 6.5.7 Conclusões acerca do diagnóstico

Bortoni-Ricardo (2006), em seu artigo intitulado *O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita*, o uso do termo “erros” e pontua que a fala pode prever variação e, por este motivo, os “erros” ortográficos podem ser justificados. Já na escrita, os “erros” representam transgressão de um código estabelecido e que não admite mudanças, a depender do gênero e do contexto. Para a autora, dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para todo processo escolar e, talvez, para toda a vida do sujeito.

Nesse sentido, a autora (ibidem, p. 274), explicita que o domínio da escrita é lento e requer um estudo constante para sua aquisição e, por isto, adotei a ideia de “erros” na pesquisa como uma inadequação do uso, uma transgressão de um código tradicional, mas não com uma visão preconceituosa, e sim, percebendo como uma oportunidade de refletir sobre as hipóteses que o estudante criou em sua escrita ortográfica.

Dessa forma, compreendo que o educador deve considerar os “erros” como uma fase importante no processo de aprendizagem da língua escrita, e um indicativo da habilidade que o estudante tem e o que ele ainda precisa adquirir sobre a ortografia, além de revelar ao professor meios para o planejamento do seu ensino, organizando o que o aluno já sabe e o que ele ainda precisa aprender (MORAIS, 2010). Além disso, para o autor, o professor de português deve ressignificar a sua prática de ensino de modo a admitir as variedades linguísticas e como estas podem se manifestar como desvios na escrita de seus alunos, tomando-as como ponto de partida para um trabalho de orientação, na tentativa de minimizar as dificuldades que seus estudantes possuem.

Sendo assim, penso que é relevante conhecer a arbitrariedade do sistema ortográfico a partir da fala do discente, refletindo a sua escrita de forma sistemática; pois, o professor não pode manter a prática tradicional de considerar “erros” a partir de uma visão pejorativa. A relação entre a língua escrita e a língua oral é importante para perceber a influência que a oralidade tem sobre a escrita dos estudantes e, por este motivo, estruturei a proposta de intervenção para a minimização dos problemas verificados nos textos dos alunos. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que os desvios ortográficos devem ser objetos de estudo entre professor e aluno, portanto, creio que a discussão ortográfica contribui para o aprimoramento de habilidades que o aluno já conhece sobre a língua.

Ainda sobre o diagnóstico, os resultados tanto dos “erros” previstos quanto dos “erros” não previstos foram sinalizados pelo número de “erros” detectados na categoria 01 – “erros”

decorrentes da oralidade na escrita. Os desvios ortográficos por interferência da fala aconteceram quando a escrita foi motivada pela pronúncia em decorrência de o aluno acreditar que a escrita é uma mera representação da fala, quando, na verdade, ambas (fala e escrita) são maneiras contextualizadas de representar a língua (MARCUSCHI, 2010).

Essa constatação me alertou para um problema que justificava, de certa forma, as dificuldades dos discentes com o uso da escrita. Pois, foi possível perceber que, na produção do ditado, não havia diferença entre a modalidade oral e escrita da língua. Por essa razão, os estudantes tendiam a transferir para os textos escritos os usos comuns de seu dialeto.

Quanto à categoria 02 – “erros” provenientes da arbitrariedade do sistema de escrita –, foram encontrados alguns “erros” que também sinalizam para uma possibilidade de se desenvolver uma proposta de trabalho que vise a esclarecer para o aluno as nuances do sistema ortográfico de forma organizada.

## 7 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção, pretendo expor as características gerais da proposta de intervenção pedagógica e fazer uma reflexão sobre as oficinas pedagógica. Em seguida, apresento a sequência das oficinas que compuseram meu trabalho e a atividade avaliativa que foi aplicada a fim de que verificar se os estudantes tiveram, de fato, os problemas ortográficos minimizados.

### 7.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Segundo Marcuschi (2011), o trabalho com a Língua Portuguesa envolve entender que toda atividade em sala de aula deve estar ligada à concepção de língua/linguagem. Partindo de tal premissa, adotei uma concepção interacionista, visto que a linguagem, como representação da língua, está presente em diversos conceitos atrelados à educação, como, por exemplo, gramática, texto, leitura, produção de texto, variedade linguística, oralidade, regras, dentre outros. Assim, entendo que é de suma importância que, o professor em exercício das suas atribuições, deva oportunizar ao aluno a reflexão da língua em funcionamento em diferentes contextos de interação social.

Para o autor, tal concepção trata a linguagem como conhecimento compartilhado entre os envolvidos no processo, a língua em uso, pois, as experiências e conhecimentos acontecem por meio dos diálogos. Desta forma, o trabalho que propus na aplicação da proposta de intervenção foi fruto das concepções de língua/linguagem adotadas; assim como Marcuschi, considerei os sujeitos inseridos em um contexto social, histórico e ideologicamente, que se constituem como tais na e pela linguagem e se tornam atuantes no processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto e levando em conta todo o trabalho de pesquisa, percebo que o professor deve favorecer, para a sala de aula, textos variados de forma que permita ao aluno contato com a norma ortográfica. Conforme Morais (2010), a escola é responsável por desenvolver ações educacionais para ampliação de saberes e deve oportunizar também a convivência do aluno com modelos de escrita correta sobre os quais se possam fazer reflexão, isto porque é provável que em seus lares os alunos tenham menos chance de ter contato com textos escritos.

Esta proposta de intervenção se deve ao fato de que a turma que eu selecionei para este estudo apresentou problemas ortográficos que não foram solucionados no período do ensino fundamental I. Então, decidi, com base nas especificidades do trabalho com a ortografia, promover uma proposta de intervenção por meio de oficinas pedagógicas. Nestas, trabalhei com diferentes gêneros textuais e produção de textos, haja vista que a finalidade da minha pesquisa era justamente trabalhar com ortografia a partir de diferentes gêneros textuais.

Sendo assim, para cumprir o objetivo de minimizar os problemas mais recorrentes com a norma ortográfica referente às subcategorias (som do X; representações do fonema S; monotongação; ditongação; apagamento do R final na sílaba e o alteamento da vogal média), apliquei as oficinas pedagógicas e utilizei estratégias que levaram os alunos a desenvolverem uma escrita significativa. Na seção que segue, apresento os conteúdos que foram selecionados para a proposta de intervenção que, consoante Morais (2000), teve por finalidade ajudar o aluno a formular hipóteses, construindo seu próprio conceito de maneira que aprimore e adquira cada vez mais os saberes sobre o sistema de escrita.

É importante destacar que, a atividade diagnóstica foi aplicada aos alunos quando estes cursavam o 7º ano do Ensino Fundamental II, em 2018. Todavia, esta proposta de intervenção pedagógica foi desenvolvida com estes mesmo alunos, que agora já se encontravam cursando o 8º ano, no ano de 2019.

As oficinas foram pensadas para serem desenvolvidas em 5 aulas semanais, no total de 20h/a, carga horária de Língua Portuguesa na escola. A proposta de intervenção pedagógica foi dividida em 10 oficinas, cada uma feita em duas aulas, a saber: Oficina 1: Apresentação da proposta das oficinas. A importância da ortografia para o ensino de língua portuguesa; Oficina 2: A influência da fala para a escrita – parte I (Erros ortográficos em placas de sinalização); Oficina 3: A influência da fala para a escrita – Parte II (Diferenças entre a fala e a escrita); Oficina 4: A influência da fala para a escrita – Parte III (Monotongação como um erro na escrita); Oficina 5: A influência da fala para escrita – Parte IV (Ditongação como um erro na escrita); Oficina 6: A influência da fala para a escrita – Parte V (Apagamento do R final); Oficina 7: A influência da fala para a escrita – Parte VI (Alteamento da vogal média); Oficina 8: O sistema ortográfico – Parte I (O fonema S); Oficina 9: O sistema ortográfico – parte II (O som do X); Oficina 10: O sistema ortográfico – parte III (Revisão: regularidade e irregularidade do sistema ortográfico).

É relevante dizer que achei importante utilizar a primeira oficina para apresentar a proposta de intervenção à turma. Observei que os estudantes consideravam o diagnóstico

apenas como atividade para mostrar aquilo que eles não conseguiram aprender. Para além dessa realidade, o diagnóstico também é válido para mostrar quais avanços já adquiriram. Geralmente, quando o professor afirma que fará um diagnóstico com a classe, isso causa certo receio, pois, naquele momento, consideram que estão sendo avaliados. Neste sentido, essa primeira oficina foi significativa, já que mostrou as principais dificuldades apresentadas pela turma e também sinalizou quais avanços os alunos já demonstraram, tomando como base o diagnóstico, com relação à ortografia. Também a oficina serviu para desmistificar o que os estudantes internalizaram ao realizar uma tarefa diagnóstica e percebi que essas atividades são formas de auxiliá-los no processo de aprendizagem.

Quanto à avaliação, esta se deu de forma processual e contínua. Promovi atividades possíveis de serem aplicadas (ditado, produção espontânea, leitura de textos, descrição de textos e uso de dicionários) em decorrência dos desafios encontrados em sala de aula no que concerne à ortografia. Verifiquei que, enquanto sujeito que ocupa lugares sociais, o aluno apresentou diferentes possibilidades do uso da linguagem escrita a partir de estratégias que permitiram a reflexão da modalidade escrita em todo trabalho de pesquisa. Em alguns momentos, precisei revisar conteúdos ou até mesmo repetir atividades já aplicadas, não mais como objeto de ensino, e sim, como mecanismos para identificar o conteúdo que o aluno não havia conseguido compreender efetivamente.

Como dito (Vide cap. 6), para a proposta de intervenção, selecionei os desvios que apresentaram mais ocorrências na atividade diagnóstica (o ditado). Segundo Moraes, a escola precisa ensinar ortografia; “assim, sem abrir mão da leitura e produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua” (MORAIS, 2010, p. 25). Portanto, por esse motivo, também utilizei na proposta de intervenção a produção de texto e separei os desvios que foram mais frequentes para serem analisados. Em relação à primeira categoria, “erros” por interferência da oralidade na escrita, os que tiveram maior incidência foram: monotongação, ditongação, apagamento do R final, alteamento da vogal média. Entendo que todas essas dificuldades foram oriundas da confusão que o aluno faz entre oralidade e escrita; com base nisso, as atividades que desenvolvi nas oficinas partiu da compreensão das modalidades da língua de forma que o aluno pudesse repensar sobre esses desvios. Saliento que os desvios de ortografia não foram trabalhados de forma individual, isto porque o desconhecimento do sistema ortográfico era um problema de toda a turma.

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) e

grafias irregulares do uso do X. Para a escolha dos desvios, levei em conta os que apresentaram maior ocorrência na produção de texto e do ditado, visto que o tempo para aplicação da proposta não permitiu que se trabalhasse uma quantidade tão significativa de desvios. Muitos outros desvios apareceram na atividade diagnóstica e em sala de aula, por exemplo: separação silábica, o uso de letra maiúscula no meio da palavra, pontuação, letras legíveis e pontuação. No entanto, somente dois alunos marcaram esses desvios em suas produções. Isso revela quão importante é que o professor leve em conta até mesmo a menor dúvida dos estudantes a respeito do sistema ortográfico.

Reconheço a necessidade de trabalhar com todas as subcategorias sinalizadas, todavia, esses desvios que foram identificados em uma quantidade menor de ocorrência não foram alvo da minha proposta de intervenção devido ao tempo reduzido para a aplicação das oficinas. A seguir, são expostos quais os textos utilizados em cada oficina e os temas que foram discutidos.

## 7.2 SÍNTESE DO PLANO DAS OFICINAS

### **OFICINA 1: EXPOSIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

#### **Objetivos:**

- 1 Expor resultados da atividade diagnóstica.
- 2 Apresentar o plano de intervenção.
- 3 Discutir a importância da escrita ortográfica.
- 4 Analisar a letra da música “Era uma vez” de Gonzaguinha.
- 5 Promover atividades sobre as diferentes formas de comunicação.

**Duração:** 2 horas-aula de 50 minutos.

### **OFICINA 2: A INFLUÊNCIA DA FALA PARA ESCRITA - PARTE I**

#### **Objetivos:**

- 1 Refletir sobre a relação entre a fala, a escrita e a ortografia.
- 2 Identificar erros ortográficos encontrados em placas, cartazes expostos em lugares públicos.
- 3 Possibilitar a distinção entre a fala, a escrita e ortografia.
- 4 Propiciar estratégias para sistematizar a língua oral para a língua escrita.

**Duração:** 2 horas-aula de 50 minutos.

### **OFICINA 3: A INFLUÊNCIA DA FALA PARA ESCRITA - PARTE II**

#### **Objetivos:**

- 1 Utilizar a linguagem nas diversas situações de comunicação.
- 2 Discutir a importância da escrita ortográfica em diferentes contextos.
- 3 Observar o conhecimento prévio do educando quanto ao uso da grafia.
- 4 Refletir sobre as diferenças da modalidade oral e escrita a partir das convenções ortográficas.

**Duração:** 3 horas-aula de 50 minutos.

**OFICINA 4: A INFLUÊNCIA DA FALA PARA A ESCRITA - PARTE III****Objetivos:**

- 1 Conhecer o processo de monotongação na produção de texto.
- 2 Identificar as diversas formas dos falares brasileiro.
- 3 Produzir um texto a partir da leitura do poema “Identidade” de Pedro Bandeira.

**Duração:** 4 horas-aula de 50 minutos.

**OFICINA 5: A INFLUÊNCIA DA FALA PARA A ESCRITA - PARTE IV****Objetivos:**

- 1 Identificar o processo de ditongação na fala e sua interferência na escrita.
- 2 Revisar o assunto anterior da aula - ditongação.
- 3 Orientar, a partir de atividades, a reescrita de texto.

**Duração:** 4 horas-aula de 50 minutos.

**OFICINA 6: A INFLUÊNCIA DA FALA PARA A ESCRITA - PARTE V****Objetivos:**

- 1 Promover a discussão sobre o processo do apagamento do /R/ nos textos dos alunos.
- 2 Elaborar as regras que são estabelecidas para representação do R (dígrafo, depois de consoante e R fraco entre vogais).
- 3 Revisar o assunto anterior da aula - Apagamento do /R/ final.

**Duração:** 2 horas-aula de 50 minutos.

**OFICINA 7: A INFLUÊNCIA DA FALA PARA A ESCRITA - PARTE VI****Objetivos:**

- 1 Enfatizar a importância da letra na produção do som.
- 2 Revisar o assunto anterior da aula - Alteamento da vogal média.
- 3 Estabelecer atividade a partir de textos com lacunas.

**Duração:** 4 horas-aula de 50 minutos.

**OFICINA 8: O SISTEMA ORTOGRÁFICO - PARTE I****Objetivos:**

- 1 Estabelecer as diferentes representações do fonema /S/.
- 2 Identificar o som do S em contexto diferente.

**Duração:** 4 horas-aula de 50 minutos.

**OFICINA 9: O SISTEMA ORTOGRÁFICO - PARTE II****Objetivos:**

- 1 Refletir sobre os diferentes sons do X.
- 2 Analisar as diversas representações sonoras do fonema X.

**Duração:** 2 horas-aula de 50 minutos.

**OFICINA 10: O SISTEMA ORTOGRÁFICO - PARTE III****Objetivos:**

- 1 Diferenciar, a partir da revisão, a irregularidade e a regularidade da ortografia.
- 2 Construir um painel – Árvore ortográfica.
- 3 Avaliar as oficinas.

**Duração:** 2 horas-aula de 50 minutos.

### 7.3 APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresento os relatos das etapas da proposta de intervenção pedagógica, realizada entre os dias 03/09 a 22/10 de 2019. Para melhor compreensão do trabalho desenvolvido em sala de aula, exponho os detalhes e vivências da turma em cada oficina.

#### **Oficina 01**

A primeira oficina estava prevista para começar no dia 19 de agosto de 2019, mas, em razão de alguns imprevistos ocorridos no estabelecimento escolar, não foi possível adiar; logo, muitos empecilhos foram enfrentados para dar início às atividades. Uma semana antes, fui à escola para falar da possível data para aplicação da proposta, contudo a direção da escola, Professora Cintia Almeida, sinalizou que não seria interessante a aplicação das oficinas naquele momento, visto que o prédio escolar estava passando por alguns problemas técnicos e, na semana seguinte, a turma estaria realizando atividade extraclasse. Devido a essas ocorrências, a primeira oficina só foi realizada no dia 03 de setembro de 2019.

Na primeira oficina, estavam na sala de aula 20 alunos (01 aluno faltou à aula). Apresentei a proposta de intervenção evidenciando questões ortográficas e as possíveis contribuições no aprimoramento da escrita, fazendo uso de um gráfico com o desempenho geral da turma, e demonstrei duas categorias que englobam “erros” previstos e “erros” não previstos, observados na atividade diagnóstica: as ocorrências provenientes da interferência da fala na escrita e as intervenções do sistema ortográfico arbitrário.

Na sequência, expliquei a finalidade da proposta, ressaltando a sua importância para sanar as dificuldades encontradas na atividade dos alunos. Destaquei ainda que as estratégias que foram pensadas para serem usadas nas oficinas seriam relevantes, visto que teríamos trabalho em grupo e em dupla, de maneira que a troca de conhecimento favorecesse o aprendizado de todos.

A acolhida foi bastante calorosa e a classe se mostrou interessada em participar da proposta de intervenção. Os alunos estavam ansiosos e falaram que gostavam de atividades que envolvessem música, trabalho em grupo e atividades em dupla. Alguns alunos afirmaram: “A senhora deveria ficar até o final do ano com a gente; seria bom”. Eu questionei o porquê, mas eles riram e disseram: “A senhora é diferente”.

Iniciei uma conversa informal falando sobre a importância da ortografia, dizendo para os alunos que, para se grafar um texto ou até mesmo a palavra, é necessário analisar o que escrever, para que escrever e como escrever, pois a nossa escrita deve ter coerência para que o leitor possa compreender. Também questionei se os alunos gostavam de escrever e alguns que possuem celular disseram que, quando o professor escreve no quadro, eles preferem tirar foto das atividades para tentar resolver em casa quando não têm preguiça. Perguntei se gostavam de produzir textos na sala e alguns disseram que sim. Mas afirmaram que, quando o professor discute o texto antes com a turma, a produção fica melhor. Então, fiz a seguinte pergunta: “Qual a importância da escrita para a vida de vocês?” A turma respondeu que sem a escrita seria quase impossível deixar registrados os acontecimentos da história da humanidade.

Relembrando o início da aula, os alunos também falaram que, na antiguidade, o homem representava a escrita através do desenho em pedras e paredes das cavernas para se comunicar e, com as mudanças da escrita, hoje, em todos os lugares que eles vivem, a escrita está presente em diversas formas. E seguida, a turma disse: “Por isso, professora, a escola deveria criar uma forma para a gente escrever melhor, sem tantos erros de português”. Após a fala do aluno, distribuí para a classe cópias da música “Era uma vez”, composta por Álvaro Socci e Cláudio Matta (ANEXO B). Os alunos ouviam e acompanhavam com o texto em mãos. Depois que a música acabou, perguntei a eles: Vocês já conheciam a música? Essa música traz alguma lembrança para vocês? Os alunos disseram que esse lugar de paz e felicidade que se retrata na música está difícil de encontrar com tanta violência no mundo.

Após a reflexão dos estudantes, distribuí blocos e lápis para a classe e pedi para que eles fizessem uma produção textual com o título “Um lugarzinho cheio do nada”, incluindo na produção palavras como “felicidade”, “fantasia”, “verdade”, “vez” e “cultivar”. Ao encerrar as atividades, recolhi as produções para serem analisadas e avaliadas como processo de aprendizagem.

Para realizar a última atividade, a turma foi dividida em 5 grupos e cada grupo representou a escrita de forma diversificada na linguagem não verbal. Após o término da atividade realizada pelos alunos, para reativar seus conhecimentos prévios sobre o uso da escrita, expliquei como surgiu a escrita e qual a sua importância. Finalizamos a oficina com uma pergunta: Como vocês imaginam a vida sem escrita? Os alunos responderam que sem a escrita a vida deles seria sem graça, pois eles e outras pessoas morreriam um dia e não teriam nada registrado para deixar para a outra geração. Após a discussão, distribuí na classe o texto

“Um mundo sem escrita” (Autor desconhecido) (ANEXO C) para ratificar as hipóteses dos alunos, e depois, fizemos um lanche na sala.

**Figura 1** – Alunos produzindo o texto a partir da interpretação da música “Era uma vez”



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse primeiro momento, a turma se mostrou empolgada, mas, quando eram questionados sobre o texto, poucos alunos interagem. Como eu já esperava, mesmo sendo professora da turma, a maioria dos alunos não se sentiu segura para se envolver ativamente na discussão. Acredito que alguns por motivo da timidez; outros, por razão das dificuldades. Entretanto, os estudantes que inicialmente não falaram me surpreenderam, porque eles realizaram a atividade em grupo e também fizeram a produção de texto com bastante entusiasmo. Foi bastante produtivo; melhor do que se esperava.

## **Oficina 02**

No dia seguinte, 04/09/2019, a aula foi iniciada com uma revisão oral do assunto anterior sobre a importância da escrita, enfatizando que o ensino de ortografia é fundamental, posto que possibilita ao aluno a abordagem das regularidades ortográficas e a construção de regras de forma que oportunizem ao indivíduo a capacidade de desenvolver a leitura, a ortografia e sua produção textual, comunicando-se de maneira adequada em diferentes contextos sociais. Também falei do respeito que devemos ter com os diversos falares de cada região, localidade e faixa etária. Essa retomada da aula anterior contribuiu de forma significativa, porque a classe percebeu a relação que há entre a fala, a escrita e a ortografia.

Após o entendimento da turma, mostrei diferentes imagens do dia a dia (ANEXO D) que representam “erros” ortográficos provenientes tanto das arbitrariedades do sistema

ortográfico quanto da interferência da fala na escrita, solicitando da turma que identificasse os “erros” ali presentes e tentassem reescrever as palavras no caderno. É importante salientar que, no momento em que os alunos apontavam “erros”, eles também demonstravam compreensão da situação apresentada; um exemplo disto foi quando me chamaram atenção sobre a frase, dizendo: “Pró, temos sorvete e picolé *premeado*”; faltou o S marcando o plural e “I” que foi substituído na segunda sílaba da palavra em destaque, mas esse modo de falar qualquer pessoa entende”.

Aproveitando a fala da turma, expliquei que a língua está sempre em movimento, se transformando, se adaptando. E, para compreendermos essas mudanças, é preciso considerar a historicidade da língua e todo o contexto geográfico de um povo. Isso porque a língua, em qualquer época e contextualizada em várias situações de comunicação, permite ao usuário novas possibilidades de uso. Também salientei que devemos conhecer todas as formas de escrever uma palavra. Nesse momento, um aluno falou que a escola deve ensinar também a forma correta de escrever porque quando uma pessoa vai fazer o Enem, um concurso, o que é cobrado é a escrita certa na produção de texto.

Logo depois, a classe foi dividida em 4 grupos, e cada um recebeu uma ficha apresentando alguns “erros” ortográficos, tais como “meio ambiênti” “consomo sustentáveu”, “estinqção” e “conscientização”. Eles deveriam construir cartazes fazendo a reescrita da palavra para apresentarem à turma.

**Figura 2** – Alunos construindo cartazes



Fonte: Arquivo pessoal.

Foi observado que, à medida que cada grupo foi apresentando, eles mesmos perceberam que existem palavras que podemos explicar a partir de uma regra, como, por exemplo, para “ambiente” que antes de p e b se acrescenta M. Quanto à palavra “extinção”, a turma disse que não sabia dizer por que se escreve com X, sendo que o som é de S. Expliquei que a palavra “extinção” escrita com X faz parte das ortografias irregulares da língua portuguesa, portanto não há regra para justificar a escrita desta palavra. Logo, o aluno deve fazer leituras, consultar dicionários e trabalhar também exercício da memorização.

Após isso, os alunos construíram um painel com as seguintes palavras: tesora / tesoura; cuador / coador; penera / peneira; travisseiro / travesseiro; caragueijo / caranguejo; abaju / abajur; classificado / classificador; ceveja / cerveja; computado / computador, gafo / garfo, arrose / arroz; deis / dez; xadreis / xadrez; doize / doze; bilinbau / berimbau; tinbal, timbal; imxada / enxada; pete / pente; enstintor / extintor. As palavras foram escritas apresentando alguns “erros” propositalmente. Os alunos, ao construírem o painel, conversavam entre eles sobre a escrita correta, mas, quando tinham dúvidas, consultavam o dicionário. Interessante que os alunos apresentaram o painel e disseram que o uso do dicionário foi muito bom para consultar as palavras que evidenciaram dificuldades em compreendê-las, como o emprego do X e do S no meio da palavra, o uso do R no final da sílaba.

Para finalizar a oficina, pedi para os alunos reescreverem as frases no bloco, obedecendo à norma ortográfica, considerando a explicação da aula sobre o sistema ortográfico, como possibilidade de se produzir textos orais e escritos coerentes.

Na Oficina 02, os alunos conversavam muito no momento da construção do cartaz, justamente porque, no momento da dúvida, recorriam ao dicionário. Em relação aos objetivos propostos para essa oficina, alguns alunos apresentaram bastantes dificuldades; mesmo com o dicionário em mãos, ainda registram palavras comuns com alguns desvios ortográficos relacionados aos “erros” decorrentes da interferência da oralidade na escrita e aos “erros” provenientes da natureza arbitrária do sistema de escrita. Talvez essas dificuldades ainda estivessem acompanhando esses alunos porque eles desconheciam as normas ortográficas e também por não terem prática de leitura e escrita.

Segundo Cagliari (1999), a pessoa que lê muito e escreve bastante, com o tempo, passa a encontrar menos dificuldades em escrever corretamente de acordo com as regras ortográficas. Para o autor, quando o aluno não tem o hábito de ler e nem tão pouco escrever, as dificuldades aumentam bem mais. Diante do exposto, percebi que, para alcançar os

objetivos da oficina, seria preciso trabalhar nas aulas com diferentes gêneros textuais, enfatizando a leitura, a interpretação, a escrita e, principalmente, a ortografia. Ciente de que, mesmo com esse leque de informação, ainda não conseguiria sanar as dificuldades de toda a turma.

### **Oficina 03**

No dia 05/09/2019, iniciei a aula pedindo para a classe se organizar em 4 grupos. Cada grupo recebeu quadrinhos de Chico Bento com títulos diferentes (ANEXO E). Os componentes da equipe fizeram a leitura do texto. Em seguida, eu e os alunos relembramos das características dos quadrinhos: o conceito de narrativas construídas por imagens e textos; tipologia textual – gênero misto, trazendo argumentação, injunção, exposição, mas sabendo que o tipo predominante é a narrativa; os elementos organizacionais e estruturais que compreendem as falas e os balões; a finalidade de cada texto, pontuando também que o público alvo, na maioria das vezes, é infanto-juvenil e esse tipo de texto pode ser visto na internet, bancas de revista, em uma exposição de livros e nos livros didáticos.

Logo após essa conversa, um aluno afirmou que, no Sertão da Bahia onde ele morava, ouvia pessoas falarem da mesma forma que Chico Bento e eram criticadas até mesmo dentro da família. E ele, por não compreender, também debochava. Em seguida, distribuí para cada grupo uma cópia da tira de Chico Bento, porém o texto não tinha falas. Os alunos, junto com suas equipes, observaram atentamente a cópia original e depois fizeram a reescrita do texto, conservando o seu sentido original.

Na elaboração da atividade, alguns grupos apresentaram dúvida, no entanto, tiveram como auxílio o dicionário que haviam utilizado na aula anterior. Ao terminar a produção, as equipes apresentavam seus textos modificados. Como atividade para casa, pedi para os alunos pesquisarem palavras que são comuns a todos na sua comunidade, mas que sofrem variação na oralidade. As palavras pesquisadas pelos alunos foram: moleque/moleca – guri/guria – pirralho/pirralha (um menino ou uma menina), encosto/molesta (preguiçoso), pega-pacapé (briga, confusão), manga (pasto), boara (pequena extensão de terra plantada), biscó (um facão com cabo de madeira com no mínimo 30 centímetros).

No dia 10/09/2019, iniciei a aula revisando as diferenças entre fala e escrita, mostrando para eles a natureza dos desvios cometidos na atividade diagnóstica e expliquei cada ocorrência, exemplificando-as. Depois, distribuí o texto “Preconceito linguístico: o que

é?” (ANEXO F). Para discutir o texto, fizemos uma roda de leitura. Primeiro, solicitei uma leitura silenciosa, depois abrimos para a leitura coletiva. Alguns resistiram em ler, porém participaram com questionamentos e expondo suas opiniões. Essa atividade foi bastante proveitosa, pois os alunos participaram refletindo sobre a maneira como a sociedade estigmatiza o indivíduo que não domina a norma padrão; contudo, é importante pontuar que a classe também salientou que até mesmo aquelas pessoas que são consideradas cultas “erram” porque, quando não se conhece a palavra, qualquer um está sujeito a escrever “incorretamente”.

Nesse momento, esclareci para os alunos que, quando não conhecemos a palavra ou há dúvida ao escrevê-la, é necessário o uso do dicionário. Após a discussão do texto, alguns alunos disseram que a escola, em muitos momentos, representa atitudes preconceituosas em relação ao aluno com déficit de aprendizagem, e esse preconceito é bem acentuado quando se trata de aluno de zona rural. Perguntei à classe se alguém ali já tinha sido constrangido devido à forma de falar. A aluna 6 respondeu da seguinte forma: “Professora, às vezes, a escola só sabe criticar; não ajuda. Daí, o aluno que tem pouco interesse, aproveita a falha da escola e desiste, preferindo muitas vezes arrumar trabalho ou malandrear”. Depois que a aluna concluiu a fala, mostrei para a classe que a escola é um lugar em que construímos saberes e dividimos conhecimentos; é na escola que formamos professores, doutores, advogados, juízes, etc.

Por fim, distribuí uma atividade. A turma desenvolveu uma narrativa (conto) a partir de uma história em quadrinhos de Chico Bento (APÊNDICE C). Pedi para que os estudantes lessem a história, reescrevendo-a. Os textos foram pequenos porque os alunos sempre evitam textos longos. Expliquei que o texto deveria ter início, meio e fim. Após o término, alguns leram e outros preferiram apenas me entregar o texto. Observei que alguns alunos se esforçaram a produzir seu texto de forma bastante coesa. Embora com um número menor, ainda identifiquei algumas produções com marcas da oralidade na escrita.

#### **Oficina 04**

No dia 11/09/2019, iniciei a quarta oficina distribuindo cópias do poema “Cante de lá que eu canto de cá”, de Patativa do Assaré (ANEXO G). Comecei a aula fazendo alguns questionamentos sobre o poema, tais como: Você conhece esse poema? O que está subtendido em “Cante de lá que eu canto de cá”? Qual a função social do texto? Você conhece o autor? Que tipo de linguagem foi usado no texto? Após os questionamentos, alguns alunos falaram

que já fizeram apresentação sobre Patativa e que achavam que o autor falava de maneira caipira, mas dava para entender. Também falaram que o texto mostra que mesmo falando de forma caipira precisamos respeitar a maneira de falar de cada pessoa, haja vista que o importante é que a mensagem seja compreendida.

Depois da fala dos alunos, entreguei a cópia do poema “Cante de lá que eu canto de cá” e solicitei a leitura coletiva. A turma disse que achava engraçada a forma como foi escrito o texto. Para os estudantes, o poeta era uma pessoa bastante simples e parecia ser morador da zona rural. Nesse momento, a aluna 8 interrompeu a conversa e afirmou que algumas palavras do poema estavam no dicionário grafadas de outra forma e outras não foram encontradas e, com isto, ficava difícil entender o poema e o texto era muito feio. Aproveitei a fala da aluna e expliquei que muitas palavras do poema que não foram encontradas no dicionário estão relacionadas à própria maneira de o poeta se expressar e que muitas palavras, com o passar do tempo, caíram em desuso. Assim, faz-se necessário o estudo sistemático da ortografia para que pessoas de diferentes localidades possam compreender as produções textuais sem problemas.

Quanto à estética do texto, explanei para os estudantes que a beleza do poema estava na forma como ele foi produzido e que o escritor tem licença poética; portanto, o poeta pode fugir das regras do sistema ortográfico e criar o seu próprio estilo. Pontuei também que alguns escritores que dominam a norma-padrão de prestígio escolhem escrever da mesma forma de Patativa do Assaré para mostrar a cultura e as tradições de um povo. Após a discussão do texto de Patativa, expliquei o processo de monotongação registrando no quadro de vocábulos que foram encontrados na atividade diagnóstica dos alunos.

No dia 12/09/2019, iniciei a aula fazendo uma recapitulação da aula anterior sobre monotongação, apresentando a biografia do autor Patativa do Assaré (ANEXO H). Logo depois, a turma assistiu a um vídeo sobre os sotaques do Brasil – “‘Sotaques do Brasil’ desvendando as diferentes formas de falar do brasileiro”<sup>2</sup>. Após o término do vídeo, os discentes ficaram bastante empolgados; falaram que não entendiam o porquê do preconceito com a fala do nordestino, já que cada região fala de forma diferente. Os alunos deixaram claro em suas falas que todos nós precisamos respeitar as diversas maneiras de falar das pessoas e pontuaram que a escola precisa trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa o estudo ortográfico de forma que o aluno possa dizer porque a palavra é escrita de uma forma, mas é falada de

---

<sup>2</sup> A matéria foi exibida no Jornal Hoje, da TV Globo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=usz5v14>.

outra. Para encerrar a oficina, pedi para os alunos produzirem um texto a partir da leitura do poema “Identidade” de Pedro Bandeira, descrevendo suas características físicas e expressando o que pensam sobre si. O aluno poderia escolher: uma carta pessoal, um conto ou um poema, que deveria ser direcionado a um amigo.

**Figura 3** – Alunos na construção da carta pessoal



Fonte: Arquivo pessoal.

### Oficina 05

No dia 19/09/2019, comecei a oficina com o bingo de palavras. As palavras do bingo foram: *carteira, bandeja, boné, caranguejo, abajur, três, Jesus, mês, bolsa, açougue, tesoura, peneira, bombeiro, cantou, caixote, barbeiro, ratoeira, roubo, ouro, doze, açougue, peneira*. Distribuí as cartelas do bingo de palavras para a classe. O aluno deveria prestar a atenção nas palavras escritas na cartela para serem marcadas. Cada cartela apresentava as duas modalidades: a norma padrão e a variante de forma que permitisse ao aluno a reflexão no momento da escolha da palavra. O jogo terminava quando o aluno preenchia a cartela.

Solicitei da turma que tentasse marcar a cartela individualmente. Na sequência do jogo, percebi que os alunos estavam bastante atentos no momento de marcar a escrita correta. Depois que cada aluno marcou sua cartela, pedi para que eles trocassem as cartelas com o colega para assim fazermos a correção. Fizemos a correção das palavras e constatamos que os alunos 3, 7 e 8 marcaram as palavras que representam o processo de monotongação como: “canto”, “ratoeira” e “robô”. Quanto à ditongação, tivemos o aluno 4, que marcou as palavras: “boneu” e “méis”.

Após a correção das cartelas, dividi o quadro em duas colunas. A coluna A representando palavras que sofrem monotongação e a coluna B palavras que são modificadas devido ao processo de ditongação. Nesse momento, sugeri que os 20 alunos que estavam na

sala se dividissem em dois grupos com o mesmo número de integrantes para representarem as colunas. A atividade foi bastante proveitosa, porque cada aluno registrava a palavra e ia explicando-a. Aquele aluno que cometia algum desvio, pedia ajuda aos colegas. E assim encerramos a oficina com o entusiasmo da turma por ter cometido poucos desvios na escrita.

No dia 20/09/2019, fizemos uma recapitulação sobre as diferenças existentes entre a escrita e a oralidade, enfatizando a monotongação e a ditongação. Usei as mesmas palavras da atividade da aula do dia 13, revisando os conteúdos e construindo novos exemplos com a participação dos alunos. Logo após, propus à classe a possibilidade de confeccionarem um material de consulta com palavras que apresentassem dúvidas no momento da escrita já que a pronúncia é diferente. A turma formou duplas e, com o auxílio do dicionário, selecionaram, em ordem alfabética, palavras que podem sofrer modificações no uso da oralidade. As palavras foram escolhidas de A a Z.

Os alunos ficaram animados, visto que, segundo eles, a pesquisa com o dicionário na sala de aula é melhor e a turma faz, contudo, se fosse uma atividade para ser realizada em casa, a maioria dos alunos poderia não fazer. É importante relatar que, enquanto a classe pesquisava a palavra, eu registrava no quadro e explicava para os estudantes as palavras que podem sofrer variação devido aos fenômenos de monotongação e ditongação.

Como atividade avaliativa, distribuí para cada aluno o texto de Jô Soares “Português é fácil de aprender porque é uma língua que se escreve exatamente como se fala” (APÊNDICE D) para que a classe fizesse a reescrita do texto sem o auxílio do dicionário.

## **Oficina 06**

No dia 24/09/2019, iniciei a oficina e sugeri à turma que se sentasse em círculo. Depois, entreguei uma caixa surpresa contendo várias imagens que representavam palavras com o som do /R/ fraco e do /R/ forte. A caixa girava na roda e cada aluno, ao pegar a imagem, registrava no quadro de acordo as colunas: 01, que caracterizava o /R/ fraco, ou a 02, que indicava o /R/ forte. Embora o resultado da atividade diagnóstica tenha mostrado diferentes ocorrências no uso do R, devemos salientar que o objetivo da oficina era permitir ao aluno o reconhecimento do apagamento do R final como “erro” de escrita, já que o apagamento do R final foi recorrente nas produções dos alunos.

À medida que os alunos identificavam a imagem, eles registravam, no quadro, o nome da figura. Depois da escrita dos alunos, pedi para a classe fazer uma leitura coletiva, durante a

qual os alunos deveriam ficar atentos ao som representado pela letra R. O aluno indicado pelo seu grupo se dirigia até o quadro e escolhia uma palavra e tentava explicar o uso do R naquele contexto. A intervenção dos alunos foi satisfatória porque eles lançavam mão do conhecimento prévio para formular algumas repostas.

Após a participação da turma, pedi que fizessem mais uma vez a leitura das palavras no quadro e as analisassem atenciosamente. Depois da reflexão, a classe chegou à conclusão de que o apagamento do R ocorre porque a fala acaba interferindo no momento da escrita. Aproveitando a fala dos alunos, expliquei que as palavras registradas no quadro representam grafias regulares – aquelas que podem ser ensinadas através de regras e irregulares – aquelas para as quais não há regras para compreendê-las, portanto, é preciso um estudo sistemático, o uso de dicionário e a memorização.

Dando continuidade à explicação, fui ao quadro e separei as ocorrências da seguinte forma: o R entre vogais, R entre vogal e consoante, R no início e R no final da sílaba. Com o auxílio da classe, fui explicando e formulando regras para cada uso do R. Percebi que toda turma estava envolvida com a atividade e, segundo os alunos, eles gostam de aulas em que eles possam se movimentar.

No dia 25/09/2019, iniciei a oficina fazendo uma retomada da aula anterior sobre o apagamento do R final e registrando no quadro alguns exemplos. Após isso, distribuí cópias da música “O que é o que é?” de Gonzaguinha e pedi para a turma fazer uma leitura silenciosa. Depois, coloquei a música no aparelho de som e a turma acompanhou a canção cantando. Em seguida, fiz alguns questionamentos, tais como: Você já conhecia essa música? Qual o assunto tratado na música? O autor da música enxerga a vida como um eterno aprendiz. E você, qual a sua visão em relação a vida? Após as respostas dos alunos, falei um pouco a respeito da vida do filho de Luiz Gonzaga, o Rei do Baião.

Dando continuidade, dividi a turma em 5 grupos e distribuí a letra da música para a turma fazer a leitura. Cada grupo ficou responsável por uma estrofe da música e também um representante do grupo apresentava seus argumentos referentes à estrofe. Os componentes do grupo poderiam ajudar o seu líder no momento da exposição da atividade. A aluna 13, ao apresentar uma estrofe, comentou que os versos “viver e não ter a vergonha de ser feliz” sofrem o apagamento R final nos verbos na maioria das vezes, porque o estudante talvez não saiba que o verbo quando estiver na forma do infinitivo é obrigatório o uso do R no final da palavra.

Então, aproveitei a fala desta aluna para esclarecer que, quando o estudante sabe usar a forma infinitiva do verbo, é provável que o apagamento do R não seja frequente em seus textos. Também disse que é preciso estar atentos na leitura do vocábulo, como exemplo, a palavra “vergonha” que faz parte do sintagma nominal e que o apagamento do R se dá no final da sílaba. Para concluir a oficina, apresentei imagens cujos nomes são escritos com R em posições diversas. Os alunos observaram as imagens e registraram na folha enumerada os nomes de cada figura exposta com o auxílio do aparelho de data show (APÊNDICE E).

### **Oficina 07**

Logo no início da aula, no dia 04/10/2019, pedi para a classe formar 4 grupos, que foram representados pelas letras A, B, C e D. Distribuí um poema para cada equipe. As equipes A e B, cada uma, ficaram com um texto que apresentava palavras que são escritas com /E/, mas o som, na pronúncia habitual, é de /I/. As outras equipes ficaram com o texto que evidenciava palavras que são registradas com /O/, embora o som seja de /U/ no final da sílaba. Solicitei a leitura dos textos por equipe.

Depois da leitura, provoquei as equipes com as seguintes perguntas: O que há de semelhante nas palavras destacadas nos textos “Milagre no Corcovado e Cidadezinha” (ANEXO J) No momento da leitura, há diferença entre a escrita e a pronúncia? Após a resposta dos alunos, as equipes C e D apresentaram os textos pontuando as ocorrências ortográficas. Depois, expliquei o assunto dizendo que, em final de sílabas, o som do /I/ átono é representado com a letra E, e o som do /U/ átono é registrado pela letra O. É interessante deixar claro para o aluno que, quando o som do /I/ é tônico, o final da palavra deve ser escrita com a letra I, por exemplo: jabuti, quati, etc.

Em seguida, cada líder do grupo fez uma leitura coletiva, observando minuciosamente a escrita do texto. Depois, recolhi os textos da turma e indaguei se eles perceberam com mais clareza a diferença da escrita para a pronúncia. O aluno 17 me respondeu que realmente há diferença, mas antes não percebia porque; para ele, estudar ortografia não tinha tanta importância. Também o aluno 2 interrompeu dizendo que, quando se escreve seguindo as normas estabelecidas pelo sistema ortográfico, o texto fica melhor para ser compreendido.

Finalizando a discussão, entreguei fichas das palavras retiradas dos textos trabalhados para o aluno registrar no quadro. A vogal final das palavras foi retirada, propositalmente, para permitir que o aluno analisasse a sua produção antes de registrar. As palavras em uso foram:

*nublado, corcovado, pousado no algodão, iluminado, perto, Cristo, mosquito, olhando, arrepio, próprio, Rio, burricos, segundo, cismando, vasto, mundo, perdido, pouso, fixo, nascido, para a vogal /U/; e humanidade, ventre, entregues, creches, desligues, pretendes, condições, deixes, somente, aceite, sempre, lamente, escura, estreita, pobres e alegres, para a vogal /E/.*

No dia 08/10/2019, iniciei a aula com uma revisão, trazendo exemplos de palavras que foram detectados na atividade diagnóstica do aluno, como: “cuador”, “birimbau”, “travisseiro”, “jenipapo” e “inchada”. Também registrei no quadro outras palavras para a classe completar com as vogais “o” ou “i”. Em seguida, após essa explanação, fizemos um bingo das seguintes palavras: *esquisito, açougue, abutre, aproprie, acelere, lente, afaste, ácido, ábaco, ácaro, afiado, afogado, recesso, argiloso, jenipapo, esfera, enxada, inerente, condescendente, reciprocidade, prudente, plenitude, maturidade, sagacidade, intensidade, medíocre, deboche, virtude e proveniente.*

Finalizando o jogo do bingo, junto com a turma, corrigimos as palavras que foram marcadas nas cartelas. Os estudantes foram ditando as palavras e eu as escrevia no quadro para que os alunos se certificassem se realmente houve sucesso no preenchimento da cartela de acordo com o que propõe o sistema ortográfico. Aproveitei também as palavras no quadro e revisamos os conteúdos anteriores, fazendo uma relação com o processo de monotongação e de ditongação. De acordo com as explicações sobre os fenômenos trabalhados na oficina, os alunos exemplificavam com novas palavras que faziam parte do seu dia-a-dia.

Para encerrar a oficina, a turma realizou uma avaliação, analisando o texto lacunado (APÊNDICE F). Essa atividade permitiu à turma refletir sobre a regularidade e a irregularidade da ortografia do sistema ortográfico.

## **Oficina 08**

No dia 09/10/2019, iniciei a aula pedindo para a turma observar as palavras que foram registradas aleatoriamente no quadro branco. Solicitei que fizessem a leitura coletiva. Após a leitura, separei no quadro quatro colunas representando a letra S, que, dependendo da posição, apresenta-se como S, SS, Ç ou Z. Cada aluno se dirigiu ao quadro para reescrever na coluna as palavras de acordo com o som correspondente.

Em seguida, a turma elaborou regras para explicar o som do S e alguns alunos questionaram se estava certo ou errado. Permite, por alguns minutos, que eles refletissem

sobre as palavras e depois falei que não era possível criar regras, pois não havia regras para a representação do som de /S/ em tais palavras. Reafirmei a importância da prática da leitura e do dicionário para tentar resolver as dúvidas referentes às irregularidades do sistema ortográfico. Depois, expliquei que o S entre vogais tem o som do Z e mostrei que o fonema /S/ pode admitir diversas representações.

Segundo Faraco (1992), sobre as relações entre sons e grafias no sistema ortográfico do português, a representação gráfica do /S/ é de particular importância por demonstrar situações em que a ocorrência da grafia é regular e em outras situações essa letra está situada no campo das ortografias irregulares. Assim, a unidade sonora /S/, no caso das representações regulares, tem como unidade gráfica correspondente a letra S nos seguintes contextos: início de palavra, seguida das vogais posteriores (a, o, u) ou nasais; fim de palavra, marcando o plural; fim de sílaba, menos precedida da vogal e, que admite exceções (consoante + vogal +/s/ e contexto sílaba formada por vogal + /s/).

No caso das representações irregulares, a unidade sonora /S/ pode ter diversas unidades gráficas correspondentes, dependendo do contexto no qual se encontre dentro da sílaba ou palavra: em início de palavra, seguida das vogais anteriores (e, i), poderá ter como unidades gráficas correspondentes C ou S; em fim de palavra, não marcando o plural, poderá ser representada por S ou Z; em início de sílaba, precedida de consoante ou vogal nasal, poderá ser representada por S ou Ç, quando seguida por a, o, u, e por S ou C, quando seguida por e, i; entre vogais, poderá ser representada por SS, Ç ou SÇ, se a vogal que segue é a, o, u, e por SS, C, SC, X ou XC .

Podemos observar, a partir dessa informação, a complexidade da representação gráfica da unidade sonora /S/, intervocálico. Desta forma, cabe ao professor criar possibilidades que permitam aos alunos se apropriarem dos conhecimentos do sistema ortográfico. De acordo com Morais (2010), o aluno entenderá que alguns erros de ortografia são facilmente evitados se o estudante compreender algumas regras e souberem que outros desvios são evitados apenas mediante a memorização e o auxílio constante do dicionário. É preciso explicar que, no primeiro caso, se trata das regularidades, e o segundo caso, das irregularidades do sistema.

**Figura 4** – O jogo da trilha trabalhando a regularidade e irregularidade do sistema de escrita



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa aula foi bastante importante, porque a turma participou com bastante animação do jogo da trilha. Todos os alunos falaram que gostaram muito. Ademais, quando erravam, eles questionam o porquê do erro. E falavam da importância da leitura, pois acreditam que a leitura pode ajudá-los a minimizar os desvios de ortografia.

No dia 11/10/2019, iniciei a aula revisando o conceito de ortografia, apresentando as categorias regular e irregular, afirmando que, segundo Moraes (2010), o aluno deve compreender que alguns erros de ortografia são fáceis de serem evitados se o mesmo entender algumas regras básicas; outros erros somente são possíveis de serem evitados por meio da memorização e o uso do dicionário. E, para exemplificar, lancei mão das palavras encontradas na atividade diagnóstica do aluno, tais como: *sessenta*, *piscina*, *serrote*, *bicicleta*, etc. Logo após isso, a turma foi organizada em círculo e recebeu uma caixa surpresa. Havia na caixa fichas de palavras que apresentavam o fonema /S/. A caixa circulava e cada aluno pegava uma ficha, lia em voz alta, registrava no quadro e explicava o som do S em determinadas palavras.

Ao final da discussão, convidei os estudantes para uma disputa de pirulito. Entreguei uma ficha contendo quatro colunas: palavras com S representando o som de /Z/; palavras com SS indicando o som de /S/; palavras com S para justificar o uso do S nas palavras (APÊNDICE G). A brincadeira consistia em eu ditar as palavras e os alunos deveriam refletir sobre a grafia das palavras de acordo a coluna sinalizada. No final da avaliação, os estudantes ditaram as palavras e eu fui escrevendo no quadro para fazer as devidas correções. Alguns alunos disseram que tiveram dúvidas para a realização da atividade, mas gostaram porque todos queriam acertar para ganhar um pirulito. Nessa dinâmica todos participaram e receberam pirulito.

## Oficina 09

No dia 17/10/2019, iniciei a aula revisando a definição de irregularidade, segundo o sistema ortográfico brasileiro; para compreendermos as diferentes representações sonoras do fonema X, apresentando outras palavras, com outras ocorrências, explicando que cada palavra pode possuir uma representação gráfica do som do X (ch, cs, z, s, ss) e utilizando as palavras da imagem anterior, bem como outras palavras.

Logo após, pedi para a turma citar nomes que são escritos com a letra X. No momento em que as palavras eram ditadas, eu registrava no quadro e explicava que o emprego do X naquelas palavras é considerado uma grafia irregular porque não há regra para explicar o seu funcionamento. E, para entendermos o seu uso, seria necessário estudar a etimologia da palavra, o uso do dicionário, a prática de leitura e, também, memorizar palavras.

Apresentei, por meio do data show, algumas palavras do diagnóstico para fazermos uma reflexão referente ao uso do fonema /X/. Alguns alunos participaram dando exemplo como: *táxi, ônix, chave, chiclete, chulé, graxa, chuveiro, experiência*. Em seguida, escrevi todas as palavras ditadas sem nenhuma sequência, para que analisassem e organizassem no quadro. O quadro foi dividido em cinco colunas, cada coluna indicava graficamente o som do X (ch, cs, s ss) e os estudantes se dirigiam ao quadro para refletir e organizar as palavras em colunas. Depois, distribuí o texto cujo autor é um aluno do 9º. Pedi para a classe fazer a leitura e identificar as palavras escritas com X e seus respectivos sons. Após a leitura, recolhi o texto, e como atividade avaliativa, entregarei o texto laminado, porém os alunos deveriam preencher as lacunas não só com x, como também com ch (APÊNDICE H).

No dia 18/10/2019, iniciei a aula com a dinâmica lá vai a bola. O jogo começou com a bola rolando na mão de cada aluno e uma música para animar a turma. No momento em que a música parou, fiz algumas perguntas referentes aos “erros” por interferência da fala na escrita e, principalmente, enfatizando “erros” decorrentes da natureza do sistema arbitrário de escrita. A finalidade era revisar conteúdos trabalhados. Depois do jogo, o aluno 6 falou da importância de se trabalhar ortografia desde a alfabetização. Daí, perguntei por que é tão importante estudar ortografia desde cedo e ele me respondeu: “Professora, eu acho que se os professores ensinarem logo cedo, a gente não erraria no momento de escrever”.

Logo, salientei que, segundo os estudos realizados para a minha pesquisa, é fundamental o trabalho com ortografia em língua portuguesa desde as séries iniciais. Ao final da discussão, a turma confeccionou um painel com o título de *Árvore ortográfica* para ser

fixado na sala. Seis alunos ficaram responsáveis pela construção do painel. Eles desenharam, recortaram, pintaram e riscaram o espaço para a escrita. Enquanto os demais alunos deveriam listar palavras que fazem parte do sistema ortográfico brasileiro que, provavelmente, representam dúvidas no momento de uso.

**Figura 5** – Construção da árvore ortográfica



Fonte: Arquivo pessoal.

Em seguida, começamos fazer as devidas intervenções no painel para ser exposto na sala, no entanto, fomos interrompidos pela diretora solicitando para que eu liberasse a classe porque estava chovendo muito e os alunos moram longe do centro. Antes de serem liberados, avisei que, no dia seguinte, iríamos dar continuidade.

Nesta aula os alunos se questionavam qual letra eles deveriam utilizar. Nesta atividade eles demonstraram bastante interesse e disponibilidade para sua realização. Foi produtivo porque eles, a todo o momento, refletiam sobre a escrita.

## Oficina 10

No dia 22/10/2019, a aula foi iniciada com as correções da árvore ortográfica, e utilizei as próprias palavras do painel para revisar a ortografia quanto aos “erros” do sistema arbitrário da escrita e os “erros” provenientes da fala na escrita. Depois que corrigimos, eu entreguei para a turma uma ficha enumerada, de 1 a 40, e apliquei o ditado. Orientei os alunos para prestarem atenção nas palavras ditas, pois não haveria repetição. A atividade foi proveitosa, visto que, quando questionei sobre o que eles acharam do ditado, me disseram que gostaram porque já conseguiam fazer uma análise antes de escrever as palavras, mas também percebi que o aluno 5, que reclamava que não gostava de escrever porque tinha medo de errar, se mostrou bastante confiante ao realizar o exercício.

Após a realização da atividade, falei do término das oficinas, afirmando que foi gratificante perceber que o trabalho desenvolvido contribuiu para refletirmos sobre a ortografia, e também, sobre a leitura e a escrita. Em seguida, entreguei para a turma um questionário de avaliação para respondessem. Deixei claro que o objetivo da avaliação era analisar se, durante o desenvolvimento da pesquisa, houve avanços e/ou falha no decorrer das oficinas (APÊNDICE I).

Todos participaram da avaliação, fizeram as atividades e entenderam o que é ortografia e o porquê devemos analisar a nossa escrita. Também falaram que as oficinas não foram cansativas porque trabalhamos com diferentes conteúdos, textos, houve interação professor/aluno e aprendemos brincando. Foi importante todo processo da proposta de intervenção porque, para alcançar os objetivos propostos, tentei desenvolver as atividades com responsabilidade e dedicação. Embora tenhamos enfrentado muitos empecilhos, continuei acreditando que o meu compromisso em sala de aula era minimizar as dificuldades encontradas naquela turma que selecionei para a aplicação do projeto de intervenção. Nesse sentido, busquei elaborar estratégias que permitiram o desenvolvimento da aprendizagem da classe. Sabemos que cada aluno é único e foi com esse sentimento de humanização que conduzi a minha prática pedagógica, transmitindo carisma, mas, sobretudo, respeito e dedicação.

### **O encerramento**

O encerramento do projeto ocorreu no dia 22/10/2019, teve início às catorze horas e trinta minutos e contou com a presença dos alunos e da diretora da escola. Quando os alunos chegaram à sala, ficaram felizes porque encontraram uma mesa enfeitada com salgados, refrigerantes e um bolo com a temática “ortografia”. Logo após, entreguei para os alunos uma pequena lembrança. Finalizei agradecendo à turma pelos trabalhos realizados.

**Figura 6** – Encerramento - confraternização com a turma



Fonte: Arquivo pessoal.

Esse dia foi muito gratificante porque saí acreditando que, a partir daquele instante, cuidarei melhor dos meus alunos. Digo melhor, no sentido de buscar possibilidades que permitam um aprendizado significativo que venha a contribuir não somente com a formação acadêmica, mas também com a valorização do ser humano.

#### 7.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Para analisar os avanços dos discentes resultantes da aplicação das oficinas, numa tentativa de um ensino-aprendizagem reflexivo da ortografia, elaboramos diversas atividades pós-oficinas. Nosso propósito era que, com estas, pudéssemos organizar os nossos resultados e comparar com a atividade diagnóstica. Portanto, as atividades elaboradas para a avaliação eram feitas depois de cada oficina realizada. Devido à relevância de se trabalhar com o texto, utilizamos um ditado a partir de imagens e uma produção textual. Sendo assim, nesta seção, analisaremos e discutiremos os resultados da nossa intervenção, verificando, se de fato, os problemas ortográficos dos alunos foram minimizados.

#### 7.4.1 Resultados da proposta de intervenção

As atividades nas oficinas permitiram perceber os avanços dos estudantes no aprendizado da ortografia. Por conseguinte, é possível afirmar que, apesar das limitações ortográficas que os estudantes ainda possuem, de modo geral, houve uma minimização daquelas apresentadas por eles no diagnóstico.

Para a análise, embora outros casos tenham ocorrido na atividade dos alunos, considerei os seis de maior ocorrência no diagnóstico, a saber: monotongação, apagamento do R final, ditongação, representações para o fonema /S/, sons do X e alteamento da vogal média. O Quadro 22 expõe o número de ocorrências e a porcentagem das subcategorias referentes aos “erros” provenientes da interferência da oralidade na escrita e dos “erros” decorrentes do sistema ortográfico, que foram detectadas na realização do ditado, atividade realizada após as oficinas.

A partir do ditado realizado, percebi que alguns “erros” ainda estavam ocorrendo, principalmente, nos fenômenos de alteamento da vogal média e das representações para o fonema /S/. Quanto ao alteamento da vogal média, Lemle (1997), assevera que o professor precisa conhecer esse fenômeno que, muitas vezes, influencia a escrita de algumas palavras. “É muito importante que o alfabetizador tenha bem claras em sua mente essas particularidades nas variedades de correspondências entre sons e letras.” (LEMLE, 1997, p. 19-23). Assim sendo, o professor deve explicar ao aluno que a posição das letras precisa ser considerada para a correspondência entre os sons e as letras, assim sendo, podemos identificar as variações da língua. Em relação ao fonema /S/, Lemle(1997) sinaliza que esse é um modelo de relações múltiplas entre o som e o grafema no sistema de ortografia da língua. Segundo a autora, essa relação justifica-se pelo fato de um fonema corresponder a vários grafemas ou um grafema a diversos fonemas. Sendo assim, as relações podem envolver tanto as regras contextuais quanto as regras decorrentes do sistema arbitrário.

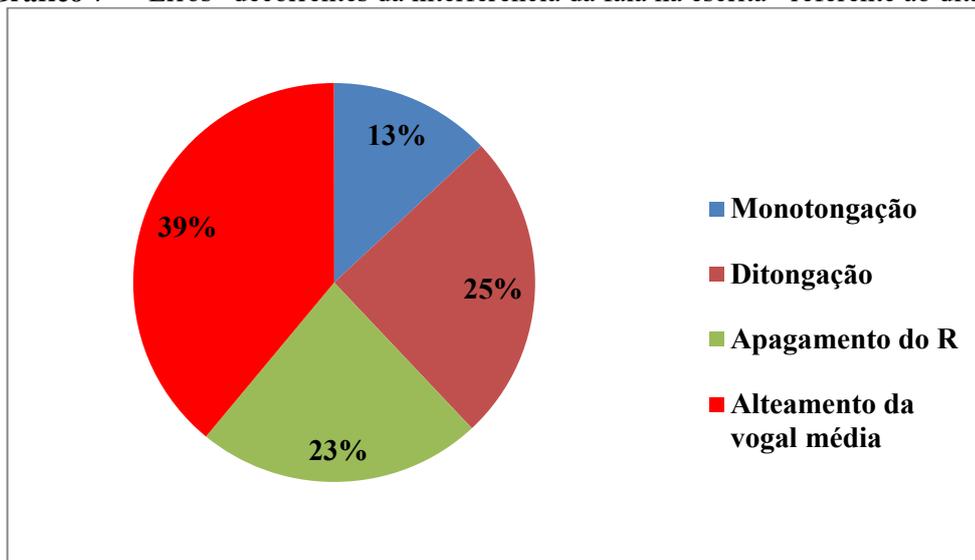
**Quadro 22** – “Erros” encontrados na atividade pós-oficinas - ditado

	Fenômeno/ ocorrências	“Erros” encontrados/ ocorrências	Porcentagem
Interferência da fala na escrita	Monotongação / 5 oco.	pulsera (1) – pulseira; trabissero (1), travessero (1) – travesseiro; cantero (1) – canteiro; ratoera (1) – ratoeira	13%
	Ditongação /10 oco.	glutei (2), gluteo (6) – glúten; arroiz (1) – arroz; cerveja (1) – cerveja	25%
	Apagamento do R final / 9 oco.	locuto (2) – locutor; corredo (3) – corredor; asocia (1) – associar; delineado (3) – delineador	23%
	Alteamento da vogal média / 15 oco.	premeado (3) – premiado; trabiceiro (1), trabisseiro (1), travicero (1) – travesseiro; circu (1) – circo; deleneado (2), deleneador (1) – delineador; taxe (1) – táxi; cuzinhado (1) – cozinhado; impurrar (3) – empurrar	39%
	Total	39 ocorrências	
Irregularidades do sistema ortográfico	Representação para o fonema /S/ 17 oco.	concertar (1) – consertar; assebolado (3) – acebolado; asocia (1) – associar; carrosa (1) – carroça; impotência (1) – impotência; assassino (1) – assassino; sinema (1) – cinema; senssentivo (2) –sensitivo; omição (1) – omissão; açociar (1) – assossiar; pusser (1) – puser; cachasa (1) – cachaça; cecador (1) – secador; cerrar (1) – serrar	81%
	Sons do X / 4 oco.	Shocolate (1) – chocolate; tóraxe (1) – tórax; xuxu (1) – chuchu; cateado (1) – chateado	19%
	Total	21 ocorrências	

Fonte: Dados de pesquisa.

O Gráfico 7 auxilia na visualização das porcentagens de “erros” decorrentes da interferência da fala na escrita que foram extraídas do ditado.

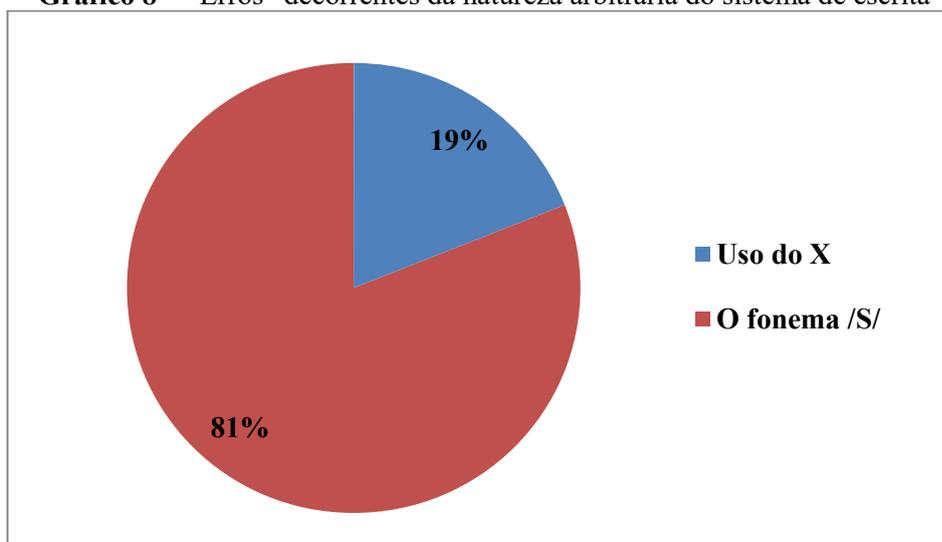
**Gráfico 7** – “Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita - referente ao ditado



Fonte: Dados de pesquisa.

É possível verificar, que dentre os “erros” decorrentes da interferência da fala na escrita, que ocorrem na realização do ditado, destaca-se o alçamento da vogal média, com 15 ocorrências, o que equivale a 39%. Em seguida, as categorias que apresentam valores semelhantes: a ditongação, com 25%, e o apagamento do R, com 23%. Por fim, a monotongação, com 13%. Diante das informações, notei deveria voltar minha atenção para a interferência do dialeto dos estudantes. Segundo Marcuschi (2010), os desvios da escrita por interferência da fala ocorrem quando a escrita do aluno é motivada pela pronúncia por este acreditar que a escrita é uma mera representação da fala; quando sabemos que fala e escrita são formas contextualizadas de representar a língua.

No Gráfico 8, exponho os percentuais dos “erros” decorrentes do sistema de escrita encontrados nas atividades dos alunos.

**Gráfico 8** – “Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita

Fonte: Dados de pesquisa.

É possível notar que a subcategoria que se destacou foi o fonema /S/, com 81%; enquanto que o uso de X representou apenas 19% das ocorrências. Moraes (2010), quanto às regularidades do sistema ortográfico, acredita que através de um estudo e compreensão de regras, é possível que o discente compreenda corretamente seu uso. Todavia, em se tratando de irregularidade do sistema de escrita, não há uma regra exata para o uso e o não uso de determinadas palavras. Sendo assim, será preciso a um estudo sistemático, a consulta de dicionário e também a capacidade de memorização.

Em seguida, no Quadro 23, apresento os “erros” encontrados nas produções de texto do aluno, atividade aplicada após as oficinas.

**Quadro 23** – “Erros” encontrados na atividade pós-oficinas – produções textuais

Interferência da fala na escrita	Fenômeno/ocorrências	“Erros” encontrados/ocorrências	Porcentagem
	Monotongação / 2oco.	obséquo (2) – obséquio	12%
	Ditongação / 3 oco.	nois (1), veiz (1) – vez; faiz (1) – faz	18%
	Apagamento do R final / 4 oco.	existi (1) – existir; luga (1) – lugar; lugazinho (1) – lugarzinho; luga (1) – lugar	23%
	Alteamento da vogal média / 8 oco.	Comu (1) – como; humildi (1) – humilde; felicidadadi (1) – felicidade; amizadi (1) – amizade; sobri (1) – sobre; senti (1) – sente; enusitado (2) – inusitado	47%
Total	17 ocorrências		

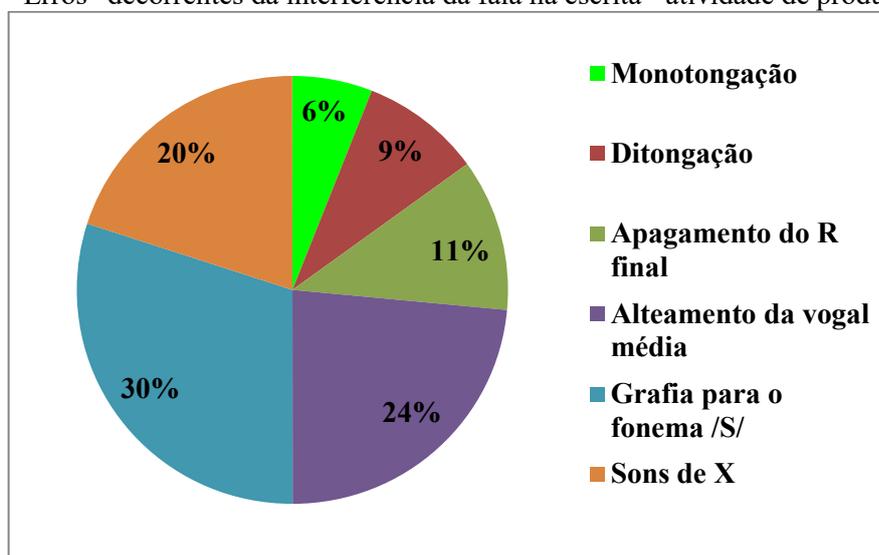
Continuação...

	Fenômeno/ ocorrências	“Erros” encontrados/ocorrências	Porcentagem
Irregularidades do sistema ortográfico	Grafia para o fonema /S/ 32 oco.	felisidade (4); feliscidade (2) – felicidade; fantazia (3) – fantasia; compromisso (1) – compromisso; paresido (1) – parecido; poriso (1) – por isso; susseço (2); sosego (5) – sossego; aparência (2) – aparência; impossível (2) – impossível; possível (3) – possível; comesou (1) – começou; promessa (1) – promessa; faso (2) – falso; simpliscidade (2) – simplicidade	60%
	Total	53 ocorrências	
	Sons do X / 21 oco.	xuxu (6) – chuchu; xale (2) – chalé; machixe (3), machiche (5) – maxixe; enxarcado (2) – encharcado; mechendo (3) – mexendo	40%

Fonte: Dados de pesquisa.

Nas atividades de produções textuais, registrei o percentual de 60%, para o fonema /S/, e de 47%, para o alteamento da vogal média. Em seguida, uso do X, com 40 %; apagamento do R final, com 23%; ditongação, com 18% e; monotongação, com 12%. Analisando os resultados, observei que, na produção livre, os alunos apresentaram um número de desvios bastante acentuados, principalmente referentes a três subcategorias: o fonema /S/, o alteamento da vogal média e uso do X.

**Gráfico 09** – “Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita - atividade de produção textual



Fonte: Dados de pesquisa.

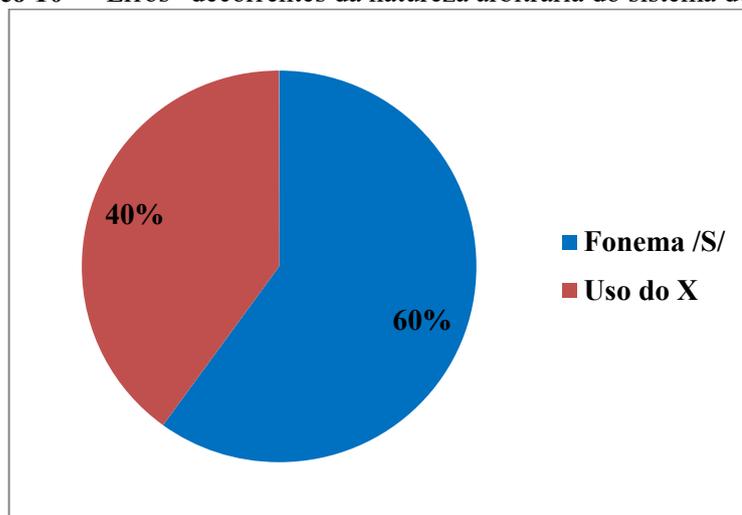
Percebi, então, que, no texto, a maioria das subcategorias relacionadas à interferência da fala na escrita, apresentaram um número de ocorrências superior ao do ditado, a saber: alteamento da vogal média, no texto, 47% de desvios, e no ditado, 39%; a monotongação, na produção textual, 12% de “erros”, já no ditado, 13%; no processo de ditongação, no texto, 18% de desvios, no ditado, 25%. Apenas o apagamento do R, tanto o ditado quanto o texto, apresentou 23% de ocorrências.

Quanto aos “erros” decorrentes da natureza arbitrária de escrita, verifiquei que o fonema /S/, na produção de texto, obteve 60% de desvios, enquanto que no ditado, alcançou os 81%. No uso do X, na produção de texto, computei 40% de desvios, no ditado, 19% de “erros. Nesses casos, diferente do anterior, os percentuais de “erros” nos ditado foram maiores que na produção textual.

Analisando o desempenho do aluno, em relação à produção de texto, notei que é preciso uma atenção maior na categoria de “erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita, pois, embora tenha ocorrido redução de ocorrência de algumas subcategorias, os alunos ainda apresentaram um percentual de desvios bastante acentuado.

Ainda sobre o sistema ortográfico, logo em seguida, apresento o Gráfico 10, indicando o percentual de duas subcategorias: o uso de X e o fonema /S/.

**Gráfico 10** – “Erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita



Fonte: Dados de pesquisa.

O Gráfico 10, mostra a porcentagem de erros encontrados nos textos produzidos pelos alunos. A subcategoria fonema /S/ apresentou um percentual de 60%, sendo que no contexto do ditado, foram 81% de desvios. O uso do X, apresentou um desvio de 40%; enquanto no ditado o percentual foi de 19%.

Comparando as duas atividades, notei que os alunos “erraram” menos ao produzir o seu texto que no ditado. Observei que houve um acréscimo de 21% de “erros” em relação ao uso do X na produção de texto. Esse resultado pode ser justificado afirma Moraes (2010), de que o aluno, ao produzir um texto, precisa pensar sobre a sua escrita: o que querem escrever e como deve escrever.

A seguir, sinalizo no Quadro 24, o número de desvios ortográficos verificados nas atividades dos alunos pós-oficinas.

**Quadro 24** – Quantidade dos “erros” apresentados nas atividades pós-oficinas

Fenômeno/ocorrências	Ocorrências/alunos	Total de alunos que apresentaram esse “erro”	Total de alunos que não apresentaram esse “erro”
Monotongação / 7 oco.	1 oco. - 2; 5; 18; 11; 14	06	15
	2 oco - 13		
Ditongação / 13 oco.	1 oco. - 3; 2; 9; 11; 12; 15; 18; 19	10	11
	2 oco. - 10; 13		
Apagamento do R final / 13 oco.	1 oco. - 5; 6; 7; 9; 10; 12; 15; 17; 18	10	11
	4 oco. - 1		
Alteamento da vogal média / 23 oco.	1 oco. - 20	10	11
	2 oco. - 7, 8		
	3 oco. - 9; 15 11; 16; 19		
	4 oco. - 13		
	5 oco. - 10		
Grafia para o fonema /S/ 49 oco.	1 oco. - 1; 6; 8; 15; 16; 17; 20	19	10
	2 oco. - 5; 11; 12; 13; 18; 21		
	3 oco. - 14		
	4 oco. - 2; 9; 10; 19		
	6 oco. - 3		
Sons do X / 25 oco.	1 oco. - 7; 11	12	09
	2 oco. - 2; 3; 4; 6; 15; 17; 19; 21 2 3		
	3 oco. - 8		
	4 oco. - 5		

Fonte: Dados de pesquisa.

Observando o Quadro 24, pude considerar que o resultado foi eficiente, ou seja, que houve avanço por parte dos alunos. Ao comparar a porcentagem apresentada no diagnóstico àquelas expostas no Quadro 22, percebi que, referente aos dados quantitativos dos casos selecionados para a proposta de intervenção pedagógica, o número de “erros” sofreu uma redução.

A partir dos dados expostos a seguir, é possível observar os desvios ortográficos cometidos por cada aluno nas atividades, ou seja, a condição individual de cada participante, de modo que é possível estabelecer uma comparação da situação inicial dos estudantes, antes da intervenção, e da sua situação, após a intervenção. É importante observar que a maior parte dos “erros” referentes ao ditado está concentrada no aspecto relacionado ao sistema ortográfico.

**Tabela 02** – Resultado do desempenho por aluno que participaram da proposta de intervenção pedagógica – referente ao ditado

Alunos	Interferência da oralidade na escrita				Arbitrariedade do sistema		Total por aluno
	Monotongação	Ditongação	Apagamento do R final	Alteamento da vogal média	Grafias do fonema /S/ (S, C, SS, SC)	Uso do X/CH	
01	1	1	-	-	-	-	02
02	-	1	-	-	1	-	02
03	-	-	-	-	-	-	-
04	-	-	-	-	1	1	02
05	-	-	1	-	1	1	03
06	-	-	1	2	2	-	05
07	-	-	-	1	-	-	01
08	-	1	1	2	2	-	06
09	-	1	1	1	1	-	04
10	-	1	-	1	1	-	03
11	1	1	-	-	-	-	02
12	-	1	1	-	-	-	02
13	2	-	-	3	1	-	06
14	1	1	-	-	2	-	04
15	-	-	1	2	-	-	03
16	-	1	-	1	-	-	02
17	-	-	1	-	1	1	03
18	1	1	1	-	-	-	03
19	-	1	-	1	1	-	03
20	-	-	-	1	-	-	01
21	-	-	-	-	2	1	03
Total por subcategoria	05	10	09	15	17	04	60
Total por categoria	39				21		

Fonte: Dados de pesquisa.

A Tabela 2 ajuda a perceber que, em todas as subcategorias trabalhadas, as oficinas foram decisivas para a redução dos desvios detectados nos ditados realizados pelos alunos. Comparando com o Quadro 22, que retratou o desempenho dos alunos no diagnóstico, notei que, de forma geral, o quadro apresenta uma redução nos desvios nas duas categorias. Desta forma, verifiquei que, nas atividades dos ditados pós-oficinas, os alunos apresentaram menos “erros”.

A Tabela 03 fornece uma visão sobre onde estão mais concentrados os “erros” no que se refere à atividade de produção textual. Será possível perceber que “os erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita foram os mais presentes; situação que pode ser em resultado do desconhecimento das regras gramaticais, principalmente aquelas referentes ao fenômeno S e o uso do X. Estes problemas foram recorrentes na escrita dos estudantes, portanto foi preciso trabalhá-los na proposta de intervenção. No Quadro 22, podemos perceber que “os erros” decorrentes da natureza arbitrária do sistema de escrita foram mais presentes. Essa situação pode ser devido ao desconhecimento das regras gramaticais (principalmente aquelas referentes ao fenômeno S e o uso do X).

Esses fenômenos foram selecionados para a intervenção porque optei por trabalhar apenas com aqueles mais recorrentes no diagnóstico, uma vez que o tempo era limitado e havia a necessidade de abordarmos outros conteúdos impostos pela unidade escolar. Também é importante registrar aqui que, para a coleta de dados, foi utilizado apenas um instrumento o “ditado”, mas devido à necessidade de trabalhar com a escrita atrelada a leitura, lançamos mão de diferentes gêneros textuais na aplicação da proposta de intervenção.

**Tabela 03** – Resultado do desempenho por aluno que participaram da proposta de intervenção pedagógica – referente ao texto

Alunos	Interferência da oralidade na escrita				Arbitrariedade do sistema		Total por aluno
	Monotongação	Ditongação	Apagamento do R final	Alteamento da vogal média	Grafias do fonema /S/ (S, C, SS, SC)	Uso do X/CH	
01	-	-	-	3	-	-	03
02	-	-	-	-	4	2	06
03	-	-	-	-	5	2	07
04	-	-	-	-	-	2	02
05	1	-	1	-	1	3	06
06	-	-	1	-	-	1	02
07	-	-	-	-	2	1	03
08	-	-	-	1	1	3	06
09	-	-	-	1	2	-	03
10	-	-	-	4	3	-	07
11	1	-	-	-	1	1	03
12	-	-	-	-	2	-	02
13	-	-	-	1	1	-	02
14	-	-	-	-	1	-	01
15	-	-	-	1	-	2	03
16	-	-	-	-	1	-	01
17	-	-	-	-	1	1	02
18	-	-	-	-	2	-	02
19	-	-	-	-	3	2	05
20	-	-	-	1	-	-	01
21	-	-	-	-	-	1	01
Total por subcategoria	02	0	02	12	30	21	67
Total por categoria	16				51		

Fonte: Dados de pesquisa.

**Tabela 04** – Resultado do desempenho por aluno que participaram da proposta de intervenção pedagógica – referente ao texto e ao ditado

Alunos	Interferência da oralidade na escrita								Arbitrariedade do sistema				Total por aluno
	Monotongação		Ditongação		Apagamento do R final		Alteamento da vogal média		Grafias do fonema /S/ (S, C, SS, SC)		Uso do X/CH		
	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D		
01	-	-	-	-	1	3	-	-	1	-	-	-	05
02	1	-	1	-	-	-	-	-	-	4	-	2	08
03	-	-	1	-	-	-	-	-	1	5	-	2	09
04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	02
05	-	1	-	-	-	1	-	-	1	1	1	3	06
06	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	1	1	04
07	-	-	-	-	1	-	2	-	2	2	-	1	08
08	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	-	3	06
09	-	-	1	-	1	-	2	1	2	2	-	-	09
10	-	-	1	-	1	-	1	4	1	3	-	-	11
11	-	1	1	-	-	-	1	-	1	1	-	1	06
12	-	-	1	-	1	-	-	-	-	2	-	-	05
13	2	-	-	2	-	-	3	1	1	1	-	-	10
14	1	-	1	-	-	-	-	-	2	1	-	-	05
15	-	-	-	1	1	-	2	1	-	1	-	2	08
16	-	-	1	-	-	-	1	-	-	1	-	-	03
17	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1	1	1	05
18	1	-	1	-	1	-	-	-	-	2	-	-	06

Continuação...

Alunos	Interferência da oralidade na escrita								Arbitrariedade do sistema				Total por aluno
	Monotongação		Ditongação		Apagamento do R final		Alteamento da vogal média		Grafias do fonema /S/ (S, C, SS, SC)		Uso do X/CH		
	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D		
19	-	-	1	-	-	-	1	-	1	3	-	2	08
20	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	02
21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	04
Total por subcategoria	05	02	10	03	09	04	15	08	17	32	04	21	130
Total por categoria	56								74				

Fonte: Dados de pesquisa.

A Tabela 04 apresenta os desvios que os alunos cometeram na elaboração das atividades, tanto em relação à produção de texto (T) quanto ao ditado (D). A partir da observação desse quadro, inferi que houve progresso por parte dos alunos no que tange à ortografia; alguns outros continuaram apresentando desvios ortográficos referentes aos “erros” provenientes da interferência da fala na escrita e “erros” decorrentes da natureza do sistema arbitrário.

Analisando de forma geral essa realidade, podemos dizer que, comungo das ideias de Morais (2010) de que os textos produzidos pelos alunos, na maioria das vezes, apresentam mais erros, porque, para construir um texto, é preciso selecionar e articular aquilo que vai ser escrito, sendo necessário também registrar o discurso que estão produzindo. No ditado, por sua vez, os estudantes talvez tenham demonstrado maior domínio da escrita em razão de não precisar, necessariamente, dos mecanismos cognitivos que o texto exige para se tenha uma escrita coesa e coerente.

Dando prosseguimento, abordarei os resultados da proposta de intervenção, aplicada após o diagnóstico.

**Tabela 05** – Resultado do desempenho por aluno – proposta de intervenção pedagógica

Alunos	Interferência da oralidade na escrita				Arbitrariedade do sistema		Total por aluno
	Monotongação	Ditongação	Apagamento do R final	Alteamento da vogal média	Grafias do fonema /S/ (S, C, SS, SC)	Uso do X/CH	
01	-	1	3	4		-	02
02	1	1	-	-	-	-	02
03	-	1	-	-	1	-	02
04	-	-	-	-	-	-	-
05	-	-	-	-	1	1	02
06	-	-	1	-	1	1	03
07	-	-	1	2	2	-	05
08	-	-	-	1	-	-	01
09	-	1	1	2	2	-	06
10	-	1	1	1	1	-	04
11	-	1	-	1	1	-	03
12	-	1	1	-	-	-	02
13	2	-	-	3	1	-	06
14	1	1	-	-	2	-	04
15	-	-	1	2	-	-	03
16	-	1	-	1	-	-	02
17	-	-	1	-	1	1	03
18	1	1	1	-	-	-	03
19	-	1	-	1	1	-	03
20	-	-	-	1	-	-	01
21	-	-	-	-	2	1	03
Total por subcategoria	05	10	09	15	17	04	60
Total por categoria	39				21		

Fonte: Dados de pesquisa.

## 7.5 AVALIANDO OS RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Considerando o que foi delineado no item 7.4.1., é possível verificar um quadro satisfatório: um avanço no resultado geral da turma. Ressalto que, quando se trata do ensino de ortografia, há inúmeros fatores que interferem no processo de aprendizagem, por isto, seria equivocado fazer generalizações e garantir que determinado resultado venha a se repetir em outro contexto. Entretanto, esse resultado sinaliza como um ensino sistemático e reflexivo de ortografia pode possibilitar aos estudantes maior domínio da escrita, minimizando e até mesmo eliminando a presença de “erros” em suas produções.

Durante toda a aplicação da proposta, trabalhei os conteúdos de forma que todos assimilassem o conhecimento, mas, muitas vezes foi preciso voltar a minha atenção para aqueles alunos que apresentavam dificuldades e resistências no uso da escrita ortográfica em seus textos. A minha preocupação era que todos pudessem ampliar saberes, evitando ao máximo sofrerem estigma por causa de sua escrita. Salienta Morais (2010) que discutir ortografia é guiar por um caminho divergente, que causa preconceito. Para o autor, professores e outras pessoas que se sentem detentores do conhecimento perseguem o aluno quando este não domina a norma ortográfica. Estes acreditam que tudo aquilo que foge da norma é incorreto.

Observando a atividade diagnóstica, pude constatar que a turma apresentou avanços: de um total de 301 ocorrências no diagnóstico para apenas 60 desvios, após a aplicação da proposta. Isto significa uma redução de, aproximadamente, 80%. Desses 60 desvios, pode-se perceber uma redução ainda maior nos desvios decorrentes da arbitrariedade do sistema ortográfico, com 21 ocorrências, contra 39 ocorrências dos desvios provenientes da interferência da fala na escrita.

No que tange aos estudantes que mais erraram, também percebi um grande avanço quanto à redução no número de “erros”. Considerando o percurso entre a atividade diagnóstica e a aplicação da proposta, por aluno, assinalo as seguintes reduções mais significativas no quantitativo de desvios, representadas no Quadro 25:

**Quadro 25** – Alunos com avanços mais significativos - percurso entre a atividade diagnóstica e a aplicação da proposta de intervenção

Alunos	Desvios na atividade diagnóstica	Desvios após a aplicação da proposta de intervenção	Percentual de redução entre as atividades
01	12	2	83%
02	20	2	90%
03	15	2	87%
04	10	0	100%
05	23	2	91%
08	15	1	93%
12	11	2	82%
17	20	3	85%
18	25	3	88%
19	18	6	67%
20	8	1	87%
21	12	3	86%

Fonte: Dados de pesquisa.

Ressalto a ciência de que os dados que discutidos não significam dizer que os problemas sobre a ortografia foram eliminados, todavia, evidenciam, cabalmente, que houve um expressivo avanço no sentido de uma minimização dos “erros” em todos os alunos e em todas as categorias. Isto fica perceptível tanto pelos valores absolutos quanto pelos percentuais. De forma geral, algumas categorias foram praticamente solucionadas nas atividades dos estudantes; já outras ainda apresentam uma quantidade importante de desvios, porém em taxa bem menor que na atividade diagnóstica.

Esses dados corroboram 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, haverá a aprendizagem e a autonomia do estudante.

Os dados obtidos a partir da comparação da análise das atividades aplicadas na atividade diagnóstica e da proposta de intervenção demonstram que algumas categorias apresentaram melhoras muito maiores que outras, conforme exposto no Quadro 26:

**Quadro 26** – Percurso dos “erros” por categoria alunos entre a atividade diagnóstica e a aplicação da proposta de intervenção

Fenômeno	Desvios na atividade diagnóstica	Desvios após a aplicação da proposta de intervenção	Percentual de redução entre as atividades
Monotongação	25	5	80%
Ditongação	24	10	58%
Apagamento do R final	35	9	74%
Alteamento da vogal média	86	9	89%
Grafia para o fonema /S/	90	17	81%
Uso do X/CH	40	4	90%

Fonte: Dados de pesquisa.

A monotongação, na atividade diagnóstica, apresentou 25 desvios; com a proposta de intervenção, reduziu para 5 desvios (80%). Lemle (1997) caracteriza essa categoria como sendo falhas de segunda ordem; quando o estudante não consegue diferenciar a fala da escrita. Para a autora, esses desvios não deviam ser encontrados com tanta frequência na escrita de alunos do 8º ano. Pelo que pude observar, o trabalho de conscientização aliado à leitura e à pesquisa no dicionário foram importantes para minimizar essas questões, prova disso é que, na atividade diagnóstica, o estudante que havia apresentado maior número de desvio dessa natureza (o aluno 17), com quatro desvios, após a proposta de intervenção, não mais apresentou esse “erro” em sua escrita.

Analisando o processo de ditongação, percebi, na atividade diagnóstica, 24 desvios; após a proposta de intervenção, houve uma redução para 10 ocorrências (redução de 58%). E mais uma vez, o perfil de aluno ajuda a ratificar a situação: o aluno 5 havia apresentado um número acentuado (25 ocorrências), como efeito da atividade intervenção, reduziu para 2 registros.

Referente ao apagamento do R final, a turma também apresentou uma melhora significativa; na atividade diagnóstica, o total era de 35 ocorrências. Após a intervenção, o total passou a 9 ocorrências (redução de 74%). Os estudantes que apresentaram o maior número de desvios nessa categoria, na atividade diagnóstica foram os estudantes 1, 2 e 3, com, respectivamente, 12, 15 e 20 ocorrências na atividade diagnóstica, reduzindo para 2 registros após a aplicação da proposta e intervenção.

O alteamento da vogal média aparece na atividade após a aplicação da intervenção com 9 ocorrências, indicando ainda a necessidade de um trabalho mais efetivo nesse sentido; pode-se afirmar que faltou um trabalho voltado para a discussão sobre a morfologia, já que esse fenômeno é um aspecto da transcrição da oralidade. No entanto, mesmo assim, ao analisar a escrita tentando perceber as diferenças entre as modalidades orais e escrita da língua, foi possível minimizar de forma considerável os desvios referentes ao alteamento da vogal média.

Em relação ao alteamento da vogal média, a turma apresentou um total de 86 ocorrências no diagnóstico e apenas 9 ocorrências após a intervenção – uma redução geral de 89%. Os estudantes, de fato, compreenderam que é possível pronunciar a palavra de uma forma e escrever de outra forma. O estudante que havia apresentado o maior número de desvios no diagnóstico foi o aluno 18, com 10 desvios dessa natureza, após a aplicação da proposta de intervenção o estudante não apresentou desvios dessa subcategoria.

Quanto às dificuldades regulares, Morais (2010), argumenta que podemos antecipar a forma correta sem nunca ter visto a palavra anteriormente. Entendemos a maneira certa porque existem regras que se aplicam a diversas palavras. Em razão disso, assevera Morais (2010) que, se houver um esforço do docente em discutir com o estudante o funcionamento dessas regras, com certeza haverá aprendizagem. Assim sendo, este trabalho foi voltado tanto para a regularidade do uso da escrita quanto à ortografia irregular. Embora os alunos, após a intervenção, ainda tenham apresentado desvios desta natureza, a todo o momento, busquei mostrar para a turma que é preciso ler, pesquisar e utilizar dicionários, caso surjam dúvidas no momento de registrar determinadas palavras; contudo, de forma geral, ocorreu uma redução considerável dos desvios.

Em relação ao fonema /S/, na atividade diagnóstica, a turma apresentou 90 desvios. Após a aplicação da proposta de intervenção, foram detectadas apenas 17 ocorrências; o resultado é bastante animador, já que a taxa de redução atingiu 81%. Entretanto, deve-se ter ciência de que, neste caso, sempre aparecerão palavras novas que implicarão dúvidas aos estudantes. Segundo Morais (2010), é totalmente compreensível, já que não dá para seguir uma regra específica que ajude o estudante a escrever ortograficamente toda vez que aparecer o fenômeno. Para o autor, neste 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.

Para Morais, se tratando das ortografias irregulares, não há o que compreender: a aprendizagem requer memorização. No que concerne ao uso de X/CH, a turma, de modo geral, apresentou no diagnóstico um total de 40 desvios; após a proposta de intervenção, reduziu para 4 ocorrências; uma redução de 90%. Novamente, então, ressalto o sucesso de uma intervenção específica, mesmo para uma categoria de emprego absolutamente arbitrária e de difícil previsão. Analisando Tabela 01 – Resultado do desempenho por aluno que participaram da proposta de intervenção pedagógica – referente ao ditado e a Tabela 02 – Resultado do desempenho por aluno que participaram da proposta de intervenção pedagógica – referente ao ditado, percebo que os alunos que cometeram mais desvios no uso do X/CH, após a intervenção, não cometeram mais nenhum desvio dessa natureza. Quanto à produção textual, os números três alunos ainda apresentaram nas produções desvios referentes ao emprego do X/CH; talvez essas ocorrências sejam justificadas devido ao tempo dado para a aplicação da proposta de intervenção. Morais afirma que, para nortear o ensino de ortografia, “o aluno necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica; precisa ter um grande convívio com materiais impressos” estudar a língua, e, sobretudo, a ortografia, demanda tempo (MORAIS, 2010, p. 69).

A modalidade dos desvios decorrentes do sistema arbitrário de escrita apresentou um resultado surpreendente. Digo isto porque, ao comparar a atividade inicial com a atividade final em relação aos ditados, percebi que houve uma minimização dos “erros” referentes ao sistema de escrita. 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 porque 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, visto 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 cuidado 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 o alteamento da vogal média.

É preciso que, ao final da atividade pedagógica, o professor faça uma análise do que deu certo e daquilo que não foi produtivo no desenvolvimento metodológico no trabalho com a ortografia. É preciso lembrar que nem sempre será possível resolver todos os problemas, muito menos em um curto período, e, às vezes, será necessário utilizar várias estratégias para

alcançar o sucesso nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo, no que refere ao domínio da escrita.

É claro que não é fácil para o professor equacionar o tempo entre as demandas de sua atuação (planejamento, avaliação de atividades, etc.) e a atenção individual aos alunos, além disso, a metodologia pode não ser vista como atrativa por todos os estudantes. Nesse caso, é importante que o professor esteja sempre avaliando sua prática, de forma que o conhecimento contemple a todos, até mesmo àquele indivíduo que não se mostrou interessado ou que depende de um tempo maior para aprender.

Um balanço geral de todo o trabalho desenvolvido na proposta de intervenção revela a grande responsabilidade do professor em sala de aula; isto ficou claro porque precisei estar sempre atenta à heterogeneidade da sala de aula. Em uma mesma sala de aula, com uma turma diversificada, é preciso usar metodologias distintas para alcançar os mesmos resultados. Cada indivíduo tem seu tempo de aprendizagem e não dá para tratar todos os alunos de uma mesma forma. Essa afirmação nos permite perguntar: Como o professor pode adequar sua metodologia aos diferentes sujeitos que poderá encontrar em sala de aula? É válido lembrar que, de forma recorrente, o professor da escola pública se depara com turmas super lotadas, salas de aula apertadas, alunos desmotivados e uma carga horária extensa, o que apresenta significativos dificultadores, apesar de todo seu empenho e compromisso com o prática pedagógica. Todavia, por mais complicado que pareça, essa é a nossa realidade; como docentes, precisamos desenvolver meios para contribuir com a formação dos nossos estudantes, mesmo diante de tantas adversidades.

Ademais, é preciso estar sempre nos reciclando, buscando nossas estratégias de fomentar a produção do conhecimento, aprimorando a nossa prática pedagógica e ressignificando o ensino, sobretudo, o ensino ortográfico. Penso também que o professor deve tratar o ensino da ortografia de modo sistemático, a partir de uma perspectiva que leve à reflexão, pois, só assim, favorecerá a formação de leitores e produtores de texto, bem como contribuirá para democratizar o acesso ao mundo da escrita.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que desenvolvi com a minha classe de alunos do 7º/8º ano<sup>3</sup> do ensino Fundamental II, da escola Professora Ceres Libânio, situada no Município de Gandu-BA, me conduziu a repensar sobre a metodologia que utilizo em sala de aula. Percebo também que a prática de ensino que exerço nesse espaço educacional sofreu mudanças significativas devido às discussões ocorridas durante as aulas deste curso de Mestrado.

Ao analisar toda a minha vida escolar e relembrar a minha ação pedagógica anterior à participação no programa de Mestrado, cheguei à conclusão de que, desde o momento em que passei a atuar como professora de Língua portuguesa, sentia-me angustiada porque eu não sabia como trabalhar de forma eficaz o ensino de língua portuguesa, sobretudo, a ortografia e, como efeito, eu não contribuía efetivamente para que o aluno desenvolvesse habilidades relacionadas à leitura, à escrita, à produção de textos e, especialmente, à ortografia.

Acredito que essa minha anterior forma de administrar as aulas estava atrelada ao modelo de ensino que me foi fornecido, desde a alfabetização até o ensino médio. Repensando a minha jornada como aluna, entendo que o processo de ensino-aprendizagem se dava de maneira que o professor era o detentor do saber; era aquele que tinha como objetivo transmitir conteúdo, enquanto o discente era apenas receptor desse conhecimento, que, na maioria das vezes, estava fora da sua realidade. De acordo com Moraes (2010, p. 6), aprender ortografia não é um processo estático e nem tão pouco simples “depósito” de formas corretas na memória. Embora a ortografia seja convencional, o indivíduo, para aprender, precisa estar envolvido em um processo ativo.

Sendo assim, sabendo da necessidade de conhecer o meu aluno, tracei o perfil da turma, aplicando o questionário socioeconômico que me permitiu visualizar melhor o grau de letramento dos pais e/ou responsáveis, os hábitos de leitura e de escrita e o acesso aos meios de comunicação. Também apliquei uma atividade diagnóstica inicial, o “ditado”, o qual me permitiu detectar as dificuldades ortográficas na escrita da classe. Analisando os resultados do diagnóstico, constatei que a turma apresentou problemas nas duas categorias: “erros” por interferência da oralidade na escrita e “erros” da própria natureza arbitrária do sistema ortográfico. É importante pontuar aqui que, após o teste inicial, foi verificado nas atividades

---

<sup>3</sup> É válido lembrar que, na primeira etapa da pesquisa (atividade diagnóstica), os alunos estavam cursando o 7º ano. No momento da aplicação da proposta de intervenção, encontravam-se no 8º ano.

que o maior índice de erros estava presente nas subcategorias: ditongação, monotongação, apagamento do R final, alteamento da vogal média, o fonema /S/ e o uso do X/CH.

Esses resultados demonstraram que a classe precisava melhorar no tocante às habilidades de escrita, principalmente, a ortografia. Diante dessa constatação, percebi que faltava, nesta turma, um estudo sistemático e discursivo do sistema ortográfico brasileiro, de maneira que pudesse levar ao aluno à reflexão no momento da sua produção de escrita. Associado a isto, sabemos que a aprendizagem depende de vários fatores e o docente precisa estar atento às diversas limitações para adequar o trabalho às reais necessidades dos discentes.

Partindo dessa abordagem, apliquei uma proposta de intervenção que teve como finalidade minimizar os problemas ortográficos apresentados pelos estudantes do 8º ano, bem como conscientizá-los da importância de escrever segundo as normas ortográficas vigentes, tanto dentro do âmbito educacional quanto fora dos muros da escola. No decorrer da aplicação da proposta de intervenção, visando ao máximo atingir objetivos estabelecidos, discuti a importância do ensino de língua portuguesa, principalmente o ensino ortográfico, analisando as diferenças entre oralidade e escrita; busquei estimular o gosto pela leitura a partir de diferentes gêneros textuais; e incentivei os alunos a consultarem o dicionário no momento das suas dúvidas.

Durante a aplicação da proposta de intervenção, observei que a maior parte da turma demonstrava inquietação em relação às dificuldades no que tange ao sistema ortográfico; digo isto baseada nos inúmeros questionamentos feitos pelos estudantes na hora da realização das atividades. Notei também uma melhora considerável em várias categorias de “erros” que antes apareceram em grande número na escrita desses alunos. Logo, a análise dos resultados nos leva a compreender que é preciso refletir sobre a importância de um trabalho voltado para as discussões ortográficas e como esse trabalho pode contribuir com a autonomia desde a alfabetização, ou seja, quando o aluno realmente reconhece o sistema ortográfico. Para Moraes (2010), o ensino de ortografia se dá no instante em que a criança entende e sabe diferenciar o som das letras e consegue ler e escrever sem auxílio de outra pessoa, embora nessa fase ela possa cometer transgressões ortográficas no momento da escrita, o que é um processo natural.

Portanto, a proposta elaborada especialmente para a turma teve como objetivo, acima de tudo, fazer com que a classe percebesse a relevância do ensino de ortografia para nos tornar produtores críticos e analíticos dos nossos próprios textos, além de permitir que os estudantes compreendesse a escola como o espaço de ensino/aprendizagem sistemático. Sendo assim, foram significativos os resultados obtidos na intervenção. Houve avanços,

principalmente para aqueles discentes que demonstravam já não sentir prazer em estar na escola e que cometiam “erros” recorrentes de séries iniciais. Diante disto, percebi que, além de outros fatores que influenciaram na compreensão ortográfica do aluno, as aplicações de atividades diagnósticas nos permitem conhecer de fato as necessidades da turma. Isto nos leva a crer que toda aplicação de diagnóstico deve estar associada à prática do professor, pois é através do diagnóstico que se podem ratificar ou negar as hipóteses pré-concebidas, ou até mesmo, apresentar outras informações que antes eram desconhecidas.

Empenhei-me para, através da proposta de intenção, criar um ambiente discursivo a partir da diversidade textual, capacitando os discentes para o uso consciente das normas ortográficas e convidando-os a um trabalho reflexivo com a ortografia no Ensino Fundamental II e, conseqüentemente, a conscientização do docente com relação à urgência de uma ressignificação das aulas de língua materna.

Vale dizer que é grande a importância do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – atrelado às discussões em torno do ensino de língua materna no ensino fundamental, em razão das contribuições para a formação de professores-pesquisadores e a ressignificação de sua prática docente. Assim, ao concluir o mestrado profissional, fica a responsabilidade de, paulatinamente, transformarmos nossa prática, rumo a uma educação de qualidade na escola pública. E foi esse ambiente promissor, comprometido com a educação básica de excelência, que me fez acreditar cada vez mais que a educação pública pode formar sujeitos capazes de reconstruir e construir um lugar melhor em uma sociedade tão desigual.

Não posso deixar de registrar aqui que, embora eu reconheça a importância de minha pesquisa, a aplicação deste projeto mostrou-se como um grande desafio. Muitos colegas e professores da instituição, por estarem desencantados com a educação do nosso país, diziam que não valeria a pena tanto esforço, visto que os alunos estão desinteressados e o sistema não valoriza o profissional; ademais, alguns dos recursos da escola (data show, televisão, computador, aparelho de som), muitas vezes, não estavam disponíveis para o trabalho. Além disso, questões que já fazem parte do cotidiano da escola pública brasileira também representaram barreiras a serem superadas para a execução do trabalho, tais como: salas de aula sem a devida estrutura física, por vezes, sem as condições de limpeza e organização consideradas adequadas, mobiliário desgastado, ausência conforto térmico em dias de calor, entre outros.

Enfrentei também a resistência ou talvez desconfiança por parte de alguns colegas quanto à viabilidade e importância do projeto, então, fiz o convite aos professores para que

assistissem a uma das oficinas. Inicialmente, o convite não foi aceito, contudo, fomos surpreendidos positivamente com a presença da diretora e de uma professora. Deixei-as bem à vontade para participarem daquela aula que abordava o preconceito linguístico, mas elas prefeririam apenas observar. Interessante que, após encerrarmos e os alunos saírem da sala, a diretora agradeceu por ter assistido a aula e disse que seria muito bom se a escola adotasse a metodologia de projetos para trabalhar a escrita de todos os alunos, principalmente, nos sextos e sétimos anos.

Ao final da jornada, considero que um dos êxitos do projeto é o fato de que, em 2020, na Jornada Pedagógica, a coordenadora sinalizou a necessidade de reservarmos um tempo para trabalhar ortografia, haja vista que, segundo os relatos dos professores de produção textual, as oficinas desenvolvidas por mim contribuíram para melhorar o desempenho dos alunos do oitavo ano no que tange à ortografia. Assim sendo, foi extremamente gratificante saber da utilidade desta atividade para a escola e, sobretudo, para meus alunos, embora tenha enfrentado muitas dificuldades.

Diante do exposto, espero que esta pesquisa, além de contribuir para o avanço da turma participante e o aprimoramento de minha a prática pedagógica, também possa servir de possibilidade para outras pesquisas na área do ensino de ortografia. Que possa, também, contribuir para a formação de novos professores conscientes da importância do seu papel na escola e na sociedade; e, especialmente, que sirva de motivação para aquelas pessoas que já trilham no caminho do magistério e fazem dele algo mais do que uma forma de prover seu sustento, modificando sua prática de forma carinhosa; realizando-a com dedicação e responsabilidade. Espero ainda que este material sirva de incentivo e permita reflexões, de maneira que possa minimizar os problemas enfrentados pelos alunos e professores envolvidos no processo de ensino e das aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Monalisa dos Reis. As reformas ortográficas língua portuguesa: uma análise histórica, linguística e ideológica. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 9, p. 11-26, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59770>. Acesso em: 05 jul. 2019.
- AGUIAR, Monalisa dos Reis. **Ortografia brasileira oitocentista nos livros didáticos e na Constituição de 1891: norma ou anarquia?** 2010. 192 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14623/1/MONALISA%20DOS%20REIS%20AGUIAR.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.
- ALVARENGA, Daniel; OLIVEIRA, Marco Antonio de. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Revista de Estudos de Linguagem**, Belo Horizonte, ano 6, v. 1, p. 127-158, jan./jun. 1997.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 29-42.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Ditongação X Monotongação no falar de Fortaleza. **Revista Graphos**, v. 5, n. 1, dez. 2000.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. O que é, como se faz. 9 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. 6 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAGNO, Marcos. Mas o que é mesmo variação linguística? *In*: BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007. p. 35-58.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONCED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. *In*: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (Org.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. p. 267-276.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo, Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Análise fonológica: introdução à teoria e prática, com destaque para o modelo fonêmico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CAGLIARI, Luís Carlos. Aspectos teóricos da ortografia. *In*: SILVA, Maurício (Org.). **Ortografia da Língua portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-52.

CAGLIARI, L. **Alfabetização e lingüística: O mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 2010.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. Erros escolares como sintomas de tendências lingüísticas no português do Rio de Janeiro. *In*: Uchôa, Carlos Eduardo Falcão (Org.). *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* Nova edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 87-95.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

CAVALIERE, Ricardo. **Fonologia e morfologia na gramática científica brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal de Fluminense, 2000.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 43 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1971.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática Histórica**. 7 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

COUTINHO, Afrânio. Instinto de nacionalidade. *In*: COUTINHO, Afrânio. **Conceito de Literatura Brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CRISTOFOLINI, Carla. Estudo da Monotongação de [ow] no falar florianopolitano: numa perspectiva da sociolinguística acústica. **Revista ABRALIN**, v. 10, n. 1, p. 205-229,

jan./jun.2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32070/20409>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CUNHA, Celso. **Língua, Nação, Alienação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1992.

FÁVERO, Leonor Lopes; AGUIAR, Monalisa dos Reis. Nacionalismo linguístico e conservadorismo na ortografia brasileira. *In*: SILVA, Maurício (Org). **Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 133-147.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FIORIN, José Luiz. O acordo ortográfico: uma questão de política linguística. **Revista Veredas Online - Atemática**, p. 7-19, jan. 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo012.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

GERALDI, João Wanderley. A prática da leitura na escola. *In*: \_\_\_\_\_ (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 88-99.

GUIMARÃES, Marisa Rosa. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. 2005.158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Marisa-Diserta.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2019.

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.

KEMMLER, Rolf. Para a história da ortografia simplificada. *In*: SILVA, Maurício (Org.). **Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 53-94.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. *In*: MARLETOTTA, Mario Eduardo Toscano (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: contexto 2008, p. 127-140. v 1.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-Moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 6 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim (Org.). **Gêneros Textuais**: reflexão e ensino. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-28.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.) **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-14.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: Ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramento, 2012.

OLIVEIRA, Fernão de. **A gramática da língua portuguesa**. Organizada por Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Imprensa Nacional, 1975.

ORTOGRAFIA. *In*: HOUAISS, Antônio; FRANCO, Francisco Manoel de Mello; VILLAR, Mauro de Salles (Ed.). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

PINTO, João Bosco Guedes. **Pesquisa-Ação**: detalhamento de sua sequência metodológica. Recife: Ed. Mimeo, 1989.

PITA, Luiz Fernando Dias. **Ortografia da língua portuguesa**: algumas considerações. Idioma, Rio de Janeiro: Centro Filológico Clóvis Monteiro – UERJ, n. 21, 2001, p. 64-74. Disponível em: [http://www.institutodeletras.uerj.br/revidioma/21/idioma21\\_a09.pdf](http://www.institutodeletras.uerj.br/revidioma/21/idioma21_a09.pdf). Acesso em: 14 ago.de 2019.

POSSENTI, Sírio. Sobre o Ensino de Português na Escola. *In*: **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, Aryon Dalla'Igna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2012. p. 11-23.

SAID ALI, Manuel. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 8 ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: Editora UnB, 2001.

SORDI-ICHIKAWA, Cláudia. Variação Linguística e o ensino de ortografia: Uma reflexão teórica. **UNOPAR Científica. Ciências Humanas e Educação**, Londrina, v. 4, n. 1, p. 43-46, jun. 2003.

SIMÕES, Darcilia. **Consideração sobre a fala e a escrita**: fonologia em nova chave. São Paulo: Paraíba, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VIANA, Aniceto Reis Gonçalves. **Ortografia Nacional**. Simplificação e uniformização das ortografias portuguesas. Lisboa: Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso, 1904.

VIANA, A. R. G. **Vocabulário ortográfico e ortoépico da língua portuguesa** conforme a ortografia nacional do mesmo autor. Lisboa: Livraria Clássica Editora de A. M. Teixeira, 1909.

XAVIER, Maria Francisca; MATEUS, Maria Helena Mira. **Dicionário de termos linguísticos**. Lisboa: Cosmos, 2007. v.1. Disponível em: <http://docplayer.com.br/4021188-Xavier-m-f-mateus-m-h-m-ccord-dicionario-de-terminos-linguisticos-2-vol-edicoes-cosmos-1992-3.html>. Acesso em 13 out. 2016.

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

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO/PSICOPEDAGÓGICO

1. Em que área se situa a localidade você reside? Escreva o nome do povoado/distrito/Bairro
  - a. Zona urbana \_\_\_\_\_
  - b. Zona rural \_\_\_\_\_
2. Você mora com quem?
  - a. Pai
  - b. Mãe
  - c. Irmãos
  - d. primos
  - e. Outros \_\_\_\_\_
3. Quem trabalha em sua casa?
  - a. Mãe
  - b. Irmão
  - c. Pai
  - d. você
  - e. outros
4. Quem lhe orienta nas atividades escolar?
  - a. Pai
  - b. Mãe
  - c. Irmão
  - d. Sozinho
  - e. Outro \_\_\_\_\_
5. Onde você acessa a internet?
  - a. No celular
  - b. Não acesso
  - c. Na lan house
  - d. Casa de amigos
  - e. Vizinho
6. Na matéria de Língua portuguesa, que tipo de atividade você realiza com mais frequência?
  - a. Redação
  - b. ditado
  - c. cópia de textos do quadro
  - d. resumo
  - d. Debate
7. Quantas vezes neste ano você teve aula do assunto ortografia?
  - a. nenhuma vez
  - b. Uma vez
  - c. Duas vezes
  - d. Três vezes
  - e. Mais de três vezes.
8. Quantas vezes você fez exercícios de ortografia neste ano?
  - a. Nenhuma vez
  - b. Uma vez
  - c. Duas vezes
  - d. Três vezes
  - e. Mais de três vezes
9. Com qual frequência você escreve?
  - a. Diariamente
  - b. Algumas vezes na sala
  - c. Nunca escrevo
  - d. Somente no momento da avaliação
  - e. Uma vez
10. Você faz as atividades solicitadas pelo professor de classe e extraclasse?
  - a. Às vezes
  - b. Não
  - c. Sim
  - d. Nunca
  - e. Sempre
11. Quando você tem dúvida na hora de escrever algumas palavras o que você faz?
  - a. Procura um dicionário
  - b. Acessa a internet
  - c. Consulta o colega de sala
  - d. Questiona o professor
  - e. Ou resolve não fazer nada
12. Qual o grau de escolaridade de seu pai ou responsável



**APÊNDICE B – FORMULÁRIO DO DITADO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA**

Discente: _____	
Observe as imagens que serão projetadas no data show e, em seguida, registre -as atenciosamente	
1.	21.
2.	22.
3.	23.
4.	24.
5.	25.
6.	26.
7.	27.
8.	28.
9.	29.
10.	30.
11.	31.
12.	32.
13.	33.
14.	34.
15.	35.
16.	36.
17.	37.
18.	38.
19.	39.
20.	40.





**APÊNDICE E – PROPOSTA PARA O DITADO****DITADO DE PALAVRAS – O USO DO R**

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

## APÊNDICE F – PROPOSTA TRABALHANDO ORTOGRAFIA

Agora é a sua vez de mostrar que compreendeu quando se deve usar /e/ no final da sílaba e /o/ no final da sílaba. Lembrando que o som do /i/ representado pela letra /e/ no final da sílaba pode também estar no começo da palavra.

### 1- Milagre no Corcovado - Ângela Leite de Castilho Souza

Todas as noit-----s  
 De céu nublado-----  
 No Corcovado-----  
 Faz o seu milagre---- o Redentor:  
 Fica pousado---- no algodão--- doc---  
 Iluminado-----  
 Como se fosse---  
 De isopor  
 Mas todos sabem  
 Que bem de perto----  
 Esse---- Jesus  
 É um gigante----  
 De mais de mil  
 E cem toneladas...  
 Suba de trem,  
 Vá pela -----estrada,  
 Quem chega lá,  
 Ao pé do Cristo-----, vira mosquito-----  
 E olhando----- em volta  
 Para a cidade-----  
 De ponta a ponta maravilhosa  
 A gente---- sente---- um arrepi-----:

### 2 - Cidadezinha - Mário Quintana

Cidadezinha cheia de graça...  
 Tão pequenina que até causa dó!  
 Com seus burricos----- a pastar na praça...  
 Sua igreja de uma torre----- só...  
 Nuvens que venham, nuvem e asas,  
 Não param nunca nem um segundo----E fica a torre----, sobre---- as velhas casas,  
 Fica cismando----com---é vasto--- o mundo---!  
 Eu que de longe----- venho----- perdido----,  
 Sem pausa---- fixo---- (a tristeza---- sina!)  
 Ah, quem me dera ter lá nascido-----!  
 Lá toda a vida poder morar!  
 Cidadezinha... Tão pequenina  
 Que toda cabe----- num só olhar...

**APÊNDICE G – TRABALHANDO O USO DO S NAS PALAVRAS**

A partir da caixa surpresa, você deverá localizar as palavras e registrá-las de acordo a coluna indicada. Também deverá dizer o porquê o uso “S”.

PALAVRAS COM “S” SOM DE z	PALAVRAS COM “SS” SOM DE S	PALAVRAS “S com som de “SS” ou “Ç”	Justificar o uso do o som do “S” em cada ocorrência

## APÊNDICE H – TRABALHANDO A IRREGULARIDADE DO SISTEMA ORTOGRÁFICO

Na aplicação da oficina aprendemos que determinadas palavras podem ser representadas por X ou por CH. Agora, a partir desse entendimento, complete o texto usando o seu conhecimento sobre o assunto.

TEXTO: Trabalhando ortografia

A -----á cara do Senhor Ale-----andre

Pela manhã, fomos a....á cara do sr. Ale....andre para comprar os seguintes alimentos:-----u-----  
-u, -----icória , amei-----a, ma-----i-----e e algumas ervas para fazer ...á. Ao-----  
egamos, encontramos o -----acareiro trabalhando duro com sua en....ada, reme....endo a terra  
para um novo canteiro de repolho ro-----o.

Logo, começamos a nos movimentar. En-----emos duas cai.-----.as com as nossas compras  
e voltamos para a nossa residência, porque estava formando um temporal para -----over.

Corremos bastante e ao apro..-----imarmos da casa, procuramos na bolsa as -----aves para  
abrir a porta, mas não encontramos. Ficamos.... ateados, pois a -----ave reserva estava com o  
nosso irmão ta-----ista . E, a solução era voltar para a-----á cara.

-----egamos na -----á cara todos molhados por conta do clima, mas logo fomos abrigados  
no -----aroso -----alé do sr. Ale.-----andre, pois estávamos en....arcados e para o nosso  
espanto, lá estava as -----aves que foram encontradas debai-----o de um cai.-----ote cheio  
de laranjas me-----iricas.

Auror: o aluno

**APÊNDICE I – AVALIAÇÃO DAS OFICINAS**

Hoje, chegamos ao término do nosso projeto e gostaríamos que você avaliasse a experiência vivenciada durante as atividades. Marque apenas uma das alternativas para cada quesito.

1. Como você classifica a Proposta de Intervenção?

Boa                       Mais ou menos                       Ótima

2. Você achou importante a realização da proposta de Intervenção?

Sim,     Não

3. A professora estimulou o interesse da turma pelo conteúdo?

Sim                       Mais ou menos                       Não

4. Você conseguiu refletir sobre a natureza dos “erros” cometidos ao produzir o texto?

sim                       Mais ou menos                       Não

5. Você gostou da forma como era explicado os conteúdos?

Sim                       Mais ou menos                       Não

6. Em sua opinião, os conteúdos que foram trabalhados em cada oficina foi relevante , por quê?

---

7. Para você, qual o tempo certo para trabalhar ortografia na escola?

---

8. Teve algum momento que você não gostou?

Sim     Não

9. Depois das oficinas realizadas, você percebe que houve avanços em algumas dificuldades que foram detectados na diagnóstica?

Sim                       Mais ou menos                       Não

**APÊNDICE J – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Universidade do Estado da Bahia  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

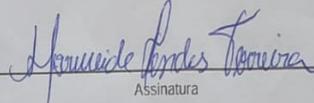
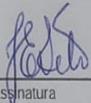
**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Eu, Marineide Mendes Ferreira, pesquisador responsável pelo projeto intitulado: **CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O TRABALHO COM ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**, declaro estar ciente e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. Assumo também os seguintes compromissos: a) zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa; b) os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa; c) comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Santo Antônio de Jesus, 27 de Novembro de 2019

Assinatura do responsável pelo projeto

## APÊNDICE L – SUBMISSÃO DA PESQUISA AO COMITÊ DE ÉTICA

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O TRABALHO COM ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 21			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MARINEIDE MENDES FERREIRA			
6. CPF: 681.161.285-15		7. Endereço (Rua, n.º): Rua São Jorge Jardim Gandu casa GANDU BAHIA 45450000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (73) 9862-4978	10. Outro Telefone:	11. Email: gostodeoca@bol.com.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>06 / 06 / 2019</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA		13. CNPJ: 14.485.841/0022-75	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (07) 3281-6155		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>João Evangelista do N. Neto</u>		CPF: <u>910548505-34</u>	
Cargo/Função: <u>diretor</u>			
Data: <u>06 / 06 / 2019</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

**APÊNDICE M – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA**

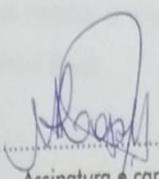
Universidade do Estado da Bahia  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE**

Autorizo a pesquisadora Marineide Mendes Ferreira desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado: **CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O TRABALHO COM ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Santo Antônio de Jesus, 06 de Junho de 2019.

  
Assinatura e carimbo do responsável institucional

Escola Mun. Ceres Libânio  
Nilcéia Andrade Lopes  
VICE-DIRETORA  
Portaria nº 0002/2016 – 04/01/2016

**APÊNDICE N – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Universidade do Estado da Bahia  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada: **CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O TRABALHO COM ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**, cujos dados serão coletados através de atividades realizadas em sala de aula, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no Campus V - DCH da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade da Pesquisadora Marineide Mendes Ferreira. Após este período, os dados serão destruídos.

Santo Antônio de Jesus, 06 de Junho de 2019.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Gredson dos Santos	
Marineide Mendes Ferreira	

## APÊNDICE O – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O projeto **CAMINHOS POSSÍVEIS PARA O TRABALHO COM ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**, desenvolvido pela professora-pesquisadora, **Marineide Mendes Ferreira**, é parte do trabalho de pesquisa a ser apresentado ao final do curso de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, da Universidade do Estado da Bahia –UNEB, em Santo Antônio de Jesus/BA. O projeto será aplicado na turma do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Professora Ceres Libânio e, por isso, é de fundamental importância que todos os alunos façam parte das atividades a serem desenvolvidas na sala de aula.

Um dos objetivos principais da pesquisa é trabalhar **com o desenvolvimento** de habilidades necessárias para o uso da escrita no âmbito escolar, criando possibilidade que permita uma aprendizagem ortográfica.

As atividades em sala de aula, relacionadas à pesquisa, ocorrerão nos meses de Janeiro e Fevereiro 2019 e se constituirão de: estudos ortográficos, pesquisas; discussões; atividades orais e escritas, individuais e grupais; exposições orais; dentre outras. Todas as atividades propostas na pesquisa não apresentam riscos à integridade física e moral do aluno. Serão tomados os devidos cuidados para que não haja constrangimentos durante as aulas e asseguramos o sigilo da identidade do participante nas produções subsequentes.

Caso você não tenha entendido alguma explicação ou não queira mais participar desta pesquisa, por favor, fale com a pesquisadora abaixo.

**Marineide MENDES FERREIRA**

**Endereço: Rua São Jorge , 17, Jardim Gandu, Gandu /BA, CEP: 45.450-000**

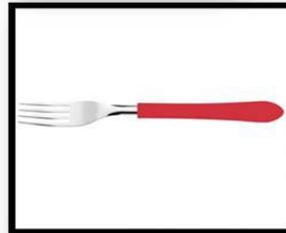
**Contato: Marineide Mendes Ferreira Tel. (73) 998456103**

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos deste trabalho, de maneira clara e detalhada e não tenho dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei pedir novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se achar melhor para mim. Tendo a autorização em participar do(a) meu (minha) responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste documento assinado.

Gandu, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

ANEXO A – IMAGENS DO DITADO DE PALAVRAS – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA



**ANEXO B – LETRA DA MÚSICA “ERA UMA VEZ”**

Era uma vez  
Um lugarzinho no meio do nada  
Com sabor de chocolate  
E cheiro de terra molhada

Era uma vez  
A riqueza contra a simplicidade  
Uma mostrando pra outra  
Quem dava mais felicidade

Pra a gente ser feliz  
Tem que cultivar as nossas amizades  
Os amigos de verdade

Pra gente ser feliz  
Tem que mergulhar na própria fantasia  
Na nossa liberdade

Uma história de amor  
De aventura e de magia  
Só tem a ver  
Quem já foi criança um dia

Uma história de amor  
De aventura e de magia  
Só tem a ver  
Quem já foi criança um dia

Era uma vez  
Um lugarzinho no meio do nada  
Com sabor de chocolate  
E cheiro de terra molhada

Era uma vez  
A riqueza contra a simplicidade  
Uma mostrando pra outra  
Quem dava mais felicidade

Pra a gente ser feliz  
Tem que cultivar as nossas amizades  
Os amigos de verdade.

Pra gente ser feliz  
Tem que mergulhar na própria fantasia  
Na nossa liberdade

Uma história de amor  
De aventura e de magia  
Só tem haver  
Quem já foi criança um dia

Uma história de amor  
De aventura e de magia  
Só tem haver  
Quem já foi criança um dia

Uma história de amor  
De aventura e de magia  
Só tem haver  
Quem já foi criança um dia

Uma história de amor  
De aventura e de magia  
Só tem haver  
Quem já foi criança um dia

Era uma vez...  
Álvaro Socci/ Cláudio Matta

## ANEXO C – TEXTO “UM MUNDO SEM ESCRITA”

Um mundo sem escrita seria...  
Não, não seria,  
Não sei como existiria.  
Sem marcas a deixar,  
Sem bilhetes a mandar.  
O caos ou a liberdade,  
Loucura ou sanidade?  
Sem papel e uma caneta  
Sem registro de validade,  
Penso que tudo perderia o sentido  
Sem nada deixar à posteridade.  
História, comunicação à distância,  
Que meios existiriam  
Para aliviar-nos nessa questão?  
Num mundo sem escrita  
Faltaria cérebro para tantas leis (as necessárias à sobrevivência comunitária),  
E sobraria aquele suspiro singular  
No final de uma breve inspiração:  
- Puxa, como é que começava, mesmo?  
E aquela declaração de amor  
De que a amada exige repetição  
Depois de trinta anos de pia e fogão?  
E para finalizar  
O que dizer, então,  
De ônibus e aviões  
Sem rota definida a vagar, (caso o transporte coletivo exista sem escrita  
– Difícil de acreditar)?  
Uma vantagem encontrei  
Nesse mundo sem letras, sem lei:  
Nesse caso eu me livraria  
De estar onde estou neste dia  
E, portanto, nem esse texto eu escreveria...  
(Autor desconhecido)

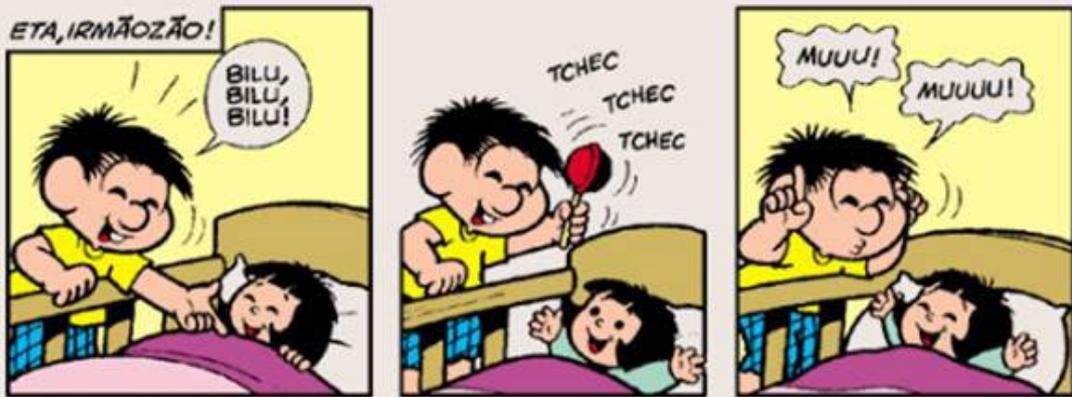
ANEXO D – IMAGENS DE PLACAS (PALAVRAS DO COTIDIANO) PARA TRABALHAR A REESCRITA



## ANEXO E – PROPOSTA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO – “CHICO BENTO”



### ARIANA, A IRMÃ DO CHICO BENTO



Chico Bento em

# UM REPENTE, NÃO MAIS QUE DE REPENTE!



# Chico Bento em **COM PORTUGUÊS**



## ANEXO F – PRECONCEITO LINGUÍSTICO: O QUE É?

É um julgamento depreciativo e discriminatório sem fundamentos ou conhecimentos da pessoa que o pratica. Geralmente, esses termos estão muito ligados às condições sociais, étnicas, religiosas e sexuais dos indivíduos. Mas o preconceito não existe apenas na esfera das características físicas e de orientações sociais dos sujeitos, mas também nos aspectos regionais. Assim, um dos principais tipos de discriminação é o preconceito linguístico, caracterizado pelas variações de sotaque das pessoas.

O preconceito linguístico acontece, na maioria das vezes, com um teor de deboche e desprezo, causando impactos que podem reverter em violência verbal, psicológica ou até mesmo física. Quem sofre esse tipo de discriminação pode desenvolver problemas de socialização. Logo, a melhor forma de combater o preconceito linguístico é quebrar os mitos que cercam a fala “correta” da língua, principalmente conscientizando as pessoas da pluralidade e da diversidade cultural presentes no Brasil. Existem muitas variantes de região para região e nenhuma delas deve ser menosprezada por ser diferente.

O linguista e filólogo Marcos Bagno publicou, no ano de 1999, o livro “Preconceito Linguístico: o que é, como se faz”, no qual aborda diversos aspectos sobre a Língua Portuguesa, bem como o preconceito ligado aos seus falantes e todas as implicações sociais dessa discriminação.

A principal linha argumentativa do livro de Bagno é que não há maneira certa ou errada de se comunicar. Para ele, o preconceito linguístico vem de uma ideia ultrapassada, de que apenas o português baseado na gramática formal e normativa é tido como a prática correta da língua. E essa ideia seria uma das grandes colaboradoras para que a exclusão social se difundisse no país.

O autor considera que esse tipo de argumento não é válido, uma vez que a língua é completamente flexível e mutável, se adaptando ao longo dos anos, principalmente de acordo com a forma como as pessoas se comunicam. Para Bagno, as regras de qualquer língua, determinadas geralmente pela gramática normativa e formal, nunca incluem expressões populares e variações linguísticas presentes no dia a dia da população. Assim, gírias, regionalismos e dialetos sempre devem ser levados em conta quando se analisa uma língua específica. Afinal de contas, ocupam um espaço muito importante na comunicação entre seus falantes.

Disponível em: <https://www.stoodi.com.br> > 2018/12/19 > preconceito-linguistico-o-que-e?

## ANEXO G – CANTE DE LÁ, QUE EU CANTO DE CÁ (PATATIVA DO ASSARÉ)

Poeta, cantô de rua,  
Que na cidade nasceu,  
Cante a cidade que é sua,  
Que eu canto o sertão que é meu.

## II

Se aí você teve estudo,  
Aqui, Deus me ensinou tudo,  
Sem de livro precisá  
Por favô, não mêxa aqui,  
Que eu também não mexo aí,  
Cante lá, que eu canto cá.

## III

Você teve inducação,  
Aprendeu munta ciência,  
Mas das coisa do sertão  
Não tem boa esperiência.  
Nunca fez uma paioça,  
Nunca trabaiou na roça,  
Não pode conhecê bem,  
Pois nesta penosa vida,  
Só quem provou da comida  
Sabe o gosto que ela tem.

## IV

Pra gente cantá o sertão,  
Precisa nele morá,  
Tê armoço de feção  
E a janta de mucunzá,  
Vivê pobre, sem dinhêro,  
Socado dentro do mato,  
De apragata currelepe,  
Pisando inriba do estrepe,  
Brocando a unha-de-gato.

## V

Você é muito ditoso,  
Sabe lê, sabe escrevê,  
Pois vá cantando o seu gozo,  
Que eu canto meu padecê.  
Inquanto a felicidade  
Você canta na cidade,  
Cá no sertão eu infrento  
A fome, a dô e a misera.  
Pra sê poeta divera,  
Precisa tê sofrimento.

## VI

Sua rima, inda que seja  
Bordada de prata e de ôro,  
Para a gente sertaneja  
É perdido este tesôro.  
Com o seu verso bem feito,  
Não canta o sertão dereito,

Porque você não conhece  
Nossa vida aperreada.  
E a dô só é bem cantada,  
Cantada por quem padece.

## VII

Só canta o sertão dereito,  
Com tudo quanto ele tem,  
Quem sempre correu estreito,  
Sem proteção de ninguém,  
Coberto de precisão  
Suportando a privação  
Com paciência de Jó,  
Puxando o cabo da inxada,  
Na quebrada e na chapada,  
Moiadinho de suô.

## VIII

Amigo, não tenha quêxa,  
Veja que eu tenho razão  
Em lhe dizê que não mêxa  
Nas coisa do meu sertão.  
Pois, se não sabe o colega  
De quá manêra se pega  
Num ferro pra trabaiaá,  
Por favô, não mêxa aqui,  
Que eu também não mêxo aí,  
Cante lá que eu canto cá.

## IX

Repare que a minha vida  
É deferente da sua.  
A sua rima pulida  
Nasceu no salão da rua.  
Já eu sou bem deferente,  
Meu verso é como a simente  
Que nasce inriba do chão;  
Não tenho estudo nem arte,  
A minha rima faz parte  
Das obra da criação.

## X

Mas porém, eu não invejo  
O grande tesôro seu,  
Os livro do seu colejo,  
Onde você aprendeu.  
Pra gente aqui sê poeta  
E fazê rima compreta,  
Não precisa professô;  
Basta vê no mês de maio,  
Um poema em cada gaio  
E um verso em cada fulô.

## XI

Seu verso é uma mistura,

É um tá sarapaté,  
 Que quem tem pôca leitura  
 Lê, mais não sabe o que é.  
 Tem tanta coisa incantada,  
 Tanta deusa, tanta fada,  
 Tanto mistéro e condão  
 E ôtros negoço impossible.  
 Eu canto as coisa visive  
 Do meu querido sertão.

## XII

Canto as fulô e os abróio  
 Com todas coisa daqui:  
 Pra toda parte que eu óio  
 Vejo um verso se bulí.  
 Se as vêz andando no vale  
 Atrás de curá meus male  
 Quero repará pra serra  
 Assim que eu óio pra cima,  
 Vejo um divule de rima  
 Caindo inriba da terra.

## XIII

Mas tudo é rima rastêra  
 De fruta de jatobá,  
 De fôia de gamelêra  
 E fulô de trapíá,  
 De canto de passarinho  
 E da poêra do caminho,  
 Quando a ventania vem,  
 Pois você já tá ciente:  
 Nossa vida é deferente  
 E nosso verso também.

## XIV

Repare que deferença  
 Iziste na vida nossa:  
 Inquanto eu tô na sentença,  
 Trabaiano em minha roça,  
 Você lá no seu descanso,  
 Fuma o seu cigarro mando,  
 Bem perfumado e sadio;  
 Já eu, aqui tive a sorte  
 De fumá cigarro forte  
 Feito de paia de mio.

## XV

Você, vaidoso e facêro,  
 Toda vez que qué fumá,  
 Tira do bôrsio um isquêro  
 Do mais bonito metá.  
 Eu que não posso com isso,  
 Puxo por meu artifiço  
 Arranjado por aqui,  
 Feito de chifre de gado,  
 Cheio de argodão queimado,  
 Boa pedra e bom fuzí.

## XVI

Sua vida é divirtida  
 E a minha é grande pená.  
 Só numa parte de vida  
 Nós dois samo bem iguá:  
 É no dereito sagrado,  
 Por Jesus abençoado  
 Pra consolá nosso pranto,  
 Conheço e não me confundo  
 Da coisa mió do mundo  
 Nós goza do mesmo tanto.

## XVII

Eu não posso lhe invejá  
 Nem você invejá eu,  
 O que Deus lhe deu por lá,  
 Aqui Deus também me deu.  
 Pois minha boa muié,  
 Me estima com munta fé,  
 Me abraça, beja e qué bem  
 E ninguém pode negá  
 Que das coisa naturá  
 Tem ela o que a sua tem.

## XVIII

Aqui findo esta verdade  
 Toda cheia de razão:  
 Fique na sua cidade  
 Que eu fico no meu sertão.  
 Já lhe mostrei um ispeio,  
 Já lhe dei grande conseio  
 Que você deve tomá.  
 Por favô, não mexa aqui,  
 Que eu também não mêxo aí,  
 Cante lá que eu canto cá.

## ANEXO H – BIOGRAFIA DE PATATIVA DO ASSARÉ (VIDA E OBRAS (BIOGRAFIA RESUMIDA))

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.

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. Neste per, 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. Apelidado 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 apresentou 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.

## ANEXO I – MÚSICA “O QUE É , O QUE É?” DE GONZAGUINHA

Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita

Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!  
Eu sei, eu sei  
Que a vida devia ser  
Bem melhor e será  
Mas isso não impede  
Que eu repita  
É bonita, é bonita  
E é bonita

Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!  
Eu sei, eu sei  
Que a vida devia ser  
Bem melhor e será  
Mas isso não impede  
Que eu repita  
É bonita, é bonita  
E é bonita

E a vida  
E a vida o que é?  
Diga lá, meu irmão  
Ela é a batida de um coração  
Ela é uma doce ilusão  
Êh! Ôh!

E a vida  
Ela é maravilha ou é sofrimento?  
Ela é alegria ou lamento?  
O que é? O que é?  
Meu irmão

Há quem fale  
Que a vida da gente  
É um nada no mundo  
É uma gota, é um tempo  
Que nem dá um segundo

Há quem fale  
Que é um divino  
Mistério profundo  
É o sopro do criador  
Numa atitude repleta de amor

Você diz que é luta e prazer  
Ele diz que a vida é viver  
Ela diz que melhor é morrer  
Pois amada não é  
E o verbo é sofrer

Eu só sei que confio na moça  
E na moça eu ponho a força da fé  
Somos nós que fazemos a vida  
Como der, ou puder, ou quiser

Sempre desejada  
Por mais que esteja errada  
Ninguém quer a morte  
Só saúde e sorte

E a pergunta roda  
E a cabeça agita  
Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita

**ANEXO J – TEXTOS “MILAGRE NO CORCOVADO” E “CIDADEZINHA”**

Agora é a sua vez de mostrar que compreendeu quando se deve usar / e/ no final da sílaba e /o/ no final da sílaba. Lembrando que o som do/i/ representado pela letra /e/ no final da sílaba pode também estar no começo da palavra.

Cidadezinha cheia de graça...  
Tão pequenina que até causa dó!  
Com seus burricos a pastar na praça...  
Sua igreja de uma torre só...  
Nuvens que venham, nuvens e asas,  
Não param nunca nem um segundo...  
E fica a torre, sobre as velhas casas,  
Fica cismando como é vasto o mundo!...  
Eu que de longe venho perdido,  
Sem pouso fixo (a triste sina!)  
Ah, quem me dera ter lá nascido!  
Lá toda a vida poder morar!  
Cidadezinha... Tão pequenina  
Que toda cabe num só olhar...

Mario Quintana. *In*: Lili inventa o mundo. São Paulo: Global, 2005. © by Elena Quintana.  
Acesse o site da Casa da Cultura Mário Quintana

ANEXO L – AMOSTRA DE RESPOSTAS DOS ALUNOS  
À ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Universidade do Estado da Bahia  
Departamento de Ciências Humanas- Campus V  
Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS

Discente: \_\_\_\_\_

3

Observe as imagens que serão projetadas no data show e, em seguida, registre – as atenciosamente.

1	Legadura	25	pisina
2	Abraço	26	trezeiros
3	girasol	27	Birrenya
4	Biseta	28	Garfo
5	Pedra	29	queijo
6	Extintor	30	Limbal
7	Biximbal	31	des
8	Serenta	32	computador
9	cuador	33	Arroz
10	cervico	36	crute
11	Aquario	37	flauta
12	des	38	peneta
13	Classificador	39	Bolsa
14	planta	40	cadres
15	furnu	41	quarenta
16	Empeda	42	coronjejo
17	Gelo	43	
18	pentel	44	
19	torax	45	
20	Gitarra	46	
21	Enxada	47	
22	Lasaca	48	
23	xinta	40	
24	genipapo	50	

Fonte: Elaborado pela autora

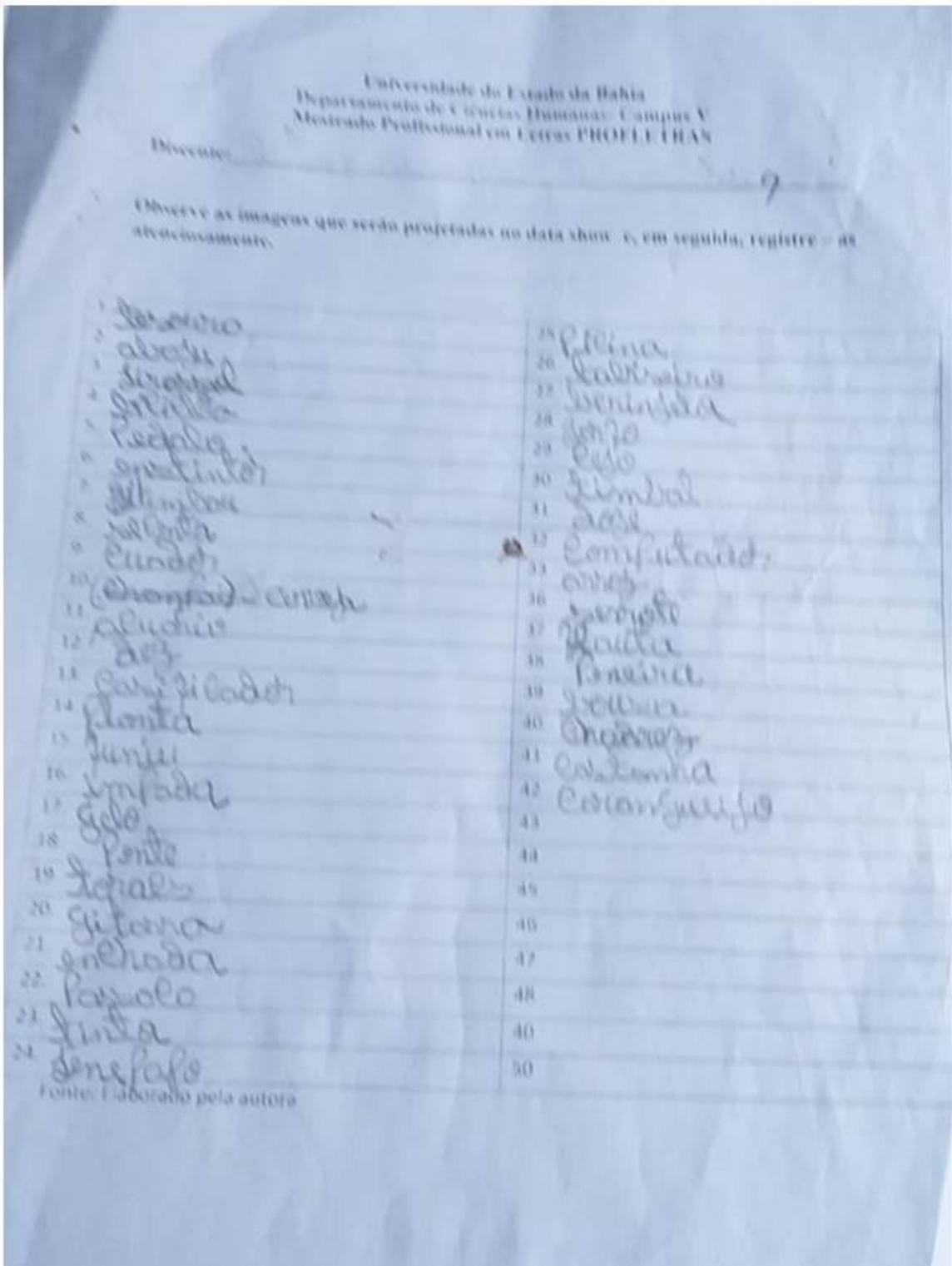
Universidade do Estado da Bahia  
 Departamento de Ciências Humanas - Campus V  
 Mestrado Profissional em Letras PROPLETRAS

Discente: \_\_\_\_\_ 4

Observe as imagens que serão projetadas no data show e, em seguida, registre - as atenciosamente.

- |    |           |    |               |
|----|-----------|----|---------------|
| 1  | Jarouira  | 25 | filina        |
| 2  | Algodão   | 26 | abm trauisano |
| 3  | Kirariuel | 27 | benimqela     |
| 4  | Cielolala | 28 | gario         |
| 5  | Paçal     | 29 | queila        |
| 6  | Polintor  | 30 | simbal        |
| 7  | Birimbal  | 31 | dezo          |
| 8  | arentia   | 32 | computador    |
| 9  | Coodor    | 33 | arvel         |
| 10 | Conuça    | 34 | revista       |
| 11 | Alquano   | 35 | flado         |
| 12 | de        | 36 | pedreira      |
| 13 | Caripado  | 37 | balra         |
| 14 | lonta     | 38 | tabex         |
| 15 | fumil     | 39 | costinba      |
| 16 | empada    | 40 | arenqueio     |
| 17 | golo      | 41 |               |
| 18 | parte     | 42 |               |
| 19 | torax     | 43 |               |
| 20 | quitavica | 44 |               |
| 21 | enchada   | 45 |               |
| 22 | pasuca    | 46 |               |
| 23 | tinta     | 47 |               |
| 24 | demipapo  | 48 |               |
|    |           | 49 |               |
|    |           | 50 |               |

Fonte: Elaborado pela autora



Universidade do Estado da Bahia  
 Departamento de Ciências Humanas - Campus V  
 Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS

Discente: \_\_\_\_\_

13

Observe as imagens que serão projetadas no data show e, em seguida, registre - as atenciosamente.

1	facuna	25	picina
2	alobu	26	trahacuro
3	giramel	27	curijeli
4	licidita	28	gato
5	pedalo	29	queijo
6	intitor	30	amulol
7	curindol	31	doze
8	secanta	32	computador
9	quado	33	arroz
10	chraiba	36	curati
11	aguarus	37	flauta
12	de	38	amora
13	nao sei => classificado	39	habra
14	planta	40	chagneis
15	funis	41	castanha
16	napoda	42	coranguifa
17	zelo	43	
18	ponte	44	
19	tenack	45	
20	gitarra	46	
21	inchada	47	
22	oocora	48	
23	tinta	40	
24	limpape	50	

Fonte: Elaborado pela autora

Universidade do Estado da Bahia <sup>UEAB</sup>  
 Departamento de Ciências Humanas- Campus V  
 Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS

Discente: \_\_\_\_\_

1191 16

Observe as imagens que serão projetadas no data show e, em seguida, registre – as atenciosamente.

1	Tecoura.	25	lithina
2	Alcornoque	26	transigência
3	ardoroso	27	bravido
4	luculha	28	carpa
5	pedal	29	quilha
6	Estreita	30	timbrão
7	basilica	31	clipe
8	ruivante	32	computador
9	caado	33	arroz
10	Carroça	36	carrotó
11	igreja	37	flauta
12	deus	38	parana
13	clarificade	39	brilha
14	planta	40	xadrez
15	lual	41	cartão
16	impada	42	orangeira
17	gala	43	
18	porta	44	
19	tirax	45	
20	Guitarna	46	
21	antada	47	
22	porco	48	
23	tinto	49	
24	Arripas	50	

Fonte: Elaborado pela autora

Universidade do Estado da Bahia  
Departamento de Ciências Humanas - Campus V  
Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS

Discente: \_\_\_\_\_

17

Observe as imagens que serão projetadas no data show e, em seguida, registre - as atenciosamente.

1	<del>Alfabeto</del> teclado	25	Pilbox
2	Alfabeto	26	tronizero
3	gironal	27	Porngelo
4	leilista	28	Cofo
5	Redado	29	oulo
6	instinon	30	tiou
7	Bombomol	31	doz
8	Serento	32	computador
9	Coofa	33	onho
10	Celula	36	conete
11	alucine	37	flauto
12	du	38	pena
13	chicade	39	Bielca
14	monta	40	zoduz
15	funer	41	costanha
16	impado	42	Coronquijo
17	celo	43	
18	Penca	44	
19	torax	45	
20	Quitorna	46	
21	Intoda	47	
22	Pololo	48	
23	timto	40	
24	Am. Pafis	50	

Fente: Elaborado pela autora

Universidade do Estado da Bahia  
Departamento de Ciências Humanas - Campus V  
Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS

Discente: Fanny Carolina Mendes Silva

20

Observe as imagens que serão projetadas no data show e, em seguida, registre - as atenciosamente.

1	terceira	25	suave
2	abacaxi	26	trabalhoso
3	gorazol	27	barrolo
4	suavidade	28	gargalo
5	pedalo	29	quiere
6	estintor	30	tenção
7	leirubrou	31	duze
8	avanta	32	computador
9	cusdor	33	arroz
10	cerveja	36	surto
11	aquece	37	flauto
12	duz	38	punira
13	quadruplo	39	branca
14	ponta	40	xadrez
15	fumo	41	costura
16	impada	42	carroço
17	gelo	43	
18	ponte	44	
19	torques	45	
20	gitarro	46	
21	mechado	47	
22	parceira	48	
23	tinta	40	
24	gimnaseu	50	

Fonte: Elaborado pela autora

Universidade do Estado da Bahia  
 Departamento de Ciências Humanas- Campus V  
 Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS

Discente: \_\_\_\_\_

21

Observe as imagens que serão projetadas no data show e, em seguida, registre – as atenciosamente.

1	lizarra	25	visina
2	Abaju	26	transiceno
3	piraso	27	brinjela
4	Bisiqueta	28	cauê
5	Pedalo	29	gubio
6	isitinter	30	timbal
7	birinbal	31	doze
8	cesenta	32	computador
9	cuader	33	brnoz
10	cervico	36	cerete
11	aquário	37	flauta
12	dez	38	pennera
13	clarificado	39	bolso
14	planta	40	crabuz
15	furnis	41	castanha
16	impida	42	caranguejo
17	lelo	43	
18	pente	44	
19	poraque	45	
20	guitarra	46	
21	richarda	47	
22	tinta	48	
23	pasoca	40	
24	impapó	50	

Fonte: Elaborado pela autora