



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

RAMAIANE COSTA SANTOS DA SILVA

REPENSANDO O ENSINO DE ORTOGRAFIA NO FUNDAMENTAL II: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
Volume 1

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA
2017

RAMAIANE COSTA SANTOS DA SILVA

**REPENSANDO O ENSINO DE ORTOGRAFIA NO FUNDAMENTAL II: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**
Volume 1

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Campus V), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gredson dos Santos

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA
2017

RAMAIANE COSTA SANTOS DA SILVA

REPENSANDO O ENSINO DE ORTOGRAFIA NO FUNDAMENTAL II:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Silva, Ramaiane Costa Santos da

Repensando ensino de ortografia no fundamental II: uma proposta de intervenção / Ramaiane Costa Santos da Silva . – Santo Antonio de Jesus, 2017.
343 f.

Orientadora: Prof. Dr. Gredson dos Santos

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

Contém referências e anexos.

Contém 2 vols.

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino de ortografia. 3. Santos, Gredson dos. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 469.1

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gredson dos Santos
Orientador (UFRB/PROFLETRAS)

Prof^a Dr^a Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFRB)
Membro Titular

Prof Dr. Marcos Bispo dos Santos (UNEB/PROFLETRAS)
Membro Titular

Santo Antônio de Jesus, 23 de novembro de 2017.

DEDICATÓRIA

À minha querida e amada família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Criador Supremo, por sua benevolência em minha vida.

À minha adorada família, pelo apoio e por compreender minha ausência.

Gratidão especial ao meu esposo, Neto, pelo seu amor, cuidado e ajuda, no momento em que eu precisava de equilíbrio emocional para seguir.

Ao professor Dr. Gredson dos Santos, pelos ensinamentos, cuidado e paciência. Por, muitas vezes, acreditar mais em mim do que eu mesma.

Aos meus alunos, sujeitos dessa pesquisa, pelas trocas inspiradoras, que me proporcionaram mais do que o avanço acadêmico, o avanço enquanto ser humano.

Aos amigos, que torcem pelas minhas conquistas e sucesso.

Ao Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade do Estado da Bahia, pelas contribuições em minha formação humana, acadêmica e profissional.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

“O conhecimento pronto estanca o saber e a dúvida provoca a inteligência.”

Vygotsky

RESUMO

Este trabalho apresenta os procedimentos e os resultados obtidos a partir de atividades desenvolvidas em uma escola municipal de Santa Terezinha, Bahia (atividade diagnóstica, questionário socioeconômico e psicopedagógico, oficinas e atividades pós-oficinas). A investigação teve como objetivo geral minimizar os problemas mais recorrentes que os estudantes do 7º ano, daquele contexto escolar, possuem com relação à norma ortográfica. O trabalho com ortografia é, por vezes, deixado em segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa. Quando é realizado, busca apenas a memorização de regras prontas, que, muitas vezes, o aluno nem sabe utilizar na prática. Trabalhou-se no sentido de propor uma pesquisa em que esse objeto de conhecimento não seja visto como algo apenas decorativo, mas sim como um conteúdo que deve ser também refletido. Para embasar a pesquisa, utilizou-se das contribuições de Bortoni-Ricardo (2004), Cagliari (2010), Lemle (1997), Morais (1998, 2007), Zorzi (1998), dentre outros. Assim, a proposta foi dividida em três momentos. Primeiro, a aplicação da atividade diagnóstica para identificação dos problemas ortográficos mais recorrentes. Foram constatados como casos que mais ocorrem a monotongação, o apagamento do R final, o uso do H inicial, representações para o fonema /S/, sons do X, uso do S/Z, M, N, NH e uso do U/L e coletivos terminados em L. No segundo momento, houve a aplicação da proposta de intervenção, que foi dividida em dez oficinas, cada uma com duração de 2 h/a. A cada duas oficinas, realizou-se um momento denominado de “Sistematizando o que foi aprendido”, com o objetivo de que os alunos reforçassem os conhecimentos que estavam adquirindo durante a semana. Na terceira etapa, houve a realização da atividade pós-oficinas, para comparar, quantitativamente, com os dados obtidos no diagnóstico. Ao final do processo, verificou-se como resultado, a minimização dos problemas ortográficos dos estudantes nos casos de monotongação, apagamento do R final, H inicial, U/L no final de sílabas e coletivos terminados em L e Sons do X. Todavia, ainda se faz necessário dar maior ênfase à ortografia durante as aulas, uma vez que ainda há aspectos que os estudantes continuaram apresentando bastante dificuldade, como as representações para o fonema /S/, S/Z e M,N,NH. Além disso, o trabalho com tal objeto de conhecimento necessita ser feito constantemente e sistematicamente, para que os educandos desenvolvam ainda mais a capacidade de refletir sobre a língua.

Palavras-chave: Escrita. Ensino de Ortografia. Reflexão.

ABSTRACT

This paper presents the procedures and results obtained through of activities developed in a municipal school in Santa Terezinha, Bahia (diagnostic activity, socioeconomic and psycho-pedagogical questionnaire, post-workshop workshops and activities). The main goal of the investigation was to minimize the most recurrent problems faced by seventh grade students, in that scholar context, relating the orthographical rules. The work with orthography takes sometimes a back seat in the Portuguese classes. When it is done, it only seeks the memorization of fast rules which, many times, the student cannot even use in practice. It was worked in the sense to propose a research in which this object of knowledge is not perceived as something merely decorative, but rather as matter which must be reflected as well. To support the research, we have been seeking the contributions of Bortoni-Ricardo (2004), Cagliari (2010), Lemle (1997), Morais (1998, 2007), Zorzi (1998), among others. Thus, the proposal was divided in three moments. Firstly, the application of the diagnostic activity for identification of the most recurrent orthographic problems. The most recurrent cases ascertained were: the monophthong, the deletion of the final R, the use of the initial H, representations for the phoneme /S/, sounds of X, use of S/Z, M, N, NH and use of U/L and collectives ending in L. In a second moment, there was the application of the proposal of intervention, which was divided in ten workshops, each one during 2 lesson hours. Every two workshops, it was realized a moment called “Systematizing what was learned”, so as the students are able to reinforce the contents acquired during the week. In the third step, there was the realization of the activity after-workshops, in order to quantitatively compare with the data obtained in the diagnostic. At the end of the process, it was found as result the minimization of the students’ orthographic problems in the cases of monophthong, deletion of the final R, the initial H, U/L at the end of syllables and collectives ending in L and sounds of X. However, it is still necessary to emphasize the orthography during the classes, once there are still aspects in which the students keep presenting the same difficulties, such as the representations for the phoneme / S /, S / Z and M, N, NH. Besides, the work with such knowledge goal needs to be done constantly e systematically, so the learners develop even more the capacity of reflecting about the language.

Keywords: Writing; Orthography Teaching; Reflection.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Imagem do alfabeto proposto por João de Barros.....	29
Figura 2 – Atividade 1: Descrição do quadro <i>O quarto de Chico Bento</i>	95
Figura 3 – Atividade 2: Relato pessoal.....	96
Figura 4 – Folha de resposta para o ditado (Atividade 3).....	99
Figura 5 – Atividade diagnóstica de descrição do quadro <i>O quarto de Chico Bento</i> do sujeito 27.....	139
Figura 6 – Atividade diagnóstica: Relato pessoal do sujeito 27.....	140
Figura 7 – Primeira página da atividade diagnóstica- ditado do sujeito 27.....	141
Figura 8 – Segunda página da atividade diagnóstica ditado do sujeito 27.....	142
Figura 9 – Esquema da sequência didática.....	145
Figura 10 – Atividade de produção textual a partir do quadro <i>Feira Livre</i>	177
Figura 11 – Atividade de produção textual a partir da tirinha da Mônica.....	178
Figura 12 – Alunos desenvolvendo a dinâmica da primeira oficina.....	180
Figura 13 – Desenhos dos sujeitos 15 e 17 sobre o desejo para as oficinas.....	181
Figura 14 – Imagens dos anúncios produzidos pelos sujeitos 9 e 26.....	185
Figura 15 – Grupos organizando o texto <i>A triste partida</i>	188
Figura 16 – Alunos realizando a atividade do ditado musical.....	192
Figura 17 – Imagem do ditado do sujeito 2.....	193
Figura 18 – Imagens do ditado dos sujeitos 6, 7, 23 e 28.....	194
Figura 19 – Alunos realizando o jogo da memória.....	200
Figura 20 – Imagem do ditado coletivo do sujeito 9.....	201
Figura 21 – Imagem do ditado coletivo do sujeito 13.....	202
Figura 22 – Imagem do ditado coletivo do sujeito 23.....	203
Figura 23 – Imagem do ditado coletivo do sujeito 26.....	204
Figura 24 – Imagem do ditado coletivo do sujeito 28.....	205
Figura 25 – Alunos no jogo das plaquinhas.....	208
Figura 26 – Alunos montando as palavras com o alfabeto móvel.....	209
Figura 27 – Cartaz criado pelos alunos para a irregularidade do X.....	210
Figura 28 – Estudantes na dramatização do texto “A convenção das letras”.....	211
Figura 29 – Atividade do caça-palavras reciclado.....	213
Figura 30 – Autoavaliação, avaliação e sugestões do sujeito 10.....	215

Figura 31 – Autoavaliação, avaliação e sugestões do sujeito 22.....	216
Figura 32 – Autoavaliação, avaliação e sugestões dos sujeitos 26.....	217
Figura 33 – Alunos no último dia da aplicação da proposta com os certificados simbólicos.....	218
Figura 34 – Ditado do sujeito 7.....	228
Figura 35 – Descrição de imagem do sujeito 7.....	229
Figura 36 – Produção textual do sujeito 7.....	230
Figura 37 – Ditado do sujeito 9.....	231
Figura 38 – Descrição de imagem do sujeito 9.....	232
Figura 39 – Produção textual do sujeito 9.....	233
Figura 40 – Ditado do sujeito 18.....	234
Figura 41 – Descrição de imagem do sujeito 18.....	235
Figura 42 – Produção textual do sujeito 18.....	236
Figura 43 – Ditado do sujeito 20.....	237
Figura 44 – Descrição de imagem do sujeito 20.....	238
Figura 45 – Produção textual do sujeito 20.....	239

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Correspondências biunívocas entre fonemas e letras.....	48
Quadro 2 – Uma letra representando diferentes sons de acordo com a posição.....	48
Quadro 3 – Um som representando várias letras, segundo a posição.....	49
Quadro 4 – Letras que representam os mesmos sons no mesmo contexto.....	50
Quadro 5 – Identificação de afixos visando à fixação de generalizações ortográficas.....	51
Quadro 6 – Regularidades contextuais.....	53
Quadro 7 – Regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos.....	54
Quadro 8 – Regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais....	54
Quadro 9 – Categorias utilizadas por Cagliari.....	56
Quadro 10 – Tipos de elementos apagados no processo fonológico por supressão....	60
Quadro 11 – Posição em que o elemento apagado se encontra nos vocábulos.....	61
Quadro 12 – Tipos de processos fonológicos por acréscimo.....	61
Quadro 13 – Tipos de processos fonológicos por transposição.....	62
Quadro 14 – Tipos de processos fonológicos por substituição.....	62
Quadro 15 – Informações a partir do questionário socioeconômico e psicopedagógico (síntese).....	90
Quadro 16 – “Erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade descrição do quadro <i>O quarto de Chico Bento</i> (regularidades).....	105
Quadro 17 – “Erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade descrição do quadro <i>O quarto de Chico Bento</i> (irregularidades).....	106
Quadro 18 – “Erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade relato pessoal (regularidades).....	106
Quadro 19 – “Erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade relato pessoal (irregularidades).....	107
Quadro 20 – “Erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade ditado a partir de imagens (regularidades).....	107
Quadro 21 – “Erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade ditado a partir de imagens (irregularidades).....	108

Quadro 22 – Total de “erros” considerando cada subcategoria dos “erros” relacionados ao sistema ortográfico.....	108
Quadro 23 – Outros “erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade descrição do quadro <i>O quarto de Chico Bento</i> (regularidades).....	113
Quadro 24 – Outros “erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade descrição do quadro <i>O quarto de Chico Bento</i> (outros desvios).....	113
Quadro 25 – Outros “erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade relato pessoal (regularidades).....	114
Quadro 26 – Outros “erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade relato pessoal (outros desvios).....	114
Quadro 27 – Total de “erros” considerando cada subcategoria dos outros “erros” relacionados ao sistema ortográfico.....	115
Quadro 28 – “Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita presentes na atividade ditado.....	119
Quadro 29 – “Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita presentes na atividade relato pessoal.....	119
Quadro 30 – “Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita presentes na atividade descrição do quadro <i>O quarto de Chico Bento</i>	120
Quadro 31 – Total das ocorrências dos “erros” decorrentes da interferência da fala na escrita presentes nas atividades diagnósticas.....	120
Quadro 32 – Dados quantitativos relativos somente aos problemas selecionados para a proposta de intervenção.....	125
Quadro 33 – Análise da atividade diagnóstica: Ditado a partir de imagens.....	128
Quadro 34 – Análise da atividade diagnóstica: Descrição da imagem <i>O quarto de Chico Bento</i>	130
Quadro 35 – Análise da atividade diagnóstica: Relato pessoal.....	132
Quadro 36 – Outros “erros” encontrados no diagnóstico.....	134
Quadro 37 – Sujeitos que mais “erraram” e os sujeitos que mais acertaram.....	135
Quadro 38 – Temas dos textos usados em cada oficina.....	149
Quadro 39 – “Erros” encontrados na atividade pós-oficinas ditado a partir de imagens.....	220

Quadro 40 – “Erros” encontrados na atividade pós-oficinas descrição da imagem <i>Feira Livre</i>	221
Quadro 41 – “Erros” encontrados na atividade pós-oficinas- produção textual.....	221
Quadro 42 – Quantidade dos “erros” apresentados nas atividades pós-oficinas.....	222
Quadro 43 – Comparação dos dados quantitativos da atividade diagnóstica e das atividades pós-oficinas.....	224
Quadro 44 – Atividade pós-oficina: Descrição da imagem <i>Feira Livre</i>	241
Quadro 45 – Atividade pós-oficina: Produção textual.....	243
Quadro 46 – Atividade pós-oficina: Ditado a partir de imagens.....	245

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – “Erros” relacionados ao sistema ortográfico.....	112
Gráfico 2 – Outros “erros” relacionados ao sistema ortográfico encontrados a partir da análise do diagnóstico.....	117
Gráfico 3 – Junção dos “erros” previstos e dos outros “erros” encontrados nas atividades dos estudantes.....	118
Gráfico 4 – “Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita.....	123
Gráfico 5 – Junção dos “erros” relacionados ao sistema ortográfico + “erros” decorrentes da interferência da fala na escrita.....	124
Gráfico 6 – Dados quantitativos relacionados apenas aos “erros” selecionados para a proposta de intervenção pedagógica.....	126
Gráfico 7 – Dados quantitativos relacionados apenas aos “erros” selecionados para a proposta de intervenção pedagógica- atividades pós-oficinas.....	223

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 ORTOGRAFIA: QUESTÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS ...	24
2.1 O QUE É A ORTOGRAFIA?.....	24
2.2 BREVE HISTÓRIA DA NORMA ORTOGRÁFICA DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	27
2.2.1 A ortografia dos séculos XII ao XVI: A língua escrita para o ouvido	28
2.2.2 A ortografia do século XVI ao início do XIX: bases etimológicas como forma de preservação nacional.....	30
2.2.3 De 1904 aos dias atuais: a ortografia simplificada.	32
2.3 A ORTOGRAFIA COMO UMA QUESTÃO POLÍTICA E SOCIAL.....	36
3 ORTOGRAFIA: QUESTÕES TEÓRICAS	43
3.1 ASPECTOS FONOLÓGICOS DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA: RELAÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA.....	43
3.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA.....	45
3.2.1 Propostas para observar os “erros” ortográficos dos estudantes	47
3.3 FENÔMENOS FONOLÓGICOS E SUA REPRESENTAÇÃO DO PONTO DE VISTA DA NORMA ORTOGRÁFICA.....	57
3.3.1 Fenômenos fonológicos na língua.....	60
4 ORTOGRAFIA: QUESTÕES DIDÁTICAS	65
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA ORTOGRAFIA NO BRASIL..	65
4.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, A NOÇÃO DE ERRO E O ENSINO DE ORTOGRAFIA.....	68
4.2.1 A variação linguística e a noção de erro: norma padrão, norma culta e norma popular	73
5 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: INVESTIGANDO A SALA DE AULA	78
5.1 A METODOLOGIA ADOTADA EM NOSSO TRABALHO: A PESQUISA-AÇÃO.....	78
5.2 O ESTABELECIMENTO ESCOLAR PARTICIPANTE.....	81
5.3 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	82
5.4 APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	92
5.4.1 Análise e discussão dos “erros” encontrados no diagnóstico dos alunos	103

<i>5.4.1.1 Resultado do diagnóstico</i>	105
5.3.2 Um comentário importante...	127
6 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	144
6.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	144
6.2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	152
6.3 ATIVIDADE PÓS-OFFICINAS: COMPARANDO RESULTADOS	175
7 DIÁRIO DE BORDO: A APLICAÇÃO DAS OFICINAS EM FOCO	180
7.1 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	180
8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	219
8.1 RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	219
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	248
REFERÊNCIAS	251
APÊNDICES	256
ANEXOS	292

1 INTRODUÇÃO

Em minha trajetória como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, sempre me inquietei com os problemas relacionados à ortografia, tanto no que tange às dificuldades apresentadas por alunos de diferentes séries do ensino fundamental, quanto à forma como a ortografia é tratada pelos professores. Isso não é uma crítica à prática pedagógica alheia, uma vez que eu também, em meu fazer pedagógico, encontro dificuldades para trabalhar esse conteúdo em sala de aula e fazer com que meus alunos avancem.

O ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) serviu para ampliar a minha visão sobre a sala de aula e me fazer refletir sobre minha prática e inquietações durante as aulas de Língua Portuguesa. Acredito que os objetivos norteadores do programa, de qualificar profissionais das escolas públicas, para que estes tentem modificar a sua prática, contribuindo para a modificação de sua realidade, no que se referem a mim, foram alcançados. Me encontrei durante as aulas do mestrado e minhas inquietações vieram à tona cada vez mais fortes. Foram essas inquietações que motivaram o desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica que auxiliasse os alunos a avançarem nos conteúdos relacionados à nossa disciplina.

A disciplina “Fonologia, Variação e Ensino” me fez repensar minha prática docente e lembrar modelos que tive durante minha trajetória enquanto aluna; modelos esses que acabei por reproduzir em minha sala de aula. Eram professores que pouco davam importância ao ensino da norma ortográfica; quando o fazia, era com atividades voltadas para o preenchimento de lacunas, que já vinham no próprio livro didático, as quais não consideravam o contexto social e cultural da minha turma e nem nossas dificuldades específicas. As poucas aulas de ortografia que tínhamos, durante o ano, eram voltadas para a exposição de regras, que, por diversas vezes, eu nem sabia como utilizar na prática. Além disso, a ortografia era sempre trabalhada no final da unidade, quando os conteúdos programáticos, considerados pelos meus professores como prioridades, já haviam sido encerrados, mas a unidade ainda não. Esse trabalho realizado pelos professores era feito de modo aleatório, sem uma progressão, nem sistematicidade e muito menos aliado à leitura e escrita e ao conhecimento sociocultural do aluno.

Esta situação não mudou durante o ensino médio. Com as atenções totalmente voltadas para o vestibular, a ortografia, aspecto enormemente cobrado dos alunos, inclusive, nessa seleção, era esquecido pelos professores. Na graduação, que deveria ser o período a nos fazer refletir sobre a melhor forma de ensinar conteúdos que são lecionados durante a educação básica, não tive momento algum, em que me debruçasse no estudo da ortografia. Esse conteúdo era inexistente no programa das inúmeras disciplinas de linguística e prática pedagógica que tive.

Sempre tive a preocupação de romper paradigmas e fazer com que meus alunos avançassem; mas, por diversas vezes, perguntei-me como fazê-lo e não encontrava bases sólidas para isso, reproduzindo a única forma de fazer que conhecia. Somente ao cursar o mestrado, pude encontrar instrumentos que me capacitassem e respondessem aos questionamentos que me fazia. Acredito que os meus colegas de profissão passam pelos mesmos dilemas que eu tive ao ensinar a norma ortográfica; por exemplo, sem uma base sólida de formação, sem conhecimento de teorias para nos fundamentar, pouca ou nenhuma discussão na academia sobre o assunto, só resta seguir exemplos do nosso processo de escolarização na educação básica.

Percebo que pouca coisa mudou desde que iniciei o ensino fundamental há 20 anos. Ainda hoje, pouca atenção é dada ao ensino da norma ortográfica do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, e, mesmo assim, ainda há pessoas que insistem em atrelar o aprendizado da ortografia apenas ao ensino que a escola faz e, quando alguém comete algum “erro” na escrita, expressões como “faltou à aula de português”, “parece que não está indo à escola”, são proferidas como verdades absolutas. No entanto, o questionamento que devemos nos fazer é: Será que a escola *realmente ensina* a escrever de acordo com a norma ortográfica?

Foi nesse sentido, que o meu interesse por trabalhar questões relacionadas à ortografia surgiu, uma vez que, embora este seja um assunto muito cobrado social e pedagogicamente, pouco se tem reservado nas escolas, um espaço para a discussão dos princípios da norma ortográfica e a natureza dos “erros” cometidos pelos alunos. Dessa forma, os estudantes são cobrados a escrever corretamente, mas não tiveram o contato suficiente com estratégias que os levem a ter uma consciência ortográfica estruturada; assim, continuam cometendo “erros” ortográficos que já poderiam ter sido superados, durante o ensino fundamental I. Para modificar certas práticas preconceituosas, é necessário mudar a maneira como observamos esse objeto de

estudo. O professor, então, precisa estar ciente da natureza dos “erros” do seu estudante, para, a partir deles, criar estratégias eficazes para o aprendizado da norma, indo de encontro ao medo que muitos alunos têm de escrever errado.

A ortografia ocupa um lugar preocupante no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, pois o que tem sido buscado é uma avaliação da escrita correta. Desse modo, o ensino tem sido pautado em uma abordagem mecanicista de memorização e fixação da forma adequada, além de partir dos elementos mais simples aos mais complexos que constituem a escrita. Assim, o que se aborda inicialmente são palavras-chave, em seguida as sílabas-chave, partindo para as famílias silábicas regulares, a formação de palavras e, por fim, a escrita de frases (ZORZI,1998). Essas frases são isoladas, apenas cumprem a função de fixar o que foi aprendido até o momento, desconsiderando a leitura e a escrita, e a prática da linguagem por meio dos gêneros textuais. A metodologia utilizada não leva o estudante a refletir sobre o sistema, mas faz com que o aluno decore a escrita correta das palavras.

Assim, a ortografia é um conteúdo que deve ser ensinado aos estudantes através de textos, já que ela está, por vezes, ligada ao entendimento textual. É necessário o estímulo à reflexão por parte dos estudantes, sobre a necessidade de uma escrita ortográfica, considerando que existem muitas variedades linguísticas e uma comunicação, de modo que se todos escrevessem da maneira como falam, seria impossível o entendimento. Então, a ortografia nasce de uma necessidade de padronização das formas escritas, para facilitar a comunicação. De acordo com Morais (1998, p. 19):

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

A partir das ideias pontuadas por Morais (1998), notamos que o entendimento da norma ortográfica é de extrema importância para o estudante, para que ele se faça compreender.

No entanto, muitos professores acabam por transformar a aprendizagem da ortografia em um dilema para vários alunos. A quantidade de regras a ser dominada,

memorizada, os erros que não podem ser cometidos acabam por transformar o trabalho da escrita em algo enfadonho e digno de medo, já que, muitas vezes, o texto está bem produzido, possui ideias coerentes e coesas; no entanto, devido a erros na grafia de palavras, que poderiam ser considerados simples, e, que por meio de uma reflexão da norma podem ser solucionados, todo trabalho de escrita realizado no texto é desconsiderado e criticado.

Morais (1998) afirma que a escola não proporciona um ensino consistente da norma ortográfica, no entanto, exige que o aluno aprenda aleatoriamente, sem um ensino sistemático. O autor condena essa prática e fala que existem coisas na norma que podem ser compreendidas através da análise do contexto interno da palavra, por exemplo, e outras que precisam ser memorizadas; para tanto, é necessário que o professor proporcione o contato dos estudantes através de atividades com as irregularidades do sistema ortográfico, pois só assim os alunos poderão ir, progressivamente, dominando a norma ortográfica.

A partir então do que o estudante for escrevendo, e errando, o professor pode refletir sobre a natureza do “erro” que o seu aprendiz está cometendo e percebendo as hipóteses que ele constrói. Bortoni-Ricardo (2004) pontua que o erro que estudante comete deve tornar-se alvo de reflexão e discussão em sala de aula. A partir do uso de variados textos em classe, o professor deve proporcionar ao estudante a reflexão sobre as palavras, já que o domínio da escrita é lento, como afirma a autora. Dessa forma, o professor deve levar variados textos para a sala de aula e estimular a prática da leitura, pois só assim, com uma leitura constante, será desenvolvida a competência ortográfica.

Pensando em uma prática pedagógica voltada a atender às necessidades do educando, que está inserido constantemente em práticas de letramento, vamos aliar as atividades de nossas oficinas aos diferentes gêneros textuais, ferramentas importantes para o ensino de língua materna, que possibilitam ao estudante ter contato com os diferentes textos e formas de expressões da linguagem, auxiliando no desenvolvimento das habilidades linguísticas, podendo construir novos contextos e, conseqüentemente, novos diálogos com outros textos, tornando os aprendizes sujeitos ativos e participativos, construtores do próprio processo de aprendizagem. Assim como pontua o PCN de língua portuguesa, embora o ensino de ortografia possa partir do texto, e é válido que o faça, ele está voltado, basicamente, ao nível da palavra. Nesse caso, o

professor pode (e deve) utilizar o texto para estimular a leitura dos estudantes, mas a reflexão sobre a norma ortográfica partirá da palavra. É assim que nossa proposta de intervenção foi cunhada.

Cabe acrescentar aqui, na introdução deste trabalho, que utilizaremos a palavra erro entre aspas (“erro”), pois consideramos, assim como Bortoni-Ricardo (2004); Lemle (1997); Zorzi (1998), que quando o aluno não acerta a escrita de uma palavra ele apenas transgredir o código, e que isto não deve ser visto com um olhar preconceituoso e discriminatório, mas sim, como uma oportunidade de perceber as hipóteses que o estudante cria no momento de sua escrita. Além disso, é uma chance para refletir com ele sobre o que pensa da escrita de um vocábulo, ao utilizar determinada forma e assim criar estratégias mais eficazes de ensino. O “erro”, para nós, neste trabalho, consiste, então, naquilo que demonstra o que o aluno já sabe e o que ele ainda necessita aprender.

A partir de todas as reflexões expostas, surgiu a necessidade de pensar como desenvolver o ensino da norma ortográfica de um modo mais reflexivo e interessante. Dessa forma, esta dissertação intitulada “*Repensando o ensino de ortografia no fundamental II: uma proposta de intervenção*” foi desenvolvida tendo como sujeitos alunos de uma turma do 7º ano, de um colégio municipal de Santa Terezinha, Bahia. Nessa perspectiva, nosso trabalho tem como objetivo geral: minimizar os problemas mais recorrentes que os estudantes possuem com relação à norma ortográfica. Para alcançar o objetivo geral traçamos os seguintes objetivos específicos: identificar os problemas mais recorrentes nas atividades diagnósticas; categorizar os “erros” de ortografia identificados no diagnóstico; elaborar e desenvolver oficinas com atividades relacionadas às dificuldades mais recorrentes encontradas no diagnóstico; analisar as atividades pós-oficinas feitas pelos alunos; avaliar se os “erros” encontrados no diagnóstico foram minimizados depois das oficinas.

A partir da análise que fizemos da atividade diagnóstica, foi possível identificar quais “erros” os alunos cometem e quais desses são mais recorrentes. A partir daí, decidimos trabalhá-los em nossa proposta de intervenção, na tentativa de minimizá-los. É importante salientar que não é com o trabalho de uma única unidade que os problemas ortográficos dos alunos serão sanados, mas sim, com um trabalho contínuo, ao longo de todo o ano letivo. Em nossa pesquisa, reservamos algumas aulas para dar enfoque apenas à ortografia, isso por causa do tempo curto de que dispomos para

concluir um curso de mestrado. No entanto, o professor em seu planejamento pode distribuir o conteúdo ortográfico, de modo que o trabalho com ele seja contínuo e que a ele não fique relegado apenas o final da unidade, quando der tempo trabalhá-lo.

A metodologia adotada nesta proposta está pautada nas ideias da pesquisa-ação, já que esta oferece bases para que o professor identifique um problema em seu contexto de atuação e ajuste suas ações para solucioná-los, tendo o estudante como sujeito ativo nesse processo.

Com a intenção de delinear melhor o trabalho aqui apresentado, organizamos a escrita dessa dissertação nos seguintes capítulos, a saber: Introdução; Ortografia: questões históricas, políticas e sociais; Ortografia: questões teóricas; Ortografia: questões didáticas; Atividade diagnóstica: investigando a sala de aula; Apresentação da proposta de intervenção pedagógica; Diário de bordo: a aplicação das oficinas em foco; Análise e discussão dos resultados e Considerações finais. Acrescentamos ainda, as referências bibliográficas utilizadas na pesquisa e os elementos pós-textuais.

O primeiro capítulo antecipa ao leitor a organização deste trabalho, bem como expõe os motivos que me levaram a desenvolver uma pesquisa voltada para a temática da ortografia.

O segundo capítulo discute sobre o conceito de ortografia, como esta se situa enquanto política linguística e as implicações sociais do seu aprendizado.

O terceiro capítulo apresenta a relação entre fala e escrita, como se dá a aquisição da ortografia e os fenômenos fonológicos que podem ter interferência no momento da escrita.

O quarto capítulo traz uma discussão de como tem sido o ensino de ortografia, ilustrando com ideias do PCN e a abordagem que tem sido feita pelos livros didáticos sobre a questão ortográfica. Reflete ainda, sobre a variação linguística e caracteriza a norma padrão, norma culta e norma popular.

O quinto capítulo trata da metodologia adotada em nosso trabalho, bem como o contexto de aplicação da pesquisa, o contexto escolar participante, os sujeitos e discute a atividade diagnóstica enfatizando os “erros” mais recorrentes e que, por isso, foram selecionados para este trabalho.

O sexto capítulo objetiva detalhar a proposta de intervenção pedagógica, apresentando os objetivos para cada oficina, as atividades realizadas e outra atividade realizada para comparar com a produção inicial dos estudantes, utilizadas como

diagnóstico, para confirmar a minimização dos “erros” que foram mais recorrentes na escrita do alunado.

O sétimo capítulo trata da descrição das oficinas da proposta de intervenção pedagógica, para que o leitor tenha o conhecimento de como se desenvolveu o trabalho ao longo das oficinas.

O oitavo capítulo analisa os resultados a partir das atividades pós-oficinas.

Nas considerações finais sintetizamos as ideias debatidas nesse trabalho e reafirmamos nosso compromisso com um ensino reflexivo da norma ortográfica.

2 ORTOGRAFIA: QUESTÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS

A ortografia, enquanto convenção social surgiu em decorrência da utilização da escrita. Com o objetivo de tentar neutralizar nos textos escritos as diferentes variedades linguísticas existentes é que se formulou a norma de tal objeto de conhecimento. Partindo da disputa entre os princípios fonético, etimológico e mais tarde do período simplificado, é que a norma ortográfica foi sistematizada e as pessoas passaram a escrever através de leis que refletem, entre outros aspectos, a tradição histórica.

Por se tratar de uma política linguística, que, por consequência, tem implicações sociais, o ensino de ortografia não deve ser negligenciado, já que por ser um dos aspectos para se ter um texto que cumpra efetivamente suas funções comunicativas, permite a projeção de um sujeito social, que passa a ter um domínio maior da escrita.

Com o objetivo de debater tais ideais é que neste capítulo trataremos, inicialmente, do conceito de ortografia para, em seguida, fazermos um breve percurso da norma ortográfica da língua portuguesa, discutindo pontos que consideramos centrais, a partir dos três momentos desta convenção, o fonético, o etimológico e o simplificado. Por fim, faremos uma reflexão da ortografia como uma política linguística, utilizando como exemplo o mais recente acordo da língua portuguesa.

2.1 O QUE É A ORTOGRAFIA?

A humanidade, ao longo da história, desenvolveu os sistemas de escrita com o objetivo de preservar, inicialmente, informações relativas à agricultura e ao comércio. Segundo Morais (2005), as primeiras escritas humanas estavam baseadas num sistema em que os desenhos tentavam reproduzir a forma física dos objetos, sistema logográfico. Esse tipo de escrita não dava conta de representar todos os objetos abstratos, por exemplo, do mundo real. Posteriormente, um outro sistema foi criado, o ideográfico, objetivando notar o significado das palavras, através de símbolos simples ou compostos, e que já haviam sido convencionados. A partir desses sistemas de escrita, é que os homens começaram a notar as partes sonoras das palavras. Foi na Grécia Antiga que se criou um sistema de escrita em que se notavam os fonemas; a

partir de então, as sociedades que adotaram esse sistema foram elaborando seus alfabetos.

Diferente do que ocorre com o sistema oral, a escrita é uma invenção, uma tecnologia criada para permitir a comunicação na sociedade. Sendo assim, seu ensino deve se dar de modo estruturado e sistemático. É preciso perceber que, embora tenha surgido com o propósito inicial de representar a oralidade, a escrita tem suas especificidades, e sua relação com a língua oral não se dá de forma simples (ROBERTO, 2016). Da mesma forma que a escrita, a ortografia também é uma convenção, um produto que foi socialmente construído e precisa ser ensinado sistematicamente ao estudante, já que não pode ser adquirido ou aprendido como um simples código.

A ortografia surge, à medida que a escrita vai sendo utilizada, ou seja, as pessoas vão empregando as palavras e estas são difundidas com o uso, muitas vezes, formando uma tradição escrita. De acordo com Morais (2007), ao contrário do que ocorreu com as línguas francesa e espanhola, que já tinham normas ortográficas desde o século XVI, o português demorou muito para fixar uma convenção ortográfica, começando na 1ª metade do século XX, em Portugal, para só depois chegar ao Brasil, tardando muito para se fixar uma forma única de se escrever no país (a partir dessa época, é que estabelece a ideia de escrita unificada e de erro ortográfico como sinônimo de infração que deve ser punida). Nesse caso, as línguas com notação alfabética enfrentaram, desde a Antiguidade, disputa entre opções como a do princípio fonográfico, ou do princípio etimológico.

O princípio fonográfico é aquele que diz que ortografia deve estar o mais próximo possível da pronúncia das palavras. Já o princípio etimológico afirma que as palavras provenientes de uma língua deveriam preservar as grafias de sua língua de origem. Sendo assim, o português, o francês e o espanhol deveriam manter as formas originais do latim e do grego. Com o passar do tempo, foi feita a junção entre os dois princípios e incorporado ainda palavras que surgiram devido à tradição de uso.

É importante salientar, que a ortografia não teve um surgimento tranquilo e, na verdade, não se mantém com tranquilidade até hoje. Segundo Bagno (1999, p. 123) “a ortografia oficial é fruto de um gesto político, é determinada por decreto, é resultado de negociações e pressões de toda ordem (geopolíticas, econômicas, ideológicas)”.

A ortografia, que decorre de um acordo social, muda de tempos em tempos, seguindo os avanços da história, tanto escolar, quanto tecnológica. Pode ser vista como um objeto de conhecimento, socialmente definido e prescrito, como forma única a ser seguida. De modo geral, ainda mantém-se a ideia tradicional de que a palavra “ortografia” seria proveniente do grego, segundo a qual “ortho” significa *reto, direito* e “grafia” significa *escrita*. Para Cagliari (2009), essa definição é falha, já que não existia a palavra ortografia entre os gregos. Nesse caso, sua criação é decorrente da necessidade de se ter um termo que fosse usado quando se tratasse da “escrita correta”.

O acesso à escola foi determinante nesse processo, pois ela disseminou a forma de escrita de muitas palavras. A ortografia, então, diz respeito à correção ortográfica, para que haja uma grafia única para todos; todavia, na prática, vemos que muitas pessoas escrevem sem seguir as normas oficiais, seja porque discordam delas, ou porque as desconhecem. O fato é que a ortografia gera muitas dúvidas, mesmo naquelas pessoas mais escolarizadas. Cagliari (2009) ainda acrescenta que a escrita se fosse exclusiva de único modo de fala, perderia a sua função social, nesse caso, foi necessário que se recorresse às formas mais neutras de escrita, criando, assim, a ortografia. De acordo com Morais (1998, p. 19):

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

Assim, ela permite a leitura, numa tentativa de neutralizar as variedades linguísticas. No Brasil, há muitas formas de “falar português”; inúmeras pessoas com faixas etárias diferentes, níveis de escolaridade e de regiões diversas. Se não existisse a norma ortográfica, as palavras seriam escritas de muitas formas diferentes, pois refletiriam a variante de cada pessoa. A ortografia, na verdade, não se interessa pela maneira como o falante pronuncia determinadas palavras, mas sim, com quais letras ele escreverá tais palavras. A ortografia age na parte gráfica e funcional da escrita; é ela que define os sons das letras, em função da pronúncia que o falante faz uso em sua determinada variedade linguística.

Embora a norma ortográfica não interfira diretamente no texto, ela é considerada por muitos como uma competência básica para que se tenha um texto bem

escrito, bem organizado: “no caso do Brasil ele [o ensino de ortografia] mostra o sentido legal exigido por lei. Assim quem não escreve de acordo com a lei está cometendo uma contravenção e poderá ser penalizado com sanções” (CAGLIARI, 2009, p. 17).

Sendo assim, a ortografia pode evitar que a variação linguística seja transposta para a escrita, o que permite que a escrita circule em diferentes contextos, diferentes regiões e épocas, por exemplo. Nesse sentido, permitiu que a leitura fosse realizada em qualquer variedade linguística, admitindo que um mesmo texto fosse lido em diferentes pronúncias. No que concerne à escrita, ninguém mais pode escrever como fala, deve se submeter à norma ortográfica vigente. A ortografia é, então, a ideia que está na base de qualquer sistema de escrita e deve ser aprendida através de regras e, em casos específicos, por memorização.

2.2 BREVE HISTÓRIA DA NORMA ORTOGRÁFICA DA LÍNGUA PORTUGUESA

A história da nossa ortografia é dividida em três momentos, de acordo com Roberto (2016): o fonético, etimológico e o simplificado.

No primeiro, o fonético, que ocorre entre os séculos XII a XVI, as palavras eram grafadas para o ouvido, ou seja, eram grafadas mais ou menos, conforme a pronúncia, sem nenhuma sistematização criteriosa. No segundo, a etimológica, situada entre os séculos XVI ao início do XIX (1904, especificamente), a sua característica estava baseada na duplicação das consoantes intervocálicas e na invenção de símbolos extravagantes, com o pretexto de uma aproximação com as línguas grega e latina. O terceiro grupo (de 1904 até os dias atuais), ortografia simplificada, em que se encontra Aniceto dos Reis Gonçalves Viana, como seu maior ícone, caracteriza-se pela proposta de supressão de letras duplicadas (com exceção para o ss e rr, que podiam ser justificadas por partes sonoras), a eliminação de consoantes que não pudessem ser pronunciadas e a regularização dos acentos gráficos.

É importante pontuar que, é só a partir do século XIX, mais especificamente, a partir da Independência (1822), que o Brasil passou a pensar em uma ortografia que refletisse os seus ideais, enquanto colônia liberta. Nesse caso, todas as tentativas de fixação de uma ortografia, anteriores a essa data, se deram sem a presença e opinião do

Brasil, ou seja, as regras eram formuladas e impostas à antiga colônia portuguesa, que mantinha sua escrita fiel às propostas ortográficas oriundas de Portugal. (FERNANDES, s/d). Sendo assim, as manifestações em prol de uma escrita brasileira foram motivadas pela busca de uma identidade nacional. Enquanto Portugal vivia uma disputa entre os partidários do sistema etimológico, e os adeptos de uma ortografia fonética ou sônica, o Brasil buscava mesmo uma ortografia que definisse todo o nacionalismo e marcasse uma identidade, sobretudo, que pudesse diferenciar a pronúncia brasileira da europeia.

2.2.1 A ortografia dos séculos XII ao XVI: A língua escrita para o ouvido

Na Idade Média, o grego e o latim foram perdendo espaço aos poucos e suas culturas cedendo lugar a outras nascidas da mistura entre os povos “bárbaros”. O renascimento foi um retorno à cultura greco-latina e com ele os estudos sobre as línguas latina e grega foram retomados.

A partir de então, no século X, surgem os primeiros registros escritos dessas línguas vernáculas, constituídos, basicamente, de documentos cartoriais e de pequenos poemas. Com o movimento renascentista, os eruditos preferiram escrever suas obras nas línguas vernáculas, dando a estas o lugar de língua culta. Agora, já que o povo possuía uma língua nova e de prestígio, era necessário, então, estabelecer um padrão de escrita. À medida que a língua portuguesa ia sendo cada vez mais escrita, principalmente nos documentos oficiais, ia se consolidando a tradição escrita, que, aos poucos, formou o sistema de escrita ortográfico daquele período preocupado em reproduzir fielmente os sons da fala (CAGLIARI, 1994). Sobre este assunto Ferreira Netto (2001, p. 20) diz que:

a diversidade linguística se mostrava um elemento essencialmente distintivo e impunha a necessidade de uma divulgação de formas nacionalmente padronizadas. É justamente nesse aspecto que a escrita assume o papel que se desempenharia nos séculos seguintes. Mas se a escrita, por si só, não tinha esse alcance, seria necessário reproduzi-la pela nova tecnologia que recém despontava: a imprensa.

Essa necessidade de regulamentar um padrão de escrita, para mostrar que a nação é coesa, se tornou ainda mais urgente, após o advento da imprensa, das publicações e dos leitores, dessa forma, é a escrita que vai assegurar a unificação entre

Assim, a unidade e fortalecimento que se buscava criar era uma ilusão, tendo em vista que, muitas formas linguísticas eram apresentadas aos escritores, em decorrência das variedades tanto regionais, quanto temporais. Como a necessidade de uma uniformização e estabilização da ortografia era gritante, a língua latina vinha a ser o modelo que favorecia a estabilidade que tanto era buscada, assim, a preocupação com a representação fonética dava lugar à preocupação com a história da língua e o critério adotado era o etimológico. A partir dos livros de Duarte Nunes Leão: *Orthographia da língua portuguesa*, de 1576, e *Origens da língua portuguesa*, de 1606, o autor expressa sua adoção ao alfabeto latino e inclui ainda, as letras ph, ch, th, lh, nh. A ortografia etimológica passa a ser notada e se sobressai cada vez mais em relação à fonética (conforme AGUIAR, 2010).

2.2.2 A ortografia do século XVI ao início do XIX: bases etimológicas como forma de preservação nacional

Conforme Pita (2001), o século XVI é tido como o século do “Renascimento” e é nele que ocorrem inúmeras transformações política, social e idiomática na Europa. Este século comportou a fase de transição entre o sistema feudal e o capitalismo, conseqüentemente, é uma fase de conflitos na Europa. Contudo, os sistemas de produção cultural ainda eram quase todos patrocinados pela nobreza, e acabavam por refletir a visão de mundo dela, que era contra a burguesia em ascensão e a influência da igreja católica na vida social.

Nesse sentido, ainda para o autor, a cultura greco-romana passou a exercer forte influência, já que era uma cultura pagã, além disso, a Espanha da Contrarreforma e da Inquisição, que teria o domínio de Portugal, fez uma reforma ortográfica, apagando os traços renascentistas, que apareciam em sua escrita. Sendo assim, não só os interesses linguísticos faziam com que Portugal quisesse uma reforma em sua ortografia, mas também, os interesses ideológicos. O país queria seu modelo pautado no greco-latino, como uma forma de preservação de identidade.

De acordo com Aguiar (2010), embora Portugal, ainda no século XVII, estivesse sob o domínio espanhol, muitas obras em relação à língua portuguesa e a ortografia foram produzidas, numa tentativa de valorização da língua materna, uma vez que o castelhano, a língua dos dominadores, era a língua de cultura entre os

portugueses. É nesse contexto, que a ortografia fonética é deixada de lado, uma vez que o espanhol possuía uma ortografia de base fonética e utilizar essa forma ortográfica implicaria estar subjugado aos espanhóis (PITA, 2001).

Em 1631, Álvaro Ferreira de Vera em sua obra *Orthographia, ou modo para escrever certo na língua portuguesa* apresenta uma proposta similar à que foi feita na obra de Leão. De modo geral, essa proposta tenta conciliar aspectos dos vocábulos latinos a aspectos do português. Em 1666 o jesuíta Bento Pereira propõe o livro *Regras Gerays breves da melhor Orthographia, com que se podem evitar erros no escrever da lingua latina e portuguesa* dando seguimento às ideias da ortografia etimológica, mas passando a conceber o sistema gráfico não apenas restrito ao grafema, mas também aos campos sintático, semântico e rítmico (AGUIAR, 2010).

Contrapondo as ideias dos ortógrafos anteriores, João Franco Barreto, em 1671, publica sua obra em que apresenta aspectos que critica, principalmente, Nunes de Leão. De acordo com Gonçalves (2003, apud AGUIAR, 2010, p. 35):

sobretudo na reposição artificial de grupos consonânticos latinos, repetidas vezes, condenada (*studo~estudo, statua~estatua, scrivã~escrivã*, Regra Vi, p. 243; *somno~sono, damno~dano*, Regra XI, p.250), numa evidente filiação à perspectiva sincrônica, da qual decorre a afirmação da autonomia do modelo ortográfico da língua portuguesa com respeito à matriz latina.

Dessa forma, Barreto busca aperfeiçoar o que foi proposto por Leão dando base para os estudos que surgiram no século XVIII. Neste século, os autores de maior destaque são João de Moraes Madureira Feijó e Luís António Verney. O primeiro com maior êxito dentre as propostas do período, o segundo por promover uma transição entre a ortografia antiga e a ortografia simplificada.

Ainda de acordo com Aguiar (2010), Feijó considera que a escrita deve-se guiar pela etimologia. Admite o ç, em posição inicial, o H serve para diferenciar a forma verbal da conjunção (He- verbo; e-conjunção), propõe a duplicação de alguma consoantes (b,c,d,fg,lm,n,p,t), o tratamento dado aos dígrafos (“ch, lh, nh, ph, rh, th”), sugere ainda acção, acto, facto, amygdalas, assinalado, sumptuoso, embora apresentem aspectos que nem são pronunciados. O autor considera que não pode haver uma ortografia voltada para as variantes, já que é impossível reunir em um único modelo ortográfico todas as que existem. Sendo assim, o uso da ortografia fonética

obrigaria que uma ou outra pronúncia fosse privilegiada. Feijó influenciou outros autores tanto pelo conteúdo, quanto pela organização de suas obras.

É importante salientar que, nesse período havia uma predominância do critério etimológico, sobre o fonético, o que significa dizer que, nem todas as palavras escritas seguiam a etimologia, mas ela manteve-se maior, entre os séculos XVIII e XIX (WANKE, 1987).

O autor Verney polemizou, pois suas ideias contrapunham a opinião vigente no período. O autor acreditava que os portugueses deveriam escrever como pronunciavam. Fávero (1996, p.67) considera que a importância maior da obra de Verney está no “espírito que a rege e na ruptura que representa”. O autor defendia uma ortografia fonética e propunha que fosse eliminado o grafema que não correspondesse a um som, como é o caso das letras duplicadas. Assim, ele já deixa os primeiros passos para uma ortografia simplificada da língua portuguesa, que seria consolidada no século XX.

2.2.3 De 1904 aos dias atuais: a ortografia simplificada.

As ideias de Madureira Feijó, do século XVIII, tiveram espaço até o século posterior. Todavia, além das obras que seguiam as ideias de Feijó, outras foram criadas com intuito de proporcionar reformas ortográficas. Para Aguiar (2010), José Barbosa Leão é um dos autores que merece destaque. Em 1878, lança a *Coleção de Estudos e Documentos a favor da Reforma Ortográfica em Sentido Sônico*, em que para o autor, a base do sistema ortográfico deveria ser o sônico, ou seja, o fonético. Em sua proposta o autor apresenta nove vogais e vinte consoantes. Ele acredita que esta seja a representação, na escrita, dos sons básicos. O autor é contrário às letras mudas, ao uso de mais de um grafema para o mesmo fonema e de letras germinadas. O empenho de Barbosa Leão alavancou um movimento em favor da reforma, no entanto, suas ideias nunca foram discutidas amplamente pela comissão, denominada de *Comissão da Cidade do Porto*, sendo assim, muitos acadêmicos foram contrários à sua implantação. Embora não tenha tido êxito, a proposta de Leão teve grande repercussão tanto em Portugal, quanto no Brasil.

De acordo com Aguiar (2007), no final do século XIX Aniceto dos Reis Gonçalves Viana, Guilherme Augusto de Vasconcelos Abreu e Zófimo Consuigliere Pedroso, editaram uma *Enciclopédia de ciência, arte e literatura-Biblioteca de Portugal e Brasil*. O primeiro volume dessa coleção intitulado *A literatura e a Religião*

dos Árias na Índia, publicado em 1885 e escrito por Gonçalves Viana e Vasconcelos Abreu, teve amplo destaque, por conta da ortografia adotada.

Ainda segundo Aguiar (2007), em 1885 os autores criaram o texto *Bases da Ortografia Portuguesa*, que explicava os princípios ortográficos utilizados para escrever o primeiro volume da coleção, já que, haviam utilizado uma ortografia diferente da usual, até o momento. Nessa obra, a proposta ortográfica não foi definida nem em fonética e nem em etimológica, mas sim como “Ortografia Portuguesa”. Os autores buscaram um equilíbrio entre os dois sistemas. No que se refere à grafia fonética, buscaram uma acentuação gráfica subordinada à língua falada, já no que diz respeito à história, o som de *S*, por exemplo, propuseram que ele fosse representado por *s*, *ç*, *c* no início de palavras e *ss,ç,c* no meio. Já para o som de *Z* usam como representação *z,s*, de acordo com a determinação histórica. O mesmo acontece para o uso do *ch*, *x*. Para o *ph*, *th*, *ch*, *y* decidem pela simplificação e substituição por *f*, *t*, *c*, *i*. Sugerem também eliminar as consoantes dobradas e grupos de consoantes. Em relação à letra *H*, os autores preferem deixar a discussão de lado para, mais tarde, retomá-la em um congresso que pretendiam convocar. O mesmo se pode dizer para o *X*, quando assume o valor de chiante. Gonçalves Viana não conseguiu convocar o Congresso e a efetivação de suas ideias deu-se somente em 1904, com a publicação de *Ortografia Nacional*, embora tenha publicado inúmeras obras anteriores a esta.

O trabalho de Gonçalves Viana e Vasconcelos Abreu teve muita repercussão no Brasil, não obstante, os autores locais também deram suas contribuições, que objetivavam reformar e unificar a ortografia. Os brasileiros também divergiam entre uma ortografia fonética ou etimológica. Aqui no país, os estudiosos que mais se destacaram 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).

Nenhuma das ideias apresentadas pelos autores brasileiros teve impacto, sobretudo, em Portugal. As propostas de base fonética constituíam-se como um ideal, pois ao fixar uma norma que representasse a imagem perfeita da fala, seriam excluídas inúmeras 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, numa tentativa de autonomia linguística, Pós Independência e busca pela identidade nacional (AGUIAR, 2007).

Desse fato, decorre, que no século XX, por proposta de José Medeiros e Albuquerque, já se tentam estabelecer regras na Academia Brasileira de Letras, para elaborar, em 1907, a primeira proposta de reforma ortográfica no Brasil reconhecida, inclusive, em Portugal. Consoante Aguiar (2007), essa proposta de 1907 foi motivada por uma discussão em 29 de abril de 1898, em que se pensou que as duas academias, de Portugal e Brasil, poderiam trabalhar juntas para a simplificação e uniformização da ortografia da língua portuguesa. Gonçalves Viana rejeita a proposta de reforma feita pelo Brasil, por não dizer respeito à realidade fonética do português de Portugal, além de que, para o autor, eles estariam subordinados ao português falado no Brasil.

A proposta feita por Medeiros e Albuquerque objetivava contribuir para a simplificação da ortografia, as bases do projeto estão calcadas em uma ortografia sônica, na tentativa de atribuir para cada letra um som, tentando se aproximar ao máximo da pronúncia brasileira. Para alcançar esse objetivo, o autor adotou a pronúncia conforme o padrão daqueles que fazem uso da norma culta. Todavia, como diz Cavaliere (2000), o problema dessa solução estava no conceito de norma do século XX, que estabelecia como padrão linguístico o falar da região sudeste do país, principalmente, o Rio de Janeiro, o que não representava o falar de muitas outras regiões.

É importante ressaltar, de acordo com Aguiar (2010), que o Rio de Janeiro ganhou importância política, devido ao fato da Família Real chegar ao Brasil, com sua corte formada, por em média, 16 mil pessoas, influenciando no modo de falar carioca, que passou a se assemelhar ao modo de falar português. O Rio de Janeiro passou a ser a capital do país e toda a cidade foi modificada para atender aos anseios políticos da época. Soma-se a isso, que o Rio de Janeiro foi palco de diversos acontecimentos históricos, como a Proclamação da República. Diante de todas essas modificações, era natural que o falar do Rio de Janeiro fosse escolhido como padrão linguístico, além de que também era natural que houvesse uma busca pela reforma ortográfica, que agora passava a ser inserida nessa ideia de “nação civilizada e moderna”.

À reforma de Medeiros e Albuquerque, havia opositores, como Salvador de Mendonça, Sylvio Romero, Afonso Costa, Silvio de Almeida e Carlos de Laet. Os opositores não eram contra o sistema vigente, o etimológico, mas consideravam as ideias de Medeiros e Albuquerque incoerentes, como o caso da letra Y, que deveria ser eliminada da escrita, mas mantida apenas em palavras de origem indígena (AGUIAR,

2007). Mesmo diante de todas as restrições, em 1907, Medeiros e Albuquerque dirigiu para a Academia Brasileira de Letras, o seu projeto de reforma ortográfica, que foi aceita em agosto do mesmo ano. De acordo com Kemmler (2009, p.56), “tratava-se de uma pequena reforma simplificadora do sistema usual, sem qualquer pretensão de ser completa e cientificamente fundada em todos os aspectos de filologia e de fonética”.

Para Aguiar (2010), embora a Reforma de 1907 não tenha ultrapassado às paredes da Academia, representou um avanço, pois 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 eram 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.

A Academia de Ciências de Lisboa empenhou-se para que a Academia Brasileira fizesse parte, inclusive, opinando, sobre o sistema gráfico adotado na obra que estavam produzindo, o *Diccionario da Academia*. Nesse momento, ainda não houve o acordo entre as duas nações. A ortografia simplificada foi oficializada em Portugal em 1911 e era partidária do mesmo ideal linguístico, que a brasileira. Após quatro anos da Reforma Ortográfica Brasileira, a ABL acredita ser necessário alguns ajustes e busca harmonizar as duas reformas, fazendo com que certas diferenças desaparecessem, assim em 30 de abril de 1931, estava firmado o Primeiro Acordo Ortográfico Luso-Brasileiro, oficializando em Portugal e no Brasil a ortografia simplificada, que mesmo com alterações posteriores, vigora até os dias atuais (KEMMLER, 2009).

2.3 A ORTOGRAFIA COMO UMA QUESTÃO POLÍTICA E SOCIAL

O imaginário constitui uma forma de domínio para legitimar um passado pautado em discursos construídos. Segundo Carvalho (1999), é por meio do imaginário que as sociedades definem seus objetivos como a organização de um passado, presente e futuro, através de símbolos, alegorias, rituais e mitos. O Brasil, por sua vez, enquanto país colonizado, teve seu modelo de nação calcado na visão etnocêntrica, já que desde a colonização os interesses imperialistas contrapunham-se aos da população local.

O país, no século XIX, foi palco de imensas transformações que contribuíram para a tentativa de formação de uma identidade nacional. A chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, estimulou profundas mudanças políticas, econômicas e culturais no país. A partir da abertura dos portos para o comércio com o mundo, D. João VI proporcionou a entrada de novas tendências culturais provenientes da Europa. Criou novas escolas, bibliotecas, tipografias, ocasionando a mudança do eixo político-econômico-cultural de Minas Gerais para o Rio de Janeiro, onde nasce um público consistente de leitores, principalmente formado de mulheres e jovens estudantes, provenientes da classe burguesa em ascensão (COUTINHO, 2008).

De acordo com Coutinho (2008), o Brasil, no decorrer do século XIX, importa a cultura de outros países europeus. Ele deixa de lado a cultura de Portugal, na tentativa de se emancipar do seu passado de colônia, e passa a seguir os padrões da França. Na fase de dependência, a transplantação era a única saída. Ainda segundo o autor, a nacionalização consiste numa busca da identidade nacional, de coesão da realidade brasileira, de afirmação de realidades peculiares. A nação é um sentimento de unidade e de pertencimento. Assim, é preciso inventar características dessa comunidade de indivíduos. Os séculos XVIII a XX marcam o período de criação das nações. Nesse caso, elas precisam apresentar um conjunto de símbolos (histórias, heróis, folclore, paisagens típicas, representações oficiais, hino, bandeira, escudo, culinária, animais e árvores símbolos), que servem para inventar esse projeto. Esse processo impôs, aos intelectuais das letras, a responsabilidade de se criar uma tradição e um começo de história que passasse a imagem de uma nação coesa. Ao se engajar no projeto de nação brasileira, a elite intelectual do nosso país estava em consonância com o que estava ocorrendo no Velho Mundo, momento em que a modernidade exigia a criação de identidades nacionais, inclusive por questões de ordem econômica.

Diante dessas ideias, a literatura teve um lugar central, sobretudo, José de Alencar, no período romântico, que refletiu todas as alterações ocorridas na sociedade brasileira. Elas estavam expostas de maneira clara na vida urbana, onde os elementos novos, como as inovações técnicas, as notícias, as decisões dos grandes problemas, os navios cheios de gente ganhavam relevo. O objetivo no momento do romantismo era o de criação de um caráter nacional, em oposição às características portuguesas, consideradas de importação e de opressão. Nesse contexto, fazia-se necessária a construção de um projeto de nação que se diferenciasse de Portugal e, assim, fizesse a população esquecer sua origem colonial. Desse modo, os românticos ofereceram ao Brasil um ideal de autovalorização que se adequasse à busca de independência cultural, política e nacional. Essa imagem, criada 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 metanarrativas (LYOTARD, 2000).

Nessa tentativa de afirmação da identidade nacional, a língua tem um papel extremamente importante, já que ela “é a expressão viva, orgânica, do espírito do povo, meio de conhecer a cultura e os valores de uma nação, pois os cristaliza” (FIORIN, 2009, p. 9). Para o Brasil afirmar-se como nação era preciso mostrar a diferença entre o português falado no Brasil e o português falado em Portugal. Isto está refletido no fato do Brasil ter criado, em um dado momento, uma norma linguística própria e tantas disputas para a fixação de uma norma ortográfica única. Mais do que apenas uma questão linguística, o acordo ortográfico deve ser visto como uma política linguística dos países lusófonos. Esta, por sua vez, só existe na possibilidade de escolha, entre diferentes línguas, diferentes variedades ou diferentes ortografias.

Desse modo, o que dá base para essas escolhas é política linguística, que, enquanto disciplina, nasceu na segunda metade do século XX. No Brasil, segundo o prefácio do livro *As Políticas Linguísticas* (2007) a ideologia da língua única tem disfarçado a realidade plurilíngue do país. Esse consenso [de uma língua única em todo o país] tem sido hegemônico, o que implica dizer que isso faz parte de um projeto nacional brasileiro, disseminado, muitas vezes, por diversos quadros universitários.

No que concerne à origem da política linguística, podemos pensar que sempre houve indivíduos que tentaram intervir de alguma forma na língua, assim como o

poder político sempre escolheu uma ou outra língua para governar o Estado, ou impor a língua de uma minoria a uma maioria. No entanto, de acordo com Calvet (2007), política linguística e planejamento linguístico são conceitos recentes que englobam parte de práticas que já são antigas. Segundo o autor, o termo planejamento linguístico apareceu em 1959 num 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. Sendo assim, através de um planejamento, tal política linguística pode ser aplicada. De acordo ainda com Calvet (2007, p.19), 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, desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa.

O planejamento linguístico é uma tentativa de influenciar as escolhas em matéria de língua. Nesse caso, é preciso que se faça: o diagnóstico de um problema, a concepção das soluções possíveis, escolha de uma das soluções, avaliação da solução tomada. Vale ressaltar que é no meio da nação que se encontram os meios para desenvolver um planejamento linguístico e sua difusão se dá por meio da escola.

Calvet (2007, p. 61) afirma o seguinte:

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.

Dessa forma, quando o Estado decide implementar uma política linguística é necessário saber de quais meios ele dispõe para concretizar seu objetivo. Então, é preciso equipar as línguas, já que nem todas podem cumprir, igualmente, as mesmas funções. Nos dizeres de Calvet (2007, p. 63):

é claro que uma língua ágrafa não pode ser veículo de uma campanha de alfabetização, que se terá dificuldades em ensinar informática numa língua que não disponha de vocabulário computacional, ou ensinar gramática numa língua que não disponha de uma taxonomia gramatical, que uma língua falada por uma ínfima minoria da população de um país dificilmente poderá ser escolhida como uma língua de unificação desse país etc. Se, entretanto, por razões políticas,

se desejar utilizar essas línguas nessas funções, será necessário reduzir seus déficits, equipá-las para que possam desempenhar seu papel.

A primeira parte desse equipamento é estabelecer uma descrição fonológica da língua e conhecer o sistema de sons a transcrever. Em seguida, deve-se escolher qual tipo de escrita, alfabética ou não-alfabética, além de definir qual o tipo de alfabeto. Dessa maneira, o planejamento linguístico passa primeiro por uma descrição da língua, em seguida, por uma reflexão sobre o que se espera de um sistema de escrita. Só depois dessa fase é que se passa à fase prática: divulgar o sistema de escrita selecionado, através de abecedários, manuais, introdução da língua na escola, etc.

No que se refere à questão do léxico, algumas línguas são veiculadas com o auxílio de um vocabulário próprio, outras tomam emprestado tal vocabulário. Calvet (2007) cita o exemplo do vocabulário da informática, que é utilizado sempre em inglês. Pontua que existem diversas línguas que permitem a comunicação satisfatória em seu ambiente tradicional, mas são incapazes de fazê-lo quando necessário uma comunicação científica. Assim, uma política linguística pode equipar determinada língua para utilizá-la em diversos campos da ciência, por exemplo. Ademais, podem se valer de outro tipo de política linguística: a neologia, repertoriando o vocabulário que já existe, avaliando-o, melhorando-o e divulgando-o sob forma de dicionários terminológicos, de banco de dados etc.

Ao promover uma língua para determinada função, o país necessita notar qual será a forma que exercerá a função escolhida pelos “decisores”, já que essa língua pode ser falada de maneiras diferentes por todo território nacional, o que leva a escolha de uma das formas ou criar uma forma nova a partir das existentes. Os linguístas, então, levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, numa tentativa de adaptação e de utilização *in vitro* de fenômenos que sempre se manifestaram *in vivo*. Desse modo:

a política linguística vê-se então diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático, a fim de não deixar os “decisores” fazerem o que bem entendam. (p. 71)

De nada adianta equipar as línguas se as formas utilizadas nesse “equipamento” não fazem parte da vida das pessoas. Para alcançar efetiva mudança é que os Estados

dispõem de leis, que se aplicam ao uso que os homens fazem da própria língua, já que as políticas linguísticas necessitam da lei para se impor. Inúmeras são as concepções de leis linguísticas. Na esteira de Calvet (2007, p. 75):

as leis se ocupam da forma da língua, fixando, por exemplo, a grafia ou intervindo no vocabulário por meio de listas de palavras; as leis que se ocupam do uso que as pessoas fazem das línguas, indicando qual língua deve ser falada em dada situação ou em dado momento da vida pública, fixando, por exemplo, a língua nacional de um país ou as línguas de trabalho de uma organização; as leis que se ocupam da defesa das línguas, seja para assegurar-lhes uma promoção maior (internacional, por exemplo), seja para protegê-las como se protege um bem ecológico.

Nesse caso, legislações internacionais, como a ONU, Unesco, Corte Internacional de Justiça etc. fixam as formas linguísticas nas organizações internacionais. Em alguns casos, a situação linguística é definida pela própria Constituição, ou por leis (nacional ou regional), resoluções ou recomendações.

Diante de todo o exposto, podemos resumir o que é política linguística da seguinte maneira:

uma intervenção (visa a interferir no curso normal dos acontecimentos linguísticos, para determinar o uso futuro da língua), explícita (são tentativas conscientes e deliberadas para determinar o emprego e o uso da língua), orientada para uma finalidade (existe uma motivação explícita para a planificação), sistemática (há uma previsão de ações com vistas a resolver um problema), uma escolha entre possibilidades (as alternativas devem ser identificadas e a escolha entre elas, realizada), institucional (diz respeito principalmente às instituições públicas) (BAYLON, 1996 apud FIORIN, 2009, p.10).

É importante pontuar que uma política linguística está mais voltada para questões simbólicas do que comunicativas propriamente ditas. As necessidades reais de comunicação não pesam tanto quanto considerações políticas, sociais, econômicas ou religiosas, já que quando se estabelece uma política linguística ela surge para minimizar um problema que não é necessariamente linguístico, mas econômico, político ou cultural. Nessa situação, podemos inserir o novo acordo ortográfico, já que foi pensado para permitir uma melhor possibilidade de comunicação com o restante do mundo, logo, um domínio maior, por possibilitar uma unidade política, conseguida através da unidade linguística, que permitiria a expressividade dos países lusófonos.

Demos como exemplo o acordo de 1990, por ser o mais recente; no entanto, é possível pensar que, desde o século XVI, já houve um “ensaio” de uma política linguística, quando Fernão de Oliveira, em Portugal, publica a primeira gramática da língua portuguesa, com a finalidade de sistematizar a língua da metrópole. Fernão de Oliveira tinha o objetivo de levar a língua portuguesa aos povos colonizados, ou seja, a maioria estaria subjugada à língua de uma minoria. As ideias de Fernão só iriam se concretizar, no Brasil, no século XVIII, pela imposição realizada pelo Marquês de Pombal, da língua portuguesa como língua oficial.

Sendo assim, a questão da ortografia deve ser vista como uma política linguística, uma vez que ele busca a unidade na diversidade, seja dentro do território nacional ou entre os países lusófonos. A existência de políticas linguísticas reforça a história, a língua e a cultura de um povo, reforçando suas ideologias, situando-o como nação, que possui uma identidade própria.

Assim, um dos aspectos de uma política linguística, que é a ortografia, perpassa também pela questão social, uma vez que escrever corretamente, de acordo com a norma ortográfica, remete a um cuidado e domínio maior de escrita, processo que, por vezes, é primordial para projetar-se como sujeito social alcançando objetivos diversos, além da comunicação efetiva, e contribuir para uma imagem positiva daquele que escreve. Como a escrita é uma tecnologia, que necessita ser ensinada estruturalmente, ela pode ser adquirida através de uma conscientização metalinguística.

De acordo com Cagliari (2010), o aprendizado da escrita tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades e, com isso, tem sido privilégio das classes dominantes. O autor ainda pontua que a escola tem sido controlada pelos poderosos e não pelo povo, e são estes que buscam, através do estudo, o avanço social. Mas a escola não propicia essa oportunidade a todos os indivíduos selecionando-os por meio de variadas formas.

Dessa maneira, o aprendizado da norma ortográfica é um dos instrumentos que a classe popular pode se munir, já que a ortografia, que é uma convenção social, tem a finalidade de ajudar na comunicação escrita. (MORAIS, 1998). Como no mundo atual a cada dia se faz mais necessário a autocorreção das mensagens escritas, escrever de acordo com a norma ortográfica é uma exigência da sociedade, tanto dentro como fora do espaço escolar. Nos dizeres de Morais (1998, p.24): “Penso que, ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças

sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita”. Nessa perspectiva, ensinar ortografia é também uma questão social, por possibilitar aos estudantes um domínio maior da escrita, e, por consequência, proporcionar que se comuniquem, mais efetivamente, a partir do texto escrito levando o leitor a se concentrar mais na mensagem que o autor quer emitir, do que nos possíveis “erros” ortográficos cometidos.

3 ORTOGRAFIA: QUESTÕES TEÓRICAS

Nesta seção, apresentaremos a relação existente entre a fala e a escrita. Em seguida, refletiremos sobre a aquisição da ortografia, tendo como base propostas que podem ser utilizadas no momento de analisar os “erros” dos estudantes.

3.1 ASPECTOS FONOLÓGICOS DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA: RELAÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA

É natural que as crianças tentem grafar palavras da mesma forma como falam, já que o alfabeto da língua portuguesa possui uma natureza essencialmente fonêmica. Abaurre (2002) afirma que, inicialmente, a intenção era fazer um alfabeto de bases fonéticas; todavia, como nossa língua está em constante transformação, isso impediu que a escrita fosse realizada foneticamente, já que dificultaria a comunicação entre os usuários do sistema escrito. Conforme aponta Faraco (2012, p. 56), “Considerando que a pronúncia varia muito entre regiões, grupos sociais, estilos de fala e mesmo na linha do tempo, uma escrita estritamente fonética seria de pouco alcance e baixa funcionalidade”. Nesse caso, para apagar as variedades linguísticas e estabelecer um equilíbrio na escrita é que há uma padronização, estabelecida através da ortografia.

Como a aquisição da escrita se dá posteriormente à oralidade e esta é adquirida de forma espontânea, a criança, em seu processo de aproximação com a escrita, que é uma convenção, necessita desenvolver algumas habilidades, como o entendimento do caráter simbólico da linguagem e a audição. Nesse processo de domínio da escrita é inevitável que o aprendiz apresente aspectos da língua falada em suas produções. Isso passa a ser preocupante quando os anos de escolaridade vão avançando e o estudante ainda continua apresentando muitas interferências da oralidade em sua escrita.

Dessa maneira, é preciso que o aluno seja levado a perceber que os grafemas representam fonemas. Consoante Lemle (1997, p. 17), quem está sendo alfabetizado precisa estabelecer essa relação entre os sons da fala e as letras; no entanto, isso não é o suficiente para determinar o aprendizado da escrita, pois

o processo de aquisição da língua escrita não se refere apenas à transcrição de sons da fala, mas sim à tomada de consciência das estruturas fonológicas da linguagem e à compreensão do princípio alfabético (FERNANDES, 2006 apud VEÇOSSÍ, 2010, p. 51).

Quando o estudante compreende o valor sonoro das letras, percebe que o som pode ser representado por mais de uma letra, da mesma forma que uma letra pode representar diferentes, ou seja, não há um “casamento monogâmico” (LEMLE, 1997). Para a autora, existem três tipos de relação entre fonemas e as letras do alfabeto que constituem o sistema ortográfico do português: as relações biunívocas, de um para um, que são aquelas em que há uma correspondência letra e fonema, ou seja, cada fonema tem sua letra e cada letra seu fonema, por exemplo, $d \rightarrow /d/$: dedo, decisão. O segundo tipo é aquele que representa as relações de um para mais de um, determinadas a partir da posição, cada letra representa apenas um som, a depender da posição, e cada som representa apenas uma letra, também levando em conta a posição, a exemplo do “s”, que pode representar $/s/$ ou $/z/$. Por fim, o terceiro tipo é o das relações de concorrência, mais de uma letra, em uma mesma posição, pode representar o mesmo fonema, por exemplo, o fonema $/z/$ entre vogais. Morais (1998) também aponta essa classificação, mas com outra nomenclatura: correspondências fonográficas regulares diretas (relações biunívocas), correspondências regulares contextuais (relação de um para mais de um, considerando o contexto) e irregularidades (relação de concorrência).

Diante do exposto, entendemos o porquê de muitos aprendizes tenderem a pensar que a escrita codifica os sons que são produzidos pelos falantes de uma língua. De acordo com Thessari (2002, p. 22):

a Fonologia do Português compreende regras que atingem vogais e consoantes, em diferentes posições na estrutura da sílaba. Em virtude dessas regras originarem formas fonéticas diferentes das representações fonológicas dos itens lexicais da língua, muitas vezes, passam a ser representadas também no sistema ortográfico, ocasionando desvios com relação à escrita considerada padrão.

O fato de muitos estudantes ingressarem no ensino fundamental II e ainda continuarem cometendo “erros” que eram para terem sido superados nos anos anteriores leva o professor desse segmento da educação a mais um desafio, já que esse aluno ainda não consegue refletir sobre a sua língua materna e, por conta disso, muitas vezes, desenvolvem o medo e o trauma na hora de escrever. Nessa fase da escolaridade, a consciência fonêmica também deve ser trabalhada e desenvolvida. Segundo Melo (2015, p. 55), através de atividades como a segmentação de palavras, a rima, a comutação dos fonemas e a variação linguística é possível estimular o aluno a compreender como a língua funciona.

Assim, cabe ao professor de língua portuguesa entender as especificidades do sistema fonético e fonológico da língua para realizar intervenções que levem o seu estudante a refletir sobre a escrita ortográfica. Para o professor, o conhecimento dos aspectos fonológicos que estão presentes na ortografia é de suma importância, uma vez que será possível a compreensão dos desvios que os seus alunos apresentam na escrita.

3.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA

A partir da década de oitenta, do século passado, resultados de pesquisas baseadas em Piaget, Chomsky e em Vigotsky, começaram a ser divulgados no Brasil. A partir desse momento, as formas que vinham sendo utilizadas para ensinar, passaram a ser questionadas, pois partiam da ideia de que o aprendizado da língua escrita se dava de forma cumulativa, cabendo ao aluno memorizar e reproduzir nas atividades ou avaliações pedidas pelo professor. No ensino tradicional da ortografia, a cena mais recorrente é o ditado feito pelo docente e os alunos corrigindo as palavras escritas erradas várias vezes no caderno, sendo assim, os adeptos dessa abordagem, acreditam que o aprendizado se daria através da repetição, que, conseqüentemente, geraria uma memorização. Os erros cometidos pelos estudantes, nessa forma de ensino, não constituem um momento de interpretação e nem de reflexão, sendo motivos de represálias por parte do professor.

Paralelamente a essa forma de ensinar há uma “desinvenção” do ensino da ortografia, ou seja, a ausência de ensino da ortografia na escola. Muitos docentes passaram a interpretar que ensinar ortografia estaria ligado ao modo tradicional e mecanicista de ensino e aprendizagem. Sendo assim, acredita-se que a ortografia é aprendida de modo espontâneo através do contato com textos escritos, devido à exposição do estudante a palavras diversas. Embora seja necessário o trabalho em sala de aula com os mais variados gêneros textuais, o fato de estar apenas exposto à língua não garante sucesso na aprendizagem. O professor precisa submeter o seu aluno a ter contato com os diversos textos, mas criando estratégias para o aprendizado da norma ortográfica, fazendo o aluno refletir sobre o que pode ser aprendido e o que é necessário ser memorizado. A partir dessas ideias, adentramos na terceira perspectiva: a ortografia como objeto de reflexão.

Esse terceiro modo de conceber o ensino da norma ortográfica vem sendo desenvolvido e discutido, considerando que a escola deve trabalhar a ortografia, de

modo sistemático e como objeto de reflexão. Levando em consideração que a ortografia é um objeto de conhecimento, que seu aprendizado não se dá de modo passivo, mas pode ser adquirido pela reflexão e que os estudantes levantam hipóteses sobre como são escritas as palavras, a escola tem um papel decisivo, pois é ela quem auxiliará os alunos a conhecerem os casos de regularidade e irregularidade da língua (MORAIS, 1998), ou, nos dizeres de Lemle (1997), as relações biunívocas, de poligamia, poliandria e a arbitrariedade do sistema.

Neste modo de ensino de ortografia, o erro muda de significado, passando a ser um material rico que o professor tem à sua disposição para perceber as estratégias que as crianças utilizam nas tarefas de escrita. Nesse caso, deixa de ser visto como um problema, algo que precisa rapidamente ser superado, mas passa a ser pensado como uma fonte de conhecimento da aquisição da língua escrita, permitindo a elaboração de intervenções didáticas, a partir do que o estudante já sabe e do que ele ainda precisa compreender.

Para aprender ortografia, o estudante busca reconstruir as relações entre o sistema sonoro e o sistema gráfico. Além disso, ao escrever, a criança está atenta a muitos aspectos da língua, mas faltam algumas informações que completem as que ela já tem. Assim, ao compreender alguma regra, o estudante é capaz de escrever outras palavras, que ele ainda não conhecia. (LEAL; ROAZZI, 2007).

Os mesmos autores ainda afirmam que:

a aquisição da ortografia é impulsionada por diversos fatores, tais como a exposição do aprendiz à língua escrita, a frequência de aparecimento das palavras, a regularidade ou não da notação ortográfica. Assim, autores como Stanovich e West (1989) apontam que aqueles que têm maior contato com a língua escrita apresentam melhor desempenho em tarefas de escrita de palavras, o que implica que o contato frequente com atividades de leitura auxilia a aprendizagem da ortografia. No entanto, apenas a exposição constante à leitura não garante o domínio dos princípios ortográficos básicos, como aponta Frith (1980). Outro fator que apresenta relação com o desempenho em ortografia é a frequência de uso das palavras. Por fim, o conhecimento explícito da norma ortográfica ou de princípios morfológicos também é fator de alta preditividade da escrita ortográfica. (LEAL; ROAZZI, 2007, p. 105).

Logo, os estudantes são ativos no processo de escolha sobre qual grafia adotar em determinada palavra, refletindo ativamente sobre os problemas de escrita. Tal atitude leva, muitas vezes, ao levantamento de hipóteses que não coincidem com a

norma ortográfica, mas que revelam um processo criativo e que estão a serviço do professor na percepção das estratégias gerativas que o seu aluno faz no momento da escrita, permitindo que o docente adote metodologias, que proporcionem o avanço do seu aluno no domínio da norma ortográfica.

Os professores devem promover em sala de aula situações de ensino e aprendizagem que permitam aos seus alunos explicitarem seus conhecimentos sobre a norma ortográfica, ou seja, em que eles sejam convidados a pensar, discutir e falar o que sabem sobre a norma. O professor pode criar jogos, pedir que os alunos transgridam a norma, colocar perguntas que desafiem o estudante e favorecer a interação.

Na subseção 3.3.1, elencaremos algumas propostas para observar os “erros” dos educandos, já que, há uma necessidade de se conhecer onde o aluno apresenta dificuldades, para se estabelecer estratégias interventivas de acordo com a necessidade da turma.

3.2.1 Propostas para observar os “erros” ortográficos dos estudantes

Apresentaremos aqui três propostas criadas por Lemle (1997), Morais (1998) e Cagliari (2010), que podem auxiliar o professor na análise das dificuldades ortográficas de seus estudantes. As propostas abaixo destacadas demonstram algumas dificuldades que o aprendiz pode ter no momento de grafar palavras, além disso, permite uma reflexão para criar estratégias eficazes para o ensino da ortografia.

a) A proposta de Lemle (1997)

Lemle (1997) apresenta em seu livro *Guia teórico do alfabetizador* o que ela chama de “relações entre sons e letras”. Para a autora, o casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico, ou seja, de uma letra para um som e de um som para uma letra; dessa forma, há poucos casos na língua portuguesa de correspondências biunívocas. No *Quadro 1* temos as correspondências biunívocas entre fonemas e letras:

Quadro 1 – 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).

No *Quadro 1*, uma letra corresponde a apenas um fonema, assim como um fonema, corresponde a apenas uma letra.

O segundo caso existente entre os sons da fala e as letras do alfabeto é chamado de poligamia e de poliandria. Poligamia seria o casamento de vários sons, a partir de uma mesma letra e poliandria o casamento de uma letra com vários sons, a depender da posição em que se encontra. Nas figuras abaixo (2 e 3), a autora demonstra essas relações:

Quadro 2 – Uma letra representando diferentes sons de acordo com a posição

LETRA	FONE (sons)	POSIÇÃO	EXEMPLOS
s	[s] [z] [š] [ž]	Início de palavra Intervocálico Diante da consoante surda ou em final de palavra Diante de consoante sonora	Sala Casa, duas árvores Resto, duas casas Rasgo, duas gotas
m	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes da vogal Depois de vogal, diante de p e b	Mala,leme Campo, sombra

n	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes da vogal Depois da vogal	Nada, banana Ganso,tango, conto
l	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	Bola,lua Calma, sal
	[e] ou [ɛ] [i]	Não-final Final de palavra	Dedo, pedra Padre, morte
	[o] ou [ɔ] [u]	Não- final Final de palavra	Bolo, cova Bolo, amigo

Fonte: LEMLE (1997, p. 12).

O *Quadro 2* apresenta correspondências múltiplas regulares, tomando por base o dialeto carioca, ou seja, são correspondências que podem ser aprendidas por meio de uma regra. Na *Figura 3*, a autora aponta as relações de poligamia, ou seja, de um som representando várias letras:

Quadro 3 – Um som representando várias letras, segundo a posição.

FONE (som)	LETRA	POSIÇÃO	EXEMPLOS
[k]	c qu	Diante de a,o,u Diante de e, i	Casa, come, bicudo Pequeno, esquina
[g]	g gu	Diante de a,o,u Diante de e,i	Gato, gota, agudo Paguei,guitarra
[i]	i e	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Pino Padre,morte
[u]	u o	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	Lua Falo, amigo
[R] (r forte)	rr r	Intervocálico Outras posições	Carro Rua, carta,honra
[õw]	ão am	Posição acentuada Posição átona	Portão, cantarão cantaram
[ku]	qu qü cu	Diante de a, o Diante de e, i Outras	Aquário, quota Cinquenta, equino Frescura, pirarucu
[gu]	gü gu	Diante de e, i Outras	Aguenta, sagui Água, agudo

Fonte: LEMLE (1997, p. 22).

No *Quadro 3*, Lemle também apresenta correspondências regulares determinadas pela posição. Sendo assim, o professor deve criar estratégias para que o seu estudante reflita e aprenda as regras sistematicamente. O terceiro tipo de relação possível é aquele em que duas letras podem representar o mesmo som, na mesma posição, e não em posições diferentes, como no caso das regularidades, por exemplo, as letras *s* e *z* podem representar o mesmo som [z] entre duas vogais, como nas palavras *mesa* e *reza*. A figura 4 apresenta algumas ocorrências, com base no dialeto carioca, de mais de uma letra, na mesma posição para representar o mesmo som.

Quadro 4 – Letras que representam os mesmos sons no mesmo contexto.

FONE	CONTEXTO	LETRAS	EXEMPLOS
[z]	Intervocálico	s z x	Mesa Certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	ss ç sç	Russo Ruço cresça
	Intervocálico diante de e, i	ss c sc	Posseiro, assento Roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u, precedido por consoante	s ç	Balsa alça
	Diante de e, i, precedido por consoante	s c	Persegue percebe
[š]	Diante de vogal	ch x	Chuva, racha Xuxu, taxa
	Diante de consoante	s x	Espera, testa Expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	s z	Funis, mês, Taís Atriz, vez, Beatriz
[ž]	Início ou meio de palavra diante de e, i	j g	Jeito, sujeira Gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	u l	Céu, chapéu Mel, papel
zero	Início de palavra	zero h	Ora, ovo Honra, homem

Fonte: LEMLE (1997 p. 24).

O *Quadro 4* apresenta os casos mais difíceis de aprendizagem da língua escrita, já que não há nenhum princípio que possa guiar o aprendiz a grafar corretamente as palavras. Dessa forma, a única maneira de descobrir qual a letra correta na escrita de determinado vocábulo é consultando o dicionário, além de memorizar através de atividades elaboradas pelo professor.

Lemle acrescenta ainda, casos em que o aprendiz pode evitar o erro se conhecer as regularidades ortográficas. A partir do conhecimento dos sufixos, os alunos podem acertar automaticamente a escrita da palavra, segundo a autora.

Quadro 5 – Identificação de afixos visando à fixação de generalizações ortográficas.

AFIXO	ALTERNATIVA ORTOGRÁFICA FONOLÓGICAMENTE PLAUSÍVEL	EXEMPLOS
- eza	esa	Grandeza, beleza, moleza
-ês	ez	Português, francês
-ez	ês	Estupidez, gravidez
-iz	is	Atriz, bisettriz, 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-	estra	Extraordinário, extraditar

Fonte: LEMLE (1997, p. 38).

Lemle pontua que para permitir que o estudante domine essas unidades da língua, não é preciso que ele decore listas de sufixos, mas o professor deve estimular a pesquisa através de textos diversos e naqueles produzidos pelo próprio estudante.

b) A proposta de Morais (1998)

Morais (1998), inspirado em Lemle, divide a norma ortográfica do português em dois casos: as regularidades (regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais) e as irregularidades. Segundo o autor, o entendimento do que é regular e irregular, permite que o docente perceba os erros dos estudantes com outro olhar, já que erros diferentes necessitam de estratégias de ensino também diferentes. Nesse caso, o professor não deve tratar as regularidades e irregularidades em um único bloco, por exemplo, o docente não pode ensinar as correspondências fonográficas regulares, do mesmo modo como ensina as relações irregulares.

No caso das correspondências fonográficas regulares diretas, o autor considera que não há nenhuma letra competindo com as grafias P, B, T, D, F e V; no entanto, ainda há estudantes que, algumas vezes, trocam o P e o B, entre o T e o D, por exemplo, já que essas letras são chamadas de pares mínimos.

Nas correspondências fonográficas regulares contextuais é o contexto da própria palavra que vai definir qual letra deve ser usada. O autor exemplifica com o uso do R e do RR. Para o “R forte” usamos tanto no início de palavras como no começo de sílabas precedidas de consoante ou no final de sílabas, quando esse mesmo “R forte” aparece entre vogais, temos que utilizar RR. Os ditongos e as vogais nasais constituem fonte de dificuldade, já que no português há cinco formas de marcar a nasalidade:

- Usando M em posição final de sílaba;
- Usando o N em posição final de sílaba;
- Usando o til;
- Usando o dígrafo NH;
- Nos casos em que a nasalização se dá por contiguidade, já que a sílaba seguinte da palavra, já começa por uma consoante nasal.

No **quadro 6**, reproduzimos os exemplos dados por Morais para as regularidades contextuais:

Quadro 6 – Regularidades contextuais.

Os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia são:

- O uso de R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata” e “guerra”;
- O uso de G ou GU em palavras como “garoto”, “guerra”;
- O uso do C ou QU, notamos o som /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”;
- O uso do J formando sílabas com A, O, U em palavras como “jabuti”, “jogada” ou “cajuína”;
- O uso do Z em palavras que começam “com o som do Z” (por exemplo, “zabumba”, “zinco”, etc.);
- O uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O, U, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”;
- O uso de O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U” (por exemplo, “bambo” “bambu”);
- O uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (por exemplo, “perde”, “perdi”);
- O uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”, etc.).

Fonte: MORAIS, 1998, p. 31.

Considerando os casos expostos no **quadro 6**, Morais (1998, p. 32) diz o seguinte:

embora todas as relações letra-som enfocadas nesta seção sejam regradas pelo contexto, a compreensão dessas diferentes regras contextuais requer que o aprendiz atente para os diferentes aspectos das palavras. Note-se por exemplo que em alguns casos ele precisará apenas observar qual letra vem antes ou depois (por exemplo, ao decidir entre M ou N quando antecede outra consoante). Em outros casos, ele precisará atentar para a tonicidade (como no caso da disputa entre O e U no final das palavras).

Nesse caso, o aprendizado de regras diferentes necessita de estratégias de ensino também diferentes, que levem o aluno a pensar sobre as palavras.

Quanto às regularidades morfológico gramaticais é a categoria gramatical da palavra quem decide a regra. Na maioria dos casos, envolve morfemas, principalmente sufixos, que aparecem tanto na formação de palavras derivadas como na flexão dos verbos. Os quadros 7 e 8 apresentam casos de regularidades morfológico gramaticais.

Quadro 7 – Regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos

Exemplos de regularidade morfológico-gramatical observados na formação de palavras por derivação:

- “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final;
- “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA;
- “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS 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 o sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência” “esperança” e “importância”).

Fonte: MORAIS, 1998, p. 33.

Quadro 8 – Regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais

As regras 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 de 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 se escrevem com ÃO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural 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, 1998, p.34.

Os quadros ilustrativos, 7 e 8, mostram exemplos de regularidades morfológico gramaticais, as quais permitem ao aprendiz inferir uma regra de utilização, desse modo, quando ele aprende esses “pedaços” não precisa decorar listas de sufixos e formas ortográficas.

Paralelamente às regularidades ortográficas, há, ainda, casos de irregularidades que se concentram, basicamente, na escrita:

- do som do S;
- do som do G;
- do som do Z;
- do som do X;
- emprego do H inicial;
- disputa entre E e I, O e O em sílabas átonas que não estão o final das palavras;
- disputa do L com o LH diante de certos ditongos;
- certos ditongos na escrita que têm pronúncia reduzida.

Em todos esses casos, não há regras que auxiliem o estudante a grafar corretamente as palavras; logo, os alunos devem recorrer ao dicionário e memorizar. Os professores devem ajudar seus aprendizes a memorizarem as palavras que são importantes, seja porque utilizam mais, ou porque aparecem muito na escrita. Através de textos impressos, de listas de palavras direcionadas para a irregularidade que se que trabalhar os estudantes podem aprender progressivamente as principais irregularidades de nossa língua.

c) A proposta de Cagliari (2010)

O autor analisa, a partir de textos espontâneos de alunos de 2º ano do ensino fundamental I, os “erros” ortográficos para oferecer aos professores uma amostra que pode ser útil no momento de sistematizar o ensino da norma. Para tal, agrupa-os em categorias tais como: transcrição fonética, uso indevido das letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental da palavra, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de maiúsculas e minúsculas, acentos, sinais de pontuação, problemas sintáticos.

Quadro 9 – 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, troca ou omissão de letras como em ‘rapais’ (rapaz), ‘mato’ (matou), ‘mulhe’ (mulher), ‘praneta’ (planeta), ‘vamu’ (vamos). Considera erro de transcrição fonética também quando transcreve sua pronúncia da juntura intervocabular como em ‘vaibora’ (vai embora); e em ‘curraiva’ (com raiva).
Uso indevido de letras	Caracteriza a escolha da letra que a criança faz para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra. Por exemplo, o som do [s] pode ser representado por ‘s’ (sapo), por ‘z’ (luz), por ‘ss’ (disse), por ‘ç’ (caça).
Hipercorreção	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).
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’ (passar), ‘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 maiúscula / 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 provêm da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento. Por exemplo, ‘vó’ (vou), ‘voce’ (você), ‘não’ (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	Aparecem 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).

Nas categorias expostas no quadro acima, o autor buscou demonstrar quais as motivações para “erros” que, por vezes, são cometidos pelos educandos que, em alguns casos, utilizam regras que revelam os usos possíveis no sistema de escrita do português, numa tentativa de aplicar o princípio letra e som.

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

A língua é o lugar da interação social e é função do professor proporcionar aos seus alunos a ampliação dos conhecimentos que eles já possuem sobre a língua materna, permitindo o domínio dos gêneros pertencentes tanto à modalidade oral, quanto à escrita, possibilitando a sua inserção social. Essa premissa orientou a elaboração de diversos documentos oficiais para o currículo nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tal documento versa, entre outras discussões, sobre atividades que favoreçam a comparação entre a língua falada e a escrita ortográfica. De acordo com o documento, “ao realizar atividades de análise e reflexão sobre a língua, os alunos necessitam identificar e analisar as interferências da fala na escrita”. (BRASIL, 1998, p. 86).

Entretanto, o ensino baseado na reflexão sobre a oralidade, ainda se encontra relegado a um segundo plano na escola. Isso se deve, talvez, ao fato de que muitas escolas ainda desconhecem como deve ser um trabalho eficiente com esta modalidade da língua, acreditando-se que a oralização da escrita diz respeito ao estudo próprio da fala.

Nesse contexto, Cagliari (2010) defende que o objetivo do ensino de português é permitir o conhecimento sobre como funciona a linguagem humana, entendendo os diferentes funcionamentos da fala, da escrita e da leitura. Sendo assim, o estudo da oralidade, em um país que possui uma enorme dimensão territorial e, por consequência, diversas variantes linguísticas, é importantíssimo, pois proporciona um aprendizado da norma-padrão sem desconhecer a importância da fala. Segundo o autor:

se o aluno passa pela escola fazendo esse jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita e por que as coisas são como são, ele terá dificuldades imensas em seguir seus estudos de português, porque o absurdo está presente a todo momento. (CAGLIARI, 2010, p. 31).

Sendo assim, se o aluno não faz essa reflexão, ele tende a escrever do jeito que sabe, apoiando-se no seu conhecimento sobre a fala e não se apropriando, de fato, da escrita padrão.

Autores como Morais e Leite (2005) defendem que haja um trabalho com a consciência fonológica, nos anos iniciais de escolaridade, como estratégia de contribuição para o aprendizado da leitura e da escrita, embora reconheçam que mesmo não sendo condição suficiente para o aprendizado da escrita alfabética, tal habilidade é uma condição necessária. Mesmo que todos os problemas da escrita não possam ser solucionados nessa fase inicial, o trabalho com esta habilidade é basilar na aprendizagem da língua, tanto da modalidade oral, quanto escrita.

Nesse sentido, o estudo da fonologia é primordial para os docentes poderem reconhecer os processos fonológicos mais comuns nos dialetos dos seus alunos e que acabam se fazendo presentes na escrita. Tal atitude transforma o ensino de ortografia, que vem sendo motivo de controvérsias devido ao modo como é feito, uma vez que há pessoas que condenam os alunos que cometem “erros” de ortografia em suas produções e há aquelas que, por acreditarem em um ensino de escrita útil, veem o

ensino da ortografia como algo conservador e que não deve ser tratado sistematicamente na escola.

Com o intuito de superar tais ideias é que Morais (1998) propõe que o ensino da ortografia seja baseado na reflexão, levando o discente, sistematicamente, a um trabalho metacognitivo, percebendo que existem coisas na nossa língua que podem ser refletidas e entendidas sem a necessidade de decorar regras a todo instante. Assim, o autor considera que deve haver o trabalho com textos diversos, mas ponderando sempre que não será apenas o trabalho com esses textos que resolverá todos os problemas de escrita que os estudantes possuem. Sendo assim, é preciso que haja um ensino da ortografia em que os estudantes tenham contato com variados textos impressos, mas que também trabalhem com a reflexão 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, 1998, p. 89).

Trabalhar com o texto em sala de aula não significa dizer que o professor não precise saber e ensinar gramática. Por conta dessa falácia, o espaço destinado ao ensino da norma-padrão está sendo, por vezes, deixado de lado, o professor, por sua vez, não pode se eximir de conhecer amplamente os aspectos de sua área de atuação, para intervir nas possíveis dificuldades que seus alunos apresentem. E isso diz respeito a ambas as modalidades da língua. O conhecimento da fonética e fonologia, por exemplo, é ponto crucial para o ensino de ortografia, uma vez que ele proporciona o entendimento dos processos fonológicos, que presentes na escrita dos estudantes, vão de encontro ao que é proposto como correto pela norma ortográfica.

Na subseção seguinte, discutimos alguns dos fenômenos fonológicos que aparecem na língua portuguesa e que podem influenciar na apropriação da escrita-padrão. O professor deve conhecer tais fenômenos para perceber como pode auxiliar seu aluno, que chega à escola com aspectos da língua falada, sendo transpostos para a escrita.

3.3.1 Fenômenos fonológicos na língua

A língua portuguesa, desde o latim, passou por diversas transformações. Dentre elas, podemos destacar os diversos processos de transformações fonético fonológicos. A esses processos denominamos: metaplasmos. Esse fenômeno pode ser estudado tanto numa perspectiva diacrônica, quanto sincrônica. Tais processos são naturais e os seres humanos se deparam constantemente com a realização de algum deles, sobretudo na fase de aquisição da linguagem. (ROBERTO, 2016).

O estudo dos processos fonológicos permite compreender aspectos da língua como: as mudanças, variações fonéticas, aquisição da linguagem, alfabetização (já que alguns fenômenos aparecem na leitura e escrita dos aprendizes), problemas fonoaudiológicos e viabilizam os estudos psicolinguísticos.

Roberto (2016), tomando por base os estudos de Yavas, Hernandoreña e Lamprecht (1991), aponta que há cerca de 42 processos fonológicos, sendo que 13 deles são os mais comuns na língua portuguesa.

- a) **Os processos fonológicos por apagamento ou supressão**, também conhecidos como processos fonológicos de queda, eliminação ou truncamento, ocorre quando um fonema de um vocábulo é apagado ou suprimido. Considerando o tipo de elemento apagado temos:

Quadro 10 – Tipos de elementos apagados no processo fonológico por supressão

TIPO	CONCEITO	EXEMPLO
Apagamento de vogal	Ocorre quando a sílaba assume posição inicial do vocábulo.	Obrigado> brigadu
Apagamento de consoante	Pode ocorrer em diferentes posições, sendo comum o apagamento de líquidas em posição C ² ou em início de sílaba e de fricativas em posição de coda.	Drible>dible Bicicleta>biciketa Velhinha>veinha Pegar>pegá (tendência muito comum na fala, que, por vezes, é encontrada na escrita dos estudantes) Garfo>gafo Mesmo> memo
Apagamento de semivogal ou monotongação	Processo também conhecido como deditongação, consiste na redução do ditongo	Tomou> tomô Roupa>ropa Queixo> quexo Loira>lora

	[aj], [ej] e [ow] a uma vogal simples [a], [e] e [o].	
Apagamento de sílaba	Ocorre com sílabas átonas em diferentes posições.	Acabou> cabô Bicicleta>biciketa Fósforo> fosfo

Fonte: Os fenômenos, conceitos e exemplos foram adaptados de Roberto (2016, p. 119-120)

Quanto à posição em que o elemento apagado se encontra nos vocábulos, temos:

Quadro 11 – Posição em que o elemento apagado se encontra nos vocábulos

TIPO	CONCEITO	EXEMPLO
Aférese	Quando há o apagamento de fonemas no início do vocábulo.	Está>tá
Síncope	Quando há o 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> paralepípedo
Apócope	Quando há o apagamento de fonemas no final do vocábulo.	Tomar> tomá Lápis>lápi

Fonte: Os fenômenos, conceitos e exemplos foram adaptados de Roberto (2016, p. 121)

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

Quadro 12 – Tipos de processos fonológicos por acréscimo

TIPO	CONCEITO	EXEMPLO
Epêntese	Geralmente comuns em processo de regularização silábica, quando a estrutura silábica foge do padrão	Pneu> pineu Advogado> advogado Prato> parato

	canônico do português ou representa dificuldade articulatória durante a aquisição da linguagem.	
Ditongação	Ocorre quando há acréscimos de semivogais.	Doze>douze Nascer>nascê Arroz>arroiz Nós>nóis
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: Os fenômenos, conceitos e exemplos foram adaptados de Roberto (2016, p. 122)

- 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 13 – Tipos de processos fonológicos por transposição

TIPO	CONCEITO	EXEMPLO
Metátese	Consiste na alternância de sílaba dentro do vocábulo.	Dentro>drento Trator>trator Caderneta>cardeneta Capacete>pacacete Primário>primairo
Hiperbibasmo ou sístole	Transposição do acento.	Rubrica>rubrica Nobel>nóbel Ruim>rúim

Fonte: Os fenômenos, conceitos e exemplos foram adaptados de Roberto (2016, p. 122-123)

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

Quadro 14 – Tipos de processos fonológicos por substituição

TIPO	CONCEITO	EXEMPLO
Assimilação	É um processo que ocorre quando um fone assimila um ou mais traços de outro fone próximo a ele, tornando-se mais semelhante ao	Bravo>brabo Vamos>vomos

	fone com traço “copiado”. A assimilação pode ocorrer em ambas as direções, podendo um fone assimilar traços de outro fone em posição anterior ou posterior a ele no vocábulo.	
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
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

Fonte: Os fenômenos, conceitos e exemplos foram adaptados de Roberto (2016, p. 124-126)

Tais processos, acima destacados, aparecem com frequência nos textos dos alunos e podem ser considerados como incorreções ortográficas, considerando a língua culta. Além disso, fatores sociais influenciam na quantidade de tais registros, já que a variante do educando pode aparecer na escrita.

Mollica (2003, p. 50) pontua que é necessário que se trabalhem prioritariamente aspectos variáveis da fala, que se apresentam como obstáculos no processo de apropriação da escrita-padrão. Deve-se ter uma prática pedagógica que parta do conhecimento sobre a língua falada que o estudante já possui, chegando à aquisição da escrita, dando ênfase ao acerto e não aos erros, estimulando os educandos a produzirem textos espontâneos, que sejam adequados contextualmente, a partir de exercícios variados e dinâmicos. Nesse sentido, os professores têm um papel primordial, pois serão eles quem conduzirão o aprendiz ao domínio das modalidades oral e escrita, levando-o a perceber que a nossa língua está em constante transformação.

4 ORTOGRAFIA: QUESTÕES DIDÁTICAS

Este capítulo parte de uma reflexão sobre como tem sido o ensino de ortografia, em contraposição ao que está estipulado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Traz ainda uma ideia geral de como os livros didáticos vêm trabalhando com essa questão. Além disso, trata da variação linguística como um aspecto que deve ser considerado no ensino de ortografia, bem como discute a noção de erro no processo da escrita ortográfica.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA ORTOGRAFIA NO BRASIL

Conforme dito em outra seção deste trabalho, três são as concepções que norteiam o ensino de ortografia. A primeira, considerada como “tradicional”, é aquela que entende que o ensino da norma ortográfica se dá, exclusivamente, através da memorização. As atividades nessa abordagem são voltadas para o ditado, não como forma de acompanhamento da evolução do estudante, mas como modo de ensinar ortografia. Não há uma separação entre as regularidades e irregularidades da língua, para uma sistematização, ou seja, os casos são tratados como se tivessem a mesma natureza. Caso o aprendiz “erre” ele precisa repetir a escrita correta, diversas vezes, no caderno. O “erro” é visto como algo a ser combatido e digno de preconceito.

A segunda abordagem de ensino da ortografia diz respeito a um não ensino, já que, nesse caso, em uma tentativa de romper com o tradicionalismo da perspectiva comentada anteriormente e na busca de um uso mais significativo da escrita deixou-se de lado o ensino da norma, considerando que ao ter contato com textos diversos, os alunos aprenderiam a grafar corretamente as palavras só de olhar. Sendo assim, há poucas atividades preocupadas com o ensino da ortografia, mas o “erro” continuava sendo visto com maus olhos por todos; uma contravenção que deveria ser punida.

A terceira forma de ensino da ortografia vê esse conteúdo, por vezes controverso, como objeto de reflexão, abordagem defendida neste trabalho. Nessa perspectiva, a ortografia deve ser ensinada de modo sistemático, a partir de uma reflexão sobre as regularidades, irregularidades e interferências da modalidade oral na língua escrita, enfocando aquilo que pode ser inferido pelo domínio da própria palavra, permitindo que o estudante possa criar regras para os casos regulares; memorizando o que não pode ser apreendido por regras, fazendo uso para tal, de dicionário, textos diversos e

dando ênfase às palavras que são mais utilizadas nas produções escritas dos estudantes; e permitindo a reflexão sobre a variedade linguística e sua interferência na modalidade escrita. O “erro” é visto como um material rico, pois ele demonstra o que seu estudante já aprendeu e o que ele ainda necessita aprender, dando caminhos para uma intervenção eficaz, direcionada às necessidades específicas de cada aluno ou turma.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que objetiva trazer referências para auxílio dos professores na transformação de objetivos, conteúdos e didática de ensino, garantindo que todos os jovens e crianças brasileiras tenham acesso aos mesmos conteúdos para exercício da cidadania, considerando-se as especificidades de cada contexto, pontuam que embora a aprendizagem da ortografia ainda faça um grande apelo à memória do estudante, ela não é um processo passivo, em outras palavras, é uma construção individual e a intervenção pedagógica pode contribuir nesse processo, se articulando em dois eixos básicos:

o da distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo” na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando, não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e
A distinção entre palavras de uso frequente e infrequente na linguagem escrita impressa. (BRASIL, 1997, p. 85)

Para o ensino da ortografia, o documento diz que esta deve favorecer:

a inferência de princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre as possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);
A tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização. (BRASIL, 1997, p. 85)

A posição que os PCN defendem é que o ensino deve se pautar nas formas ortográficas mais frequentes, independente destas serem regulares ou irregulares. Esse trabalho deve estar contextualizado em situações em que os alunos vejam o texto com

alguma função, desenvolvendo uma atitude crítica para a própria escrita. No entanto, embora possa partir do texto, o trabalho com a ortografia está ligado, basicamente, ao nível da palavra. Nesse caso, ele não precisa, necessariamente, estar contextualizado a um texto específico.

Em contrapartida, mesmo com o que os documentos oficiais versam sobre o ensino e aprendizagem de ortografia, Morais (1998) comenta que o ensino desse objeto de conhecimento ainda não evoluiu quando comparado a outros aspectos da língua portuguesa, ou seja, as escolas ainda continuam, na maioria das vezes, sem definir metas, que estabeleçam o que os estudantes devem aprender em cada série do ensino fundamental sobre a norma ortográfica, que continua sendo objeto apenas de avaliação, utilizando, por vezes, o ditado como atividade “preferida” para ensinar ortografia, sem proporcionar discussões e reflexões sobre o porquê de tal palavra ser escrita de determinada maneira. Não há uma preocupação em reservar horários para o trabalho com a norma ortográfica, limitando o ensino apenas ao treino, não ajudando a criança a refletir e organizar os seus conhecimentos ortográficos.

embora seja inegável a importância dos livros didáticos (LD) nos processos de ensino aprendizagem, apresentam atividades que não foram pensadas para as dificuldades específicas de uma turma concreta. Sendo assim, o professor, ao adotar um manual para auxiliar em suas aulas, deve observar os seguintes critérios, no que diz respeito à ortografia, segundo Silva e Morais (2007, p. 128):

- Examinar se o manual do professor apresenta considerações sobre a ortografia e sobre o seu ensino e aprendizagem;
- Realizar um levantamento das correspondências letra-som que o livro didático propõe que se ensine em ortografia;
- Examinar que atividades são propostas para ensinar ortografia;
- Analisar se o livro didático trata diferentemente os casos regulares e irregulares da norma ortográfica;
- Observar se existem atividades que exploram a segmentação de palavras;
- Analisar como a acentuação de palavras é abordada.

O professor precisa observar também se as atividades propostas pelo LD levam o seu aluno a explicitar e discutir o que ele vai conseguindo elaborar sobre a ortografia. Por mais que sejam tarefas lúdicas, como caça-palavras e a cruzadinha, o aluno deve

ser levado a discutir cada palavra encontrada ali; do contrário, vira apenas mais um exercício de treino ortográfico.

Para finalizar, tomando por base, mais uma vez, Moraes (1998), é necessário elencar alguns princípios que podem nortear o trabalho com a ortografia em sala de aula, são eles: a criança necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica, nesse caso, os materiais impressos são primordiais nesse processo; os docentes devem promover situações de ensino aprendizagem, que permitam a explicitação dos conhecimentos do alunado sobre ortografia, além de definir metas para o rendimento ortográfico do seu aluno ao longo da escolaridade. Além disso, proporcionar a reflexão do estudante em todos os momentos de escrita; não controlar a escrita espontânea; realizar discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam; levar sempre em conta a heterogeneidade dos alunos, mesmo no estabelecimento de metas; registrar as descobertas das crianças e desenvolver atividades coletivas, em pequenos grupos, são princípios que podem ajudar na condução de situações de ensino aprendizagem da ortografia.

Na seção que segue, discutiremos sobre a variação linguística, a noção de erro e como essas relações estão imbricadas no ensino de ortografia.

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

A linguística teve seu marco como ciência, no século XX, através dos estudos de Saussure e do seu *Curso de Linguística Geral*. Nele, o autor inaugura a linguística moderna e estabelece princípios gerais e seu método de abordagem. Na perspectiva estruturalista, o aspecto sincrônico prevalecia sobre diacrônico, ou seja, a língua poderia ser estudada sem considerar os aspectos em mudança. A língua, na visão estruturalista, era homogênea, abstrata e invariável, que poderia ser estudada em si mesma, desconsiderando aspectos históricos, sociais e culturais. Já a fala era tida como um ato individual e heterogêneo, influenciada por fatores extralinguísticos.

Ainda no século XX, no final da década de 50, Noam Chomsky propõe uma nova corrente denominada gerativismo, segundo a qual a língua é um sistema de princípios universais, vista a partir da competência que um falante tem dela. O gerativismo interessa-se pelo sistema abstrato de regras de formação de sentenças

gramaticais. Tal corrente apresenta relações com a estruturalista, já que também não considera os aspectos sociais no estudo da língua. Preocupa-se apenas com a relação língua e mente, de um falante ideal, numa comunidade homogênea, não interessando o contexto social em que a língua se manifesta.

Como uma reação a essas duas correntes, Labov, na década de 60, nos Estados Unidos, inaugura a sociolinguística. O autor apresenta como base de sua teoria os fenômenos da variação e da mudança linguística como arraigados na estrutura das línguas. O ponto fundamental dessa abordagem é a interferência do componente social na língua. Desse modo, 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 (2003, p. 10), 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.

Dessa forma, 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 comunicação, tendo como ponto central relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social (BAGNO, 2007), demonstrando que nenhuma língua é um sistema único e invariável. De acordo com Rodrigues (2012), mesmo que uma língua sirva a uma nação extensa ou a uma comunidade pequena e isolada, ainda assim, ela é um complexo de variedades e variantes.

Ao assumir um princípio de língua heterogênea, a sociolinguística propõe que as variações não devem ser tidas como “erro”, já que elas são complexas e eficientes para o exercício de todas as suas funções. Para Tarallo (1986), a variação linguística é natural em toda comunidade de fala e se configura como um campo de batalha em que muitas maneiras de se dizer a mesma coisa se enfrentam. A essas formas em variação denomina-se de “variantes”. Para o autor (1986, p. 8), “as variantes são as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade.” Sendo assim, toda mudança linguística, pressupõe variação. A mudança é

variação. No entanto, a variação não implica mudança. De acordo com Pretti (apud SANTOS, 2006, p.29):

as variações podem ser influenciadas por fatores de ordem geográfica, chamados de diatópicos, evidenciados, por exemplo, nas diferenças entre as normas utilizadas por falantes de níveis escolares diferentes: ou de ordem contextual, chamados de diafásicos, que estão ligados à situação comunicativa em que os falantes interagem.

Dizer que a língua sofre variação é o mesmo que dizer que ela é heterogênea, devido a variados aspectos: sociais, culturais, econômicos, etários, que a compõe. Nos dizeres de Rodrigues (2012), há dois tipos de variação. O primeiro ocorre em função do falante, que pode ser denominado de variação dialetal como variantes espaciais (dialetos geográficos ou diatópicos), variantes de classe social (dialetos sociais ou diastráticos), variantes de grupos de idade (dialetos etários), variantes de sexo (dialetos masculinos e femininos), variantes de gerações (variantes diacrônicas). A segunda variante é aquela em função do ouvinte chamada de registro, que passam a 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 às finalidades específicas.

Bortoni- Ricardo elabora o modelo de análise do português do Brasil (2004), para que se entenda a variação que ocorre em torno da língua e que diminua o preconceito linguístico. Para isso, é necessário conhecer três linhas ou contínuos, afirma: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento, contínuo de monitoração estilística.

O contínuo de urbanização está relacionado aos falares urbanos que, ao longo do processo sócio histórico, foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita, também denominado de ortografia do padrão de pronúncia. Então, é possível situar o indivíduo, o/a falante, em função dos seus antecedentes sociológicos (zona de nascimento e residência na infância, mobilidade geográfica, redes de relações sociais, por exemplo). Sendo assim, o contínuo de urbanização pode ser representado por: variedades rurais isoladas, área urbana e variedades urbanas padronizadas. Explica que em um dos polos desse contínuo, estão as variedades rurais usadas pelas comunidades geograficamente mais

isoladas. No polo oposto, estão as variedades urbanas que receberam a maior influência do processo de padronização da língua. No espaço entre eles fica uma *zona rurbana*, formada pelos migrantes de origem rural que conservam a sua língua.

Alguns falares são típicos da zona rural como, por exemplo, o falar do personagem Chico Bento e o seu pai. No entanto, este modo de se expressar desaparece no polo urbano. Esta situação é denominada pela autora de distribuição descontínua porque seu uso é *descontínuo* nas áreas urbanas. Desta forma, no contínuo de urbanização predomina a cultura de letramento, enquanto, no contínuo de oralidade-letramento, como o próprio nome já sugere, predomina a cultura de oralidade que Bortoni-Ricardo denomina de *práticas de letramento, ou de oralidade*, em que não há a influência direta da língua escrita. O evento de letramento se apoia em um texto escrito. Este texto pode estar presente no ambiente da interação ou pode ser lido previamente. Já uma conversa à mesa de bar é um evento de oralidade.

O contínuo de monitoração estilística mostra que os falantes alteram estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 62-63) “nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso”. Os fatores que levam ao monitoramento são: o ambiente em que o indivíduo se encontra, o interlocutor e o tópico da conversa.

É natural que as pessoas aprendam as variações linguísticas características da comunidade em que moram, no entanto, a sociedade acaba por estigmatizar os indivíduos devido a sua forma de falar, tal atitude revela preconceitos, por definir o falante de acordo com a variante utilizada por ele.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) colocam que o problema do preconceito disseminado na sociedade, em relação às falas dialetais, deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Então, a escola precisa livrar-se de alguns mitos, como o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua unidade como se fosse formada

por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

A variação linguística é um dos fatores que mais tem influência no aprendizado da ortografia, então é possível afirmar que ela se estende tanto a língua falada, quanto à escrita (ICHIKAWA, 2003), já que existem inúmeros casos de transposição na escrita do dialeto do estudante. Como a ortografia foi criada para “cristalizar” as variedades linguísticas na escrita, objetivando que os escritos pudessem ser entendidos por todas as pessoas de lugares, épocas e idades distintas, é natural que as crianças apresentem algumas dificuldades ao grafar as palavras, já que ainda não dominam, por vezes, a norma ortográfica, apoiando-se na linguagem oral.

No caso da oralidade, evita-se, muitas vezes, tratar as variantes como “erros”, uma vez que é sabido que as línguas variam e são heterogêneas, assim, na perspectiva 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 de Bortoni-Ricardo (2006), o “erro” na língua oral é um fato social, sendo assim, não decorre da transgressão de um sistema de regras e estrutura da língua, sendo inadequado a certos usos, no que diz respeito às variedades ou estilos.

No trato com a língua escrita, o “erro” é de outra natureza, porque expressa a transgressão de um código que já foi convencionalizado pela ortografia. Além disso, os “erros” ortográficos, em alguns casos, são avaliados negativamente, já que esse código não prevê variação, sendo fixo. O professor não pode ignorar a presença do “erro” ortográfico nas produções dos alunos, sempre observando em qual categoria esses “erros” se encaixam (se relacionados ao sistema gráfico ou é uma interferência da fala na escrita) para pensar em estratégias eficazes de ensino da norma ortográfica, já que o domínio desse objeto de conhecimento é lento e dura, muitas vezes, toda a vida.

Considerando que no processo de aprendizagem da ortografia o aprendiz é um ser ativo e reflete para aprendê-la, os alunos, ao buscarem subsídio na língua oral e no que estão aprendendo sobre a escrita, constroem hipóteses, que podem auxiliar o professor a entender o processo de análise e reorganização que ele está fazendo no aprendizado do sistema de escrita. Os “erros” que os estudantes apresentam devem ser considerados como uma transgressão de um código, mas não devem ser vistos, pelo

professor, com um olhar preconceituoso, ao contrário, o docente deve pensar que, mais do que um “erro”, é uma hipótese que o seu aprendiz está desenvolvendo no trato com a língua escrita e que nesses “erros” estão as marcas subjetivas da aprendizagem do aluno.

4.2.1 A variação linguística e a noção de erro: norma padrão, norma culta e norma popular

A primeira reflexão sobre o tema “norma linguística” foi originária de Coseriu. O autor, no que diz respeito ao conceito de norma, questiona a distinção saussuriana entre *langue* e *parole*. Para ele, é possível distinguir três instâncias na língua: sistema, norma e fala. A norma seria um sistema de realizações obrigatórias, de imposições sociais e culturais, que variam de acordo a comunidade. Como toda sociedade é diversificada e estratificada, cada grupo apresenta a sua própria norma linguística. E cada grupo social se distingue por apresentar formas de línguas típicas de sua classe, seja da comunidade rural, de grupos juvenis ou até mesmo da periferia urbana. Sobre essa questão Faraco (2002, p. 39) comenta que, “a norma qualquer que seja não pode ser compreendida apenas como um conjunto de formas linguísticas; ela também é um agregado de valores socioculturais articulados com aquelas formas”.

Segundo Antunes (2007), é preciso distinguir o uso do termo norma linguística: no sentido amplo, o de normalidade; do uso mais restrito do termo, o de norma linguística como normatividade ou prescrição.

No primeiro sentido, é a norma o que corresponde ao regular, ao usual, ao que mais frequentemente as pessoas usam. Então, o termo norma linguística implica o conceito de normalidade, e não o caráter de certo ou errado. Sendo assim, cada grupo ou cada região tem a sua norma, seus usos preferenciais. Já no sentido restrito, o termo norma linguística implica o conceito de normatividade, de prescrição, ou seja, do uso do como deve ser, seguindo os grupos com escolaridade e maior vivência em torno da comunicação escrita. Desta forma, o conceito de norma culta sempre esteve associado a esse lado da norma como regularidade.

A norma culta, na concepção de Faraco (2002), refere-se à norma linguística praticada, em determinadas situações por grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial, por aqueles que controlam o poder social. Para

Antunes (2007), a norma culta corresponde àquele falar dito como “modelar, como “correto, segundo as regras estipuladas pela gramática normativa. Seria então, o falar exemplar, “sem erros”, por isso, o mais prestigiado socialmente. A norma culta não implica o uso efetivo em todas as situações de interação verbal, é uma exigência da comunicação que envolve certo grau de formalidade; não é exigida nas situações informais. Além disso, está vinculada aos grupos sociais que exercem atividades no âmbito da comunicação escrita. Em outras palavras, tal norma é um requisito linguístico social utilizado nas situações comunicativas formais. As regras da concordância e da regência verbal e nominal, da colocação pronominal da sintaxe sobressaem nesse domínio da norma culta.

Bagno (2001) expõe que para muitas pessoas o conceito de norma culta, ou simplesmente a norma, é conjunto de regras que a gramática tradicional teima em fazer com que os indivíduos obedeçam, embora muitas delas já não satisfaçam às necessidades de expressão de muita gente. O que os gramáticos tradicionalistas chamam de norma culta é o uso escrito, formal, literário da língua, isto é, um tipo de norma. No entanto, para os linguistas, norma culta é o conjunto de usos linguísticos dos falantes cultos de um país, de uma região ou de uma cidade. 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, tem sido possível empreender muitas pesquisas linguísticas importantes no Brasil, afirma Bagno (2001).

Desta forma, o autor coloca que “a norma culta, portanto, numa concepção mais criteriosa, é uma língua que existe que pode ser coletada empiricamente, analisada, estudada, descrita, da mesma forma como um biólogo pode coletar, analisar, estudar e descrever uma espécie vegetal ou animal, ou como um geólogo pode fazer com um tipo de rocha ou mineral” (2001, p. 39).

Esta designação “norma culta” foi criada pelos próprios falantes dessa norma, levando-os a acreditar que por pertencer à classe de maior prestígio social são “mais cultos” que os outros, aspecto responsável pelo já existente preconceito linguístico. Todavia, a sua norma apresenta variabilidade de pronúncia, vocabulário e sintaxe não condizentes com o que a norma padrão estabelece.

Por vezes, o termo norma culta aparece realizando oposição à norma popular, apresentando um efeito discriminatório, já que a sociedade define como erro linguístico as variedades utilizadas por pessoas com baixo nível de escolarização da área urbana, de pequenas cidades do interior ou da zona rural, sendo assim, a norma popular é profundamente estigmatizada.

Já a norma padrão, segundo Antunes (2007), desde sempre esteve associada a um projeto da sociedade letrada, que pretendia garantir para a comunidade nacional, certa uniformidade linguística, entendida por criar uma língua comum, estandardizada, com ênfase no geral e não em particularidades regionais, locais ou setoriais. Tendendo, portanto, a ser conservada e a privilegiar aquilo que não representa o específico de uma região ou de um setor. Idealmente, essa norma padrão tenciona facilitar a eficiência da interação pública pelo fato de propor que se fale a mesma língua, neutralizando-se certos usos restritos a determinados grupos ou regiões. Essa norma padrão é regulada pelo que a classe social de prestígio ou certos órgãos oficiais estipulam como sendo o melhor uso da língua, os que ficam fora do padrão não são apenas diferentes, são também inferiorizados, desprestigiados, e as mudanças provocadas pelo próprio fluxo natural da língua são tidas como sinais de decadência.

Entretanto, as línguas mudam ao longo do tempo e a definição do “certo”, do “agradável” também, o que é padrão pode tornar-se não padrão e vice-versa. É preciso compreender que não existe variedade linguística inferior, principalmente, porque as línguas não são homogêneas, pelo contrário, são heterogêneas.

A norma padrão é utilizada, principalmente, para as práticas da escrita já que o padrão jamais irá suplantar a diversidade, porque para isso, seria preciso o impossível, homogeneizar a sociedade e a cultura que é totalmente heterogênea, contudo, a norma padrão sempre irá tentar unificar as outras normas.

Bagno (2001) chama de norma padrão o que os gramáticos denominam de norma culta. Como o próprio nome indica, não é uma língua, mas sim um modelo de língua, um ideal de língua, um padrão de comportamento linguístico que, somente deveria ser seguido por todos os falantes do idioma toda vez que vão usar a língua para falar ou escrever. Reafirma que é por isso que existe uma enorme distância entre a norma culta, isto é, entre a língua real, empregada de fato pelos falantes cultos, e a norma padrão, o modelo de língua ideal que os gramáticos tradicionalistas tentam impor. Esta situação cria o que o autor define de baixa autoestima linguística, já que os brasileiros têm

vergonha ou medo de falar e de escrever em situações formais, porque acreditam que a língua que eles realmente conhecem não “serve” para tais situações.

A norma padrão, segundo Bagno (2001, p. 41) “é extremamente um molde. Ela não é um vestido pronto e acabado, é apenas uma série de linhas, traços e medidas que, seguidos à risca, podem fazer surgir um vestido. Mas será sempre um vestido, um único, e não vai caber em todo mundo”.

O professor de língua portuguesa, diante desses variados modos de fala, em sala de aula, deve procurar alternativas conscientes e não estigmatizadoras para solucionar tal disputa. Algumas ideias têm sido sugeridas na tentativa de solucionar tal impasse, algumas sugerem que a variação linguística seja eliminada da sala de aula, adotando em classe a norma padrão (BERNSTEIN, 1971), outras propõem a manutenção da variação e que ele substitua a norma-padrão em todos os aspectos dentro de sala de aula e há outras ainda, que pregam que os alunos devem aprender a usar o padrão linguístico, para adequar-se a situações comunicativas e podendo lutar por seus direitos à cidadania.

Disso tudo, o mais importante é que haja, em sala de aula, uma reflexão sobre a heterogeneidade linguística, respeitando os dialetos dos estudantes, refletindo sobre o que é mesmo o “erro” e buscando alternativas de conscientização sobre a modalidade oral e escrita. Cagliari diz que:

chegamos agora a um ponto importante. A escola deve respeitar os dialetos entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam, comparando-as entre si; entre eles devem estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade linguísticas. A escola também deve mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores sociais diferentes aos diferentes modos de falar a língua e que esses valores, embora se baseiem em preconceitos e falsas interpretações do certo e do errado linguísticos, têm consequências econômicas, políticas e sociais muito sérias para as pessoas. (2010, p.83)

Já que a variação é parte constituinte das línguas, é necessária uma conscientização de que ela existe e que cada variedade se adequa a uma determinada situação e não está restrita apenas às pessoas oriundas da zona rural, ou com baixo nível de escolaridade, mas sim, está presente em todas as camadas sociais.

Pensar na variação linguística e na noção de erro, implica, conseqüentemente, repensar o ensino de ortografia em sala de aula. Sabemos que o ensino desse objeto de conhecimento está relacionado ao ensino da norma padrão. No entanto, o professor

precisa perceber que a escrita do seu aluno pode sofrer interferência da sua variedade linguística.

Sendo assim, é necessário que o docente observe os “erros” que os seus estudantes estão cometendo ao grafar determinadas palavras, para que possa elaborar estratégias eficazes no ensino da ortografia. Deve-se considerar as dificuldades específicas de cada turma, refletindo com os educandos sobre a oralidade e a escrita. Dessa forma, o docente não estará excluindo o contexto do estudante, mas proporcionando a ele mais uma oportunidade de refletir sobre a língua.

5 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: INVESTIGANDO A SALA DE AULA

Nesta seção, faremos a caracterização geral da pesquisa, apresentando um pouco da pesquisa ação e o porquê dessa ser a metodologia que mais se adequa ao nosso trabalho, traçaremos a análise da atividade diagnóstica, caracterizando a escola participante e os sujeitos envolvidos. Para justificar as categorias levantadas para a intervenção, é que apresentaremos como o diagnóstico foi desenvolvido, os critérios que justificam a escolha das atividades e a importância de um levantamento prévio dos “erros” ortográficos cometidos pelos estudantes.

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

A pesquisa-ação pode ser considerada como um termo que faz referência a diversas estratégias realizadas para melhorar o sistema educativo e social. Elliott (1993 apud LATORRE, 2003, p. 1) diz que a pesquisa-ação é “um estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma” (tradução nossa). O autor considera que é a partir de uma reflexão sobre as ações humanas e as questões vivenciadas pelos professores que estes poderão ampliar sua consciência dos problemas.

De acordo com Melo, Maia Filho e Chaves (2016, p. 154):

em resumo, a pesquisa-ação é ao mesmo tempo uma metodologia de resolução de problemas psicossociais e uma investigação científica e teórica sobre o mesmo problema. Seu fundamento teórico é que se somos parte do problema, o grupo como um todo dinâmico do qual faço parte pode investigá-lo e propor soluções melhores do que um pesquisador isolado e externo ao grupo. Noutros termos, os sujeitos envolvidos na investigação são uma parte significativa do problema pesquisado e a sua resolução será atravessada pela mudança de comportamento deles na comunidade.

Lewin (1965) descreveu a pesquisa-ação como ciclos de ação reflexiva. Este ciclo é composto por quatro etapas: coleta de dados, diagnóstico, implementação e avaliação. Na primeira etapa, explora-se o campo e registra-se dados sobre os problemas apresentados. Constitui o ponto de partida para coletar os dados e fazer o diagnóstico. A segunda etapa é realizada através da categorização e análise dos dados. Para realização do diagnóstico, parte-se do problema, para, em seguida, escolher um

método, coletar os dados para compreender e solucionar a situação. A terceira etapa é o momento da implementação do planejamento para desenvolver uma estratégia de resolução do problema. Essa estratégia traçada é executada e pode atingir ou não os resultados esperados. Por fim, na quarta etapa, as etapas anteriores serão avaliadas, de acordo com os resultados e podem gerar um novo ciclo de pesquisa-ação.

Para Lewin (1978), o caráter peculiar dessa abordagem de pesquisa se dá por uma análise dos fatos chamada diagnóstico. O que é descoberto no diagnóstico orienta para a solução do problema através de uma ação planejada pelo grupo. Nesse caso, a produção do diagnóstico e do planejamento é uma oportunidade de participação coletiva. Segundo Melo, Maia Filho e Chaves (2016, p. 155), ao final desse processo é realizada a análise dos resultados, que tem quatro momentos:

verificar os resultados produzidos pela ação, avaliando se o que foi atingido está de acordo com as expectativas do grupo; proporcionar aos planejadores uma oportunidade de aprender, ou seja, de obter uma nova compreensão geral do problema; servir de base para o planejamento adequado do próximo passo e servir de referência para a modificação do plano originalmente estabelecido.

Os autores ainda afirmam que:

ao obter uma nova compreensão, tanto o pesquisador quanto os sujeitos da pesquisa estão ampliando os seus conhecimentos. Podemos afirmar que a pesquisa-ação é orientada à resolução de problemas e motivada pelo desejo de mudança. O pesquisador deve considerar o potencial dos participantes da investigação para desenvolver algumas habilidades específicas para a efetivação da pesquisa, sendo necessária a vontade de aprender e o compromisso com as mudanças dos sujeitos investigados. Algumas das consequências esperadas na pesquisa-ação com a participação social, além da solução dos problemas, são as aquisições de novos conhecimentos e estratégias de intervenção na realidade. (MELO, MAIA FILHO e CHAVES, 2016, p. 155).

Em nosso trabalho, na primeira etapa, fizemos a coleta de dados a partir do questionário socioeconômico e psicopedagógico e da aplicação de atividades de natureza diagnóstica. A segunda etapa consistiu-se no momento de categorização e observação dos “erros” mais recorrentes e na sua relação com os dados do questionário socioeconômico e psicopedagógico. A terceira incidiu no planejamento e aplicação da proposta de intervenção para minimizar os problemas encontrados. A última etapa, a quarta, foi realizada após aplicação da proposta, para assim, avaliarmos os resultados.

Compreendemos que a pesquisa-ação é a metodologia eficaz para a minimização dos problemas ortográficos identificados no diagnóstico deste trabalho, que reúne resultados da ação e da pesquisa, como em um diálogo, uma vez, que a partir dela, tanto pesquisador, quanto pesquisado aprendem em uma relação mútua de colaboração, motivada pelo desejo de mudança. Tal forma de pesquisa tem o objetivo de identificar um problema em um determinado contexto e propor soluções para ele. A partir do conhecimento elaborado com a metodologia da pesquisa ação, pude passar a compreender a realidade e embasar minha estratégia de solução para transformá-la e solucionar um problema, já que como dito anteriormente, na introdução deste trabalho, não sabia como desenvolver uma prática eficaz para o ensino da norma ortográfica, me restringindo a reprodução de modelos. Os fatos observados no contexto de pesquisa foram postos em reflexão com o auxílio da teoria. Assim, através da ação/reflexão/ação, foi possível ampliar a abordagem, gerando, quem sabe, outra possível pesquisa-ação.

Sendo assim, tal metodologia é ideal para o desenvolvimento de nossa pesquisa, já que vários problemas surgem no contexto escolar e necessitam de uma intervenção eficaz, interativa e participativa. Desse modo, esta proposta de trabalho, pautada nessa abordagem de pesquisa, não teve como objetivo confirmar um problema ou uma hipótese, mas sim proporcionar a modificação do problema identificado através da nossa prática e confirmado com as atividades diagnósticas.

Em nosso trabalho, utilizamos as seguintes fases para desenvolvimento da pesquisa: descritiva, aquela que descreve as características de um determinado grupo, por exemplo, a explicativa, a que identifica os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de determinado fenômeno e a interpretativa que analisa os resultados obtidos. A abordagem utilizada será a quantitativa, no momento de quantificar os “erros” cometidos pelos alunos e, em seguida, a qualitativa para interpretar os “erros” cometidos. Para auxiliar na discussão faremos uso da pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em material já elaborado.

5.2 O ESTABELECIMENTO ESCOLAR PARTICIPANTE

O colégio escolhido para aplicação de nossa proposta de intervenção pedagógica está localizado no município de Santa Terezinha- Ba. Tal escola atende alunos do Ensino Fundamental II nos turnos matutino e vespertino e da EJA (Educação de Jovens e Adultos), no turno noturno. Essa instituição escolar, que existe há 16 anos, conta com 29 professores e com a administração de uma diretora e dois vice-diretores. Além disso, para os dois níveis de ensino, há uma coordenadora responsável pelas atividades pedagógicas desenvolvidas.

O prédio escolar, que é o único da cidade responsável pelo Ensino Fundamental II, conta com 12 salas de aula. No entanto, a sua infraestrutura é precária, não dispondo, por exemplo, de biblioteca, quadra de esportes e laboratório. Em relação aos índices de evasão, aprovação e reprovação, temos o seguinte, para os anos de 2015 e 2016: Evasão: 4%, aprovação: 86% e reprovação: 10% (conforme informações transmitidas pela direção da escola).

Segundo a direção da unidade escolar, as maiores dificuldades que os estudantes enfrentam, e que já foram diagnosticadas pela escola, estão relacionadas à leitura, escrita e às quatro operações. O corpo diretor acrescenta ainda, que essas dificuldades são atribuídas ao percurso que os estudantes fazem de casa até à escola, já que muitos moram na Zona Rural. As localidades são muito distantes da sede, o que faz com que os alunos saiam de casa muito cedo e sem comer, fato que influencia negativamente em sua aprendizagem. Para tentar amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos, a escola aderiu ao “Programa Novo Mais Educação”¹; no entanto, no que diz respeito apenas à ortografia, nenhuma atividade foi realizada no ano de 2016, conforme informações dadas pelo diretor da unidade escolar.

A escolha da escola em questão, para realização desta proposta de trabalho, justifica-se pelo fato de a professora/pesquisadora já conhecer o perfil dos alunos que compõem a instituição escolar e pelo conhecimento que possui sobre as dificuldades ortográficas, uma vez que leciona na instituição. Ademais, é uma exigência do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que o trabalho de intervenção seja

¹ De acordo com o portal do MEC: “O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 04 de set. 2017.

realizado na escola em que lecionamos, para que possamos contribuir com significativas melhorias em nosso contexto de atuação.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, segundo a coordenação da instituição escolar, o que se objetiva é um ensino voltado para as diversas práticas de leitura e escrita, que garantam aos seus alunos constituírem-se como cidadãos na sociedade de que fazem parte. Através do acesso aos saberes linguísticos, busca-se o desenvolvimento de habilidades e competências que tornem os estudantes capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressarem em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas, de modo eficaz, transformando-os em sujeitos autônomos.

Todavia, o que se observa nas práticas dos professores de português da instituição, são aulas voltadas para o aspecto tradicional, descontextualizado, que utiliza textos apenas como pretexto para o ensino da língua, sem nenhuma significação e nem contextualização para o estudante. Além disso, pouco se tem levado textos variados para a sala de aula, restringindo-se, muitas vezes, o ensino da língua materna ao ensino de regras gramaticais com pouca funcionalidade na visão do estudante.

A escola atende, no ano de 2017, a 780 alunos, a maioria advinda da Zona Rural. São alunos provenientes de famílias com baixa renda e que, muitas vezes, necessitam trabalhar para auxiliar no sustento da casa. A turma selecionada para aplicação da proposta corresponde ao 7º Ano (6ª série) do Ensino Fundamental II, do turno vespertino, constituído por um total de 28 alunos.

Nas próximas subseções, vamos discutir sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa, como as atividades diagnósticas foram desenvolvidas e os “erros” que representam as dificuldades ortográficas dos estudantes. Nossas reflexões estarão pautadas nos postulados teóricos que embasam nossa proposta de intervenção pedagógica e as discussões que aqui são apresentadas.

5.3 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Selecionamos para participar do trabalho uma turma de 7º ano do ensino fundamental II, de um colégio municipal de Santa Terezinha, Bahia. Nessa turma, realizamos, quando ainda era 6º ano, uma atividade diagnóstica, na qual detectamos os aspectos da ortografia que os alunos possuem mais dificuldades. Optamos por essa

turma, pois é recém-chegada à unidade escolar, e formada unicamente por alunos da localidade de Santa Terezinha, não sendo advindos de outras cidades próximas. Além disso, o fato de estarem iniciando o ensino fundamental II me permite dar prosseguimento ao trabalho com os estudantes, pois posso continuar como professora da classe até o 9º ano. Sendo assim, as outras dificuldades ortográficas, apresentadas no diagnóstico, e que não foram objeto de trabalho, por enquanto, devido ao tempo curto de que dispomos, poderão ser minimizadas ao longo de todo ensino fundamental II.

Para conhecermos melhor os sujeitos envolvidos na pesquisa, aplicamos o questionário socioeconômico e psicopedagógico (APÊNDICE M), no dia 24 de novembro de 2016. Para respondê-lo, os estudantes gastaram poucos minutos. Através dele, buscamos saber mais sobre os alunos. Foram feitas dezoito perguntas, divididas em blocos: um relacionado aos pais, um relacionado à leitura, um direcionado ao uso das TIC, e outro direcionado para a escrita.

O sujeito 1 afirma que mora na Zona Rural e que a mãe sabe ler e escrever, mas o pai não e não sabe dizer qual o nível de escolaridade dos pais. Para as atividades escolares conta com a ajuda da tia. Os pais do educando não frequentam as reuniões escolares. O aluno afirma que gosta de estudar, de ler e da disciplina língua portuguesa. Não tem acesso ao computador, mas tem telefone celular e acesso à internet. Aponta que os familiares não têm o hábito da leitura, porém ele lê diariamente, utilizando como suporte o livro. Não gosta de escrever e não se considera um bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, escreve como acha que deve ser a grafia correta.

O sujeito 2 afirma que mora na Zona Urbana e que a mãe sabe ler e escrever, mas o pai não, e não sabe dizer qual o nível de escolaridade dos pais. Realiza as atividades escolares sozinho e os pais frequentam as reuniões escolares. O aluno afirma que gosta de estudar, de ler e da disciplina língua portuguesa. Não tem acesso ao computador, mas tem telefone celular e acesso à internet. Aponta que lê diariamente utilizando como suporte para o livro e que os familiares têm o hábito da leitura. Gosta de escrever, porém não se considera um bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, procura na internet.

O sujeito 3 afirma que mora em uma comunidade quilombola e que a mãe não sabe ler e escrever, mas o seu pai sim, e que este estudou do 1º ao 5º ano. Realiza as

atividades sozinho e os pais frequentam as reuniões escolares. O aluno afirma que gosta de estudar, da disciplina língua portuguesa, de ler, tem acesso ao computador, ao celular e à internet. Ele lê diariamente, utilizando como suporte o livro e os familiares também possuem o hábito. Gosta de escrever, mas não se considera um bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, consulta o dicionário.

O sujeito 4 afirma que mora na Zona Rural e que os pais sabem ler e escrever, embora não saiba dizer a escolaridade deles. Sua mãe é quem o ajuda nas atividades e os seus pais frequentam as reuniões escolares. O aluno gosta de estudar, de ler, da disciplina língua portuguesa tem acesso ao computador, ao celular e à internet. Os familiares possuem o hábito da leitura e ele lê diariamente, utilizando como suporte o computador. Gosta de escrever, mas não se considera um bom escrito. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, consulta o dicionário.

O sujeito 5 afirma que mora em uma comunidade quilombola e que os pais sabem ler e escrever, embora não saiba dizer a escolaridade deles. Seu pai é quem o ajuda nas atividades escolares e os seus pais frequentam as reuniões escolares. O aluno gosta de estudar e da disciplina língua portuguesa. Não tem acesso ao computador, mas tem celular e acesso à internet. Os familiares possuem o hábito de ler e ele, embora goste, o faz raramente. Utiliza para leitura livro e celular. Gosta de escrever e se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, procura na internet.

O sujeito 6 afirma que mora em uma comunidade quilombola e que os pais sabem ler e escrever e possuem o nível superior. Sua mãe é quem o ajuda nas atividades escolares. E os pais têm o hábito de frequentar as reuniões da escola. O aprendiz gosta de estudar e da disciplina língua portuguesa. Tem acesso ao computador, ao celular e à internet. Os familiares possuem o hábito de ler e ele, que gosta, o faz diariamente, utilizando como suporte o livro. Gosta de escrever e se considera um bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra consulta o dicionário.

O sujeito 7 afirma que mora na Zona Rural e que os pais sabem ler e escrever, embora não tenham estudado. É o pai quem ajuda nas atividades e seus pais frequentam as reuniões promovidas pela escola. Gosta de estudar e da disciplina língua portuguesa. Não tem acesso ao computador, mas tem celular e acesso à internet. Os familiares possuem o hábito de ler e o estudante, que gosta, o faz diariamente. Utiliza

para leitura livro, celular e computador. Gosta de escrever e se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra consulta o dicionário.

O sujeito 8 afirma que mora na Zona Rural e que os pais sabem ler e escrever, embora não saiba o nível de escolaridade deles. Sua mãe é quem o ajuda nas atividades. Seus pais frequentam as reuniões da escola. O aluno gosta de estudar e da disciplina língua portuguesa. Não tem acesso ao computador, mas tem celular e acesso à internet. Os familiares possuem o hábito de ler e o estudante, que gosta, o faz diariamente, utilizando para leitura livro e computador. Gosta de escrever e se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, consulta o dicionário.

O sujeito 9 afirma que mora na Zona Rural, que os pais sabem ler e escrever e que estudaram do 6º ao 9º ano. É sua mãe quem o ajuda nas atividades e seus pais têm o hábito de frequentar as reuniões escolares. O educando gosta de estudar e da disciplina língua portuguesa. Não tem acesso ao computador, mas tem celular e acesso à internet. Os familiares possuem o hábito de ler e o estudante, que gosta, o faz diariamente. Utiliza para leitura livro, celular e computador. Não gosta de escrever e não se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, escreve como acha que é a grafia correta.

O sujeito 10 afirma que mora na Zona Urbana. Sua mãe sabe ler e escrever, mas seu pai não. O estudante não sabe dizer qual a escolaridade dos pais. Sua mãe é quem o ajuda nas atividades. Seus pais são presentes na reunião escolar. O educando gosta de estudar e da disciplina língua portuguesa. Tem acesso ao computador, ao celular e à internet. Os familiares possuem o hábito de ler e o estudante, que gosta, o faz diariamente. Utiliza para leitura o livro. Gosta de escrever e se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, consulta o dicionário.

O sujeito 11 afirma que mora na Zona Rural. Sua mãe sabe ler e escrever, mas seu pai não. O estudante não sabe dizer qual a escolaridade dos pais. Para realizar as atividades tem ajuda do irmão. Seus pais frequentam as reuniões escolares. O educando gosta de estudar e da disciplina língua portuguesa. Tem acesso ao computador e à internet, mas não possui celular. Os familiares possuem o hábito de ler e o estudante, que gosta, o faz diariamente. Utiliza para leitura o livro. Gosta de escrever e se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, procura na internet.

O sujeito 12 afirma que mora na Zona Urbana. Seus pais não sabem ler e escrever e o aluno não sabe dizer o nível de escolaridade deles. Faz as atividades escolares sozinho, mas os seus pais vão às reuniões. O educando gosta de estudar e da disciplina língua portuguesa. Não tem acesso ao computador e nem à internet, porém possui celular. Os familiares possuem o hábito de ler e o estudante, que gosta, o faz diariamente. Utiliza para leitura o livro. Gosta de escrever, mas não se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, consulta o dicionário.

O sujeito 13 afirma que mora na Zona Rural, que os pais sabem ler e escrever e que possuem nível superior. É sua mãe quem o ajuda nas atividades e seus pais têm o hábito de frequentar as reuniões escolares. O educando gosta de estudar e da disciplina língua portuguesa. Tem acesso ao computador, ao celular e à internet. Os familiares possuem o hábito de ler e o estudante, que gosta, o faz diariamente, utilizando para leitura o livro e o computador. Não gosta de escrever, mas se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, consulta o dicionário.

O sujeito 14 afirma que mora na Zona Rural, que os pais sabem ler e escrever e que estudaram do 1º ao 5º ano. É sua mãe quem o ajuda nas atividades e seus pais não têm o hábito de frequentar as reuniões escolares. O educando gosta de estudar e da disciplina língua portuguesa. Tem acesso ao computador, ao celular e à internet. Os familiares possuem o hábito de ler e o estudante, que gosta, o faz diariamente. Utiliza para leitura o livro. Não gosta de escrever, mas se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra procura na internet.

O sujeito 15 afirma que mora na Zona Rural, que os pais sabem ler e escrever, mas não sabe dizer o nível de escolaridade deles. Conta com a ajuda da mãe nas atividades e seus pais não têm o hábito de frequentar as reuniões escolares. O educando gosta de estudar e da disciplina língua portuguesa. Não tem acesso ao computador, mas tem ao celular e à internet. Os familiares não possuem o hábito de ler e o estudante, que gosta, o faz diariamente. Utiliza para leitura o livro. Gosta de escrever, mas não se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra consulta o dicionário.

O sujeito 16 afirma que mora na Zona Urbana, que os pais sabem ler e escrever e fizeram do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Faz as atividades escolares sozinho, mas os pais frequentam as reuniões. O educando gosta de estudar e não gosta da disciplina língua portuguesa. Tem acesso ao computador e internet, mas não possui celular.

Gosta de ler, mas não tem o hábito, embora afirme que o faça diariamente. A família também não possui o hábito da leitura. Utiliza para suporte livro, computador e celular. Gosta de escrever, mas não se acha um bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, escreve como acha que deve ser a grafia correta da palavra.

O sujeito 17 afirma que mora na Zona Rural. Sua mãe sabe ler e escrever, mas seu pai não. O estudante não sabe dizer qual a escolaridade dos pais. Para realizar as atividades tem ajuda da mãe. Seus pais não frequentam as reuniões escolares. O educando gosta de estudar e gosta da disciplina língua portuguesa. Não tem acesso ao computador, celular e internet. Os familiares possuem o hábito de ler e o estudante, que gosta, o faz diariamente. Utiliza para leitura o livro. Gosta de escrever, mas não se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, consulta o dicionário.

O sujeito 18 afirma que mora na Zona Urbana, que os pais sabem ler e escrever e fizeram do 1º ao 5º ano. Sua prima ajuda nas atividades escolares e os pais não frequentam reunião. O educando gosta de estudar e gosta da disciplina língua portuguesa. Tem acesso ao computador e internet, mas não possui telefone celular. Os familiares possuem o hábito de ler e o estudante, que gosta, o faz diariamente. Utiliza para leitura o livro e computador. Gosta de escrever e se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, procura na internet.

O sujeito 19 afirma morar na Zona Rural, que a mãe não sabe ler e escrever e o pai, sim. O nível de escolaridade dos pais é do 1º ao 5º ano. Faz as atividades sozinho e os pais não frequentam as reuniões escolares. O educando gosta de estudar e gosta da disciplina língua portuguesa. Não tem acesso ao computador e à internet, mas possui celular. Os familiares não tem o hábito de ler, mas ele gosta e faz diariamente, utilizando como suporte o livro. Não gosta de escrever e não se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, escreve como acha que deve ser a grafia correta da palavra.

O sujeito 20 afirma que mora na Zona Rural, que os pais sabem ler e escrever e tem o nível de escolaridade do 1º ao 5º ano. Para realizar as atividades tem ajuda da mãe. Seus pais não frequentam as reuniões escolares. O educando gosta de estudar e gosta da disciplina língua portuguesa. Tem acesso ao computador, celular e internet. Os familiares possuem o hábito de ler e o estudante, que não gosta, o faz diariamente.

Utiliza para leitura o livro. Gosta de escrever e se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra consulta o dicionário.

O sujeito 21 afirma que mora na Zona Urbana, que os pais sabem ler e escrever, mas não sabe o nível de escolaridade deles. Realiza sozinho as atividades escolares e os pais frequentam as reuniões. O educando gosta de estudar e gosta da disciplina língua portuguesa. Tem acesso ao computador, celular e internet. Os familiares possuem o hábito de ler e o estudante, que gosta, o faz diariamente, utilizando livro, computador e celular. Não gosta de escrever e não se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita, escreve como acha que deve ser a grafia correta da palavra.

O sujeito 22 afirma que mora na Zona Urbana, que os pais não sabem ler e escrever, mas não sabe o nível de escolaridade deles. É o pai quem o ajuda nas atividades. Os pais frequentam as reuniões escolares. O educando gosta de estudar e gosta da disciplina língua portuguesa. Tem acesso ao computador, mas não tem celular e internet. Gosta de ler, mas o faz raramente. Os familiares não possuem o hábito. Utiliza para leitura livro e computador. Gosta de escrever e se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita, consulta o dicionário.

O sujeito 23 afirma que mora na Zona Rural, que a mãe não sabe ler e escrever e o pai, sim. O nível de escolaridade dos pais não sabe informar. Faz as atividades sozinho e os pais não frequentam as reuniões escolares. O educando gosta de estudar e gosta da disciplina língua portuguesa. Tem acesso ao computador, à internet e ao celular. Os familiares tem o hábito de ler, o estudante gosta e o faz diariamente, utilizando como suporte o livro. Gosta de escrever, mas não se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, consulta o dicionário.

O sujeito 24 afirma morar na Zona Rural, que os pais sabem ler e escrever e possuem nível superior. A mãe auxilia nas atividades e os pais frequentam as reuniões escolares. O educando gosta de estudar e gosta da disciplina língua portuguesa. Tem acesso ao computador, à internet e ao celular. Os familiares tem o hábito de ler, o estudante gosta e o faz diariamente, utilizando como suporte o livro e o computador. Gosta de escrever e se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, consulta o dicionário.

O sujeito 25 afirma que mora na Zona Rural, que a mãe não sabe ler e escrever e o pai, sim. O nível de escolaridade dos pais não sabe informar. Faz as atividades sozinho e os pais não frequentam as reuniões escolares. O educando gosta de estudar e

gosta da disciplina língua portuguesa. Tem acesso ao computador, à internet e ao celular. Os familiares têm o hábito de ler, o estudante gosta, porém o faz raramente, utilizando como suporte o livro e o computador. Gosta de escrever, mas não se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, escreve como acha que deve ser a grafia correta.

O sujeito 26 afirma que mora na Zona Rural, que os pais sabem ler e escrever, mas não sabe informar o nível de escolaridade deles. A mãe auxilia nas atividades e os pais frequentam as reuniões escolares. O educando gosta de estudar e gosta da disciplina língua portuguesa. Tem acesso ao computador, à internet e ao celular. Os familiares têm o hábito de ler, o estudante gosta e o faz diariamente, utilizando como suporte o livro, o computador e o celular. Gosta de escrever e se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, consulta o dicionário.

O sujeito 27 afirma que mora na Zona Urbana, que os pais sabem ler e escrever, mas não sabe informar o nível de escolaridade deles. A mãe auxilia nas atividades e os pais frequentam as reuniões escolares. O educando gosta de estudar e gosta da disciplina língua portuguesa. Tem acesso ao computador, à internet e não possui celular. Os familiares não têm o hábito de ler, o estudante gosta e o faz diariamente, utilizando como suporte o livro e o celular. Gosta de escrever, mas não se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, escreve como acha que deve ser a grafia correta.

O sujeito 28 afirma que mora na Comunidade Quilombola, que os pais sabem ler e escrever, mas não sabe informar o nível de escolaridade deles. O pai auxilia nas atividades e os pais frequentam as reuniões escolares. O educando gosta de estudar e gosta da disciplina língua portuguesa. Não tem acesso ao computador, mas tem à internet e ao celular. Os familiares têm o hábito de ler, o estudante gosta, embora o faça raramente, utilizando como suporte o livro e o celular. Gosta de escrever, e se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, procura na internet.

Podemos organizar as informações expostas acima, no seguinte quadro, para termos uma síntese:

Quadro 15 – Informações a partir do questionário socioeconômico e psicopedagógico
(síntese)

		Quantidade
Gênero	Masculino	16
	Feminino	12
Sua mãe sabe ler e escrever?	Sim	22
	Não	6
Seu pai sabe ler e escrever?	Sim	21
	Não	7
Qual o nível de escolaridade de seus pais?	Não sei	17
	Não estudaram	1
	1º ao 5º ano	5
	6º ao 9º ano	1
	1º ao 3º ano do Ensino Médio	1
	Nível Superior	3
A casa onde moram está localizada?	Zona Rural	16
	Zona Urbana	8
	Comunidade Quilombola	4
Quem te ajuda nas atividades escolares?	Mãe	13
	Pai	4
	Sozinho	8
	Primo	1
	Irmão	1
	Tia	1
Seus pais frequentam as reuniões escolares?	Sim	21
	Não	7
Você gosta de estudar?	Sim	28
	Não	0
Você gosta da disciplina Língua Portuguesa?	Sim	27
	Não	1
Você tem acesso ao computador?	Sim	17
	Não	11
Você tem telefone celular?	Sim	22
	Não	6
Você tem acesso à internet?	Sim	22
	Não	6
Você gosta de ler?	Sim	26
	Não	2
Seus familiares têm o hábito de ler?	Sim	22
	Não	6

Com que frequência você lê?	Diariamente	24
	Raramente	4
	Nunca	0
Quais suportes você utiliza para leitura?	Livro	27
	Computador	12
	Celular	8
Você gosta de escrever?	Sim	23
	Não	5
Você se considera um bom escritor?	Sim	14
	Não	14
Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, o que faz?	Consulta o dicionário	15
	Escreve como acha que deve ser a grafia correta da palavra	7
	Procura na internet	6

Fonte: Elaborado pela autora

É válido salientar que os estudantes que moram na zona rural contam com o transporte escolar que se encarrega de levá-los de sua localidade até a escola e fazer o percurso inverso na volta para casa. No entanto, como mencionado em outra seção, o fato de muitas dessas localidades serem afastadas faz com que os alunos tenham que sair de casa muito cedo, sem se alimentar, o que compromete sua aprendizagem, pois sentem fome no horário da aula e não se concentram nos conteúdos apresentados.

Além disso, o fato de ainda haver alunos que fazem suas atividades sozinhos, mostra como essa prática de auxiliar o estudo vem sendo delegada apenas à escola, situação que compromete, por vezes, o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes, uma vez que muitos não tem certa “responsabilidade” de estudar sozinhos. Nesse sentido, um acompanhamento dos pais – não só da mãe, como muitas vezes acontece – disciplinaria e criaria uma rotina para os estudos. A quantidade de pais que vão à reunião também chama bastante atenção nessa turma, já que na escola há uma forte omissão dos responsáveis nas reuniões; poucos são os que frequentam os encontros que são realizados toda unidade.

Ainda que nessa turma haja uma maioria, 26 alunos, que gosta de ler, a escola, como um todo, ainda carece de 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.

No que se refere à prática de escrever, os dados nos revelam que a escola precisa ter uma metodologia de ensino que faça sentido para o discente. A escrita apenas para o professor ler está ultrapassada e não atende aos anseios do público que está chegando à escola, com acesso ao computador, internet e celular, que 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, que é um processo mais lento e requer que seja mais premeditada. O ensino da habilidade escrita na escola é feito, muitas vezes, sem planejamento, limitando os alunos a escreverem um texto sobre determinado assunto, em uma determinada quantidade de linhas e com atenção voltada para as regras gramaticais e ortográficas (OLIVEIRA, 2010).

Embora sete alunos afirmem que na hora da escrita, quando sentem dúvida em alguma palavra, escrevem como acham que é a grafia correta, e outros seis consultem a grafia correta pela internet, quinze estudantes apontaram que utilizam o dicionário em sua forma mais comum, o que demonstra que mesmo com o avanço da tecnologia, naquele contexto escolar, o dicionário, em sua forma mais usual, ainda é o instrumento de consulta mais utilizado.

5.4 APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Este trabalho está calcado sobre as bases da pesquisa-ação, uma vez que está sendo realizado no ambiente da sala de aula em que os alunos se comportam enquanto sujeitos e o professor, através de um processo de investigação, assume o compromisso de melhorar sua prática pedagógica, criando estratégias para o seu desenvolvimento, dos seus alunos e outros interessados nos problemas identificados no contexto daquela sala de aula. Os problemas apresentados pelos alunos, no contexto escolar, necessitam de uma prática para auxiliá-los a vencer essas dificuldades. Nesse caso, a pesquisa-ação é o tipo de intervenção eficaz para esse contexto, já que ela permite que os sujeitos envolvidos nesse processo construam seu conhecimento de modo ativo, interativo e participativo.

Sem saber ao certo a natureza dos “erros” dos meus estudantes e nem como trabalhá-los, mas percebendo o problema, realizei atividades diagnósticas que sistematizassem o que os alunos já sabiam e o que precisavam aprender sobre a norma ortográfica. No entanto, antes da produção dessas atividades, precisamos de muita pesquisa teórica, conversas com o orientador para, com mais segurança, pensar que

caminho deveríamos tomar e elaborar atividades que estivessem compatíveis com o ano e a idade dos discentes. Assim, as atividades tiveram o objetivo de verificar quais as dificuldades ortográficas que aqueles alunos do 6º ano, de um colégio municipal de Santa Terezinha, Bahia, ainda apresentavam, para no ano seguinte, aplicarmos uma intervenção na tentativa de minimizá-los.

Fizemos como diagnóstico três atividades: uma descrição do quadro *O quarto de Chico Bento*, um relato pessoal e um ditado a partir de imagens. No entanto, antes de chegarmos a esse produto final, tivemos um longo caminho a percorrer, pois foram necessárias várias leituras, discussões e reelaboração das atividades. Partimos daquilo que os alunos já conheciam. Nesse caso, já tinham tido contato, em outra atividade, com a imagem de Maurício de Souza, *O quarto de Chico Bento*, assim ficou mais fácil fazer a descrição. Quanto ao gênero relato pessoal, já havia sido estudado por eles, durante a II unidade, então não tiveram tanta dificuldade em relação à estrutura do texto e nem para falarem de si mesmos.

O ditado, além de ser uma forma já consolidada no ensino tradicional de ortografia, é uma forma de trabalho conhecida dos professores daquela escola, contudo, geralmente, não utilizam imagens para tornar o processo mais dinâmico e não consideram o contexto social do estudante, já que isso implica em seus resultados, e por isso, não há um direcionamento de um trabalho voltado para as dificuldades ortográficas apresentadas por cada turma.

Antes da aplicação da atividade, especificamente, no dia 23 de novembro de 2016, foi necessária uma conversa com a classe, juntamente com a coordenação, sobre o que era o projeto e no que consiste um mestrado. Falei sobre a necessidade de escrevermos adequadamente e de acordo com a norma ortográfica, expliquei a importância de uma pesquisa dessa natureza, mas deixei claro que eram livres caso não quisessem participar. A turma, que é composta por 28 alunos, se manteve certa de que tudo o que for aprendido é importante para alcançar os seus objetivos futuros.

Desenvolver um trabalho em que os estudantes estão dispostos a aprender e colaborar é muito satisfatório e prazeroso, foi o que ocorreu com este 6º ano durante o diagnóstico. Os alunos estavam muito empolgados e participativos. Notei que eles gostam de fazer um trabalho de correção das atividades dos colegas e tiram dúvidas entre si. Isso é muito importante, já que à sua maneira estão auxiliando no processo de aprendizagem um do outro.

As atividades foram aplicadas no dia 24 de novembro de 2016. Para a aplicação, utilizei três aulas para desenvolver o trabalho, uma vez que o tempo estava corrido, pois já era o último dia de aula, antes da semana de prova da IV unidade, o que impossibilitou fazer as atividades em dias diferentes, pois nessa semana, os alunos fazem as avaliações e vão embora. Durante essas três aulas (150 minutos), conversamos, respondemos juntos ao questionário socioeconômico e assinamos o termo de assunção (gastamos ao todo 20 minutos). Em seguida, realizamos o ditado a partir de imagens (50 minutos) (atividade 3). Posteriormente, dei um intervalo de 10 minutos para que os alunos fossem ao pátio e relaxassem um pouco, na volta, foi a hora de explicar as produções textuais (10 minutos) e realizar a descrição do quadro *O quarto de Chico Bento* (atividade 1) (20 minutos) e o relato pessoal (atividade 2) (40 minutos).

Os conteúdos selecionados para o diagnóstico estão relacionados às mesmas categorias, que utilizamos para análise, ou seja, o uso do C/Qu; uso do M,N, NH; uso do S/Z; H inicial; Sons do X; representações para o fonema /S/; Som do G (diante de E ou I); O/U no final de palavras/sílabas, U/L no final de sílabas/ coletivos terminados em L; monotongação; apagamento do R final; ditongação; rotacismo; iotização/palatização. Consideramos estes conteúdos tomando por base Lemle (1997), Morais (1998), Zorzi (1998), Bortoni-Ricardo (2004).

Nas palavras selecionadas, tanto para a descrição, quanto para o ditado, observamos o nível de dificuldade que elas apresentam: teriam que possibilitar a ocorrência do fenômeno em estudo, dentro das categorias elencadas anteriormente, não poderiam estar muito distantes do vocabulário comum dos alunos, pois assim a tendência era que eles errassem mais, mas também não poderiam ser muito do cotidiano deles, tendo em vista que as grafias já poderiam ser memorizadas.

Cada aluno recebeu cópia da atividade, como as que seguem (figuras 9 e 10):

Figura 2 – Atividade 1: Descrição do quadro *O quarto de Chico Bento*



ATIVIDADE 1: Descrição do quadro *O quarto de Chico Bento*

Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas- Campus V
Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS

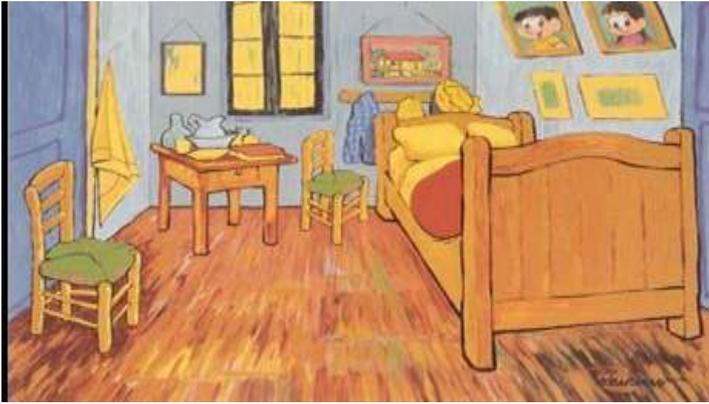


Estudante: _____

Atividade de produção textual

ATIVIDADE 1- DESCRIÇÃO DO QUADRO *O QUARTO DE CHICO BENTO*

1- O quadro abaixo, *O quarto de Chico Bento*, é uma paródia, uma imitação feita por Maurício de Souza para homenagear o grande pintor holandês Vincent van Gogh. Observe atentamente a imagem e escreva o que você vê nela.



(História em quadrões-Pinturas de Maurício de Souza. São Paulo: Globo,2001.p.39)

Fonte: Elaborado pela autora

Figura 3- Atividade 2: Relato pessoal**ATIVIDADE 2: Relato pessoal**

2- Escreva um relato pessoal contando quem é você. Fale seu nome, idade, se descreva fisicamente (cor dos olhos, cabelos, seu tamanho e peso, seus traços particulares, com quem da sua família você se parece), quem são os seus melhores amigos.

Conte ainda sobre sua família: como são seus pais, o que fazem, quantos irmãos tem, o que eles fazem, se são mais velhos ou mais novos, como eles são, como é o relacionamento entre vocês.

Acrescente ao seu texto os seus gostos: filme, programa de televisão predileto, músicas, esportes, pratos preferidos, games, livros, que coisas detesta, que coisas lhe agradam, quais são os seus sonhos e maiores vontades.

Na etapa de produção, notamos que, embora os alunos estivessem muito empenhados em participar das atividades, quando falei que as propostas eram de produção textual, demonstraram certa resistência, já que segundo me relataram, embora gostem de escrever, têm preguiça. No entanto, quando expliquei como seria desenvolvida a atividade notaram que não era complicada como estavam pensando e que era uma escrita livre, sem determinação de quantidade de linhas e que iriam também falar de um assunto que conheciam bem, eles mesmos e suas vidas, logo se mostraram dispostos e me surpreenderam pela quantidade que escreveram e por quererem ficar até um pouco depois para terminarem a produção.

Essa situação nos faz pensar que nós professores podemos estar inculcando em nossos alunos o desgosto pela escrita, quando os obrigamos a criar textos que estão longe de seu contexto e sempre com a função de atribuir nota e apenas para o professor ler, sem nenhuma finalidade social.

Na atividade do ditado a partir de imagens (atividade 3), consideramos 48 palavras, escolhidas, previamente, a partir das categorias: C/Qu; uso do M,N, NH; uso do S/Z; H inicial; Sons do X; representações para o fonema /S/; Som do G (diante de E ou I); O/U no final de palavras/sílabas, U/L no final de sílabas/ coletivos terminados em L; monotongação; apagamento do R final; ditongação; rotacismo; iotização/palatização, são elas:

- quadra, quadro, quarto, aquário.
- sardinha, caminhão, bomba.
- pobreza, nobreza, portuguesa, francesa.
- harpa, hélice, escada.
- enxada, axila, faxina, enxurrada.
- pulseira, cassino, cimento.
- jiló, tangerina, jenipapo, acarajé.
- bambu, brinco, tatu.
- barril, anzol, milharal.
- açogue, galinheiro, caixote, tesoura.
- nadador, cumprimentar, acorrentar.
- rapaz, feroz.
- bicicleta, bloco, classificador, plástico.
- sandália, óleo, mulher, molhado.

Para responder ao ditado foram projetadas no data-show imagens relativas às palavras selecionadas para a atividade –show. Utilizamos uma folha de resposta como a que está abaixo. Os estudantes demonstraram muita empolgação na feitura de uma atividade desse tipo, pontuaram que, para eles, essa forma de ditado era uma novidade.

Figura 4 – Folha de resposta para o ditado (Atividade 3)

Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas- Campus V
Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS

Estudante: _____

Observe as imagens que serão projetadas e, em seguida, anote apenas aquela que não se repete.

- | | |
|-----------|-----------|
| 1. _____ | 26. _____ |
| 2. _____ | 27. _____ |
| 3. _____ | 28. _____ |
| 4. _____ | 29. _____ |
| 5. _____ | 30. _____ |
| 6. _____ | 31. _____ |
| 7. _____ | 32. _____ |
| 8. _____ | 33. _____ |
| 9. _____ | 34. _____ |
| 10. _____ | 35. _____ |
| 11. _____ | 36. _____ |
| 12. _____ | 37. _____ |
| 13. _____ | 38. _____ |
| 14. _____ | 39. _____ |
| 15. _____ | 40. _____ |
| 16. _____ | 41. _____ |
| 17. _____ | 42. _____ |
| 18. _____ | 43. _____ |
| 19. _____ | 44. _____ |
| 20. _____ | 45. _____ |
| 21. _____ | 46. _____ |
| 22. _____ | 47. _____ |
| 23. _____ | 48. _____ |
| 24. _____ | |
| 25. _____ | |

É necessário pontuar aqui sobre a importância do diagnóstico, que deve ser realizado por turma para o ensino da norma ortográfica. Para um ensino reflexivo e eficaz da ortografia é preciso que o professor proporcione atividades que levem o aluno a pensar sobre a norma ortográfica; para tanto, as atividades de sala de aula devem ser feitas conforme o que os estudantes já sabem e o que eles ainda precisam aprender para obter um ensino que atenda às necessidades de cada turma. Segundo Santos e Varela (2007, p. 4):

a avaliação diagnóstica é constituída por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas.

Assim, essa forma de avaliação auxilia o professor a detectar os problemas que seu aluno possui e repensar como seu planejamento pode se realizar de modo a solucionar as necessidades ao longo de todo trabalho.

De acordo com Moraes (2007), as atividades diagnósticas cumprem três funções para o ensino da ortografia: **a de 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 nisso, para identificar aquilo que os estudantes já sabem e o que precisam aprender, é que o professor pode fazer uso de atividades diagnósticas. Elas são fundamentais para estabelecer critérios e prioridades no ensino da norma ortográfica.

Dois exemplos são dados por Moraes (2007) como alternativas para atividades mais eficazes ao ensino da norma ortográfica, são elas: o mapeamento e o registro. O primeiro consiste em um acompanhamento do que os alunos já aprenderam e do que ainda faltam aprender em relação à ortografia, a exemplo das atividades diagnósticas. Segundo o autor, isso pressupõe que o professor deve adotar um olhar diferenciado para as variadas dificuldades ortográficas, ter um “retrato” da situação de cada aluno, bem como perceber as oscilações no momento de grafar algumas palavras. A segunda alternativa é o registro 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 de como se encontrava e como ela está naquele momento, permitindo que o docente selecione o que será priorizado no ensino da ortografia.

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.

As atividades diagnósticas que utilizamos neste trabalho são alternativas que podem ser seguidas pelos professores, feitas as devidas adaptações à realidade de cada turma. Os textos espontâneos, como o caso do gênero relato pessoal, permitem que os aprendizes demonstrem como estão avançando naquele processo, quais hipóteses fazem sobre a escrita ortográfica, quais dúvidas ainda apresentam. Todavia, o professor deve ficar atento, pois por ser espontâneo, o aluno pode fazer determinadas escolhas lexicais, substituindo as palavras cuja grafia não têm certeza por outras que já estão incorporadas ao seu repertório, não permitindo sondagem por parte do docente. Além disso, o aluno pode ainda passar a errar mais, já que, naquele momento, o estudante precisa acionar vários conhecimentos de uma vez para compor seu texto, como estrutura do gênero, conhecimento gramatical, temático, estar atento à quantidade de linhas, por exemplo.

Nesse caso, outro instrumento que pode complementar o texto espontâneo é o ditado. Morais (2007, p. 52) afirma o seguinte:

se não podemos abrir mão da análise de produções de autoria dos alunos, é preciso recordar que, naquelas ocasiões, eles tendem a cometer mais “erros”, porque a tarefa de compor o texto (selecionar e articular o que vão pôr por escrito) compete com a tarefa de notar no papel o discurso que estão produzindo. Na situação de ditado, por sua vez, eles podem se sair melhor, em razão da redução daquela sobrecarga cognitiva. Enfim, cremos que os dois tipos de abordagem podem se combinar, sem prejuízo.

É importante ficar claro que muito se utiliza o ditado achando que ele é em si um instrumento de ensino de ortografia. É como se, fazendo o ditado, o professor já estivesse ensinando a norma ortográfica, o que não procede, já que pelas dificuldades que os estudantes de fundamental II ainda possuem, notamos que não tem sido um instrumento eficaz da forma como tem sido apresentado. Se considerarmos esse

recurso como um instrumento útil para diagnosticar o domínio que o estudante já possui, podemos ter um panorama mais seguro sobre os avanços conseguidos pela turma ao longo do processo de ensino.

Podemos notar que a atividade diagnóstica é de suma importância para um trabalho de reflexão sobre a língua. Através desse instrumento, o professor possui uma visão segura de sua clientela, tanto individualmente, quanto da turma como um todo. Esse aspecto é importante, pois é o diagnóstico que proporcionará um trabalho mais direcionado para as dificuldades específicas de cada sala. Na nova abordagem de ensino da ortografia, as atividades e dificuldades não serão unificadas, como se todas as turmas fossem iguais, com os mesmos avanços e problemas, mas será proporcionado um trabalho específico voltado para as necessidades individuais de cada classe.

Seguindo essas ideias, o professor deve estar atento aos critérios que serão utilizados para construir seu diagnóstico. Seu trabalho deve contemplar, sobretudo, o contexto social e econômico em que aquele estudante está inserido, pois isso vai justificar o porquê de muitas vezes determinados “erros” estarem presentes em suas atividades. Além disso, as palavras selecionadas para compor a atividade não devem estar fora do vocabulário comum dos estudantes, pois, dessa forma, a chance deles cometerem “erros” será maior, mas devem ser palavras que estejam em seu vocabulário comum, que não fujam daquilo que ele costuma falar e escrever. Outro ponto importante e que tem implicação para o resultado do diagnóstico é o nível de dificuldade das atividades propostas. Atividades que não contemplem a idade/série do estudante tenderão ou a fazer com que ele acerte mais, caso seja para uma faixa etária e série abaixo da que ele se encontra, ou farão com que ele erre mais, caso esteja acima. Assim, é necessário que haja um contraponto, partindo sempre do conhecimento prévio que o aluno já possui.

O emprego do diagnóstico proporciona a discussão de metas coletivas para o ensino, já que ele permite que os professores tenham uma visão geral dos progressos conseguidos pelos alunos, possibilitando a discussão de instrumentos para um ensino eficaz da norma ortográfica durante todo ensino fundamental.

5.4.1 Análise e discussão dos “erros” encontrados no diagnóstico dos alunos

Embora a fala preveja variação e, por isso, os “erros” sejam admitidos, na escrita, eles representam transgressão de um código convencionado e que não admite variação, a depender do gênero e do contexto. Nesse sentido, Bortoni- Ricardo (2006, p. 274) afirma que “o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo”.

Nesse caso, é notório que o domínio da escrita é complexo e requer um estudo constante para sua aquisição e, por isso, estamos adotando a ideia neste trabalho de “erro” como uma inadequação da forma utilizada, uma transgressão de um código tradicional, mas não com uma visão preconceituosa, enxergando como uma oportunidade de reflexão sobre as hipóteses que o estudante cria em sua escrita ortográfica.

O professor deve considerar o “erro” como uma fase importante no processo de aprendizagem da língua escrita, como aquilo que demonstra a apropriação que o estudante tem e o que ele ainda precisa adquirir sobre a ortografia, além de revelar ao professor pistas para o planejamento do seu ensino, ordenando o que o aluno já sabe e o que ele ainda precisa aprender (MORAIS,1998).

Além disso, o professor de português deve ressignificar seu ensino de modo a admitir as variedades linguísticas e como estas podem estar presentes como desvios na escrita de seus estudantes, tomando-os como ponto de partida para um trabalho de orientação na tentativa de minimizar as dificuldades que seus discentes possuem.

Sendo assim, é importante perceber aspectos da oralidade do estudante refletidos em sua escrita e, por isso, o professor não deve manter a prática tradicional preconceituosa de considerar o “erro” como algo desprezível ou como deficiência. A língua escrita e a língua oral são complementares e entender essa relação é primordial para perceber a influência que a oralidade tem sobre a escrita dos estudantes e elaborar estratégias de intervenção dos problemas. Por isso, Bortoni-Ricardo (2004) nos diz que os erros devem ser objetos de discussões entre professor e aluno, já que sua discussão permitirá que os aprendizes expressem o raciocínio que o levou a escrever de determinada forma.

Dessa maneira, encontramos diversos “erros” nas produções dos alunos e, na presente pesquisa, tomando por base os estudos de Bortoni- Ricardo (2006), Cagliari (2010), Carraher (1986), Lemle (1997), Morais (1998) e Zorzi (1998), buscou-se englobá-los em duas grandes categorias: a dos “Erros” relacionados ao sistema ortográfico e a dos “Erros” decorrentes de interferência da fala na escrita.

Essa categorização se baseia no que propõe os autores Bortoni- Ricardo (2006); Cagliari (2010); Carraher (1986); Lemle (1997); Morais (1998) e Zorzi (1998). Dentro de cada categoria, existem algumas específicas e elencamos as seguintes.

Para o primeiro caso, temos: Regularidades: M, N, NH, C/Qu; O/ U no final de palavras; U/ L no final de sílabas/ Coletivos terminados com L; S/Z. Para o caso das Irregularidades: Emprego do H inicial; Sons do X; Representações do fonema /S/; Som do G (diante de E ou I).

Morais (1998) pontua que, para muitas palavras, é possível prever o emprego de determinadas letras tomando por base o contexto e a morfologia, por exemplo. Quando o aprendiz não utiliza certas regras para grafar as palavras ocorre o “erro”. Em outras palavras, o grafema “g” antes de “e” ou “i” tem som de / ʒ/, mas, para ter o som de [g], precedendo essas vogais, necessita formar o dígrafo “gu”.

No entanto, para alguns casos nem sempre podemos inferir como devemos escrever determinada palavra apenas observando sua regra de utilização, mas, muitas vezes, é necessário memorizar como se dá a grafia de uma palavra, assim, o professor é de extrema relevância, pois é ele quem vai direcionar o aluno a compreender as regras, que envolvam a regularidade do sistema, ou auxiliar na memorização de vocábulos que os alunos usam mais e que fazem parte da categoria das irregularidades do sistema ortográfico, uma vez que estas são mais frequentes e precisam de um trabalho mais direcionado e consciente. Na categoria dos “Erros relacionados ao sistema ortográfico” englobamos como casos de regularidades, seguindo Morais (1998), aqueles relacionados ao uso do C/Qu, M,N,NH e S/Z e como irregularidades da norma linguística: emprego do H inicial, Representações do fonema /S/, som do X, som do G.

Para o segundo caso, o dos “Erros” decorrentes de interferência da fala na escrita, consideramos: Monotongação; Apagamento do R final; Ditongação; Rotacismo; Iotização/ palatalização.

A interferência da fala na escrita ocorre quando a criança escreve determinada palavra do mesmo modo como a pronuncia, por desconhecimento das diferenças entre língua oral e língua escrita. Esse tipo de “erro” tenderá a estar mais presente conforme for a diferença entre a variedade linguística da criança e a norma-padrão. Segundo Carraher (1986), à medida que a criança descobre que há diferenças entre a língua falada e a escrita, tais “erros” diminuem.

Esses “erros” geralmente ocorrem porque a criança recorre à oralidade para criar hipóteses sobre o uso da escrita; nesse caso, muitas vezes, a escrita passa a ser um retrato da fala do estudante. Assim, é importante que o professor saiba que existem semelhanças entre essas duas modalidades da língua e crie estratégias para conscientizar o aluno que as duas formas são importantes, no entanto, as empregamos em contextos específicos de uso.

5.4.1.1 Resultado do diagnóstico

a) “Erros” relacionados ao sistema ortográfico:

Encontrou-se nas atividades uma grande quantidade de “erros” que estão agrupados na divisão dos “Erros” relacionados ao sistema ortográfico. Nos quadros abaixo, são apresentados os que estão presentes nas atividades dos alunos.

Quadro 16 – “Erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade descrição do quadro *O quarto de Chico Bento* (regularidades)

REGULARIDADES	
C/Qu (5 ocorrências)	Cuadro-quadro (quatro vezes), cado-quadro
M, N, NH (2 ocorrências)	Lemson-lençol, bacadinha- bancadinha
O/ U no final de palavras (5 ocorrências)	Almufada-almofada, tualha-toalha (quatro vezes)
U/ L no final de sílabas/ Coletivos terminados com L (6 ocorrências)	Causar-calça, lenso- lençol, lençou-lençol (três vezes), azu- azul
S/Z (7 ocorrências)	Meza-mesa (três vezes), messa- mesa, camizola-camisola, vaso-vaso, mezinha- mesinha.

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 17 – “Erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade descrição do quadro *O quarto de Chico Bento* (irregularidades)

IRREGULARIDADES	
Emprego do H inicial (0 ocorrências)	Não houve ocorrências
Sons do X (0 ocorrências)	Não houve ocorrências
Representações do fonema /S/ (10 ocorrências)	Tabicero- travesseiro (seis vezes), traviceiro- travesseiro, traviseiros-travesseiros(três vezes)
Som do G (diante de E ou I) (0 ocorrências)	Não houve ocorrências

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 18 – “Erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade relato pessoal (regularidades)

REGULARIDADES	
C/Qu (2 ocorrências)	Condo- quando, quilaria- culinária
M, N, NH (17 ocorrências)	Ima- irmã, mia-minha (duas vezes), teo-tenho (duas vezes), massan-maçã, chau-chão, trabanhão- trabalham, anjo-anjo, castanho-castanho, romace- romance, irmau- irmão, tabem-também, sico-cinco, castão-castanho, irmãm-irmã (duas vezes)
O/ U no final de palavras (0 ocorrências)	Não houve ocorrências
U/ L no final de sílabas/ Coletivos terminados com L (7 ocorrências)	Autura-altura, legau-legal (três vezes), auta-alta, acauma-acalma, incrível-incrível.
S/Z (4 ocorrências)	Lazanha- lasanha (quatro vezes)

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 19 – “Erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade relato pessoal (irregularidades)

IRREGULARIDADES	
Emprego do H inicial (0 ocorrências)	Não houve ocorrências
Sons do X (3 ocorrências)	Decha- deixa, mecher- mexer, enchugar- enxugar
Representações do fonema /S/ (12 ocorrências)	Ceparado- separado, naci-nasci, morrise- morresse, asão-ação, paresido-parecido, negoso-negócio, pasia-passear, assim-assim, peçoais- pessoais, assiste-assistir, necessita-necessita, precisa-precisa.
Som do G (diante de E ou I) (2 ocorrências)	Gerra- guerra, evanjélica- evangélica

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 20 – “Erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade ditado a partir de imagens (regularidades)

REGULARIDADES	
C/Qu (8 ocorrências)	cuada-quadra, acaro- aquário, acuquario-aquário, curdo-quadro, cuarda-quadra, cuarto -quarto, acuaro -aquário, carto-quarto
M, N, NH (12 ocorrências)	Sardilha-sardinha (duas vezes), boba- bomba, bonba-bomba (seis vezes), bonban-bomba, quanilhão-caminhão, caridia-sardinha
O/ U no final de palavras (1 ocorrências)	Brincu-brinco
U/ L no final de sílabas/ Coletivos terminados com L (45 ocorrências)	Bario-barril(quinze vezes), anzou-anzol(oito vezes), milharao-milharal (nove vezes), ansou-anzol, mirarau-milharal, milharau-milharal (seis vezes),barriu-barril(duas vezes),barriu-barril, chapel-chapéu (duas vezes),
S/Z (32 ocorrências)	Popresa-pobreza, nobresa- nobreza (sete vezes), franceza-francesa(doze vezes), portugueza-portuguesa(sete vezes), pobresa-pobreza(quatro vezes), bobesa-pobreza

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 21 – “Erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade ditado a partir de imagens (irregularidades)

IRREGULARIDADES	
Emprego do H inicial (48 ocorrências)	Arpa-harpa (vinte e seis vezes), elice-hélice (vinte e duas vezes)
Sons do X (77 ocorrências)	Aquicila-axila (oito vezes), fachina-faxina (dezesesseis vezes), enchurrada-enxurrada (dezenove vezes), enchada-enxada(catorze vezes), acisla-axila(quatro vezes), arqicila-axila, aquisila-axila(nove vezes), aquixila-axila, ensada-enxada, fasina-faxina, acxila-axila, chicara-xícara (duas vezes)
Representações do fonema /S/ (46 ocorrências)	Puceira-pulseira(treze vezes), caçino-cassino, simetocimento(duas vezes), bucera-pulseira, casino-cassino(treze vezes), simento-cimento (nove vezes), cacinor-cassino, cacino-cassino(duas vezes), posera-pulseira, puscera-pulseira, cascino-cassino, busera-pulseira
Som do G (diante de E ou I) (21 ocorrências)	Tanjerina-tangerina (sete vezes), genipapo- jenipapo(seis vezes), gilo-jiló(seis vezes), acarage-acarajé (suas vezes)

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 22 – Total de “erros” considerando cada subcategoria dos “erros” relacionados ao sistema ortográfico

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
C/Qu	15
M, N, NH	31
O/ U no final de palavras	6
U/ L no final de sílabas/ Coletivos terminados com L	58
S/Z	43
Emprego do H inicial	48
Sons do X	80
Representações do fonema /S/	68
Som do G (diante de E ou I)	23

Fonte: Elaborado pela autora

É importante discutirmos cada subcategoria que está presente nos quadros de 9 a 15, fazendo as devidas relações com os “erros” encontrados no diagnóstico:

- a) O uso do C/Qu: notando o som de /k/ faz parte das regularidades contextuais. Foram encontradas apenas 15 ocorrências nessa categoria, o que mostra que os estudantes

ainda possuem um pouco de dificuldades com o uso dessas correspondências, mas uma parte deles já consegue grafar tais palavras considerando regras próprias de dentro dos vocábulos.

b) M,N, NH: notamos que a ocorrência de 31 “erros” decorrentes da nasalidade mostra que os estudantes ainda não dominam essa parte da norma. Segundo Morais (1998, p.30-31), tanto as vogais nasais quanto os ditongos nasais constituem uma fonte de dificuldade para os aprendizes, já que existem cinco formas de “marcar” a nasalidade:

- Usando o M em posição final de sílaba;
- Usando o N em posição final de sílaba;
- Usando o til
- Usando o dígrafo NH
- Nos casos em que a nasalização se dá “por contiguidade” sem que se empregue nenhuma das alternativas anteriores, pois a sílaba seguinte já começa com uma consoante nasal.

No caso dos dados encontrados em nosso diagnóstico, observamos que os estudantes cometeram “erros” que se encaixam em cada uma dessas formas de marcar a nasalidade, por exemplo: no caso do M em posição final de sílabas, verificamos ocorrências como no caso, por exemplo, da palavra bomba, que foi grafada como boba, bonba (seis vezes), bonban. Já no caso do N em posição final de sílaba tivemos casos como: ajo-anjo, romace-romance, lemson-lençol, sico- cinco bacadinha-bacadinha. As dificuldades com o uso do til foram demonstradas nas palavras: irmã-irmã (duas vezes), ima-irmã, massan-maçã, chau-chão, irmau-irmão. No uso do dígrafo NH, temos: sardilha- sardinha (duas vezes), camião-caminhão (seis vezes), sardia-sardinha, quanielhão-caminhão, canmião-caminhão, caridia-sardinha, mia-minha (duas vezes), teo-tenho (duas vezes), trabanhão, castano-castanho, castão-castanho. Os casos em que a nasalização se dá “por contiguidade” sem que se empregue nenhuma das alternativas anteriores, pois a sílaba seguinte já começa com uma consoante nasal não foram encontrados.

c) O/ U no final de palavras/sílabas: nesta subcategoria foram encontradas apenas 6 ocorrências. Morais (1998) pontua que para que o estudante consiga grafar corretamente um vocábulo é necessário que ele considere a tonicidade e a posição do segmento sonoro dentro da palavra. Já Lemle (1997) nos diz que quando o aluno comete “erros”, como os descritos no quadro acima, “a lógica desses “erros” é sempre

a mesma: falta de aprendizagem das restrições que a posição na palavra impõe à distribuição das letras e dos sons” (p. 30), por exemplo, quando a sílaba tônica não é a que possui o som de O/U ele deve grafar com O no final, se o estudante não considerar esta regra contextual comete “erros”, como: Brincu-brinco, almufada-almofada, tualha-toalha (quatro vezes). Já se os alunos considerarem que quando a sílaba tônica é a do segmento O/U, as palavras devem ser grafadas com U no final(não foram encontrados casos nesse aspecto).

- d) S/Z: nesta subcategoria, encontramos 43 ocorrências. Lemle (1997) afirma que há casos na nossa língua, devido ao fato de que ela carrega uma memória do passado, em que duas letras diferentes fazem o papel de representar o mesmo som. A autora considera casos desse tipo como sendo “partes arbitrárias do sistema”. Já Morais (1998) considera essa disputa como um caso que envolve regularidades contextuais e morfológico-gramaticais e, segundo o autor, quando o estudante percebe as regularidades da palavra fica mais fácil conseguir grafá-las corretamente. Os estudantes no diagnóstico utilizaram palavras como: mezis-meses, lazanha-lasanha(quatro vezes), meza-mesa (três vezes), messa-mesa, camizola-camisola, vazovaso, mezinha-mesinha, o que nos leva a crer que eles não possuem o conhecimento dessa regra da norma ortográfica.

Outra regra que facilita o uso correto das letras S/Z é conhecer as regularidades morfológico-gramaticais, ou seja, saber que os adjetivos que indicam lugar de origem terminam com ESA. Por desconhecimento da norma, os estudantes cometeram “erros” do tipo: portugeza-portuguesa (sete vezes), franceza-francesa (doze vezes). Uma outra norma que facilita a grafia do estudante é saber que se juntarmos um sufixo a um substantivo teremos um adjetivo derivado, nesse caso, há a obrigatoriedade do uso do Z. Se soubessem essa regra, não teriam cometido “erros” como: pobresa-pobreza (quatro vezes), nobresa- nobreza (sete vezes).

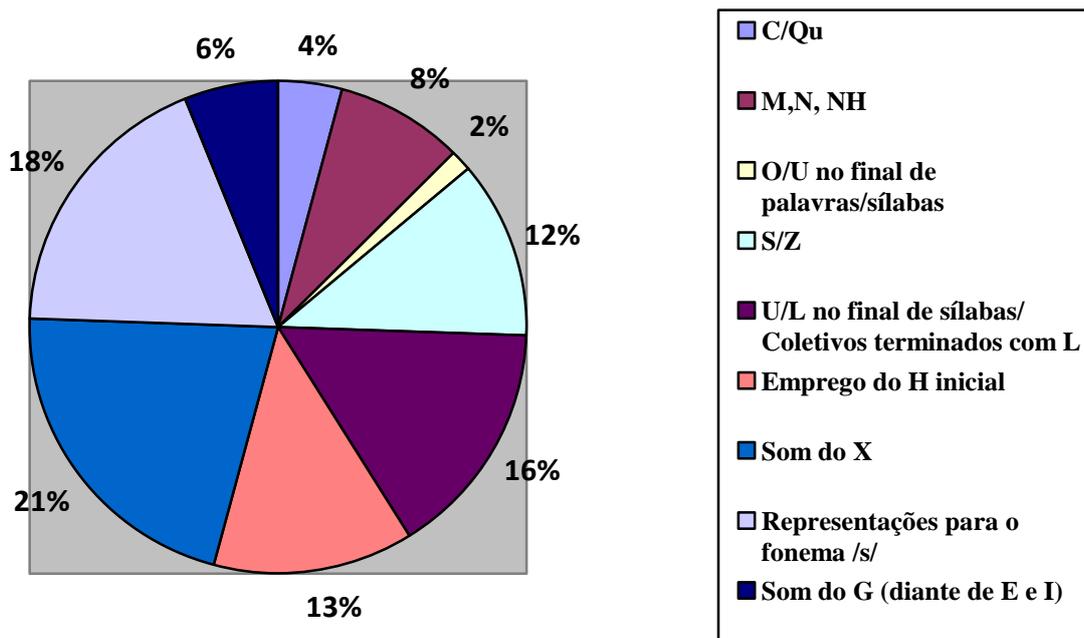
- e) U/ L no final de sílabas/ Coletivos terminados com L: esta subcategoria é considerada por Morais (1998) como uma regularidade morfológico-gramatical e por Lemle (1997) como fazendo parte “teoria da poligamia com restrições de posição”. Conhecendo a regra de que a posição precisa ser levada em conta ou que os coletivos terminam com “L” os professores podem auxiliar seus estudantes a não cometerem “erros” como os das 58 ocorrências de nossas atividades diagnósticas. Verificamos casos como: Bario-

- barril(quinze vezes), anzou-anzol(oito vezes), milharao-milharal (nove vezes), milharau-milharal (seis vezes).
- f) Emprego do H inicial: encontramos nesta categoria 48 ocorrências de palavras grafadas sem o H inicial, como os casos de arpa-harpa (vinte e seis vezes) e elisi-hélice (vinte e duas vezes), por exemplo. No início de palavras o “H” não representa nenhum fonema. A letra ainda se mantém por ter relações etimológicas entre a tradição e o nosso idioma. Nesse caso, por se tratar de uma irregularidade do sistema ortográfico, é necessário que aprendiz memorize palavras em que haja a ocorrência do H inicial para saber quando há a necessidade de grafar palavras com tal letra ou não.
- g) Sons do X: segundo Carraher (1986) depois de [aj], [ej] e [ow], o uso do X é previsível, mas no caso da disputa do X com Ch a dúvida ocorre com os ditongos [ej], [ow]. Nesses casos, é necessário recorrer à etimologia ou a manuais oficiais para saber como grafar. Além dos ditongos referidos, usa-se ‘x’ após ‘en’ como em enxada. Nos dados pesquisados encontramos 80 ocorrências, casos como: fachina-faxina (dezesseis vezes), enchurrada-enxurrada (dezenove vezes), enchada -enxada(catorze vezes), Aquicila-axila (oito vezes).
- h) Representações para o fonema /S/: os estudos realizados por Lemle (1997) mostram que as crianças possuem grandes dificuldades na aprendizagem da norma ortográfica relativa à grafia do fonema /s/, já que este fonema pode ser representado por diversas formas na língua (s,c,ss,ç,x,sc,xc,sç,z), nota-se, então, o porquê que esse som causa dúvidas ao estudante gerando grande número de “erros” na escrita. Assim, por ser uma irregularidade do sistema, o professor deve fazer trabalhos de conscientização e memorização com os estudantes, além de incentivar a consulta ao dicionário. Na nossa pesquisa encontramos 68 ocorrências, casos como: Puceira-pulseira (treze vezes), simento-cimento (nove vezes), tabicero-travesseiro (seis vezes), paresido-parecido, necessita-necessita.
- i) Som do G (diante de E e I): devido ao fato das letras G e J diante das vogais E e I terem sons iguais os estudantes podem cometer “erros” com no caso das 23 ocorrências do nosso diagnóstico. Os estudantes cometeram “erros” como: Tanjerina-tangerina (sete vezes), genipapo- jenipapo(seis vezes), gilo-jiló(seis vezes), acarage-acarajé (duas vezes), gerra-guerra, evanjélica-evangélica. O uso do G faz parte da irregularidade do sistema e, assim como os outros casos, necessita de um trabalho do

professor que permita o contato com diversas palavras desta subcategoria para que o estudante memorize o máximo de ocorrências.

O *Gráfico 1* mostra a porcentagem dos “erros” relacionados ao sistema ortográfico encontrados nas atividades diagnósticas dos estudantes.

Gráfico 1 – “Erros” relacionados ao sistema ortográfico



Fonte: Elaborado pela autora

Observamos, nos “erros” que foram expostos anteriormente, que os alunos apresentam dificuldades tanto relacionadas às regularidades, quanto às irregularidades. De acordo com os dados do Gráfico 1, notamos que o uso do O/ U no final de palavras/sílabas, com 6 ocorrências, correspondeu a 2% do total de “erros”, seguido da categoria C/Qu que manifesta 4% das ocorrências e o som do G (diante de E ou I) com 6%. Os alunos apresentaram maior dificuldade nas categorias: M,N, NH com 8%, S/Z com 12%, emprego do H inicial, 13%, U/L com 16% e representações para o fonema /S/ com 18% das ocorrências, Sons do X com 21%.

Além das categorias abordadas, (a partir do conhecimento que temos da turma, pensamos que os “erros” pudessem estar concentrados mais naquelas subcategorias que foram descritas anteriormente), que foram selecionadas para essa pesquisa, levantadas as atividades diagnósticas mostraram outros “erros” relacionados ao sistema ortográfico, a saber: Regularidades do sistema: R ou RR; E ou I no final de

palavras, uso do mas/mais. Outros desvios: Confusão entre letras semelhantes: troca do M e N, desvio por desconhecimento de outras regras gramaticais (especificamente concordância e uso pronominal), início de nome próprio com letra minúscula e problemas na acentuação gráfica.

Quadro 23 – Outros “erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade descrição do quadro *O quarto de Chico Bento* (regularidades)

REGULARIDADES	
R ou RR (14 ocorrências)	Marom-marron (quatro vezes), jaros-jarros (dez vezes)
E ou I no final de palavras (1 ocorrência)	cabiceira- cabeceira
Uso do mas/mais (0 ocorrências)	Não houve ocorrências

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 24 – Outros “erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade descrição do quadro *O quarto de Chico Bento* (outros desvios)

OUTROS DESVIOS	
Confusão entre letras semelhantes: troca do M e N (3 ocorrências)	cana-cama (2 vezes), nagali-Magali
Desvio por desconhecimento de outras regras gramaticais (especificamente concordância e uso pronominal) (4 ocorrências)	Quadro-quadros(duas vezes), cadeira-cadeiras (duas vezes)
Início de nome próprio com letra minúscula (2 ocorrências)	rosinha- Rosinha (duas vezes)
Problemas na acentuação gráfica (1 ocorrência)	Chapeu- chapéu

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 25 – Outros “erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade relato pessoal (regularidades)

REGULARIDADES	
R ou RR (4 ocorrências)	morro-moro, aros-arroz, macaronada-macarronada, moreu-morreu
E ou I no final de palavras (6 ocorrências)	Futibol-futebol, baliado-baleado, di-de (duas vezes), abençoi-abençoe, si-se
Uso do mas/mais (5 ocorrências)	Mas/mais (três vezes), mais/ mas (duas vezes)

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 26 – Outros “erros” relacionados ao sistema ortográfico na atividade relato pessoal (outros desvios)

OUTROS DESVIOS	
Confusão entre letras semelhantes: troca do M e N (17 ocorrências)	Ten-tem, tren-trem, neu-meu, netro-metro, con-com, una-uma (onze vezes), irnau- irmão.
Desvio por desconhecimento de outras regras gramaticais (especificamente concordância e uso pronominal) (22 ocorrências)	Meu-meus(três vezes), nova-novas, ano-anos, música-músicas, preto-pretos, mim-me (quatro vezes), pessoa-pessoas, mi-me (três vezes), coisa-coisas, ano- anos, sai-saímos, é-são, brinca-brincam, estuda-estudam, castanho-castanhos
Início de nome próprio com letra minúscula (11 ocorrências)	são paulo- São Paulo, salvador-Salvador, danilo-Danilo, raisa-Raisa(duas vezes), jesiane-Jesiane, bruna-Bruna, luane-Luane, cailane- Cailane, estados unidos-Estados Unidos, espanha-Espanha
Problemas na acentuação gráfica (17 ocorrências)	e-é (dez vezes), esta-está (duas vezes), irmaos-irmãos, agua-água, irma-irmã, musica-música, macarrao-macarrão

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 27 – Total de “erros” considerando cada subcategoria dos outros “erros” relacionados ao sistema ortográfico

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
R ou RR	18
E ou I no final de palavras	7
Uso do mas/mais	5
Confusão entre letras semelhantes: troca do M e N	20
Desvio por desconhecimento de outras regras gramaticais (especificamente concordância e uso pronominal)	26
Início de nome próprio com letra minúscula	13
Problemas na acentuação gráfica	18

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, apresentamos uma discussão sobre cada subcategoria descrita nos quadros anteriores. Fazendo as devidas relações com os outros “erros” encontrados no diagnóstico.

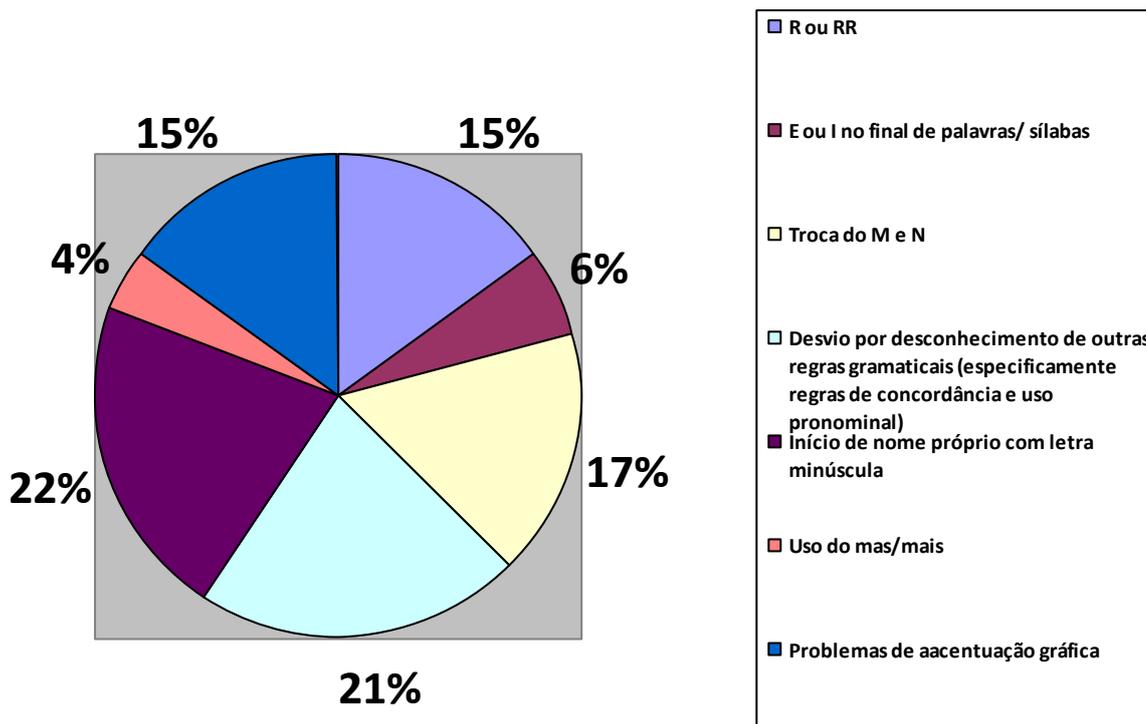
- a) R ou RR: nesta subcategoria dos novos “erros” encontrados, notamos 18 ocorrências (marom-marrom (quatro vezes), jaros-jarros (dez vezes), morro-moro, aros-arroz, macaronada-macarronada, moreu-morreu) O uso do R ou RR é considerado por Morais(1998) como uma regularidade contextual, já que a partir do contexto interno da palavra pode-se saber quando usar o –r forte ou o –r fraco.
- b) E ou I no final de palavras/sílabas: conforme apontam os estudos de Lemle (1997), no que diz respeito aos sons da fala, as letras do alfabeto e sua posição na palavra, se o som da vogal [i] estiver em uma posição tônica, ela será transcrita pela letra “i”, mas caso seja o oposto, e ela estiver em uma posição de sílaba átona final corresponderá à letra “e”. Em nossa pesquisa, encontramos poucas ocorrências dessa troca, foram apenas 7 (Futebol-futebol, baliado-baleado, cabiceira- cabeceira, di-de (duas vezes), abençoi-abençoe, si-se).
- c) Troca do M e N: devido ao traço semelhante na escrita, muitas vezes, os estudantes acabam confundindo a grafia dessas duas letras como notamos nas ocorrências do diagnóstico, por exemplo: Ten-tem, tren-trem, neu-meu- netro-metro, con-com, una-uma (onze vezes), cana-cama, nagali-Magali, cana-cama, irnau- irmão, inportante-

importante. Foram ao todo 20 ocorrências, que nos mostram que essa troca acontece com frequência, mesmo existindo uma regra contextual que a limite.

- d) Desvio por desconhecimento das regras gramaticais (concordância e uso pronominal): foram 26 ocorrências nesta subcategoria. Talvez se os estudantes tivessem conhecimento de algumas das regras gramaticais, muitos desses “erros” não ocorreriam.
- e) Início de nome próprio com letra minúscula: nesta subcategoria os alunos apresentaram muitas ocorrências, 13 ao todo. Devido a ser um dos conteúdos aprendidos logo no início da escolarização do estudante, não esperávamos que tantos “erros” fossem cometidos. Ou isso se dá por um descomprometimento do educando com a escrita ou por não terem consciência, talvez, da convenção que indica que os nomes próprios devem iniciar com letras maiúsculas.
- f) Uso do Mas/Mais: nesta subcategoria os alunos apresentaram apenas 5 ocorrências. Consideramos que esses “erros” ocorreram devido ao fato dos estudantes ainda não terem tido o contato com a regra que define o uso do mas/mais.
- g) Problemas na acentuação gráfica: esta subcategoria apresentou um número de 18 ocorrências, todas cometidas pela ausência do acento gráfico. Acreditamos que isso se deve ao desconhecimento dos estudantes sobre as regras de acentuação ou falta de atenção no momento da escrita.

A partir do *Gráfico 2*, a frequência com que os outros “erros” encontrados aparecem em cada texto pode ser observada:

Gráfico 2 – Outros “erros” relacionados ao sistema ortográfico encontrados a partir da análise do diagnóstico

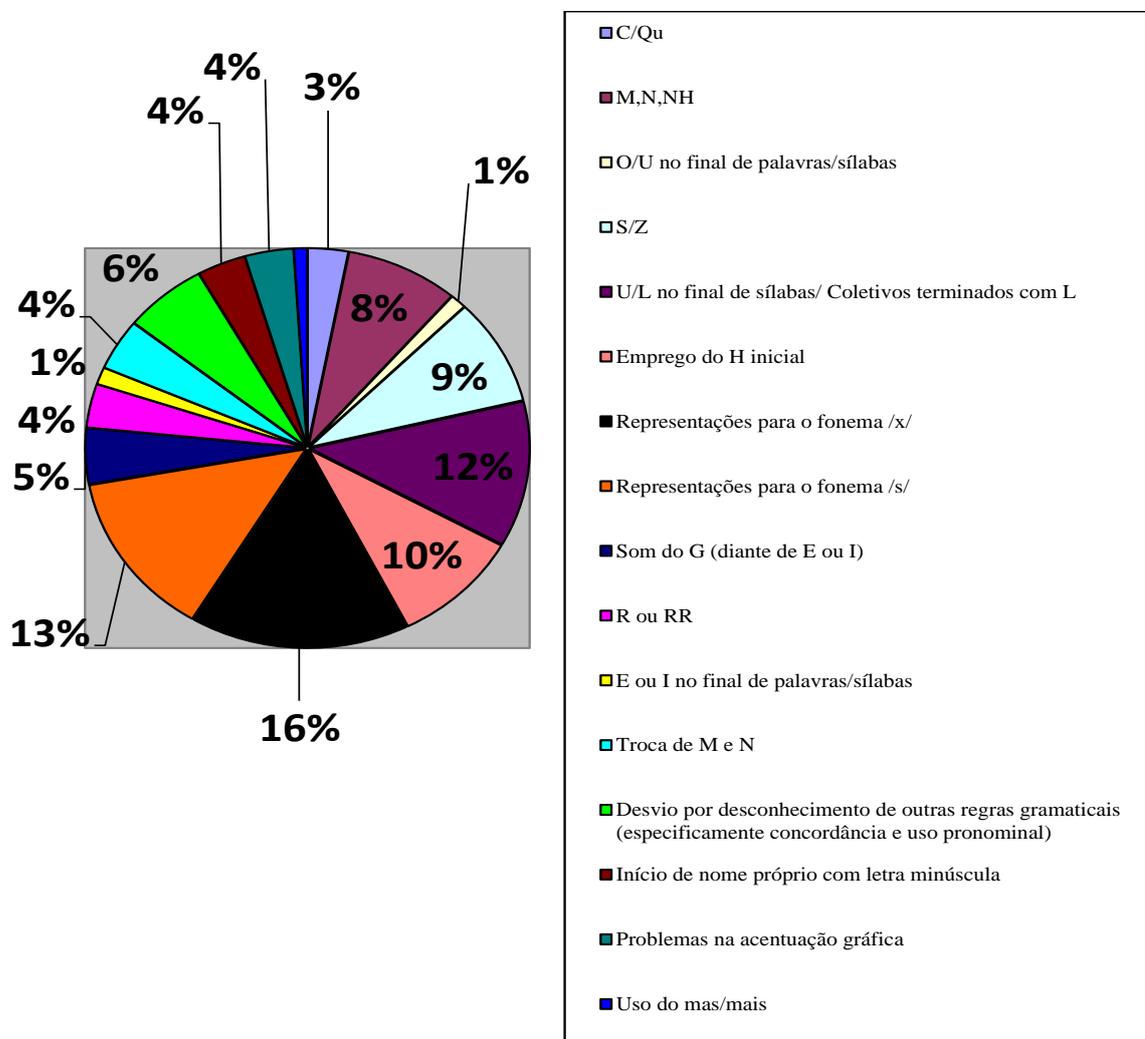


Fonte: Elaborado pela autora

No *Gráfico 2*, que diz respeito aos “erros” relacionados ao sistema ortográfico, podemos comprovar que os alunos cometem menos “erros” no uso do mas/mais comportando 4% das dificuldades encontradas, seguido do uso E/I no final de palavras/sílabas com 6%. Apresentaram uma maior dificuldade no uso do R ou RR e problemas na acentuação gráfica com 15 %, na troca do M e do N comportando 17%, no desvio por desconhecimento de outras regras gramaticais (especificamente regras de concordância e uso pronominal) 21% e início de nome próprio com letra minúscula com 22%.

Para termos uma visão mais geral de todos os “erros” cometidos pelos estudantes nas categorias, que estão relacionadas ao sistema ortográfico, elaboramos o seguinte gráfico:

Gráfico 3 – Junção dos “erros” previstos e dos outros “erros” encontrados nas atividades dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora

No *Gráfico 3*, que reúne as 16 categorias discutidas até aqui, verificamos que o maior índice de “erros” está relacionado a S/Z com 9%, emprego do H inicial, 10%, U/L no final de sílabas/coletivos terminados em L, com 12% dos casos, em seguida vem a subcategoria representações para o fonema /S/, com 13 % e, por fim, Sons do X com 15%.

b) “Erros” decorrentes de interferência da fala na escrita:

Após a análise da categoria referente ao sistema ortográfico, nos atemos agora ao que estamos chamando de “interferência da fala na escrita”. Nessa categoria, analisamos os “erros” cometidos pelo aprendiz na busca de representar, através da escrita, a forma fonética das palavras, estabelecendo uma relação entre os sons da fala e o grafema. Além disso, caracteriza também a presença do dialeto do aprendiz na escrita. Analisamos as atividades a partir das subcategorias: monotongação, apagamento do R final, ditongação, rotacismo, iotização/ palatalização.

Quadro 28 – “Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita presentes na atividade ditado

a) Monotongação (35 ocorrências)	Cachote-caixote (três vezes), tezora-tesoura(cinco vezes),caxoti-caixote(oito vezes), galhaerogalinheiro, açogui-açougue (oito vezes), tesora-tesoura(duas vezes), galiero-galinheiro(três vezes), teisora-tesoura, assogue-açougue(três vezes), alçogue-açougue
b) Apagamento do R final (31 ocorrências)	Nadado-nadador (dez vezes), cumprimenta-cumprimentar (nove vezes), acorrenta-acorrentar (doze vezes)
c) Ditongação (14 ocorrências)	Rapais-rapaz (seis vezes), feroiz-feroz(oito vezes)
d) Rotacismo (9 ocorrências)	Broco-bloco(cinco vezes), prastico-plástico(três vezes), crassificador-classificador
e) Iotização/palatalização (26 ocorrências)	Sandaia-sandália, olheo-óleo(cinco vezes), olho-óleo(cinco vezes), sandalha-sandália(quinze vezes)

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 29 – “Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita presentes na atividade relato pessoal

a) Monotongação (6 ocorrências)	ropa-roupa (duas vezes) ,caminhonero-caminhoneiro, lete-leite, brincadeira-brincadeira, lovores-louvores
b) Apagamento do R final (10 ocorrências)	brinca-brincar, joga-jogar (duas vezes), estuda-estudar, ituda-estudar, faze-fazer, termina- terminar, ganha-ganhar, celula-celular, cobra-cobrar
c) Ditongação (5 ocorrências)	nois-nós (duas vezes), meixas- mechas, veijo-vejo, duais-duas
d) Rotacismo	bisicreta-bicicleta

(1 ocorrência)	
e) Iotização/palatização (1 ocorrência)	Família-família

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 30 – “Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita presentes na atividade descrição do quadro *O quarto de Chico Bento*

a) Monotongação (3ocorrências)	cadera-cadeira(três vezes)
b) Apagamento do R final (0 ocorrência)	Não houve ocorrências
c) Ditongação (0 ocorrências)	Não houve ocorrências
d) Rotacismo (0 ocorrência)	Não houve ocorrências
e) Iotização/palatização (1 ocorrência)	tuaia-toalha

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 31 – Total das ocorrências dos “erros” decorrentes da interferência da fala na escrita presentes nas atividades diagnósticas

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
a) Monotongação	44
b) Apagamento do R final	41
c) Ditongação	19
d) Rotacismo	10
e) Iotização/palatização	28

Fonte: Elaborado pela autora

É necessário que façamos uma discussão sobre cada subcategoria apresentada no quadro nº 31, conforme está abaixo:

- a) Monotongação: De acordo com Santos, Almeida e Rodrigues (2015), tanto a monotongação quanto a ditongação são fenômenos linguísticos que têm relação com a fala popular, desde a propagação do latim vulgar, quando o império romano impôs a sua língua. Os autores definem a monotongação como um fenômeno linguístico por meio do qual os ditongos são reduzidos a simples vogais, ou seja, a

semivogal é apagada reduzindo ‘ei’ por ‘e’ e ‘ou’ por ‘o’. Paiva (1996 apud CRISTOFOLINI, 2011, p.3), nos diz que:

a monotongação é um processo fonético de larga extensão no português, tanto do ponto de vista sincrônico (evolução do latim) quanto diacrônico (considerando possibilidade do ditongo ser constituído por dois núcleos silábicos consecutivos ou um núcleo silábico modificado pela semivogal). (PAIVA, 1996 apud CRISTOFOLINI, 2011, p. 3)

A monotongação é um aspecto muito característico da oralidade, que por várias vezes se reflete na escrita. Tivemos 44 casos desse fenômeno juntando as três atividades diagnósticas, como por exemplo, Cachote-caixote (três vezes), tezora-tesoura (cinco vezes) galiero-galinheiro (três vezes), ropa-roupa (duas vezes).

b) Apagamento do R final: Alvarenga e Oliveira (1997 apud COSTA, 2009) defendem que o R final (coda silábica) por ser uma posição fraca ou instável é dotado de muitos apagamentos e variações na escrita.

O apagamento do R final é considerado como um desvio por motivação fonética. Na fala dos brasileiros, na grande maioria dos casos, o R em verbos do infinitivo é apagado. Lemle (1997) se refere à transcrição da fala, classificando-a como “falhas de segunda e terceira ordem”. Segundo a autora, os “erros” de segunda ordem são aqueles motivados foneticamente e que tenham relação com regras utilizadas pelo dialeto padrão e não padrão, já os “erros” de terceira ordem são aqueles decorrentes de regras utilizadas por dialetos não-padrão. Nesta subcategoria encontramos 41 ocorrências (Nadado-nadador (dez vezes), cumprimenta-cumprimentar (nove vezes), acorrenta-acorrentar (doze vezes), joga-jogar, brinca-brincar, joga-jogar, estuda-estudar, ituda-estudar, faze-fazer, termina-terminar, ganha-ganhar, célula-celular, cobra-cobrar).

c) Ditongação: Ao contrário do que ocorre na monotongação, quando ditongo é apagado, ficando apenas a vogal, “na ditongação mantêm-se, no entanto, os glides (w) e (y), com intuito de produzir ditongos” (SANTOS; ALMEIDA; RODRIGUES, 2015, p. 7). Segundo Aragão (2000, p. 01), “[ditongação] é um fenômeno essencialmente fonético causado por necessidades eufônicas, não tendo assim existência no sistema da língua, mas sua realização na fala”. Lemle (1997), falando sobre o dialeto carioca, diz que as vogais acentuadas na frente de /S/ quando é pronunciada automaticamente é acrescido um ‘i’, que nem sempre é representado na escrita. Nos diagnósticos encontramos 19 ocorrências dessa

categoria, nem todas relacionadas ao som /S/, são elas: Rapais-rapaz (seis vezes), feroiz-feroz(oito vezes), nois-nós (duas vezes), meixas- mechas, veijo-vejo, duais-duas.

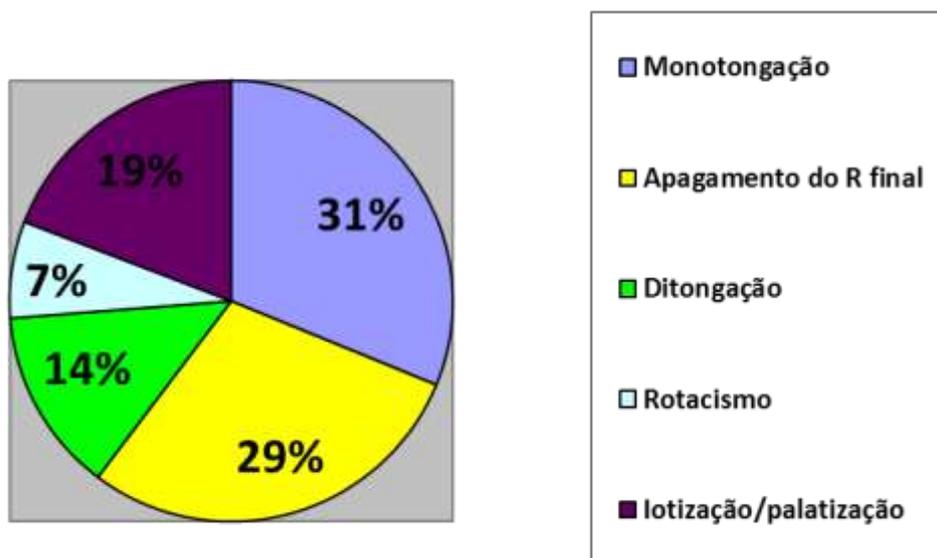
- d) Rotacismo: Com o rotacismo há a substituição de um som por outro, em outras palavras, há a troca de uma lateral por uma vibrante nas palavras formadas pelo padrão CCV (SANTOS, 2006). É importante mencionar que este fenômeno ocorreu em uma quantidade pequena em nosso estudo, a saber: Broco-bloco(cinco vezes), prastico-plástico(três vezes), crassificador-classificador, bisicreta-bicicleta. Foram verificadas apenas 10 ocorrências.
- e) Iotização/palatização: De acordo com Santos (2006, p. 136):

em português, o fonema /λ/ é descrito como uma consoante lateral, lingual, de realização médio-palatal. Nas formas populares do português do Brasil, esse fonema, com frequências relativamente alta, é “substituído” pelo *glide* /y/, um segmento descrito como anterior ou palatal fechado. Vários estudos têm relatado que o fato pode ser atribuído ao aspecto articulatorio, já que o segmento lateral se aproxima bastante do segmento semivocálico, que também é palatal.

Em nosso diagnóstico encontramos casos como Sandaia-sandália e tuaia-toalha. Foram encontradas 28 ocorrências.

No *Gráfico 4* é possível ver a porcentagem para cada um dos “erros” decorrentes da interferência da fala na escrita.

Gráfico 4 – “Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita

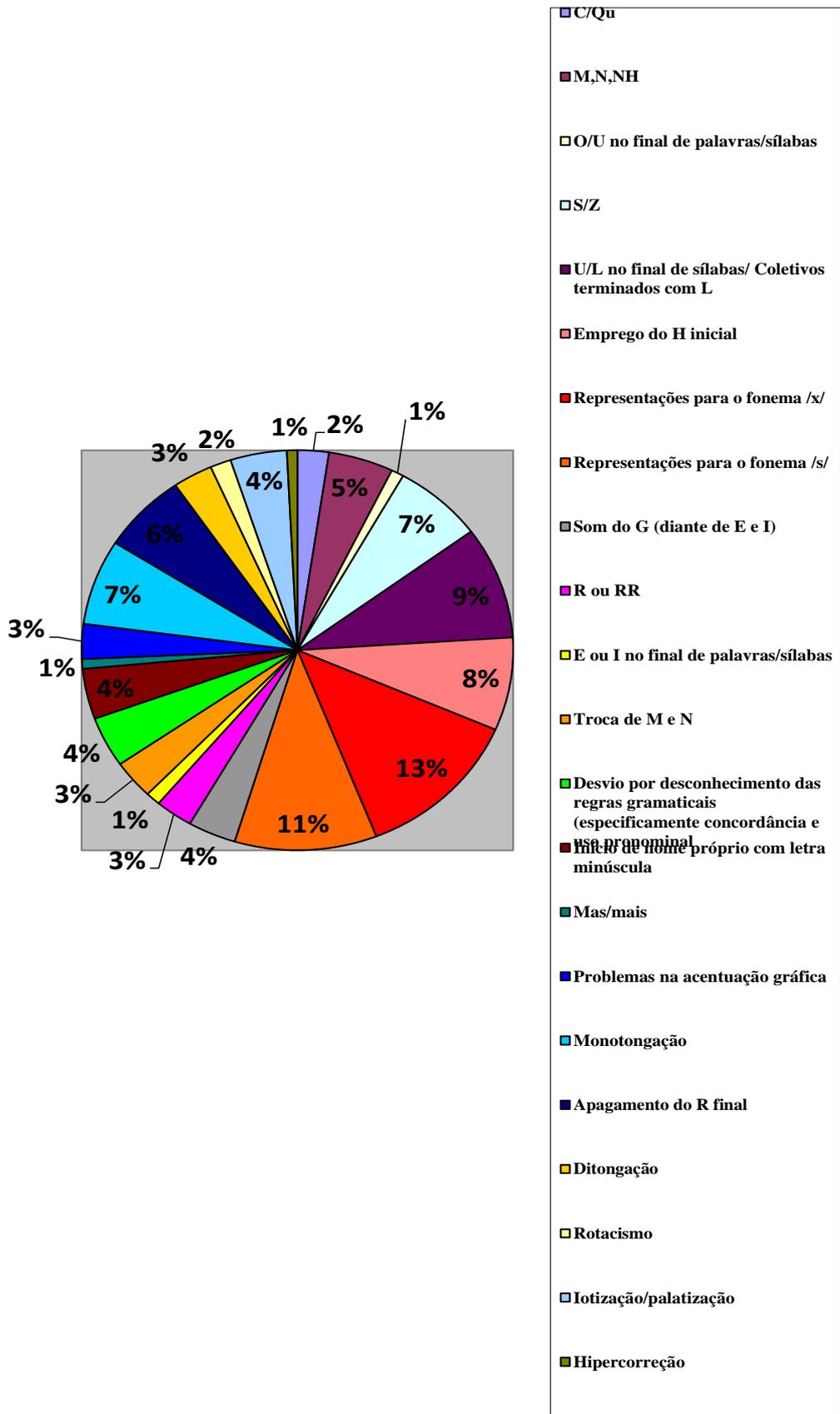


Fonte: Elaborado pela autora

No gráfico nº 4 vemos que o menor índice de ocorrência está na categoria do rotacismo, com apenas 7% dos casos. As maiores dificuldades dos estudantes estão na iotização/palatização (19%), no apagamento do R final (29%) e na monotongação (32%), dando um total de 80% dos “erros” ocorridos na categoria de “erros” decorrentes da interferência da fala na escrita.

Além dos casos que já discutimos nas duas categorias acima, expressas pelos quadros e gráficos, encontramos também casos de hipercorreção, embora em uma frequência menor com apenas 5 casos (er-é- duas vezes; jilor-jiló; camar-cama; tenhor-tenho). Zorzi (1998) acredita que pelo fato da linguagem oral ser mais antiga que a escrita, o estudante acaba, muitas vezes, utilizando seu conhecimento do oral em seus escritos. O outro motivo é o de que existem palavras na língua portuguesa que são escritas quase do mesmo modo em que são pronunciadas, uma outra razão diz respeito a aspectos pedagógicos, que, por vezes, colocam os alunos em contato apenas com as regularidades da língua ou ensinam aos estudantes a prestarem atenção ao modo como falam na hora de escrever.

Para termos uma ideia da porcentagem dos “erros” quando juntamos as duas categorias, observemos o gráfico abaixo:



No gráfico nº 5, o qual reúne todas as categorias analisadas no diagnóstico, notamos que as maiores ocorrências de “erros” dos estudantes estão nas subcategorias: M,N,NH (5%), apagamento do R final (6 %), monotongação (7%), uso do H inicial (8 %), S/Z (7%), U/L no final de sílabas/ coletivos terminados em L (9%), Representações para o fonema /S/ (11%), Sons do X (13%). (Tais categorias serão enfatizadas na proposta de intervenção).

Quadro 32 – Dados quantitativos relativos somente aos problemas selecionados para a proposta de intervenção

PROBLEMAS SELECIONADOS PARA A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	DADOS QUANTITATIVOS
M,N,NH	5 %
Apagamento do R final	6%
Monotongação	7%
S/Z	7%
Uso do H inicial	8%
U/L no final de sílabas/Coletivos terminados em L	9%
Representações para o fonema /S/	11%
Sons do X	13%

Fonte: Elaborado pela autora

Totalizando 66% de todas as ocorrências de “erros” nas atividades, daremos ênfase a essas categorias na proposta de intervenção pedagógica que será apresentada mais a frente.

Gráfico 6 – Dados quantitativos relacionados apenas aos “erros” selecionados para a proposta de intervenção pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora

No gráfico anterior, nº 6, demonstramos a porcentagem dos “erros” relacionados apenas aos problemas que serão alvo da proposta de intervenção pedagógica, para, ao final, verificarmos se os “erros” ortográficos foram minimizados e quais ainda requerem um trabalho continuado, posterior ao mestrado.

5.3.2 Um comentário importante...

Nos quadros que seguem, é possível observar os “erros” cometidos por cada sujeito nas três atividades diagnósticas. Os quadros permitem visualizar a condição individual de cada aluno, de modo que possibilita estabelecer uma comparação da situação inicial dos educandos, antes da intervenção, e da sua situação, pós-intervenção. É importante observar que a maior parte dos “erros” está concentrada no aspecto relacionado ao sistema ortográfico.

Quadro 33 – Análise da atividade diagnóstica: Ditado a partir de imagens

“Erros” relacionados ao sistema ortográfico										“Erros” decorrentes de interferência da fala na escrita				
Sujeitos	C/Qu	M,N,NH	O/ U no final de pal/ Sílabas	S/Z	U/ L no final de síl/ Coletivos termin c/ L	Emprego do H inicial	Som do X	Fonema /S/	Som do G (diante de E, I)	Monotongaço	Apagamento do R final	Ditongaço	Rotacismo	Iotizaço/ palatalizaço
1		X		X	X	X	X	X	X	X		X		
2				X	X	X	X	X	X		X			X
3	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		
4				X	X	X	X	X	X	X	X			
5		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6				X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
7					X	X	X	X	X	X	X	X		
8		X		X	X	X	X	X	X					X
9					X	X	X	X	X	X	X			X
10	X	X			X	X	X	X	X	X		X		X
11		X			X	X	X	X	X	X	X			X
12	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X			
13				X	X	X	X	X	X	X				
14				X	X	X	X	X	X	X	X			X
15				X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
16				X	X	X	X							X
17				X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
18					X	X	X	X	X		X	X	X	X
19				X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
20					X	X	X	X	X	X	X	X		X
21				X	X	X	X	X			X	X		X
22		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
23				X	X	X	X	X	X	X				X
24				X	X		X	X	X					X
25		X		X	X	X		X						
26				X	X	X	X							
27					X	X	X	X	X		X			X
28	X	X		X	X	X	X		X					

Fonte: Elaborado pela autora

É possível perceber que a atividade do ditado foi a que nos deu uma maior visão das dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à norma ortográfica. No quadro 26, podemos notar que essas dificuldades se concentraram nas categorias: S/Z; U/L no final de palavras/ Coletivos terminados em L; Emprego do H inicial; Som do X; Representações para o fonema /S/; Som do G (diante de E ou I); monotongação; apagamento do R final; Iotização/ palatização. Ao contrário do que muitas discussões afirmam, quando dizem que o ditado não dá uma visão dos “erros” que os estudantes mais cometem, por ser uma atividade mais monitorada, em que os alunos prestam mais atenção ao escrever, o nosso ditado nos deu a base para percebermos as maiores dificuldades dos estudantes. A partir dele e das outras atividades (relato pessoal e descrição da imagem), podemos fazer um balanço das maiores ocorrências.

Passemos para o quadro abaixo, que nos dará uma visão sobre onde estão mais concentrados os “erros” no que diz respeito à atividade de descrição da imagem *O quarto de Chico Bento*.

Quadro 34 – Análise da atividade diagnóstica: Descrição da imagem *O quarto de Chico Bento*

“Erros” relacionados ao sistema ortográfico										“Erros” decorrentes de interferência da fala na escrita				
Sujeitos	C/Qu	M,N,NH	O/ U no final de palav/síla	S/Z	U/ L no final de síla/ Colet termin com L	Emprego do H inicial	Som do X	Rep. Do fonema do /S/	Som do G (diante de E e I)	Monotongação	Apagamento do R final	Ditongação	Rotacismo	Iotização/palatalização
1					X									
2							X	X						X
3								X		X				
4								X		X				
5			X					X						
6					X			X						
7			X					X						
8			X	X	X			X						
9								X						
10				X	X		X	X						
11			X				X							
12	X	X						X		X				
13														
14			X	X			X	X		X	X			
15				X						X				
16					X			X						
17			X					X				X		
18			X					X						
19	X				X		X	X		X		X		
20	X	X		X							X			
21		X	X					X						
22			X		X			X	X					
23						X								
24						X			X					
25		X	X	X		X					X			
26						X								
27									X					
28		X	X	X				X			X			

Fonte: Elaborado pela autora

No *Quadro 27* notamos que as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos, com base no diagnóstico a partir da descrição da imagem *O quarto de Chico Bento*, estão mais concentradas no Som do X; uso do S/Z; O/U no final de palavras/ sílabas; U/ L no final de sílabas/ Coletivos terminados em L e na monotongação.

Há categorias que se repetem, no ditado e na descrição da imagem, são elas: Som do X; uso do S/Z e U/L no fim de palavras. Essas mesmas categorias serão abordadas mais à frente na proposta de intervenção pedagógica.

No quadro que segue (nº 28), apresentaremos as maiores concentrações de “erros” na atividade diagnóstica relato pessoal.

Quadro 35 – Análise da atividade diagnóstica: Relato pessoal

“Erros” relacionados ao sistema ortográfico										“Erros” decorrentes de interferência da fala na escrita				
Sujeitos	C/Qu	M,N,NH	O/ U no final de palav/síla	S/Z	U/ L no final de síla/ Colet termin com L	Emprego do H inicial	Som do X	Rep. Para o fonema /S/	Som do G (diante de E e I)	Monotongação	Apagamento do R final	Ditongação	Rotacismo	Iotização/ palatalização
1					X									
2											X			
3		X									X			
4								X		X				
5									X					
6														
7		X												
8														
9				X										
10				X			X							
11		X		X										
12		X			X					X		X		
13												X		
14														
15					X									
16							X							
17				X	X						X			
18											X			
19														
20								X						
21		X									X			
22		X			X			X	X		X			
23								X			X			
24														
25														
26														
27														
28		X		X			X					X		

Fonte: Elaborado pela autora

No *Quadro 28* notamos que as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos, com base no diagnóstico a partir do relato pessoal, estão mais concentradas na nasalidade, U/L no final de palavras/ Coletivos terminados com L, uso do S/Z, Som do S e o apagamento do R final.

Mais uma vez, há categorias que se repetem: U/L no final de palavras/ Coletivos terminados com L, uso do S/Z, Representações do fonema /S/.

No *Quadro 29* serão expostos os outros “erros” encontrados no diagnóstico. Aqueles que não estavam previstos, mas ocorreram.

Quadro 36 – Outros “erros” encontrados no diagnóstico (considerando as três atividades)

Sujeitos	R ou RR	E ou I no final de palavras/sílabas	Troca do M e N	Desvio por desconh das regras gram.	In de nome próp c/ letra minúscula	Disputa do L/ LH	Problemas na acentuação gráfica	Hipercorreção
1	X			X	X		X	
2	X						X	
3								
4		X					X	X
5							X	
6	X						X	
7				X	X			
8	X		X					
9				X	X		X	X
10			X		X			
11	X		X					
12				X	X	X	X	
13	X		X	X				
14	X			X			X	
15	X			X			X	
16					X			
17	X			X	X			
18	X						X	
19								
20	X						X	
21							X	
22	X						X	
23		X	X	X				
24				X	X			
25	X							
26				X	X			
27				X				
28	X			X	X			

Fonte: Elaborado pela autora

No *Quadro 29* “os erros” estão mais concentrados nas categorias R ou RR, desvio por desconhecimento das regras gramaticais (especificamente concordância e uso pronominal), início de nome próprio com letra minúscula e problemas na acentuação gráfica.

Embora estes problemas não sejam tão recorrentes na escrita dos estudantes, isso não subtrai a necessidade de trabalhá-los. O professor poderá, em outro momento, abordar essas questões. Não as selecionamos para a nossa intervenção, pois optamos por trabalhar apenas as que ocorrem mais, uma vez que o nosso tempo é curto e há também a necessidade de abordarmos outros conteúdos impostos pela unidade escolar.

O quadro abaixo, 30, resume quais estudantes mais “erraram” e quais mais acertaram nas atividades:

Quadro 37 – Sujeitos que mais “erraram” e os sujeitos que mais acertaram

SUJEITOS QUE MAIS “ERRARAM”	SUJEITOS INTERMEDIÁRIOS	SUJEITOS QUE MAIS ACERTARAM
Sujeito 1	Sujeito 4	Sujeito 10
Sujeito 2	Sujeito 5	Sujeito 13
Sujeito 3	Sujeito 6	Sujeito 16
Sujeito 7	Sujeito 14	Sujeito 24
Sujeito 8	Sujeito 17	Sujeito 25
Sujeito 9	Sujeito 18	Sujeito 26
Sujeito 11	Sujeito 19	-
Sujeito 12	-	-
Sujeito 15	-	-
Sujeito 20	-	-
Sujeito 21	-	-
Sujeito 22	-	-
Sujeito 23	-	-
Sujeito 27	-	-
Sujeito 28	-	-

Fonte: Elaborado pela autora

Os quadros de 26 a 29 reafirmam a ideia de que a forma como aspectos da escrita, em especial a ortografia, vêm sendo abordados não estão apresentando resultados favoráveis para o avanço dos estudantes. Nesse sentido, os professores precisam conscientizar-se de que é necessário o

ensino de ortografia de modo reflexivo, sistemático e frequente, aliado às práticas de letramento e ao contexto sociocultural do estudante. É preciso adotar critérios que avaliem o nível de letramento e domínio da norma ortográfica. O ensino não deve ser de modo aleatório, mas deve considerar, por exemplo, aquilo que o aluno já sabe e o que ele precisa aprender. O professor deve selecionar aspectos que serão abordados nas atividades e verificar em que nível seus estudantes se encontram, onde erram mais e onde erram menos, criar um mapa da turma, para as dificuldades e avanços. Estas estratégias podem auxiliar no momento da avaliação e, sobretudo, no planejamento de uma aula mais direcionada para as necessidades específicas de cada turma.

Não podemos negar a relação que existe entre a ortografia e os indicadores sociais. No caso do nosso diagnóstico, dois dos estudantes que possuem pais mais escolarizados, com nível superior (sujeitos 13 e 24), os quais conseguimos identificar pelo questionário socioeconômico e psicopedagógico, pois declararam o nível de escolaridade dos pais, e o sujeito 26, que declarou que os pais sabem ler e escrever, embora não consiga apontar o nível de escolaridade deles, foram aqueles que menos desvios cometeram no momento da escrita. Em alguns casos, percebemos que eles levantam hipóteses para a escrita das palavras, muitas vezes, escrevendo de um jeito e mais à frente grafando novamente essa mesma palavra de outro modo, nesse caso, esses alunos já têm um pouco de noção do aspecto da norma ortográfica referente àquela palavra.

Há alunos que mais acertaram, mas que o pai ou a mãe não sabe ler (sujeitos 10 e 25), no entanto, os estudantes afirmaram no questionário que os familiares possuem o hábito da leitura, fato que influencia no nível de letramento dos alunos. Nesses casos, os estudantes também levantam hipóteses para a escrita das palavras, grafando em um primeiro momento de uma forma, e depois, de outra.

O único sujeito que marcou que os pais cursaram do 1º ao 3º ano do ensino médio (sujeito 16), e que mais acertou, mostrou que, mesmo que seus pais não tenham o hábito da leitura, como afirma no questionário socioeconômico, ele grafa com uma menor ocorrência de desvios se comparado aos outros alunos que, ou o pai ou a mãe não sabe ler e escrever.

Este sujeito 16 afirma que gosta de ler, o faz diariamente e utiliza diversos suportes para a sua leitura, como livro, computador e celular. Nesse caso, embora os pais não tenham esse hábito, proporcionam diversos contextos de letramento ao seu filho, conseqüentemente, isso implica em um melhor rendimento ortográfico.

Entre os estudantes que mais “erraram”, os sujeitos: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, temos os sujeitos 1, 2, 3, 11, 12, 17, 19, 22 e 23, que apontaram o pai, a mãe ou ambos como se não soubessem ler e nem escrever. No entanto, os estudantes leem diariamente, utilizando como suporte o livro. Os sujeitos 4, 6, 7, 8, 9, 14, 18, 20, 21 apontaram que leem diariamente e que a família tem o hábito da leitura. Os demais, 5, 15, 27 e 28 apontam que a família lê, mas ele o faz raramente (sujeitos 5 e 28). Os sujeitos 15 e 27 dizem que a família não lê, mas eles o faz diariamente.

Sendo assim, os educadores não podem estar omissos do fato de que há uma relação dos indicadores sociais, como é o caso do nível de escolaridade dos pais, com o rendimento ortográfico do aluno. Sabendo disso, o professor necessita criar uma prática de investigar o contexto social em que seus estudantes estão inseridos, uma vez que isso, muitas vezes, justifica muitos dos problemas ortográficos que ele possui. Além disso, esse conhecimento proporciona o rompimento da prática do professor com os exercícios tradicionais de ortografia. Isso significa saber que um trabalho de ortografia que utilize apenas o ditado, por exemplo, que é uma das formas mais usuais na escola para “ensinar” a norma ortográfica, não é viável, do modo como vem sendo trabalhado, já que o aluno pode ter dificuldades para ler e escrever, ou até mesmo não ser alfabetizado, mas ter decorado certas palavras e utilizá-las no ditado.

Em todos os casos, notamos que a escola tem um papel decisivo como agência de letramento na vida desses alunos, pois será ela quem elevará o nível de letramento deles, promovendo atividades que estimulem o gosto pela leitura, utilizando, muitas vezes, diferentes suportes para o ensino. Notamos através da descrição do perfil dos estudantes, elaborado através do questionário socioeconômico e psicopedagógico, que o livro é o campeão em suporte utilizado para leitura pelos alunos, o que nos leva a pensar,

considerando também conversas informais com os estudantes, que parte desses livros é livro didático, por vezes, o único recurso para leitura de que dispõem em seus lares. Desse modo, o professor deve promover em classe o contato dos seus alunos com variados gêneros textuais para que seus estudantes tenham cada vez mais intimidade com diferentes textos, além dos que já vêm sendo utilizados no livro didático adotado pela unidade escolar.

Saliento a atividade diagnóstica do sujeito vinte. Nela, é notório que este estudante possui intensas dificuldades de escrita, mas ainda consegue acertar uma ou outra escrita de palavra, como pode ser visto nas atividades que seguem:

Figura 5 – Atividade diagnóstica de descrição do quadro *O quarto de Chico Bento* do sujeito 27.



Universidade do Estado da Bahia
 Departamento de Ciências Humanas- Campus V
 Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS



Estudante:

Atividade de produção textual

- 1- O quadro abaixo, *O quarto de Chico Bento*, é uma paródia, uma imitação feita por Maurício de Souza para homenagear o grande pintor holandês Vincent van Gogh. Observe atentamente a imagem e escreva o que você vê nela.



cala - mesa - cama - janela - porta - cadeira - balcão
 cama - porta - janela - guarda-roupa - luminária

Na imagem anterior (Figura 12), podemos notar que mesmo com as dificuldades que o estudante ainda apresenta na escrita, ele avançou de série, no entanto, segue sem avançar em seus conhecimentos, não sabendo ler e tendo sua escrita ainda em uma fase inicial.

Figura 6 – Atividade diagnóstica: Relato pessoal do sujeito 27.

2- Escreva um relato pessoal contando quem é você. Fale seu nome, idade, se descreva fisicamente(cor dos olhos, cabelos, seu tamanho e peso, seus traços particulares, com quem da sua família você se parece), quem são os seus melhores amigos.

Conte ainda sobre sua família: como são seus pais, o que fazem, quantos irmãos tem, o que eles fazem, se são mais velhos ou mais novos, como eles são, como é o relacionamento entre vocês.

Acrescente ao seu texto os seus gostos: filme, programa de televisão predileto; músicas, esportes, pratos preferidos, games, livros, que coisas detesta, que coisas lhe agradam, quais são os seus sonhos e maiores vontades.

~~Eu sou uma pessoa muito bonita.~~
~~Eu sou muito bonita e muito inteligente.~~
~~Eu sou muito bonita e muito inteligente.~~

maí Pale mali i paco ngoga mali tapasa in i denaru figo
 Kalle kala ma maigga 13 cidaliakoya
 Tulu araru storio

A atividade 2 (relato pessoal, Figura 13) deixa claro que ele está no período silábico-alfabético. O aluno possui dificuldades em organizar um texto, mas ainda consegue escrever algumas palavras, o que nota que com este aluno, o professor necessita fazer um trabalho diferenciado em sala de aula, para que ele possa ter suas dificuldades, ao menos, amenizadas.

Figura 7 – Primeira página da atividade diagnóstica- ditado do sujeito 27.

Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas- Campus V
Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS

Estudante: _____

Observe as imagens que serão projetadas e, em seguida, anote apenas aquela que não se repete.

1. <u>Quadro</u>	Quadro
2. <u>Quadra</u>	Quadra
3. <u>Quarto</u>	Quarto
4. <u>Aquário</u>	Aquário
5. <u>Sardinha</u>	Sardinha
6. <u>Caminhão</u>	Caminhão
7. <u>Bomba</u>	Bomba
8. <u>Bambu</u>	Bambu
9. <u>Brinco</u>	Brinco
10. <u>Tatu</u>	Tatu

Na primeira página da atividade diagnóstica (Figura 7), ditado, a única palavra que o estudante grafa corretamente é a palavra “tatu”. Aproxima a escrita das palavras bomba (linha 7) e bambu (linha 8).

Na segunda página do ditado, o estudante aproxima-se da escrita das palavras pobreza (linha 11) e cassino (linha 26), conforme pode ser visto abaixo na figura 15:

Figura 8 – Segunda página da atividade diagnóstica ditado do sujeito 27.

11. <i>Pobiza</i>	Pobreza	39. _____	Rapaz
12. <i>nobreza</i>	Nobreza	40. <i>Fulano</i>	Feroz
13. <i>Portuguesa</i>	Portuguesa	41. <i>Bicicleta</i>	Bicicleta
14. <i>Francesa</i>	Francesa	42. <i>Bloco</i>	Bloco
15. <i>Barril</i>	Barril	43. <i>Classificador</i>	Classificador
16. <i>Anzol</i>	Anzol	44. <i>Plástico</i>	Plástico
17. <i>Milharal</i>	Milharal	45. <i>Sandália</i>	Sandália
18. <i>Harpa</i>	Harpa	46. <i>Óleo</i>	Óleo
19. <i>Hélice</i>	Hélice	47. <i>Mulher</i>	Mulher
20. <i>Escada</i>	Escada	48. <i>Molhado</i>	Molhado
21. _____	Enxada		
22. _____	Axila		
23. _____	Faxina		
24. _____	Enxurrada		
25. _____	Pulseira		
26. <i>Cassino</i>	Cassino		
27. _____	Cimento		
28. _____	Tangerina		
29. _____	Jenipapo		
30. _____	Jiló		
31. _____	Acarajé		
32. _____	Açougue		
33. _____	Galinheiro		
34. _____	Caixote		
35. _____	Tesoura		
36. _____	Nadador		
37. _____	Cumprimentar		
38. _____	Acorrentar		

Fonte: A autora

As palavras que compõem o ditado estão ao lado das que foram escritas pelo estudante. Na atividade, o aluno escreveu de acordo com a norma ortográfica apenas uma palavra, ou seja, consegue grafar apenas a palavra “tatu”, na linha 10. No contexto da alfabetização, a palavra “tatu” é muito recorrente, o que nos leva a crer que das palavras utilizadas no diagnóstico, esta é a única que o aluno se lembra de como escreve, pois decorou. Infelizmente, o ensino fundamental II, com vários professores em um único dia, não permite que haja ali um trabalho direcionado apenas a esse caso, pois conhecemos a realidade de programa, unidade e tempo para cumprir. O fato do sujeito 27 chegar ao ensino fundamental II sem saber o mínimo para ser alfabetizado implica que haja um trabalho no turno oposto para minimizar os problemas de alfabetização de estudantes como o sujeito em questão, que não é um caso único naquele contexto escolar.

O professor precisa estar atento às diversas dificuldades do seu estudante. O que quero dizer aqui não é que se deixe de utilizar os exercícios tradicionais de ensino, como é o caso do ditado, mas que haja uma utilização consciente, aliada a outras atividades, e não como forma única para o ensino da norma ortográfica. É necessário que o professor utilize diversos recursos para auxiliar o estudante nesse processo, leve para a sala de aula textos diversos, proporcione um ensino reflexivo sobre a norma, aliado às práticas de letramento, com atividades estruturadas e sistemáticas e considere também o contexto socioeconômico do seu estudante.

Como pode ser percebido a partir dos quadros e tabelas expostos neste capítulo, as atividades tradicionais, que normalmente são utilizadas para “ensinar” ortografia, não tem proporcionado o avanço dos alunos para a aprendizagem da norma ortográfica. Notamos, sobretudo nos gráficos, que os estudantes possuem dificuldades tanto nos aspectos dos “Erros” relacionados ao sistema ortográfico, quanto no dos “Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita e por isso, selecionamos as maiores ocorrências para nossa intervenção, são elas: **H inicial, representações para o fonema /S/, Sons do X, U/L no final de palavras/ coletivos terminados em L, uso do S/Z , M,N,NH, monotongação e apagamento do R final.**

Na seção que segue, apresentaremos a proposta de intervenção pedagógica realizada na tentativa de minimizar os problemas mais recorrentes. Além disso, com o objetivo de perceber os avanços dos estudantes, é que apresentaremos ainda uma nova atividade para ser realizada ao final de todas as oficinas.

6 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção, pretendemos expor sobre as características gerais da nossa proposta de intervenção pedagógica e apresentar uma reflexão sobre os pressupostos da sequência didática. Em seguida, apresentaremos a sequência de oficinas que compõem nosso trabalho e uma atividade avaliativa para que possamos verificar se os alunos tiveram, de fato, seus problemas com a norma ortográfica minimizados.

6.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Toda e qualquer atividade em sala de aula deve estar atrelada a uma concepção de língua/linguagem, que, conseqüentemente, definirá a concepção de ensino/aprendizagem adotada pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa. Partindo de tal premissa, elegemos como nossa concepção de língua/linguagem, para essa proposta de intervenção, a língua/linguagem como interação.

Tal concepção aponta que a língua se constitui através da interação verbal. Dessa forma, os sujeitos são vistos como agentes sociais, já que as trocas de experiências e conhecimentos se dão por meio dos diálogos. Sobre a concepção de língua/linguagem como interação, Fuza, Ohuschi, Menegassi (2011,p.490) afirmam:

nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

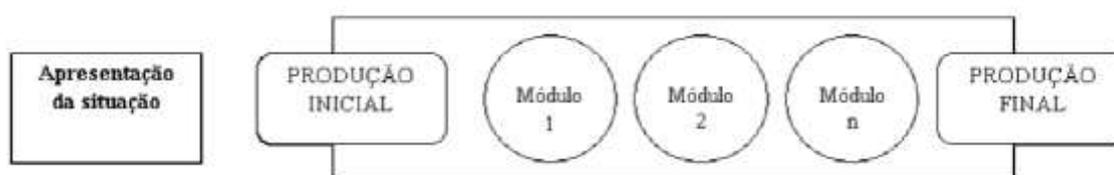
E a reflexão sobre a língua se dá através da compreensão, análise, interpretação e a produção de textos verbais. Dessa forma, o texto passa a ser o lugar da interação.

Assim, a concepção de ensino/aprendizagem empregada neste trabalho, que considera a língua como interação, entende que o aprendiz constitui-se como um sujeito social através da linguagem, construindo ações e agindo sobre os interlocutores. O educando é o centro do processo de aprendizagem e não um agente reprodutor da língua. É um sujeito que utiliza a linguagem manifestada nas mais variadas práticas sociais, que cria e recria os enunciados para atingir seus objetivos.

No que concerne à metodologia empregada em nossa proposta de intervenção, ela está baseada nos pressupostos da pesquisa-ação. Como já foi dito, a escolha dessa abordagem se deu pelo fato de que ela envolve investigador e investigado como responsáveis pelo processo de pesquisa. Essa metodologia permite que o professor conheça o contexto em que seu aluno está inserido, como ele tem influência no processo de aprendizagem e assim, dá bases para que o professor ajuste suas ações para solucionar as dificuldades de seu estudante, que é visto nesse processo como um ser ativo, participativo e também responsável pela pesquisa.

Variados trabalhos de intervenção em sala de aula têm sido propostos a partir da sequência didática. Esta proposta foi desenvolvida na Universidade de Genebra, em 1985, por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No Brasil, foi adotada por inúmeros pesquisadores que defendem a abordagem sociointeracionista e acreditam que essa abordagem pode modificar o modo como se deve ensinar a produção de textos nas escolas. Essa metodologia estrutura-se com base no seguinte esquema: “Apresentação da situação”, “Produção inicial”, “Módulos” e “Produção final”.

Figura 9 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na apresentação da situação, é descrita, de maneira detalhada, a tarefa de expressão escrita que os alunos devem realizar. A apresentação da situação trata-se de um momento crucial, já que se deve apresentar um problema de comunicação bem definido (Qual o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?) e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos (foco no tema). Nesse momento, é preciso que os alunos percebam a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. Para os autores, essa fase inicial fornecerá aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.

Após essa primeira etapa, passa-se à produção inicial. Os alunos elaboram um primeiro texto inicial, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira versão. A partir dessa etapa, o professor avaliará as capacidades já adquiridas pelos alunos e ajustará as atividades e os exercícios previstos na sequência didática às possibilidades e dificuldades reais da turma.

Na terceira etapa, que corresponde aos módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na produção inicial e de fornecer aos discentes subsídios necessários para superá-los. Nessa etapa, são elaborados quantos módulos sejam necessários para resolver as questões identificadas na primeira produção. Assim, o movimento da sequência didática vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero.

Já na produção final, por sua vez, os alunos colocarão em prática os conhecimentos adquiridos nos módulos a partir da reescrita do texto. Nesse momento, o professor e os alunos poderão mediar os progressos alcançados nos módulos de ensino.

O objetivo maior da sequência didática é fazer com que os alunos dominem um gênero de texto, permitindo que eles falem ou escrevam melhor em uma determinada situação de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). Sendo assim, os gêneros textuais são o centro do trabalho com a sequência didática.

A partir de uma perspectiva da língua como interação é que nos últimos anos vem se delineando o ensino de leitura e escrita pautado nos diversos textos, entendendo “a escrita como prática social e o texto como aquele que realiza um propósito particular em uma situação específica” (SANTOS, 2007, p.11).

Através dos gêneros diversos, torna-se possível entender a língua como um fenômeno heterogêneo e interativo; nesse caso, os recursos utilizados nos textos dizem respeito, muitas vezes, ao propósito comunicativo de cada gênero e a intencionalidade do autor, que faz uso de estratégias, como a menção a outros textos para a construção dos sentidos do seu próprio texto.

Os gêneros textuais são considerados uma ferramenta importante para o ensino de língua materna por possibilitarem ao educando ter o contato com os diferentes textos e formas de expressões da linguagem, auxiliando no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes, podendo construir novos contextos e, conseqüentemente, novos diálogos com outros textos, tornando os aprendizes sujeitos ativos e participativos, construtores do próprio processo de

aprendizagem, capazes de utilizar os mais variados gêneros textuais, adequando-os às diversas situações de usos.

Dessa forma, o professor deve levar para a sala de aula textos variados para que seu aluno tenha contato com a norma ortográfica, pois, como afirma Morais (1998), especialmente para as crianças da classe popular, a escola é quem precisa oportunizar a convivência do seu estudante com modelos de escrita correta que se possa fazer reflexão, já que em seus lares tem menos chance de ter textos escritos, assim

Diante de tudo o que foi exposto até aqui, é necessário pontuar que, para o nosso trabalho, não utilizaremos o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), já que, como dito anteriormente, esse modelo de trabalho com o texto, tem seu foco no ensino do gênero textual. Dessa forma, vai, em certo ponto, de encontro aos objetivos dessa proposta de intervenção pedagógica, que tem como centro o ensino da norma ortográfica, embora, para realizar nossa intervenção sempre partamos do texto. O ensino da estrutura e características dos gêneros textuais não é o foco principal do nosso trabalho, mesmo que em algum momento ele se faça necessário. Isso se deve ao fato de que a turma selecionada para esse estudo possui problemas ortográficos que não foram solucionados durante o ensino fundamental I e que, agora no fundamental II, estão se prolongando.

Ademais, os próprios autores, criadores da sequência didática, no texto *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento* pontuam que:

sem querer negar a importância da ortografia, é necessário atribuir-lhe seu devido lugar: um problema de escrita, sem dúvida, mas que, como tal, deve ser tratado, de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais. Isso não só permite centrar os esforços em problemas textuais, mas também evita sobrecarregar o aluno com a correção de palavras ou de passagens que serão suprimidas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 99).

Ora, se defendemos nesse trabalho uma abordagem sistemática e constante da ortografia, como podemos relegá-la apenas o final do percurso? Já percebemos que deixá-la em segundo plano, trabalhá-la apenas quando possível, de modo não sistemático e frequente, desconsiderando o contexto sociocultural do estudante não tem surtido o efeito desejado, já que os alunos, como demonstrado pela atividade diagnóstica, ainda cometem diversos “erros” que já poderiam ter sido superados.

Sendo assim, para cumprir o objetivo de minimizar os problemas mais recorrentes com a norma ortográfica que os estudantes possuem (som do X; representações para o fonema S; uso do U/L no final de palavras/ coletivos terminados com L; uso do S/Z; emprego do H inicial; monotongação; uso do M, N,NH; apagamento do R final) trabalhamos a partir dos moldes de oficinas, como será apresentado na seção que segue.

As oficinas foram pensadas para serem desenvolvidas em 5 aulas semanais, carga horária de Língua Portuguesa na escola em que a pesquisa está sendo desenvolvida. A proposta de intervenção pedagógica está dividida em dez oficinas, cada uma será feita em duas aulas, são elas: Oficina 1: Apresentando a proposta das oficinas; oficina 2: Da fala para a escrita-Parte I (relação entre a fala, escrita e a ortografia); oficina 3: Da fala para a escrita-Parte II (monotongação); oficina 4: Da fala para a escrita-Parte III (apagamento do R final); oficina 5: O sistema ortográfico-Parte I (nasalidade); oficina 6: O sistema ortográfico-Parte II (uso do S ou Z); oficina 7: O sistema ortográfico-Parte III (uso do U ou L); oficina 8: O sistema ortográfico-Parte IV (Som do X); oficina 9: O sistema ortográfico-Parte V (uso do H inicial); oficina 10: O sistema ortográfico-Parte VI (Som do S).

É importante pontuar a necessidade da oficina de número 1: “Apresentando a proposta das oficinas”, pois os estudantes consideram o diagnóstico apenas como atividades para mostrar aquilo que eles não aprenderam. Para além dessa realidade, o diagnóstico também é válido para mostrar quais avanços eles já adquiriram. Quando o professor diz que fará um diagnóstico com a turma, isso causa um certo receio, pois naquele momento consideram que estão sendo avaliados. Nesse sentido, essa primeira oficina é importante, pois mostra as principais dificuldades apresentadas pela turma, e também dirá quais avanços os alunos já demonstraram, tomando como base o diagnóstico, com relação à ortografia, e que não precisarão de um tempo mais detalhado para ser trabalhado. Sendo assim, servirá também para desmistificar o receio que os estudantes possuem ao realizar uma tarefa diagnóstica e percebam que essas atividades são formas de auxiliá-los no processo de aprendizagem.

Cada oficina utiliza variados gêneros textuais com temas diferentes. Não selecionamos o texto, considerando o assunto discutido, mas sim, se apresentavam o fenômeno que seria preciso discutir. Sendo assim, o quadro abaixo aponta quais são os textos utilizados em cada oficina e os temas discutidos neles.

Quadro 38 – Temas dos textos usados em cada oficina

OFICINA	TEXTO	TEMA
1	Um mundo sem escrita (Autor desconhecido)	Poema que permite uma reflexão sobre como seria um mundo sem escrita, para tanto, apresenta exemplos de situações do cotidiano que não existiriam, caso não houvesse a escrita.
2	Imagens variadas do cotidiano	As imagens apresentam temas como venda de produtos ou serviços, preservação, reflexão cristã.
2	Tirinha da Turma da Mônica Jovem	A tirinha apresenta os personagens Cascão e Magali, adolescentes e mostra os dois olhando para um determinado lugar e usando variações linguísticas relacionadas à idade, por exemplo.
3	A triste Partida (Patativa do Assaré)	Êxodo rural e a necessidade de muitos nordestinos de migrarem para São Paulo.
4	Imagem sem título	Preservação do meio ambiente
4	Músicas: De Janeiro a Janeiro e Minha Felicidade –Roberta Campos	Amor/ relacionamento
4	Músicas: Amante não tem lar (Marília Mendonça), Medo bobo (Maiara e Maraísa), Deixa ele sofrer (Anitta)	Amor/ relacionamento
5	Música: Nasal Sensual (Juca Chaves)	Importância do nariz
6	Música: Uma casa portuguesa	Descrição de uma casa portuguesa
7	Música: O girassol	Girassol
9	A convenção das letras (Lívia Neves)	Palavras que são escritas com a letra H
10	Música: Zero a dez (Ivete Sangalo)	Amor/ relacionamento

Fonte: Elaborado pela autora

As dez oficinas expostas mais acima estão divididas em 2 horas/aula. Não pensamos ser necessária uma quantidade maior de aulas destinadas a cada ocorrência de “erros”, considerando o nosso contexto de atuação e os sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que atividades bem definidas e estruturadas, bem como a mediação do professor, dão conta de trabalhar os fenômenos ortográficos proporcionando uma reflexão e conscientização sobre a língua. Além disso, a cada

duas oficinas, será realizada uma aula com o tema “Sistematizando o que foi aprendido”. Nesse momento, os alunos farão atividades para fixar/reforçar/acompanhar o conteúdo aprendido durante a semana e permitir que a pesquisadora tenha um acompanhamento do que eles já aprenderam e o que ainda necessitam aprender.

Estas atividades, que serão utilizadas no período de uma aula semanal (50 minutos), são atividades que envolvem produção de texto, preenchimento de lacunas, ditados, já que essas formas de atividade permitem que o estudante pare para refletir sobre qual letra colocar. Quando ele faz isso, está realizando um trabalho metacognitivo, ou seja, refletindo sobre a língua. Já no caso do professor, ele proporciona ao seu estudante um monitoramento e reflexão sobre a língua, além de poder acompanhar a evolução do alunado.

Nesta seção, são sempre propostos exercícios com palavras soltas, pois entendemos que o ensino sistemático de ortografia não precisa estar somente aliado ao texto, mas também aliado a ele, ou seja, se o objetivo das atividades propostas é o de fixar/ reforçar/acompanhar o que foi aprendido, e antes já foi feito todo um trabalho reflexivo sobre a ortografia, aliado aos mais diversos gêneros textuais, não há necessidade de sempre se partir do texto. Ademais, Moraes (1998) define como estratégia para o trabalho com ortografia, o trabalho com textos e com palavras fora de textos. Considerando aqueles vocábulos que podem constituir desafios para os alunos. como já mencionado em outra seção deste trabalho, o trabalho com a ortografia, embora possa partir do texto, está voltado, basicamente, ao nível da palavra, como dizem os PCN de língua portuguesa.

A proposta de intervenção pedagógica totaliza 25 aulas (no que diz respeito às oficinas e ao Sistematizando o que foi aprendido). O tempo de desenvolvimento pode parecer grande, no entanto, se considerarmos a quantidade de “erros”, a necessidade de uma oficina com o objetivo de apresentar onde os estudantes “erraram” mais e uma outra destinada a discutir a relação entre escrita, oralidade e ortografia, bem como, atividades para fixar o conteúdo ou verificar se os problemas foram minimizados, é possível perceber que não teria como desenvolver um trabalho dessa natureza em menos tempo. Fazê-lo, implicaria na perda de qualidade, em deixar de abordar alguns aspectos relevantes para a reflexão sobre língua e um boicote ao consequente avanço dos estudantes.

Após a aplicação da intervenção, serão aplicadas três atividades pós- oficinas. O objetivo é verificar se os estudantes tiveram seus problemas com a norma ortográfica minimizados. Nesse caso, será feita uma atividade de descrição a partir do quadro *Feira livre* de Maria D. Toledo, uma proposta de texto a partir de uma história em quadrinhos e um ditado. (3 aulas).

Ao término das atividades, será reservado um tempo para que os estudantes possam avaliar as atividades desenvolvidas pelo professor e o seu desempenho durante as oficinas (1 aula).

A avaliação processual se dará considerando algumas atividades do “sistematizando o que foi aprendido” e as atividades pós-oficinas (ditado, descrição e produção textual). Adotaremos como critérios, as ocorrências dos “erros” que foram alvo dessa proposta de intervenção, com o intuito de verificar se foram minimizados e quais ainda requerem a continuação das atividades. Utilizamos como instrumento de avaliação textos, por considerar que é nele que vai estar manifestado o aprendizado do estudante, enquanto sujeito da interação verbal e nele o aluno apresentará o que conseguiu apreender a partir da estratégia do USO-REFLEXÃO-USO, empregada em todas as nossas oficinas.

É preciso ressaltar que o nosso intuito com essa pesquisa não é desmerecer o trabalho que já vem sendo feito com a norma ortográfica, e as atividades que os professores adotaram ao longo de todos esses anos, mas pensar em novas formas de abordagem da ortografia em sala de aula. Sendo assim, utilizamos em alguns momentos as mesmas atividades que costumam ser usadas no ensino costumeiro de ortografia, agora não com o objetivo de ensinar, pois sabemos que elas sozinhas não tem dado conta de fazer com que os alunos avancem em suas dificuldades, mas de acompanhar os progressos de nossos estudantes e verificar em qual aspecto trabalhado durante a semana precisamos voltar maior atenção, pois ainda não estão dominando totalmente. Além disso, as atividades propostas nas oficinas, estão de acordo com a possibilidade que a escola de aplicação do trabalho permite para desenvolvimento das aulas, já que não é uma escola que possui tantos recursos disponíveis para o trabalho do professor, como é a realidade de muitas escolas públicas brasileiras. Nesse caso, os materiais utilizados nas oficinas são recursos básicos, que permitem que esta proposta seja aplicada em qualquer contexto escolar, do mais desprovido de recursos até aqueles com melhor condição.

6.2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

OFICINA 1: APRESENTANDO A PROPOSTA DAS OFICINAS

Tempo: 2 aulas (100 minutos)

Conteúdos conceituais:

- Conhecer a proposta das oficinas sobre aspectos da ortografia e as possíveis contribuições no desenvolvimento da escrita.
- Entender a importância da escrita para a humanidade.

Conteúdos procedimentais:

- Interagir com o grupo através de dinâmica;
- Apresentar as propostas das oficinas;

Materiais a serem utilizados:

- Recurso multimídia;
- Caixa de som;
- Cópia do texto “Um mundo sem escrita”;
- Lápis;
- Caneta;
- Borracha.

Desenvolvimento:

1º momento: (40 minutos)

Nesse primeiro momento, será realizada uma dinâmica para dar início às nossas oficinas. Assim, será pedido que os alunos criem um desenho que represente, para eles, o que esperam das oficinas. Em seguida, os estudantes irão apresentar a sua produção para a turma, com a intenção de que seus colegas tentem decifrar o que está expresso ali. Caso a turma não consiga decifrar, o aluno revelará o que o seu desenho diz sobre as expectativas que ele tem sobre as oficinas.

2º momento: (25 minutos)

Nesse momento, a professora fará uma roda de conversa com os alunos e explicará a proposta das oficinas que serão realizadas, relacionando com a dinâmica anterior, enfatizando que as oficinas só terão sucesso com o empenho e a participação de todos. Falará sobre os objetivos e o que motivou a escolha do tema. Relembrará com os estudantes a atividade diagnóstica realizada no ano de 2016 e apresentará os resultados através de gráficos que mostram as maiores ocorrências de erros ortográficos. Enfatizará que esses resultados nortearão cada uma das oficinas e que o objetivo geral desse trabalho é minimizar os problemas apresentados por eles no diagnóstico.

3º momento: (35 minutos)

Após o diálogo que apresenta a proposta de trabalho, a professora pedirá que os alunos, utilizando a linguagem não verbal, representem através de sons, sinais, gestos, imagens ou performance, como eles imaginam que seria um mundo sem escrita. Pedirá que aqueles que se sintam mais à vontade expressem suas impressões sobre esse mundo. Em seguida, através do recurso multimídia, a professora fará uma breve explanação sobre a origem da escrita e sua importância. Para ilustrar o que foi explanado, será exibido um vídeo de 5 minutos e 02 segundos intitulado “A mansão maluca do professor Ambrósio” (Temporada 1 episódio 7 – A escrita e o alfabeto), disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=nOvLmDGE9BE>.

Para encerrar essa primeira oficina, a professora lerá o texto “Um mundo sem escrita” (Autor desconhecido) (ANEXO A) e convidará os alunos para fazermos um lanche coletivo ao final da atividade.

OFICINA 2: DA FALA PARA A ESCRITA-PARTE I

Tempo: 2 aulas (100 minutos)

Conteúdo conceitual:

- Conhecer a relação que existe entre a fala, escrita e a ortografia.

Conteúdos procedimentais:

- Localizar e debater erros contidos em imagens do cotidiano

- Refletir sobre a relação entre fala, escrita e ortografia

Materiais a serem utilizados

- Recurso Multimídia;
- Impressões com a tirinha de Chico Bento a ser trabalhada;
- Lápis;
- Caneta;
- Borracha.

Desenvolvimento:

1º momento: (35 minutos)

A professora apresentará algumas imagens (ANEXO B) do cotidiano, que apresentam “erros” de ortografia. Será exibida uma imagem de cada vez, através do projetor. À medida que os alunos forem identificando os “erros”, juntamente com o professor, será feita uma reflexão a partir das seguintes questões e de possíveis dúvidas ou colocações que forem surgindo durante o trabalho:

- Qual é o “erro” que está aparecendo ali na placa?
- Quais os possíveis motivos que levaram aquela pessoa a escrever errado ali na placa?
- Qual seria a grafia correta e por que você considera esta grafia como a correta?

2º momento: (40 minutos)

A professora distribuirá a tirinha da Turma da Mônica Jovem (ANEXO C) e pedirá que o aluno identifique o que há de “errado” na escrita da história. Em seguida, irá questioná-los do motivo de acontecer esse modo “errado” na escrita daquela tirinha.

Provavelmente os alunos responderão que é devido ao fato de muitos jovens falarem dessa forma. A partir disso, a professora fará uma discussão em que expressará a relação que existe entre a fala, a escrita e a ortografia, enfatizando pontos como:

- Início da comunicação foi com a modalidade oral;
- Sistematização da língua oral para a língua escrita;

- Variações existentes na língua;
- Preconceito linguístico;
- Necessidade de padronizar uma forma escrita com a norma ortográfica;
- Relação existente entre as letras e sons;
- Cuidado que devemos ter ao escrever, já que não escrevemos tal como falamos;
- O *internetês*.

3º momento: (20 minutos)

Para ilustrar mais um pouco sobre a variedade linguística, serão exibidos dois vídeos de “Frases de mainha” um canal no Youtube que vem fazendo grande sucesso por apresentar personagens baianos com um jeito de falar característico da região metropolitana de Salvador. Os vídeos são “Dicionário de mainha”. Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=RT8CjmJJ394> (2 minutos e 56 segundos) e “Peraê, mainha”. Disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=mtoHjS_S7-Y (2 minutos e 34 segundos).

Será feita uma discussão sobre os vídeos que serão assistidos, a partir dos seguintes questionamentos:

- Você já conhecia algum desses vídeos?
- Você conseguiria dizer de que lugar do Brasil são as personagens?
- Que palavras do vídeo você não conhecia?
- Que outras palavras você conhece com significados parecidos com as definições de mainha?
- Em sua comunidade, é comum o uso de algum vocábulo ou expressão, que vimos no vídeo?
- O que podemos concluir sobre a diversidade linguística existente no nosso país?

4º Momento: (5 minutos)

Audição de música da escolha dos alunos.

SISTEMATIZANDO O QUE FOI APRENDIDO

Tempo: 1 aula (50 minutos)

Conteúdo procedimental:

- Usar os conhecimentos aprendidos sobre a relação entre oralidade, escrita e ortografia em uma proposta de texto.

Materiais a serem utilizados:

- Lápis;
- Borracha;
- Caneta;
- Caderno.

Desenvolvimento:

1º momento: (15 minutos)

Relembrar utilizando o quadro negro e exemplos de anúncios publicitários (ANEXO D) a estrutura e características do gênero que será desenvolvido no momento seguinte.

2º momento: (20 minutos)

Os alunos produzirão um pequeno texto, individualmente, do gênero anúncio (gênero já estudado durante as aulas de Língua Portuguesa), expondo para os amigos da escola sobre a diversidade da língua e as novidades que estão aprendendo durante as aulas de Português, convidando-os para que também participem, quando quiserem. Sempre lembrando de que não podem escrever do modo como falam, uma vez que no Brasil existem diversas formas de falar; e escrever do modo como falamos, pode impossibilitar a comunicação. Nesse caso, o estudante deverá fazer uso da linguagem padrão.

3º Momento: (15 minutos)

A professora fará uma roda de leitura e pedirá que os alunos leiam sua produção e recolherá o texto dos estudantes para fixar no mural da escola.

OFICINA 3: DA FALA PARA A ESCRITA-PARTE II

Tempo: 2 aulas (100 minutos)

Conteúdo conceitual:

- Reconhecer o processo de monotongação como um “erro” na escrita.

Conteúdos procedimentais:

- Localizar informações explícitas em textos;
- Localizar informações implícitas em textos;
- Realizar leitura coletiva;
- Observar a natureza dos "erros" ortográficos;
- Observar como ocorre a monotongação na fala e como a transpomos para a escrita;
- Realizar atividade para fixar o que foi aprendido.

Materiais a serem utilizados:

- Recorte das estrofes do poema *A triste Partida*, de Patativa do Assaré;
- Impressão do texto *A triste Partida*, de Patativa do Assaré;
- Impressão da atividade;
- Lápis;
- Caneta;
- Borracha.

Desenvolvimento:

1º momento: (10 minutos)

A professora iniciará a discussão levantando o conhecimento prévio dos alunos sobre o texto que lerão em seguida “A triste partida” de Patativa do Assaré. Fará os seguintes questionamentos:

- Por que você acha que o título é “Triste partida”?
- Você conhece alguém que foi embora para outro Estado em busca de melhores condições de vida?
- Isso é comum na sua região?

- O texto que você lerá é um poema. Você costuma ler poemas com frequência?
- Com qual objetivo você lê poemas?
- Onde você costuma ler esses textos? (livros, celular, computador...)

2º momento: (15 minutos)

Antes de ler o texto coletivamente, o professor irá sugerir que os alunos se juntem em grupos de 4 (quatro) pessoas para tentarem organizar o texto de acordo com a sequência em que os fatos ocorrem, para que percebam o sentido estabelecido pela relação entre as partes do texto. Feito isso, será distribuído o texto completo e organizado para que os alunos confirmem se a ordem que colocaram as estrofes está correta (ANEXO E).

3º momento: (10 minutos)

Depois de organizado o texto, será feita a leitura coletiva e a professora apresentará um pouco do autor, Patativa do Assaré, para a classe. Falará um pouco de sua vida e obra.

4º momento: (10 minutos)

Nesse momento, será realizada a discussão com os alunos sobre o texto, partindo dos seguintes questionamentos:

- Você considera a história desse texto apenas como uma ficção ou ilustra a realidade de muitas famílias nordestinas?
- Por que será que a busca por melhoria de vida não deu certo no Sul e a família permaneceu em uma situação ainda pior?
- De quem é a responsabilidade disso tudo?
- Na sua opinião, o que pode ser feito para amenizar esse êxodo rural?
- Você notou alguma diferença na linguagem do texto? Ao que você acha que isso se deve?

Realizada a discussão, a professora pedirá que eles, ainda em grupo de 4 (quatro) pessoas, grifem as palavras que estão fora da norma-padrão.

5º momento: (20 minutos)

Nesse momento, será feita uma reflexão coletiva sobre os “erros” e natureza de cada um. A professora questionará aos alunos sobre o que motivou o “erro” em determinada palavra. Em seguida, chamará a atenção da turma para uma das ocorrências de “erros” no texto: a monotongação.

A professora retomará o conceito de ditongo e mostrará aos alunos, como exemplos, palavras que eles dizem e que monotongam na fala.

6º momento: (15 minutos)

Nesse momento, a professora fará uma brincadeira com os alunos de adivinhas (ANEXO F). As respostas são palavras constituídas de ditongo, mas que na fala, certamente, a maioria do grupo monotonga. Nessa tarefa, a professora vai pedir que o aluno represente suas respostas da forma como falam. Na sequência, a professora orientará os alunos para a escrita correta das palavras, fazendo-os refletir sobre a língua falada e a escrita.

7º momento: (20 minutos)

Para fixar o que aprenderam os estudantes farão uma atividade (APÊNDICE A) a partir da música “A triste Partida”.

OFICINA 4: DA FALA PARA A ESCRITA-PARTE III

Tempo: 2 aulas (100 minutos)

Conteúdo conceitual:

- Reconhecer o fenômeno do apagamento do R final como um “erro” de escrita.

Conteúdos procedimentais:

- Realizar leitura coletiva;
- Localizar informações explícitas em textos;
- Localizar informações implícitas em textos;
- Observar a natureza dos "erros" ortográficos;
- Refletir sobre como ocorre o apagamento do R final na fala e como a transpomos para a escrita.
- Realizar atividade para fixar o que foi aprendido.

Materiais a serem utilizados:

- Recurso multimídia;
- Caixas de som;
- Impressão da cartela do bingo;

- Lápis;
- Caneta;
- Borracha.

Desenvolvimento:**1º momento: (10 minutos)**

Nesse momento, a professora fará a correção oral da atividade realizada no dia anterior para fixar o que foi aprendido e sanar possíveis dúvidas que surgirem.

2º momento: (10 minutos)

A professora exibirá uma imagem (ANEXO G) utilizando o recurso multimídia e, em seguida, perguntará:

- O que vocês veem na imagem?
- Vocês já plantaram uma árvore?
- Qual a importância de plantarmos árvores?
- Observe a fisionomia do menino no 1º quadrinho, o que ela demonstra?
- Quem é o homem do 2º quadrinho?
- Agora note a expressão dele no 2º quadrinho, qual a imagem que ela transmite?
- Ao que você acha que isso se deve?
- Observe os balões, há alguma coisa de diferente na escrita das palavras.

3º momento: (20 minutos)

Espera-se que os alunos notem que o que está diferente é a forma como as palavras estão escritas, fora do padrão, faltando o R final. A partir disso, a professora irá propor que eles digam outras palavras que quando faladas, suprimimos o R no final. As palavras devem ser escritas pela professora, em colunas, no quadro, representando a escrita fonética e como deve ser a escrita ortográfica.

Em seguida, a professora refletirá com eles que essa supressão observada no final da palavra, na linguagem falada, não está relacionada somente a questão da escolaridade, afinal essas ocorrências são também comuns entre pessoas escolarizadas ou intencionalmente em situações diversas.

4º Momento: (30 minutos)

Nesse momento, a professora, utilizando um aparelho de som, irá reproduzir duas músicas da cantora Roberta Campos, *De janeiro a janeiro* e *Minha felicidade*. (ANEXO H). Os alunos deverão ouvir as canções ficando atentos às palavras que podem sofrer apagamento do R final, e escolher 6 delas. Em seguida, a docente distribuirá cartelas de bingo (APÊNDICE B) para que os alunos anotem as seis palavras escolhidas por eles, a partir das músicas.

Feito isso, a professora, que já deverá ter selecionado as palavras da música, que possam sofrer o fenômeno em estudo, sorteará seis delas e os estudantes verificarão se são as mesmas utilizadas por eles no preenchimento da cartela, distribuídas previamente pela professora.

Quem acertar todas as palavras sorteadas, ganha o bingo. Lembrando que além de completar as cartelas os alunos precisam escrever corretamente as palavras.

Durante o sorteio das palavras, a professora aproveitará para explicar mais uma vez sobre o fenômeno estudado e rever os possíveis “erros” cometidos pelos alunos na escrita das palavras.

5º Momento: (30 minutos)

Nesse momento, será feito um ditado musical, a partir de três músicas que costumam ser ouvidas pelos estudantes (ANEXO I). As letras das músicas serão lacunadas, conforme as palavras que estão destacadas nas letras dos anexos, no lugar das palavras que podem expressar o fenômeno em estudo. Ao final de cada música, será feita a correção coletiva do exercício reiterando, mais uma vez, sobre o fenômeno estudado.

SISTEMATIZANDO O QUE FOI APRENDIDO

Tempo: 1 aula (50 minutos)

Conteúdo procedimental:

- Realizar ditado coletivo

Materiais a serem utilizados:

- Folha;
- Lápis

- Borracha;
- Caneta

Desenvolvimento:**1º momento: (25 minutos)**

A professora, utilizando algumas imagens (ANEXO J), irá ditar palavras que podem sofrer monotongação e o apagamento do R final, são elas: Cadeira, caixote, feira, açougue, noite, tesouro, couro, matadouro, bebedouro, ouvido, diarreia, seborreia, roupa caminhoneiro, galinheiro. Finalizar, recomeçar, necessitar, representar, jogar, estudar, comer, fazer, sair, partir, celular, cumprimentar, acorrentar, nadador, computador.

2º momento: (25 minutos)

A professora deverá colocar no quadro a escrita correta das palavras e solicitará que os estudantes troquem as atividades e façam a correção do colega. As folhas com as respostas serão recolhidas para que a professora possa acompanhar a evolução dos estudantes.

OFICINA 5: O SISTEMA ORTOGRÁFICO - PARTE I

Tempo: 2 aulas (100 minutos)

Conteúdo conceitual:

- Compreender o uso do M,N,NH e sua influência na escrita.

Conteúdos procedimentais:

- Observar alguns casos de nasalidade;
- Refletir sobre a nasalidade, a fala e a escrita;
- Realizar atividade para fixar o que foi aprendido.

Materiais a serem utilizados:

- Recurso multimídia;
- Caixas de som;
- Letra impressa da música “Nasal sensual”;

- Ficha impressa.
- Lápis;
- Caneta;
- Borracha.

Desenvolvimento:

1º momento: (35 minutos)

A professora iniciará a aula questionando os alunos sobre a relação entre o nariz e a fala. Possivelmente, uma parte da turma não estabelecerá essa relação, uma vez que, para a maioria das pessoas, a língua, a boca, a garganta são os únicos órgãos com participação na articulação da fala.

Nesse momento, a professora tocará a música de Juca Chaves “*Nasal sensual*” (2 minutos e 18 segundos), que brinca com a estética do nariz. A letra será entregue impressa, para que os alunos acompanhem (ANEXO K).

Em seguida, serão levantados questionamentos como:

- Quais são as funções do nariz para o nosso corpo?
- Além das funções mais comuns, que outras funções o nariz pode ter?
- Você acha que o nariz tem participação na nossa fala?
- E na escrita? O nariz também influencia?

Dada essa reflexão, a professora realizará uma atividade prática: chamará a atenção dos alunos para algumas palavras destacadas no texto com vogais nasais ou nasalizadas e outras com fonemas vocálicos orais. A professora solicitará ao aluno que fale as palavras listadas enquanto obstrui a cavidade nasal, e pedirá que eles percebam a interferência da cavidade nasal apenas nas palavras com vogais nasais.

Feito isto, a professora explicará que tal ocorrência se dá devido à forma como os sons da fala são articulados. Enquanto nas vogais orais a corrente de ar que sai dos pulmões sai livremente pela boca, nas vogais nasais esse ar se divide entre a boca e o nariz.

2º momento: (20 minutos)

A professora explicará sobre as vogais nasais, os recursos gráficos utilizados para representar essa nasalidade na escrita e criará junto à turma regras para a utilização do M,N, NH e til.

3º momento: (40 minutos)

Ainda utilizando o texto “*Nasal sensual*”, a professora pedirá aos alunos que identifiquem as vogais nasais e os recursos gráficos utilizados para representar essa nasalidade na escrita.

Serão usadas fichas com uma tabela dividida em três colunas, sendo que na primeira o aluno deverá registrar a palavra retirada do texto que contenham o princípio de uso do M,N, NH e til, na segunda coluna o aluno identificará os sons nasais e na terceira acrescentará a possível regra para aquela escrita, conforme apresentado pela professora anteriormente. (APÊNDICE C)

A professora chamará a atenção dos alunos para o dígrafo NH que não há palavras com este dígrafo na música, no entanto, ele influencia na nasalidade. Dessa forma, será pedido que os alunos pensem em palavras que contenham esse dígrafo e acrescentem ao quadro, criando uma regrinha para ele também.

Feito isto, a ficha será colada no caderno para consultas sempre que houver dúvidas.

4º momento: (5 minutos)

Audição de música de escolha dos alunos.

OFICINA 6: O SISTEMA ORTOGRÁFICO - PARTE II

Tempo: 2 aulas (100 minutos)

Conteúdo conceitual:

- Compreender quando utilizar S ou Z na escrita de palavras por derivação de adjetivos que indicam lugar e substantivos derivados de adjetivos.

Conteúdos procedimentais:

- Desenvolver a atenção para o uso do S ou Z;
- Formular regra para o uso dessas consoantes;
- Realizar atividade lúdica para fixar o que foi aprendido de maneira divertida.

Materiais a serem utilizados:

- Caixa de som;

- Computador;
- Letra da música “Uma casa Portuguesa” (Roberto Leal);
- Cartões para o jogo da memória;
- Lápis;
- Caneta;
- Borracha.

Desenvolvimento:

1º momento: (30 minutos)

A professora levará o áudio e distribuirá a letra da música “Uma casa Portuguesa” (Roberto Leal) (ANEXO L) e fará os seguintes questionamentos:

- Vocês já tinham ouvido a canção?
- Já viram alguma imagem de uma casa portuguesa? (A professora deverá exibir algumas)
- Ao ouvir a canção você consegue dizer por que o título é “Uma casa portuguesa”?
- Há alguma relação entre uma casa portuguesa, descrita na canção, e uma casa brasileira? Qual?
- Na letra da música aparecem algumas palavras que são escritas com S e com Z. Identifique-as.

Depois de identificar as palavras, a professora pedirá que os alunos observem em que contexto o S e o Z estão sendo empregados no texto, chamando a atenção principalmente para as palavras portuguesa, franqueza, pobreza e riqueza, a partir de questionamentos como:

- A palavra portuguesa indica um lugar de origem, que lugar é este?
- As palavras franqueza, pobreza e riqueza são substantivos que derivaram de adjetivos, quais são eles?

2º momento: (30 minutos)

Após os estudantes refletirem sobre a formação das palavras a professora pedirá que em grupos de três pessoas, criem uma regra para quando devemos utilizar o S e o Z e anote-a no caderno. Em seguida, cada um irá compartilhar a regra que criou, a partir de sua reflexão sobre o assunto discutido.

3º Momento: (35 minutos)

Neste momento será feito um jogo da memória em grupo de 4 pessoas para fixar o que foi aprendido.

A professora montará cartões com diferentes palavras. (APÊNDICE D). Na mesa com os cartões virados para baixo, o aluno escolherá duas cartas. Formará o par se as palavras escolhidas representarem o mesmo caso para o uso das letras S ou Z, ou seja, os estudantes deverão formar o par considerando as palavras que indiquem derivação de adjetivos que indicam lugar e outros pares com substantivos derivados de adjetivos.

4º momento: (5 minutos)

Audição de música de escolha dos alunos.

SISTEMATIZANDO O QUE FOI APRENDIDO

Tempo: 1 aula (50 minutos)

Conteúdo procedimental:

- Realizar ditado coletivo.

Materiais a serem utilizados:

- Folha de caderno;
- Lápis;
- Caneta;
- Borracha.

Desenvolvimento: (50 minutos)

A professora pedirá que cada aluno dite uma palavra que contenha o uso do M,N,NH ou S/ Z. Cada aluno ditará a palavra enquanto o restante da turma escreve. Ao final, a professora recolherá os trabalhos, a fim de observar os avanços dos estudantes. Na aula seguinte, a partir dos resultados vistos no ditado, a professora chamará atenção dos estudantes para os “erros” que foram cometidos por eles, refletindo mais uma vez sobre as regras estudadas.

OFICINA 7: O SISTEMA ORTOGRÁFICO - PARTE III

Tempo: 2 aulas (100 minutos)

Conteúdo conceitual:

- Compreender quando utilizar U ou L na escrita.

Conteúdos procedimentais:

- Realizar leitura coletiva;
- Elaborar regras para o uso do U e L;
- Realizar atividade lúdica para fixar o conteúdo.

Materiais a serem utilizados:

- Cópia do texto “O girassol” de Vinícius de Moraes;
- Plaquinhas contendo U e L;
- Cópia da atividade para fixar o conteúdo;
- Lápis;
- Caneta;
- Borracha;
- Lápis de cor.

Desenvolvimento:

1º momento: (15 minutos)

Nesse momento, a professora retomará o ditado utilizado na aula passada, observando com os estudantes onde “erraram” mais e refletindo com eles, mais uma vez, sobre as regras estudadas naquela semana anterior.

2º momento: (25 minutos)

Será feita a leitura coletiva do texto “O girassol” de Vinícius de Moraes (ANEXO M). A professora distribuirá a turma em cinco grupos após um momento de leitura silenciosa pedirá que cada grupo leia uma estrofe do poema. As palavras que terminam com U e L já estarão destacadas no texto.

A professora fará questionamentos como:

- Você já conhecia este texto?

- Do que ele trata?
- Você já ouviu falar de Vinícius de Moraes? (Nesse momento a professora deverá falar rapidamente quem foi Vinicius de Moraes)
- Note no texto as palavras que estão destacadas. O que você percebeu em comum entre elas?

A partir das respostas dos alunos, a professora chamará a atenção para quando deveremos usar o U/ L, fazendo uma reflexão com os estudantes a partir das palavras do texto, enfatizando que, embora haja semelhança sonora, a escrita segue outra regra.

3º momento: (25 minutos)

Com a sala em círculo, a professora distribuirá para cada aluno duas plaquinhas, uma com a letra L e outra com a letra U (APÊNDICE E) em tamanhos legíveis. Em seguida, serão projetadas na parede através do data-show algumas palavras faltando uma dessas letras (APÊNDICE F), onde o aluno completará erguendo uma das placas ao comando do professor. O aluno que acertar permanecerá no jogo. A cada erro será feita uma reflexão sobre a grafia correta da palavra.

4º momento: (20 minutos)

Depois da reflexão feita até aqui, os alunos deverão elaborar regra para o uso do U/L e anotá-la no caderno. Em seguida, a turma deverá chegar a um consenso, com o auxílio da professora, de uma regra geral, que todos deverão ter no caderno.

5º momento: (25 minutos)

Neste momento será realizada uma atividade para fixar o conteúdo aprendido. (APÊNDICE G)

6º momento: (5 minutos)

Audição de música de escolha dos alunos.

OFICINA 8: O SISTEMA ORTOGRÁFICO - PARTE IV

Tempo: 2 aulas (100 minutos)

Conteúdo conceitual:

- Compreender os diversos sons do X

Conteúdos procedimentais:

- Refletir sobre os diferentes sons do X;
- Listar diferentes ocorrências do X em diversas palavras;
- Utilizar a letra X nos mais diferentes contextos.

Materiais a serem utilizados:

- Data show;
- Cartolina;
- Lápis;
- Caneta;
- Borracha;
- Hidrocor;
- Lápis de cor;
- Alfabeto móvel.

Desenvolvimento:**1º momento: (25 minutos)**

A professora exibirá uma imagem contendo palavras com diferentes sons do X. (APÊNDICE H). Os alunos levantarão hipóteses sobre a qual está correta. Em seguida, a professora dividirá o quadro em cinco colunas, cada uma contendo uma representação gráfica do som do X (ch, cs, z, s, ss) e utilizando as palavras da imagem anterior, bem como outras palavras (APÊNDICE I) os estudantes deverão classificar as palavras de acordo com o som representado pelo X.

Feito isso, a professora, utilizando o data-show, fará uma reflexão sobre as diferentes representações sonoras do fonema X apresentando outras palavras com outras ocorrências e solicitando aos alunos que também falem palavras em que ocorram os diferentes sons do X.

2º momento: (40 minutos)

Nesse momento, a professora dividirá a sala em sete grupos diferentes e distribuirá para cada grupo um alfabeto móvel. Usando este recurso, ao sinal da professora, os alunos deverão montar palavras que contenham X (lembrando que o alfabeto móvel contém letras repetidas de modo a possibilitar a escrita de qualquer palavra). A professora passará por cada grupo conferindo e auxiliando na correção quando for necessário. Vencerá o grupo que obtiver mais acertos.

3º momento: (30 minutos)

Nesse momento, serão criados cartazes de modo coletivo para serem fixados na parede da sala, contendo palavras com X que os estudantes não podem mais errar. Cada aluno ficará responsável por dizer uma palavra para colocarmos em nosso cartaz das irregularidades.

4º momento: (5 minutos)

Audição de música de escolha dos alunos.

SISTEMATIZANDO O QUE FOI APRENDIDO

Tempo: 1 aula (50 minutos)

Conteúdo procedimental:

- Realizar atividade impressa.

Materiais a serem utilizados:

- Impressões da atividade.

Desenvolvimento:**1º momento: (35 minutos)**

Será realizada uma atividade para verificar o entendimento dos conteúdos trabalhados durante a semana. (APÊNDICE J)

2º momento: (15 minutos)

Será realizada a correção oral e compartilhada da atividade. Os alunos deverão dizer qual a resposta que colocaram. Caso “errem”, a professora aproveitará o momento para refletir sobre as regras estudadas durante a semana.

OFICINA 9: O SISTEMA ORTOGRÁFICO - PARTE V

Tempo: 2 aulas (100 minutos)

Conteúdo conceitual:

- Compreender a necessidade do uso do H inicial

Conteúdos procedimentais:

- Refletir sobre a importância do H inicial;
- Confeccionar um cartaz para ser fixado na sala para consulta das palavras que não podem mais ser erradas.

Materiais a serem utilizados:

- Impressões do texto “A convenção das letras” da autora Lívia Neves;
- Figurinos confeccionados de TNT indicando as personagens da história;
- Lápis
- Borracha;
- Hidrocor;
- Lápis de cor
- Cartolina

Desenvolvimento:

1º momento: (15 minutos)

A professora conversará com os alunos sobre a importância do H inicial para a escrita correta das palavras, salientando que embora o som não apareça representa a etimologia da palavra, ou seja, a origem.

2º momento: (20 minutos)

A professora distribuirá cópias do texto “A convenção das letras” da autora Lívia Neves (ANEXO N) e pedirá aos alunos que façam uma leitura silenciosa. Ao término da leitura, a professora irá propor a dramatização da história, fazendo a distribuição dos papéis entre os voluntários.

Nessa dramatização as personagens representarão algumas letras do alfabeto numa conversa sobre a importância da letra H.

3º momento: (15 minutos)

Este momento será destinado ao ensaio para a apresentação.

4º momento: (15 minutos)

Caracterizados com figurino levado pela professora os alunos se apresentarão para a turma, envolvendo a participação da plateia ao final da apresentação, já que o texto encerra solicitando que sejam ditas palavras iniciadas com a letra H.

5º momento: (30 minutos)

Este momento é destinado para fazer um acordo com a turma sobre as palavras que iniciam com H que, a partir de agora, eles não poderão mais errar. Serão confeccionados cartazes para serem fixados na sala, contendo as palavras com H inicial. Se os estudantes acharem necessário, poderão utilizar o dicionário para selecionarem as palavras.

6º momento: (5 minutos)

Audição de música de escolha dos alunos.

OFICINA 10: O SISTEMA ORTOGRÁFICO - PARTE VI

Tempo: 2 aulas (100 minutos)

Conteúdo conceitual:

- Compreender as diferentes representações para o fonema /S/.

Conteúdos procedimentais:

- Refletir sobre o uso da letra S e os seus diferentes sons;
- Encontrar as diferentes ocorrências do S em diversas palavras;
- Utilizar a letra S obedecendo à norma ortográfica.

Materiais a serem utilizados:

- Cópia da letra “Zero a dez”;
- Data-show;

- Caixinha de som;
- Lápis;
- Caneta;
- Borracha;
- Hidrocor;
- Lápis de cor;
- Cola;
- Tesoura;
- Cartolina;
- Caça palavras reciclado, feito de tampas de garrafa pet e duplex;
- Barbante

Desenvolvimento:

1º Momento: (20 minutos)

A professora exibirá o vídeo clipe oficial da música “Zero a dez” de Ivete Sangalo com participação de Luan Santana disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=tnaomsnBIxU> (3 minutos e 51 segundos). Em seguida, a professora perguntará:

- Se os alunos já conheciam a canção;
- Que outras músicas desses artistas eles gostam;
- Qual o tema central da canção;

Depois disso, a professora distribuirá a letra da canção (ANEXO O) e pedirá que os alunos destaquem palavras que apresentem os diferentes sons da letra S. A professora chamará atenção para a questão de que os sons da letra S são representados também por outras letras, assim como a letra S também representa outros sons.

2º Momento: (15 minutos)

Nesse momento, a professora questionará aos alunos que outras palavras eles conhecem com as diferentes representações gráficas dos sons do S e montará no quadro uma tabela para ser preenchida conjuntamente.

3º Momento: (25 minutos)

Esse momento será para a elaboração de cartaz, para ser fixado no mural da sala, de palavras com a letra S. Além das palavras que eles disseram, para

colocarmos no quadro, acrescentarão ao cartaz algumas outras, a partir da consulta ao dicionário. Ao final, a professora mostrará para toda a turma o cartaz e firmará com eles um acordo de que a partir daquele momento aquelas palavras não poderão mais ser erradas.

4º momento: (35 minutos)

Esse momento será para os alunos jogarem no caça-palavras reciclado (Imagem no ANEXO P). O jogo consiste em que os alunos busquem, em grupos de 6 pessoas, palavras que contêm o som de S para, de forma lúdica, memorizar novas palavras. As palavras que compõem o caça-palavras reciclado serão:

- Presente;
- Pesado;
- Assado;
- Pensamento;
- Caçador;
- Cinema;
- Sindicato;
- Presidente;
- Raposa;
- Supressão;
- Usuário;
- Absurdo;
- Sucesso;
- Ansiedade;
- Consulta;
- Auxílio;
- Cresça;
- Piscina;
- Giz;
- Exceto;
- Excesso;
- Carroça;
- Assado

5º momento: (5 minutos)

Audição de música de escolha dos alunos.

SISTEMATIZANDO O QUE FOI APRENDIDO

Tempo: 1 aula (50 minutos)

Conteúdo procedimental:

- Realizar atividade para fixação.

Conteúdos atitudinais:

- Participar das atividades propostas;
- Tirar possíveis dúvidas que surjam durante a aula
- Perceber o dicionário como um aliado no processo de escrita

Materiais a serem utilizados:

- Impressões das atividades;
- Lápis;
- Caneta;
- Borracha

Desenvolvimento:**1º momento: (50 minutos)**

Os alunos farão a atividade (APÊNDICE K) para fixar o conteúdo aprendido.

6.3 ATIVIDADE PÓS-OFFICINAS: COMPARANDO RESULTADOS

Após todas as oficinas, o professor deve selecionar três aulas para aplicação de uma atividade para comparar os resultados. Ela será semelhante ao diagnóstico realizado no início dessa pesquisa. Dessa forma, será feita uma atividade com a descrição da imagem *Feira Livre* de Maria D. Toledo (atividade 1), uma proposta de texto a partir de uma história em quadrinhos (atividade 2) (2 aulas-100 minutos). Além do que já é solicitado que os alunos criem nessa proposta de texto, como título, novas

ações, personagens e um final criativo, e a transformação de quadrinhos para texto narrativo, a professora ainda ditará algumas palavras que devem fazer parte do texto dos alunos. São elas: cafezal, homem, berimbau, tesoura, dor, caminhão, leveza, açude, exame. As palavras que foram selecionadas, apresentam os fenômenos estudados até aqui. Dessa forma, esta escolha nos permitirá monitorar os avanços dos estudantes. Por fim, será realizado um ditado a partir de imagens (ANEXO Q), utilizando as palavras abaixo: (1 aula-50 minutos). É importante salientar que, as palavras abaixo listadas, nem todas são as mesmas do diagnóstico inicial, já que algumas serão trabalhadas ao longo das oficinas.

- Monotongação
 - azeite
 - cenoura
 - capoeira
 - vassoura
- Apagamento do R final
 - namorar
 - permanecer
 - flor
 - mar
- Nasalidade
 - patinho
 - limão
 - fazenda
 - tambor
- Uso do H inicial
 - herói
 - hélice
 - horizonte
 - habitantes
- Uso do S/Z
 - polonesa
 - delicadeza
 - norueguesa
 - rispidez
- U/L no final de palavras/coletivos terminados com L
 - cafezal
 - anzol
 - lençol
 - coqueiral
- Som do S
 - presente
 - sentimento
 - carroça
 - assado
- Som do X
 - asfixia
 - expectativa
 - exausto
 - enxame

Figura 10 – Atividade de produção textual a partir do quadro *Feira Livre*

Atividade 1



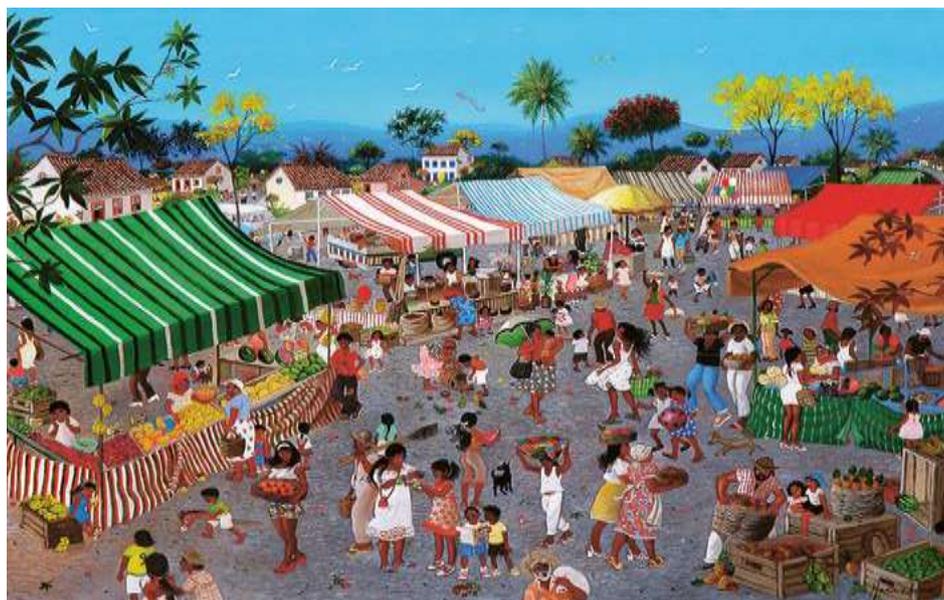
Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas- Campus V
Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS



Estudante: _____

Atividade de produção textual

- 1- O quadro abaixo é uma pintura de Mara D. Toledo e chama-se *Feira Livre*. Observe atentamente a imagem e escreva o que você vê nela.



Mara D. Toledo. Feira livre, 2007

Fonte: Elaborado pela autora

As atividades expostas anteriormente, tem o objetivo de verificar em que os estudantes avançaram com relação às dificuldades apresentadas por eles, antes das oficinas. São atividades que seguem o mesmo padrão daquelas que foram utilizadas como diagnóstico, ou seja, a descrição de um quadro, atividade mais monitorada; a produção de um texto, atividade menos monitorada; e o ditado, atividade mais monitorada. A variação entre mais ou menos monitorada se faz importante, pois a partir delas poderemos comparar os “erros”, que, geralmente, são mais presentes nas atividades menos monitoradas.

Após a realização das atividades pós-oficinas, os alunos farão uma autoavaliação, uma avaliação das atividades desenvolvidas pelo professor e serão dadas sugestões, conforme quadros que estão no (APÊNDICE L).

Na seção seguinte, apresentamos como se deu a aplicação da nossa proposta de intervenção pedagógica.

7 DIÁRIO DE BORDO: A APLICAÇÃO DAS OFICINAS EM FOCO

Neste capítulo, apresentaremos a descrição das etapas de nossa proposta de intervenção pedagógica, realizada entre os dias 03/07 a 08/08, do corrente ano. Buscamos fazer uma apresentação minuciosa para apresentar os detalhes e contexto de nossa aplicação.

7.1 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

As oficinas foram desenvolvidas no período de 03/07 a 08/08, do corrente ano, totalizando 28 aulas. A primeira oficina, intitulada **Apresentando a proposta das oficinas**, objetivou que os alunos conhecessem a proposta das oficinas sobre aspectos da ortografia e as possíveis contribuições no desenvolvimento da escrita.

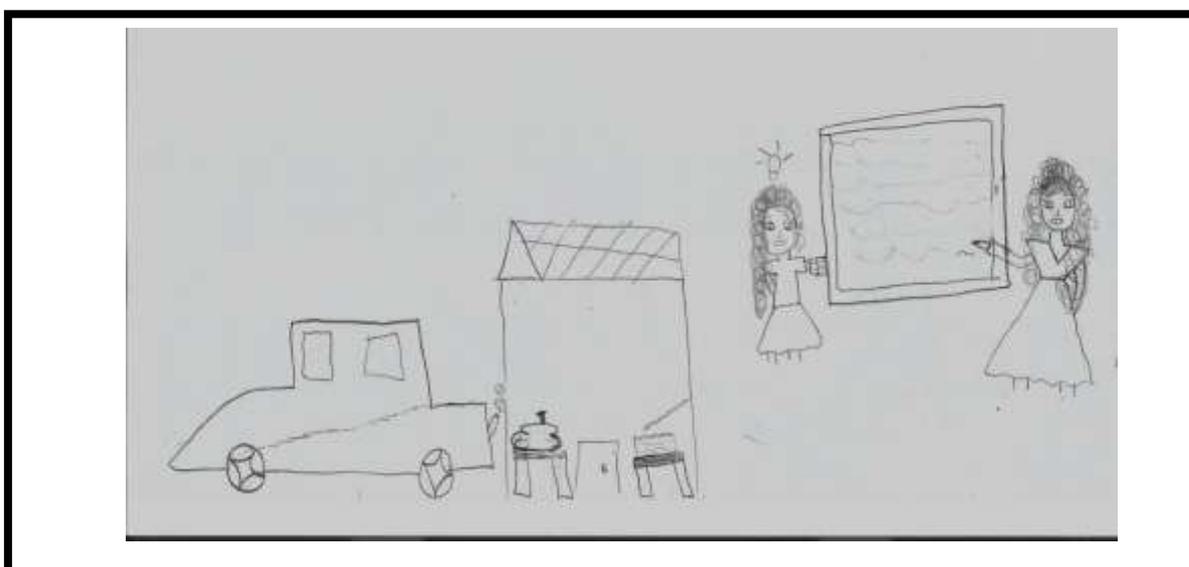
Iniciamos nossa aula (2 h/a), realizada no dia 03/07, solicitando que os alunos desenhassem o que esperavam das oficinas. Em seguida, eles apresentaram para a turma seu desenho. Alguns colegas conseguiram decifrar, outros não. Quando não era decifrado, o estudante apresentava para a turma o desejo para as nossas aulas. Esse primeiro momento, teve a duração que esperávamos inicialmente, 30 minutos.

Figura 12 – Alunos desenvolvendo a dinâmica da primeira oficina.



Fonte: A autora

Figura 13 – Desenhos dos sujeitos 15 e 17 sobre o desejo para as oficinas



Fonte: Coletado pela autora

Em um segundo momento, utilizando o tempo de 20 minutos, expliquei a proposta das oficinas, relembrando a atividade diagnóstica e explanando sobre os casos que foram mais encontrados. Apontei que, dentre os mais recorrentes, eu selecionei oito para que pudéssemos trabalhá-los na intervenção, de uma forma dinâmica e lúdica. Disse ainda que o sucesso das oficinas não dependeria apenas de mim, mas que precisava contar com a participação de todos, que gostaria de criar um ambiente em nossa sala de aula, em que eles se sentissem à vontade para falar, tirar dúvidas, colaborar na aprendizagem dos colegas, um ambiente em que os meus alunos se sentissem parte significativa e imprescindível da aprendizagem. Para

encerrar esse momento, firmamos um acordo perguntando: “Posso contar com a participação e empenho de vocês?” A turma respondeu que “Sim!”. Destaquei para eles que, a partir de então, o nosso acordo estava firmado.

No terceiro momento dessa primeira oficina, que teve duração de 25 minutos, pedi que fechassem os olhos e imaginassem como seria um mundo sem escrita. Em seguida, pedi que representassem utilizando a linguagem não verbal, como eles imaginaram esse mundo. Como os estudantes não se sentiram à vontade para se expressar utilizando gestos, sinais, sons, preferiram desenhar, abri novamente um círculo na sala e pedi que eles relatassem, oralmente, como seria esse mundo sem escrita. Um dos estudantes, o sujeito 7, apontou que acredita que tudo seria transmitido oralmente e que os saberes que os nossos avós e pais têm seriam passados para todas as gerações e guardados apenas na memória.

A partir disso, eu questioneei se eles acham que se tudo fosse guardado apenas em nossa memória, se nada se perderia? Alguns responderam que acreditam que se perderia, pois nossa memória não conseguiria gravar tantas informações, outros, acham que o nosso cérebro pode armazenar milhares de coisas e que tudo ficaria gravado em nossa mente. Aproveitando a resposta dos alunos, explanei um pouco sobre como a escrita surgiu e sua importância para a nossa sociedade. Em seguida, assistimos ao vídeo de 5 minutos e 02 segundos intitulado “A mansão maluca do professor Ambrósio” (Temporada 1 episódio 7 – A escrita e o alfabeto), disponível no site: <<https://www.youtube.com/watch?v=nOvLmDGE9BE>>.

Encerramos nossa oficina lendo o texto “Um mundo sem escrita” (ANEXO A) e realizando um lanche coletivo na praça em frente à escola (25 minutos).

No dia seguinte, 04/07, realizamos a segunda etapa de nossa oficina: **Da fala para a escrita – parte I** (2h/a), que objetivou fazer com que os alunos reconhecessem a relação que existe entre a fala, a escrita e a ortografia. Iniciamos apresentando diversas imagens do cotidiano (ver ANEXO B) que apresentam “erros” de ortografia e pedindo que os estudantes identificassem os “erros” ali presentes. Os alunos identificavam os “erros” e respondiam que o “erro” se dava em decorrência do uso do S no lugar do C, ou do uso do Z, em lugar do S, ou porque determinada palavra deve ser escrita com RR e na palavra falta um dos R, por exemplo. À medida que os alunos iam descobrindo os “erros”, já apontavam, naturalmente, sem que eu precisasse perguntar, como seria a grafia correta das palavras em cada placa (a duração da etapa foi de 30 minutos).

Posteriormente, em uma etapa que durou 40 minutos, exibi uma tirinha da turma da Mônica Jovem (ver ANEXO C), em que aparece a expressão “tô bege”. Questionados sobre o porquê da tirinha apresentar o modo “errado” naquela escrita, o sujeito 15 responde dizendo que aquela expressão é uma gíria que os jovens costumam utilizar. A partir da resposta do meu estudante, iniciei uma discussão sobre:

- início da comunicação foi com a modalidade oral;
- sistematização da língua oral para a língua escrita;
- variações existentes na língua;
- preconceito linguístico;
- necessidade de padronizar uma forma escrita com a norma ortográfica;
- relação existente entre as letras e sons.
- cuidado que devemos ter ao escrever, já que não escrevemos tal como falamos.
- o *internetês*.

Numa tentativa de ilustrar a variação linguística e objetivando trazer ainda mais para perto do aluno o conteúdo que estudamos, exibimos, na terceira etapa, com duração de 30 minutos, dois vídeos de “Frases de mainha”, um canal no *Youtube* que vem fazendo grande sucesso por apresentar personagens baianos com um jeito de falar característico da região metropolitana de Salvador. Os vídeos são “Dicionário de mainha”, disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=RT8CjmJJ394>> (2 minutos e 56 segundos) e “Peraê, mainha”, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=mtoHjS_S7-Y> (2 minutos e 34 segundos).

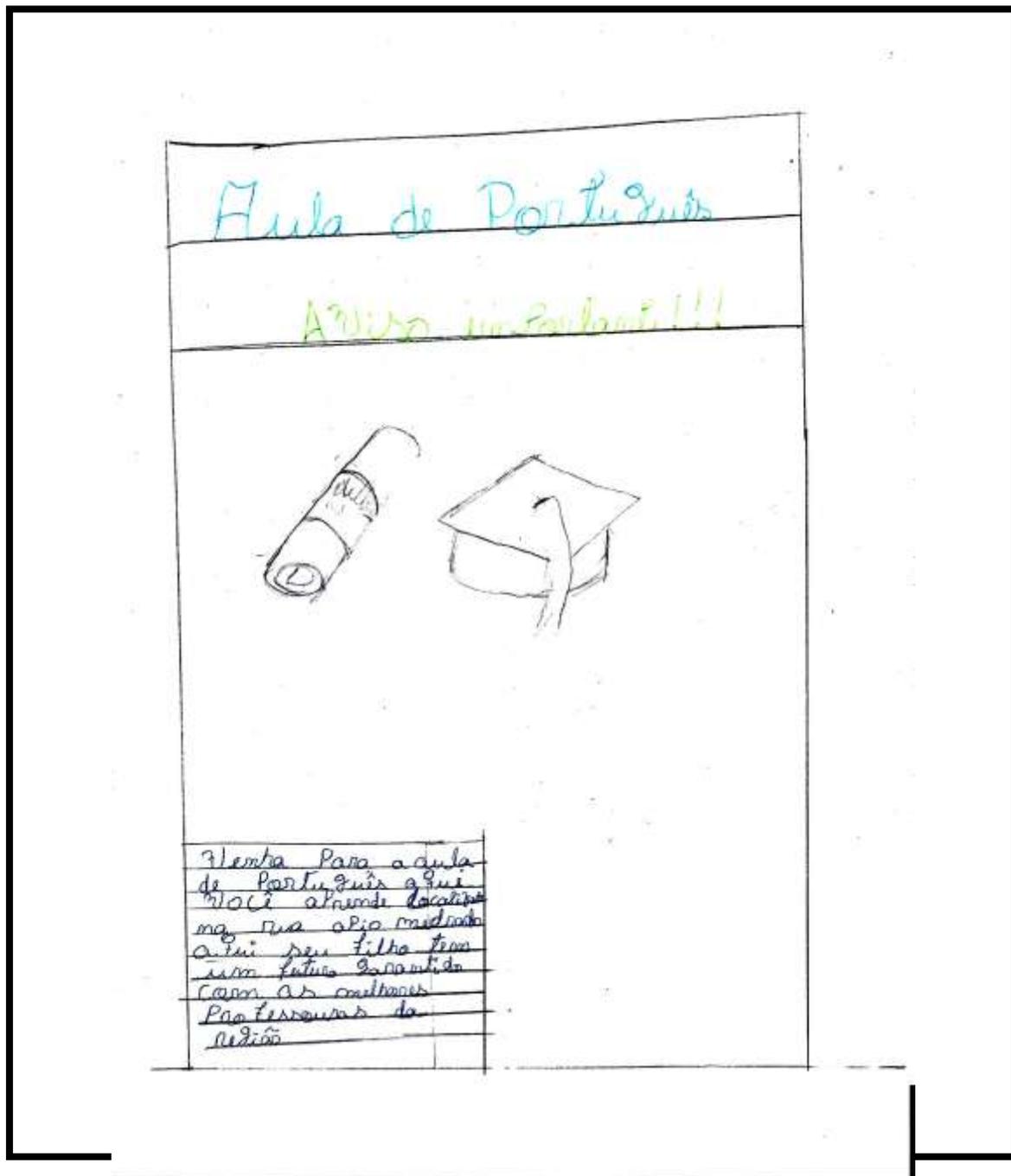
Após assistirmos aos vídeos, realizamos uma discussão em que os estudantes, em grande maioria, pontuaram que já conheciam os vídeos exibidos; no entanto, esse fato não impediu o divertimento deles. Foi muito satisfatório ver meus alunos aprendendo e se divertindo ao mesmo tempo. Os educandos conseguiram identificar de qual lugar são os personagens do vídeo e relacionaram algumas expressões ditas por “mainha” e “Júnior”, personagens dos vídeos, com palavras/expressões utilizadas em sua localidade, inclusive, usadas por suas mães (“queimado”, “rédea curta”, “injúria”, “raciado com cão”, “bregueço”, “empistiado”, “consumição”). Elencaram que não conheciam expressões como “boca de afô”, “espótico”, “itiorgo” ou “viçar”, por exemplo. Concluíram que existem variadas formas de falar e que precisamos respeitar todas elas.

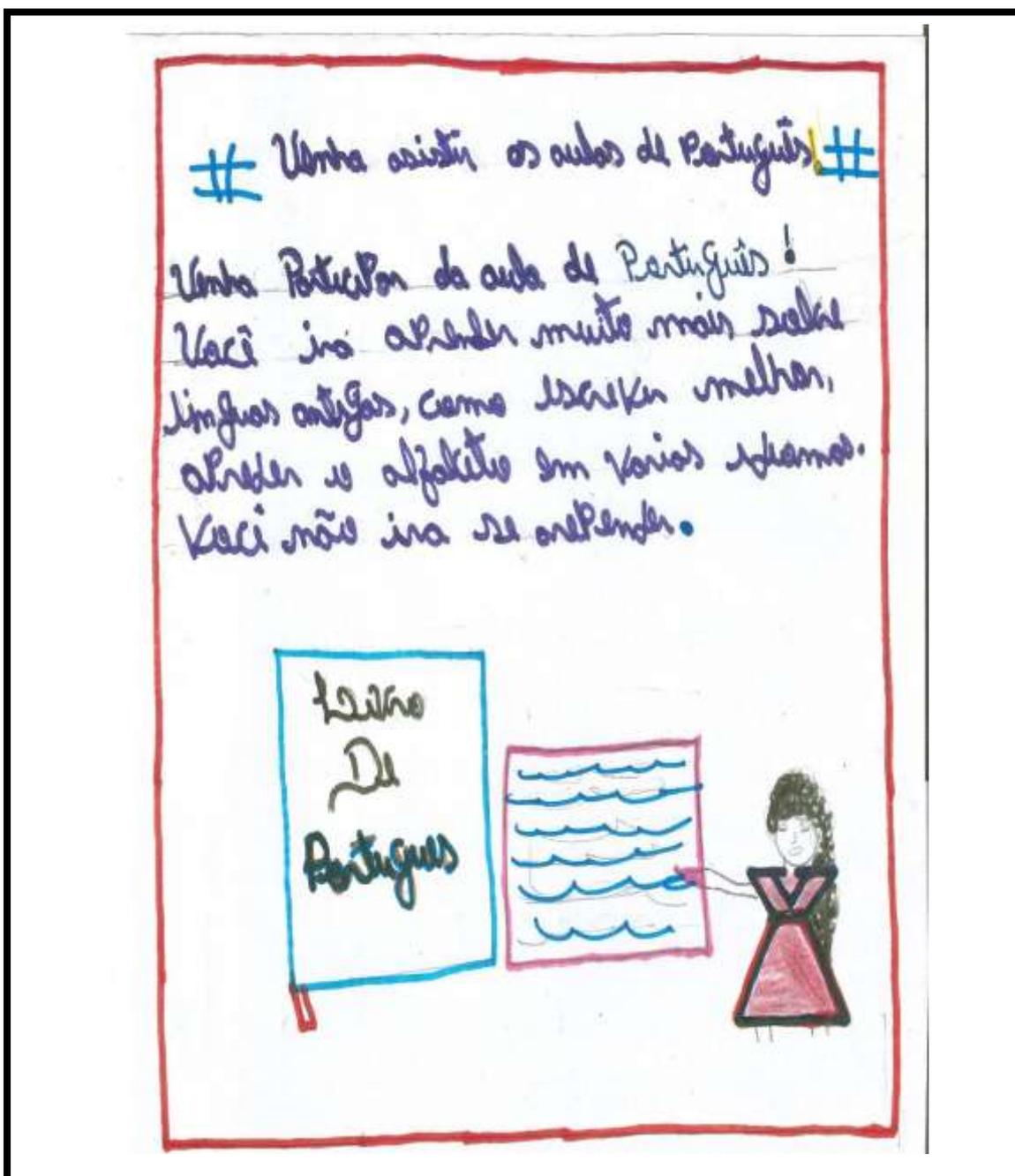
Embora em nosso plano inicial tenhamos destinado um momento pra a audição de músicas de escolha dos alunos, não foi possível escutá-las, pois a etapa anterior se estendeu um pouco além do tempo previsto.

A cada duas oficinas, como pontuado em outra seção deste trabalho, realizamos o momento do **Sistematizando o que foi aprendido** (1h/a). Neste primeiro, realizado no dia 05/07, o objetivo foi que os alunos aplicassem os conhecimentos aprendidos sobre a relação entre oralidade, escrita e ortografia em uma proposta de texto. Inicialmente, relembramos com os estudantes as características do gênero solicitado, o anúncio. Nesse caso, pedi que eles me recordassem qual é a estrutura desse texto e em quais lugares ele costuma circular. Findado tal momento, que durou em média 10 minutos, foi a hora dos estudantes produzirem seus textos, (duração de 30 minutos) expondo para os amigos da escola sobre a diversidade da língua e as novidades que estão aprendendo durante as aulas de Português, convidando-os para que também participem, quando quiserem. A professora, a todo instante, recordava com os alunos que nem sempre eles poderão escrever do modo como falam, uma vez que no Brasil, existem diversas formas de falar; e escrever do modo como falamos, pode impossibilitar a comunicação.

Ao final, fizemos uma roda de leitura e pedi que, aqueles que quisessem, poderiam ler suas produções (duração de 10 minutos). Recolhi, mas não fixei no mural, pois este estava repleto de outras informações da unidade escolar, que não poderiam ser retiradas.

Figura 14 – Imagens dos anúncios produzidos pelos sujeitos 9 e 26





Fonte: Coletado pela autora

A oficina número 3, **Da fala para a escrita-parte II** (2h/a) objetivou que os alunos reconhecessem o processo de monotongação como um “erro” na escrita. Realizada no dia 10/07, a oficina foi iniciada a partir do levantamento de conhecimento prévio dos estudantes utilizando o texto *A triste partida* de Patativa do Assaré. Os educandos se concentraram bastante e foram muito participativos, relatando suas experiências ou de alguém da sua família. Inclusive, um dos estudantes da turma já vivenciou a mudança de Estado em busca de melhores

condições de vida, já que os pais ficaram desempregados em São Paulo. Ao serem questionados:

- Por que você acha que o título é “Triste partida”?
- Você conhece alguém que foi embora para outro Estado em busca de melhores condições de vida?
- Isso é comum na sua região?
- O texto que você lerá é um poema. Você costuma ler poemas com frequência?
- Com qual objetivo você lê poemas?
- Onde você costuma ler esses textos? (livros, celular, computador...)

Responderam que o título é “A triste partida” porque algum personagem do texto foi embora. Disseram que ir para outros lugares em busca de melhores condições de vida é comum na região, principalmente, quem sai da zona rural. Os estudantes afirmaram ainda, que costumam ler poema, que gostam de tal gênero e leem quando aparece no livro didático. Leem apenas para resolver as atividades que são propostas.

O segundo momento desta oficina se deu com a organização do texto em grupos. Este momento foi muito satisfatório, pois os estudantes estavam totalmente empenhados em organizar o texto. Me surpreendi com alguns alunos que normalmente são mais dispersos e arredios, mas que no momento dessa atividade, estavam concentrados e sentiram-se desafiados para cumprir a tarefa do momento. O momento da organização estava previsto para ser desenvolvido em 15 minutos, mas os alunos realizaram a tarefa em 20 minutos, pois os alunos pediram mais alguns minutos para terminar de organizar o texto. Percebi que durante esta atividade, os alunos discutiam, porque deveria ser tal estrofe e não outra, relacionavam com assuntos que já havíamos discutido ao estudar a organização de um texto.

Figura 15 – Grupos organizando o texto *A triste partida*



Fonte: A autora

Voltamos nossa atenção para a leitura do poema e eles sempre atentos para fazer a comparação do texto original, com o texto organizado por eles. Alguns se aproximaram mais do texto, outros nem tanto, mas a experiência foi de grande valia para perceber que posso utilizar mais vezes tal estratégia de leitura em minhas aulas de português com esta turma. Feita a leitura, falei um pouco da vida e obra de Patativa do Assaré.

Em seguida, foi o momento de responderem oralmente a alguns questionamentos sobre o texto (duração de 15 minutos). A participação foi unânime, embora, inicialmente, eu tenha ficado receosa em levar o texto para a turma, por considerá-lo muito grande e achar que os estudantes reclamariam do tamanho, valeu muito ter apostado em tal oficina, por perceber que ali estava havendo uma troca intensa de experiências e gosto em estar ali naquela sala de aula, naquele momento.

Os estudantes puderam identificar-se com o que era tratado no texto, considerando-o como realidade e não como uma ficção. Além disso, perceberam a

diferença na linguagem utilizada no poema e conseguiram relacionar ao nível de escolaridade do autor, lembrando a aula sobre variação linguística; indo mais além em suas reflexões, como pode ser percebido nas palavras do sujeito 26 “a forma que o autor escreveu, professora, não deixa o texto feio, é o que faz ele ficar ainda mais belo, porque mostra a forma de falar dele, e mostra também, a simplicidade das pessoas humildes, que vivem na zona rural”.

Fiquei extasiada com o nível de reflexão que os meus alunos estavam desenvolvendo, tendo como suporte um trabalho voltado para ortografia. Percebi, ali, que estava no caminho certo e que além de avançar na reflexão sobre ortografia, que era o nosso foco, estávamos conseguindo avançar em outras questões também.

Realizada a discussão, solicitei que ainda em grupos, grifassem as palavras que estavam fora da norma-padrão. A partir de então, perguntei o que havia motivado o “erro” em tais palavras e chamei a atenção da turma para um dos casos, que era o da monotongação. Relembrei com a turma os ditongos e pedi que cada estudante dissesse uma palavra que, ao ser dita, tende a monotongar na fala. Disseram palavras como: pandeiro, bandeira, carteira, madeira, louro, couro, peixe, leite. À medida que iam falando, íamos refletindo e registrando no quadro como falamos, e como deve ser a escrita de tais palavras (duração de 15 minutos).

Terminada a etapa anterior, fizemos a brincadeira das adivinhas (atividade realizada em 20 minutos), apenas com palavras que podem monotongar na fala. Todos os alunos participaram deste momento e a partir da resposta que davam, eu anotava no quadro como falavam e pedia que me ajudassem a escrever de acordo com a norma-padrão.

Finalizamos a aula realizando um caça-palavras e uma cruzadinha, apenas com palavras que podem sofrer monotongação na fala (duração de 20 minutos). Fui passando de cadeira em cadeira para que, ao terminar de encontrar as palavras, os estudantes pudessem discutir, explicitar os conhecimentos que estavam elaborando sobre a monotongação. Caso não realizasse essa atividade de tal maneira, ela viraria mais uma de treino ortográfico, o que não é o nosso objetivo nessa proposta. Além disso, tal estratégia me permitiu estar mais próxima dos alunos e notar o que estavam conseguindo refletir individualmente. As dúvidas que surgiam, eu retirava neste momento.

Mais uma vez, não consegui reproduzir a música levada pelo aluno ao final da oficina, pois nos delongamos demais em outras etapas.

A oficina 4, **Da fala para a escrita – parte III** (2h/a), realizada dia 11/07, objetivou o reconhecimento do apagamento do R final como um “erro” de escrita. Utilizei os 10 minutos iniciais da aula para corrigir, oralmente, as atividades da cruzadinha e o do caça-palavras, realizadas na aula anterior. O objetivo era, mais uma vez, refletir sobre a oralidade, a escrita e o processo da monotongação. Finalizada tal etapa, exibi a imagem que está no anexo G e realizei com os estudantes uma leitura de imagem, utilizando as perguntas que seguem (duração de 10 minutos):

- O que vocês veem na imagem?
- Vocês já plantaram uma árvore?
- Qual a importância de plantarmos árvores?
- Observe a fisionomia do menino no 1º quadrinho, o que ela demonstra?
- Quem é o homem do 2º quadrinho?
- Agora, note a expressão dele no 2º quadrinho, qual a imagem que ela transmite?
- A que você acha que isso se deve?
- Observe os balões, há alguma coisa de diferente na escrita das palavras?

Os estudantes responderam que veem na imagem um homem, que era o pai e mais tarde o filho que se tornou pai agradecendo-o por ter plantado a árvore. Apenas um dos alunos já plantou uma árvore, que, segundo ele, já está grande. Acreditam que é importante que plantemos árvores, por causa do ar, para dar frutos e fazer sombra. Sobre a fisionomia do menino no 1º quadrinho, os educandos pontuaram que o menino estava zangado e que ele é o homem do 2º quadrinho e nele a imagem transmitida é de alegria e satisfação, pelo fato dele poder brincar com o filho na árvore que ele mesmo plantou. Em relação à escrita da palavra fora da norma-padrão, os estudantes conseguiram identificar as palavras “ocê”, “aprendê”, “valorizá” e foram corrigindo-as oralmente.

Sendo assim, perceberam que faltava o R. Pedi que eles dissessem outras palavras que quando faladas, suprimimos o R no final. Representamos no quadro como falamos e como deve ser a escrita correta. Aproveitei para refletir que essa supressão observada no final da palavra, na linguagem falada, não está relacionada somente a questão da escolaridade, afinal essas ocorrências são também comuns entre pessoas escolarizadas ou intencionalmente em situações diversas. (esta etapa durou 20 minutos)

No quarto momento (duração de 30 minutos), ouvimos e cantamos duas músicas da cantora Roberta Campos, *De janeiro a janeiro* e *Minha felicidade*

(ANEXO H). Reproduzi a música duas vezes, cada uma. Solicitei que os alunos ouvissem as canções ficando atentos às palavras que podem sofrer o fenômeno em estudo. Escolhi as palavras que foram: viver, despertar, testemunhar, olhar, enxergar e ar. Nenhum dos alunos conseguiu vencer o bingo, no entanto, apresentaram a escrita correta das palavras por eles selecionadas, verifiquei tal escrita, passando em todas as carteiras para observar as palavras. Aproveitei algumas das palavras escolhidas por eles, para, mais uma vez, fazer a reflexão da língua falada e da língua escrita.

O momento do bingo foi muito prazeroso, pois os estudantes estavam muito dispostos a vencer a disputa, porém, mais do que isso, queriam escrever as palavras corretamente, sem esquecer do R final.

Para encerrar a oficina de uma maneira divertida, realizei um ditado musical (30 minutos de duração), a partir de três músicas do cotidiano dos estudantes: música de Anitta, Marília Mendonça e Maiara e Maráisa (ANEXO I). Reproduzi cada música por duas vezes. Na primeira vez eles deveriam preencher a lacuna e na segunda vez confirmavam a palavra colocada. Ao perceberem que as canções que seriam utilizadas eram da realidade deles, ficaram muito empolgados para responderem ao ditado, cantavam, balançavam e eu aproveitava a empolgação da turma para estimulá-los na correção oral das palavras selecionadas por eles para preencher os espaços em branco, sempre lembrando do R final e fazendo a reflexão sobre a língua falada e a língua escrita.

Figura 16 – Alunos realizando a atividade do ditado musical



Fonte: A autora

No momento do **Sistematizando o que foi aprendido**, do dia 12/07, objetivamos verificar se os estudantes compreenderam os conteúdos monotongação e apagamento do R final. Para tanto, utilizei algumas imagens que permitem a ocorrência dos fenômenos em estudo durante aquela semana. A partir da exibição das imagens, os alunos falavam as palavras e as escreviam (As palavras utilizadas no ditado foram: Cadeira, caixote, feira, açougue, noite, tesouro, couro, matadouro, bebedouro, ouvido, diarreia, seborreia, roupa caminhoneiro, galinheiro. Finalizar, recomendar, necessitar, representar, jogar, estudar, comer, fazer, sair, partir, celular, cumprimentar, acorrentar, nadador, computador). (Duração da etapa de 30 minutos)

Realizada tal etapa, coloquei no quadro as palavras corretas e pedi que os estudantes trocassem suas atividades para o colega poder corrigi-las (Duração da etapa de 20 minutos).

Ao recolher as atividades, percebi que as oficinas da semana alcançaram o objetivo esperado. Os alunos já demonstravam certa minimização de “erros” dos fenômenos estudados durante a semana, como pode ser observado nas atividades dos sujeitos 2, 6, 7, 23 e 28, utilizados aqui como exemplo e considerados, pelo

diagnóstico, como alunos que mais “erraram”, conforme pode ser visto nas imagens abaixo:

Figura 17 – Imagem do ditado do sujeito 2

PALAVRA	CORREÇÃO
Cadeira	
Caixote	
Feixa	
A Caçula	
maite	
tinuara	
cano	
Matadouro	
Bebedouro	
reusido	
diarria	
seteveis	
saufa	
Contaminado	
galinhoso	
limpar	
recomendar	
necessitar	
retribuir	
Jogar	
estudar	
caneta	
Fazer	
Sair	
Porta	
celular	

Fonte: Coletado pela autora

Pela atividade, conseguimos perceber que o sujeito 2, embora ainda “erre” alguns outros casos de ortografia, nos fenômenos estudados durante a semana, ele acerta todas as palavras.

O mesmo ocorre com os sujeitos 6, 7, 23 e 28, conforme as imagens apresentadas abaixo:

Figura 18 – Imagens do ditado dos sujeitos 6, 7, 23 e 28

PALAVRA	CORREÇÃO
Codeira	C
caixote	C
Febra	C
Adorador	costa aguçada
solto	C
Imenso	C
cano	C
matadouro	C
Belduro	C
Quido	C
Diarria	C
Esboço	C
Paula	C
Combustível	C
Calibris	C
Finalizar	C
Relaxar	C
Microscópio	C
Rebento	C
Tador	C
Estudo	C
cano	C
Fóssil	C
Suiz	C
Partir	C
alubar	C

PALAVRA	CORREÇÃO
padaria C	
paixada C	
paixa C	
paqui C	
paleta C	
paqueta C	
pauro C	
matadouro C	
veludoso C	
veludo C	
diarria en	diarria
selvagem C	
rupea C	
rominhomino C	
galinha en	galinha
finalizar C	
recomendar C	
necessitar C	
representar C	
jogar C	
saludar C	
comer C	
pagar C	
banhar C	
partir C	
celular C	

PALAVRA	CORREÇÃO
Carolina	C
Caridade	C
Carina	C
Carigui	h. Desquil.
maite	C
tesoura	C
Cauro	C
matadouro	C
beludouro	C
alucido	C
dormia	C
tesouria	C
maupa	C
Camoncamuro	C
Salinluro	C
linolizar	C
recomagar	C
representar	C
representar	C
zagar	C
estudar	C
comer	C
parar	C
parar	C
partir	C
celular	C

PALAVRA	CORREÇÃO
Cochilo	C
Calhot	caixote
Euro	C
Xangui	C
Maiti	C
Isaura	C
Cauze	C
Molodauze	C
Malsclauze	C
cytido	C
chicauze	C
Calzarua	C
Raupá	C
Carionuete	C
Galintura	C
Eindiger	C
Ritampar	C
Nissiter	C
Ripassimbon	C
Jager	C
Estualpa	C
Comir	C
fager	C
Scir	C
Pontir	C
Calibor	C

Fonte: Coletado pela autora

Nas imagens apresentadas acima, notamos que os estudantes “erram” outros casos, no entanto, como o caso do sujeito 28 os “erros” estão relacionados ao sistema ortográfico, os quais ainda não eram foco do nosso trabalho nessa semana.

A partir da oficina 5, **O sistema ortográfico – parte I** (2h/a), realizada dia 17/07, iniciamos nosso estudo dos “erros” relacionados ao sistema ortográfico, objetivando, nesse primeiro momento, que os alunos compreendam o uso do M, N, NH e sua influência na escrita.

Iniciamos a aula questionando aos alunos a relação entre o nariz e a fala. A maior parte dos estudantes acredita que o nariz tenha influencia na fala, mas não soube dizer como se dá essa influência. Em seguida, reproduzi a música de Juca Chaves (ANEXO K), e levantei os seguintes questionamentos:

- Quais são as funções do nariz para o nosso corpo?
- Além das funções mais comuns, que outras funções o nariz pode ter?
- Você acha que o nariz tem participação na nossa fala?
- E na escrita? O nariz também influencia?

Os estudantes responderam que o nariz tem a função de cheirar e espirrar. Não souberam dizer quais outras funções são delegadas ao nariz. Afirmaram, todavia, que ele tem participação e influência na escrita, mas não souberam responder como. (Este primeiro momento durou cerca de 20 minutos)

Feita a discussão, expliquei que tal ocorrência se dá devido à forma como os sons da fala são articulados. Enquanto nas vogais orais a corrente de ar que sai dos pulmões sai livremente pela boca, nas vogais nasais esse ar se divide entre a boca e o nariz. Solicitei que os estudantes observassem as palavras que estavam destacadas no texto de Juca Chaves, tapassem o nariz e notassem a influência da cavidade nasal nessas palavras.

Expliquei sobre o uso do M, N, NH e til. Refletimos, a partir de palavras do texto, em que contexto devemos utilizar os recursos acima destacados. Diante do que os alunos foram refletindo, chegamos às seguintes regras:

“Utilizamos o M antes de P ou B, já o N, usamos diante de todas as outras letras. Exemplo: tambor, tampa e bandeira e andar.”

“Devemos usar o NH no início, no meio ou para formar o diminutivo de algumas palavras. Por exemplo: companhia, galinha, Aninha, cruzadinha”.

“Utiliza-se o til em cima do A ou do O. Ele é o que marca a nasalidade em determinadas palavras. Exemplos: anão, camarão, balão” (35 minutos).

Para finalizar, fizemos uma atividade, que foi colada no caderno dos alunos, utilizando uma tabela dividida em três colunas, sendo que na primeira o aluno registrou a palavra retirada do texto que continha o princípio de uso do M, N, NH e til, na segunda coluna o aluno registrou os sons nasais e na terceira acrescentou a possível regra para aquela escrita. Após terminarem, fizemos a correção oral do exercício e mais uma vez, refletimos sobre o uso do M, N, NH e til (40 minutos de duração).

Finalizamos a oficina ouvindo a música de Marília Mendonça, “Amante não tem lar”, levada pelo sujeito 10 (5 minutos).

Na oficina 6, **O sistema ortográfico – parte II** (2h/a), os estudantes compreenderam quando utilizar S ou Z na escrita de palavras por derivação de

adjetivos que indicam lugar e substantivos derivados de adjetivos. Esta etapa, desenvolvida no dia 18/07, iniciou com a escuta da música “Uma casa portuguesa”, de Roberto Leal (ANEXO L), a partir disso, fiz os seguintes questionamentos:

- Vocês já tinham ouvido a canção?
- Já viram alguma imagem de uma casa portuguesa? (A professora deverá exibir algumas)
- Ao ouvir a canção você consegue dizer por que o título é “Uma casa portuguesa”?
- Há alguma relação entre uma casa portuguesa, descrita na canção, e uma casa brasileira? Qual?
- Na letra da música aparecem algumas palavras que são escritas com S e com Z. Identifique-as.

Os educandos responderam que ainda não conheciam a canção. Alguns não gostaram, outros não opinaram. Nunca tinham visto a imagem de uma casa portuguesa, então levei algumas. Afirmaram que a casa descrita na canção é chamada de casa portuguesa por representar uma casa de Portugal, que assim como as brasileiras, apresenta azulejos, alegria, mesa e uvas. Os estudantes destacaram na letra da canção as palavras que são escritas com S e com Z, identificando que o S, em certas palavras, denota lugar de origem.

Os educandos não lembravam o que é adjetivo e substantivo, assim, foi necessário que eu fizesse uma breve explanação para relembrar os conteúdos, enfim, conseguiram perceber de quais adjetivos os substantivos franqueza, pobreza e riqueza são derivados (duração da etapa: 35 minutos).

A partir disso, depois de terem refletido, tendo por base as palavras retiradas do texto, em grupos de três pessoas, elaboraram regras e copiaram em seus cadernos. Para entrarmos em um consenso, abri uma discussão e formulamos a seguinte regra, que todos deveriam ter no caderno: “Para as palavras que nascem de nomes de países usamos S. Exemplo: holandesa, francesa, pois são palavras que mostram nacionalidade (Holanda e França). Já as palavras que surgem de características, usamos Z, por exemplo: frieza e nobreza (nobre e frio). (30 minutos)

Em grupos de 4 pessoas, os estudantes jogaram o jogo da memória. Notei que de fato refletiam e discutiam sobre a regra de uso das palavras, ao falarem com os colegas o porquê de algumas não formarem par. Quando eu notava que a reflexão

não estava indo na direção que eu queria, intervinha, frente à toda turma e voltava a refletir com os alunos, dando exemplos com outras palavras. (35 minutos).

Figura 19 – Alunos realizando o jogo da memória



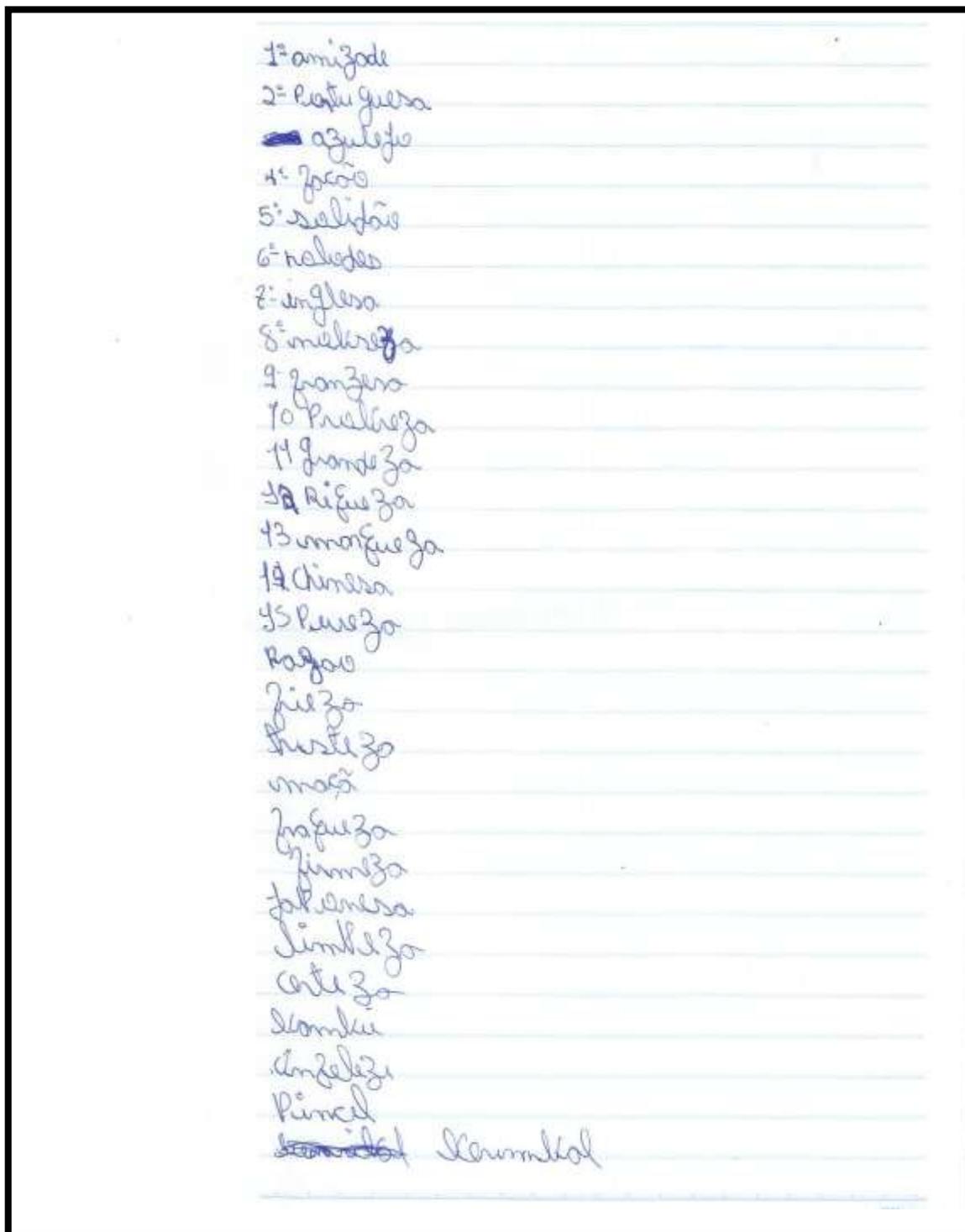
Fonte: A autora

No momento do **Sistematizando o que foi aprendido** (1h/a), realizado dia 19/07, que ocupou uma aula inteira, 50 minutos, fizemos um ditado coletivo para analisar se os estudantes compreenderam os conteúdos uso do M, N, NH e uso do S ou Z. Solicitei que cada aluno falasse uma palavra que contivesse algum dos casos estudados naquela semana. O aluno ditava e o restante da turma escrevia.

Durante a realização dessa atividade, houve muita concentração para pensar nas palavras. Quando os alunos percebiam que a palavra escolhida por ele não estava dentro do propósito, trocavam e justificavam a escolha da outra. Outras vezes, os demais colegas corrigiam e explicavam o porquê de não poder ser a palavra ditada pelo colega, anteriormente. A explicitação do que o estudante está refletindo e formulando sobre a ortografia é muito importante no processo de aprendizagem da norma, pois, também permite que o professor perceba as hipóteses, formulações e reflexões que seu educando vem fazendo.

O resultado foi muito satisfatório, conforme pode ser visto abaixo nas respostas dos sujeitos 9, 13, 23, 26, 28:

Figura 20 – Imagem do ditado coletivo do sujeito 9

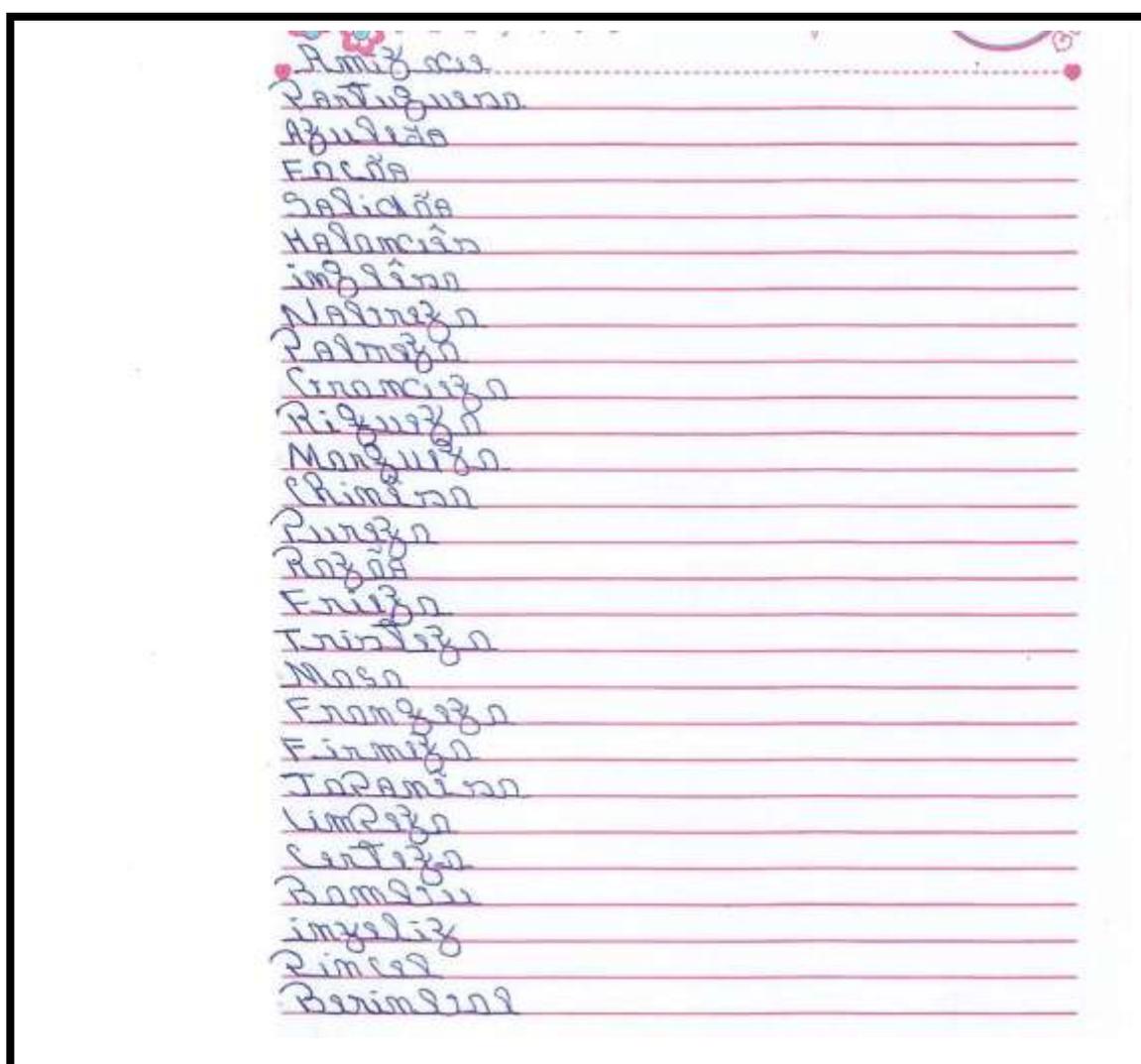


Fonte: Coletado pela autora

O sujeito 9 foi um dos que mais “erraram” na atividade diagnóstica. Nessa atividade, ele mostrou sua evolução. Embora haja algumas palavras que estejam fora das convenções ortográficas, nas que são foco dessa semana, os “erros” foram mínimos, se concentrando apenas em marqueza-marquesa.

O sujeito 13, considerado como um dos que mais acertaram na atividade diagnóstica. Das 28 palavras ditadas, “errou” apenas 3. Foram elas: marqueza-marquesa; masa-maçã; berinbal- berimbau, conforme pode ser visto na figura abaixo, de número 29:

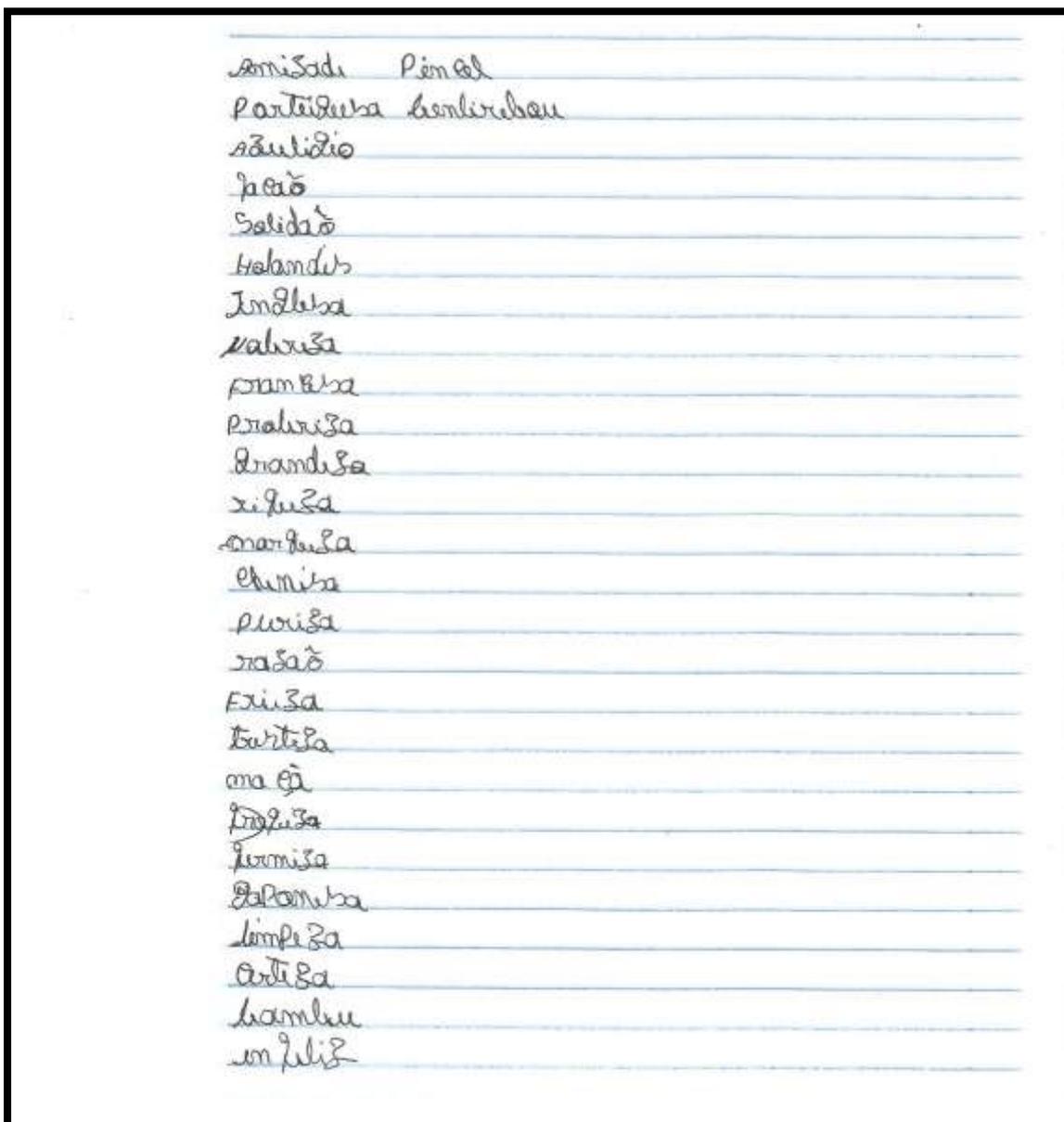
Figura 21 – Imagem do ditado coletivo do sujeito 13



Fonte: Coletado pela autora

O sujeito 23, classificado como um dos que mais “errou” na atividade diagnóstica, embora tenha cometido alguns desvios relacionados a outros aspectos ortográficos, no que diz respeito aos que estão sendo discutidos nesse momento, “errou” apenas uma palavra: benlirebau- berimbau, conforme pode ser visto na figura abaixo, de número 30.

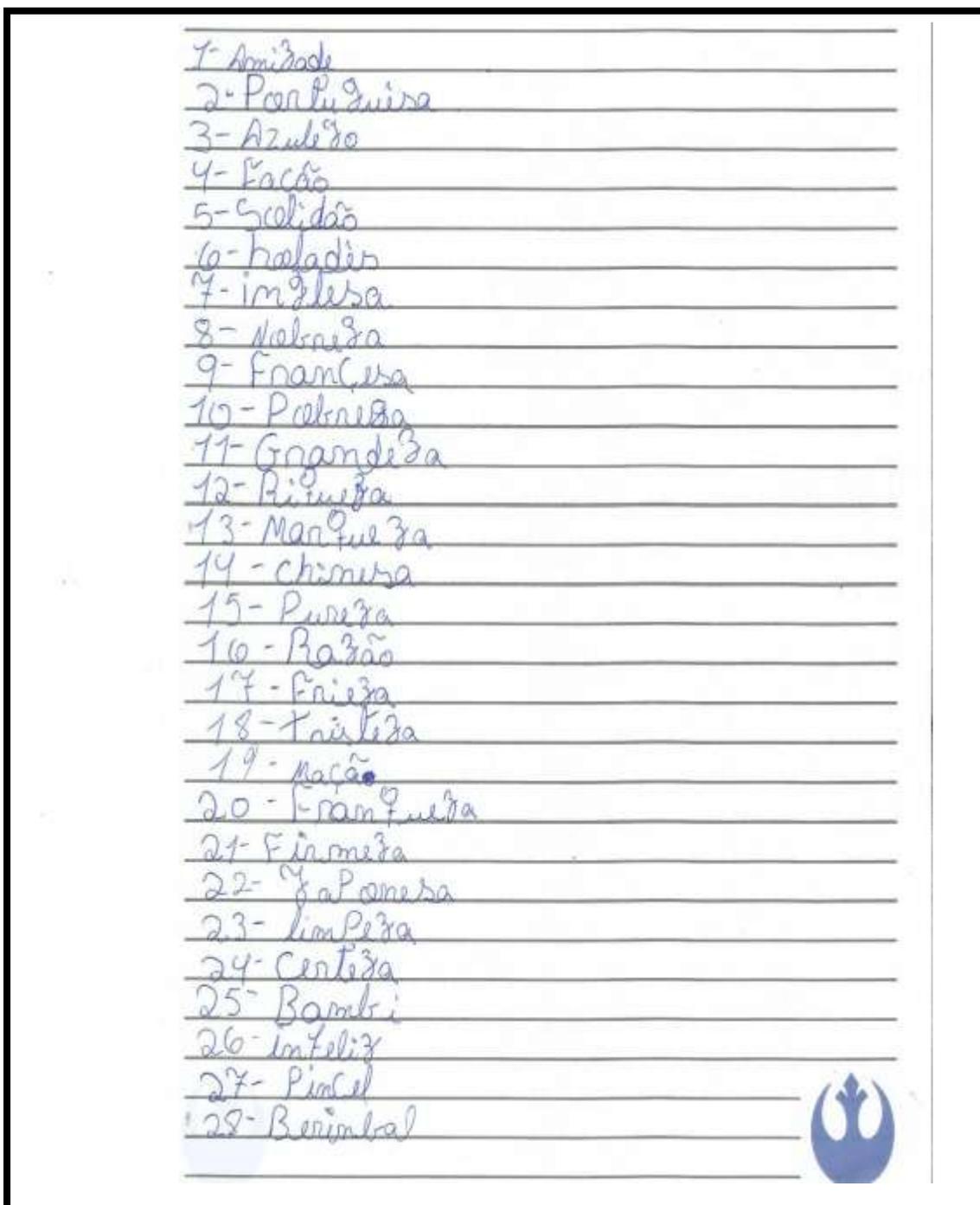
Figura 22 – Imagem do ditado coletivo do sujeito 23



Fonte: Coletado pela autora

O sujeito 26 foi um dos que mais acertaram na atividade diagnóstica. Na atividade do **Sistematizando o que foi aprendido**, ele cometeu dois “erros”: marqueza- marquesa; berinbal- berimbau.

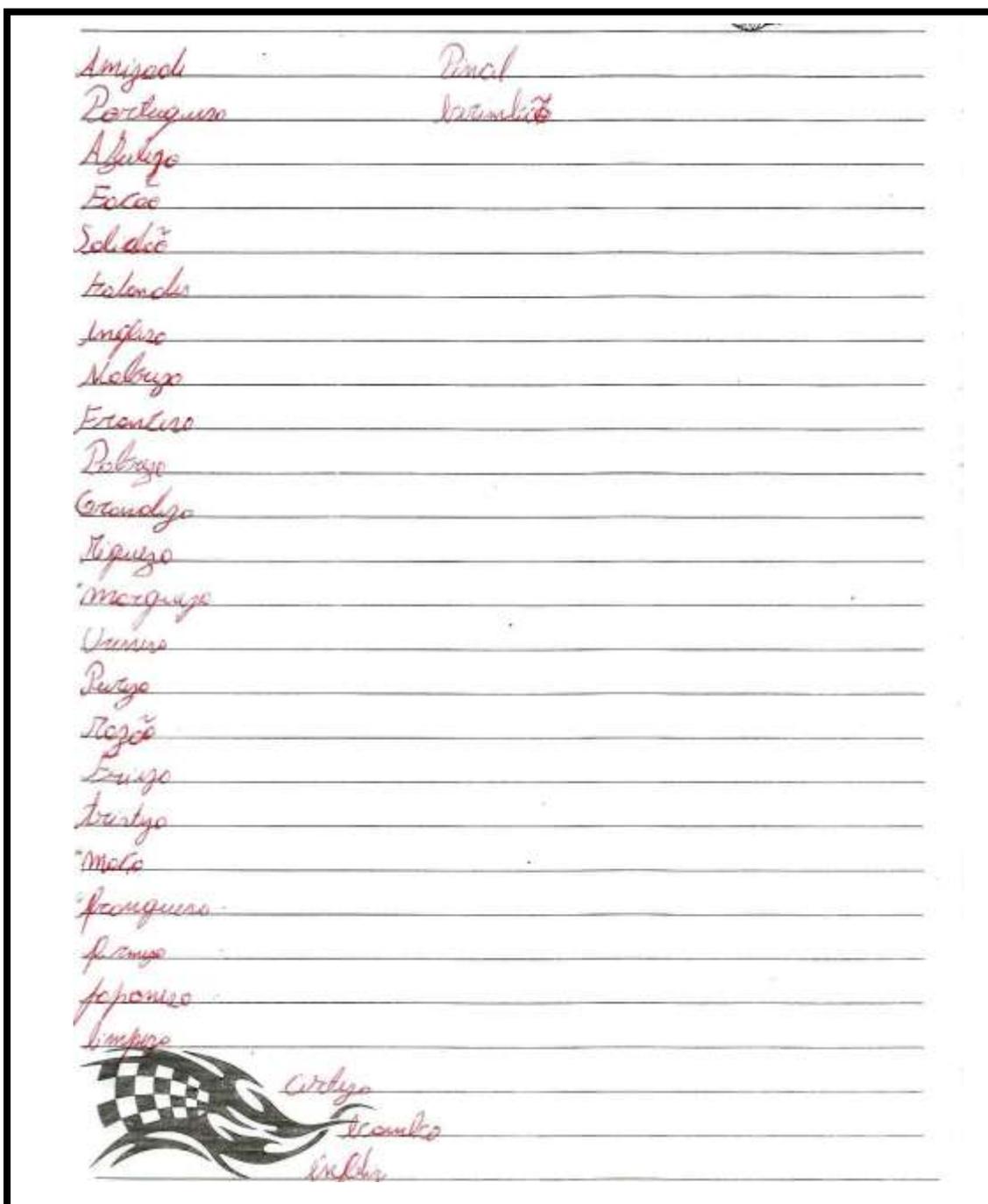
Figura 23 – Imagem do ditado coletivo do sujeito 26



Fonte: Coletado pela autora

Por fim, selecionamos o sujeito 28, um dos que mais “erraram” no diagnóstico, para exemplificar a atividade do ditado coletivo. Ele cometeu apenas 3 desvios: marqueza-marquesa; maça-maçã; franquesa-franqueza.

Figura 24 – Imagem do ditado coletivo do sujeito 28



Fonte: Coletado pela autora

Fiquei muito satisfeita com o resultado da atividade do sistematizando o que foi aprendido, principalmente, ao perceber que os alunos, que mais cometeram desvios na atividade diagnóstica, estão conseguindo obter progresso, tendo suas dificuldades minimizadas, claro que este trabalho reflexivo com a ortografia deve ser algo contínuo.

Ao observar, através do ditado coletivo, que a turma ainda estava cometendo alguns “erros” nos casos estudados na aula da semana anterior, iniciei a nossa discussão do dia, 24/07 (2h/a), retomando o uso do M, N , NH e do S/Z. Utilizei para refletirmos, mais uma vez, as mesmas palavras que foram ditadas pelos estudantes na atividade anterior: amizade, portuguesa, azulejo, facão, solidão, holandês, inglesa, nobreza, francesa, pobreza, grandeza, riqueza, marquesa, chinesa, pureza, razão, frieza, tristeza, maçã, franqueza, firmeza, japonesa, limpeza, certeza, bambu, infeliz, pincel, berimbau. Retomamos a regra que construímos para estes casos já estudados e tirei as últimas dúvidas dos estudantes (15 minutos).

Finalizada essa parte, disse aos alunos que iniciáramos o estudo de mais um caso ortográfico naquela aula. Os convidei para embarcarmos juntos nessa nova viagem em que “desbraváramos os mares” do U/L. Começamos fazendo uma leitura silenciosa do texto “O girassol” de Vinícius de Moraes (ANEXO M). Em seguida, solicitei que quem se sentisse mais à vontade fizesse a leitura de uma estrofe do texto. Feita a leitura, realizei os seguintes questionamentos:

- Você já conhecia este texto?
- Do que ele trata?
- Você já ouviu falar de Vinícius de Moraes? (Nesse momento a professora deverá falar rapidamente quem foi Vinicius de Moraes)
- Note no texto as palavras que estão destacadas, o que você percebeu em comum entre elas?

Eles disseram que ainda não conheciam este poema de Vinícius de Moraes, mas que já ouviram falar sobre o autor. Afirmaram que o texto trata de um girassol, que tem como papel rodar e trazer alegria. Sobre as palavras destacadas no texto, perceberam apenas que possuíam U/L, mas não se atentaram para a questão sonora. (a atividade durou 10 minutos)

Diante disso, pedi que os estudantes pronunciassem as palavras e observassem qual fonema era pronunciado na posição final. A turma respondeu que era o fonema /u/. A partir da resposta deles, pontuei que esse fonema, na escrita, pode ser

representado por U ou L e que há uma regrinha que nos permite utilizar, na maioria das palavras, sem cometer tantos “erros”.

Coloquei no quadro as palavras arrozal, baú, milharal e mingau. Depois fui indagando os estudantes para perceberem o que havia em comum entre as palavras arrozal e milharal, alguns conseguiram perceber que são coletivos e que as duas palavras eram escritas com L no final, embora pronunciemos /u/. Em seguida, pedi que observassem as palavras baú e mingau. Pedi que observassem a tonicidade na palavra baú, os educandos responderam que o U nessa palavra é tônico, pois “soa mais forte”, já na palavra mingau pedi que separassem as sílabas. Ao separar, observaram que o U fica na sílaba mais forte. A partir disso, tentamos formular, conjuntamente, a regra. Os alunos sentiram um pouco de dificuldade, então dei mais quatro exemplos: cafezal, bananal/ sou, jáú. Repeti a mesma coisa feita na atividade anterior, só depois de colocar mais estes exemplos, os estudantes conseguiram pensar na regra, que reformulamos, conjuntamente, e ficou assim: “devemos utilizar L quando as palavras são coletivos. Exemplo: cafezal e bananal e usamos U quando ele for tônico e se separar na escrita ou quando ele ficar na sílaba mais forte. Exemplo: baú e mingau.” Todos os estudantes anotaram a regra no caderno, para consultarem quando sentirem necessidade (30 minutos).

Finalizada esta etapa, realizamos o jogo das plaquinhas (utilizamos 30 minutos nessa etapa). Aproveitamos as palavras selecionadas para irmos refletindo. Eu dizia a palavra, pedia que eles levantassem a plaquinha correspondente e depois íamos refletindo sobre as palavras, para fixar e refletir cada vez mais. Notei que, inicialmente, eles estavam levantando as placas sem pensar, mas depois de certo tempo, passaram a refletir antes que eu os indagasse. E quando eu os questionava, depois de levantarem as placas, explicavam o porquê de terem escolhido uma ou outra letra, demonstravam as hipóteses que levantavam e os próprios colegas, muitas vezes, interferiam e diziam o motivo de não poder ser determinada letra.

Figura 25 – Alunos no jogo das plaquinhas

Fonte: A autora

No nosso plano inicial, estava previsto para que fizéssemos o jogo das plaquinhas antes da reflexão e criação da regra; no entanto, preferimos inverter os momentos, pois, ao jogar, os meninos sempre querem acertar e acreditamos que esse momento serviria para reforçar a reflexão que já estava sendo feita, mas agora de uma maneira mais lúdica.

Para encerrar, realizamos um caça-palavras, atividade que os alunos gostam de realizar. Passei por todas as mesas, observando as palavras que os estudantes encontravam para refletirmos mais uma vez, com o intuito que a atividade não servisse para treino dos casos que foram discutidos. Finalizei a aula reforçando que, embora as regras que descobrimos para as palavras sirvam para minimizar os nossos “erros” ela, nem sempre, se encaixa para todas as palavras, nesse caso, enfatizei que ao sentir dúvidas na escrita, os estudantes devem sempre consultar o dicionário. (30 minutos, solicitei 10 minutos ao professor do horário seguinte, para que pudéssemos concluir a atividade).

No dia 25/07 estudamos os sons do X / em nossa oficina 8: **O sistema ortográfico – parte IV** (2h/a). Nossa finalidade foi que os alunos compreendessem os diversos sons do X. Iniciei apresentando uma imagem com diferentes

representações para o X. (APÊNDICE H). Pedi que eles me dissessem quais acreditavam estar corretas. Conseguiram perceber as palavras que haviam sido escritas corretamente. Dividi o quadro em 5 colunas (CH, CS, Z, S, SS) e fomos classificando as palavras de acordo com o som representado pelo X. Além disso, os alunos disseram outras palavras com os diversos sons do X, mas, de modo geral, era perceptível a falta de conhecimento deles, uma vez que entre todos os estudantes que estavam em classe, apenas 5 contribuíram para a tarefa (sujeitos 6,7,9, 15 e 26) (20 minutos).

Assim, notei que para o segundo momento, o da montagem de palavras com o alfabeto móvel, seria necessário o uso do dicionário. Aproveitei, então, para incentivar, mais uma vez, essa prática, reforçando a importância da consulta ao dicionário. Com o auxílio desse recurso, os estudantes precisavam formar 5 palavras que contivessem diferentes sons X. Alguns conseguiram, outros preferiram escolher palavras sem a preocupação com dos diferentes sons.

Como já havia percebido a dificuldade da turma, dediquei mais tempo passando pelos grupos, conferindo e incentivando a formação das palavras, mas sem estabelecer uma relação competitiva entre os grupos, como havia pensado em fazer, inicialmente. A ideia principal, nesse caso, era a formação correta da palavra, com o auxílio do dicionário. (40 minutos).

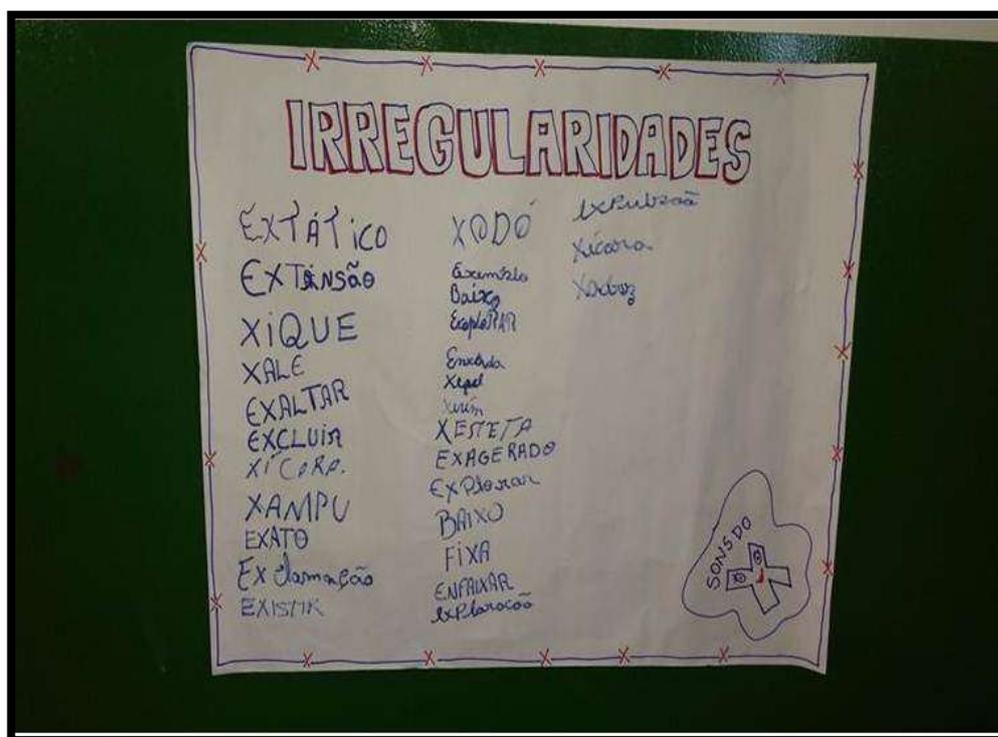
Figura 26 – Alunos montando as palavras com o alfabeto móvel



Fonte: A autora

Aproveitando que os estudantes estavam com o dicionário em mãos e já tinham visto diversas palavras com as diferentes representações para o X, criamos nosso cartaz das irregularidades. Firmamos um acordo que das palavras daquele cartaz não poderiam mais ser “erradas”. Perguntei se podia confiar neles, se o nosso acordo estava firmado, responderam que sim, que passariam a ter mais cuidado com o uso do X. Lemos coletivamente as palavras e encerramos esse momento com a audição da música de Igor Kanário levada pelo sujeito 13 (15 minutos).

Figura 27 – Cartaz criado pelos alunos para a irregularidade do X



Fonte: A autora

Como restou tempo ainda, cerca de 25 minutos, aproveitei para iniciar a atividade do **Sistematizando o que foi aprendido**, realizada, então, nos dias 25/07 e 26/07. Pedi que eles resolvessem apenas as questões que se referiam ao X, utilizando o dicionário. Na aula seguinte (50 minutos), 26/07, resolveram as atividades para o estudo do U/L. Ao final, realizamos uma correção oral dos exercícios e para as atividades do U/L, utilizamos as plaquinhas, usadas no joguinho da aula do dia 24/07.

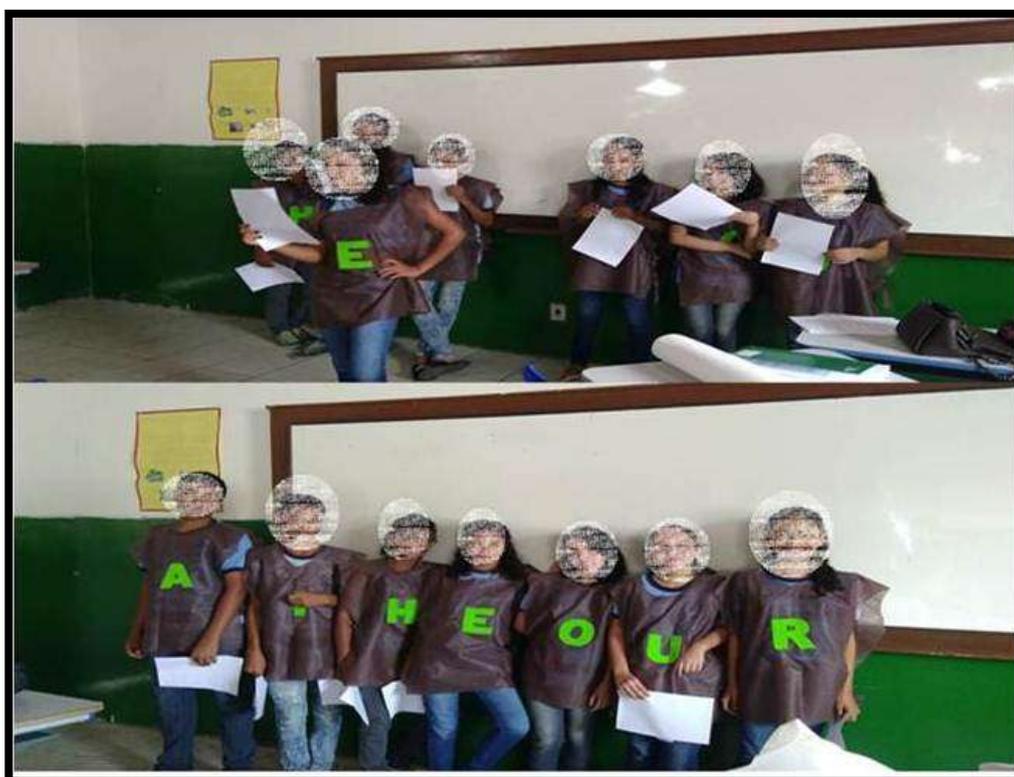
Na oficina do H inicial (1h/a), dia 31/07, iniciei a aula falando do H, que embora ao pronunciarmos as palavras, o som dele não apareça, mas se não o

escrevermos, configura um “erro”. Voluntariamente, os estudantes foram dizendo palavras que eles conhecem e que possuem o H inicial (10 minutos).

Reuni 7 voluntários para participar da dramatização da história. Enquanto eles faziam a leitura conjunta e ensaiavam a dramatização, voltei para a classe, que fazia a leitura silenciosa do texto “A convenção das letras” (ANEXO N). Pedi que, com o auxílio do dicionário, os alunos escolhessem palavras que seriam usadas na dramatização (10 minutos).

Feita a dramatização, ao final, os estudantes disseram cada um, duas palavras que contivessem o H inicial. As outras palavras que foram selecionadas por eles, foram utilizadas no cartaz do nosso acordo para o H inicial (15 minutos).

Figura 28 – Estudantes na dramatização do texto “A convenção das letras”



Fonte: A autora

Como ainda sobrou tempo, realizamos as questões do **Sistematizando o que foi aprendido**, referentes apenas ao H inicial. (10 minutos). Encerramos ouvindo uma música de Anitta levada pelo sujeito 2.

Prevemos no plano inicial da oficina sobre o H, que ela seria realizada em 2 aulas-100 minutos; no entanto, a aula fluiu de modo que conseguimos realizar o que

propusemos em apenas 50 minutos. Foi importante estarmos com atividades além do previsto para aquele dia, pois sobraria muito tempo e qualquer outra coisa que fizéssemos poderia destoar do trabalho que vínhamos realizando desde a primeira oficina com os alunos.

Na oficina do dia seguinte, 01/08, **O sistema ortográfico – parte VI** (2h/a), objetivei que os estudantes compreendessem as diferentes representações para o fonema /S/. Iniciei a aula com o vídeo clipe oficial da música “Zero a dez” de Ivete Sangalo com participação de Luan Santana disponível no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=tnaomsnB1xU>> (3 minutos e 51 segundos). Em seguida, realizei os seguintes questionamentos:

- Se os alunos já conheciam a canção;
- Que outras músicas desses artistas eles gostam?
- Qual o tema central da canção?

Os estudantes responderam que já conheciam a canção e que gostam demais. Conhecem e gostam de outras músicas dos artistas, mas não recordam o nome. Apontaram como tema central da canção o “amor”, percebem que há na música uma espécie de declaração de amor.

Depois de assistirmos ao vídeo, pedi que os alunos destacassem palavras que apresentassem os diferentes sons da letra S. Chamei atenção para a questão de que os sons da letra S são representados também por outras letras, assim como a letra S também representa outros sons. (Toda esta primeira parte durou 20 minutos)

Questionei aos alunos sobre outras palavras que eles conhecem com as diferentes representações gráficas dos sons do S e montamos no quadro uma tabela que foi preenchida conjuntamente. (15 minutos)

Após fazermos essa tabela, elaboramos o cartaz para o nosso acordo, passei de mesa em mesa e pedi que os estudantes escrevessem palavras que tivessem as diferentes representações para o fonema /S/, eles escolheram as palavras com o auxílio do dicionário. Ao término, fixamos o cartaz na parede e disse que ali estava o cartaz do nosso acordo (15 minutos).

Em seguida, partimos para o caça-palavras reciclado, momento em que pude perceber a interação de todo grupo. Todos cooperando para encontrar as palavras, e marcar com barbante (50 minutos).

Figura 29 – Atividade do caça-palavras reciclado



Fonte: A autora

No **Sistematizando o que foi aprendido**, do dia 02/08, que teve duração de 50 minutos (1h/a), terminamos a atividade que iniciamos na aula anterior. Em seguida, fizemos a correção oral do exercício. À medida que íamos avançando de palavras, perguntava ao sujeito, qual a resposta que ele colocou e assim já estávamos caminhando para realizar, na semana seguinte, nossas atividades pós-oficinas.

Na última semana de aplicação da proposta, realizamos nossas atividades pós-oficinas. Serão elas que nos darão base para analisar se os estudantes tiveram suas dificuldades relacionadas à ortografia minimizadas. No dia 07/08, aplicamos as atividades de produção textual. Inicialmente, os alunos realizaram a atividade de descrição (levaram cerca de 20 minutos fazendo), posteriormente, realizaram a atividade de produção textual. Pedi que eles tentassem incluir em suas histórias as palavras: cafezal, homem, berimbau, tesoura, dor, caminhão, leveza, açude, exame. As palavras que foram selecionadas, apresentam os fenômenos estudados até aqui. Dessa forma, esta escolha nos ajudará também a monitorar os avanços dos estudantes.

A aplicação da atividade correu bem, os estudantes não apresentaram dificuldades na atividade de descrição, no entanto, os alunos reclamaram sobre a

produção textual. Afirmando que não gostam de escrever, que estavam com preguiça e que não sabiam como incluir as palavras ditadas por mim, em seus textos. Disse que eles não precisariam colocar todas as palavras, já que estavam tendo dificuldades, mas que usassem algumas que tivessem relação com a história que estava sendo criada por eles. A atividade levou o restante de toda aula (80 minutos).

No dia seguinte, 08/08, realizamos no primeiro horário de aula o ditado a partir de imagens. Também foi uma atividade bastante tranquila e que conforme o planejado, ocupou os 50 minutos previstos anteriormente. Recolhi os exercícios, para análise posterior, e distribuí para a turma uma ficha de autoavaliação e de avaliação das atividades do professor, além de um quadro de sugestões (conforme APÊNDICE L).

Abaixo, seguem alguns exemplos da autoavaliação, avaliação e sugestões dos sujeitos 10,22 e 26.

Figura 30 – Autoavaliação, avaliação e sugestões do sujeito 10

Auto avaliação e avaliação das atividades desenvolvidas pelo professor				QUADRO DE SUGESTÕES			
Nº	SOBRE O TRABALHO REALIZADO	SIM, MUITO	MAIS OU MENOS	NÃO	ACONTECEU E FOI BOM	ACONTECEU E NÃO FOI BOM	GOSTARIA QUE TIVESSE ACONTECIDO
1	Estudou e fez as atividades pedidas pelo professor	X	X		<p>Os Casos - Faleiros Foi bom</p>	<p>Fazia muito</p>	<p>mais atividades de Casos - Faleiros</p>
2	É assíduo às aulas	X					
3	É pontual às aulas	X					
4	Dedicou-se aos estudos além do horário de aula		X				
5	Sentiu-se à vontade para participar das aulas perguntando ou respondendo		X				
6	Concentrou-se nas aulas	X					
7	Participou ativamente das atividades em grupo	X					
8	Conseguiu refletir sobre a natureza dos "erros" cometidos	X					
9	Há algum caso estudado que você não compreendeu	X					
10	Gostou da metodologia empregada pelo professor	X					
11	O professor estimulou o interesse pelo conteúdo	X					
12	Através das oficinas, percebeu avanço nas dificuldades apresentadas na escrita de determinadas palavras	X					
13	Depois das oficinas, passou a refletir sobre a escrita das palavras		X				

Fonte: Coletado pela autora

Figura 31 – Autoavaliação, avaliação e sugestões do sujeito 22

Auto avaliação e avaliação das atividades desenvolvidas pelo professor				QUADRO DE SUGESTÕES			
Nº	SOBRE O TRABALHO REALIZADO	SIM, MUITO	MAIS OU MENOS	NÃO	ACONTECEU E FOI BOM	ACONTECEU E NÃO FOI BOM	GOSTARIA QUE TIVESSE ACONTECIDO
1	Estudou e fez as atividades pedidas pelo professor	X					
2	É assíduo às aulas	X				eu não fiz tá atenção a vezes eu conto coisa de mais	primeira das mas sobre as palavras
3	É pontual às aulas						
4	Dedicou-se aos estudos além do horário de aula		X				
5	Sentiu-se à vontade para participar das aulas perguntando ou respondendo	X				eu fui obrigado mimho mente para aprender tudo dia mais	
6	Concentrou-se nas aulas		X				
7	Participou ativamente das atividades em grupo	X					
8	Conseguiu refletir sobre a natureza dos "erros" cometidos	X					
9	Há algum caso estudado que você não compreendeu		X				
10	Gostou da metodologia empregada pelo professor	X					
11	O professor estimulou o interesse pelo conteúdo	X					
12	Através das oficinas, percebeu avanço nas dificuldades apresentadas na escrita de determinadas palavras	X					
13	Depois das oficinas, passou a refletir sobre a escrita das palavras	X					

Fonte: Coletado pela autora

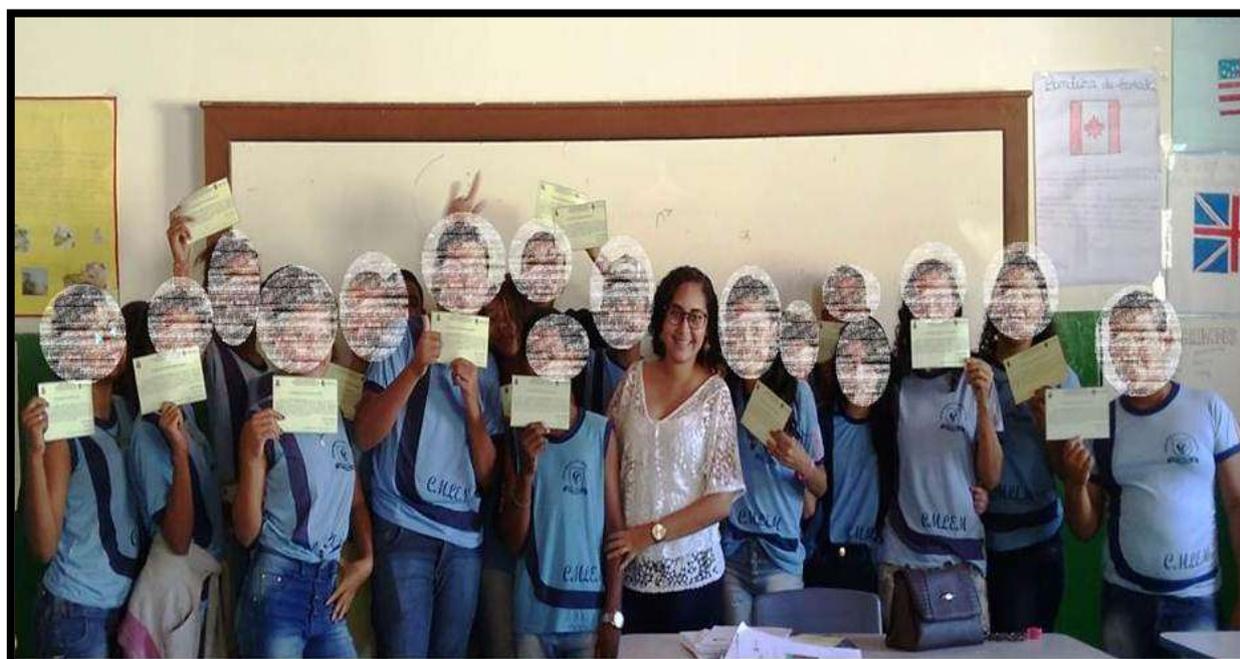
Figura 32 – Autoavaliação, avaliação e sugestões dos sujeitos 26

Auto avaliação e avaliação das atividades desenvolvidas pelo professor				QUADRO DE SUGESTÕES			
Nº	SOBRE O TRABALHO REALIZADO	SIM, MUITO	MAIS OU MENOS	NÃO	ACONTECEU E FOI BOM	ACONTECEU E NÃO FOI BOM	GOSTARIA QUE TIVESSE ACONTECIDO
1	Estudou e fez as atividades pedidas pelo professor	X			A Professora estava falando mais coisas		Falar mais sobre a história das letras
2	É assíduo às aulas	X					
3	É pontual às aulas	X			O Caçar Palavras		
4	Dedicou-se aos estudos além do horário de aula	X					
5	Sentiu-se à vontade para participar das aulas perguntando ou respondendo		X				
6	Concentrou-se nas aulas	X					
7	Participou ativamente das atividades em grupo	X					
8	Conseguiu refletir sobre a natureza dos "erros" cometidos	X					
9	Há algum caso estudado que você não compreendeu		X				
10	Gostou da metodologia empregada pelo professor	X					
11	O professor estimulou o interesse pelo conteúdo	X					
12	Através das oficinas, percebeu avanço nas dificuldades apresentadas na escrita de determinadas palavras	X					
13	Depois das oficinas, passou a refletir sobre a escrita das palavras		X				

Fonte: Coletado pela autora

Esse momento de avaliação, autoavaliação e sugestões é extremamente relevante, pois ele nos dá bases para pensarmos sobre a nossa prática, sobre em quê erramos e em quê acertamos. É gratificante perceber que, nossas oficinas cumpriram o propósito de abordar a ortografia de uma forma reflexiva, utilizando como instrumentos atividades que eles gostam de realizar. Importante ressaltar que, o resultado positivo de qualquer trabalho não depende apenas do professor. Ao afirmar que, não se dedicaram tanto aos estudos além do horário de aula e que se concentraram pouco nas aulas, nos remete a pensar que o resultado poderia ser, quem sabe, melhor. Além disso, ter compreendido “mais ou menos” alguns casos, também pode ter contribuído para o resultado nas atividades finais. No entanto, como a aprendizagem é um processo contínuo e por acreditar que em tudo que fazemos, aprendemos de alguma forma, creio que a reflexão sobre a postura e a prática dos estudantes em sala de aula, os levou também a pensar que o aprendizado, a conquista de seus objetivos dependem, em grande parte, da significância dada por eles. Despedi-me sendo grata pelos momentos de aprendizagem contínua durante essas oficinas e entreguei um certificado simbólico agradecendo pela participação com entusiasmo e comprometimento. E assim encerramos, momentaneamente, nossa viagem nos caminhos da ortografia.

Figura 33 – Alunos no último dia da aplicação da proposta com os certificados simbólicos



Fonte: A autora

Nesta seção, descrevemos a aplicação das oficinas da proposta de intervenção pedagógica. No capítulo seguinte, analisaremos os resultados a partir das atividades pós-oficinas.

8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Para analisar os avanços dos estudantes com as oficinas, numa tentativa de um ensino-aprendizagem reflexivos da ortografia, elaboramos as atividades pós-oficinas. Nosso intuito é que, com elas, possamos organizar os nossos resultados e comparar com a atividade inicial, a diagnóstica. Para tanto, é que nas atividades elaboradas para serem feitas depois das oficinas, utilizamos as mesmas bases da inicial: uma descrição, 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.

8.1 RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

As atividades pós-oficinas permitiram perceber os avanços dos estudantes no aprendizado da ortografia. Sendo assim, podemos afirmar que, apesar das dificuldades ortográficas que estudantes ainda possuem, de modo geral, houve uma minimização daquelas apresentadas por eles no diagnóstico. Comprovamos tal afirmação através da análise dos nossos resultados, conforme será demonstrado. Para a análise, consideramos os oito casos que mais ocorreram no diagnóstico, a saber: **monotongação, apagamento do R final, M, N, NH, uso do S/Z, H inicial, representações para o fonema /S/, Sons do X, uso do U/L no final de sílabas e coletivos terminados em L.** Sendo assim, embora saibamos que outros casos apareceram na atividade dos alunos, voltaremos nossa atenção apenas para os que foram selecionados para este trabalho.

No ditado a partir de imagens, os estudantes cometeram os seguintes “erros”:

Quadro 39 – “Erros” encontrados na atividade pós-oficinas ditado a partir de imagens

INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA	Monotongação (2 ocorrências)	Vassora-vassoura, senora-cenoura,
	Apagamento do r final (1 ocorrência)	Namora- namorar
REGULARIDADES DO SISTEMA ORTOGRÁFICO	M, N, NH (2 ocorrências)	Tanbor- tambor (duas vezes)
	Uso do S/Z (14 ocorrências)	Delicadesa-delicadeza (quatro vezes), poloneza- polonesa (sete vezes), norueguesa- norueguesa (duas vezes), respides- rispidez

	U/L no final de sílabas e coletivos terminados em L (8 ocorrências)	Lençou- lençol (seis vezes), anzou- anzol, coquerão- coqueiral
IRREGULARIDADES DO SISTEMA ORTOGRÁFICO	H inicial (11 ocorrências)	Elice- hélice (quatro vezes), abitantes- habitantes (três vezes), eroi-heroi (duas vezes), horizonte –horizonte (duas vezes)
	Representações para o fonema /S/ (10 ocorrências)	Asado- assado (duas vezes), açado-assado (duas vezes), carrossa- carroça (três vezes) carrossa- carroça (duas vezes), carrocha-carroça
	Sons do X (15 ocorrências)	Asfiquecia- asfixia (duas vezes), ezasto-exausto, esausto- exausto (duas vezes), enchame- enxame (duas vezes), asfiquisia-asfixia (duas vezes), expectativa-expectativa (duas vezes), asfixicia- asfixia, ezausto-exausto, essaute-exausto, exchame- enxame

Fonte: A autora

A partir da atividade ditado, notamos que alguns “erros” ainda estão ocorrendo bastante, sobretudo, no uso do S/Z, do H inicial, representações para o fonema/S/, Sons do X. No quadro abaixo, elenco os “erros” mais cometidos na atividade descrição da imagem *Feira Livre*.

Quadro 40 – “Erros” encontrados na atividade pós-oficinas descrição da imagem *Feira Livre*

INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA	Monotongação (1 ocorrência)	Fera- feira
	Apagamento do r final (1 ocorrências)	mulhe-mulher
REGULARIDADES DO SISTEMA ORTOGRÁFICO	M,N, NH (3 ocorrências)	Tanbém- também, gete- gente, ten-tem,
	Uso do S/Z (0 ocorrências)	-
	U/L no final de sílabas e coletivos terminados em L (0 ocorrências)	-
IRREGULARIDADES DO SISTEMA ORTOGRÁFICO	H inicial (0 ocorrência)	-
	Representações para o fonema /S/ (2 ocorrências)	Cassas-casas, pessoa-pessoa
	Sons do X (0 ocorrências)	-

Fonte: A autora

No quadro acima (nº 40), é possível perceber que, ao contrário do que ocorre no ditado, a ocorrência de “erros” é muito menor. No quadro que segue (41), elenco os “erros” que mais ocorreram na atividade de produção textual.

Quadro 41 – “Erros” encontrados na atividade pós- oficinas- produção textual

INTERFERÊNCIA DA FALA NA ESCRITA	Monotongação (2 ocorrências)	Mando-mandou, pergunto-perguntou
	Apagamento do r final (5 ocorrências)	Pega-pegar, varre-varrer, morre-morrer, toma- tomar (duas vezes)
REGULARIDADES DO SISTEMA ORTOGRÁFICO	M,N, NH (5 ocorrências)	Caminhal-caminhão, berinbal-berimbal (quatro vezes)
	Uso do S/Z (2 ocorrências)	Levesa-leveza (duas vezes)
	U/L no final de sílabas e coletivos terminados em L (2 ocorrências)	fiume- filme, cafesau- cafezal
IRREGULARIDADES DO SISTEMA ORTOGRÁFICO	H inicial (0 ocorrência)	-
	Representações para o fonema /S/ (14 ocorrências)	pasamos-passamos, asude- açude (três vezes), tezoura-tesoura (duas vezes), assude-açude (três vezes), vasoura-vassoura (quatro vezes), asustado-assustado
	Sons do X (2 ocorrências)	ezame- exame, esame-exame

Fonte: A autora

Os quadros acima, de 39 a 41, demonstram que os “erros” têm se concentrado mais nos casos: S/Z; H inicial; representações para o fonema /S/; Sons do X.

Quadro 42 – Quantidade dos “erros” apresentados nas atividades pós- oficinas

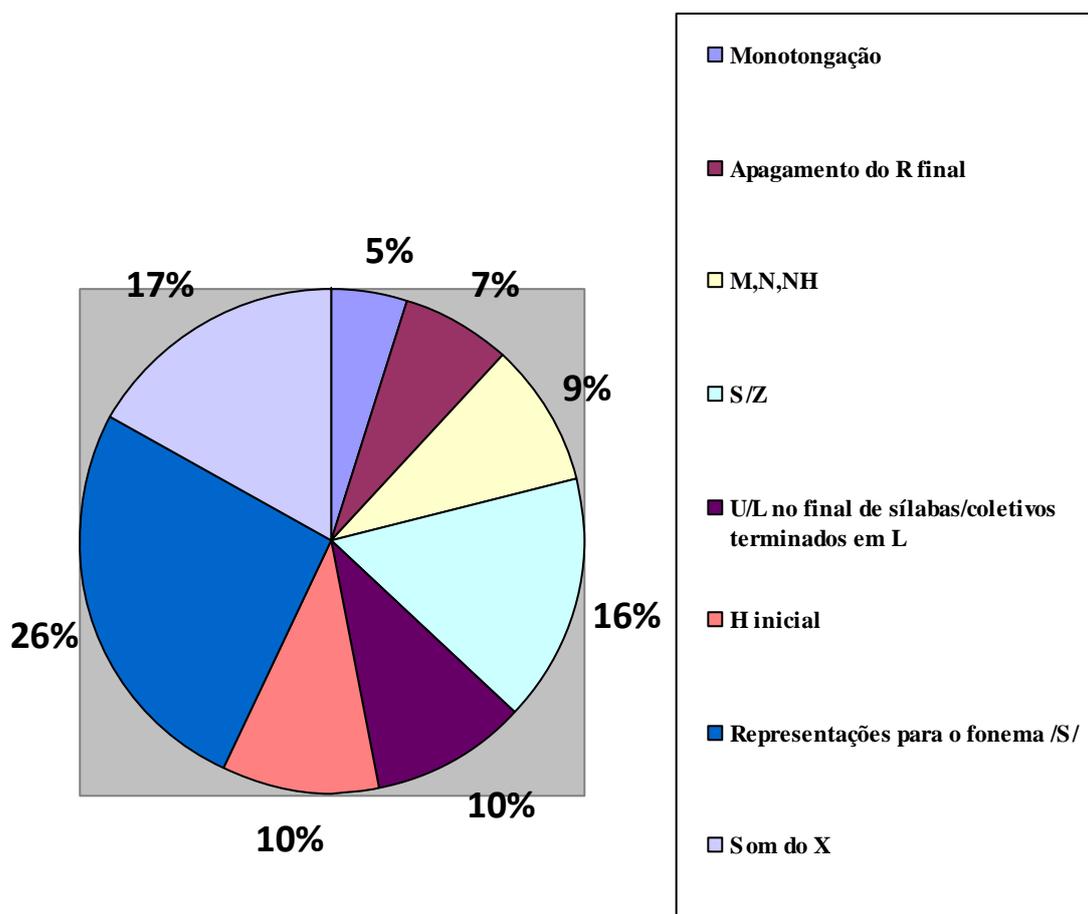
CASOS	OCORRÊNCIAS	SUJEITOS QUE “ERRARAM”
Monotongação	5	Suj. 3, suj. 9, suj. 11, suj. 14
Apagamento do R final	7	Suj. 7,suj. 12, suj. 23, suj. 27
M,N, NH	10	Suj. 1, suj. 15, suj. 16, suj. 27
Uso do S/Z	16	Suj. 1, suj. 7, suj. 9, suj. 13, suj. 18, suj. 20, suj. 23, suj. 27, suj.28
U/L no final de sílabas e coletivos terminados em L	10	Suj. 2, suj. 6, suj. 18, suj.27
H inicial	11	Suj. 1, suj.2, suj. 12, suj. 20, suj. 27
Representações para o fonema /S/	26	Suj. 1, suj. 2, suj. 8, suj. 13, suj. 15, suj. 18, suj. 20, suj. 21, suj. 22, suj. 24, suj. 25,

		suje. 26, suje. 27, suje. 28.
Sons do X	17	Suje.1, suje.3, suje. 7, suje.9, suje. 12, suje.18, suje. 20, suje. 21, suje. 23, suje. 25, suje. 27, suje. 28

Fonte: A autora

O resultado foi satisfatório e destaque o avanço dos estudantes. Ao compararmos com a porcentagem apresentada no diagnóstico, como pode ser observado no gráfico 6, relativo aos dados quantitativos dos casos selecionados para a proposta de intervenção pedagógica, percebemos que o número de “erros” caiu significativamente.

Gráfico 7 – Dados quantitativos relacionados apenas aos “erros” selecionados para a proposta de intervenção pedagógica- atividades pós-oficinas



Fonte: A autora

A partir das porcentagens apresentadas no gráfico acima (nº 7), referentes apenas aos problemas selecionados para a intervenção, considerando as atividades pós-oficinas, podemos relacionar com a porcentagem apresentada na atividade diagnóstica, conforme quadro abaixo:

Quadro 43 – Comparação dos dados quantitativos da atividade diagnóstica e das atividades pós-oficinas

CASOS	DIAGNÓSTICO	PÓS-OFFICINAS
Monotongação	11%	5%
Apagamento do R final	10%	7%
M, N, NH	8%	9%
Uso do S/Z	10%	16%
U/L no final de sílabas e coletivos terminados em L	14%	10%
H inicial	12%	10%
Representações para o fonema /S/	16%	26%
Sons do X	19%	17%

Fonte: A autora

O quadro 36 comprova que o objetivo do nosso trabalho foi alcançado, uma vez que houve a minimização de cinco dos oito problemas selecionados para nossa intervenção, são eles: monotongação, apagamento do R final, U/L no final de sílabas e coletivos terminados em L, H inicial e sons do X.

A monotongação, que obteve 5% das ocorrências nas atividades pós-oficinas, consiste na redução dos ditongos [aj], [ej] e [ow]. É um fenômeno que acontece em todo o território (SANTOS, 2006), mantendo estreita relação com a fala popular. Tal fenômeno já não é visto de modo negativo pelos falantes mais escolarizados. Todavia, quando a monotongação é transposta para a escrita, o produtor do texto passa a ser estigmatizado, já que, a escrita tem normas próprias, que a depender do gênero que esteja sendo produzido, não permite que aspectos da fala sejam encontrados na escrita, já que um dos objetivos da norma ortográfica é cristalizar formas para que haja uma compreensão entre todos os falantes de qualquer lugar do país (MORAIS, 1998; CAGLIARI, 2010).

O caso do apagamento do R final, que obteve 7% das ocorrências, é considerado por Lemle (1997) como “falhas de segunda e terceira ordem”. Segundo

a autora, os “erros” de segunda ordem são aqueles motivados foneticamente diretamente relacionados às regras utilizadas pelo dialeto padrão e não padrão, já os “erros” de terceira ordem são aqueles decorrentes de regras utilizadas por dialetos não-padrão. Alvarenga e Oliveira (1997 apud COSTA, 2009) dizem que o apagamento do R final ocorre bastante na escrita, como observamos a partir do diagnóstico realizado por nossos alunos.

O uso do U/L no final de sílabas e coletivos terminados em L, com 10%, é visto por Morais (1998) como uma regularidade morfológico-gramatical, ou seja, a grafia é ligada a natureza gramatical da palavra, sendo assim, é necessário que o professor, assim como fizemos em nossa proposta, crie estratégias e situações para refletir com seu aluno sobre as palavras. Em seguida, deve-se elaborar, coletivamente, a regra para tal caso, posteriormente, a turma deve registrá-la por escrito, para consultá-la quando necessário.

Já o H inicial (10%) é uma irregularidade do sistema ortográfico. Morais (1998) considera que as irregularidades são maiores dentro da norma ortográfica, consistindo em um desafio para professores e alunos, pois é a causa de muito dos “erros” cometidos pelos estudantes, justamente por não apresentar uma regra de uso. Cabe, então, de acordo com o PCN (1997), que o professor parta das palavras que são mais utilizadas nos textos dos alunos e crie estratégias para que os estudantes memorizem tais vocábulos. O uso do dicionário é um recurso que deve ser estimulado no trabalho com as irregularidades e que auxilia no processo de memorização. Assim como o H inicial, o uso do X (17%) é uma irregularidade e representa parte significativa nas dificuldades de escrita dos educandos e, por isso, requer que o professor esteja atento e sensível para estimular o aprendizado desse caso.

Assim como deve acontecer em toda pesquisa-ação, ao avaliarmos os resultados de nossas ações, vimos que há alguns casos que não foram minimizados, mas sim, houve um aumento de sua ocorrência, como é possível perceber, a partir do quadro 36, são eles: M, N, NH, S/Z e representações do fonema /S/. Acreditamos que isso se deve às escolhas lexicais dos alunos, uma vez que, para fazer a descrição, por exemplo, os estudantes fizeram uso de alguns casos, mais do que de outros. Naturalmente, nem tudo o que foi trabalhado foi compreendido totalmente pelos educandos, o que também contribuiu para o aumento das ocorrências. Ao utilizar palavras que fazem parte dos casos que não foram aprendidos, a tendência é o

aumento dos “erros”. Acredito que o professor em classe, com um tempo maior do que o destinado a essa proposta, pode fazer com que seus estudantes avancem no domínio da norma ortográfica. Cabe, então, propor mais atividades, conforme nos diz Morais (1998), que façam uso de diversos textos em sala de aula, considerando o caso que queremos trabalhar, para que os alunos possam refletir sobre a norma ortográfica. Além disso, é necessário ainda, criar outras estratégias para refletir juntamente com eles sobre esses casos que não foram minimizados.

Morais (1998) afirma que tanto as vogais nasais quanto os ditongos nasais constituem uma fonte de dificuldade para os aprendizes, já que existem cinco formas de “marcar” a nasalidade:

- Usando o M em posição final de sílaba;
- Usando o N em posição final de sílaba;
- Usando o til
- Usando o dígrafo NH
- Nos casos em que a nasalização se dá “por contiguidade” sem que se empregue nenhuma das alternativas anteriores, pois a sílaba seguinte já começa com uma consoante nasal.

Sendo assim, reconhecemos a necessidade desse caso ser melhor trabalhado, quem sabe, com um tempo maior, para que os educandos tenham seus problemas minimizados, gerando, com isso, um novo ciclo de pesquisa-ação.

O autor supracitado ainda considera a disputa entre o S/Z como um caso que envolve regularidades contextuais e morfológico-gramaticais, sendo assim, quando o estudante percebe as regularidades da palavra fica mais fácil conseguir grafá-las corretamente. Acredito que o fato de ter havido um aumento desse caso, se dá, também, porque os alunos ainda não conseguem reconhecer o substantivo e o adjetivo. Mesmo tendo havido a revisão dessas classes gramaticais, não foi o suficiente para que, com isso, eles pudessem refletir e passar a dominar a regra. As palavras utilizadas nas atividades pós-oficinas influenciaram no aumento da ocorrência, pois, como os educandos não tiveram suas dificuldades minimizadas nessa categoria, ao grafar as palavras com S/Z incorretamente, acabaram por aumentar a quantidade de ocorrências.

No caso das representações para o fonema /S/, Lemle (1997) demonstra em seus estudos que as crianças possuem grandes dificuldades na aprendizagem da norma ortográfica relativa à grafia do fonema /S/, já que este fonema pode ser

representado por diversas formas na língua (S, C, SS, Ç, X, SC, XC, S, Ç, Z), e, por isso, o fonema /S/ é responsável por grande número de “erros” na escrita. Assim, por ser uma irregularidade do sistema, o professor deve fazer trabalhos de conscientização e memorização com os estudantes, além de incentivar a consulta ao dicionário.

Quero destacar o avanço de quatro estudantes, que, anteriormente, eram considerados como aqueles que “erravam” mais. São eles: sujeitos 7, 9, 18 e 20. O sujeito 7, que mora na Zona Rural, no questionário socioeconômico e psicopedagógico, conforme já mencionado em outra seção deste trabalho, apontou que seus familiares sabem ler e escrever, mesmo sem terem estudado. Estes possuem o hábito de ler e o estudante, que gosta, o faz diariamente, utilizando como suporte para leitura o livro, celular e computador e quando tem dúvida na escrita de uma palavra, consulta o dicionário.

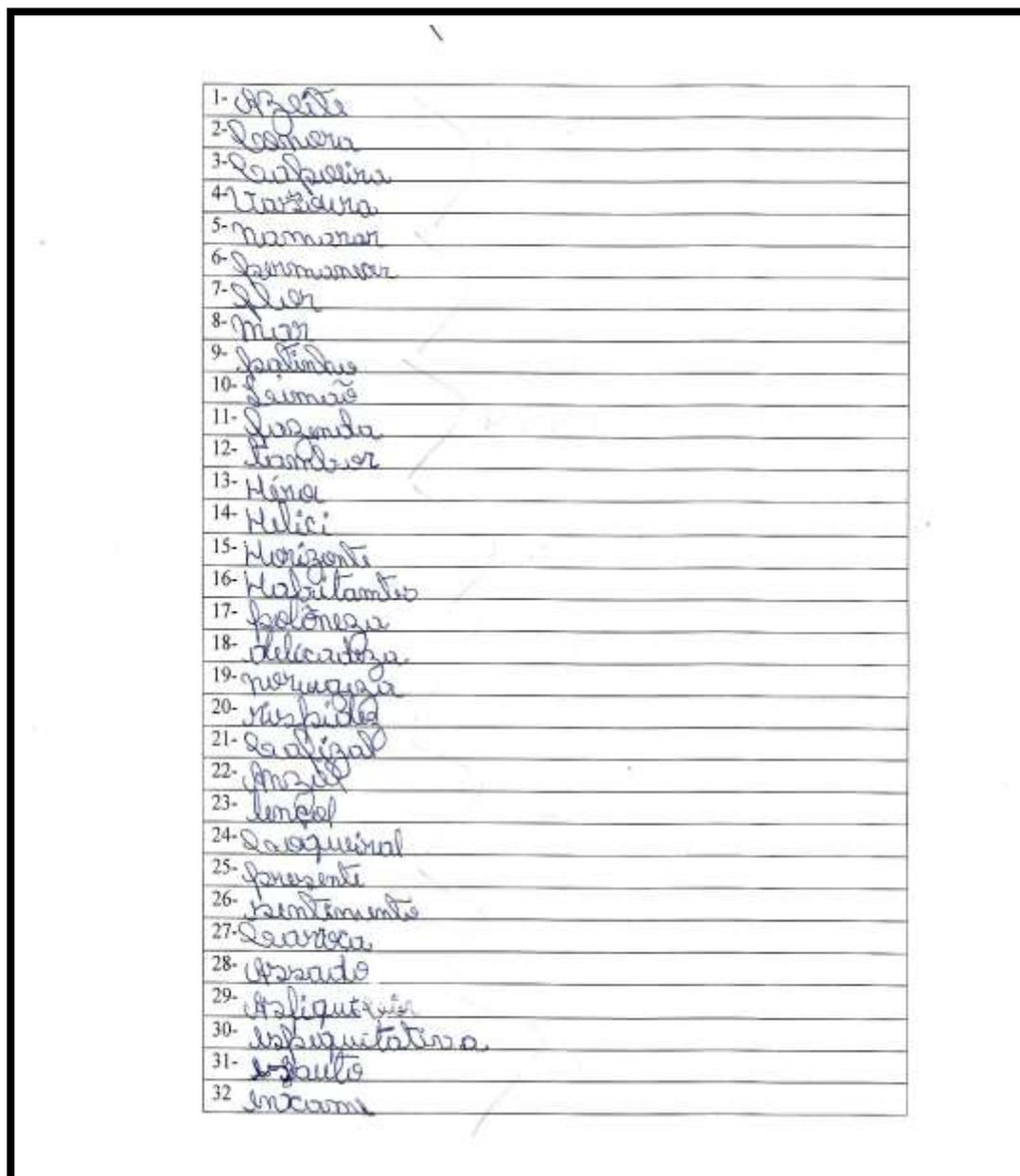
O sujeito 9, que mora na Zona Rural, tem pais que sabem ler e escrever e que estudaram do 6º ao 9º ano. Não tem acesso ao computador, mas tem celular e acesso à internet. Os familiares possuem o hábito de ler e o estudante, que gosta, o faz diariamente. Utiliza para leitura livro, celular e computador. Não gosta de escrever e não se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, escreve como acha que é a grafia correta.

O sujeito 18 afirma morar na Zona Urbana, que os pais sabem ler e escrever e fizeram do 1º ao 5º ano. Os familiares possuem o hábito de ler e o estudante, que gosta, o faz diariamente. Utiliza para leitura o livro e computador. Gosta de escrever e se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra, procura na internet.

No caso do sujeito 20, que mora na Zona Rural, os pais sabem ler e escrever e tem o nível de escolaridade do 1º ao 5º ano. Tem acesso ao computador, celular e internet. Os familiares possuem o hábito de ler e o estudante, que não gosta, o faz diariamente. Utiliza para leitura o livro. Gosta de escrever e se considera bom escritor. Quando tem dúvida na escrita de uma palavra consulta o dicionário.

Os educandos, embora ainda apresentem alguns “erros”, de modo geral, avançaram bastante, conforme pode ser observado abaixo:

Figura 34 – Ditado do sujeito 7



Fonte: A autora

Notamos que no ditado do sujeito 7, no que se refere aos casos selecionados para a intervenção, o sujeito cometeu “erro” apenas nas palavras: polonesa-polonesa, norueguesa-norueguesa, asfíxia-asfíxia, esquiva-expectativa, exausto-exausto, enquanto na atividade ditado, do diagnóstico, apresentou dificuldades nas categorias U/L, H inicial, representações para o fonema /S/, monotongação, apagamento do r final, S/Z, sons do X, entre outros casos.

Figura 35 – Descrição de imagem do sujeito 7

Atividade de produção textual

1- O quadro abaixo é uma pintura de Mara D. Toledo e chama-se *Feira Livre*.
Observe atentamente a imagem e escreva o que você vê nela.



Mara D. Toledo. Feira livre, 2007

Que este quadro na imagem mostra plantas
 e muito verde e muito pessoas e crianças
 e muitos brinquedos, muitas barracas
 no local do dia está muito lindo no lado
 também com muita fruta no ~~lado~~

Fonte: A autora

Já na atividade de descrição da imagem, o sujeito não apresentou nenhum “erro”, enquanto na atividade descrição, do diagnóstico, cometeu apagamento do r final, M,N,NH e representações para o fonema /S/, entre outros casos.

Figura 36 – Produção textual do sujeito 7

Atividade 2

2- Leia os quadrinhos abaixo observando a sequência dos fatos. Em seguida, dê prosseguimento à história transformando-a também para um texto narrativo. Insira um título, novos personagens, novas ações e produza um final bem criativo. Sua professora ditará para você, algumas palavras que deverão em sua história. Anote-as com cuidado!



*Quando dois amigos vão jogar futebol
de repente um deles se machuca
por não ter que ir a hora certa
depois disso eles vão para casa
e ficam um pouco tristes quando
vão de férias. Um dia um deles
foi muito feliz depois que ele
na noite de domingo ele ganhou um
oi de aniversário e ficou muito feliz
por receber o presente de aniversário
depois ele ficou muito feliz por
receber.*
fim

Fonte: A autora

Na produção textual, o sujeito 7 apresentou apenas “erro” na palavra: tomar, considerando apenas os casos selecionados para a intervenção. Já no

diagnóstico, além de ter “errado” no apagamento do r final, ainda desviou no uso do M, N, NH, entre outros casos.

Figura 37 – Ditado do sujeito 9

1-	ozliti
2-	comelusa
3-	capelusa
4-	Vardeusa
5-	Kamelusa
6-	Perronalch
7-	Zler
8-	Amor
9-	Polinho
10-	limão
11-	zaZonda
12-	tomaker
13-	nerci
14-	helici
15-	horizonte
16-	hallitankis
17-	Poloneza
18-	delicadesa
19-	norueguesa norueguesa
20-	respides
21-	coqueiral
22-	essaute
23-	exchame
24-	coqueral
25-	Presente
26-	sentimento
27-	carreira
28-	assado
29-	asfiquicia
30-	asfiquicia
31-	assault
32-	exchame

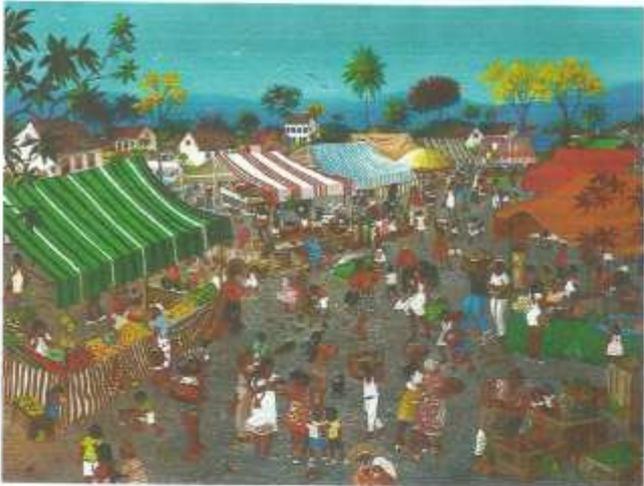
Fonte: A autora

O sujeito 9, no ditado a partir de imagens cometeu os seguintes “erros”: Poloneza- polonesa, delicadesa- delicadeza, norueguesa-norueguesa, coqueral-coqueiral, respides- rispidez, asfiquicia-asfixia, essaute-exausto, exchame-enxame. Já no diagnóstico, apresentou desvios do H inicial, representações para o fonema /S/, sons do X, monotongação e apagamento do R final, entre outros casos.

Figura 38 – Descrição de imagem do sujeito 9

Atividade de produção textual

1- O quadro abaixo é uma pintura de Mara D. Toledo e chama-se *Feira Livre*.
Observe atentamente a imagem e escreva o que você vê nela.



Mara D. Toledo, Feira livre, 2007

Que vejo muitas barracas e barracas
 muitos frutos nas mãos mulheres
 barracas e frutos na calçada barracas
 barracas barracas barracas barracas
 barracas

Fonte: A autora

Já na descrição de imagens, o sujeito 9 não apresentou nenhum “erro”, em relação aos aspectos selecionados. Com relação à descrição do diagnóstico, o estudante apresentou casos que não foram selecionados para a proposta de intervenção.

Figura 39 – Produção textual do sujeito 9

Atividade 2

2- Leia os quadrinhos abaixo observando a sequência dos fatos. Em seguida, dê prosseguimento à história transformando-a também para um texto narrativo. Insira um **título**, novos **personagens**, novas **ações** e produza um final **bem criativo**. Sua professora ditará para você, algumas palavras que deverão em sua história. Anote-as com cuidado!



Então calcula que viu alguma coisa
 estava no quarto de casa da Dora
 e quando ele viu um objeto que
 parecia um celular em sua mão
 quando ele percebeu que estava
 ali ele ficou muito surpreso
 e cada vez mais curioso
 ele começou a investigar
 e depois de um tempo ele descobriu
 que aquele era um celular
 e ele ficou muito feliz
 e ele começou a usar o celular
 e ele ficou muito feliz
 e ele começou a usar o celular
 e ele ficou muito feliz

FIM

Fonte: A autora

Na imagem acima, o sujeito 9 apresentou apenas as seguintes ocorrências: Tezoura-tesoura, pergunto-perguntou. Já no diagnóstico, entre outros casos, apresentou dificuldades na representação para o fonema /S/.

Figura 40 – Ditado do sujeito 18

1-	Azite
2-	ansima
3-	capoira
4-	ansima ansima
5-	memorari
6-	Peromomur
7-	Flor
8-	maral
9-	Patimho
10-	limão
11-	Fazenda
12-	Tahner
13-	huai
14-	húci
15-	horizonte
16-	habilitar
17-	Poloneza-
18-	Delicadesa
19-	Norueguesa
20-	coqueirão
21-	anzol
22-	Anzou
23-	Imbal
24-	Coqueirão
25-	Poloneza
26-	Exaustivo
27-	carrocha carrocha
28-	exausto
29-	asfixicia
30-	expectativa
31-	exato
32-	Exatos

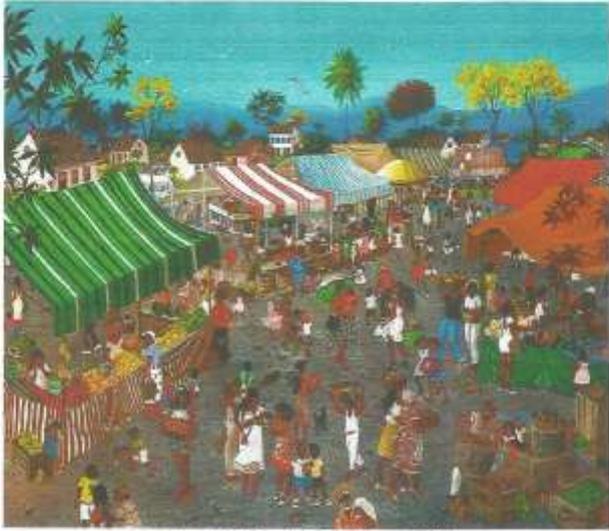
Fonte: A autora

O sujeito 18, diante de 32 palavras, apresentou apenas os seguintes desvios na atividade pós-oficinas: poloneza- polonesa, delicadesa-delicadeza, norueguesa-norueguesa, anzou- anzol, coqueirão- coqueiral, carrocha-carroça, asfixicia- asfixia, exasto-exausto. No diagnóstico, apresentou dificuldades no uso do M,N,NH, U/L, H inicial, Sons do X , representações para o fonema /S/, apagamento do R final e no uso do S/Z.

Figura 41 – Descrição de imagem do sujeito 18

Atividade de produção textual

1- O quadro abaixo é uma pintura de Mara D. Toledo e chama-se *Feira Livre*.
Observe atentamente a imagem e escreva o que você vê nela.



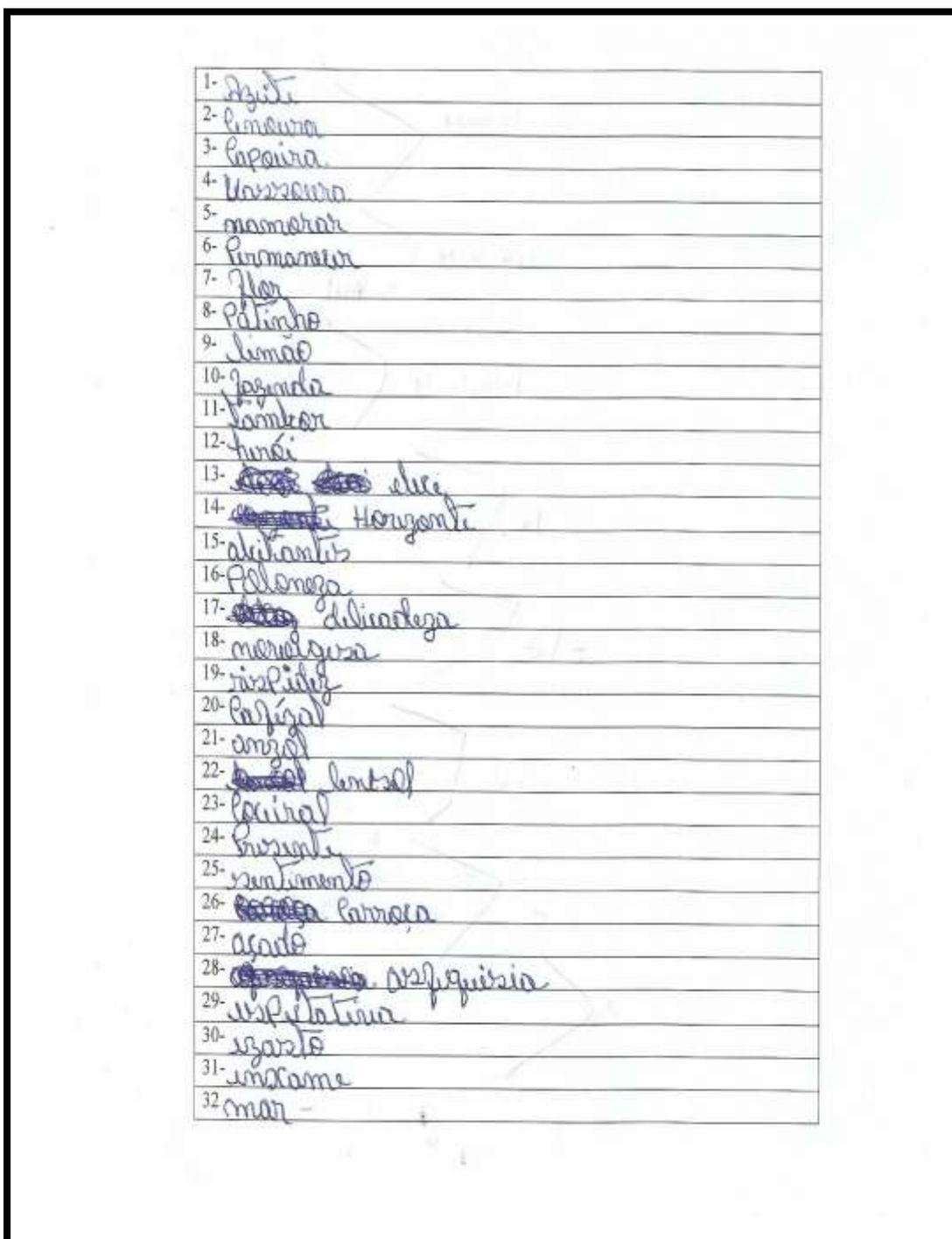
Mara D. Toledo. Feira livre, 2007

Este quadro mostra uma feira livre com
 barracas com vários tipos de alimentos, frutas.
 Muita pessoas comprando e vendendo. Muitas
 outras se encontram ouvindo música, há um
 posto de comida no chão com vários alimentos
 e bebidas chamando os visitantes. Há também
 barracas e outros tipos de barracas com
 vários alimentos para quem está passando a tarde
 e também pessoas pagando nos pontos comerciais
 maiores e trabalhando pelos alimentos e posto
 de comida.

Fonte: A autora

O sujeito 18 não apresentou nenhum desvio relacionado aos casos selecionados para nossa intervenção, na atividade de descrição de imagens. Já no diagnóstico, o caso de representações para o fonema /S/ ocorreu bastante.

Figura 43 – Ditado do sujeito 20



Fonte: A autora

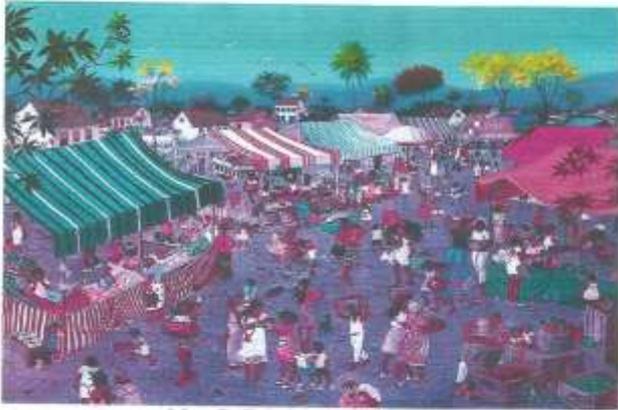
Na atividade do ditado, do sujeito 20, ocorreram os seguintes “erros”: Elice-hélice, abitantes- habitantes, poloneza- polonesa, açado-assado, asfiquisia-asfixia, expectativa-expectativa, ezasto-exausto. Já no diagnóstico o problema apresentado

estava no uso do H inicial, sons do X e nas representações para o fonema /S/, entre outros casos não selecionados para as oficinas.

Figura 44 – Descrição de imagem do sujeito 20

Atividade de produção textual

1- O quadro abaixo é uma pintura de Mara D. Toledo e chama-se *Feira Livre*.
Observe atentamente a imagem e escreva o que você vê nela.



Mara D. Toledo, Feira livre, 2007

Eu vi uma feira um momento de muita comprando
 frutas para tomar café da manhã tem melancia,
 melão, limão e manga - também tem legumes tem
 feijão, tomate e beterraba - também tem flores de
 todo tipo e também tem muitos brinquedos tem
 onde tem cachorros também tem um brinquedo para
 os barcos são coloridos e muito bonitos tem
 mulher vendendo os frutos, legumes, tem de
 pimenta também frutas, legumes, também tem
 muitos pratos, muitos pratos, tem muitos
 empilhando pipa tem barracões e barracos.

Fonte: A autora

Na descrição elaborada pelo sujeito 20, não houve nenhuma ocorrência dos “erros” selecionados para a proposta de intervenção. Na descrição realizada na atividade diagnóstica, o uso M,N,NH e representações para o fonema /S/, foram alvo de dificuldade pelo estudantes entre outros casos.

Para reafirmar, mais uma vez, o que dizemos, em relação à melhora na ortografia dos alunos, de uma maneira geral, exponho abaixo os quadros que demonstram a condição individual de cada um, considerando sua situação pós-intervenção.

Quadro 44 – Atividade pós-oficina: Descrição da imagem *Feira Livre*

“Erros” relacionados ao sistema ortográfico							“Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita	
Sujeitos	M,N,NH	S/Z	U/ L no final de síla/ Colet termin com L	Emprego do H inicial	Som do X	Rep. Para o fonema do /s/	Monotongação	Apagamento do R final
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11							X	
12								X
13								
14								
15	X							
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27	X					X		
28								

Fonte: A autora

A atividade de descrição foi a que reuniu menos ocorrências de “erros”, tendo apresentado ocorrências apenas no M, N, NH, representações para o fonema /S/, monotongação e apagamento do R final. Destaco a evolução que a turma, como um todo, obteve, como está apresentado nessa atividade.

Quadro 45 – Atividade pós-oficina: Produção textual

“Erros” relacionados ao sistema ortográfico							“Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita	
Sujeitos	M,N,NH	S/Z	U/ L no final de síla/ Colet termin com L	Emprego do H inicial	Som do X	Rep. Do fonema do /S/	Monotongação	Apagamento do R final
1	X	X				X		
2			X			X		
3					X			
4								
5								
6								
7								X
8						X		
9							X	
10								
11								
12								
13						X		
14							X	
15						X		
16	X							
17								
18								
19								
20					X			
21						X		
22						X		
23								X
24						X		
25					X			
26						X		
27	X		X		X	X		X
28						X		

Fonte: A autora

Na atividade de produção textual, a representação para o fonema /S/ foi o caso em que houve uma maior ocorrência. Natural, por se tratar de uma irregularidade do sistema ortográfico, ainda trabalhada pouco tempo em classe. Nesse caso, tal desvio ainda necessita de um trabalho mais sistemático.

Quadro 46 – Atividade pós-oficina: Ditado a partir de imagens

“Erros” relacionados ao sistema ortográfico							“Erros” decorrentes da interferência da fala na escrita	
Sujeitos	M,N,NH	S/Z	U/ L no final de síla/ Colet termin com L	Emprego do H inicial	Som do X	Rep. Do fonema do /S/	Monotongação	Apagamento do R final
1	X			X	X			
2				X				
3							X	
4								
5								
6			X					
7		X			X			
8								
9		X			X			
10								
11								
12				X	X			
13		X						
14								
15								
16								
17								
18		X	X		X	X		
19								
20		X		X	X	X		
21					X			
22								
23		X			X			
24								
25						X		
26								
27	X	X	X	X		X		X
28		X			X	X		

Fonte: A autora

O ditado a partir de imagens teve suas dificuldades concentradas no uso do S/Z, H inicial, sons do X e representações do fonema /S/.

De modo geral, o grupo de alunos participantes dessa pesquisa apresenta um perfil social, em que as características individuais são bastantes próximas ou semelhantes, ou seja, maioria oriunda da Zona Rural, com pais de baixa ou nenhuma escolaridade, estudantes que gostam de ler, que o fazem diariamente e familiares que possuem o hábito da leitura. A maioria desses alunos faz uso do transporte público para chegar à escola, devido à distância das suas residências. Em nenhuma das comunidades das quais são oriundos, existe uma biblioteca pública e nem todos têm acesso a computador com internet em suas residências.

Mesmo diante de todo esse contexto, quando analisamos a trajetória dos estudantes, comparando com a atividade diagnóstica, notamos um enorme avanço. Todos progrediram de alguma forma, a exemplo dos sujeitos 7,9,18 e 20, como dito anteriormente. Tais sujeitos eram considerados como parte da lista dos que mais erraram no diagnóstico, e que vem de uma família que ou não estudou, ou estudou relativamente pouco (do 1º ao 5º ano ou do 6º ao 9º ano), conforme exposto no questionário socioeconômico.

Selecionamos, a partir do diagnóstico, oito problemas mais recorrentes na turma escolhida para a intervenção, foram: a monotongação, o apagamento do R final, o uso do H inicial, representações para o fonema /S/, sons do X, uso do S/Z, M, N, NH e uso do U/L e coletivos terminados em L. Desses problemas mais recorrentes, cinco foram minimizados: monotongação, apagamento do R final, H inicial, U/L no final de sílabas e coletivos terminados em L e Sons do X. Tal resultado é devido ao despertar dos estudantes para o cuidado que se deve ter na escrita. Mesmo os alunos que ainda cometeram “erros”, já passaram a refletir sobre as palavras, diferenciando a modalidade escrita da modalidade oral e não escrevendo de modo aleatório.

Tão importante quanto à minimização dos problemas diagnosticados e trabalhados nas oficinas, é a conscientização para o uso da escrita nas mais diversas situações, considerando que essa modalidade é uma convenção regida, também, pelas regras da norma ortográfica, regras estas que precisam ser seguidas, para possibilitar o entendimento daquele que lê.

Os educandos ainda demonstram um pouco de dificuldades em relação a alguns casos selecionados para esta intervenção, e, por isso também, devemos trabalhar continuamente a ortografia, fazendo com que ela também seja protagonista das aulas de língua portuguesa, para que, cada vez mais, eles possam refletir sobre a norma ortográfica. Sabíamos que não seria de uma hora para outra que eles iriam ter suas dificuldades inteiramente superadas, já que eles vêm de um histórico de ensino-aprendizagem de ortografia, em que apenas o aspecto

de memorização era enfatizado, quando esse conteúdo era trabalhado em classe. Contudo, esse avanço permite que observemos o quanto estamos no caminho correto. E eu, enquanto professora da turma, darei continuidade ao trabalho reflexivo com a norma ortográfica, consertando possíveis lacunas, ainda deixadas nessa proposta, para que o meu aluno avance cada vez mais. Acredito que além de permitir que meus educandos tivessem suas dificuldades minimizadas, essa proposta ainda permitiu que eu esteja, a todo instante, pensando sobre a minha prática e buscando estratégias eficazes para os problemas do meu alunado.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa pesquisa permitiu aliar teoria e prática, para uma melhoria dos estudos sobre ortografia em meu contexto escolar, oportunizando que eu reflita e faça com que outros colegas também reflitam, sobre como vem sendo desenvolvido este trabalho em sala de aula e o que podemos fazer para tornar o ensino desse conteúdo mais reflexivo e significativo para nossos estudantes.

Pensando nisso, precisei conhecer o contexto que meu aluno está inserido; então foi necessário utilizar instrumentos que me permitissem traçar o perfil da turma em que apliquei minha intervenção. Estes instrumentos foram o questionário socioeconômico e psicopedagógico e a atividade diagnóstica. O primeiro permitiu que eu conhecesse o contexto do meu aluno, o grau de letramento de seus pais, o suporte e frequência de leitura, por exemplo. Já o segundo, proporcionou que eu tivesse uma visão mais direcionada para as maiores dificuldades dos discentes sobre a norma ortográfica, relacionando o seu contexto econômico e social com suas dificuldades ortográficas.

O diagnóstico é um instrumento riquíssimo que dá bases para o trabalho durante todo o ano e para os anos posteriores. Sempre fiz diagnósticos nas minhas salas de aula, até por uma exigência da coordenação da escola. No entanto, não tinha claro o que eu queria observar. Além disso, é de grande valia, também, aliada a essa prática, realizar uma atividade comparativa ao final do processo, como feito na proposta de intervenção. Em minha prática, antes do mestrado, ao final do ano letivo, não realizava uma atividade que me permitisse visualizar em quê meus estudantes melhoraram e em quê, no ano seguinte, eu ainda precisaria dar uma ênfase maior. A partir da proposta de intervenção e do Mestrado Profissional em Letras, estou adquirindo novos caminhos para o meu fazer em sala de aula.

Delineamos esta pesquisa a partir de nove capítulos, a saber: Introdução; Ortografia: questões históricas, políticas e sociais; Ortografia: questões teóricas; Ortografia: questões didáticas; Atividade diagnóstica: investigando a sala de aula; Apresentação da proposta de intervenção pedagógica; Diário de bordo: a aplicação das oficinas em foco; Análise e discussão dos resultados e Considerações finais. Acrescentamos ainda, as referências bibliográficas utilizadas na pesquisa e os elementos pós-textuais.

Buscamos elaborar um trabalho que estimulasse os alunos a refletirem sobre a nossa língua, conscientizando-os de que há aspectos, que são possíveis de serem entendidos por meio da reflexão. Dessa forma, através de atividades que estimulem a participação e o gosto por aprender, tentei promover a ressignificação do ensino de língua em minha sala de aula.

Nesse sentido, um dos objetivos deste trabalho foi aplicar uma proposta de intervenção pedagógica na tentativa de minimizar as dificuldades ortográficas que os alunos do 7º ano, de uma escola municipal de Santa Terezinha-Bahia, possuem. Ao comparar o diagnóstico com as atividades pós-oficinas, notamos que cumprimos o objetivo geral desse trabalho, já que cinco dos oito aspectos selecionados para a proposta foram minimizados (foram eles: monotongação, apagamento do R final, H inicial, U/L no final de sílabas e coletivos terminados em L e sons do X). Todavia, ainda há alguns casos que necessitam de um trabalho frequente (M, N, NH, S/Z e representações do fonema /S/), que estimule a reflexão, para que possam ser superados gradativamente.

A proposta de intervenção permitiu a existência de momentos de ensino-aprendizagem que superaram as expectativas, estimulando também uma maior proximidade entre professor e alunos, rompendo barreiras e me fazendo refletir, durante a aplicação e depois da aplicação. Creio que esta deve ser uma prática inerente ao fazer pedagógico, pois só assim, é que as mudanças surgem. Reconhecer o aluno como parte essencial do processo de aprendizagem, conhecer o contexto plural da sala de aula e como essa pluralidade pode estar influenciando na relação de ensino- aprendizagem pode possibilitar um avanço no domínio da norma ortográfica.

Ao elaborar este trabalho, foi necessário buscar meus vazios, retornar as minhas dificuldades para perceber em quê tenho “errado” no ensino de língua materna e o que tem me feito cometer certos “erros”, que não permitiam que o meu aluno avançasse em seus problemas ortográficos. Atribuo os “erros” cometidos ao desconhecimento de teorias que dessem base para meu trabalho e aos modelos de professores que tive. Professores estes, que não valorizavam o ensino da norma ortográfica, não trabalhando diretamente voltado para as necessidades específicas de determinada turma.

Saliento a parcela importantíssima do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, que proporciona aos seus alunos uma oportunidade de aliar teoria e prática, bem como refletir sobre o seu fazer pedagógico. Essa reflexão crítica sobre a prática impacta diretamente em sala de aula. A partir do momento que o professor deixa de seguir certos modelos cristalizados em seu fazer, conhece novas teorias, novas realidades, ele passa, conseqüentemente, a ser um professor-pesquisador em seu ambiente de trabalho, identificando dificuldades e buscando solucioná-las.

Destaco a participação dos alunos nas atividades propostas, sempre empenhados em cooperar nas oficinas. Acredito que a tentativa de aproximar o conteúdo trabalhado da realidade dos educandos contribuiu para um maior engajamento e, conseqüentemente,

aproveitamento. Embora haja aspectos ortográficos que não foram minimizados, enxergo isso como um resultado positivo, pois permitiu que revíssemos as atividades propostas e, com isso, temos um novo ciclo de pesquisa-ação, atentando para as atividades propostas e duração de cada oficina. Talvez, para os casos que não foram minimizados, necessitemos de mais tempo de trabalho.

Creio que consegui também influenciar colegas da minha unidade escolar, já que alguns deles, inclusive de outras disciplinas, vieram parabenizar-me pelo trabalho que estava realizando e dizendo que iriam adaptar para suas aulas algumas ideias que levei para aplicação da proposta. Alguns colegas da área de Língua Portuguesa também vieram pedir sugestões de como poderiam trabalhar em classe a ortografia, reconhecendo que utilizam apenas a “estratégia decorativa” para ensinar este conteúdo. Fiquei muito feliz ao notar que uma semente foi plantada em minha escola. Poder contribuir para o avanço dos meus alunos e, conseqüentemente, quebrar alguns conceitos cristalizados na prática dos colegas extrapolou o que eu havia pensado para esse mestrado e cumpriu, certamente, uma das funções do PROFLETRAS, que é modificar a prática do discente do programa e, conseqüentemente, o contexto escolar em que ele está inserido.

Dessa forma, a pesquisa *Repensando o ensino de ortografia no fundamental II: uma proposta de intervenção* foi um trabalho que provocou questionamentos em mim e naqueles que me cercam. Com os conhecimentos adquiridos a partir dessa pesquisa, pretendemos desenvolver outras atividades que auxiliem os estudantes no aprendizado da norma ortográfica, dando continuidade, inclusive, com o trabalho dos casos que ainda não foram totalmente minimizados. Esperamos que esta investigação possa ter contribuído para despertar o interesse de outros pesquisadores para o trabalho com a norma ortográfica em suas salas de aula; além de permitir a outros professores o uso dessa proposta em suas aulas, fazendo as devidas adaptações para cada turma e ser um elo motivador para os professores de Português buscarem sua formação continuada e o conseqüente aperfeiçoamento do seu fazer pedagógico. Ressalto que as atividades desta proposta foram concluídas, mas o compromisso com uma educação de qualidade que esteja, de fato, embasada em teorias que subsidiem a prática, não.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. R. **As reformas ortográficas da língua portuguesa: uma análise histórica, linguística e ideológica.** Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/download/59770/62879>. Acesso em: 05 de dezembro de 2017.

_____. **Ortografia brasileira oitocentista nos livros didáticos e na Constituição de 1891: norma ou anarquia?** 2010. 192 f. Tese- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANTUNES, I. A norma socialmente prestigiada não é a única norma linguisticamente válida. **Muito além da gramática.** São Paulo: Parábola Editorial. 2007, p. 85-102.

ARAGÃO, M. S. S. **Ditongação X Monotongação no falar de Fortaleza.** Revista Graphos, v. 5, n. 1, 2000.

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

_____. **Dando a voz à língua falada: até que enfim! Português ou Brasileiro?** Um convite a pesquisa. 6 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

_____. Mas o que é mesmo variação linguística? In: _____ **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola, 2007, p.35- 57.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

_____. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro, 2007.

BERNSTEIN, B. Comunicação verbal, código e socialização. In: COHN, Gabriel (Org.) **Comunicação e indústria cultural.** São Paulo: Nacional, 1971. p. 83-104.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Ed. Porto, 1994.

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

_____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair M.; COELHO, Izete L. (Org.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. Algumas reflexões sobre o início da ortografia da língua portuguesa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: Unicamp, IEL, DL, n.27,p. 103-111.

_____. Aspectos teóricos da ortografia. In: SILVA, M. (org.). **Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.

CALVET, L.J. **As políticas linguísticas**. Trad. Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CARRAHER, T. **Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia do Português**. Isto se aprende com o Ciclo Básico. Projeto Ipê. Secretaria da Educação. São Paulo: SE/CENP, 1986.

CARVALHO, J. M. Utopias republicanas. In: _____. **A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 23-33.

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

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

CRISTOFOLINI, C. **Estudo da Monotongação de [ow] no falar florianopolitano: numa perspectiva da sociolinguística acústica**. Universidade Federal de Santa Catarina. Revista ABRALIN, 10, n. 1, p. 205-229, jan./jun.2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2011-vol-10-n-1/carla-cristofolini1.pdf>>. Acesso em 10 de fev. de 2017.

COSTA, G. B. **Reflexões sobre o apagamento do rótico na escrita das séries iniciais**. Revista Philologus, Ano 15, N° 45. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2009. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/45/09.pdf>. Acesso em 10 de fev. de 2017.

COUTINHO, A. Instinto de nacionalidade. In : _____. **Conceito de Literatura Brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro : Vozes, 2008, p.35-48.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de procedimentos. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FARACO, C. A. Norma padrão brasileira. Desembaraçado alguns nós In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-39.

_____. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FÁVERO, L.L. **As concepções linguísticas do século XVIII - a gramática portuguesa**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

- FÁVERO, L.; AGUIAR, M.R. Nacionalismo linguístico e conservadorismo na ortografia brasileira. In: SILVA, M. (Org). **Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 133-147.
- FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FERNANDES, A.P. **A História da Ortografia do Português do Brasil**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/mesas/3/anapaulafernandes.pdf>. Acesso em: 30 de ago. de 2017.
- FERREIRA NETTO, W.F. **Introdução à fonologia da língua portuguesa**. São Paulo: Hedra, 2001.
- FIORIN, J.L. **O acordo ortográfico: uma questão de política linguística**. Revista Veredas Online- Atemática. Juiz de Fora: PPG Linguística/UFJF, Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo012.pdf>. Acesso em: 25 de jul. de 2017.
- FUZA, A.F; OHUSCHI, M.C.G; MENEGASSI, R.J. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.
- GUIMARÃES, M.R. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. 2005, 158 f. Dissertação- Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.
- ICHIKAWA, C. S. **Variação Linguística e o ensino de ortografia: Uma variação teórica**. Unopar Cient., Ciênt. Hum. Educ., Londrina. , v. 4, n. 1, p. 43-46, jun.2003
- KATO, M.A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.
- KEMMLER, R. Para a história da ortografia simplificada. In: SILVA, M. (org.). **Ortografia da língua portuguesa: história, discurso, representações**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 53-94.
- LATORRE, A. **La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa**. Disponível em: <https://arteydocencia.files.wordpress.com/2013/08/investigacion-accion-antonio-latorre-2003-cap3adtulo-2.pdf>. Acesso em: 11 de jan de 2017.
- LEAL, T. F; ROAZZI, A. A criança pensa...E aprende ortografia. In: Morais, A.G (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 99-120.
- LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1997.
- LEWIN, K. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira, 1965.
- _____. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

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

MASSINI, C; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. V.1., 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MELO, S.M.M.S. **Processos fonológicos presentes na escrita: um estudo de caso com alunos do 9º ano de uma escola da rede estadual de Recife**. 134 f. Dissertação- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

MELO, A.S.E; MAIA FILHO, O.N; CHAVES, H.V. **Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade**. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 1, p. 153-159, jan-abr. 2016.

MOLLICA, M.C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.) **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, A; MORAIS, A.G; MELO, K.L.R. (org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-27.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71-88.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria e a prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PITA, L.F.D. **Ortografia da língua portuguesa: algumas considerações**. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/revidioma/21/idioma21_a09.pdf. Acesso em: 14 de ago. de 2017.

ROBERTO, M. **Fonologia, fonética e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, A.D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M.(org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2012.p. 11-23.

SANTOS, C.M; ALMEIDA M.E; RODRIGUES, M.L. **Monotongação e ditongação no português: um estudo diacrônico**. Disponível em: http://www.filologia.org.br/vii_sinefil/COMPLETOS/Monotonga%C3%A7%C3%A3o%20e

%20ditonga%C3%A7%C3%A3o%20no%20portugu%C3%AAs%20-%20CLAUDINEI.pdf. Acesso em 10 de fev. de 2017.

SANTOS, C. F; MENDONÇA, M; CAVALCANTE, M. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Livro eletrônico.

SANTOS, G. **Variação fonética em estudantes residentes em áreas rurais da Bahia**. 2006. 216 f. Dissertação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SANTOS, M.R; VARELA,S. **A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental** .Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf . Acesso em 14 de nov. de 2016.

SILVA, A.; MORAIS, A.G. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In: SILVA, A; MORAIS, A.G, MELO, K.L.R. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica,2007, p.125-141.

SOUZA, M.A. et al. **As contribuições da etnografia para a pesquisa educacional**. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIcipeq/anais/pdf/gt2/07.pdf>. Acesso em: 05 de jan. 2017.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

THESSARI, E.M.B. **Operações fonológicas nas alterações ortográficas** – a presença da fonologia na ortografia. 152 f. Dissertação- Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2002.

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

VARGENS, D. P; FREITAS, L. M. A. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. In: **Coleção Explorando o ensino**. Espanhol: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

VEÇOSSI, C.E. **A interferência da fala na escrita de alunos de 8ª série de uma escola pública: uma perspectiva conexionista**. 181 f. Dissertação- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

WANKE, E.T. **A ortografia que atormenta**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Codpoe,1987.

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



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

RAMAIANE COSTA SANTOS DA SILVA

REPENSANDO O ENSINO DE ORTOGRAFIA NO FUNDAMENTAL II: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
Volume 2

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA
2017

RAMAIANE COSTA SANTOS DA SILVA

**REPENSANDO O ENSINO DE ORTOGRAFIA NO FUNDAMENTAL II: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**
Volume 2

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Campus V), como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Gredson dos Santos

SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA
2017

APRESENTAÇÃO

Este volume reúne os apêndices e anexos utilizados no trabalho “Repensando o ensino de ortografia no fundamental II: uma proposta de intervenção”. Os termos, textos e imagens que aqui aparecem foram utilizados tanto para a liberação da pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), quanto durante a aplicação do trabalho.

Optamos por separar esta dissertação em dois volumes, por considerarmos sua extensão e a dificuldade que causaria para upload em plataformas digitais, como o site do programa de Mestrado Profissional em Letras da UNEB, Campus V, ou um possível envio por email.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 ORTOGRAFIA: QUESTÕES HISTÓRICAS, POLÍTICAS E SOCIAIS ...	24
2.1 O QUE É A ORTOGRAFIA?.....	24
2.2 BREVE HISTÓRIA DA NORMA ORTOGRÁFICA DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	27
2.2.1 A ortografia dos séculos XII ao XVI: A língua escrita para o ouvido.	28
2.2.2 A ortografia do século XVI ao início do XIX: bases etimológicas como forma de preservação nacional.....	30
2.2.3 De 1904 aos dias atuais: a ortografia simplificada.	32
2.3 A ORTOGRAFIA COMO UMA QUESTÃO POLÍTICA E SOCIAL.....	36
3 ORTOGRAFIA: QUESTÕES TEÓRICAS.....	43
3.1 ASPECTOS FONOLÓGICOS DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA: RELAÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA.....	43
3.2 O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORTOGRAFIA.....	45
3.2.1 Propostas para observar os “erros” ortográficos dos estudantes	47
3.3 FENÔMENOS FONOLÓGICOS E SUA REPRESENTAÇÃO DO PONTO DE VISTA DA NORMA ORTOGRÁFICA.....	57
3.3.1 Fenômenos fonológicos na língua.....	60
4 ORTOGRAFIA: QUESTÕES DIDÁTICAS	65
4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA ORTOGRAFIA NO BRASIL..	65
4.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA, A NOÇÃO DE ERRO E O ENSINO DE ORTOGRAFIA.....	68
4.2.1 A variação linguística e a noção de erro: norma padrão, norma culta e norma popular	73
5 ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: INVESTIGANDO A SALA DE AULA	78
5.1 A METODOLOGIA ADOTADA EM NOSSO TRABALHO: A PESQUISA-AÇÃO.....	78
5.2 O ESTABELECIMENTO ESCOLAR PARTICIPANTE.....	81
5.3 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	82
5.4 APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	92

5.4.1 Análise e discussão dos “erros” encontrados no diagnóstico dos alunos	103
<i>5.4.1.1 Resultado do diagnóstico</i>	105
5.3.2 Um comentário importante...	127
6 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	144
6.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	144
6.2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	152
6.3 ATIVIDADE PÓS-OFICINAS: COMPARANDO RESULTADOS	175
7 DIÁRIO DE BORDO: A APLICAÇÃO DAS OFICINAS EM FOCO	180
7.1 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	180
8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	219
8.1 RESULTADOS DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	219
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	248
REFERÊNCIAS	251
APÊNDICES	256
ANEXOS	292

APÊNDICE A – Atividade para fixação do conteúdo

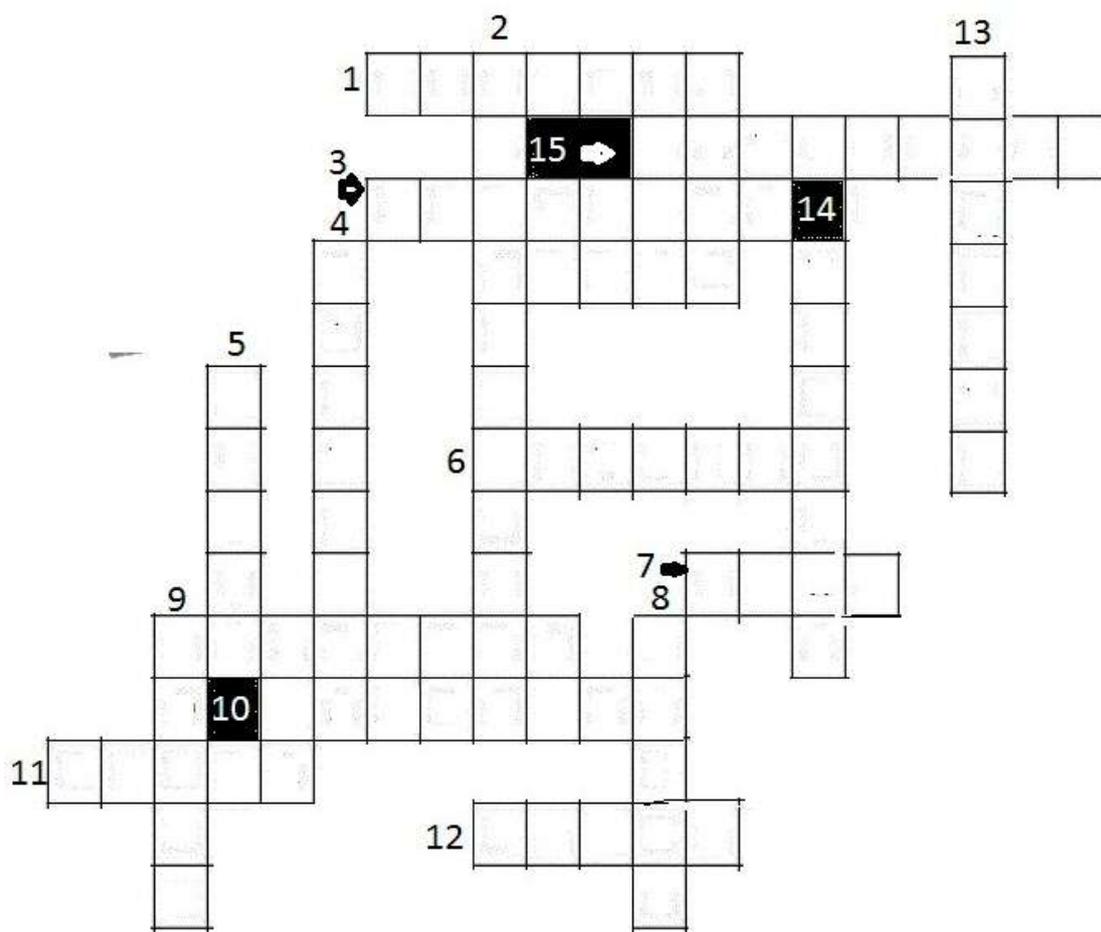
Colégio: _____
Data: _____ Série: _____
Aluno (a): _____
Professor: _____

Atividade de fixação de conteúdo-monotongação

- 1- Para você se divertir e aprender encontre as 20 (vinte) palavras que podem sofrer monotongação na fala.

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

- 2- Abaixo você fará uma cruzadinha que será preenchida, a partir das perguntas abaixo, com palavras que podem monotongar. Preencha-a com atenção e divirta-se!



- 1- Aquele que nasce, trabalha ou vive na roça...
- 2- Lugar onde vivem os porcos...
- 3- Qualidade da vaca que dá muito leite...
- 4- Mulher que ainda não casou...
- 5- Conjunto de objetos usados na cozinha que sempre lavamos após o almoço ou janta...
- 6- Diz-se de algo que ainda não foi retirado nenhuma parte...
- 7- Metal precioso de cor dourada utilizado em joias...
- 8- Recipiente utilizado para guardar objetos/ onde vem os sapatos, celulares, e outros objetos novos.
- 9- Pele de animais, geralmente, utilizada na confecção de bolsas, sapatos, cintos e até casacos...

- 10- Utensílio utilizado na limpeza, que, segundo a lenda, as bruxas usam como meio de transporte...
- 11- Objeto utilizado para vestir e cobrir o corpo...
- 12- Local pintado na rua, onde o pedestre pode atravessar com segurança...
- 13- Cédula ou moeda usada para pagar o que compramos...
- 14- Utilizada para cortar papel, cabelo, tecido...

APÊNDICE B – Cartela do bingo

--	--	--	--	--	--

APÊNDICE D – Cartões para jogo da memória

Holandesa

Japonesa

Norueguesa

Chinesa

Inglesa

Francesa

Marquesa

Princesa

Profetisa

Poetisa

Honradez

Surdez

Camponês

Burguês

Dinamarquês

Neozelandês

Polonês

Português

Tristeza

Esperteza

Paquistanês

Pequinês

Dureza

Malvadeza

Frieza

Pureza

Brabeza

Certeza

Firmeza

Leveza

Fineza

Grandeza

Limpeza

Magreza

Moleza

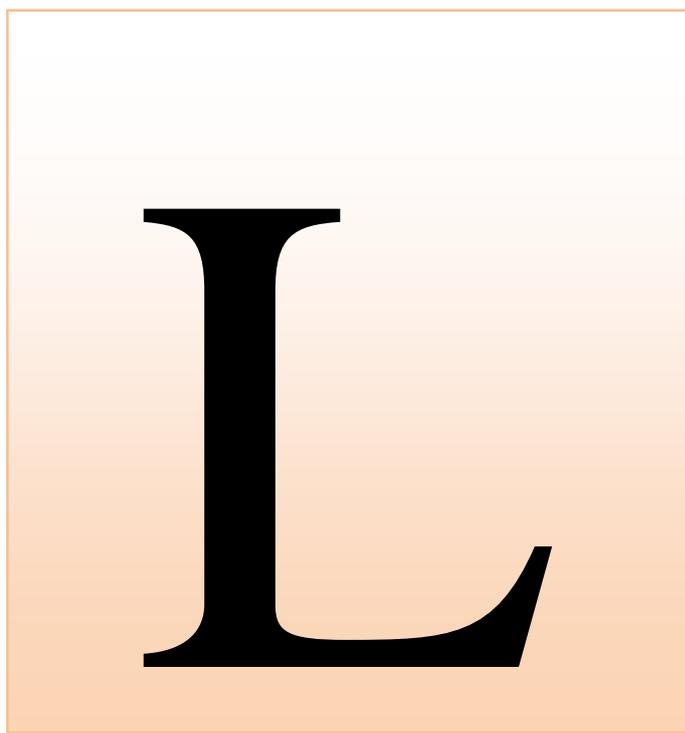
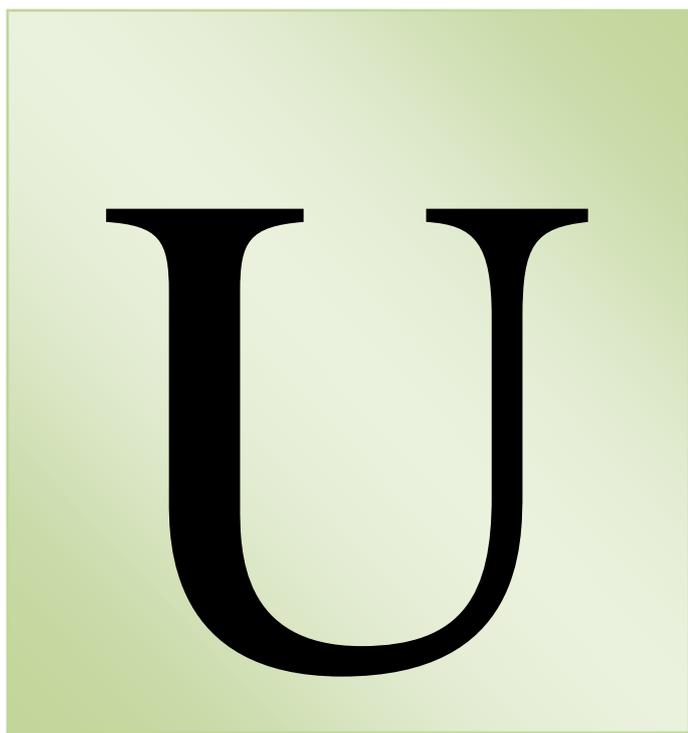
Nobreza

Miudeza

Lerdeza

Rudeza

Aspereza

APÊNDICE E – Plaquinhas com U e L

APÊNDICE F – Palavras para o jogo das plaquinhas

Canavial	Escorregou
Vendaval	Coliseu
túnel	Hebreu
Recital	Nicolau
Amável	Europeu
Admirável	Aumentar
Ambiental	Dinossauro
Arrozal	Bambu
Laranjal	Berimbau
Pantanal	Mingau
almofada	Lauda
salgada	Troféu
caldo	Colorau
calça	Bacalhau
Caracol	Pautado

APÊNDICE G – Atividade lúdica para fixação do conteúdo

Colégio: _____
Data: _____ Série: _____
Aluno (a): _____
Professor: _____

Atividade para fixação do conteúdo uso do U ou L

- 1- Observe o caça palavras abaixo e encontre 32 (trinta e duas) palavras com U ou L.
 Pinte de amarelo aquelas em que o fonema /u/ está representado pela letra L e de rosa as que o fonema /u/ estiverem representado pela letra U.

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

APÊNDICE H – Palavras para imagem sobre a letra X

- Complexo- complecço- compléquiço
- Ezato- exato- esato
- Xampu- champu- shampu
- Flexão- flequição- fleccção
- Esseção- eseção- exceção
- Exportar- exportar- essportar

APÊNDICE I – Palavras para serem classificadas de acordo com o som do X

anexo;

complexo;

engraxate

enxergar

exatamente

exílio

excelente

excêntrico

texto

extrair

APÊNDICE J – Atividade para fixar os conteúdos uso do U ou L e som do X

Colégio: _____	
Data: _____	Série: _____
Aluno (a): _____	
Professor: _____	

Atividade

1- Complete as palavras abaixo com X ou CH. Justifique sua escolha para cada questão.

- | | |
|----------------|---------------|
| a) bai____o | h) ____iclete |
| b) enfai____ar | i) ____ute |
| c) fi____a | j) rela____ar |
| d) col____a | k) en____ada |
| e) co____a | l) pu____ar |
| f) cai____a | m) ____ereta |
| g) borra____a | |

2- Crie uma tabela e separe as palavras abaixo escritas com “X”, porém com sons diversos, em suas devidas colunas.

faixa – expectorante – caixa – exaltar – táxi – tóxico – exemplo – abaixo- explicar –
 fixo – exame – enxame – enxada – texto – explicação – complexo- êxito – exausto –
 expediente – proximidade-exército – caxumba- flexível - oxítona - xarope- auxílio-

exagero - xadrez - reflexo - expor - máximo - xerife - taxímetro- baixo- próximo- excursão- excesso- oxigênio- coxa- exposição- tórax-bexiga- exigir- crucifixo.

3- Pinte as palavras que estão com a grafia incorreta:

JORNAL- SELVA- GIRASSOL- TAUCO- CHAPÉL- PALMA- BACALHAU- CACAU- ANEL- AZUL- SEUVA- PINCEU- TOURO-FOLGA- OUVIDO- VÉU- FILME- OUTONO- PULGA- ASFALTO-MINGAU- QUINTAL- DEGRAU- ASFAUTO- PULGA- QUINTAL-CANIU- ALFABETO- ALFINETE- LENÇOU- FEBRIU- CAULE-PALCO- CANAL

4- Preencha as lacunas usando U ou L:

- | | |
|----------------|--------------------|
| a) Fina_____ | l) Paste_____ |
| b) Aventa_____ | m) Quinta_____ |
| c) Anzo_____ | n) Sumi_____ |
| d) Chapé_____ | o) Ane_____ |
| e) Lega_____ | p) Me_____ |
| f) Hote_____ | q) Vé_____ |
| g) Degra_____ | r) Pa_____ |
| h) Funi_____ | s) Jorna_____ |
| i) Minga_____ | t) A__moxarifado |
| j) Se_____ | u) Ama_____diçoado |
| k) Amo_____ | v) Vo_____to_____ |

APÊNDICE K – Atividade para fixação dos conteúdos H inicial e som do S

Colégio: _____	
Data: _____	Série: _____
Aluno (a): _____	
Professor: _____	

Atividade

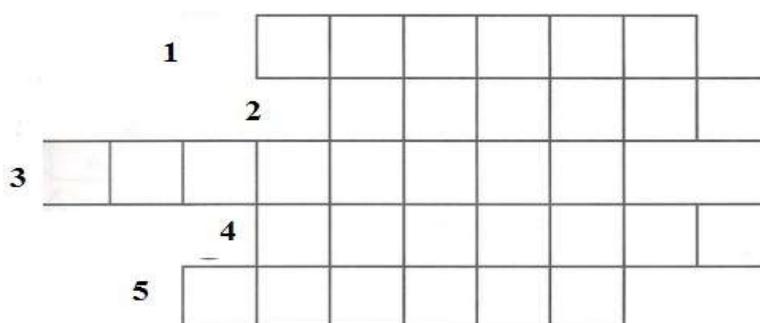
1- Observe as palavras abaixo e crie palavras derivadas delas. Use o dicionário para auxiliar nas respostas.

- a) Harmonia
- b) Herói
- c) Honra
- d) Homenagem
- e) Hospital

2- Observe as explicações a seguir, e coloque o nome correspondente.

- a) O dia em que estamos:
- b) Termo aplicado ao estado de espírito e que, por esse motivo, se afirma que a pessoa pode estar de bom ou mau:
- c) Extermínio em massa de judeus e/ou outras minorias perseguidas, como ciganos, homossexuais, etc. durante o nazismo:

3- Preencha a cruzadinha abaixo:



- 1- Alguém que tem fama
- 2- Peça do vestuário masculino
- 3- Um combustível
- 4- É um tipo de inseto
- 5- O mesmo que gargalhada

4- Consulte o dicionário e preencha as lacunas corretamente. Lembre-se dos sons do S.

- a) FA____ISTA
- b) MA_____ANETA
- c) CA_____ETE
- d) CLA_____ISMO
- e) DISPER_____ÃO
- f) E_____PLÊNDIO
- g) A_____UDE
- h) ÂN_____IA
- i) BAL_____A
- j) A_____E_____O
- k) ALMO_____O
- l) CAN_____A_____O
- m) A_____E_____OR
- n) E_____TERNO
- o) E_____TEN_____ÃO
- p) AVUL_____O
- q) A_____E_____ÓRIO
- r) APRO_____IMAR
- s) FA_____ÍCULO
- t) ECO_____ISTEMA
- u) DI_____IPLINA
- v) FLORE_____ER
- w) HORTÊN_____IA
- x) ADOLE_____ÊN_____IA
- y) HORI_____ONTE
- z) INCANDE_____

APÊNDICE L – Autoavaliação e avaliação das atividades desenvolvidas pelo professor/ Quadro de sugestões

Autoavaliação e avaliação das atividades desenvolvidas pelo professor

Nº	SOBRE O TRABALHO REALIZADO	SIM, MUITO	MAIS OU MENOS	NÃO
1	Estudou e fez as atividades pedidas pelo professor			
2	É assíduo às aulas			
3	É pontual às aulas			
4	Dedicou-se aos estudos além do horário de aula			
5	Sentiu-se à vontade para participar das aulas perguntando ou respondendo			
6	Concentrou-se nas aulas			
7	Participou ativamente das atividades em grupo			
8	Conseguiu refletir sobre a natureza dos “erros” cometidos			
9	Há algum caso estudado que você não compreendeu			
10	Gostou da metodologia empregada pelo professor			
11	O professor estimulou o interesse pelo conteúdo			
12	Através das oficinas, percebeu avanço nas dificuldades apresentadas na escrita de determinadas palavras			
13	Depois das oficinas, passou a refletir sobre a escrita das palavras			

APÊNDICE M – Questionário socioeconômico e psicopedagógico



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas- Campus V
Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS



Estudante: _____

Questionário Socioeconômico e psicopedagógico

1- Sua mãe sabe ler e escrever?

() Sim () Não

2- Seu pai sabe ler e escrever?

() Sim () Não

3- Qual o nível de escolaridade de seus pais?

não sei ()

Não estudaram ()

1º ao 5º ano ()

6º ao 9º ano ()

1º ao 3º ano do ensino médio

Nível superior ()

4- A casa onde vocês moram está localizada?

zona rural ()

zona urbana ()

comunidade indígena ()

comunidade quilombola ()

5- Quem te ajuda nas atividades escolares?

Pai ()

Mãe ()

Outro: Especifique: _____

6- Seus pais frequentam as reuniões escolares?

() Sim

() Não

7- Você gosta de estudar?

() Sim

() Não

8- Você gosta da disciplina Língua Portuguesa?

Sim Não

9- Você tem acesso ao computador?

Sim Não

10- Você tem telefone celular?

Sim Não

11- Você tem acesso à Internet?

Sim Não

12- Você gosta de ler?

Sim Não

13- Seus familiares têm hábito de ler?

Sim Não

14- Com que frequência você lê?

diariamente() raramente()

nunca()

15- Qual suporte você utiliza para leitura?

Livro () Computador() Celular _____

Outro. Especifique: _____

16- Você gosta de escrever?

Sim Não

17- Você se considera um bom escritor?

Sim Não

18- Quando tem dúvida na escrita de uma palavra o que faz?

consulta o dicionário () escreve como acha que deve ser a grafia correta da
palavra () procura na internet()

APÊNDICE N: Termos enviados à Plataforma Brasil



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
 Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44574-005
 Telefone: (75) 3631 - 3835 Ramal 241 - E-MAIL: profletras@uneb.br



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado, "Dificuldades ortográficas no ensino fundamental II: uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino da ortografia" vinculado à instituição Universidade do Estado da Bahia, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Santo Antônio de Jesus, ...11... de ...fevereiro... de 2017

Nome do orientador(a) e do orientando(a)	Assinatura
GREGSON DOS SANTOS	<i>Gregson dos Santos</i>
Ramayne Costa Santos da Silva	<i>Ramayne Costa Santos da Silva</i>



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: profletrasdch@uneb.br



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo o (a) pesquisador (a) Ramaiane Costa Santos da Silva a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "Dificuldades ortográficas no Ensino Fundamental II: uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino da ortografia", 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, 13 de dezembro de 2016.

Assinatura e carimbo do
 Maria Izabel Freitas S. de Matos
 Diretora da UNEB - DCH Campus V
 C.A. 01537-1/05 - Regional
 Cadastro 74.425.898-5
 Portaria nº 1643/2016



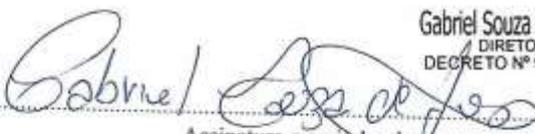
ESTADO DA BAHIA
 PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA TEREZINHA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 COLÉGIO MUNICIPAL LUÍS EDUARDO MAGALHÃES
 CNPJ: 04.735.062/0001-00



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo o (a) pesquisador/a Ramaiane Costa Santos da Silva a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado "Dificuldades ortográficas no ensino fundamental II: uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino da ortografia" o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Santa Terezinha, 13 de Dezembro de 2016


 Gabriel Souza de Jesus
 DIRETOR
 DECRETO Nº 905/2013
 Assinatura e carimbo do
 responsável institucional



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V
 Loteamento Jardim Bahia s/n - Santo Antônio de Jesus / CEP: 44074-000
 Telefax (75) 3631 -2855 Ramal 241 - E-MAIL: profletrasdch5@uneb.br



TERMO DE COMPROMISSO DE USO DE DADOS DE ARQUIVO

TÍTULO DO PROJETO: Dificuldades ortográficas no Ensino Fundamental II: uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino da ortografia

EQUIPE DA PESQUISA: Ramaiane Costa Santos da Silva

Gredson dos Santos

Os pesquisadores do projeto de pesquisa acima identificados assumem o compromisso de:

1. Preservar as informações dos pacientes cujos dados serão coletados.
2. Que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão.
3. Que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possa identificar o sujeito da pesquisa.
4. Que serão respeitadas todas as normas da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares na execução deste projeto.

ASSINATURA DE TODOS OS MEMBROS DA EQUIPE:

Gredson dos Santos

Ramaiane Costa Santos da Silva



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



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado "Dificuldades ortográficas no Ensino Fundamental II: uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino da ortografia" sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/12, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia; de tornar os resultados desta pesquisa públicos independente do desfecho (positivo ou negativo); de Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Santo Antônio de Jesus, 11 de Janeiro de 2017

Ramiane Costa Santos da Silva

Assinatura do responsável pelo projeto



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



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada “Dificuldades ortográficas no ensino fundamental II: uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino da ortografia” cujos dados serão coletados através de atividades realizadas na aplicação da proposta pedagógica, no Colégio Municipal Luís Eduardo Magalhães, 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 Departamento de Ciências Humanas – Campus V, da Universidade do Estado da Bahia da Universidade do Estado da Bahia pelo período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Pesquisador/a Ramaiane Costa Santos da Silva. Após este período, os dados serão destruídos.

Santo Antônio de Jesus, 11 de fevereiro de 2017

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
GREGSON DOS SANTOS (ORIENTADOR)	<i>Gregson dos Santos</i>
Ramaiane Costa Santos da Silva	<i>Ramaiane Costa Santos da Silva</i>



FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Dificuldades ortográficas no ensino fundamental II: uma proposta para o ensino da ortografia			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 27			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área B. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Ramaiane Costa Santos da Silva			
6. CPF: 029.436.505-28		7. Endereço (Rua, n.º): Povoado do Cruzalro Zona Rural Casa LAJE BAHIA 45490000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 75988873729	10. Outro Telefone:
		11. Email: ramaianecosta@hotmail.com	
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 projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>17</u> / <u>01</u> / <u>2017</u>		<u>Ramaiane Costa Santos da Silva</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:	
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.			
Responsável: <u>Leda Regina de Jesus Couto</u>		CPF: <u>697287125-53</u>	
Cargo/Função: <u>Diretora em Exercício</u>			
Data: <u>17</u> / <u>01</u> / <u>2017</u>		<u>Leda Regina de Jesus Couto</u> Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.		Leda Regina de Jesus Couto Diretora em Exercício da UNED-DOH Campus V Mat. nº 74.443.819-3 Portaria 2.404/2014	



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME
RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade nº: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____ Telefone: () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

Título da Pesquisa: “**DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA ORTOGRAFIA**”

Nome do pesquisador responsável: **RAMAIANE COSTA SANTOS DA SILVA**

Nome do orientador: **GREDSON DOS SANTOS**

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa denominada “**DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA ORTOGRAFIA**”, cujo objetivo geral é: auxiliar os alunos a minimizarem os problemas com a norma ortográfica, a partir de estudos com o gênero notícia, para tanto, os sujeitos irão: Localizar informações explícitas em textos do gênero notícia; Localizar informações implícitas em textos do gênero notícia; Conhecer a estrutura, características, funcionalidade e contexto de circulação do gênero notícia; Refletir sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica; Refletir sobre a variação linguística e a escrita.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios tais como: a aquisição do conhecimento em torno da norma ortográfica, suas funções e características, da variação linguística, leitura e escrita, o que contribuirá para o aprimoramento do nível de leitura do(a) seu(sua) filho(a), compreensão e produção textual.

Nessas aulas, serão propostas atividades a partir do gênero notícia para que os estudantes identifiquem informações explícitas, implícitas e minimizem a dificuldade que possuem com a norma ortográfica. Os riscos decorrentes do estudo são mínimos, limitados a possibilidade de pequenos constrangimentos diante dos colegas em relação ao desenvolvimento das atividades.

A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho ou sua filha não será identificado(a). Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente -, desta forma a imagem de seu(sua) filho(a) será preservada. Caso

queira o (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação a seu(sua) filho(a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora, e o senhor(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: RAMAIANE COSTA SANTOS DA SILVA, Rua Joana Pereira Souza, nº 83, São Benedito, Santo Antônio de Jesus, Bahia. Tel.: (75) 9 9887-3729 e-mail: ramaianecosta@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa, “DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA ORTOGRAFIA” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a identificação de meu filho(a) não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Santa Terezinha-BA, _____ de _____ de _____.

(Assinatura do representante legal do adolescente)

RAMAIANE COSTA SANTOS DA SILVA
Pesquisador responsável

GREDSON DOS SANTOS
Orientador



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



TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Título da Pesquisa: **“DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA ORTOGRAFIA”**

Nome do Pesquisador: **RAMAIANE COSTA SANTOS DA SILVA**

Nome do Orientador: **GREDSON DOS SANTOS**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Dificuldades ortográficas no ensino fundamental II: uma proposta para o ensino da ortografia”**

Seus pais permitiram que você participe.

Queremos propor atividades que favoreçam a minimização das dificuldades com a norma ortográfica, contribuindo, assim, para o aprimoramento das habilidades de ler, compreender e produzir textos. Além disso, serão tratadas questões como a da variação linguística que, muitas vezes, contribui para o erro na escrita dos alunos.

Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa deverão ter entre 11 e 15 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no Colégio Municipal Luís Eduardo Magalhães, na Praça Ápio Medrado – Centro, cidade de Santa Terezinha, Bahia.

Os desconfortos e riscos do estudo são considerados mínimos, limitados a pequenos constrangimentos no decorrer do desenvolvimento das atividades. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (75) 99887-3729 e (75) 9 9100-1282 do pesquisador Ramaiane Costa Santos da Silva.

Mas há coisas boas que podem acontecer, como a aquisição do conhecimento em torno do gênero notícia, a minimização dos problemas com a norma ortográfica, o que contribuirá para o aprimoramento do seu nível de leitura, compreensão e produção textual. A variação linguística será outro ponto trabalhado pelo estudo, já que ela também é umas das grandes responsáveis pelos erros que os estudantes cometem em sua escrita.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa além dos seus colegas de classe. Não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa será produzido um trabalho denominado Dissertação de Mestrado Profissional, em que faremos a divulgação dos resultados. Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar. Os telefones de contato se encontram na parte de cima deste texto.

Eu _____

aceito participar da pesquisa **“Dificuldades ortográficas no ensino fundamental II: uma proposta para o ensino da ortografia”**, cujo objetivo geral é: auxiliar os alunos a minimizarem os problemas com a norma ortográfica, a partir de estudos com o gênero notícia, para tanto, os sujeitos irão: Localizar informações explícitas em textos do gênero notícia; Localizar informações implícitas em textos do gênero notícia; Conhecer a estrutura, características, funcionalidade e contexto de circulação do gênero notícia; Refletir sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica; Refletir sobre a variação linguística e a escrita.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, sem deixar ninguém furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Santa Terezinha-BA, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

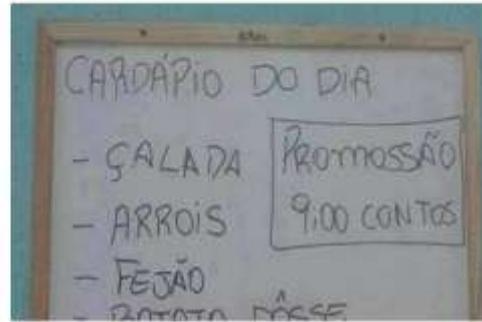
Assinatura do Pesquisador

ANEXO A – Texto: Um mundo sem escrita**Um mundo sem escrita (Autor desconhecido)**

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...

ANEXO B – Imagens do cotidiano com erros ortográficos





ANEXO C – Tirinha da Mônica para trabalhar variação linguística



ANEXO D: Anúncios publicitários



ANEXO E– Poema: A Triste Partida

A Triste Partida (Patativa do Assaré)

Setembro passou, com outubro e
 novembro
 Já tamo em dezembro.
 Meu Deus, que é de nós?
 Assim fala o pobre do seco Nordeste,
 Com medo da peste,
 Da fome feroz.

A treze do mês ele fez a experiência,
 Perdeu sua crença
 Nas pedra de sá.
 Mas nôta experiência com gosto se
 agarra,
 Pensando na barra
 Do alegre Natá.

Rompeu-se o Natá, porém barra não
 veio,
 O só, bem vermeio,
 Nasceu munto além.
 Na copa da mata, buzina a cigarra,
 Ninguém vê a barra,
 Pois barra não tem.

Sem chuva na terra descamba janêro,
 Depois, feverêro,
 E o mêrmo verão
 Entonce o rocêro, pensando consigo,
 Diz: isso é castigo!
 Não chove mais não!

Apela pra maço, que é o mês preferido
 Do Santo querido,
 Senhô São José.

Mas nada de chuva! tá tudo sem jeito,
 Lhe foge do peito
 O resto da fé.

Agora pensando segui ôtra tria,
 Chamando a famia
 Começa a dizê:
 Eu vendo meu burro, meu jegue e o
 cavalo,
 Nós vamo a São Palo
 Vivê ou morrê.

Nós vamo a São Palo, que a coisa tá
 feia;
 Por terras aleia
 Nós vamo vagá.
 Se o nosso destino não fô tão
 mesquinho,
 Pro mêrmo cantinho
 Nós torna a vortá.

E vende o seu burro, o jumento e o
 cavalo,
 Inté mêrmo o galo
 Vendêro também,
 Pois logo aparece feliz fazendêro,
 Por pôco dinhêro
 Lhe compra o que tem.

Em riba do carro se junta a famia;
 Chegou o triste dia,
 Já vai viajá.
 A seca terrive, que tudo devora,
 Lhe bota pra fora

Da terra natá.

O carro já corre no topo da serra.
 Oiando pra terra,
 Seu berço, seu lá,
 Aquele nortista, partido de pena,
 De longe inda acena:

Adeus, Ceará!

No dia seguinte, já tudo enfadado,
 E o carro embalado,
 Veloz a corrê,
 Tão triste, o coitado, falando saudoso,
 Um fio choroso
 Escrama, a dizê:

- De pena e sodade, papai, sei que morro!
 Meu pobre cachorro,
 Quem dá de comê?
 Já ôto pergunta: - Mãezinha, e meu gato?
 Com fome, sem trato,
 Mimi vai morrê!

E a linda pequena, tremendo de medo:
 - Mamãe, meus brinquedo!
 Meu pé de fulô!
 Meu pé de rosêra, coitado, ele seca!
 E a minha boneca
 Também lá ficou.

E assim vão dexando, com choro e gemido,
 Do berço querido
 O céu lindo e azu.
 Os pai, pesaroso, nos fio pensando,
 E o carro rodando
 Na estrada do Su.

Chegaro em São Paulo - sem cobre, quebrado.
 O pobre, acanhado,
 Percura um patrão.
 Só vê cara estranha, da mais feia gente,
 Tudo é diferente
 Do caro torrão.

Trabaia dois ano, três ano e mais ano,
 E sempre no prano
 De um dia inda vim.

Mas nunca ele pode, só veve devendo,
 E assim vai sofrendo
 Tormento sem fim.

Se alguma notícia das banda do Norte
 Tem ele por sorte
 O gosto de uvi,
 Lhe bate no peito sodade de móio,
 E as água dos óio
 Começa a caí.

Do mundo afastado, sofrendo desprezo,
 Ali veve preso,
 Devendo ao patrão.
 O tempo rolando, vai dia vem dia,
 E aquela famia
 Não vorta mais não!

Distante da terra tão seca mas boa,
 Exposto à garoa,
 À lama e ao paú,
 Faz pena o nortista, tão forte, tão bravo,
 Vivê como escravo
 Nas terra do su.

ANEXO F – Advinhas

- O que é o, que é, só tem de alegria quando apanha?
R= pandeiro
- O que é, o que é, na floresta é um perigo, na estrada é um desastre, mas mesmo assim precisamos dele?
R= barbeiro
- O que é, o que é, tem aproximadamente 20 cm de comprimento e todo mundo sempre está precisando?
R= dinheiro
- O que é, o que é, que corre pela casa inteira e depois dorme no canto?
R= vassoura
- Sou redonda e sou rasa, porém nem todos os rios do mundo poderão me encher?
R= peneira
- O que é, o que é, com a cabeça fica baixa, sem cabeça fica mais alto?
R= travesseiro
- Grãozinho da terra, nascido no chão na mesa do povo, do arroz é irmão.
R= feijão
- O que é, o que é, tem asa e não voa, tem bico e não bica?
R= chaleira

ANEXO G – Imagem para levantamento de conhecimento prévio



ANEXO H – Músicas

De janeiro a janeiro (Roberta Campos)

Não consigo olhar no fundo dos seus olhos
 E enxergar as coisas que me deixam no ar, deixam no ar
 As várias fases, estações que me levam com o vento
 E o pensamento bem devagar

Outra vez, eu tive que fugir
 Eu tive que correr, pra não me entregar
 As loucuras que me levam até você
 Me fazem esquecer que eu não posso chorar

Olhe bem no fundo dos meus olhos
 E sinta a emoção que nascerá quando você me olhar
 O universo conspira a nosso favor
 A consequência do destino é o amor
 Pra sempre vou te amar

Mas talvez você não entenda
 Essa coisa de fazer o mundo acreditar
 Que meu amor não será passageiro
 Te amarei de janeiro a janeiro
 Até o mundo acabar

Até o mundo acabar
 Até o mundo acabar
 Até o mundo acabar

Mas talvez você não entenda
 Essa coisa de fazer o mundo acreditar
 Que meu amor não será passageiro
 Te amarei de janeiro a janeiro
 Até o mundo acabar

Até o mundo acabar
 Até o mundo acabar
 Até o mundo acabar

De janeiro a janeiro

Minha felicidade (Roberta Campos)

Quero ver o sol nascer de novo aqui
 Pra despertar tudo aquilo que senti
 Guardei por nós nesse lugar
 Você é um pedaço em mim
 Eu quero viver em teus braços pra sempre
 Pra sempre

Lembra aquele tempo amor
 Onde a gente se encontrou
 Foi ali que começou minha felicidade
 Lembra aquele beijo amor
 Quando a gente se encontrou
 Foi assim que começou minha felicidade

Quero ver o sol nascer de novo aqui
 Pra despertar tudo aquilo que senti
 Guardei por nós nesse lugar
 Você é um pedaço em mim
 Eu quero viver em teus braços pra sempre
 Pra sempre

Lembra aquele tempo amor
 Onde a gente se encontrou
 Foi ali que começou minha felicidade
 Lembra aquele beijo amor
 Quando a gente se encontrou
 Foi assim que começou minha felicidade

Eu, você, o sol, o mar
 E mais de mil paisagens pra testemunhar
 Que eu seguiria muito bem a vida inteira
 Sem me preocupar com a felicidade
 Toda paisagem fica cinza sem você
 Qualquer declaração de amor tão sem porque
 Hoje é por isso que agradeço ao céu
 Estar com você, estar com você
 Hoje é por isso que agradeço ao céu
 A felicidade

Lembra aquele tempo amor
Quando a gente se encontrou
Foi ali que começou minha felicidade

Lembra aquele beijo amor
Quando a gente se encontrou
Foi assim que começou minha
felicidade

ANEXO I – Músicas**Amante Não Tem Lar**

Marília Mendonça

Só vim me **desculpar**Eu não vou **demorar**Não vou **tentar** ser sua amiga

Pois sei que não dá

Você vai me **odiar**Mas eu vim te **contar**

Que faz um tempo

Eu me meti no meio do seu **lar**

Sua família é tão bonita

Eu nunca tive isso na vida

E se eu **continuar** assimEu sei que não vou **ter**

Ele te ama de verdade

E a culpa foi minha

Minha responsabilidade eu vou **resolver**

Não quero atrapalhar você

E o preço que eu pago

É nunca **ser** amada de verdade

Ninguém me respeita nessa cidade

Amante não tem **lar**Amante nunca vai **casar**

E o preço que eu pago

É nunca **ser** amada de verdade

Ninguém me respeita nessa cidade

Amante não vai ser fiel

Amante não usa aliança e véu

Medo Bobo

Maiara e Maraisa

Ah, esse tom de voz eu reconheço

Mistura de medo e desejo

Tô aplaudindo a sua coragem de me

ligar

Eu pensei que só tava alimentando

Uma loucura da minha cabeça

Mas quando ouvi sua voz, respirei

aliviado

Sua família é tão bonita

Eu nunca tive isso na vida

E se eu **continuar** assimEu sei que não vou **ter**

Ele te ama de verdade

E a culpa foi minha

Minha responsabilidade eu vou **resolver**Não quero **atrapalhar** você

E o preço que eu pago

É nunca ser amada de verdade

Ninguém me respeita nessa cidade

Amante não tem **lar**Amante nunca vai **casar**

E o preço que eu pago

É nunca **ser** amada de verdade

Ninguém me respeita nessa cidade

Amante não vai **ser** fiel

Amante não usa aliança e véu

E o preço que eu pago

É nunca **ser** amada de verdade

Ninguém me respeita nessa cidade

Amante não tem **lar**Amante nunca vai **casar**

E o preço que eu pago

É nunca **ser** amada de verdade

Ninguém me respeita nessa cidade

Amante não vai **ser** fiel

Amante não usa aliança e véu

Tanto **amor** guardado tanto tempo

A gente se prendendo à toa

Por conta de outra pessoaSó dá pra **saber** se **acontecer**

É, e na hora que eu te beijei

Foi **melhor** do que eu imaginei

Se eu soubesse tinha feito antes

No fundo sempre fomos bons amantes

E na hora que eu te beijei
Foi **melhor** do que eu imaginei
Se eu soubesse tinha feito antes
No fundo sempre fomos bons amantes
No fundo sempre fomos bons amantes
É o fim daquele medo bobo

Tanto **amor** guardado tanto tempo
A gente se prendendo à toa
Por conta de outra pessoa
Só dá pra **saber** se **acontecer**

Deixa Ele Sofrer

Anitta

Deixa ele **chorar**, deixa ele **chorar**
Deixa ele **sofrer**
Deixa ele saber que eu tô curtindo pra
valer
Deixa ele **chorar**, deixa ele **sofrer**
Deixa ele **saber**

Falei, que pra mim ele não é rei
Tudo que eu podia falei
Não ia **ficar** assim
Se **depende** de mim
Ele vai **enlouquecer**

Pode **implorar** meu **prazer**
Que eu não vou me **arrepender**
Eu não sou tão fácil assim
Já acabou pra mim

Falou pra todo mundo que não me **quer**
mais
Que **amor** e compromisso não te
satisfaz
Agora feito bobo vem **correr** atrás
Sai me deixa em paz (sai me deixa em
paz)

É, e na hora que eu te beijei
Foi **melhor** do que eu imaginei
Se eu soubesse tinha feito antes
No fundo sempre fomos bons amantes

E na hora que eu te beijei
Foi **melhor** do que eu imaginei
Se eu soubesse tinha feito antes
No fundo sempre fomos bons amantes
No fundo sempre fomos bons amantes
É o fim daquele medo bobo
É o fim daquele medo bobo

Agora se prepara, cê vai me **encontrar**
À noite, nas baladas, em qualquer **lugar**
Com a pessoa certa, pronto pra me
amar
Pra me **amar**

Deixa ele **chorar**, deixa ele **chorar**
Deixa ele **sofrer**
Deixa ele **saber** que eu tô curtindo pra
valer
Deixa ele **chorar**, deixa ele **sofrer**
Deixa ele saber

Falei, que pra mim ele não é rei
Tudo que eu podia falei
Não ia ficar assim
Se **depende** de mim
Ele vai **enlouquecer**

Pode **implorar** meu **prazer**
Que eu não vou me **arrepender**
Eu não sou tão fácil assim
Já acabou pra mim

Então, falou pra todo mundo que não
me **quer** mais
Que **amor** e compromisso não te
satisfaz

Agora feito bobo vem **correr** atrás
Sai me deixa em paz (sai me deixa em
paz)

Agora se prepara, cê vai me **encontrar**
À noite, nas baladas, em qualquer **lugar**
Com a pessoa certa, pronto pra me
amar
Pra me **amar**

Deixa ele **chorar**, deixa ele **chorar**
Deixa ele **sofrer**
Deixa ele **saber** que eu tô curtindo pra
valer
Deixa ele **chorar**, deixa ele **sofrer**
Deixa ele **saber** (deixa ele **sofrer**)
Deixa ele **saber**

ANEXO J Algumas imagens para ditado









ANEXO K: Música**Nasal sensual (Juca Chaves)**

Nariz, ai meu nariz,
Como falam mal deste nasal que é tão normal,
Ouço diariamente muita gente infeliz,
Dizer que ele é maior do que a miséria do país,
E que ele é maior ainda que o Pelé,
Dizem até que é maior que o busto da Lolô,
Maior ainda que o sorriso do Nonô.

Nariz, ai meu nariz,
Vende-se este apêndice ou então se dá de graça,
Pedúnculo antiestético, grosseira massa,
Que nada tem de belo ou de poético,
E é uma desgraça o dito cujo narigão,
Ao qual só há uma solução, que é drástica,
Preciso urgentemente de uma plástica.

Perdão Senhor, perdão,
Perdão pra tal narigão que é a sensação mais atual,
Porque se ele caísse um dia ao chão, que dramalhão,
Causaria a hecatombe universal.

Nariz, ai meu nariz,
Ria o mundo imundo não faz mal, eu sou feliz,
Não sabem o por que desta felicidade,
A minha personalidade está neste nariz,
Que além de lindo, é um romântico sensual,
Pois toda vez que beija a namorada, idolatrada,
Quem chega na vanguarda é o meu nasal,
E ponto final.

ANEXO L – Música

Uma casa portuguesa (Roberto Leal)

Numa casa portuguesa fica bem
 Pão e vinho sobre a mesa
 E se à porta humildemente bate alguém
 Senta-se à mesa co'a gente
 Fica bem esta franqueza, fica bem
 Que o povo nunca desmente
 A alegria da pobreza
 Está nesta grande riqueza
 De dar, e ficar contente

Quatro paredes caiadas
 Um cheirinho à alecrim
 Um cacho de uvas doiradas
 Duas rosas num jardim
 Um são josé de azulejo
 Mais o sol da primavera
 Uma promessa de beijos
 Dois braços à minha espera
 É uma casa portuguesa, com certeza!
 É, com certeza, uma casa portuguesa!

No conforto pobrezinho do meu lar

Há fartura de carinho
 E a cortina da janela é o luar
 Mais o sol que bate nela...
 Basta pouco, pouquinho p'ra alegrar
 Uma existência singela...
 É só amor, pão e vinho
 E um caldo verde, verdinho
 A fumar na tigela

Quatro paredes caiadas
 Um cheirinho á alecrim
 Um cacho de uvas doiradas
 Duas rosas num jardim
 Um são josé de azulejo
 Mais um sol da primavera...
 Uma promessa de beijos...
 Dois braços à minha espera...
 É uma casa portuguesa, com certeza!
 É, com certeza, uma casa portuguesa!

É uma casa portuguesa, com certeza!
 É, com certeza, uma casa portuguesa!

ANEXO M – Música**O GIRASSOL (Vinícius de Moraes)**

Sempre que o sol
Pinta de anil
Todo o céu
O girassol
Fica um gentil
Carrossel

Roda, roda, roda
Carrossel
Roda, roda, roda
Rodador
Vai rodando, dando mel
Vai rodando, dando flor

Sempre que o sol
Pinta de anil
Todo o céu
O girassol
Fica um gentil
Carrossel

Roda, roda, roda
Carrossel
Gira, gira, gira
Girassol
Redondinho como o céu
Marelinho como o sol

ANEXO N – Texto: A convenção das letras

A convenção das Letras

(Autora: Lívia Fagundes Neves)

As letras do alfabeto viviam em constante harmonia e felicidade, até que um dia uma das letras resolveu se rebelar.

Durante as reuniões que frequentemente faziam para se combinarem e formarem palavras, a letra H protestou:

__ É um absurdo! Quase ninguém se lembra de mim! Quase ninguém me usa.

Dizendo isso, o H começou a chorar e as outras letrinhas não sabiam o que fazer.

Então, a letra R se aproximou e disse:

__ Querida amiga H, por que você está tão triste e nervosa, o que houve?

H explicou:

__ Amiga, o que acontece é que todas vocês são sempre lembradas, ninguém esquece que a palavra rato se escreve com R, com o seu auxílio. Já eu, quase não tenho som e sou completamente esquecida.

As letras não sabiam o que fazer e dizer para H, assim encerraram a reunião.

No dia seguinte, as vogais, com pena da amiga, convocaram uma convenção extraordinária para resolver o problema da H.

A letra A abriu a cerimônia dizendo:

__ H, o que mais prezamos nesse mundo de combinações de letras é a HARMONIA, não é mesmo?

A letra H consentiu com a cabeça positivamente.

__ Então - prosseguiu a vogal - qual é a primeira letra da palavra HARMONIA?

Todas as letras responderam:

__ H!

H se animou, mas retrucou:

__ Mas o som que as pessoas escutam ao dizerem essa palavra é o da letra A!

__ Isso não importa -respondeu a letra E- a palavra precisa de você para estar correta! Há muitas e muitas palavras que precisam de você, não desanime! Mesmo que alguém se esqueça acabará lembrando mais tarde, porque todas nós somos importantes, as palavras só existem com a nossa combinação.

A letra H sorriu e pediu para as amigas:

__ Vamos então fazer uma lista de palavras que começam com a minha letra?

E todas responderam felizes:

— É para já!

As letras passaram assim a tarde toda escrevendo palavras.

Vamos ajudá-las também?!

ANEXO O – Música

**Zero a Dez- Ivete Sangalo
participação de Luan Santana**

Numa escala zero a dez, eu te dou cem
E cem parece pouco pra você
Mais de um milhão de corações, eu
quero um
E o seu é o bastante pra eu viver

Deixa eu te levar pra ver as flores
Colorir nosso jardim de amor
Enquanto o céu vai misturando as cores
A gente ama até o sol se pôr

É você, só você
Que sabe me fazer feliz
Que chega em meu ouvido e diz
Que o meu desejo é desejar você

É você, só você
Que sabe me fazer feliz
Que chega em meu ouvido e diz
Que o meu desejo é desejar você

Numa escala zero a dez, eu te dou cem
E cem parece pouco pra você
Mais de um milhão de corações, eu
quero um
O seu é o bastante pra eu viver

Deixa eu te levar para ver as flores
Colorir nosso jardim de amor
Enquanto o céu vai misturando as cores

A gente ama até o sol se pôr

É você, só você
Que sabe me fazer feliz
Que chega em meu ouvido e diz
O meu desejo é desejar você

É você, só você
Que sabe me fazer feliz
Que chega em meu ouvido e diz
Que o meu desejo é desejar você

Deixa eu te levar para ver flores
Colorir nosso jardim de amor
Enquanto o céu vai misturando cores
A gente ama até o sol se pôr

É você, só você
Que sabe me fazer feliz
Que chega em meu ouvido e diz
Que o meu desejo é desejar você

É você (é você), só você (só você)
Que sabe me fazer feliz (sabe me fazer
feliz)
Que chega em meu ouvido e diz
Que o meu desejo é desejar você
Você
Que o meu desejo é desejar você
É desejar você

ANEXO P- Exemplo de um caça-palavras reciclado

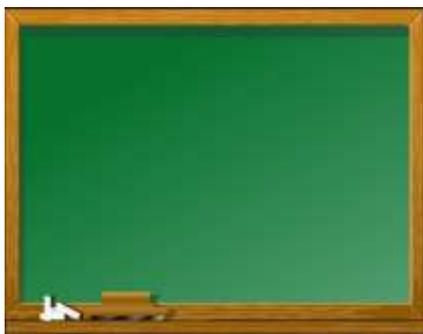


ANEXO Q – Imagens para ditado





ANEXO R – Imagens para ditado da atividade diagnóstica

**Quadro****Quadra****Quarto****Aquário****Sardinha****Caminhão****Bomba****Bambu****Brinco**



Tatu



Pobreza



Nobreza



Portuguesa



Francesa



Barril



Anzol



Milharal



Harpa



Hélice



Escada



Enxada



Axilas



Faxina



Enxurrada



Pulseira



Cassino



Cimento



Tangerina



Jenipapo



Jiló



Acarajé



Açougue



Galinheiro



Caixote



Tesoura



Nadador

**Cumprimentar****Acorrentar****Rapaz****Feroz****Bicicleta****Bloco****Classificador****Plástico****Sandália****Óleo****Mulher****Molhado**

ANEXO S - Amostra das atividades diagnósticas dos alunos

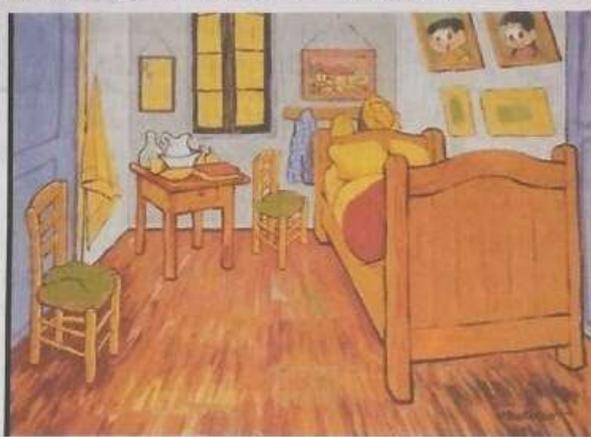



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas- Campus V
Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS

Estudante:

Atividade de produção textual

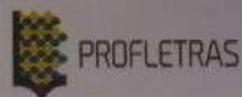
1- O quadro abaixo, *O quarto de Chico Bento*, é uma paródia, uma imitação feita por Mauricio de Souza para homenagear o grande pintor holandês Vincent van Gogh. Observe atentamente a imagem e escreva o que você vê nela.



Era uma vez um conto de Chico Bento
 que tinha como cenário: quadro e ele ~~em~~ condo
 ele dormia ~~de~~ o listado ou sopu na cama •
 a cor do quarto e azul e o piso e amarelo
 a parede e azul a comida e azul listado e
 ou tabuleiro e amarelo •



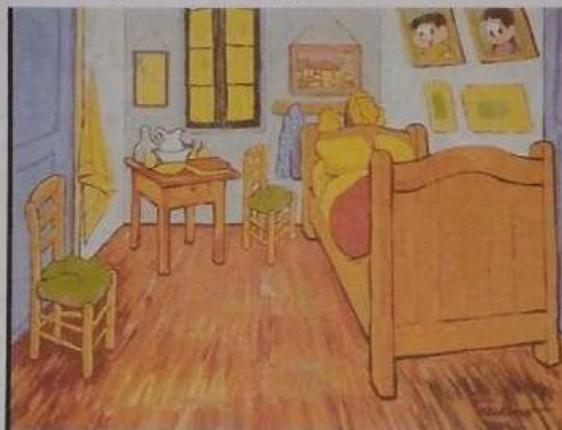
Universidade do Estado da Bahia
 Departamento de Ciências Humanas- Campus V
 Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS



Estudante: [REDACTED]

Atividade de produção textual

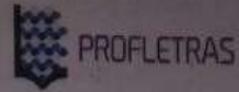
- 1- O quadro abaixo, *O quarto de Chico Bento*, é uma paródia, uma imitação feita por Maurício de Souza para homenagear o grande pintor holandês Vincent van Gogh. Observe atentamente a imagem e escreva o que você vê nela.



nessa imagem tem uma porta azul, uma parede
 mais azul, três quadros, um chuveiro com uma
 chuveiro de cabelo, uma cama, mais três quadros,
 uma janela, um mesado de madeira (sujeito)



Universidade do Estado da Bahia
 Departamento de Ciências Humanas- Campus V
 Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS



Estudante:



Atividade de produção textual

- 1- O quadro abaixo, *O quarto de Chico Bento*, é uma paródia, uma imitação feita por Maurício de Souza para homenagear o grande pintor holandês Vincent van Gogh. Observe atentamente a imagem e escreva o que você vê nela.



uma cadeira um chão de madeira um cama
 dos amigado um lençol no cabide um chapéu uma
 camisa deita da cadeira com uma gralha que tem
 um livro de lado tem uma janela e tem uma
 janela e quatro paredes

- 2- Escreva um relato pessoal contando quem é você. Fale seu nome, idade, se descreva fisicamente(cor dos olhos, cabelos, seu tamanho e peso, seus traços particulares, com quem da sua família você se parece), quem são os seus melhores amigos.

Conte ainda sobre sua família: como são seus pais, o que fazem, quantos irmãos tem, o que eles fazem, se são mais velhos ou mais novos, como eles são, como é o relacionamento entre vocês.

Acrescente ao seu texto os seus gostos: filme, programa de televisão predileto, músicas, esportes, pratos preferidos, games, livros, que coisas detesta, que coisas lhe agradam, quais são os seus sonhos e maiores vontades.

meus livros favoritos são igatha Chute,
a arte da guerra, a ordem da aranha
 meus melhores amigos são Eduardo e Elzequiel e Victor.

Eu sou Brunell de meus tamanhos 1,30, tenho
 olhos castanhos cou branco, também Raquino, otaku
 e tenho 13 anos meus cabelos são pretos e curtos
 e meu peso é de 55 kg (normal) seu mascote
 é meu cachorro com meu tio João

meu pai é celebrado da minha mãe. meu pai
 mora em São Paulo e minha mãe mora em
Sauvador ela não tem contato por absoluta
 falta duas irmãs mais nova um tem 3 anos
 e a outra 15 anos, mas tenho um bom
 relacionamento com
 meu pai pequeno e V de Vingança é a
 minha música favorita é a que está perto estralito
 do matão. o programa de TV é globo,
 meu hobby favorito é skate meu prato
 favorito são gogó e salada

2- Escreva um relato pessoal contando quem é você. Fale seu nome, idade, se descreva fisicamente(cor dos olhos, cabelos, seu tamanho e peso, seus traços particulares, com quem da sua familia você se parece), quem são os seus melhores amigos.

Conte ainda sobre sua familia: como são seus pais, o que fazem, quantos irmãos tem, o que eles fazem, se são mais velhos ou mais novos, como eles são, como é o relacionamento entre vocês.

Acrescente ao seu texto os seus gostos: filme, programa de televisão predileto, músicas, esportes, pratos preferidos, games, livros, que coisas detesta, que coisas lhe agradam, quais são os seus sonhos e maiores vontades.

eu tenho 13 anos e peso 39,62 e tenho olho castanho
 e meu nome e Pedro Siqueira gosto muito de de musica
 de funk e tenho 1 amigo e sou de outora e
 minha comida preferida e macarrão e meus
 pais são muito legais com mim e com minha
 irmã mas sai para Passa tempo ~~no~~ sai
 para Passa na casa da mãe mas minha
 tia são muito legais meus primo são muito
 legais ~~meus~~ minhas brincadeiras mais legais
 e Brincos de Bola ou programa que eu mais
 gosto e Videoclix e minha Vilma mais que
 eu gosto de rati e o Vilma furiosa
 a coisa que eu detesta e conito e minha
 irmã mais nova para Brincar com ela
 minha ~~que~~ que minha agenda
 e conito meu pai fica assistindo TV
 minha familia são muito legais com
 mim meu pai e mais ~~meu~~ meu e minha mãe
 e mais nova ~~meu~~ a relacionamento e muito
 bom e legal.

fim

2- Escreva um relato pessoal contando quem é você. Fale seu nome, idade, se descreva fisicamente(cor dos olhos, cabelos, seu tamanho e peso, seus traços particulares, com quem da sua família você se parece), quem são os seus melhores amigos.

Conte ainda sobre sua família: como são seus pais, o que fazem, quantos irmãos tem, o que eles fazem, se são mais velhos ou mais novos, como eles são, como é o relacionamento entre vocês.

Acrescente ao seu texto os seus gostos: filme, programa de televisão predileto, músicas, esportes, pratos preferidos, games, livros, que coisas detesta, que coisas lhe agradam, quais são os seus sonhos e maiores vontades.

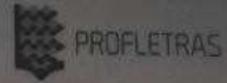
Minha mãe é Romaniella e tenho 11 anos meus
 pais são os dois costurões, meus irmãos são
 os dois são solteiros, tenho 34 irmãos porque com a
 minha mãe. meus melhores amigos são Jerônimo
 Alexandre, Gabriela e Lara.

Minha mãe se chama Apolônio ela é Condadeira
 Meu Pai se chama Edmundo de e costur e o pai do
 de minha mãe minha mãe tem 29 anos meu Pai tem
 34 anos são maiores e os outros costurões.

Eu gosto de filme, jogar, meu programa favorito
 é o cinema e o vídeo tem minha música favorita é
 o Prata Prata de Luísa e o Prata, gosto de
 andar de bicicleta, meu prato favorito é
 sorvete de macapão de Pamela, meu gosto
 de ameixa, minha fruta favorita é morango,
 minha cor predileta é Roxo, gosto muito de
 ler e tenho vontade de ser fã de música.



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas- Campus V
Mestrado Profissional em Letras/ PROFLETRAS



Estudante: [REDACTED]

Observe as imagens que serão projetadas e, em seguida, anote apenas aquela que não se repete.

1. Quadro
 2. Quadro
 3. quarto
 4. aguardar
 5. sardinha
 6. carriola
 7. trambia
 8. trambia
 9. limbo
 10. tatu
- Handwritten annotations:*
- A bracket groups items 1-4 with the word "clar" written vertically.
- A bracket groups items 5-6 with the word "nas" written vertically.
- A bracket groups items 7-10 with the word "o/0" written vertically.

- | | | | |
|-----------------------|--------------------|---------------------|--------|
| 11. <u>Palmeira</u> | } 2/3 | 39. <u>Rafas</u> | } del- |
| 12. <u>malhada</u> | | 40. <u>Frasco</u> | |
| 13. <u>Portuguesa</u> | | 41. <u>Brachita</u> | } del |
| 14. <u>Engana</u> | | 42. <u>Blaca</u> | |
| 15. <u>Bonio</u> | 43. <u>Clacica</u> | | |
| 16. <u>Anzol</u> | 44. <u>Postico</u> | | |
| 17. <u>milharia</u> | } 1/2 | 45. <u>Sandalia</u> | } del |
| 18. <u>Anba</u> | | 46. <u>Alis</u> | |
| 19. <u>Elizal</u> | } H | 47. <u>mulher</u> | |
| 20. <u>Escada</u> | | 48. <u>malhada</u> | |
| 21. <u>Escada</u> | } X | | |
| 22. <u>Arkiata</u> | | | |
| 23. <u>Facilina</u> | | | |
| 24. <u>Emmexuada</u> | } 5 | | |
| 25. <u>Calosa</u> | | | |
| 26. <u>Canoa</u> | } 4 | | |
| 27. <u>Limento</u> | | | |
| 28. <u>Tajurina</u> | } 4 | | |
| 29. <u>Jenubolo</u> | | | |
| 30. <u>Filo</u> | } 4 | | |
| 31. <u>Alonate</u> | | | |
| 32. <u>Alodue</u> | | | |
| 33. <u>Galubeira</u> | } 4 | | |
| 34. <u>caixate</u> | | | |
| 35. <u>Teirana</u> | } 4 | | |
| 36. <u>madador</u> | | | |
| 37. <u>Combimento</u> | } 4 | | |
| 38. <u>Alonata</u> | | | |



Universidade do Estado da Bahia
Departamento de Ciências Humanas- Campus V
Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS



PROFLETRAS

5

Estudante: _____

Observe as imagens que serão projetadas e, em seguida, anote apenas aquela que não se repete.

1. Quadra _____
2. Quadra _____
3. Quatro _____
4. Quatro _____
5. Sadilha _____
6. caminhão _____
7. Bambuzo _____
8. Bambu _____
9. Bambu _____
10. Tatu _____

- | | | | |
|------------------------|-------|--------------------------|-------|
| 11. <u>Palmeira</u> | } 2/5 | 39. <u>Rato</u> | } 4/1 |
| 12. <u>Volvo</u> | | 40. <u>Ferrug</u> | |
| 13. <u>Partidular</u> | | 41. <u>Bicicleta</u> | |
| 14. <u>Fraco</u> | | 42. <u>Brasão</u> | |
| 15. <u>Barril</u> | } 1/2 | 43. <u>classificação</u> | } Rot |
| 16. <u>Angu</u> | | 44. <u>Prostite</u> | |
| 17. <u>Velho</u> | | 45. <u>Sandália</u> | |
| 18. <u>Arbo</u> | | 46. <u>Ole</u> | |
| 19. <u>Colmeia</u> | } 1/1 | 47. <u>M. lhor</u> | } Rot |
| 20. <u>Escada</u> | | 48. <u>Manhã</u> | |
| 21. <u>Emirado</u> | | | |
| 22. <u>Arqueiro</u> | | | |
| 23. <u>Fachina</u> | | | |
| 24. <u>Amarelo</u> | | | |
| 25. <u>Pafio</u> | | | |
| 26. <u>Colmeia</u> | | | |
| 27. <u>Semente</u> | | | |
| 28. <u>Tangerina</u> | | | |
| 29. <u>demora</u> | | | |
| 30. <u>Galo</u> | | | |
| 31. <u>Acorrenta</u> | | | |
| 32. <u>Arado</u> | | | |
| 33. <u>Galimbeira</u> | | | |
| 34. <u>corrente</u> | } 1/2 | | |
| 35. <u>Tesouro</u> | | | |
| 36. <u>Nordado</u> | | | |
| 37. <u>Cambramento</u> | | | |
| 38. <u>Acorrenta</u> | | | |
- A final



Universidade do Estado da Bahia
 Departamento de Ciências Humanas- Campus V
 Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS



PROFLETRAS

7

Estudante:



Observe as imagens que serão projetadas e, em seguida, anote apenas aquela que não se repete.

1. quatro
 2. quatro
 3. quatro
 4. quatro
 5. quatro
 6. quatro
 7. quatro
 8. quatro
 9. quatro
 10. quatro
- clar
- moral
- olho

- | | | | |
|------------------------|---------|-------------------------|-------|
| 11. <u>bisnaga</u> | } els | 39. <u>mapaz</u> | } dit |
| 12. <u>robiza</u> | | 40. <u>fuera</u> | |
| 13. <u>portuguesa</u> | } vlt | 41. <u>bielita</u> | } hat |
| 14. <u>franca</u> | | 42. <u>blaco</u> | |
| 15. <u>bravo</u> | | 43. <u>clasificados</u> | |
| 16. <u>amper</u> | | 44. <u>platis</u> | |
| 17. <u>micharada</u> | } H | 45. <u>mondalir</u> | } 20% |
| 18. <u>arpa</u> | | 46. <u>oliz</u> | |
| 19. <u>ilici</u> | } H | 47. <u>muher</u> | } 20% |
| 20. <u>escudo</u> | | 48. <u>mullado</u> | |
| 21. <u>enchodo</u> | } Y | | |
| 22. <u>azuisillo</u> | | | |
| 23. <u>fachion</u> | } Y | | |
| 24. <u>imbuzado</u> | | | |
| 25. <u>puciera</u> | } S | | |
| 26. <u>carisma</u> | | | |
| 27. <u>rimonto</u> | } G | | |
| 28. <u>longorina</u> | | | |
| 29. <u>femipote</u> | } G | | |
| 30. <u>filo</u> | | | |
| 31. <u>acoguzi</u> | } non | | |
| 32. <u>cozque</u> | | | |
| 33. <u>galancheiro</u> | } non | | |
| 34. <u>caicote</u> | | | |
| 35. <u>tesoura</u> | } non | | |
| 36. <u>noxada</u> | | | |
| 37. <u>compimentar</u> | } final | | |
| 38. <u>ulcerulor</u> | | | |

ANEXO T – Parecer Consubstanciado do CEP/UNEB



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Dificuldades ortográficas no ensino fundamental II: uma proposta para o ensino da ortografia

Pesquisador: Ramalane Costa Santos da Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64005317.3.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.075.282

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa-ação pretende apresentar uma proposta de intervenção pedagógica para minimizar os problemas ortográficos mais recorrentes apresentados em produções escritas de alunos de um colégio municipal de Santa Terezinha, Bahia. Os desvios serão levantados a partir de atividades diagnósticas, metodologia com a qual o professor pode identificar os erros do estudante e direcionar sua prática para trabalhá-los. Essa proposta, a ser desenvolvida na sala de aula, acontecerá através do instrumento da sequência didática, com foco no gênero notícia. Desse modo será possível auxiliar os alunos nas suas dificuldades ortográficas, partindo de método reflexivo de se entender a língua e compreender o sistema ortográfico, tornando-os sujeitos autônomos e críticos no processo da própria aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

Apresentar uma proposta de intervenção pedagógica para o ensino da ortografia, a partir dos erros identificados como mais frequentes numa turma do 7º ano, de um colégio municipal de Santa Terezinha, Bahia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados dentro da eticidade.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2389 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.075.282

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 CEP: 41.195-001
 Bairro: Cabula
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cspuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.075.282

contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_844320.pdf	24/04/2017 17:24:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOassentimento.doc	24/04/2017 17:21:27	Ramaiane Costa Santos da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEdiretordaescola.doc	24/04/2017 17:20:58	Ramaiane Costa Santos da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	24/04/2017 17:20:31	Ramaiane Costa Santos da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissodopesquisador.pdf	18/01/2017 10:20:12	Ramaiane Costa Santos da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromissodeusodedadosdearquivo.pdf	18/01/2017 10:19:36	Ramaiane Costa Santos da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodeconfidencialidade.pdf	18/01/2017 10:18:48	Ramaiane Costa Santos da Silva	Aceito
Outros	termodeautorizacaodacoparticipante.pdf	18/01/2017 10:15:36	Ramaiane Costa Santos da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodeconcordanciacomodesenvolvimentoetodoprojetode.pdf	18/01/2017 10:13:19	Ramaiane Costa Santos da Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodainstituicao.pdf	18/01/2017 10:10:53	Ramaiane Costa Santos da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.doc	18/01/2017 10:04:15	Ramaiane Costa Santos da Silva	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	18/01/2017 10:03:07	Ramaiane Costa Santos da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.075.282

SALVADOR, 22 de Maio de 2017

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br