



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS

**PROCESSO DE ESCRITA: estudo das dificuldades linguísticas na escrita
de alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental**

Montes Claros – MG

2023

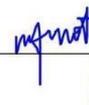
ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS

**PROCESSO DE ESCRITA: estudo das dificuldades linguísticas na escrita
de alunos do 9.º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, na área de concentração Linguagens e Letramentos – Linha de Pesquisa Estudos da linguagem e práticas sociais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Mota

Dissertação liberada em: 31/05/2023



Montes Claros – MG

2023

ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS

R375p Reis, Roberta Fabiana de Andrade.
Processo de escrita [manuscrito]: estudo das dificuldades linguísticas na escrita de alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental / Roberta Fabiana de Andrade Reis – Montes Claros, 2023.
147 f. : il.

Inclui bibliografia.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Letras – Profissional em Letras/PPGL, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Mota.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 2. Língua portuguesa - Escrita. 3. Língua portuguesa - Ensino. 4. Dificuldades de aprendizagem. I. Mota, Maria Alice. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: estudo das dificuldades linguísticas na escrita de alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental.

ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS

**PROCESSO DE ESCRITA: estudo das dificuldades linguísticas na escrita de
alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, na área de concentração Linguagens e Letramentos – Linha de Pesquisa Estudos da linguagem e práticas sociais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota

Aprovada pela banca examinadora constituída pelas professoras:

Prof.^a Dr.^a Maria Alice Mota – Unimontes/Orientadora

Prof.^a Dr.^a Liliane Pereira Barbosa – Unimontes/Titular

Prof.^a Dr.^a Ros'elles Magalhães Felício – Unimontes/Titular

Prof.^a Dr.^a Arlete Ribeiro Nepomuceno – Unimontes/Suplente

Prof.^a Dr.^a Sandra Ramos de Oliveira Duarte Gonçalves – Unimontes/Suplente

Montes Claros, 23 de março de 2023.

*Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.*

Fernando Pessoa

Este singelo trabalho,
dedico aos meus adorados pais,
Lourdes e Mário.

AGRADECIMENTOS

Nesta oportunidade, gostaria de agradecer, primeiramente e de forma especial, a Deus por todos os momentos pelos quais eu passei durante esse mestrado. Foram vários momentos bons, alguns ruins, outros angustiantes, momentos de insegurança e de incertezas; a trajetória foi árdua, mas tudo valeu a pena! Os meus mais sinceros agradecimentos, de forma muito carinhosa e igualmente especial, vão também para os meus pais, senhor Mário, que há muito já não se encontra entre nós, e dona Lourdes. À minha mãe, principalmente, por infinitos os motivos e por ter tido de conviver com minhas constantes ausências nos momentos mais difíceis de sua vida, em que ela se encontrava fragilizada e necessitada de cuidados especiais para sua saúde e muitas vezes precisou muito de mim e não pude estar tão presente para auxiliá-la. Estendo a minha gratidão aos meus irmãos, Fabrício e Fernando, e ao meu companheiro Ronaldo. Agradeço também aos meus colegas da Escola Estadual Professora Dilma Quadros pela compreensão e pelo apoio nas horas em que eu mais precisei. Agradeço ainda aos meus colegas do Profletras, pelo apoio, suporte e amparo ao longo da caminhada! Os meus agradecimentos, além do mais, vão para todos os professores que tivemos, de forma especial para minha orientadora professora Maria Alice. Enfim, sou grata ao universo por mais esta vitória em minha vida! Muito obrigada, meu Deus!

RESUMO

Trabalhar com a formação das habilidades de escrita no âmbito da Educação Básica tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa na atualidade. O aperfeiçoamento da escrita, inclusive com a utilização da norma-padrão, é um dos importantes objetivos do ensino de língua materna, uma vez que esses conhecimentos linguísticos são sempre cobrados em diversas instâncias sociais. Diante disso e tendo em vista as recorrentes dificuldades e limitações de ordem linguística apresentadas pelos nossos alunos do Ensino Fundamental, propusemos desenvolver uma pesquisa cujo objetivo geral foi diagnosticar as dificuldades linguísticas recorrentes na escrita de alunos do 9.º ano da Escola Estadual Professora Dilma Quadros para analisar e categorizar essas dificuldades e elaborar uma proposta de intervenção pedagógica que possa nos auxiliar no trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula a fim de sanar as dificuldades de escrita identificadas nos textos dos alunos. Como objetivos específicos, estabelecemos: i) Proceder à revisão da literatura para construção do aporte teórico da pesquisa; ii) Identificar, por meio de instrumentos diagnósticos, as dificuldades linguísticas de escrita mais recorrentes nos textos dos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental; iii) Analisar e categorizar as dificuldades diagnosticadas à luz de referencial teórico pertinentemente escolhido; iv) Desenvolver um conjunto de atividades – caderno pedagógico – para ser divulgado e para que possa contribuir, de forma prática e eficaz, com o trabalho de outros professores de Língua Portuguesa no sentido de aprimorar habilidades linguísticas de escrita nos textos dos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, com base em teorias linguísticas, a nossa pretensão foi responder às seguintes questões: i) Quais são, de fato, as dificuldades linguísticas de escrita apresentadas por alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professora Dilma Quadros? ii) Que estratégias metodológicas podem ser usadas para sanar as dificuldades linguísticas de escrita apresentadas pelos referidos alunos? Diante disso, as hipóteses que levantamos foram as seguintes: i) Os alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professora Dilma Quadros apresentam dificuldades linguísticas de diferentes categorias na escrita de textos; ii) Estratégias metodológicas diversificadas, embasadas no enfoque da Teoria da Variação, visando ao trabalho de desenvolvimento de habilidades linguísticas para a escrita, poderão contribuir para sanar dificuldades apresentadas pelos alunos. Entre os autores que deram aporte teórico a esta pesquisa estão: Lemle (1982), Morais ([1995]2002), Zorzi (1998) e Cagliari (2010), entre outros. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter diagnóstico-propositiva, de natureza qualitativa e etnográfica. A fase diagnóstica da pesquisa nos permitiu verificar que os alunos apresentam dificuldades linguísticas de diferentes categorias. A análise revelou a ocorrência de 543 casos de erros ortográficos nos treze (13) textos analisados. A categorização dos dados mostrou que, entre as categorias propostas por Cagliari (2010), as com maior número de ocorrências foram acentos gráficos, com 119 casos (22%); transcrição fonética, com 93 casos (17,3%); modificação da estrutura segmental das palavras, com 90 casos (16,5%) e uso indevido de letras, com 72 casos (9%). Em relação à décima primeira categoria “acertos”, os alunos demonstraram que já possuem algumas habilidades formadas tanto do ponto de vista conceitual (gênero e conteúdo) como do ponto de vista formal (conhecimentos linguísticos). Dada a diversidade e o número de ocorrências das dificuldades linguísticas, constatou-se que se faz necessária a construção de uma proposta de intervenção com atividades que possibilitem sanar as dificuldades linguísticas diagnosticadas.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Escrita. Proposta de intervenção.

ABSTRACT

Working with writing skills in basic education has been one of the great challenges faced by Portuguese language teachers today. The improvement of writing skills, including the use of the standard norm, is one of the important objectives of native language teaching in Basic Education, since this linguistic knowledge is always demanded in several social instances. In view of that and taking into account the recurrent linguistic difficulties and limitations presented by our students in Elementary School, we proposed to develop a research whose general objective was to diagnose the recurrent linguistic difficulties in writing of 9th grade students at Escola Estadual Professora Dilma Quadros, to analyze and categorize these difficulties and to develop a pedagogical intervention proposal that could help us work with the Portuguese Language in the classroom in order to solve the writing difficulties identified in the written texts by our students. ii) To identify, through diagnostic instruments, the most recurrent linguistic difficulties in writing in the texts of 9th grade students. iii) To analyze and categorize the difficulties diagnosed, according to the chosen theoretical reference. iv) To develop a set of activities - a pedagogical notebook - to be disseminated and that can contribute, in a practical and effective way, to the work of other Portuguese Language teachers to improve linguistic writing skills in the texts of 9th grade students. Thus, based on linguistic theories, our intention was to answer the following questions: i) What are, in fact, the linguistic difficulties in writing presented by 9th grade students of the Escola Estadual Professora Dilma Quadros? ii) What methodological strategies can be used to solve the linguistic difficulties in writing presented by these students? Thus, the hypothesis we raised were: i) 9th grade students at Escola Estadual Professora Dilma Quadros present linguistic difficulties in writing texts of different categories. ii) Diversified methodological strategies, based on the Variation Theory approach to the development of linguistic skills for writing, may contribute to solve the difficulties presented by the students. The authors who gave theoretical support to our research are Lemle (1982), Morais ([1995]2002), Zorzi (1998) and Cagliari (2010), among others. Methodologically, this is diagnostic-propositional research of a qualitative and ethnographic nature. The diagnostic phase of the research allowed us to verify that students present linguistic difficulties of different categories. The analysis revealed the occurrence of 543 cases of spelling errors in the thirteen (13) texts analyzed. The data categorization showed that, among the categories proposed by Cagliari (2010), the ones with the highest number of occurrences were: graphic accents, with 119 cases (22%), phonetic transcription, with 93 cases (17.3%), modification of the segmental structure of words, with 90 cases (16.5%), and improper use of letters, with 72 cases (9%). Regarding the eleventh category "hits", the students showed that they already have some skills formed, both from the conceptual point of view (genre and content) and from the formal point of view (linguistic knowledge). Given the diversity and the number of occurrences of linguistic difficulties, it was proven that it is necessary to build an intervention proposal with activities that make it possible to solve the linguistic difficulties diagnosed.

Keywords: Portuguese language teaching. Writing. Intervention proposal.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação de correspondências (Lemle, 1982)	22
Quadro 2 - Falhas de primeira, segunda e terceira ordem (Lemle, 1982).....	23
Quadro 3 - Correspondências fonográficas regulares de tipo biunívoco (Morais, 2002)	24
Quadro 4 - Correspondências fonográficas de tipo regular contextual (Morais, 2002).....	24
Quadro 5 - Correspondências fonográficas de tipo regular morfológico (Morais, 2002)	25
Quadro 6 - Correspondências fonográficas de tipo irregular (Morais, 2002).....	25
Quadro 7 - Alterações decorrentes de representações múltiplas segundo Zorzi (1998)	27
Quadro 8 - Outras alterações segundo Zorzi (1998).....	27
Quadro 9 - Categorias propostas por Cagliari (2010).....	28

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	40
Gráfico 2	70
Gráfico 3	70
Gráfico 4	71
Gráfico 5	71
Gráfico 6	72
Gráfico 7	73
Gráfico 8	73
Gráfico 9	74
Gráfico 10	75
Gráfico 11	75
Gráfico 12	76

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Professora Dilma Quadros	33
Figura 2 – Atividade diagnóstica do aluno A	41
Figura 3 - Atividade diagnóstica do aluno B	43
Figura 4 - Atividade diagnóstica do aluno C	45
Figura 5 - Atividade diagnóstica do aluno D	47
Figura 6 - Atividade diagnóstica do aluno E	50
Figura 7 - Atividade diagnóstica do aluno F	52
Figura 8 - Atividade diagnóstica do aluno G	55
Figura 9 - Atividade diagnóstica do aluno H	57
Figura 10 - Atividade diagnóstica do aluno I	60
Figura 11 - Atividade diagnóstica do aluno J	62
Figura 12 - Atividade diagnóstica do aluno K	65
Figura 13 - Atividade diagnóstica do aluno L	66
Figura 14 - Atividade diagnóstica do aluno M	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	14
2.1 O processo de aquisição da escrita.....	14
2.2 O ensino e a aprendizagem da escrita	15
2.3 As concepções de erro ortográfico e linguístico	17
2.4 Regularidades e irregularidades da norma ortográfica do Português.....	20
2.5 Diferentes propostas para análise das dificuldades ortográficas.....	21
2.5.1 A Proposta de análise de Lemle (1982)	22
2.5.2 A proposta de análise de Morais ([1995] 2002)	23
2.5.3 Proposta de análise de Zorzi (1998)	26
2.5.4 A Proposta de análise de Cagliari (2010).....	28
2.6 A Sociolinguística Educacional e suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa.....	30
2.7 A Sociolinguística Educacional na sala de aula.....	31
3 METODOLOGIA	32
3.1 O contexto geral da pesquisa	32
3.1.1 O universo da pesquisa	32
3.2 A comunidade pesquisada.....	33
3.3 Princípios teórico-metodológicos	33
3.4 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-diagnóstica	34
3.5 Procedimentos da etapa investigativo-analítica	35
3.6 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-propositiva	35
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	137
ANEXO A.....	139
ANEXO B.....	140
ANEXO C.....	142
ANEXO D.....	144
ANEXO E.....	146

1 INTRODUÇÃO

Uma das nossas maiores preocupações, como professores de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Fundamental, é a busca constante em compreender as dificuldades apresentadas pelos nossos alunos para encontrar metodologias que venham a nos ajudar a enfrentar e sanar tais dificuldades. Por isso, reconhecemos a necessidade de pesquisarmos e aprofundarmo-nos nas teorias linguísticas na expectativa de que, munidos de bases teóricas, estaremos preparados para o enfrentamento e a resolução das referidas dificuldades, na medida em que se tornará possível descobrir caminhos e estratégias para conduzir com eficácia os nossos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita, com a melhoria e a consolidação das habilidades relacionadas a elas.

Ao longo de toda nossa trajetória como professora de Língua Portuguesa, observamos que grande parte dos alunos do Ensino Fundamental II apresenta inúmeras dificuldades; faltam-lhes muitas habilidades. E entre todas as dificuldades, aquelas relacionadas à escrita estão entre as que mais nos causam incômodo, uma vez que as estratégias habituais de que fazemos uso normalmente em sala de aula pouco contribuem para o avanço esperado.

Diante desse contexto, como professora pesquisadora inserida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), propusemos este estudo que se intitula *Processo de escrita: estudo das dificuldades linguísticas na escrita dos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental*, pois são muitas as dificuldades linguísticas observadas nos textos escritos dos alunos do referido ano da Escola Estadual Professora Dilma Quadros, localizada no município de Montes Claros -MG. Assim, para a pesquisa, selecionamos uma turma do 9.º ano do Ensino Fundamental II. Trata-se de uma turma com aproximadamente 35 alunos dos quais a maioria apresenta consideráveis dificuldades linguísticas na escrita. Alguns, inclusive, estão em déficit de escolaridade exatamente por ainda não terem conseguido consolidar várias habilidades necessárias para prosseguirem, fato que causa grande angústia a nós, professores.

Conforme já mencionamos, em nosso cotidiano de sala de aula, temos utilizado várias estratégias para tentar solucionar a questão, entretanto, notamos que, mesmo depois de diversas tentativas, os alunos progrediram muito pouco com a aplicação desses métodos. Assim, tomando como aporte teórico algumas pertinentes teorias linguísticas, propusemo-nos a responder às seguintes questões: i) Quais são, de fato, as dificuldades linguísticas apresentadas pelos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Professora Dilma Quadros, em seus textos escritos? ii) Que estratégias metodológicas podem ser usadas para sanar essas dificuldades linguísticas de escrita apresentadas pelos referidos alunos?

Tendo em vista essas perguntas científicas que propusemos para o desenvolvimento desta pesquisa, as hipóteses que levantamos foram as seguintes: i) Os alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Professora Dilma Quadros, apresentam dificuldades linguísticas de diferentes categorias em seus textos escritos; ii) Estratégias metodológicas diversificadas, embasadas no enfoque da Teoria da Variação, poderão contribuir para sanar dificuldades apresentadas pelos alunos em seus textos escritos.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é diagnosticar as dificuldades linguísticas recorrentes nos textos escritos de alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Professora Dilma Quadros, para analisar e categorizar essas dificuldades e elaborar uma proposta de intervenção pedagógica que possa nos auxiliar no trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, a fim de sanar as dificuldades identificadas nos textos escritos dos alunos. E, como objetivos específicos, estabelecemos: i) Proceder à revisão da literatura para construção do aporte teórico da pesquisa; ii) Identificar, por meio de instrumentos diagnósticos, as dificuldades linguísticas de escrita mais recorrentes nos textos dos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental; iii) Analisar e categorizar as dificuldades diagnosticadas, à luz de referencial teórico pertinentemente escolhido; iv) Desenvolver um conjunto de atividades – Caderno Pedagógico – para ser divulgado e que possa contribuir, de forma prática e eficaz, com o trabalho de outros professores de Língua Portuguesa no sentido de aprimorar habilidades linguísticas de escrita dos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II.

Dessa maneira, a pesquisa, por sua natureza, terá um caráter etnográfico, uma vez que o professor pesquisador está imerso no ambiente de pesquisa e se volta à análise de problemas relacionados aos processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. É, portanto, uma pesquisa também de natureza diagnóstica, interpretativa e propositiva e, por isso, se atém também a pressupostos metodológicos da Linguística Aplicada.

O estudo que aqui apresentamos foi desenvolvido obedecendo às seguintes etapas: a etapa investigativo-diagnóstica, que envolve o levantamento dos dados nos textos escritos dos alunos que compõem a comunidade pesquisada. Posteriormente, seguimos com a etapa investigativo-analítica, que consistiu na identificação e na categorização das dificuldades linguísticas nos textos escritos dos alunos. Ressaltamos que, nessa etapa, optamos por tratar das dificuldades mais recorrentes de escrita e, assim, fizemos um recorte. Por fim, desenvolvemos a etapa investigativo-propositiva, na qual sugerimos uma proposta de intervenção formada por um conjunto de atividades com a finalidade de sanar as dificuldades linguísticas apresentadas pelos alunos.

Consideramos que a nossa pesquisa se justifica e é importante porque representa a busca e a proposição de estratégias metodológicas para sanar as dificuldades linguísticas apresentadas pelos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II em seus textos escritos.

Ressaltamos que, no dia a dia de sala de aula, esses alunos ainda precisam vencer várias dificuldades de aprendizagem, especialmente aquelas voltadas para a escrita linguística, que muitas vezes se manifestam desde as séries iniciais e se perpetuam até os anos finais do Ensino Fundamental, quiçá ao longo da vida. Dificuldades essas que ainda não foram superadas por algumas razões como a pouca eficiência das estratégias, das atividades e dos métodos utilizados por nós, cotidianamente, para melhorar as habilidades de escrita. Muitas das nossas ações pedagógicas, embora repletas de boas intenções, não foram pautadas em teorias linguísticas, mas sim, geralmente, baseadas em livros didáticos ou ainda em fontes escolhidas aleatoriamente. Por esse motivo a presente pesquisa ganha relevância. Diante dessa realidade, o aporte teórico alcançado permitiu-nos o embasamento necessário para analisar com propriedade as dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos. Acreditamos que as teorias linguísticas sintetizadas neste relatório nos auxiliam de forma considerável no trabalho com a linguagem. Os conhecimentos teóricos adquiridos por meio deste estudo vão, daqui para a frente, nortear e aperfeiçoar a ação em sala de aula no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem da escrita. Poderemos, então, intervir nesses processos usando estratégias criadas pela própria professora regente da turma, o que também justifica a importância da pesquisa.

Assim, fundamentados em teorias linguísticas e em sugestões de autores estudados, conseguimos organizar uma proposta de intervenção que, sequencialmente, será adaptada para um Caderno Didático direcionado para outros professores de Língua Portuguesa terem acesso às estratégias por nós desenvolvidas, baseadas nas ocorrências levantadas nas atividades diagnósticas.

Enfim, consideramos que o percurso teórico desenvolvido neste estudo certamente facilitará a caminhada docente futura, pois dará sustentação ao trabalho com a língua materna, visando à formação e à consolidação das habilidades leitoras e escritoras dos nossos estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos as seguintes seções: 2.1 O processo de aquisição da escrita; 2.2 O ensino e aprendizagem da escrita; 2.3 As concepções de erro ortográfico e linguístico; 2.4 Regularidades e irregularidades da norma ortográfica do Português; 2.5 Diferentes propostas para análise das dificuldades ortográficas. Essa última seção dividida em quatro subseções, a saber: 2.5.1 A proposta de análise de Lemle (1982); 2.5.2 A proposta de análise de Morais ([1995] 2002); 2.5.3 A proposta de análise de Zorzi (1998); e 2.5.4 A proposta de análise de Cagliari (2010). Por fim, as seções: 2.6 A Sociolinguística Educacional e suas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa e 2.7 A Sociolinguística Educacional na sala de aula.

2.1 O processo de aquisição da escrita

O processo de aprendizagem da escrita é bastante complexo, haja vista os vários obstáculos enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa para que seus alunos alcancem as habilidades necessárias à concretização dessa aprendizagem. Os muitos problemas enfrentados, durante as etapas de alfabetização/letramento, quando as crianças iniciam a vida escolar, influenciam de forma direta, indireta e negativa na aprendizagem, ao longo da vida escolar delas, e, por isso, é necessário haver intervenções recorrentes nesse sentido.

Quando se fala em educação, são muitos os entraves existentes. Eles vão desde os mais gerais até os mais específicos, que, de forma sistemática, afetam o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos dentro e fora de sala de aula, a começar pela falta de infraestrutura da maioria das instituições públicas, perpassando pelas condições socioeconômicas desfavoráveis de grande parte das famílias que compõe a comunidade escolar. Elas têm seus filhos matriculados na escola pública e, em grande parte das vezes, não dispõem de auxílio e acolhimento necessários a eles. Isso gera, em cadeia, outros obstáculos que se tornam mais difíceis de contornar como, por exemplo, a falta de incentivo à leitura por parte dos pais, uma conduta essencial e indispensável que favorece demasiadamente a escrita e o aprendizado interdisciplinar como um todo. Não queremos incorrer em generalizações, mas essa é a realidade da nossa escola até então.

Como mediadores no processo de alfabetização e letramento, lidamos, também, com questões específicas do ensino de Língua Portuguesa, as quais são decorrentes do próprio sistema linguístico e que enfrentamos no nosso dia a dia em sala de aula.

Muitas são as dificuldades apresentadas pelos alunos. Entre as mais recorrentes e complexas, estão aquelas ligadas ao processo de aquisição da escrita. Cagliari (2010) é enfático ao dizer que um dos mais importantes objetivos da alfabetização é ensinar a escrever. Ele ainda ressalta que o ato de escrever é, para as crianças, uma atividade nova e, por essa razão, requer um tratamento especial.

O autor acrescenta também que o fato de a escrita ter um lugar privilegiado na escola, em detrimento da oralidade, constitui-se um dificultador que gera variados problemas aos discentes como, por exemplo, o fato de eles não desenvolverem a habilidade oral para que possam se posicionar e manifestar em situações formais, tais como debates, conferências, palestras, seminários etc. Além do mais, destaca-se que o processo de aquisição da fala transcorre de forma natural, espontânea, sem necessidade de intervenções ou estratégias pedagógicas sistematizadas. Em contrapartida, o mesmo não ocorre com a aquisição da escrita, que se dá por etapas e depende de ações metodológicas necessariamente sistematizadas que devem ser aplicadas pelo professor tendo em vista as dificuldades específicas dos alunos.

Por outro lado, para que essas ações metodológicas logrem êxito, é necessário que professores de Língua Portuguesa e alfabetizadores tenham conhecimentos fonético fonológicos. Em outras palavras, que compreendam metodologias linguísticas para orientar o ensino e o aprendizado de seus alunos com convicção, bem como se adequar às possíveis situações reais com as quais eles, os docentes, possam se deparar durante a construção de todo o processo, permitindo aos seus alunos avançarem no aprendizado. Teoricamente, pode-se dizer que o professor alfabetizador, aquele que lida com a base do conhecimento e é o primeiro a transmiti-lo e compartilhá-lo com seus alunos, deveria ser o mais bem preparado, possuindo um conjunto de conhecimentos linguísticos mais apurado. Contudo, essa não é essa nossa realidade cotidiana.

Consideramos importante destacar que é dever da escola ensinar a variante padrão da Língua Portuguesa aos alunos. Porém, como destaca Cagliari (2010), a escola não pode deixar de lado as habilidades orais que os alunos levam consigo para a sala de aula. Habilidades essas que foram alcançadas com as experiências comunicativas pelas quais eles passaram ao longo da vida.

2.2 O ensino e a aprendizagem da escrita

Muitos são os autores os quais defendem que oralidade e escrita não podem ser consideradas nem vistas de maneira estanque. Marcuschi (2010), por exemplo, chama a atenção

para o processo de aquisição da escrita, durante a alfabetização, quando diz que fala e escrita são duas modalidades que jamais devem ser vistas, entendidas ou ensinadas de forma dicotômica. Vygotsky, citado por La Taille (1992), também destaca que a fala, produto da linguagem oral, é vista como elemento essencial no processo de alfabetização.

Em outras palavras, entendemos que para se aprender a escrita é necessário compreender também que, na oralidade, as palavras são pronunciadas de maneiras variadas e que cada aluno carrega sua forma, seu jeito de falar, e isso jamais pode ser desconsiderado durante o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, em se tratando da oralidade, Morais (2003) afirma que todas as formas de falar são válidas; não são consideradas como certas ou erradas, mas se encaixam em contextos próprios. Com essa afirmação, suas ideias são corroboradas por Bortoni-Ricardo (2004) e Cagliari (2010), quando afirmam que a variação linguística deve fazer parte da aprendizagem da escrita.

Em relação à ortografia, achamos, por bem, fazer algumas observações e apontamentos. Segundo a BNCC (2020), a ortografia é um dos aspectos notacionais de grande importância que compõe a escrita, por isso não podemos deixar de considerá-la, de forma especial. Os outros aspectos, segundo esse documento oficial, que devem ser considerados na produção da escrita quando é exigido o uso da norma-padrão, os quais os alunos devem ter conhecimento, são também: a pontuação, as concordâncias nominal e verbal, as regências nominal e verbal, acentuação etc.

Nossa pesquisa destacará ocorrências de escrita com mais ênfase de acordo com o diagnóstico levantado em análise de textos feitos pelos alunos. Por exemplo, a ortografia, de acordo com Morais (2007, p. 19), é produto de uma convenção social, que nos auxilia no processo de comunicação escrita, uma vez que “[...] Na hora de escrever, se não houvesse uma ortografia, cada um registraria seu modo de falar. E os leitores de suas mensagens sofreriam muito, tendo de decifrar a intenção do autor”. Assim, segundo o autor, um primeiro aspecto que devemos levar em conta no ensino de ortografia é o fato de que, na norma ortográfica da língua portuguesa, tanto estão presentes aspectos regulares passíveis de compreensão como aspectos irregulares, os quais teremos de memorizar.

Dessa maneira, é mister reconhecermos a importância do ensino sistemático da ortografia dentro do componente curricular Língua Portuguesa, pois, ao longo do processo de aquisição da escrita, o aluno vai se deparar com várias ocorrências novas, com situações de palavras que são grafadas com letras iguais mas têm sons diferentes, ou palavras cujas letras têm o mesmo som e são grafadas com consoantes diferentes; episódios que acontecem no nosso

sistema alfabético. Como exemplo, os vocábulo escritos com a letra x, no meio de palavras, pode apresentar sons diferentes tais quais: enxaqueca /ch/, exato /z/, reflexo /cs/, auxílio /s/. Para que o aluno consiga saber qual letra usar ao escrever alguma delas, é necessário que ele conheça a ortografia dessas palavras.

Suponhamos que a criança, ao escrever a palavra “exato”, optasse por usar o z no lugar do x, diríamos que ele já compreende a escrita alfabética, mas ainda não conhece as normas ortográficas, e não há possibilidades de o aluno compreendê-las sem a assistência do professor, como aponta Morais (2007). Ele destaca ainda que

Por tratar-se de um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo, defendemos que cabe à escola ensiná-lo sistematicamente, em lugar de deixar que o aluno, entregue a sua própria sorte, com o tempo, venha a descobri-lo ou a aprendê-lo sozinho. A fim de planejar esse tipo de ensino, julgamos essencial que os educadores avancem em sua compreensão sobre como está organizado o objeto de conhecimento que ajudarão os alunos a reconstruir. (MORAIS, 2007, p. 47)

Morais (2007) destaca também que o aprendizado da ortografia não se dá somente com o tempo. O conhecimento de suas regras se caracteriza por ser um processo complexo que se constrói por meio de intervenções pedagógicas, metodologias específicas e mecanismos diferenciados de aprendizagem que devem ser aplicados pelo professor de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Vale ressaltar que a afirmação acima, elaborada por Morais, a respeito do conhecimento das regras ortográficas vale demasiadamente para o aprendizado de outras regras de escrita das quais faremos análises.

2.3 As concepções de erro ortográfico e linguístico

Exatamente por esta pesquisa se fundamentar nos variados aspectos linguísticos de escrita encontrados nos textos dos alunos e não apenas em um, propomos aqui um enfoque sobre ortografia, mais especificamente sobre erro ortográfico, já que ela também é parte importante na engrenagem que compõe o processo de escrita.

Ao longo do processo de alfabetização e aquisição da escrita, sabe-se que é muito frequente os alunos cometerem erros de ortografia ao escreverem textos ou palavras soltas. Essa fase é vista como uma situação-problema e os professores muitas vezes não sabem como agir diante das dificuldades apresentadas pelos alunos. Morais (2003) destaca algo muito importante relacionado aos erros quando diz que eles são “ferramentas preciosas” que devem ser utilizadas pelo docente a fim de nortear e construir o planejamento da sua intervenção, por meio de

metodologias, uma vez que são esses “erros” que vão permitir a identificação, a organização e a classificação das dificuldades dos alunos e, ao mesmo tempo, possibilitar ao professor ajudá-los a superá-las.

Baseando-se nesses apontamentos feitos por Morais (2003), a presente pesquisa foi construída, ou seja, traçamos estratégias interventivas fundamentadas nas reais ocorrências encontradas nos textos de nossos alunos. Essas ocorrências constituem realmente nosso ponto de partida. E, por conseguinte, a proposta de intervenção será direcionada a essa realidade encontrada, não em outras que não pertencem a nossa vivência.

Diante disso, muitos professores podem considerar que os alunos, depois de várias abordagens e estratégias utilizadas em sala de aula para resolver as questões ortográficas, ainda não são capazes de superá-las. Isso pode verdadeiramente acontecer se o professor alfabetizador ou o de Língua Portuguesa não tiverem o conhecimento necessário e a intimidade com as teorias e saberes linguísticos. A percepção dos vários aspectos que podem explicar as possíveis causas de os alunos cometerem erros ortográficos e de escrita é imprescindível para nós professores. Fato que nos permite traçar planejamentos com maior eficiência, pois podemos presumir as associações e as possíveis reflexões que os estudantes fazem ao escrever seus textos.

Nesse viés, Morais (2007) destaca o fundamental papel do diagnóstico para atingirmos a eficácia do ensino da ortografia. O autor afirma que

[...] no caso do ensino de ortografia, os instrumentos diagnósticos cumprem três funções: 1) permitem acompanhar a evolução dos alunos, 2) dão subsídios para o planejamento de atividades a ser desenvolvidas em sala de aula e 3) constituem objeto de estudo importante na formação continuada dos professores (MORAIS, 2007, p. 47).

Esses apontamentos sobre ortografia, julgamos serem necessários para complementar nossa discussão. E, para prosseguir-la, nesse sentido, vale citar Cagliari (2010) que aborda as questões sobre a escrita de forma mais ampla. O autor afirma que é por meio de atividades de escrita que identificaremos as dificuldades dos nossos alunos. É a partir desses textos que poderemos fazer as observações necessárias dos aspectos que vão desde ortografia até a análise discursiva do texto produzido.

Além disso, Cagliari (2010) acrescenta que, no decorrer do processo de alfabetização, os alunos demonstram habilidades de produzir textos de forma espontânea e essas produções devem ser usadas por nós, professores, para diagnosticar as habilidades já construídas, as que estão em processo de construção e também aquelas que ainda não foram alcançadas por nossos alunos. Ele destaca, também, que deve ser potencializada a capacidade de expressão que esses

alunos já conquistaram por meio da oralidade. Assim, é importante deixá-los escrever textos de forma natural e espontânea, sem recriminações, inclusive em relação aos problemas de grafia, embora, conforme sabemos, a escola e a sociedade ainda considerem um texto bem escrito como sendo aquele que não apresenta erros de natureza linguística.

Portanto, o que Cagliari (2010) claramente quer nos dizer é que a aprendizagem da escrita é um processo de descobertas no qual os alunos, ao produzirem textos ou realizarem atividades de escrita, deparam-se, constantemente, com novas possibilidades, com novos desafios. Dessa maneira, o autor levanta uma reflexão importante sobre a noção de erro quando diz que, ao escrever palavras novas, os alunos fazem uso de saberes que já possuem. Isto é, não cometem erros de maneira impensada, baseiam-se em reflexões, não o fazem de forma aleatória.

Ainda em relação à noção de erro, Cagliari (2010) assevera que: certo e errado são conceitos pouco justos que a sociedade usa para marcar os indivíduos e as classes sociais pelos modos de falar e para revelar em que consideração os tem. Essa atitude da sociedade revela seus preconceitos, pois trata as diferenças linguísticas com marcas de prestígio ou estigma.

Nessa perspectiva, Cagliari (2010) propõe uma classificação dos tipos de erros cometidos pelos alunos na escrita, e destaca que esses erros não representam obstáculos insuperáveis e, muito menos, falta de capacidade das crianças para aprender. Ele ainda assegura que nem os acertos dos alunos ocorrem por acaso e, se observamos bem, quando escrevem, eles acertam mais do que erram. De maneira muito completa, o autor propõe que os erros sejam agrupados em categorias as quais usaremos ao longo da pesquisa para analisar os textos dos alunos, entre eles destacamos: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, juntura e segmentação, forma morfológica diferente, forma estranha de traçar as letras, uso indevido de letras maiúsculas ou minúsculas, acentos gráficos, sinais de pontuação e problemas sintáticos.

Entendemos que a categorização estabelecida por Cagliari (2010) é bastante ampla, abrangente e diversificada. Exatamente por essa razão, baseamo-nos nesse autor para sustentar nossa discussão, já que os erros encontrados na escrita dos textos de alunos precisam ser analisados sob vários aspectos.

Cumpramos esclarecer que trataremos detalhadamente dessas categorias ao longo deste estudo que aqui estamos propondo. Sobre essa categorização, Cagliari (2010) reforça que o objetivo dela é, além de revelar como e por que os alunos cometem determinados tipos de erros, disponibilizar a nós, professores de Língua Portuguesa, bases teóricas para que possamos

analisar, com a devida segurança, as dificuldades diagnosticadas nos textos produzidos pelos nossos alunos.

Diante disso, seguramente reafirmamos que o conhecimento das teorias linguísticas pelo professor alfabetizador e por nós, professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, é extremamente necessário, já que ele permitirá classificar e analisar as dificuldades linguísticas na escrita dos educandos. A partir dessa análise, podemos criar e também escolher estratégias metodológicas que poderemos aplicar em sala de aula a fim de auxiliá-los, ao longo do desenvolvimento do trabalho, a superar dificuldades e adquirir habilidades escritoras.

2.4 Regularidades e irregularidades da norma ortográfica do Português

Na organização do Sistema Ortográfico da Língua Portuguesa, encontramos os casos em que as normas correspondem letra-som e, portanto, podem ser incorporadas pela compreensão. Essas normas referem-se aos chamados casos regulares da ortografia. Porém, há também os casos em que é preciso consultar um dicionário, memorizar, pois não há regras que justifiquem o emprego de uma determinada letra na escrita correta de uma palavra.

Em relação às regularidades, Morais (2002) as divide três tipos, quais sejam: regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais. As diretas são evidenciadas pela existência na língua de somente um grafema para determinado fonema, como é o caso das letras P, B, T, D, F, V. É comum os alunos não apresentarem dificuldades ao usarem essas letras, como na escrita de “pé”, “bota”, “faca”, quando já estão consolidadas as convenções do sistema ortográfico, sendo, normalmente, alunos que se encontram em séries mais avançadas do Ensino Fundamental.

Já em relação às regularidades contextuais, essas se manifestam quando as relações entre letras e sons são definidas segundo a sua posição ou contexto, quando a letra (ou dígrafo) é empregada dentro da palavra. Ex.: C ou QU relacionando-se com o som /k/ dependem da vogal com a qual a sílaba é formada (casa, leque). No grupo das regularidades contextuais, além das consoantes citadas, há também a notação dos sons /m/ e /n/ colocadas no início de sílabas, ou seja, escritas em início de palavras como *madeira*, *nativo*, entre outras, que não têm a disposição de outros grafemas na Língua Portuguesa. Contudo, a escrita de vogais nasais e ditongos nasais podem representar dificuldades em razão da quantidade e das possibilidades existentes na nossa língua para a marcação da nasalidade. São os casos de M/N em posição final da sílaba, como ocorre em “campo” e “canto”. Outra dificuldade é a utilização do til (~), como em “manhã” ou do dígrafo -NH em “minha”, além de casos de nasalização por contiguidade, por razão de a

sílaba seguinte começar com uma consoante nasal (amo) (BRASIL, 2012). Todavia, notamos que essas diferentes alternativas para marcar a nasalização em português encontram-se definidas por regras, veja-se, por exemplo, que as palavras terminadas por /ã/ se escrevem com til; as terminadas em /êi/, como em “viagem”, se escrevem sempre com m.

Quanto às regularidades morfológico-gramaticais, essas fazem parte do terceiro grupo de relações letra-som, e a compreensão de regras permite segurança ao escrever, por exemplo, *portuguesa* e *inglesa* se escrevem com S, enquanto *beleza* e *pobreza* se escrevem com Z. As regras de escrita de tais palavras estão ligadas à categoria gramatical a que pertencem. Assim, os adjetivos que indicam a nacionalidade das pessoas se escrevem com ESA, enquanto os substantivos derivados se escrevem com EZA.

De acordo com Morais (2002), paralelamente aos casos de regularidades, encontram-se os de irregularidades. Segundo o autor, são casos em que não há regras que ajudam o estudante a saber que letra deverá usar, cabendo-lhe consultar um dicionário, por exemplo, ou então memorizar a escrita correta das palavras. O autor sistematiza uma lista de irregularidades, a saber: escrita do “som do S” (sapato, cinema, auxílio, cassino, piscina, cresça); escrita do som do G (girafa, jiló); escrita do som do Z (zebra, exame, casa); escrita do som do X (enxada, enchente); o emprego do H inicial (hora, harpa); a disputa entre o E e I, O e U em sílabas átonas que não estão em final de palavras (cigarro, seguro, tamborim, bonito); disputa do L com o LH diante de certos ditongos (Júlio, julho, família, toalha); certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia reduzida (caixa, madeira, vassoura).

Em todos esses casos não há regras que os justifiquem, são os chamados casos convencionais. Portanto, o aluno deve ser incentivado à memorização da escrita correta dessas palavras. Essa memorização, segundo Morais (2002), deve ocorrer de forma a propiciar que cada aluno conserve em sua mente as imagens visuais dessas palavras, para que, quando for escrevê-las, se sinta seguro de sua grafia.

Assim, cumpre-nos salientar que a importância do entendimento do que é regular e do que é irregular é fundamental para podermos escolher ou criar estratégias metodológicas a serem aplicadas em sala de aula direcionadas ao desenvolvimento dos alunos no que diz respeito aos conhecimentos da ortografia da Língua Portuguesa.

2.5 Diferentes propostas para análise das dificuldades ortográficas

Ressaltamos que, embora existam outros estudos que propõem classificações para as dificuldades ortográficas, como, por exemplo, Carraher (1985), Moojen (1985, revisado 1995,

2001) e Tessari (2002), conforme consta no estudo feito por Guimarães (2005), optamos por sintetizar as classificações propostas por Lemle (1986), Cagliari (2010), Morais ([1985] 2022), e Zorzi (1998), também constantes em Guimarães (2005), uma vez que, pela nossa percepção, esses quatro estudos estão entre aqueles mais citados nas pesquisas sobre o tema aqui em foco. Por motivos didáticos, apresentamos as propostas sistematizadas por meio de quadros em que apresentamos as categorias com sua caracterização e exemplos.

2.5.1 A Proposta de análise de Lemle (1982)

O trabalho de Lemle (1982), segundo Guimarães (2005), constitui referência para todos os estudos sobre a aquisição da ortografia do Português Brasileiro desenvolvidos nos últimos anos. O referido trabalho apresenta três tipos básicos de correspondência, conforme demonstrados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Classificação de correspondências (Lemle, 1982)

Correspondências biunívocas entre fonemas e letras	Relação de um para um; cada letra com seu fonema, cada fonema com sua letra. Ex.: ‘p, b’-/p, b/; ‘t, d’-/t, d/; ‘f, v’-/f, v/; ‘a’-/a/.
Correspondências de um para mais de um, determinadas a partir da posição	Cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição. Ex.: A letra ‘s’, no início da palavra, som de [s], como ‘sala’; na posição intervocálica, som de [z], como em ‘casa’.
Relações de concorrência	Mais de uma letra para o mesmo som. Ex.: [z] pode ser representado pelas letras ‘s’, ‘z’ e ‘x’ como em ‘mesa’, ‘certeza’ e ‘exemplo’.

Fonte: Guimarães (2005, p. 30).

Segundo Lemle (1982), citada por Guimarães (2005), os erros encontrados na escrita dos alunos podem ser caracterizados como falhas de primeira, segunda e terceira ordens, conforme apresentado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Falhas de primeira, segunda e terceira ordem (Lemle, 1982)

<p>Falhas de primeira ordem: aquelas em que não se apresenta correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras.</p>	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • repetições de letras ('ppai' em vez de 'pai'; 'meeu' em vez 'meu'); • omissões de letras ('trs' em vez de 'três'; 'pota' em vez de 'porta'), trocas na ordem das letras ('parto' em vez de 'prato'; 'sadia' em vez de 'saída'); • falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra ('rano' em vez de 'ramo'; 'laqis' em lugar de 'lápiz'); • falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som ('sabo' em vez de 'sapo'; 'gado' em lugar de 'gato'; 'pita' em lugar de 'fita').
<p>Falhas de segunda ordem: aquelas em que a escrita é feita como se fosse uma transcrição fonética da fala.</p>	<p>Exemplos: 'matu' em vez de 'mato'; 'bodi' em vez de 'bode'; 'azma' em vez de 'asma' e ainda as trocas de 'n' por 'm', 'nesa' em vez de 'mesa'; 'r' por 'rr', 'genro' em vez de 'genro'; 'ão' por 'am' em eles 'falão' em vez de eles 'falam'.</p>
<p>Falhas de terceira ordem: aquelas em que há trocas entre letras concorrentes.</p>	<p>Exemplos: 'açado' em vez de 'assado'; 'trese' em vez de 'treze'; 'acim' em vez de 'assim'; 'jigante' em vez de 'gigante'; 'xinelo' em vez de 'chinelos'.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Guimarães (2005, p. 31).

Conforme se verifica, Lemle (1982), em sua categorização de tipos de erros, divide-os em três subcategorias, tendo em vista que, no processo de aquisição de escrita, a criança passa por etapas fixas. Sendo assim, o professor deverá respeitar o processo de aprendizagem no sentido de somente exigir do aluno tarefas compatíveis com a etapa. Desse modo, se esse aluno comete falhas de primeira ordem, o professor não deverá propor tarefas de escrita que exijam leitura e compreensão de um texto (GUIMARÃES, 2005).

2.5.2 A proposta de análise de Morais ([1995] 2002)

Morais ([1995] 2002), tomando como base Lemle (1982), separa as regras existentes na norma ortográfica do português brasileiro em quatro grupos: correspondências fonográficas regulares de tipo biunívoco, correspondências fonográficas de tipo regular contextual, correspondências fonográficas de tipo regular morfológico e correspondências fonográficas de tipo irregular.

Nos Quadros 3 a 6, a seguir, apresentamos os casos considerados por Morais ([1995] 2002).

Quadro 3 – Correspondências fonográficas regulares de tipo biunívoco (Morais, 2002)

Fonema	Grafema	Exemplo
/p/ - /b/	‘p’ – ‘b’	‘pato’ – ‘bato’
/t/ - /d/	‘t’ – ‘d’	‘tela’ – ‘dela’
/f/ - /v/	‘f’ – ‘v’	‘feto’ – ‘veto’
/m/ - /n/	‘m’ – ‘n’	‘mata’ – ‘nata’
/ / - / /	‘e’ – ‘o’	‘elefante’ – ‘oculista’
/a/	‘a’	‘ave’

Fonte: Adaptado de Guimarães (2005, p. 37).

Conforme se verifica, as correspondências fonográficas regulares de tipo biunívoco são aquelas em que um fonema é sempre representado por um único grafema, e esse grafema só assume um valor sonoro.

Quadro 4 - Correspondências fonográficas de tipo regular contextual (Morais, 2002)

Fonema	Grafema	Exemplos
/k/	‘c’ – ‘qu’	casa /kasa/; queijo /key u/
/g/	‘g’ – ‘gu’	gato /gatu/; guerra /g xa/
/s/	‘s’	sapo /sapu/; obs. só em sílabas iniciadas por /sa/, /so/, /s /, /su/ e suas formas nasalizadas.
/z/	‘z’	zangão /zãgãw/; zebra /zebra/
/ /	‘j’	jóia / ia/; João / uãw/
/x/	‘r’ ‘rr’	rato /xatu/; carta /kaxta/ carro /kaxu/; barriga /baxiga/; obs. em sílaba intermediária, entre vogais.
/ /	‘r’	cara /ka a/; Mara /ma a/
/l/	‘l’	lago /lagu/; lua /lua/
/ / /) / /) / /) /	‘an’, ‘en’, ‘in’, ‘on’, ‘un’	canto /kātu/; mente /me)ti/; obs. em sílaba intermediária, precedida de qualquer letra que não seja ‘p’ e ‘b’.
/ / /) / /) / /) /	‘am’, ‘em’, ‘im’, ‘om’, ‘um’.	campo /kãpu/; tempo /te)pu/; obs. final de sílaba antes de ‘p’ e ‘b’ e em monossílabas que acabam em /i/, /u/, /o/, /e/
/) / / / /) / / /	‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’, ‘u’	cama /kãma/; tema /te)ma/
/ã/	‘ã’	mãinha /mãyã/; mãe /mãy/
/õ/ /e/	‘õ’ ‘em’	põe /põy/; obs. no ditongo /õy/ também /tãbey/; vem /v)y/; obs. no ditongo /)y/
	‘anh’, ‘enh’, ‘inh’, ‘onh’, ‘unh’	ganho /gãyw/; lenha /l)ya/; galinha /gal)a/; ponha /põya/; cunha /k)ya/; obs. antes dos ditongos /ya/ e /yu/.
/u/	‘u’ o	lua /lua/; bambu /bãbu/ amigo /ãmigu/; gozo /gozu/

Fonte: Adaptado de Guimarães (2005, p. 38-39).

Assim, verifica-se que as correspondências fonográficas de tipo regular contextual são aquelas em que o contexto determina qual, entre dois ou mais grafemas, compete na notação de um mesmo fonema e será utilizado.

Quadro 5 – Correspondências fonográficas de tipo regular morfológico (Morais, 2002)

Notação	Regra	Exemplos
eza esa	nome derivado gentílicos	pobreza /pobreza/ portuguesa /puxtugeza/
ez ês	final de nomes gentílicos	estupidez /istupidey/ português /puxtugei/
au al	----- final de adjetivos coletivos	sucursal /sukuxsau/ pau /pau/ formal /foxmau/ cafezal /kafezau/
oso	final de adjetivos	famoso /fãmozu/
ice isse	final de nomes flexão de subjuntivo	burrice /buxici/ partisse /paxtisi/;
asse, esse	flexão de subjuntivo	cantasse /kâtasi/; comesse /kômesi/
agem ajem	final de nomes flexão de verbos acabados em 'ejar'	viagem /via)i/ viajem /via)i/; velejem /vele)i/
ão	flexão 3ª pessoa plural futuro	cantarão /kâtarãw/
am	flexão 3ª pessoa plural de outros tempos	cantam /kâtãw/; cantavam /kâtavãw/; cantaram /kâtarãw/
ar, ir, er	infinitivos	cantar /ka tá/; comer /kome/

Fonte: Guimarães (2005, p. 40).

Desse modo, as correspondências fonográficas de tipo regular morfológico são aquelas que orientam a escolha de grafemas que podem representar um mesmo fonema de morfemas derivacionais (prefixos e sufixos) ou flexionais, levando-se em conta a categoria gramatical à qual pertence a palavra em questão.

Quadro 6 - Correspondências fonográficas de tipo irregular (Morais, 2002)

Fonema	Grafema	Exemplos
/s/	s	seguro /siguru/
	c	cidade /sidadi/
	z	paz /pas/
	ç	força /foxsa/
	x	auxiliar /ausiliá/
	ss	classe /klasi/
	sc	piscina /pisina/
	sç	cresça /kresa/
	xc	exceto /es tu/

(Continuação)

/z/	z s x	gozado /gozadu/ casa /kaza/ exame /izami/
/ /	x ch z	xale / ali/ chave / avi/ rapaz /rapai /
/ /	g j	gelo / elu/ jiló / il/
/ʎ/	l lh	Júlio / u iu/ julho / u iu/
Zero	h	hora / ra/
/i/	i e	cigarro /sigaxu/ seguro /siguru/
/u/	u o	urubu /urubu/ orelhão /oreλãu/

Fonte: Guimarães (2005, p. 41).

As correspondências fonográficas de tipo irregular são aquelas em que a norma fixa formas únicas sem que haja princípio gerativo que permita ao escritor decidir qual será o grafema adequado entre os dois ou mais grafemas que, segundo o sistema alfabético da língua, podem representar um ou uma sequência de fonemas. As correspondências fonográficas de tipo irregular, em português, envolvem especialmente a notação das consoantes fricativas /s/, /z/, / /, / /, conforme mostra o quadro a seguir.

Sobre a categorização proposta por Morais (1995), comungamos com Guimarães (2005) quando a autora afirma que uma das importantes contribuições desse estudo é ter apresentado uma categorização de erros de acordo com a própria estruturação do sistema ortográfico, com a abordagem das regularidades e das irregularidades, que são inerentes ao sistema da escrita do Português Brasileiro.

2.5.3 Proposta de análise de Zorzi (1998)

A classificação proposta por Zorzi (1998) é composta por dez tipos de erros ortográficos mais recorrentes na escrita dos alunos. O Quadro 7 a seguir mostra os erros decorrentes de representações múltiplas.

Quadro 7 - Alterações decorrentes de representações múltiplas segundo Zorzi (1998)

1. Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas	Exemplos
1.1 Relativo à grafia do fonema /s/:	caçador/casador; explicação/esplicação; cresceu/creseu;
1.2 Relativo à grafia do fonema /z/:	presente/prezente; tristeza/tristesza;
1.3 Relativo à grafia do fonema //:	manchar/ manxar; churrasco/xurrasco;
1.4 Relativo à grafia do fonema //:	tijolo/tigolo; gelatina/jelatina;
1.5 Relativo à grafia do fonema /k/:	ssequestrador/secuestrador; quarto/cuarto;
1.6 Relativo à letra g que pode representar o som // com e e i, e som de /g/ quando antecede a, o e u ou nas construções silábicas gue e gui:	já/ga; seguir/ segir; sangue/sange;
1.7 Relativo à letra c:	quero/cero; quebrado/ cebrado;
1.8 Relativo ao uso das letras m e n para indicar nasalidade: ã, am e an; em e en; im e in; om e on; um e um	perguntou/ pergumtou; combinar/combinar; também/tanben

Fonte: Guimarães (2005, p. 49).

O Quadro 8 a seguir apresenta outras alterações da escrita.

Quadro 8 – Outras alterações segundo Zorzi (1998)

2. Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade.	Exemplos: soltou/soutou; trabalhar/trabaliar; quente/queiti; dormir/ durmi; se importa/ sinporta
3. Omissões de letras.	Exemplos: sague/ sangue; queimar/queimar; coida /coitada.
4. Alterações caracterizadas por junção ou separação das palavras.	Exemplos: asvezes/às vezes; quele/ naquele.
5. Alterações decorrentes de confusão entre as terminações am e ão.	Exemplo: falaram / falarão.
6. Generalização de regras	Exemplo: cinema /cenema.
7. Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros.	Exemplos: peganto/pegando; vome/fome; cato/gato; bato/pato.
8. Acréscimo de letras.	Exemplos: manchugar/machucar; estatava/estava; fugiu /fugiu.
9. Letras parecidas.	Exemplos: timha/tinha; caminlo/caminho; nedo/medo; caclorro/ cachorro.

(Continuação)

10. Inversão de letras.	Exemplos: pober/pobre; farquinho/ fraquinho.
11. Outras.	Exemplos: jange/sangue; gurcha/ bruxa; parcicho /parecido; britos /labirinto.

Fonte: Guimarães (2005, p. 50).

A categorização proposta por Cagliari (2010) toma como base os estudos de Zorzi (1998), motivo pelo qual notamos semelhanças entre as duas propostas. Uma das principais relevâncias do referido estudo reside no fato de ter como um dos objetivos precípuos acompanhar a trajetória de alunos das primeiras quatro séries do ensino fundamental II na apropriação do sistema de escrita e identificar os erros encontrados nesse processo. Por isso, assim como as outras propostas, esta é de grande valia para ajudar os professores de Língua Portuguesa a entenderem o processo de aquisição da escrita a fim de auxiliarem os seus alunos a desenvolverem habilidades escritoras tendo em vista os conhecimentos ortográficos.

2.5.4 A Proposta de análise de Cagliari (2010)

Cagliari (2010) agrupa as alterações ortográficas nas seguintes categorias: 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 e de acentos, conforme apresentamos no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 - Categorias propostas por Cagliari (2010)

Transcrição fonética: 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: a escolha da letra para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra.	Exemplos: o som do [s] pode ser representado por 's' (sapo), por 'z' (luz), por 'ss' (disse), por 'ç' (caça).
Modificação da estrutura segmental das palavras: erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras.	Exemplos: 'voi' (foi), 'bida' (vida), 'save' (sabe), 'sosato' (susto).

(Continuação)

Juntura intervocabular e segmentação: abrange a escrita de palavras segmentadas da forma como fala.	Exemplos: ‘eucazeicoéla’ (eu casei com ela), ‘jalicotei’ (já lhe contei), ‘a gora’ (agora), ‘a fundou’ (afundou).
Forma morfológica diferente: a variedade dialetal dificulta o conhecimento da grafia convencional quando o modo de falar é muito diferente do modo de escrever.	Exemplos: ‘ade pois’ (depois), ‘ni um’ (nenhum), ‘pacia’ (passear), ‘tá’ (está), ‘pelum’ (por um).
Forma estranha de traçar as letras: traçado irregular ou com pouca precisão das letras, principalmente na letra cursiva	Exemplos: é 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.	Exemplos: ‘O Brasileiro é um povo feliz’. [...] ‘quando tive de apresentar na Escola Primária’[...]
Acentos gráficos: erros de uso de acento provêm da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento.	Exemplos: ‘vó’ (vou), ‘voce’ (você), ‘não’ (não).
Sinais de pontuação: a pontuação é raramente empregada em textos espontâneos. Esse desvio é decorrente da ausência ou excesso de pontos, travessões e vírgulas nos textos dos alunos.	Exemplos: O meu amigo do colégio, foi andando comigo. No outro dia de manhã eu saí de novo
Problemas sintáticos: apresentam relação com a fala. São situações que acontecem apenas na representação oral da língua, cuja problemática está na sintaxe, ocasionando impasses que não são aceitos pela norma ortográfica.	Exemplos: ‘eles viu outro urubu’ ‘As menina ficou com medo’
Acertos compreendem a maior parte do texto. No entanto, são os erros que mais chamam a atenção do professor. Afirma que devem ser levados em consideração os acertos e usar os desvios como norteadores das necessidades de aprendizagem dos alunos.	Exemplos: ‘Nasci numa família de camponeses.’ ‘Fui bom aluno na escola primária.’

Fonte: Elaborado pela autora com base em Guimarães (2005, p. 36).

Conforme se verifica, a proposta de categorização de Cagliari (2010) se mostra mais abrangente, abarcando questões de pontuação, de sintaxe e também os acertos. Desse modo, oferece a nós, professores de Língua Portuguesa, uma categorização que nos permite não só analisar os erros, mas também os acertos contidos nos textos escritos dos nossos alunos.

Sobre essa questão, Cagliari (2010) afirma que “[...] é fácil ver que há muito mais acertos do que erros, nos textos. [...] Tudo pertence a um processo de aprendizagem da escrita e revela a reflexão que o aluno põe na sua tarefa e na forma de interpretar o fenômeno que estuda” (CAGLIARI, 2010, p. 127).

Além disso, em relação ao processo de aprendizagem da escrita, a BNCC (2018) assevera que é necessário compreender que se trata de um processo longo e complexo, que envolve a construção de um conjunto de conhecimentos, não só sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante como também conhecimentos dos aspectos notacionais, linguísticos – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, bem como regência verbal e nominal, acentuação etc., sempre que o contexto determinar o uso da norma-padrão.

Ademais, a nossa abordagem abrange o referido documento, já que vamos considerar em nossa discussão, em alguns momentos, esse componente, bem como outros que fazem parte do processo de escrita.

Diante desse cenário e da realidade que vivenciamos em sala de aula, optamos pela categorização dos erros proposta por Cagliari (2010) para a análise dos dados, visto que é uma proposta que, como já afirmamos, é mais ampla no sentido de abarcar também outros aspectos linguísticos importantes no processo de aprendizagem da escrita.

2.6 A Sociolinguística Educacional e suas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa

Conforme Bortoni-Ricardo (2004), a Sociolinguística Educacional, uma das subáreas da linguística, tem-se dedicado a estudar vários fenômenos variáveis do português brasileiro, observando as implicações desses fenômenos nos processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. De acordo com a autora, os pressupostos dessa corrente podem contribuir para melhorar a qualidade do ensino da língua materna, uma vez que toma como base a realidade linguística dos usuários, levando em conta além dos fatores internos à língua (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica) também os fatores de ordem externa à língua (sexo, etnia, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura, entre outros.). A Sociolinguística Educacional defende que é possível desenvolver ações metodológicas significativas, no sentido de incluir alunos advindos das classes sociais menos favorecidas, fazendo com que esses alunos deixem de se sentir “estrangeiros” em relação à língua utilizada e ensinada pela escola e consigam atuar, de forma eficaz, nas práticas sociais que demandam conhecimentos linguísticos diversos.

2.7 A Sociolinguística Educacional na sala de aula

Bortoni-Ricardo (2004) afirma que é preciso se ter em mente que o desenvolvimento de um processo sistematizado de reflexão e conscientização sobre a interferência dos fenômenos de variação linguística nos diversos usos da Língua Portuguesa dentro e fora da sala de aula não ocorre de um dia para o outro e que não representa “uma simples adesão” por parte dos professores, representa sim um trabalho contínuo e sistemático de reflexão sobre os aspectos formais da língua, que envolve usos, contextos e usuários. E esse trabalho dependerá de uma política de formação de professores, que deverá ser considerada desde a sua fase inicial até os estágios mais avançados da formação continuada e que tenham como objetivo subsidiar as práticas de ensino da Língua Portuguesa numa visão científica.

Por comungar com as ideias de Bortoni-Ricardo (2004) e por considerar que a variação linguística poderá cumprir um papel fundamental no desenvolvimento do desempenho linguístico e na formação de uma consciência linguística – a qual contribuirá na formação do cidadão –, para a construção da intervenção pedagógica, tomamos como foco a variação linguística.

3 METODOLOGIA

No presente capítulo, descreveremos os procedimentos metodológicos dos quais nos valem para o desenvolvimento da pesquisa. Procedimentos esses relacionados à etapa investigativo-diagnóstica e à etapa investigativo-propositiva.

3.1 O contexto geral da pesquisa

3.1.1 O universo da pesquisa

O lócus desta pesquisa é a Escola Estadual Professora Dilma Quadros, situada no bairro Planalto, na zona norte de Montes Claros (MG). Trata-se de uma escola que possui um espaço novo, amplo, mas que também apresenta alguns problemas de estrutura, como, por exemplo, a pequena quantidade de salas de aula e o espaço reduzido de que dispõem, uma vez que não comportam, de forma adequada e confortável, a quantidade de alunos nela contida. Falta espaço para a biblioteca, e a sala dos professores teve de ser readaptada para que coubessem os dois espaços. A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino; oferece as séries do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) e do Ensino Médio. A instituição possui em torno de mil alunos divididos em vinte e seis turmas.

Os discentes dessa escola, em sua minoria, não são moradores do bairro. Esse bairro, por sua vez, caracteriza-se por ser de classe média. A maior parte dos estudantes reside, de fato, em bairros adjacentes, periféricos à escola e à cidade, são moradores de conjuntos habitacionais, filhos de pais que possuem baixo poder socioeconômico e pouca escolaridade, e muitos são beneficiários de programas sociais do Governo Federal. A Figura 1 a seguir ilustra a fachada da escola.

Figura 1 – Escola Professora Dilma Quadros



Fonte: https://nicelocal.br.com/montes-claros/kids/ee_professora_dilma_quadros/.

3.2 A comunidade pesquisada

A turma escolhida para ser pesquisada foi a do 9.º ano 4 do Ensino Fundamental II. Os estudantes dessa classe são, como acima mencionado, em sua maioria, moradores de conjuntos habitacionais localizados na periferia da cidade, em áreas vulneráveis e de risco, provenientes de famílias de baixo poder socioeconômico e pouca escolaridade. Essa turma caracteriza-se ainda por apresentar alunos que apresentam, até aqui, várias dificuldades quanto à escrita, pois ainda não consolidaram certas habilidades relacionadas a ela. Alguns alunos estão em déficit de escolaridade, já que deveriam estar em séries mais avançadas do Ensino Médio. Isso ocorre exatamente porque ainda apresentam várias dificuldades de aprendizagem, que interferem, por exemplo, na assimilação das regras de escrita. Esse perfil apresentado pela turma foi um dos fatores que nos motivaram a escolhê-la para este estudo.

3.3 Princípios teórico-metodológicos

Pela natureza da pesquisa que desenvolvemos e, em conformidade com as diretrizes do Programa de Mestrado Profissional em Letras, este estudo tem caráter interpretativo e propositivo, tendo em vista, primeiramente, que o nosso objeto de estudo parte de uma problemática recorrente de aprendizagem da língua materna, mais especificamente um problema relacionado à escrita, o qual tivemos a pretensão de analisar para propor uma intervenção.

O nosso estudo é de natureza qualitativa, uma vez que, nos termos de Silveira e Córdova (2009), nos ateremos ao aprofundamento, à compreensão e à explicação de questões linguísticas de uma dada comunidade social e usaremos, predominantemente, parâmetros relacionados à percepção e à tomada de posição em relação ao problema pesquisado. Vale salientar que a análise quantitativa que usamos teve o intuito apenas de enfatizar a objetividade dos dados coletados.

A pesquisa tem um caráter etnográfico, visto que, segundo Silveira e Córdova (2009), voltar-se-á ao cotidiano escolar, à análise de processos educativos e às relações escola, alunos e professores, além disso, nós, como professores pesquisadores, estaremos imersos na comunidade pesquisada.

Nesse sentido, Leffa (2006) afirma que a opção por metodologias qualitativas, de cunho interpretativo e interventivo, reflete as bases das pesquisas em Linguística Aplicada (LA) no Brasil, visto que há uma preocupação por parte do pesquisador em contextualizar o objeto

pesquisado com o estabelecimento de relações entre diferentes aspectos que podem estar envolvidos na pesquisa.

Cavalcanti (1986) afirma que é importante perceber a Linguística Aplicada como um campo de pesquisa que busca: a identificação, a análise de questões de uso de linguagem dentro ou fora do contexto escolar e a sugestão de encaminhamentos para essas questões, confirmando, assim, o caráter inter e transdisciplinar da LA atualmente.

Para a proposta de intervenção desta pesquisa, tendo em vista as dificuldades diagnosticadas, fizemos um recorte daquelas mais prementes a serem sanadas, a saber: transcrição fonética; troca, supressão e inversão de letras; acentuação gráfica; aspectos morfológicos e sintáticos.

Como metodologias para a elaboração da proposta de intervenção, adotamos:

- i) proposição de sequência didática (conjunto processual de etapas), nos termos de Dolz *et al.* (2004).
- ii) proposição de atividades metalinguísticas (aquelas que abordam um sistema de noções descritivas com nomenclatura gramatical) e atividade epilinguísticas (aquelas que privilegiam a reflexão, a elaboração e a reconstrução dos conhecimentos linguísticos), nos termos de Mendonça (2006).

A proposta de intervenção foi construída à luz das teorias linguísticas para que possa ajudar a todos nós, professores de Língua Portuguesa, a lidar com uma gama de dificuldades muito recorrentes nos textos escritos dos nossos alunos, conforme ficou constatado pela análise feita neste nosso estudo.

Para o desenvolvimento do estudo, traçamos procedimentos metodológicos tendo em vista as especificidades de cada etapa da pesquisa. Sendo assim, apresentamos, a seguir, em 3.4, esses procedimentos que nortearam cada etapa.

3.4 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-diagnóstica

Conforme já afirmamos anteriormente, a etapa investigativo-diagnóstica tem por objetivo identificar as principais dificuldades dos alunos no que diz respeito à ortografia. Para o alcance de tal objetivo, adotamos procedimentos os quais descrevemos a seguir.

Procedimento 1: Explicação aos pais ou responsáveis sobre os objetivos e benefícios da pesquisa e sobre a necessidade de assinatura do Termo de Consentimento.

Procedimento 2: Solicitação da assinatura do Termo de Consentimento (ANEXO A).

Procedimento 3: Aplicação do instrumento diagnóstico aos alunos para a coleta dos dados (APÊNDICE A).

Em seguida, apresentaremos os procedimentos metodológicos que serão utilizados nas etapas investigativo-analítica e investigativo-propositiva.

3.5 Procedimentos da etapa investigativo-analítica

Procedimento 1: Análise dos dados coletados tendo em vista as dificuldades relacionadas à escrita apresentadas pelos alunos.

Procedimento 2: Categorização das dificuldades diagnosticadas tendo em vista a proposta de Cagliari (2010).

Os procedimentos 1 e 2 permitiram-nos saber quais são as dificuldades individuais e coletivas, as quais possibilitaram planejar, de forma realista e eficaz, a proposta de intervenção. Cumpre esclarecer que somente depois desse mapeamento das dificuldades apresentadas por nossos alunos é que fizemos o recorte daquelas que serão objeto de nossa proposta de intervenção.

3.6 Procedimentos metodológicos da etapa investigativo-propositiva

Procedimento 1: Elaboração da Proposta de Intervenção, com a proposição de estratégias metodológicas específicas que possibilitem sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos e desenvolver habilidades de escrita ainda não formadas.

Procedimento 2: Organização do produto final, que é a elaboração de um caderno didático direcionado aos professores do 9.º ano do Ensino Fundamental II, constando as estratégias metodológicas contidas na proposta de intervenção.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A atividade diagnóstica foi aplicada no segundo semestre de 2021, período de pandemia em que os alunos ainda não estavam frequentando a escola de forma totalmente presencial. A rotina escolar estava sendo conduzida de forma híbrida com uma certa porcentagem de alunos frequentando em dias determinados e em sistema de revezamento. Ressaltamos que foi escolhido para a aplicação da atividade um dia em que havia um número maior de alunos presentes, em que compareceram treze alunos.

Entendemos que o ideal seria a aplicação de mais de um tipo de atividades para diagnosticar todos os possíveis erros de escrita cometidos pelos alunos. Entretanto, o momento não era o mais apropriado para desenvolver esse tipo de proposta, já que muitos dos alunos não estavam frequentando as aulas de forma regular. Uma outra dificuldade que podemos apontar é o fato de que o compartilhamento e a troca de materiais (xerox, folhas), dentro de sala de aula, estavam proibidos por decretos publicados pelo município e pela SEE a fim de respeitar as medidas sanitárias e preventivas à Covid-19.

Embora o período atípico nos permitisse analisar um corpus já constituído, mesmo não sendo de nossos alunos, optamos pela coleta de dados na própria turma, já que o objetivo inicial era detectar e analisar dificuldades próprias da turma com a qual trabalhamos. E, tendo em vista o contexto descrito, optamos pela estratégia metodológica do ditado para a coleta dos dados. O texto que foi usado para o ditado foi “Autobiografia de José Saramago”, conforme apresentamos abaixo.

Atividade Diagnóstica

AUTOBIOGRAFIA: JOSÉ SARAMAGO (FRAGMENTO)

Nasci numa família de camponeses sem terra, em Azinhaga, uma pequena povoação situada na província do Ribatejo, na margem direita do rio Almonda, a uns cem quilômetros a nordeste de Lisboa. Meus pais chamavam-se José de Sousa e Maria da Piedade. José de Sousa teria sido também o meu nome se o funcionário do Registo Civil, por sua própria iniciativa, não lhe tivesse acrescentado a alcunha por que a família de meu pai era conhecida na aldeia: Saramago. (Cabe esclarecer que saramago é uma planta herbácea espontânea, cujas folhas, naqueles tempos, em épocas de carência, serviam como alimento na cozinha dos pobres). Só aos sete anos, quando tive de apresentar na escola primária um documento de identificação, é

que se veio a saber que o meu nome completo era José de Sousa Saramago... Não foi este, porém, o único problema de identidade com que fui fadado no berço. Embora tivesse vindo ao mundo no dia 16 de novembro de 1922, os meus documentos oficiais referem que nasci dois dias depois, a 18: foi graças a esta pequena fraude que a família escapou ao pagamento da multa por falta de declaração do nascimento no prazo legal.

[...]

Fui bom aluno na escola primária: na segunda classe já escrevia sem erros de ortografia, e a terceira e quarta classes foram feitas em um só ano. Transitei depois para o liceu, onde permaneci dois anos, com notas excelentes no primeiro, bastante menos boas no segundo, mas estimado por colegas e professores, ao ponto de ser eleito (tinha então 12 anos...) tesoureiro da associação acadêmica... Entretanto, meus pais haviam chegado à conclusão de que, por falta de meios, não poderiam continuar a manter-me no liceu. A única alternativa que se apresentava seria entrar para uma escola de ensino profissional, e assim se fez: durante cinco anos aprendi o ofício de serralheiro mecânico. O mais surpreendente era que o plano de estudos da escola, naquele tempo, embora obviamente orientado para formações profissionais técnicas, incluía, além do Francês, uma disciplina de Literatura. Como não tinha livros em casa (livros meus, comprados por mim, ainda que com dinheiro emprestado por um amigo, só os pude ter aos 19 anos), foram os livros escolares de Português, pelo seu carácter “antológico”, que me abriram as portas para a fruição literária: ainda hoje posso recitar poesias aprendidas naquela época distante. Terminado o curso, trabalhei durante cerca de dois anos como serralheiro mecânico numa oficina de reparação de automóveis. Também por essas alturas tinha começado a frequentar, nos períodos nocturnos de funcionamento, uma biblioteca pública de Lisboa. E foi aí, sem ajudas nem conselhos, apenas guiado pela curiosidade e pela vontade de aprender, que o meu gosto pela leitura se desenvolveu e apurou.

[...]

Saramago, José. Autobiografia de José Saramago. Fundação José Saramago. Disponível em: www.josesaramago.org/autobiografia-de-jose-saramago. Acesso em: 20 jan. 2023. Fonte: L. Portuguesa – Português – Apoema – Editora do Brasil – São Paulo, 2018. 1. ed.– 6º ano. p. 36-37.

Conforme já referido, para a análise dos erros linguísticos diagnosticados nos textos escritos dos alunos, optamos pela categorização proposta por Cagliari (2010) pelos motivos já arrazoados anteriormente. Ao iniciarmos as análises dos textos, identificamos várias ocorrências de erros ortográficos nos textos escritos pelos alunos. Dessa forma, o material produzido foi satisfatório para o diagnóstico e a análise dos dados.

A seguir, a Tabela 1 mostra a sistematização dos resultados encontrados em relação aos erros ortográficos diagnosticados nos textos escritos dos alunos.

Tabela 1 – Categorias de erros encontrados nos textos escritos

Erros	Exemplos	Nº de ocorrências	Números em porcentagem	Informante
Transcrição fonética	veio (veiu) / rio (riu) acrescentado (acrescentado /acressentado) apresentar (apresenta)	94	17,3%	B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M
Uso indevido de letras	camponeses (canponeses) /serralheiro (cerraleiro)	72	13,2%	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M
Modificação da estrutura segmental das palavras	profissão (profisio) fardado (fadado) em uma (ne uma) chamavam-se (shamavanci)	90	16,5	D, E, F, H, J e L
Juntura intervocabular e segmentação	chamavam-se (chamavanse) entretanto (entre tanto) embora (em bora) autobiografia (auto biografia / alto biografia) em uma (enuma)	43	8%	A, C, D, F, G, H, I, J
Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas	Lisboa (lisboa) civil (Civil) piedade (Piedade) alculha (Alculha)	46	8,5%	A, B, C, D, F, H, D, I, J, L
Acentos gráficos	província (provincia) literária (literaria) diferença entre E e É mecânico (mecanico)	127	23,3%	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M
Hipercorreção	família (familha) nasci (nacir – nascir) mais (mas) rescitar (recitar) autobiografia (autor biografia)	32	6%	C, D, F, G, I, J, L e M

(Continuação)

Problemas de translineação	ter-ra (te-rra) ti-ves-se (ti-ve-sse) do-cu-men-to (docume-nto)	4	0,7%	Fe L
Forma morfológica diferente	embora (bora)	4	0,7%	E
Sinais de pontuação		2	0,4%	E e H
Problemas sintáticos	meus documento	29	5,4%	A, B, D, E, F, G, H, I, J
TOTAL		543	100%	

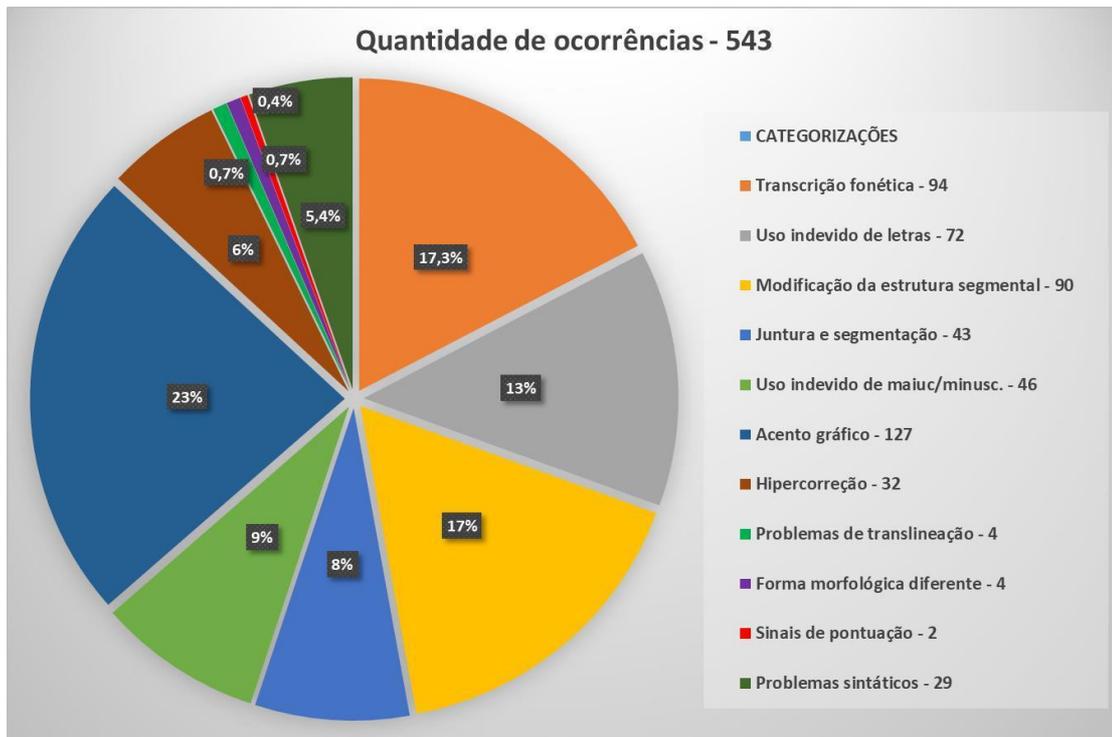
Conforme se verifica, o diagnóstico mostra que, nos textos produzidos pelos alunos, encontram-se presentes ocorrências que abarcam as onze categorias propostas por Cagliari (2010). O fato de eles cometerem o erro de uso indevido de letras minúsculas e maiúsculas nos surpreende, pois é o tipo de erro que esperávamos que alunos do 9.º ano não mais cometessem. Por outro lado, os textos dos alunos mostram que eles têm consideráveis habilidades de escrita consolidadas no que se refere, por exemplo, em relação aos sinais de pontuação, em que se verificam apenas 2 casos (0,4%).

Observamos problemas mais preocupantes em apenas um aluno. As evidências nos levam a crer que algumas ocorrências identificadas em seu texto estão relacionadas ao processo de alfabetização. Foi o aluno com maior número de ocorrências de erros ortográficos, como palavras incompletas, trocas de determinadas letras, troca de maiúsculas por minúsculas, entre outros, mas, ainda assim, constatamos, em seu texto, algumas habilidades já formadas.

A análise revelou a ocorrência de 543 casos de erros ortográficos, nos treze (13) textos que foram analisados, e a categorização dos dados mostrou que, entre as onze categorias propostas por Cagliari (2010), as com maior número de ocorrências foram, a saber: acentos gráficos, com 127 casos (23,3%), transcrição fonética, com 94 casos (17,3%), modificação da estrutura segmental das palavras, com 90 casos (16,5%) e uso indevido de letras, com 72 casos (13,2%).

Para melhor percepção, o Gráfico 1, a seguir, ilustra a distribuição das ocorrências por meio de números percentuais.

Gráfico 1



O gráfico acima ilustra de forma bem clara, por meio de números percentuais, as 543 ocorrências identificadas nos textos dos alunos que caracterizam o nosso corpus. Observamos que as ocorrências em maiores números foram, em primeiro lugar, as relacionadas a acento gráfico com 127, representando 23,3%; em segundo lugar, as de transcrição fonética com 94, representando 17,3%; em terceiro, modificação na estrutura segmental das palavras com 90, representando 17%. Para completar, temos, em quarto lugar, uso indevido de letras 72 ocorrências, 13%; em quinto, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, totalizando 46, com 8,5%; em sexto, juntura e segmentação com 43, e um percentual de 8%; em sétimo, hipercorreção com 32 identificações correspondentes a 6%; em oitavo lugar, observamos problemas sintáticos com 29, representando 5,4%; em nono lugar, problemas de translineação com 4 e 0,7%; décimo lugar, forma morfológica diferente com 4 e 0,7%; e, por fim, sinais de pontuação com 2 ocorrências representando 0,4%.

A seguir, teceremos algumas considerações acerca de cada texto produzido.

ALUNO A

Figura 2 – Atividade diagnóstica do aluno A

Autobiografia de José
Daramago

Nasci numa família de camponeses, sem terra, em Azinhaga, uma pequena povoação situada na **provincia** do **Alentejo**, na margem ^{direita} do rio Almonda, a **um** **100** **kilómetros** a nordeste de Lisboa.

Meus pais **chamavam-se** José de Deus e Maria da Piedade. José de Deus teria sido também o meu nome se o funcionário do registo civil, por sua própria iniciativa, não lhe tivesse acrescentado **ao** **eu-** **ma** porque a **família** de meu pai era conhecida na aldeia: Daramago.

Do **se** sete anos, quando tive de apresentar na Escola **Primaria** um documento de identificação, é que se veio a saber que o meu nome completo era José de Deus Daramago... Não foi este, porém, o único problema de identidade com que fui fadado no berço. Embora tivesse vindo ao longo mundo no dia **tilbra**

dezesesseis de novembro de 1922, os meus documentos oficiais **refere-se** que nasci dois dias depois.

Fui bom aluno na escola **Primaria**; na segunda classe **yi** escrevia sem erro de ortografia e a terceira e quarta **classe** foram feitas em só um ano. Transitei para o liceu, onde permaneci dois anos, com notas **excelente** no primeiro, bastante menos boas no segundo mas estimado por colegas e professores, ao ponto de ser eleito **tesoureiro** da **associação** **académica**...

Ao analisarmos as ocorrências do aluno A, observamos que ele tem um bom domínio das regras de escrita, embora tenham sido constatados alguns erros em seu texto, tais como de acento gráfico (*provincia, kilometros, familia, primaria, academica*); é possível que esse aluno desconheça algumas regras de acentuação gráfica ou não as tenha assimiladas ainda; na palavra *kilometro*, houve também uma ocorrência de transcrição fonética na primeira sílaba. Em relação à junção (*chamavanse*) e à segmentação (*ao cunha*), essa última palavra é pouco utilizada em nosso meio, provavelmente o aluno desconhece esse item lexical. Ocorrências envolvendo problemas sintáticos como o uso de *ao* no singular ao invés de usar no plural (*aos*), uso do verbo *referese*, no singular, ao invés do plural – regra de concordância verbal foi violada; além disso, uso da palavra *classe* no singular e o contexto pede seu uso no plural, bem como *excelente* que deveria também estar no plural para concordar com “notas”. Destaca-se, além do mais, um episódio de troca de letras (*tessoureiro* – tesoureiro); outro de supressão (associação – *sociação*). O estudante ainda usou a expressão – *eleitor* – para se referir à locução verbal *ser eleito*, fato que caracteriza a hipercorreção. O aluno, por não estar presente nos dois dias em que a atividade foi desenvolvida, apresentou só a primeira parte do texto.

ALUNO B

Figura 3 – Atividade diagnóstica do aluno B

Série: 9^o 4

Autobiografia de José Saramago

Nasci do (numa) família de camponeses sem terra, em Alinhaga, uma pequena povoação situada na província do Alentejo na margem direita do rio Almonda, a uns cem quilómetros a nordeste de Lisboa.

Meus pais chamavam-se José de Souza e Maria da Piedade. José de Souza teria sido também o meu nome se o funcionário do registo civil, por sua própria iniciativa, não lhe tivesse acrescentado a alcunha por que a família de meu pai era conhecida na aldeia: Saramago.

Só aos sete anos, quando tive de apresentar na escola primária um documento de identificação, é que se veio a saber que o meu nome completo era José de Souza Saramago... Não foi este, porém, o único problema de identidade com que fui padado no berço. Embora tivesse vindo ao mundo dia dezesseis de novembro de mil novecentos e vinte e dois, os meus documentos oficiais referem que nasci dois dias depois.

Fui bom aluno na escola primária: na segunda classe já escrevia sem erros de ortografia, e a terceira e quarta classes foram feitas em um só ano. Transitei para o Liceu onde perma

credeal

(Continuação)

neci por dois anos, com notas excelentes no primeiro, bastante menos boas no segundo, mas estimado por colegas e professores, ao ponto de ser eleito tesoureiro da Associação Académica...

Entretanto, meus pais haviam chegado à conclusão de que, por falta de meios, não podiam continuar a mater-me no Liceu. A única alternativa que se apresentava seria entrar para uma escola de ensino profissional, e assim se fez: Durante cinco anos aprendi o ofício de serralheiro mecânico.

Porém, mais surpreendente era que o plano de estudos da escola, naquele tempo, embora obviamente orientado para formações profissionais técnicas, incluía, além do francês, uma disciplina de literatura. Como não tinha livros em casa, foram os livros escolares de português pelo seu carácter antológico, que me abriram as portas para a fruição literária: ~~eu~~ ainda hoje posso recitar poesias aprendidas naquela época distante.

Terminado o curso, trabalhei durante cerca de dois anos como serralheiro mecânico numa oficina de reparação de automóveis. Também por essas alturas tinha começado a frequentar, nos períodos noturnos de funcionamento, uma biblioteca pública de Lisboa. E foi aí, sem ajudas nem conselhos, apenas guiado pela curiosidade e pela vontade de aprender, que o meu gosto pela leitura se desenvolveu e aprofundou.

O aluno B também apresenta bom domínio das regras de escrita. Identificamos poucas ocorrências em seu texto. Na primeira delas, ele usa o sinal indicativo de crase diante da expressão adverbial de lugar (à *nordeste*) – fato que evidenciou um problema sintático. A ocorrência mostra que ele provavelmente desconhece ainda as regras do uso da crase. Um outro erro identificado foi na escrita da palavra *acressentado* (acrescentado), tal ocorrência pode ter acontecido por não haver, na fala, som correspondente do dígrafo *sc* ou pelo fato de o aluno não conhecer a grafia da palavra em questão, outro dígrafo foi usado no lugar (*ss*); verificou-se também uso indevido de letras nessa palavra. O texto do aluno foi o que apresentou menos ocorrências de problemas linguísticos de todos os analisados. Ele possui um ótimo desempenho nas aulas de Língua Portuguesa.

ALUNO C

Figura 4 – Atividade diagnóstica do aluno C

Alto e Alto biografia

Jose savamago

Entre tanto, meus pais havia chegado a conclusão de que, por falta de meios, não podiam continuar a manter-me no liceu. A única alternativa que se apresentava seria entrar para uma escola de ensino profissional, e assim se fez: durante cinco anos aprender o ofício de ser trabalhador mecânico.

O mas surpreendente era que o plano da escola, naquele tempo, embora obviamente orientado para formações profissionais técnicas, incluía uma disciplina de literatura. Como mãe tinha livros em casa, foram os livros escolares de português, pelo seu caráter antológico, que me abriram as portas para a fruição literária: o meu pai passou a recitar poesia e aprendeu naquela época a cantar.

Terminando o curso trabalhei, durante 2 anos durante cerca de 2 anos como servo lheiro mecânico numa oficina reparação de automóveis também por essa altura tinha come-

© ABIL COMUNICAÇÕES S.A. Girl gang
+ tilibra

☺

com a frequentar, nos períodos noturnos de funcionamento, uma biblioteca pública de Lisboa. E foi aí, (e ajudas) sem ajudas nem conselhos, apenas guiado pela curiosidade e pelo vontade de aprender, e meu gosto de leitura se desenvolveu e apurou.

O texto do aluno C apresentou erros de diferentes categorias. Já no título, o aluno usou *l* no lugar de *u* na palavra *alto* (autobiografia), provavelmente por desconhecer a escrita correta da palavra. Em relação a ela, é essencial apresentar aos alunos as regras de uso de palavras com hífen estabelecidas pela Nova Reforma Ortográfica. A BNCC sugere que, a partir do 8.º ano, sejam trabalhadas as regras básicas do uso do hífen nas palavras compostas. O nome do autor, que vem em seguida, foi escrito sem o acento – *Jose* (José), provavelmente o aluno desconhece a regra de acentuação de oxítonas terminadas em *e*, ou esqueceu-se de colocar o acento. Outras ocorrências relacionadas à acentuação gráfica também foram identificadas (ofício – *oficio*,

orientada – *oriêtaría*, caráter – *caratér*, antológico – *antológico*, literária – *literaria*, poesias – *poésias*, mecânico – *mecanico*, automóveis – *automovies*, aí – *ai* e pública – *publica*).

Reafirmamos a necessidade de estudar as regras de acentuação gráfica em todas as séries do ensino fundamental e médio. Ainda identificamos uma segmentação no texto - *entre tanto* (entretanto); o aluno usou a expressão *manter me* sem o hífen, para caracterizar a ênclise, possivelmente por desconhecer a regra ou por esquecimento. Outra ocorrência deu-se na palavra *lisseau* (liceu), que caracteriza o uso indevido de letras, bem como nas palavras *proficional* (profissional) e *cerralheiro* (serralheiro). Observamos ocorrências de caráter sintático em “*meus pais havia*” e poesias “*aprendida*” em que a regra de concordância verbal e nominal não foram respeitadas, respectivamente. Destacamos ocorrências relacionadas ao uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas (*Trabalhei* – trabalhei, no meio de frase, e *lisboa* - Lisboa – nome próprio), ambas no terceiro parágrafo. Questões de transcrição fonética também foram identificadas *surpriendente* (surpreendente), *diciplina* (disciplina) e *entra* (entrar). Outra situação pouco comum encontrada no texto foi em relação ao advérbio *mais em* (mais tarde) que foi grafado pelo aluno como *mas tarde*. Na maioria das vezes, ocorre a troca, ou seja, o aluno acrescenta a vogal *i* antes do *s*, denotando a ditongação na escrita da conjunção bem como de outras palavras. Identificamos esse caso como hipercorreção. Em relação à atividade, o aluno não esteve presente nos dois dias que foram usados para a aplicação, ele compareceu apenas no segundo dia. Dessa forma, justifica-se a análise apenas da parte final do seu texto.

ALUNO D

Figura 5 – Atividade diagnóstica do aluno D

Data: 9/4
 Autobiográfico de José Saromago

Nasci em uma família de camponeses sem terra, em Azimbuque, uma pequena povoação situada nas proximidades de Pibitecho na margem direita do rio Almondo, a um (um quilometro) a noroeste de Lisboa.

Meu pai chamava-se José de Sousa e minha mãe do Piedade. José de Sousa teve o sobrinho o meu nome e o funcionário do Registo Civil por sua própria iniciativa, não lhe tirou o sobrenome a alguma porque a família de meu pai era conhecida por aquele: Saromago.

Foi a sete anos, quando tive de apresentar na escola primária um documento de identificação, e que se descobriu a saber que meu nome completo era José de Sousa Saromago... não foi este, porém, o único problema de identidade (de identidade) com que fui pedido no tempo. Em 1922, tirou-se o mundo no dia (depois de Novembro de 1922) os meus documentos especifica refere que nasci dois dias depois.

Foi bom aluno na escola primária.. na segunda classe já escrevia como se de ortografia, e a terceira e quarta classe foram feitas em um ano uma tornada se para a sexta, onde permaneci duas anos, com notas excelentes na primeira, bastante menos boas na segunda, mais atitudes por colegas e

(Continuação)

professores, os pontos de vista sobre **temáticas** de
 assuntos **acadêmicos**...

Entre **tantos**, meus pais tiveram que **chegar** a
 conclusão de que, por falta de meios, não
 podia continuar a **montar** a **noção**. **As** **unidades**
 alternativas que apresentava eram entrar para
 uma escola de ensino profissional, e assim eu
 fiz: durante cinco anos **aprendi** **profissão** de **uma**
leira **meccânica**.

O mais surpreendente **era** que o plano de
 estudos das escolas, naquele tempo, embora **fosse**
orientado para **formações** profissionais
temas, incluía, além de **Matemática**, uma **disciplina**
 de **Literatura**. Como não tinha livros em casa,
 peguei os livros de português, pela **outra** **parte** **em**
leitura, que abarcava os pontos para a **matéria**
de **Literatura**: virou **haja** **para** **resatar** **passos** **após**
 dados naquele **aspecto** distante.

Terminado o curso, trabalhei durante cerca de
 dois anos como **terceira** **meccânica** numa **equipe**
 de reparação **automóvel**. Também por essa
 altura tinha começado a frequentar, nos **períodos**
 noturnos de perfeccionamento, numa **biblioteca**, de **livros**.
 E **foi** **ai**, sem ajuda nem conselhos, apenas **quis**,
de **pela** **curiosidade** e **pela** **vontade** **de** **aprender**, e
 que meu gosto pela **leitura** se desenvolveu e que
 sou.

No texto do aluno D, verificamos várias ocorrências de erros diferentes: a primeira identificada diz respeito à acentuação gráfica na palavra (autobiografia) *autobiográfica*. Outras ocorrências da mesma natureza estão nas palavras *familia* (família), *quilometro* (quilômetro), *porem* (porém), *e* (é), *epoca* (época) e *unica* (única), *Lisbóa* (Lisboa), *Mária* (Maria), *sé* (se), *téria* (teria), *iniciátiva* (iniciativa), *primária* (primária), *documentó*, *docúmentos* (documento), *so* (só), *más* (mas), *académica* (acadêmica), *é* (e), *manter-lo* (mantê-lo), *erá* (era), *literátúra* (literatura), *caracter* (caráter), *ontologico* (antológico), *literaria* (literária), *poésias* (poesias), *epocá* (época), *automovel* (automóvel), *Lisbóa* (Lisboa), *ai* (aí), *leitúra* (leitura). Situações de trocas e uso indevido de letras: *camponesse* (camponeses), *cituada* (situada), *profisio* (profissional), *ceraleiro*, *cerraleiro* (serralheiro), *colhecida* (conhecida), *indentificação*

(identificação), *tessoureiro* (tesoureiro), *bovidmente* (obviamente). Ocorrências com acréscimo, supressão e troca de letras também foram identificadas no texto: *indentidade* (identidade) – influência da oralidade, *indentivicação* (identificação), *mercanico* (mecânico), *rescitar* (recitar), *bibioteca* (biblioteca), *Ribatecho* (Ribatejo). Em relação à segmentação, observamos dois casos: *entre tanto* (entretanto) e *em bora* (embora). Também verificamos caso de juntura: *porvários* (por vários). Em alguns pontos no texto, ainda localizamos situações relacionadas a problemas sintáticos: a *um* cem quilômetros (a uns cem), *referre* (referem), terceira e quarta *classe foram feita* (foram feitas). Algumas situações relacionadas à modificação da estrutura segmental das palavras – *exelente* (excelente), *profisio* (profissão), *ceraleiro* (serralheiro), *frazes* (francês), *influição* (fruição). Situações de uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas também foram identificadas: *Os* meus documentos, meio de frase (os meus documentos), *segunda Classe* (segunda classe), *a unica* (A única), *também* (Também). Verificamos algumas palavras em que ocorrem a hipercorreção: *aprender* (aprendi), *rescitar* (recitar). Observa-se que o discente possui conhecimento considerável em relação às regras de escrita. Os erros mais recorrentes em seu texto foram de acentuação gráfica e troca de letras. Pressupõe-se que ele desconhece algumas regras de acentuação gráfica e ortografia das palavras por não ter estudado em séries anteriores ou por não ter conseguido assimilá-las ainda, já que o processo de escrita é construído em etapas e muitos fatores não linguísticos podem interferir na aprendizagem e, conseqüentemente, na aquisição da escrita.

ALUNO E

Figura 6 – Atividade diagnóstica do aluno E

Serie. 9º 4

Autor: Biografia de José Saramago

Nasci em uma família capangueza e açinhago na província de Trás-os-Montes, na margem direita do rio a uma distância de um 100km e quilómetros de Lisboa sua mãe e José de Souza e Maria de Piedra e a mãe de Souza seria se meu nome o querria. A palavra a querria acorda porque a família por que a família de meu pai e muito contada na aldeia Saramago.

Eu fui sete anos, quando abriu um documento de identificação, e que se veio saber que José Saramago.

Não foi esse o único problema de dívida com que fui graduado lá.

Para vindo em memória do dia 26 e 1922, o meu documento que nasce dia de 2 pontos.

Foi boa a minha 2ª classe sei a história 3 e 4ª classe me ensina a ler para ler que pensava no 1º ano mais 2 meses e estimado, como professor e o critério da

Em todo, meu pai não a conclusão de que, mas não podia contar. Matemática no livro. A única atividade seria inicialmente profissional.

Durante 5 anos a pedir a ser mecânico 

O mais supri-me que o pedido da escola da naquele tempo criando para proporcionar. Tequiano, livros práticos e literatura com nos dois livros de português que me abriam a prática literária e a poesia. Poesia na época.

Terminado Trabalho de 2 anos como aprendiz de mecânico

Também poderia agora tinha começado a ler e a escrever. A biblioteca de livros e foi aí apenas a partir de aí que o meu gosto pela leitura apareceu.

Em análise ao texto escrito pelo aluno E, verificamos importantes ocorrências. Percebe-se, claramente, que ele ainda apresenta várias dificuldades com as habilidades de escrita. Esse foi o caso mais difícil verificado e com o maior número de ocorrências. Notam-se troca e uso indevido de letras, hipercorreção, uso indevido de maiúsculas e minúsculas como em *lisboa* (Lisboa), *pieda* (Piedade), *aumada* (Almonda). Modificação da estrutura segmental de algumas palavras também foi uma das ocorrências encontradas: *podeis* (depois), *cerare* (serralheiro), *comuzação* (conclusão), bem como infinitivos sem o *r*, como em *sabe* (saber). Supressão de letras tal qual em *marge* (margem), *provisia* (província), *auno* (aluno) e de sílabas, como ocorreu nas palavras *apreta* (apresenta), *conheda* (conhecida), *idificação* (identificação), *oticafia* (ortografia), *cerare* (serralheiro), *pieda* (Piedade), *bora* (embora), *indenda* (identidade), *tazete* (transitei), *furoria* (funcionário). Ainda identificamos troca de letras, na análise em questão: o uso de *u* em lugar de *l*, como em *Aumada* (Almonda), *aucunha* (alcunha) e *u* em lugar de *o* como em *au* (aos). Percebe-se a troca de *-m* pelo *-ão*, nos tempos verbais *tião* (tinham), além de ser uma ocorrência de supressão de letras, e *podião* (podiam). Destacamos também ocorrências relacionadas à acentuação gráfica, tais como *quilomento* (quilômetro), *inico* (único) – caracteriza também uma troca de letras, *i* em vez de *u* – *mecenico* (mecânico) e *provisia* (província). Verificamos um caso de juntura, *matesi* (manter-me); essa ocorrência, além de ser uma juntura intervocabular, também caracteriza outras categorias de erros como supressão de letras e modificação da estrutura segmental da palavra. Em quase todas as palavras do texto, percebemos algum tipo de problema relacionado às questões de escrita linguística. Isso demonstra que ele tem relevantes dificuldades que não foram superadas ao longo do processo. Nota-se que ele tem dificuldade em usar as letras e as sílabas na escrita das palavras. Provavelmente não consolidou etapas básicas da consciência fonológica durante o processo de alfabetização, ou seja, não desenvolveu a capacidade de refletir acerca das palavras e das partes que as compõem. Obviamente, os erros encontrados no texto desse aluno não são todos relacionados ao processo de alfabetização. Não conhecer bem as regras de acentuação, não conseguir identificar as sílabas tônicas e demonstrar desconhecimento em relação à escrita ortográfica de várias palavras pode ocorrer com um indivíduo alfabetizado. Podemos dizer que ainda não foram consolidadas várias habilidades de escrita até o momento da atividade. O aluno em questão tem seu tempo de aprendizagem mais lento que os outros colegas, isso podemos perceber pela análise do texto e pelas suas ações em sala de aula. Além do mais, não podemos deixar de mencionar as questões de ordem não linguística que podem afetar a aprendizagem dos alunos e não apenas a escrita.

ALUNO F

Figura 7 - Atividade diagnóstica do aluno F

Nome: 9=9

Auto Biografia de José Duranmigo

Nasci em uma família de camponeses, sem terra, em Espanha, uma pequena povoação situada no povoado do Ri- botejo na margem direita do Rio Almon- da, a um 100 km da cidade de Lisboa.

Meus pais chamavam-se José de Souza e Maria da Conceição, José de Souza teria também sido o seu padrinho que registrou Civil, por sua própria iniciativa, não me interesse a história porque a família de meu pai era sempre da minha aldeia: Duranmigo.

Sei aos 7 anos, quando tive de apre- sentar no escola primária um docu- mento de identificação, e que se- ria a saber que o meu nome era José de Souza Duranmigo, eu não sei esse, porém a minha mãe de- clarou que foi formalizado no- me inteiro eu tinha 7 anos.  



referem que eu nasci em 2 dias depois. Foi bem, aliás, na escola primária, na segunda classe fui escrever sem nome de Duranmigo, e a terceira e quarta classe foram duas para a lida, uma permissão 2 dias com meus parentes, me primeiro, bastante mais, mas no 2, não é estimado por colegas e prefero- res, apesar de ser terceiro da turma. 

O aluno F apresentou diversos erros de ordem linguística semelhantes aos demais. A começar pelo título, *auto biografia* (autobiografia), no qual houve um processo de segmentação provavelmente por não conhecer a grafia da palavra em questão. Houve ainda um acréscimo de letra no nome do autor que aparece no título – *Saramagro* (Saramago), provavelmente por falta de atenção, já que nas outras ocorrências da mesma palavra o aluno escreveu de forma correta. Identificamos, no início do texto, um erro de hipercorreção: *nascir* (nasci), indicando tempo passado – pretérito perfeito do indicativo – 1.^a pessoa do singular. Uma ocorrência relacionada à transcrição fonética foi identificada na palavra *familha* (família), o aluno grafou com *lh* em vez de *li*, *sabre* (infinitivo do verbo saber). Em relação à palavra *provinsia* (província), observamos duas ocorrências; uma em relação ao acento gráfico e outra por ter ocorrido uso indevido de letras, uso de *s* ao invés de *c*. O aluno, além do mais, apresentou ocorrências relacionadas ao uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, na palavra *lisboa* (Lisboa) e *A nordeste* (a nordeste), *Margem direita* (margem direita); supressão de letra *m* na palavra *novebro* (novembro). Observamos a troca de letra, o uso de *u* no lugar de *o* na palavra *povuação* (povoação). Outra ocorrência foi percebida na expressão *sio* (se o), caracterizando uma juntura e uma troca de letra, *e* pelo *i*. Uso indevido e supressão de letra foram identificados nas palavras *fusionario* (funcionário), *tivese* (tivesse); verificamos também supressão de letras, como na palavra *acrecentado* (acrescentado); na palavra *alculha* (alcunha) – houve troca do dígrafo *nh* por *lh*; uma ocorrência parecida foi detectada nas palavras *escolha* (escola) e *primalha* (primária). Um outro destaque foi em relação à regra da translineação da palavra *do-cu-me-nto* – as três primeiras sílabas ficaram numa linha e a última delas (*-nto*) ficou na linha seguinte.

Na escrita de algumas palavras, observamos ainda que o aluno grafou *indentificação* (identificação) e *indentidade* (identidade); houve a nasalização das vogais iniciais, acreditamos que por influência da oralidade. Nas palavras *beço* (berço), ocorreu supressão da letra *r* por dificuldade de representação das sílabas travadas, pelos alunos. Associamos essa ocorrência, a ausência da letra *r*, à categorização estabelecida por Cagliari (transcrição fonética) que justifica a falta da consoante ao fato de a pronúncia da vogal que a antecede ser emitida de forma mais longa, no caso a vogal *e*, e por isso, englobar o som do *r*. Verifica-se aí o *enbora* (embora), em que se observou o uso indevido de letras; fato que pode ter ocorrido porque o aluno não conhece a regra de uso da consoante nasal *m* antes da *b* ou se equivocou nessa palavra. Outras ocorrências foram identificadas como as de acentuação gráfica percebidas nas palavras *tambem* (também), *porem* (porém), *unico* (único), *propria* (própria), o que demonstra que o aluno desconhece várias regras de acentuação gráfica ou não as assimilou ainda devidamente. Mudança da estrutura segmental da palavra *fadado*, que se verificou a forma (*fardadado*),

eselente (excelente). Palavras com acréscimos de letras foram observadas – *hortografia* (ortografia), *alcademica* (acadêmica); supressão de letras – *depos* (depois), *clase* (classe), *trasitei* (transitei), *sio* (sido). Trocas de letras também foram ocorrências apontadas – *permanesia* (permanecia), *asociação* (associação). Questões relacionadas a problemas sintáticos – meus *documento* – (meus documentos), *foi bom* (fui bom aluno). Observou-se ainda ocorrência relacionada à junção – *al ponto* (ao ponto). Várias foram identificadas no texto desse aluno segundo a classificação estabelecida por Cagliari (2010) e adotada por nós nessa pesquisa. Percebemos, através dessa atividade, que o aluno possui algumas dificuldades significativas nas regras gerais de escrita que merecem atenção, algumas delas identificadas em outros estudantes também. Predominaram aqui ocorrências que envolvem uso indevido, troca e supressão de letras.

ALUNO G

Figura 8 – Atividade diagnóstica do aluno G

Auto Biografia de José Saramago

Nascido em uma família de camponeses sem terra, em azinhaga uma pequena povoação situada na paragem do ribeiro na margem direita do rio do munda, a uns 15 km quadrados a montante modesta de Lisboa.

Meu pai chamava-se José de Souza e Maria de Piedade José de Souza teria sido também o meu nome se a função-mãe do registro civil local, por sua própria iniciativa, não lhe tivesse acrescentado a do cunha porque a família de meu pai era conhecida na aldeia: Saramago.

Só aos sete anos, quando tive de apresentar na escola primária um documento de identificação, é que se soube a saber que o meu nome completo era José de Souza Saramago. Não foi este, porém, o único problema de identificação com quem fundado no bico. Embora tivesse vindo ao mundo no dia 16 de novembro de 1922, os meus documentos oficiais referem que nasci dois dias depois.

Fui bom aluno na escola primária: Na segunda classe já escrevi sem erros de ortografia, Na terceira e quarta classe foram feitos em um só ano transições depois para o liceu onde permaneci dois anos anos, com muitos excelentes de primeira, talvez menos boas na segunda, mas estimado por colegas e professores, ao ponto de ser eleito ^{Associação} ~~representante~~ ^{representante} das ~~associações~~ ^{associações} académicas...

Entre tanto, meus pais não haviam a conclusão chegada a conclusão, por falta de meios, não podiam continuar a manter-me no liceu. A única alternativa que apresentara seria entrar para uma escola de ensino profissional e assim se fez: Durante 5 anos aprendi o ofício de servente mecânico.

O mais surpreendente era que o plano de estudos da escola, naquele tempo, embora oficialmente orientado para formações profissionais técnicas, incluía, além dos ~~franceses~~ ^{franceses}, uma disciplina de literatura. Como não tinha livros em casa, foram os livros escolares de português, pelo seu caráter antológico, que me abriram as portas para a fluência literária: Ainda hoje posso recitar poesias aprendidas naquela época distante.

Terminado o curso, trabalhei durante cerca de dois anos como servente mecânico uma oficina de reparação de alemães. Também por esses tempos tinha começado a frequentar, nos períodos noturnos de funcionamento, uma biblioteca de ~~trabalho~~ ^{trabalho} pública de Lisboa. E foi aí, sem ajudas e sem conselhos, apenas guiado pela curiosidade e pela vontade de aprender, que o meu gosto pela leitura se desenvolveu e aperfeiçoou.

Ao analisarmos as ocorrências do aluno G, identificamos várias categorias de erros. A primeira delas, de segmentação, está relacionada à palavra *auto biografia* (autobiografia); outra é em relação à palavra *nacsido* (nascido), houve troca de letras; em relação à preposição *em*, o aluno grafou *ne* – isso pode ter ocorrido por influência da oralidade. O aluno escreveu *canpones* (camponeses), o que remete ao caso de uso indevido de letra; ademais, usou indevidamente letra minúscula no lugar de maiúscula *azinhaga* (Azinhaga); nas palavras *riu* (rio) e *veiu* (veio), escreveu *u* em vez de *o*. Identificamos ocorrências de segmentação em *ao manda* (Almonda), *ao cunha* (alcunha), *entre tanto* (entretanto). Em relação ao acréscimo de letras, verificamos algumas palavras que exemplificam essa categoria, são elas: *indentificação* (identificação), *indententidade* (identidade). Já em relação à supressão de letras, temos algumas ocorrências também: *acrecentado* (acrescentado), *naci* (nasci), *diciplina* (disciplina), *oviamente* (obviamente), *frequenta* (frequentar), *apredi* (aprendi). Ocorrências em relação à acentuação gráfica foram verificadas também: *familia* (família), *tambem* (também), *funcionario* (funcionário), *primaria* (primária), *carater* (caráter), *antologico* (antológico), *porem* (porém), *unico* (único). O aluno demonstra desconhecer algumas das regras de acentuação. Além do mais, alguns casos de modificação da estrutura segmental foram identificados no texto, como: *eselente* (excelente), *tesourela* (tesoureiro). Verificamos um caso de troca de letras; trocou-se o *o* pelo *l* em *oficil* (ofício). E, por fim, identificamos situações que caracterizam uso indevido de letras, como nas palavras: *concelho* (conselho), *proficional* (profissional), *altomoveis* (automóveis). As situações mais recorrentes foram em relação à acentuação gráfica, à troca e à supressão de letras.

ALUNO H

Figura 9 – Atividade diagnóstica do aluno H

nome 9^o 4
 auto biografia de gente saramago

na minha família de camponeses sem terra, em Beira Laga, uma pequena povoação situada na província de Beira Alta, na margem direita do rio Douro, a um 100 quilómetros a sudoeste de Lisboa, mais para sudeste que de norte e mais de piedade. Logo de norte tem sido também o meu nome o saramago de registo civil, mas nos próprios meados, na altura acrescentado ao cunha porque o apelido de meu pai era Carreira na altura... Saramago. Na altura de 1922 quando tive de apresentar na escola primária um documento de identidade fixação, e que ali deu o nome que o meu nome completo era logo de nascença Saramago... não foi isto, porém, o único problema de identidade com que fui forçado a lidar. Embora tivesse vindo ao mundo no dia 16 de novembro de 1922, os meus documentos oficiais referem que nasci dois dias depois. Foi bem aluno na escola primária... na segunda classe que escrevi um erro de ortografia, e ataraxia e quatro classes foram feitos em um só ano tendo de substituir, após permanecer dois anos, com notas excelentes na primeira, bastante menos boas na segunda, ano, motivado por caligrafia e ortografia ao ponto de ser julgado de ser insuficiente de acção a cada letra... entretanto, meu pai chegou à conclusão de que, por falta de meios, não podia continuar a manter-me no liceu. O único autêntico que se apresentava seria, entrar em uma Escola de Ensino Profissional, e assim fez... durante cinco anos aprendi o ofício de trabalhos mecânicos, o mais surpreendente era que o plano de estudos do curso, naquele tempo mais, embora,

(Continuação)

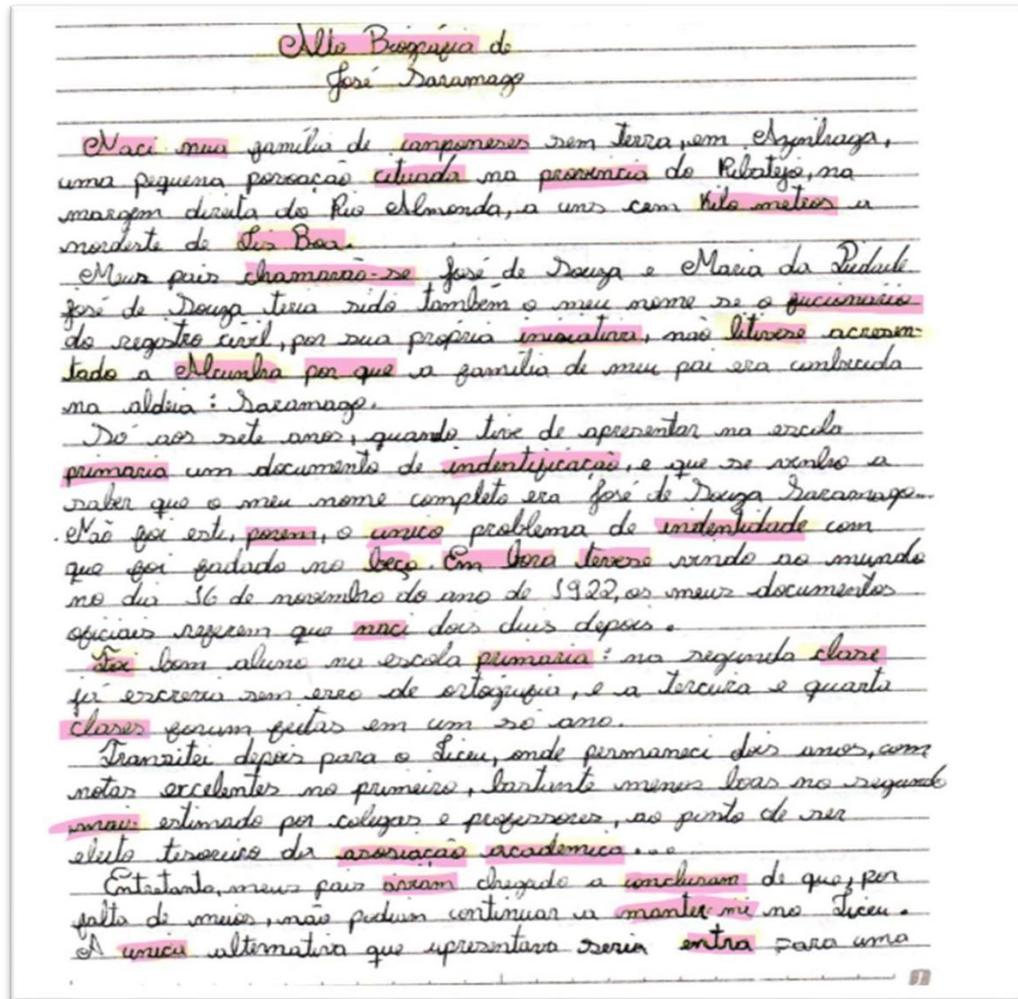
Embora abertamente orientado técnicas, *inguliva*, além do *praxis*,
 uma *diciplina* de *literaturo*. Como não tinha *horas encasa*, foram os
lura *ecolares* de *portugues*, pelo seu *carater* *antologico*, que me obraram
 a *partar* *nova* a *função* *literario*, e *avudo*, *hagi* *para* *untas*
maigas *apremidos* *na* *quela* *epoca* *intome* e *terminado* o *curso*,
trabalhei *durante* *cerca* *de* *dois* *anos* *como* *serralheiro*
de *meccanico* *numa* *ufirma* *de* *reparação* *de* *automobrel*,
tambem *por* *ser* *alturas* *tinha* *comecado* *a* *prezentar*,
na *queredor* *maturno* *de* *funcionamento*, *uma* *biblioteca* *publica* *de*
littera. *e* *foi* *ai*, *com* *ajuda* *de* *seu* *caselha*, *apenas* *quada* *pelo*
caracteridade *de* *e* *pelo* *lidade* *de* *aprende*, *que* *de* *meu* *gosto* *pelo*
littera *desenvolheu* *se* *apurar*.

Ao analisar o texto do aluno H, constatamos erros de diversas categorias. Uso indevido de letras em Goze (José); supressão de letras no dígrafo *sc* – *naci* (nasci), *acrecentado* (acrescentado), *quata* (quarta), *diciplina* (disciplina), *aprende* (aprender), *apresenta* (apresentar), *aviam* (haviam). Em *ecelentes* (excelentes) e em *ga* (já) verificou-se supressão e uso indevido de letras, respectivamente. As ocorrências *tivese* (tivesse), *proficional* (profissional), *liçeu* (liceu), *cigundo* (segundo), *eros* (erros), *acaciacao* (associação), *auturas* (alturas), *aprezentava* (apresentava), *ceralheiro* (serralheiro) caracterizam-se como uso indevido de letras. Ocorrências de juntura e segmentação foram verificadas nas palavras *enuma* (em uma), *mantermi* (manter-me), *auns* (a uns), *aterceira* (a terceira), *asim sefez* (assim se fez), *porfauta* (por falta), *litivese* (lhe tivesse), *encasa* (em casa), *shamavanci* (chamavam-se) – nessa última palavra, observamos juntura e uso indevido de letras. Já *au cunha* (alcunha) encaixa-se na segmentação e troca de letra, provavelmente por falta de conhecimento da grafia da palavra. Escrita do *u* no lugar de *o* nos exemplos *au* (ao), *u* em vez de *l* em *auternativa* (alternativa) e *au cunha* (alcunha). Na ocorrência *na quela* (naquela), verifica-se a segmentação. O uso de *i* no lugar de *e* por influência da oralidade em *surpriendente* (surpreendente) e *obivamente* (obviamente). Uso indevido de letra minúscula em início de frase – *fui bom* (Fui bom), *embora* (Embora), *terminado* (Terminado), *trabalhei* (Trabalhei), *Antologico* (antológico). Em relação a ocorrências de acento gráfico: *familia* (família), *provincia* (província), *quilometros*

(quilômetros), *joze* (José), *tambem* (também), *funcionario* (funcionário), *propria* (própria), *so* (só), *primaria* (primária), *imico* (único), *ga* (já), *unica* (única), *oficio* (ofício), *mecanico* (mecânico), *tecnicas* (técnicas), *alem* (além), *frances* (francês), *carater* (caráter), *literario*, (literário), *epoca* (época), *automovel* (automóvel), *ai* (aí). Tendo em vista as ocorrências citadas, verificamos que o aluno desconhece algumas regras importantes de escrita, ortografia e acentuação. As ocorrências mais observadas foram a de troca, supressão e uso indevido de letras. Verificamos quantidade considerável de ocorrências relacionadas à transcrição fonética também no texto desse aluno. Cumpre-nos salientar que, nas situações de sala de aula, verificamos que o aluno apresenta desenvolvimento e aprendizagem mais lentos que alguns de seus colegas.

ALUNO I

Figura 10 – Atividade diagnóstica do aluno I



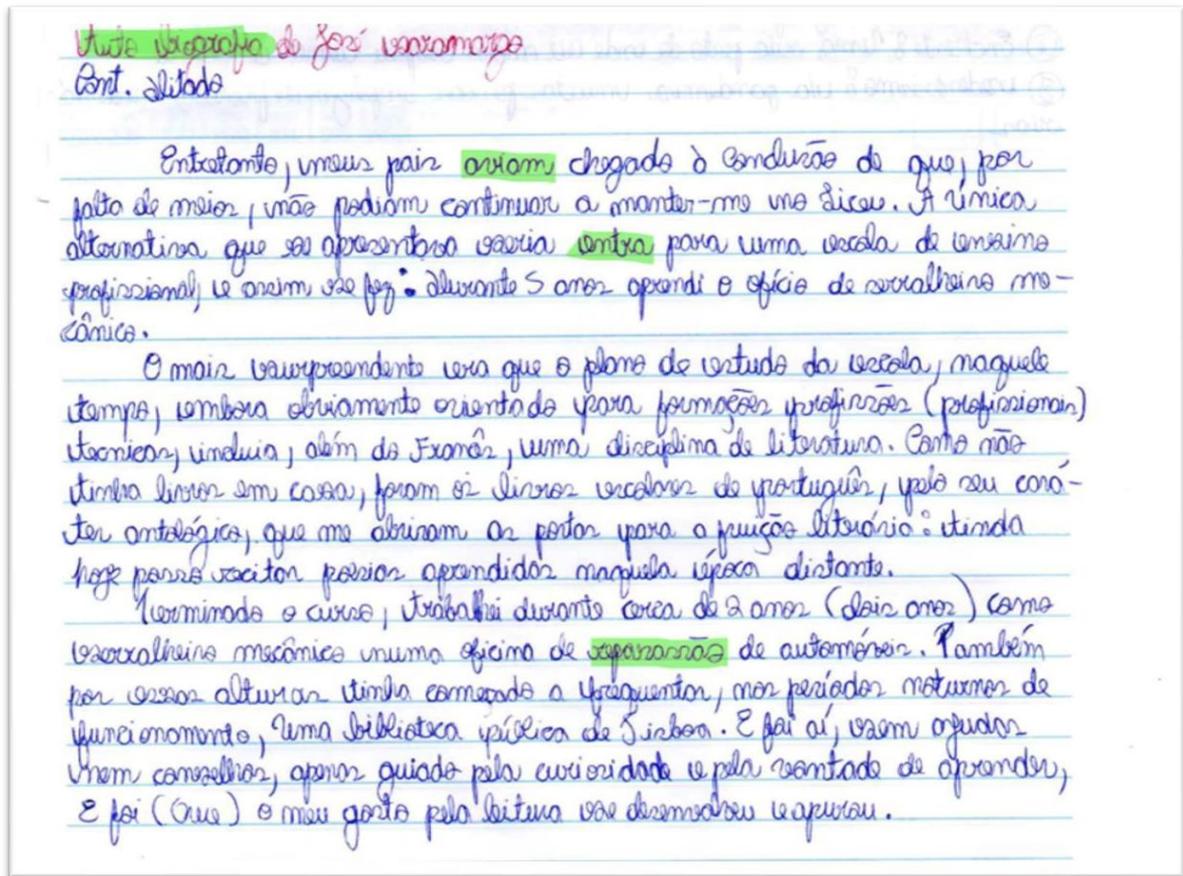
A análise do texto do aluno I permitiu-nos verificar que ele tem significativo domínio das regras de escrita, embora seu texto apresente erros que merecem atenção. Começamos pelo título *Alto Biografia* (autobiografia). Nessa ocorrência, observamos que o aluno desconhece a grafia dessa palavra, ressaltando que vários foram os alunos que erraram na escrita dela. O aluno precisa saber que a palavra *autobiografia*, a partir do novo acordo ortográfico instituído em 2016 no Brasil, sofreu um processo de aglutinação. O aluno ainda acentuou a palavra em questão por desconhecer as regras de acentuação: *alto biografía*; houve ainda troca de letra, nessa palavra, ele usou o *l* no lugar do *u*. Observamos algumas ocorrências relacionadas à supressão de letras, como nas palavras *nua* (numa), *naci* (nasci), *beço* (berço), *entra* (entrar), *aviam* (haviam), *acrecentado* (acrescentado), *seralheiro* (serralheiro), *profisional* (profissional), *diciplina* (disciplina), *apredidos* (aprendidos), *fucionamento* (funcionamento), *coselhos* (conselhos), *aprende* (aprender), *desevolveu* (desenvolveu), *termina* (terminado).

Destacamos também casos de uso indevido de letras, como nas palavras *cituada* (situada), *inisiativa* (iniciativa), *tivese* (tivesse), *clase* (classe), *asosiação* (associação), *serca* (cerca), *dorante* (durante), *encluia* (incluía). Outra ocorrência que verificamos no texto desse aluno e que se tem mostrado muito recorrente, trata-se da segmentação: *kilo metro* (quilômetro), *Lisboa* (Lisboa), *em bora* (embora), *na quele* (naquele), *na quela* (naquela), *auto móveis* (automóveis). Uma ocorrência referente à juntura foi identificada na palavra *litivese* (lhetivesse). Notamos que o discente ademais apresentou dificuldades ao usar o *-ão* e o *-m* em algumas palavras, como identificamos nos casos: *conclusam* (conclusão) e *chamavão-se* (chamavam-se). Episódios relacionados à transcrição fonética foram observadas, como em *indentificação* (identificação), *indentidade* (identidade), *surpriendente* (surpreendente), *tequnicas* (técnicas), *fluição* (fruição), *frecuentar* (frequentar), *mais* (mas). Identificamos também que ele tem algumas dificuldades com relação à acentuação gráfica, como percebemos nas palavras a seguir: *biográfia* (biografia), *primaria* (primária), *porem* (porém), *unico* (único), *academica* (acadêmica), *provincia* (província), *oficio* (ofício), *mecânico* (mecânico), *caracter* (caráter), *literaria* (literária), *periodos* (períodos), *publica* (pública), *frances* (francês). Alguns casos de forma morfológica diferente foram identificados no texto do aluno: *nua* (numa), *nei* (nem). Casos mais recorrentes encontrados foram a troca, supressão e uso indevido de letras, bem como erros de acento gráfico. Em relação aos acertos, observamos que ele demonstrou ter boas habilidades de escrita apesar dos erros apresentados em seu texto, pois reconhece a forma gráfica da maioria das palavras, revela uso sintático bom e, em relação à pontuação, também mostrou bom desempenho.

(conclusão), *proficional* (profissional), *asim* (assim) e *profição* (profissão), *esstimadas* (estimadas), *acociação* (associação), *conclusão* (conclusão), *hortenativa* (alternativa), *encino* (ensino), *cerareiro* (serralheiro), *cassa* (casa), *serca* (cerca), *altomoveis* (automóveis), *licel* (liceu). Outros casos, relacionados a acréscimo e à supressão de letras, foram observados: *indentificação* (identificação), *indentidade* (identidade), *acrencetado* (acrescentado), *trasitei* (transitei), *aviam* (havam), *cegado* (chegado), *asim* (assim), *supreendente* (surpreendente), *portugês* (português), *notunos* (noturnos), *giado* (guiado), *ecelente* (excelente). Verificamos, além do mais, episódios de juntura e segmentação: *almundo* (ao mundo), *mantermin* (manter-me), *auseite* (aos sete), *alponto* (ao ponto), em bora (embora), *entre tanto* (entretanto), *na quele* (naquele), *na quela* (naquela). Houve questões de uso indevido de letras minúsculas e maiúsculas: *fui* (Fui) – início de frase, *Aviam* (meio de frase) e supressão da letra *h*, *terminado* (Terminado – início de frase), *também* (Também), *lisboa* (Lisboa). Ausências de acentuação gráfica foram verificadas: *mecanico* (mecânico), *primario* (primário) *Jose* (José), *tambem* (também), *provincia* (província), *propria* (própria), *familha* (família), *so* (só), *mecanico* (mecânico). Episódios de hipercorreção: *licel* (liceu), *nacir* (nasci), *Foram feita* (foram feitas), casos de problemas sintáticos. As categorias mais recorrentes estão relacionadas à troca, à supressão e ao uso indevido de letras.

ALUNO K

Figura 12 – Atividade diagnóstica do aluno K



Ao verificarmos o texto do aluno K, percebemos que ele já se apropriou da maioria das regras de escrita, poucas ocorrências foram identificadas. Apesar de o aluno não ter estado presente em uma das aulas em que a atividade foi desenvolvida, esteve apenas na segunda delas, vimos que ele apresentou poucas dificuldades de escrita no trecho analisado. Porém, algumas ocorrências foram pontuadas, a começar pelo título: *auto biografia* (autobiografia), provavelmente por não conhecer a grafia da palavra nem as regras de hifenização estabelecidas pelo Novo Acordo Ortográfico. E como já foi mencionado, a BNCC sugere a abordagem desse conteúdo, a partir do 8.º ano, entretanto, acreditamos que ele não tenha sido trabalhado no 8.º ano devido à precariedade do ensino remoto nos anos de 2020 e 2021. Verificamos que ele cometeu erros relacionados à supressão de letras: *aviam* (haviam), *entra* (entrar), esse segundo caso está relacionado à transcrição fonética. E uma ocorrência de uso indevido de letras ainda foi percebida na palavra *reparação* (reparação). Foram apenas esses os episódios destacados em relação ao aluno K que, como já dissemos, possui um domínio muito bom em relação às habilidades de escrita.

ALUNO L

Figura 13 – Atividade diagnóstica do aluno L

Atto biografia de José Saramago

Nasci numa familia de camponeses sem terra, em Azeitunhaga, numa pequena povoação situada na provincia do Ribatejo, na margem direita do Rio Almonda, ha cem quilómetros a nordeste de Lisboa.

Meus pais chamavam-se José de Souza e Maria da Piedade. José de Souza teria sido tambem o meu nome se o funcionario do registo civil (civil), por sua propria iniciativa, não lhe tivesse acrescentado ha alcunha porque a familia de meu pai era conhecida na aldeia... Saramago.

So aos sete anos, quando tive de apresentar na escola primaria um documento de identificação, e que se veio a saber que o meu nome completo era José de Souza Saramago... não foi este, porém, o único problema de identidade com que fui fadado no berço, embora tivesse vindo ao mundo no dia 16/31/1922, os meus documentos oficiais sejerem que nasci dois dias depois.

Fui bom aluno na escola primaria, na segunda classe sa escrevia sem erros de ortografia, e a terceira e quarta classes psam

♥♥♥♥♥

feitas em um so ano. transiti depois para o liceu onde permaneci dois anos com notas excelentes no primeiro, bastantes menos boas no segundo, mas estimado por colegas e professores, ao ponto de ser eleito terceiro da associação academica.

Em análise do texto do aluno L, verificamos que esse já tem consideráveis habilidades de escrita, porém podem ser apontadas algumas ocorrências. Em relação à palavra que faz parte do título *alto biografia*, ele comete dois erros: um relacionado à troca de letra, e outro relacionado ao processo de segmentação (autobiografia) por desconhecer a grafia da palavra. Em relação às regras de acentuação gráfica, houve erros nas palavras: *ja* (já), *provincia* (província), *propria* (própria), *so* (só), *primaria* (primária) e *familia* (família). Já em relação à palavra *há* (a), o aluno usou de forma equivocada, uma vez que o contexto pede uma preposição, não um verbo. Na segunda ocorrência do mesmo caso, o aluno usou *há* para grafar o artigo definido *a* que acompanha o substantivo *alcunha*, denotando problemas sintáticos. Dois episódios de translineação, em que a regra não foi respeitada, foram notados: um ao separar o substantivo *terra* (*te-rra*) e outro ao separar a forma verbal (*ti- ve-sse*). Houve um caso de uso indevido de minúscula para grafar nome próprio nas palavras *lisboa* (Lisboa) e *piedade* (Maria da Piedade). Em relação à supressão de letras, verificamos algumas ocorrências: *apresenta* (apresentar), *sabe* (saber); isso pode ocorrer por não haver som correspondente na fala desse aluno – o que constitui também um caso de transcrição fonética, segundo Cagliari (2010). Em linhas gerais, podemos dizer que esse aluno já detém regras importantes de escrita, o que pôde ser comprovado na escrita do seu texto.

ALUNO M

Figura 14 – Atividade diagnóstica do aluno M

Alto biografia de José Saramago

Masc numa família de camponeses sem terra, em Azimnaga, numa pequena povoação situada na província do Ribatejo, na margem direita do rio Almonda, A uns 100 Km (em A nordeste de Lisboa.

Meus pais chamavam-se José de Souza e Maria da piedade. José de Souza teria sido também o meu nome se o funcionario do registro civil, por sua propria iniciativa, não me tivesse acrescentado a alcunha por que a família de meu pai era conhecida na aldeia... Saramago.

Ja aos sete anos, quando tive de aprender na escola primaria um documento de identificação, C que se veio a saber que o meu nome era José de Souza Saramago... Não foi até, porém, o unico problema da identidade com que fui padado no verso. Embora tivesse vindo ao mundo no dia 36 de novembro de 1922, os meus documentos oficiais referem que nascir dois dias depois.

Fui bom aluno na escola primaria. Na segunda classe ja escrevia so erro de ortografia, e a terceira e quarta classes foram feitas em um só ano. Transitei depois para o liceu, onde permaneci dois anos, com notas excelentes no primeiro, bastante menos boa no 2º ano, mas estimado por colegas e professores, ao ponto de ser eleito tesoureiro da sociedade academica...

Considerando as ocorrências do aluno M, verificamos que, em relação ao título, em *alto biografia* (autobiografia), ele cometeu um erro de segmentação e um de troca de letra, situação muito recorrente identificada na análise dos textos dos alunos envolvidos na pesquisa. Seguramente os alunos não conhecem a grafia dessa palavra que, certamente, é nova para eles. Observamos, em seguida, ocorrências relacionadas à acentuação gráfica: *familia* (família), *provincia* (província), *funcionario* (funcionário), *propria* (própria), *primaria* (primária), *unico*

(único), so (só) e ja (já), *academica* (acadêmica). Uso indevido de letras foi outra ocorrência percebida no texto: *cituada* (situada), *canponeses* (camponeses), *clase* (classe), *liceu* (liceu). Foram identificadas ainda, na análise do texto, situações de uso indevido de maiúsculas e minúsculas: *A uns cem* (a uns cem quilômetros), *A nordeste* (a nordeste), *E que* (e que), *Terceira e Quarta* (terceira e quarta); *piedade* (Maria da Piedade). Houve casos de acréscimo de letras, como nas palavras *indentificação* (identificação) e *indentidade* (identidade), nasalizando as vogais iniciais da palavra, provavelmente por influência da fala, caracterizando a transcrição fonética. Identificamos, por fim, um caso de hipercorreção na palavra *nascir* (nasci) – verbo no pretérito perfeito do indicativo. O aluno esteve presente apenas no primeiro dia da aplicação da atividade que, como já dissemos, foi desenvolvida em duas aulas e em dias diferentes, o que justifica a análise apenas da primeira parte de seu texto. Os casos mais recorrentes na análise do texto do aluno foram em relação à acentuação gráfica, acréscimo e troca de letras.

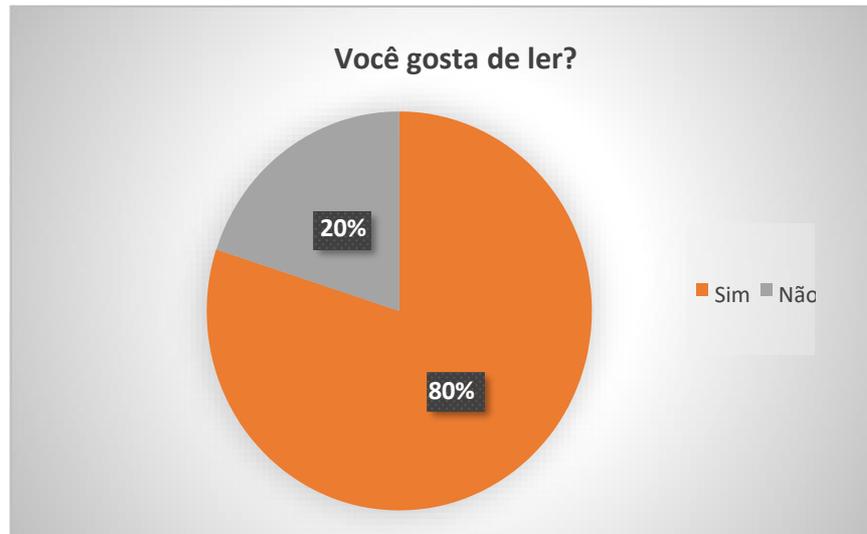
A análise dos textos permitiu-nos identificar a ocorrência frequente de sobreposição de categorias em uma mesma palavra ou estrutura sintática, o que nos possibilitou verificar que são muitas as habilidades a serem formadas em relação aos conhecimentos da língua escrita.

Como professores de Língua Portuguesa, repetimos como um mantra a ideia de que os alunos precisam aprender a escrever corretamente. Porém, entendemos que, para que isso ocorra, é necessário o desenvolvimento de um trabalho sistematizado sobre as normas que regem o português brasileiro escrito. Mas, sabemos também que só isso não basta. Para que eles produzam textos autonomamente, é preciso que, desde cedo, entrem em contato, por meio da leitura, com textos de diferentes gêneros textuais. Afinal, para que a escrita seja efetiva, é importante que a leitura se torne um hábito de vida, porque, quando elas são estimuladas a conviver com livros desde os primeiros anos de vida, o processo de aprendizagem da escrita torna mais rápido, prazeroso e eficaz.

Tendo em vista os resultados encontrados no diagnóstico realizado, resolvemos verificar, por meio do instrumento questionário (Anexos C e D), os hábitos de leitura dos nossos alunos pesquisados e também de seus pais, já que a família pode, com seu exemplo, exercer influência nos hábitos dos filhos. Assim, as questões que compõem esses questionários tiveram o objetivo de levantar dados sobre hábitos de leitura, preferências de gêneros, frequência com que os entrevistados leem. Há ainda perguntas relacionadas à importância da leitura no cotidiano delas. As respostas foram variadas. Dez dos treze alunos que participam de nossa pesquisa, propuseram-se a responder esses questionamentos. Apresentamos a seguir alguns dos principais resultados mostrados pelos questionários e que consideramos relevantes destacar.

Questionário 1 – Para o responsável pelo aluno

Gráfico 2



Verifica-se um alto índice percentual de pais que gostam de ler (80%). Esse resultado, a princípio, é bastante animador. No entanto, é inevitável a nossa reflexão sobre o fato de que se a pergunta ter sido feita pela pesquisadora, que é também a professora de seus filhos e representa a instituição escola, não interferiu na obtenção desse alto índice de respostas positivas. Veremos à frente o resultado do questionário dos alunos em relação a essa pergunta.

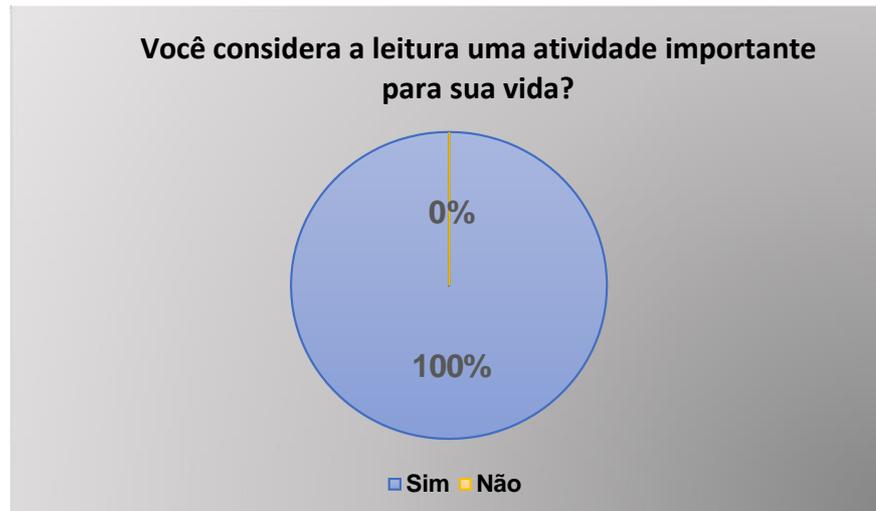
Gráfico 3



Sobre essa questão, os resultados mostraram que 41% não têm preferência por um gênero específico, e 25% fazem um tipo de leitura informativa, o que nos faz aventar que essas

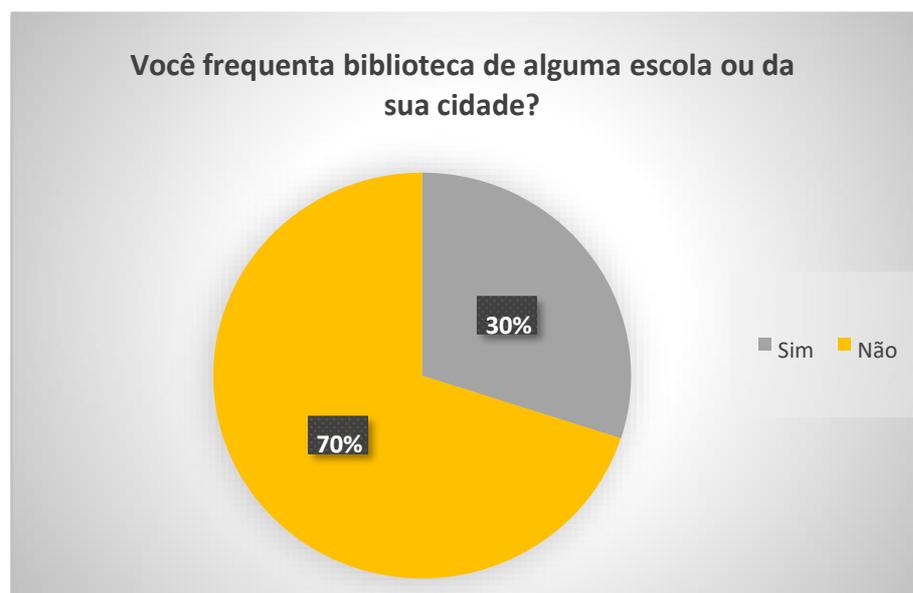
leituras são aquelas necessárias no dia a dia. O índice 17% encontrado para “nenhuma” está coerente com o índice apresentado em relação àqueles que não gostam de ler (20%).

Gráfico 4



Os resultados mostraram que 100% dos pais consideram a leitura uma atividade importante para a vida. Argumentaram que essa prática é importante para adquirir conhecimento, para melhorar a criatividade, a memória, o vocabulário, a escrita e manter a mente ativa. Mesmo assim, notamos, pelo resultado da questão anterior, que há pais que não fazem nenhuma leitura. E, quando perguntados se incentivam seus filhos ao hábito de leitura, 100% deles responderam que sim.

Gráfico 5



Observamos que, mesmo a maioria dos pais tendo afirmado que gostam de ler, 70% deles não frequentam biblioteca. Tendo em vista que são famílias de baixa condição econômica, é coerente pensar que, tendo o gosto pela leitura, uma opção seria frequentarem uma biblioteca pública, escolar ou municipal. Cumpre-nos salientar que apenas 40% deles fizeram sugestões sobre atividades de leitura na escola; afirmaram que a escola deveria aumentar a quantidade de projetos de leitura.

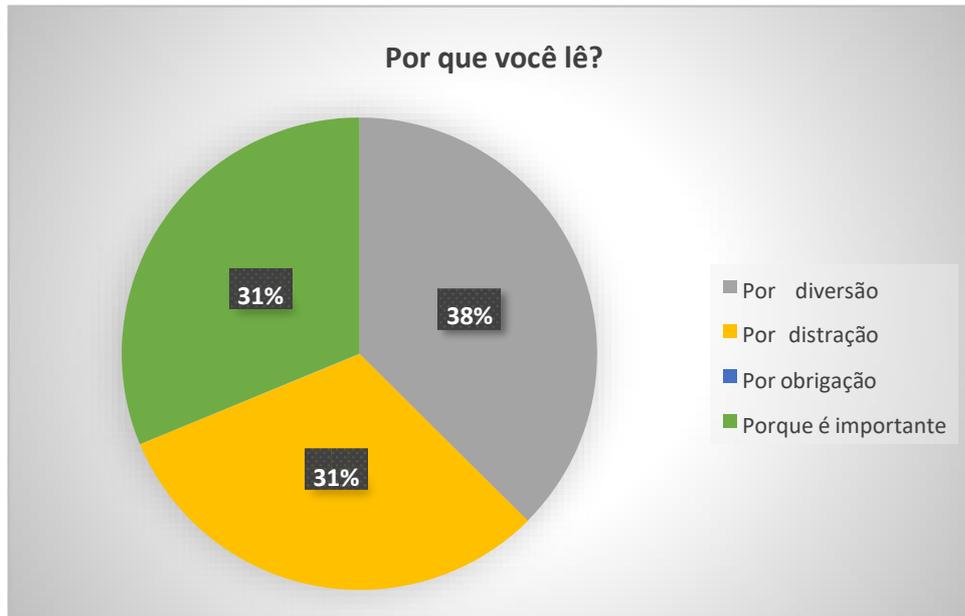
Questionário 2 – para o aluno

Gráfico 6



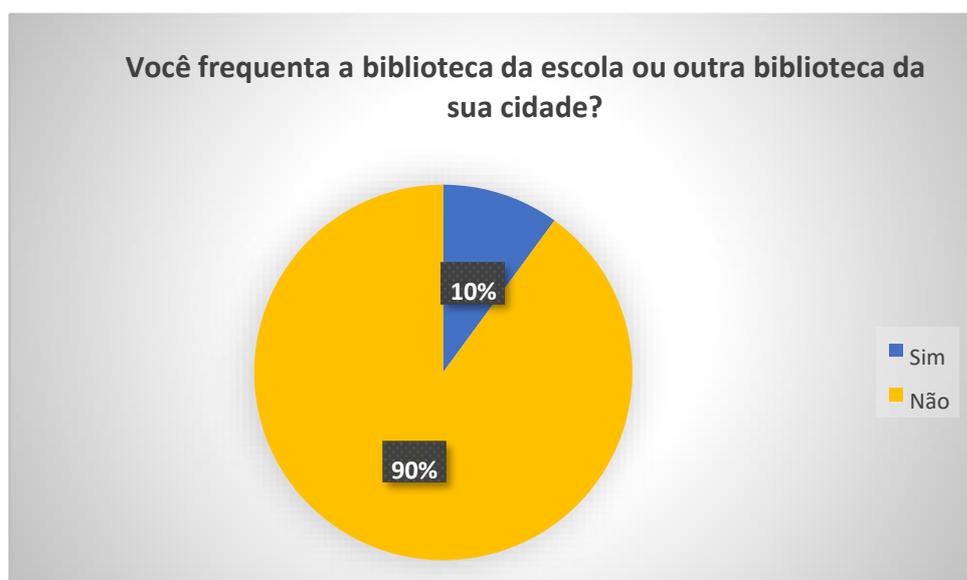
Já em relação aos questionários aplicados aos alunos, em relação à pergunta “Você gosta de ler?”, 100% deles responderam que “sim”. Conforme podemos observar, o índice percentual encontrado nas respostas dadas pelos alunos é coerente com o que foi encontrado em relação à resposta dada pelos pais para a mesma pergunta. Aqui também fazemos a mesma reflexão que fizemos em relação aos pais, qual seja, a de que se o fato de a pergunta ter sido feita pela pesquisadora, que é também a professora deles, a qual representa a instituição escola, não teria interferido na obtenção desse alto índice de respostas positivas. Sem deixar que a nossa reflexão nos tire o nosso otimismo, trata-se de um dado muito positivo já que a prática de leitura, como todos nós sabemos, gera benefícios diversos aos estudantes, pois ajuda a consolidar habilidades e competências de escrita, já que expande o vocabulário, melhora a memória, ajuda na saúde mental, deixa o aluno mais motivado, contribui para aprimorar a concentração, a argumentação, enfim, só traz benefícios aos alunos.

Gráfico 7



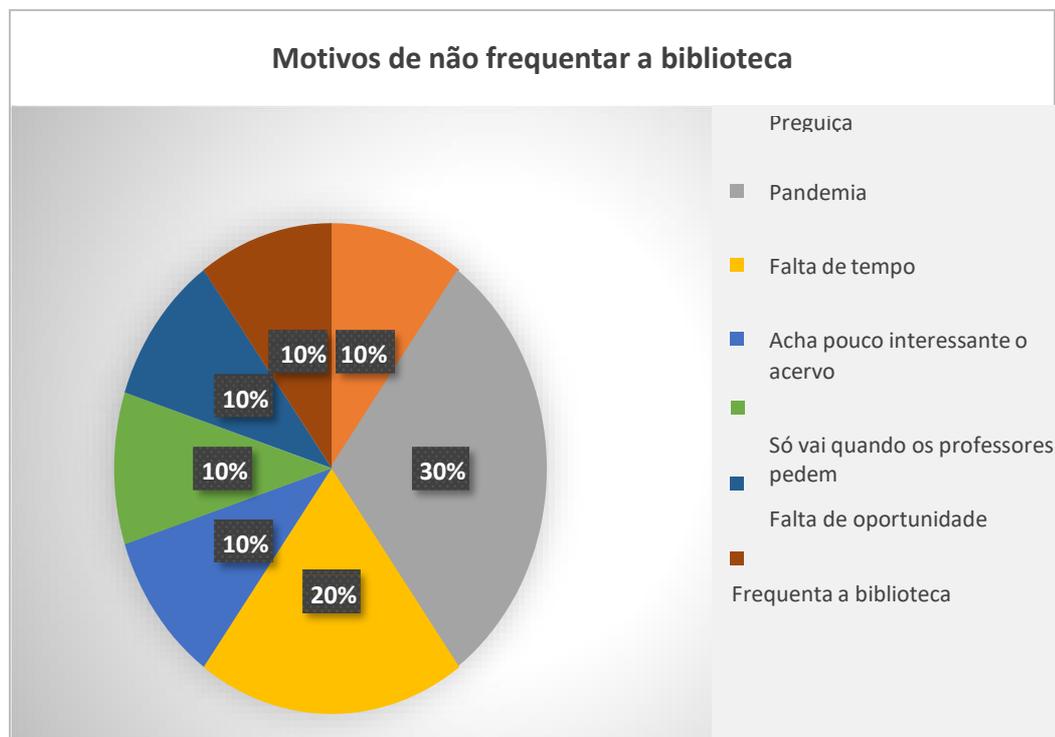
Em relação à pergunta sobre o motivo pelo qual leem, 38% deles responderam que leem porque é divertido, 31%, para se distraírem e também 31%, porque é importante. Ressaltamos que nenhum aluno afirmou ler por obrigação. É satisfatório perceber que muitos dos nossos alunos veem essa prática como leitura de fruição. A nossa reflexão é, se ler é importante, diverte e distrai, por que a frequência à biblioteca é tão baixa? Ao que nos parece, não houve a formação desse hábito.

Gráfico 8



Observamos que, mesmo tendo afirmado que é importante ler, que se divertem e se distraem com a leitura, 90% deles responderam que não frequentam nenhuma biblioteca. Alguns justificaram essa ausência devido à pandemia, disseram que visitavam a biblioteca antes desse período. Acrescentamos que 20% disseram que só visitam a biblioteca quando o professor solicita a leitura de alguma obra literária.

Gráfico 9



Perguntados sobre os motivos pelos quais não frequentam a biblioteca, o período de pandemia foi o principal motivo apontado (30%). Cumpre-nos ressaltar que a coleta de dados foi feita nesse período atípico, o que pode ter gerado preponderância desse motivo. O segundo maior motivo alegado foi a falta de tempo (20%). Uma resposta que já faz parte do senso comum é que grande parte das pessoas alegam não ter tempo para ler, o que nos faz refletir sobre a questão de a falta de tempo pode estar atrelada à falta de prioridade para a leitura.

Gráfico 10



Em relação aos tipos de leitura que os alunos gostam de fazer, a história em quadrinhos se apresentou como o gênero preferido (43%). Esse resultado nos mostra que, mesmo estando no 9.º ano do Ensino Fundamental II, esses alunos são atraídos pelo lúdico. Dado importante a ser levado em conta, tanto na elaboração da proposta de intervenção, quanto no trabalho do dia a dia em sala de aula. Um outro dado que nos chamou a atenção foi os livros literários aparecerem em segundo lugar na preferência dos alunos (36%), já que se trata de uma leitura mais densa do que a apresentada em revistas, por exemplo, que apresentou um índice de 7%.

Gráfico 11



Perguntados sobre o que os motiva a ler, 38% deles responderam que são influenciados pelos pais. A escola aparece em segundo lugar como motivadora para as leituras, já que 31% responderam que são influenciados pelas práticas de leituras realizadas pelas professoras das séries iniciais e também 31%, pelas práticas realizadas pelas professoras do Ensino Fundamental II. Esse resultado é importante e serve de alerta para nós, pois indica que as atividades de leitura precisam aumentar consideravelmente no Ensino Fundamental II.

Ressaltamos que em relação à questão discursiva sobre sugestões para atividades de leitura e escrita na escola, 40% dos alunos apresentaram-nas e disseram, assim como os pais, para que se aumentem as atividades de incentivo à leitura.

O principal dos dois questionários aplicados era, de fato, saber sobre os hábitos de leitura dos alunos pesquisados e seus pais. Mesmo assim, resolvemos fazer uma pergunta sobre o ato de escrever.

Gráfico 12



O índice de 70% encontrado sobre o gosto pela escrita é muito animador, pois representa um dado importante tanto para a elaboração da proposta de intervenção, quanto para as práticas diárias em sala de aula. Comungamos com a ideia de que se aprende a escrever escrevendo, portanto, se o nosso aluno gosta de escrever, isso tornará o nosso trabalho de desenvolvimento da escrita mais rápido, fácil e eficaz, já que poderemos contar com a disposição dos nossos alunos para as práticas que serão propostas.

A seguir, apresentamos as nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das dificuldades enfrentadas por nós, docentes de Língua Portuguesa, dentro da sala de aula cotidianamente, ao longo dos anos, referentes às questões que envolvem as dificuldades de escrita dos nossos alunos, decidimos, depois de algumas reflexões, pesquisar para encontrar alternativas, estratégias metodológicas para enfrentar e tentar resolver essa questão tão relevante e que suscita tanto incômodo aos professores da Educação Básica. Frente a esse contexto, tivemos a oportunidade de desenvolver esta pesquisa e mapear as principais dificuldades linguísticas enfrentadas por alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II, da escola Estadual Professora Dilma Quadros, e, tomando como referência essas dificuldades, propor estratégias metodológicas que possam ser usadas para uma intervenção eficaz em sala de aula. Dessa forma, definimos como objetivos diagnosticar as dificuldades linguísticas recorrentes nos textos escritos de alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Professora Dilma Quadros, analisar e categorizar essas dificuldades e elaborar uma proposta de intervenção pedagógica que possa nos auxiliar, no trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, a fim de sanar as dificuldades identificadas nos textos escritos dos nossos alunos.

Assim, a pesquisa assumiu um caráter etnográfico, uma vez que estávamos imersos no ambiente de pesquisa e nos voltamos à análise de problemas relacionados às dificuldades linguísticas dos alunos. Dessa maneira, o estudo teve um caráter diagnóstico, interpretativo e propositivo e, por isso, se ateve também a pressupostos metodológicos da Linguística Aplicada. O estudo foi desenvolvido obedecendo-se às etapas investigativo-diagnóstica, investigativo-analítica e investigativo-propositiva.

A pesquisa nos possibilitou uma revisão bibliográfica acurada, com a busca de subsídios em estudos de pesquisadores renomados que tratam do tema, o que permitiu ampliar os nossos conhecimentos que serão basilares para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, possibilitando que os alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental desenvolvam habilidades de escrita

Sobre os achados de pesquisa, verificamos que, embora os alunos pesquisados já possuam muitas habilidades de escrita, as quais se incluem na categoria dos acertos prevista por Cagliari (2010), eles ainda apresentam, em seus textos escritos, várias dificuldades linguísticas que merecem a nossa atenção, haja vista os resultados obtidos na fase diagnóstica, entre os quais se encontram acentuação gráfica, transcrição fonética, modificação na estrutura segmental das palavras, uso indevido de letras, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas,

juntura e segmentação, hipercorreção, problemas sintáticos, problemas de translineação, forma morfológica e sinais de pontuação.

Concordamos com Cagliari (2010) quando ele diz que essas dificuldades linguísticas não são insuperáveis, uma vez que não faltam aos nossos alunos a capacidade de aprender. O autor assegura que nem os acertos dos alunos ocorrem por acaso, pois eles acertam mais do que erram, quando escrevem. Essas afirmações puderam ser comprovadas na análise dos textos feitos pelos alunos participantes desta pesquisa.

O levantamento e a análise dos dados permitem-nos reafirmar a necessidade de uma proposta de intervenção com estratégias metodológicas que possam sanar os problemas linguísticos apresentados pelos alunos do 9.º ano da Escola Estadual Professora Dilma Quadros. Como professora dessa turma, a pretensão é trabalhar com as dificuldades linguísticas diagnosticadas e também com outras a serem detectadas por meio de futuros diagnósticos, que serão feitos, de forma contínua e sistemática, nessa e nas outras turmas em que atuamos, já que verificamos, por meio deste estudo, que o diagnóstico é o ponto de partida para um trabalho eficaz com as dificuldades linguísticas dos alunos.

Entendemos que os objetivos traçados para a pesquisa foram alcançados, já que, diante das recorrentes dificuldades linguísticas observadas na escrita dos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental, propusemos fazer um estudo mais acurado a respeito do tema. E, na busca de melhorias da realidade que se apresenta em sala de aula, esta pesquisa diagnosticou as dificuldades linguísticas nos textos escritos desses alunos e, tendo em vista esse diagnóstico, propôs uma intervenção pedagógica, com a aplicação de procedimentos metodológicas específicos para sanar essas dificuldades. Essas estratégias resultaram em um Caderno Didático, que se constituirá em mais um material disponível para auxiliar o professor de Língua Portuguesa.

A seguir, apresentamos essas estratégias.

Roberta Fabiana de Andrade Reis

CADERNO DIDÁTICO
CONSTRUINDO HABILIDADES DE ESCRITA



Montes Claros
Fevereiro de 2023

Roberta Fabiana de Andrade Reis

CADERNO DIDÁTICO
CONSTRUINDO HABILIDADES DE ESCRITA

Montes Claros
Fevereiro de 2023

Vício da fala

**Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados.**

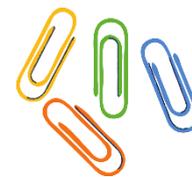
ANDRADE, O. Poesias reunidas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.





UNIDADE 1: A linguagem formal e informal e a variação linguística.....	84
UNIDADE 2: A variação linguística na escrita dos textos publicitários	86
UNIDADE 3: Chico Bento e as questões linguísticas	91
UNIDADE 4: Transcrições fonéticas e a escrita.....	103
UNIDADE 5: Lendo, interpretando e escrevendo por meio de ditado interativo.	115
UNIDADE 6: Melhorando a escrita do X.....	119
Sugestões de Respostas	125
Referências.....	134





APRESENTAÇÃO

Queridos colegas, professores de Língua Portuguesa!

É com imenso prazer que compartilho com vocês este material, o Caderno Didático Construindo habilidades de escrita. Este trabalho foi elaborado com muito esforço e carinho e faz parte de minha dissertação de mestrado, cujo objetivo foi diagnosticar as dificuldades linguísticas de alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental II e, tendo em vista essas dificuldades, propor atividades que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, especificamente em relação às habilidades linguísticas.

Dessa maneira, os nossos estudos estão voltados ao processo de escrita, ou seja, direcionados à construção de habilidades linguísticas, pois, como sabemos, para se escrever bem é necessário ter consolidadas algumas competências, as quais serão trabalhadas neste material. Embasamo-nos, principalmente nos aspectos das variações linguísticas. A cada bloco de atividades corrigido, caberá ao professor a sistematização das regras para que os alunos façam o registro no caderno.

Em sala de aula, muitos alunos veem o processo de escrita como um grande desafio a ser superado. Este caderno traz atividades desenvolvidas e voltadas à formação de habilidades relacionadas a esse processo. Sendo assim, abordamos tópicos relacionados a essas questões, tais como: variação linguística, ortografia, acentuação, questões gramaticais, sintáticas e semânticas. Assim, os exercícios que compõem este caderno podem nos ajudar a lidar com as questões relacionadas aos aspectos linguísticos com que temos de trabalhar em sala de aula para sanar dificuldades e desenvolver habilidades no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Ressalto que este material não tem a pretensão de abarcar todos os temas que se relacionam aos conhecimentos linguísticos, mas sim aqueles que identificamos como os mais recorrentes nos textos escritos dos nossos alunos. Ele representa uma alternativa a mais para nos auxiliar em nosso trabalho que se constitui em uma busca incessante para tornar os processos de ensino e aprendizagem da escrita mais eficazes.

Enfim, espero que as atividades propostas contribuam, de alguma maneira, para um trabalho profícuo com a Língua Portuguesa em sala de aula.

Bom trabalho!



Roberta Fabiana de Andrade Reis

UNIDADE 1: A linguagem formal e informal e a variação linguística



Leia, com atenção, o texto a seguir.

Texto 01

Pois é. U português é muito fáciu di aprender, purqui é uma língua qui a genti iscrevi ixatamenti cumu si fala. Num é cumu inglês qui dá até vontadi di ri quando a genti descobri cumu é qui si iscrevi algumas palavras. Im português, é só prestátenção. U alemão pur exemplu. Qué coisa mais doida? Num bate nada cum nada. Até nu espanhol qui é parecidu, si iscrevi muito diferenti. Qui bom qui a minha língua é u português. Quem soubé falá, sabi iscrevê.”

Excerto. Jô Soares, Revista Veja, 28 de novembro de 1990. Disponível em <https://brainly.com.br/tarefa>. Acesso em 01 dez. 2022.

O humorista Jô Soares escreveu o texto acima fazendo alusão à diferença que existe entre a fala e a escrita, pois geralmente falamos de uma forma e escrevemos de outra.



1. Reflita sobre o texto e responda.

a) Observe que o trecho foi escrito numa variante linguística muito conhecida e estudada por nós. Qual é essa variante?

b) Você conseguiria caracterizar, com ajuda das informações que já possui a respeito do assunto, o perfil das pessoas de uma determinada comunidade que usam esse tipo de linguagem, em relação à escolaridade, à posição social, à região etc.?

c) Na sociedade atual, você acredita que um falante, ao usar esse tipo de variante, no seu dia a dia, pode ter dificuldades para, por exemplo, conseguir um trabalho formal? E para conviver com os familiares e amigos da comunidade em que vive? E frequentar a escola? Reflita sobre essas questões e responda a elas apresentando argumentos para defender seu ponto de vista.



d) Como ficaria o texto em registro formal? Reescreva-o.

SISTEMATIZANDO: Anote, em seu caderno, as observações que a professora fará no fechamento dessas atividades, com as correções finais.



RELEMBRANDO

A LINGUAGEM FORMAL

É aquela empregada em situações comunicativas formais e caracteriza-se pela obediência às normas gramaticais. Mais comumente usada na língua escrita. É mais monitorada, menos espontânea, mais estável, menos sujeita a variações. Está presente nas aulas, conferências, sermões, discursos políticos, comunicações científicas, noticiários de TV, programas culturais etc. (BAGNO, 2013).

A LINGUAGEM INFORMAL

É aquela empregada em situações informais do dia a dia e caracterizada pelo emprego de frases de estrutura simples, pela pouca (ou nenhuma) observância às regras da gramática normativa, pelo vocabulário mais comum e pela presença de frases feitas, expressões populares e gírias (BAGNO, 2013).

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O termo variação se aplica a uma característica das línguas humanas que faz parte de sua própria natureza: a heterogeneidade. É a multiplicidade de modos de falar decorrente da multiplicidade das sociedades e das culturas em que as línguas são faladas. Cada um desses modos de falar recebe o nome de variedade linguística. (MOLLICA; DUARTE 2003).



UNIDADE 2: A variação linguística na escrita dos textos publicitários

1. As atividades a seguir estão relacionadas à escrita e envolvem questões gramaticais, sintáticas, semânticas etc., e têm sido muito discutidas entre você e seu professor, ao longo dos estudos de Língua Portuguesa. Uma sugestão é que você e seus colegas trabalhem em pequenos grupos para desenvolver estas questões.



- ✓ Analisem os anúncios publicitários e digam se há erros gramaticais, sintáticos, semânticos ou ortográficos em cada um deles e, se houver, destaque quais são.
- ✓ Depois de analisarem os anúncios publicitários, levantem hipóteses. Por que vocês acham que as pessoas que confeccionaram esses cartazes cometeram erros ao escreverem as mensagens?
- ✓ Agora façam as correções necessárias.
- ✓ Compartilhem com a turma a análise em relação aos erros encontrados e às correções feitas.
- ✓ Depois de analisarem atentamente os cartazes, digam se a variante linguística utilizada pelas pessoas que construíram os textos, em algum momento, prejudicou a comunicação entre os interlocutores.
- ✓ Vocês tiveram alguma dificuldade em entender algum deles? Justifique a resposta.

***Sugestão:** Cada grupo poderá escolher, pelo menos, dois anúncios.



a) Figura 1



Fonte:

https://jornaldoempreendedor.com.br/empreendedorismo_na_web. Acesso em: 02 jan. 2023.

b) Figura 2



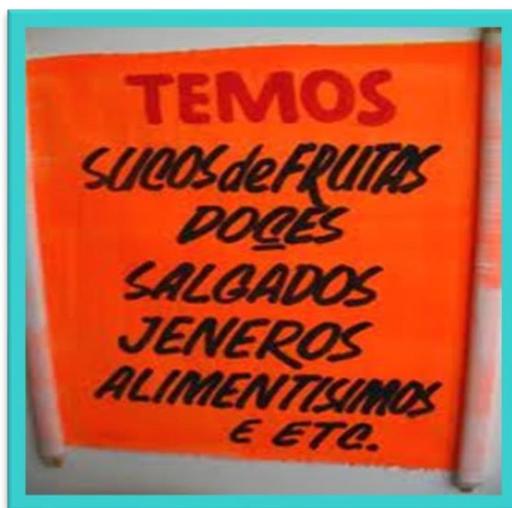
Disponível em: <https://macfor.com.br/revisao-de-portugues/>. Acesso em: 02 jan. 2023.

c) Figura 3



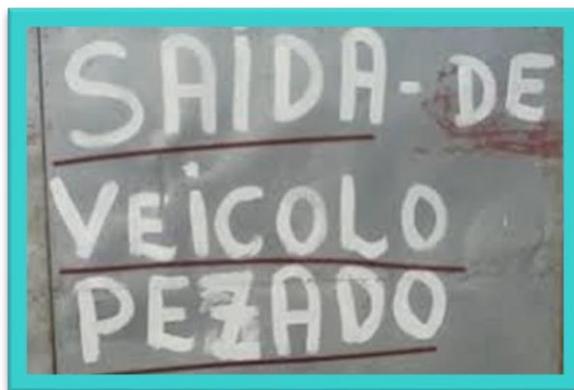
Fonte: <https://www.tedioso.com/>. Acesso em: 02 jan. 2023.

d) Figura 4



Fonte: <https://br.pinterest.com/>. Acesso em: 02 jan. 2023.

e) Figura 5



Fonte: <https://educacao.uol.com.br/>. Acesso em: 02 jan. 2023.

2. Leia, com atenção, o texto a seguir.



Variação linguística

<p>Oi, me chamo Beatriz E agora vou falar Sobre as tais variações E também lhe explicar Um pouquinho do assunto E o que tenho pra mostrar.</p> <p>Dentre as tais variações Existe a regional Ela é a mais comum No âmbito nacional Vai do Norte até o Sul De Manaus ao Pantanal.</p>	<p>Sempre presente na fala É fácil reconhecer Basta só uma conversa E já dá pra perceber De qual dessas regiões A pessoa pode ser.</p> <p>Cada lugar tem a sua Lá no Rio tem o chiado Que é muito reconhecido É um som bem enjoado Para aquele que não tá Normalmente acostumado (...)</p>
--	--

Fonte: <https://novaescola.org.br> . Acesso em: 02 jan. 2023.

a) Tendo em vista o texto, o que é a variação regional?

UNIDADE 3: Chico Bento e as questões linguísticas

Muitas pessoas, de várias gerações, conhecem os muitos personagens da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa. Entre eles está o Chico Bento. O personagem retrata um menino modesto, que faz uso de uma linguagem simples, típica da região onde reside. Chico é morador da zona rural, vive em um sítio com seus pais, tem um cotidiano simples, em contato com a natureza.



MÃOS À OBRA!

Nas próximas atividades você vai encontrar diversas situações em que o personagem principal é o famoso Chico Bento. Elas têm o propósito de ajudá-lo a melhorar determinados conhecimentos linguísticos que, por sua vez, melhorarão suas habilidades de escrita.

1. Leia, com atenção, o quadro a seguir.



Fonte: <https://br.pinterest.com/>. Acesso em: 03 jan. 2023.

- a) No quadro acima, Chico Bento se apresenta aos leitores. Você se identifica com esse personagem? Em que aspectos?



- b) Depois de conhecer um pouco sobre o personagem Chico Bento, reflita sobre alguns pontos: qual seria aproximadamente a idade dele? Que ano da escola ele frequentaria? Como seriam seus colegas? Que hábitos ele possivelmente teria?

2. Leia, com atenção, o quadro a seguir.



Fonte: <https://br.pinterest.com/>. Acesso em 03 jan. 2023.

- a) Analise o texto acima. O que você acha que o personagem quis dizer com essas falas?

b) Atente-se às falas de Chico Bento. Se ele tivesse usado o registro formal, como elas ficariam? Reescreva-as, fazendo as adaptações necessárias.

3. Leia com atenção o texto a seguir.



Fonte: <https://br.pinterest.com/>. Acesso em 03 jan. 2023.

a) Qual é o sentimento de Chico Bento no primeiro quadro? E no último quadro? Argumente.

- b) Observe que as palavras do texto foram escritas exatamente como são ditas pelo personagem, caracterizando o fenômeno da transcrição fonética, que, no texto, foi usada como um recurso para representar exatamente a fala dos personagens. Em um texto escrito, em que fosse solicitado o uso da norma padrão, esse recurso poderia ser usado? Argumente.

- c) Nessa transcrição, em algumas palavras do texto, a consoante “r”, indicativa do infinitivo dos verbos, foi eliminada, e a última vogal recebeu um acento gráfico. Identifique quais foram essas palavras e reescreva-as fazendo as correções e os acréscimos linguísticos necessários ao texto (concordâncias, acentuação, pontuação, ortografia).

- d) Você provavelmente deve ter percebido como se caracteriza a fala do personagem Chico Bento. Essa maneira de usar a linguagem é comum em seu ambiente escolar? Argumente.

- e) As pessoas da sua comunidade usam essa variante com que frequência? Argumente.

- f) Você se identifica com essa forma de falar? Argumente.

g) Em que situações você acredita que podemos usar essa variante? Cite algumas delas.

h) Você já verificou que existem outras variantes linguísticas diferentes dessa que aparece no texto. Relembre quais são elas e escreva em que situações poderíamos usá-las.

i) Em sua opinião, a variante linguística utilizada pelo personagem e seus familiares atrapalha o processo de comunicação entre os interlocutores? Justifique sua resposta.

4. Leia, com atenção, o texto a seguir.

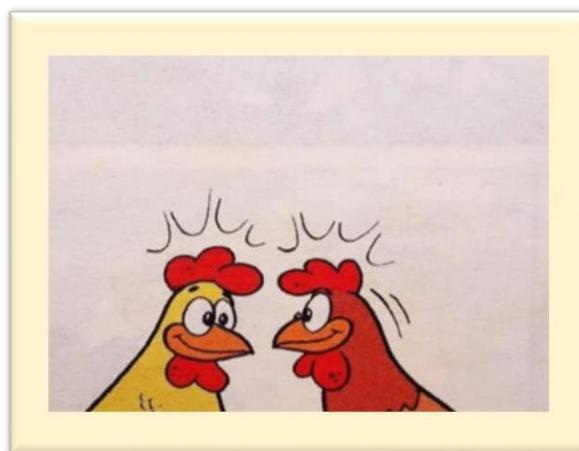


Fonte: <https://br.pinterest.com/>. Acesso em 03 jan. 2023.

- a) O substantivo “gatinha” constrói o sentido do texto com as duas diferenças de sentido. Explique em que consiste essas diferenças.

- b) Nota-se, no texto, ocorrências de reproduções do modo de falar das personagens, como a supressão de letras em algumas palavras. Em uma das palavras, a vogal (semivogal) que compõe o ditongo e, na outra, a consoante indicativa de infinitivo em verbos; ambos os casos se manifestam na locução verbal. Destaque essas locuções. Se essas características fossem eliminadas, os efeitos de caracterização dos personagens seriam o mesmo? Argumente.

5. Leia, com atenção, o texto a seguir.



Fonte: <https://br.pinterest.com/>. Acesso em: 03 jan. 2023.

a) Qual é o sentido produzido pela fala de Chico Bento no primeiro quadro?

b) Entretanto, as personagens “galinhas”, ao ouvirem a conversa, interpretam-na de uma forma diferente da esperada e direcionam-se à Casa Lotérica, por quê?

c) Que expressão contribui para a construção desses sentidos?

d) Explique o humor presente no texto.

6. Leia, com atenção o texto a seguir.



Fonte: <https://br.pinterest.com/>. Acesso em 03 jan. 2023.

- a) Você, como falante da Língua Portuguesa, considera que a variante linguística usada por Chico e por sua família tem o mesmo prestígio na sociedade que a variante formal, por exemplo? Por quê?

- b) Qual é a importância dessa variante usada por Chico e sua família para a construção da identidade das pessoas da comunidade em que vivem?

7. Leia, com atenção o texto a seguir.



Fonte: <https://br.pinterest.com/>. Acesso em: 03 jan. 2023.

- a) Algumas palavras na fala acima sofreram supressão e troca de letras, outras, trocas, fenômenos muito comuns na fala, mas que também ocorrem na escrita. Por que esses fenômenos acontecem também na escrita?

- b) Em sua comunidade de falantes, você já percebeu outras palavras usadas pelas pessoas, na fala e na escrita, em que há supressão ou acréscimo de letras, como, por exemplo, na ocorrência do verbo estar (tá = está)? Cite-as.

- c) Você conhece grupos de pessoas que usam variantes diferentes da usada por Chico Bento? Cite exemplos desses grupos de pessoas. Você saberia dizer qual seria provavelmente o nível de escolaridade e a profissão delas?

8. Leia, com atenção, o texto a seguir.



Fonte: <https://br.pinterest.com/>. Acesso em: 03 jan. 2023

a) Analise as falas de Chico Bento e de sua professora. O que aconteceu para deixar o personagem Chico Bento espantado, constrangido e bem desapontado?

b) Que tipo de comportamento você identificou na fala e na atitude da professora?

c) Você acha que a professora agiu de maneira adequada? Argumente.

d) O que você pensa a respeito das seguintes questões: o menino deveria aprender sozinho, em sua casa, o português pretendido pela professora, com outras pessoas da comunidade ou deveria depender, nesse caso, da ajuda dela?

e) Tendo em vista os conhecimentos que você já possui, até aqui, sobre o assunto, responda. Em relação à variante padrão, em que situações você acredita que ela é importante e necessária?



f) O que você entende como “monitorar em maior grau a nossa fala”?

g) Imagine alguns episódios tais como: dar uma palestra; apresentar um trabalho de qualquer componente curricular para os colegas e para os professores, em sala de aula; participar de uma entrevista de emprego, de um seminário ou de conversa com autoridades. Ocorrências em que devemos monitorar em maior grau, ou seja, com mais intensidade a nossa fala. Qual variante você acredita que deve ser usada nesses contextos? Argumente.

- h) Por outro lado, pense nas seguintes situações: uma conversa informal com o colega de sala, na hora do recreio, um bate papo com seus irmãos e pais, envio de mensagens para amigos da vizinhança, por meio de um aplicativo de mensagens. Que tipo de linguagem podemos usar com esses grupos de falantes? E por quê?

SISTEMATIZANDO: Anote, em seu caderno, as observações que a professora fará no fechamento dessas atividades, com as correções finais.





UNIDADE 4: Transcrições fonéticas e a escrita

A transcrição fonética é a representação dos sons da fala através de símbolos fonéticos. Difere de região para região, de estado para estado e de pessoa para pessoa, uma vez que representa os diferentes sotaques.

Exemplos: povo - ['povu]
uso - ['uzu]

Fonte: <https://www.normaculta.com.br>. Acesso em: 05 jan. 2023.

Uma transcrição fonética faz uso de um sistema de símbolos que visa representar a fala tal como ela é realmente produzida.

Fonte: <https://www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em: 05 jan. 2023.

Vamos trabalhar com as transcrições fonéticas?



1. Observe com atenção as transcrições fonéticas registradas abaixo. Em seguida, tente descobrir as palavras correspondentes e escrevê-las nos espaços. As transcrições baseiam-se na oralidade, ou seja, em como as palavras são pronunciadas. Consulte um dicionário, se for necessário. Também foram reproduzidas aqui as transcrições fonéticas de algumas palavras grafadas com x. O propósito é fazer com que você conheça novos vocábulos escritos com essa consoante e ainda que perceba que ela possui alguns símbolos (sons) distintos.

Observe o exemplo:

Casamento - [kaza'mêtu]

a) [sõŋei] _____

b) ['méw] _____

c) ['keju] _____

d) ['ôRu] _____

e) ['táksi] _____

f) ['kaRu] _____

g) ['karu] _____

h) ['baxu] _____

i) ['xavi] _____

j) [gi'tara] _____

k) ['nĩŋu] _____

l) ['teλ a] _____

m) [ʒ ĩkāna] _____

n) [a'ksila] _____

o) [xuras'keRa] _____

p) ['sĩtu] _____

- q) [adimiRa'dô] _____
- r) [ezorbi'tāti] _____
- s) [ĩnekso'Ravew] _____
- t) [eze'kravew] _____
- u) [ezorsi'zá] (V. I.)* _____
- v) [ĩtoksika'sãũ] _____
- w) [nasi'mêtu] _____
- x) [e'sesu] _____
- y) [sa'bê] (V. I.)* _____
- z) [traba'λ á] (V. I.)* _____

*Segue abaixo alguns símbolos fonéticos que vão ajudar você nessas atividades.

Obs.: *V. I. – Verbo no infinitivo

[ˈ] sílaba tônica	[g] g (gue/ gui/ ga/go/gu)
[λ] dígrafo lh	[r] rr / r início de palavras– [rato/carroça/carta]
[ŋ] dígrafo nh	[R] r entre vogais [caro/ópera]
[ʒ] g (ge / gi)	[s] ss – [precisar]

2. Vamos trabalhar aqui, nesta atividade, com palavras homônimas e homófonas. O minidicionário de Língua Portuguesa, Aurélio, 8. ed., define:

Homófono: ling. diz-se, ou vocábulo que tem o mesmo som de outro com grafia e sentido diferentes.

Homônimo: ling. diz-se de, ou palavra que se pronuncia e/ou escreve da mesma forma que outra, mas de origem e sentido diferentes.



Atente-se ao par de palavras que você conseguiu transcrever. Observe as diferenças na grafia de cada uma. O objetivo dessas questões é fazer com que você conheça e aprenda a escrever novas palavras, melhore seu vocabulário, e, por fim, ajudá-lo a aperfeiçoar sua escrita. Enfim, esta é uma oportunidade de conhecer palavras que têm a mesma pronúncia e grafias diferentes.

Veja o exemplo: [a'sentu] – acento / assento

- a) ['maw] _____
- b) [se'sãũ] _____
- c) ['mas] _____
- d) ['pas] _____
- e) ['sẽna] _____
- f) ['asu] _____
- g) ['sesta] _____
- h) ['xeki] _____
- i) ['tras] _____
- j) ['sela] _____
- k) ['seku] _____
- l) [co'ze] *V. I. _____
- m) [apre'sa] *V.I. _____
- n) [ka'sa] *V. I. _____
- o) ['kawda] _____
- p) ['nos] _____
- q) [kõ'sertu] _____
- r) ['sĩtu] _____
- s) ['tras] _____
- t) ['sẽĩ] _____
- u) ['sẽsu] _____
- v) ['awtu] _____
- w) [asẽ'dê] *V.I. _____

3. Desenvolva essas atividades com atenção! Sugerimos que você trabalhe em duplas para que seu colega possa auxiliá-lo e você a ele. Vocês, depois de observarem e analisarem a transcrição fonética das pequenas frases, tentarão transcrevê-las. Juntos também devem se empenhar no processo de escrita das palavras e acréscimos necessários: gramaticais, semânticos, sintáticos etc. O objetivo da questão é mostrar a vocês que grande parte das palavras são pronunciadas de um jeito e escritas de outro. Além do mais, abordar algumas regras linguísticas. Fiquem atentos!



- a) [eli/preˈsiza/estuˈdá]
- b) [ˈisu/mi/ajuˈdô/a/iskeˈsê/as/mêˈtiRa]
- c) [juˈze/pesˈkô/ˈtreis/ˈpeixe/nu/ˈmá]
- d) [adoleˈcētis/neseˈsitãũ/di/ˈlê/ˈmais/ˈlivrus]
- e) [ouˈvi/faˈlá/ˈmaw/di/voˈsê]
- f) [ˈpaulu/espʊˈsô/us/isˈtraŋu/daˈki]
- g) [ˈgostu/mũĩtu/di/ãˈdá/di/bisiˈkleta]
- h) [maˈRia/presiˈzô/di/ˈi/ẽˈboRa]
- i) [juˈzé/ˈkis/ˈvê/a/ispoziˈsãũ]
- j) [u/ˈpovu/ˈké/ˈvê/u/eˈklipsi/du/ˈsow]
- k) [õtẽĩ/xuˈveu/ˈmais/kõtiˈnua/ˈkẽti]
- l) [ispeˈrei/ˈmais/ˈdi/ˈtreis/ˈoRa/ˈmais/ˈeli/ˈnũ/xeˈgô]
- m) [disiˈplina/ˈe/ˈmũĩtu/ĩporˈtãti/ẽĩ/ˈnosas/ˈvida]
- n) [ˈa/loteˈRia/ˈvai/ˈdá/ˈsĩku/miˈlãũ/ˈdi/ˈprêmiw]
- o) [as/fiˈgura/dus/ˈlivru/sãũ/ˈtodas/koloˈrida]

4. Leia, com atenção, o texto a seguir.



Fonte: <https://br.pinterest.com/>. Acesso em: 03 jan. 2023.

- a) Na fala de Chico Bento, no terceiro quadro, há uma quebra de expectativa que produz o humor do texto. Explique essa afirmativa.

- b) Sabe-se que a pronúncia e a escrita das palavras são processos distintos que devem ser analisados com atenção, exatamente porque existem consideráveis diferenças entre eles. Isso quer dizer que, grande parte das palavras não são registradas da mesma forma que são faladas; temos de ter muito cuidado em relação a esse detalhe. E isso é um fato que acontece em diversas línguas. A partir dessas informações e de outras que você já possui sobre o assunto, atente-se às questões a seguir. Os trechos da história acima serão reproduzidos foneticamente, usando

uma fonética simples, para que você tente reescrevê-los fazendo as correções gramaticais, semânticas e sintáticas necessárias.

1.º quadro: [ˈxicu / fiˈkei / ˈoRas / i / ˈoRas / ispeˈRãdu / oˈcê / ˈla/ nu / câˈpĩnu / i / oˈcê / ˈnũ / apaReˈceu /] [ˈkraru]

2.º quadro: b. [oˈcê / faˈlô / ki / kiˈRia / si / ʔkõˈtRá / kũˈmigu / ˈas / diˈzoitu / ˈoRa/] [i / daˈi/]

3.º quadro: [daˈi / ki / u / reˈlogiw / da / ˈmĩna / ˈkaza / ˈso / tẽi / ˈdozi / ˈoRa/]

5. Leia, com atenção, o texto a seguir.



Fonte: <https://br.pinterest.com/>. Acesso em: 03 jan. 2023.

a) No terceiro quadro, qual é o efeito de sentido provocado pela fala do Zé Lele? Essa fala faz alusão a uma crença popular, você sabe dizer qual é ela?

- b) Pesquise outras crenças populares que são comuns em sua comunidade e cite pelo menos três delas.

6. Leia com atenção o texto a seguir.



Fonte: <https://br.pinterest.com/>. Acesso em 03 jan. 2023.

- a) Nessa questão, o último quadro foi retirado. Apenas a transcrição fonética simplificada da fala de Chico Bento será representada. Você deve transcrevê-la atentando-se à transcrição. Em seguida, analise o que escreveu e identifique os problemas linguísticos, corrigindo-os e fazendo as adequações indispensáveis.

[ái / ki / bãũ/ prũ'kê / 'kas / 'nota / 'ki / 'eu / ti'Rei / 'axo / ki / 'nũ /'paso / di / 'ãnu/]

- b) Baseado no que você reescreveu, interprete e construa o significado da história. Em seguida, explique os efeitos de sentido sugeridos pela fala de Chico Bento e pelo pensamento de sua mãe. Eles estão falando sobre a mesmo assunto?

7. Leia com atenção o texto a seguir.



Fonte: <https://br.pinterest.com/>. Acesso em 03 jan. 2023.

- a) Além da fala das personagens sofrer influências importantes da oralidade, existem algumas expressões que são tipicamente regionais e evidenciam a linguagem espontânea e informal dos falantes. Tente identificá-las. Na sua região, essas expressões são utilizadas com frequência? Dê sinônimos para elas.

- b) Dê exemplos de outras expressões regionais, usadas na fala, que são recorrentes em sua comunidade.

- c) No terceiro quadrinho, a fala do personagem provocou uma quebra de expectativa. Explique esse fato.

8. Leia, com atenção, o texto a seguir.



Fonte: <https://www.brasilagricola.com>. Acesso em: 04 jan. 2023.

- a) Chico Bento cresceu e mudou o seu jeito de falar. A que você atribui essa mudança?

- b) Embora Chico tenha mudado o seu jeito de falar, há, em sua fala, um uso típico da fala coloquial. Identifique-o.

- c) Verificamos que o pai de Chico Bento preservou sua maneira de falar. A que você atribui esse fato?

9. Leia, com atenção, o texto a seguir.



Fonte: <http://www.paradatemporal.com/>. Acesso em: 04 jan. 2023.

- a) Conforme vimos, Chico Bento, seu primo e amigo Zé Lelé e Rosinha, sua namorada, agora são jovens. Observamos que as falas dos jovens Zé Lelé e Chico têm características diferentes. A que você atribui essa diferença?

- b) Chico percebe as características da fala de Zé Lelé e até o corrige. Além da correção feita por Chico, que outras ele poderia fazer observando as falas de Zé Lelé?

- c) Você considera que Chico Bento teve uma postura preconceituosa em relação ao modo de falar de Zé Lelé? Argumente.

SISTEMATIZANDO: Anote, em seu caderno, as observações que a professora fará no fechamento dessas atividades, com as correções finais.



UNIDADE 5: Lendo, interpretando e escrevendo por meio de ditado interativo

Esta atividade deve ser desenvolvida no laboratório de informática da escola, pois será necessário o uso de computadores com internet para acessar o Google. O professor fará, antes do início, o compartilhamento desse e-book em todos eles. Logo depois, no primeiro momento, inicie a leitura e, à medida que ela avançar, clique nos números que, por sua vez, vão direcioná-lo ao site no qual será possível descobrir as palavras do texto que foram subtraídas, ao ouvir a pronúncia de cada uma delas. A leitura e a identificação dos vocábulos acontecerão dessa maneira, até o fim do fragmento. A preocupação, nesta primeira parte do exercício, será apenas a leitura do texto e a audição das palavras. No segundo momento, você deve reiniciar a leitura, clicar nos números (links) e cautelosamente ir anotando em seu caderno as palavras que for ouvindo, ao longo do texto. Perceba que foram subtraídas 47 palavras escolhidas previamente. O professor fará as correções necessárias em aula expositiva, no quadro. Fique atento a elas e, em caso de dúvidas, pergunte-o.



VENHA VER O PÔR DO SOL

Lygia Fagundes Telles

Ela subiu sem pressa a 1 ladeira. À medida que avançava, as casas iam 2, modestas casas espalhadas sem simetria e ilhadas em terrenos 3. No meio da rua sem calçamento, coberta aqui e ali por um mato rasteiro, algumas crianças brincavam de roda. A 4 cantiga 5 era a única nota viva na quietude da tarde.

Ele a esperava encostado a uma árvore. 6 e magro, metido num largo blusão azul-marinho, cabelos 7 e desalinhados, tinha um jeito 8 de estudante.

— Minha querida Raquel. Ela encarou-o, séria. E olhou para os próprios sapatos.

— Veja que lama. Só mesmo você inventaria um encontro num lugar destes. Que ideia, Ricardo, que ideia! Tive que 9 do táxi lá longe, jamais ele chegaria aqui em cima. Ele 10 entre malicioso e ingênuo.

— Jamais, não é? Pensei que viesse vestida esportivamente e agora me aparece nessa elegância! Quando você andava comigo, usava uns sapatões de sete léguas, lembra?

Foi para 11 isso que você me fez subir até aqui? - perguntou ela, guardando as luvas na bolsa. Tirou um cigarro. - Hein?!

— Ah, Raquel... - e ele tomou-a pelo braço.

— Você, está uma coisa de linda. E fuma agora uns cigarrinhos pilantras, azul e dourado... Juro que eu tinha que ver ainda uma vez toda essa beleza, **12** esse perfume. Então? Fiz mal?

— Podia ter escolhido um outro lugar, não? – Abrandara a voz.

— E que é isso aí? Um cemitério? Ele voltou-se para o velho muro arruinado. Indicou com o **13** o portão de ferro, **14** pela ferrugem.

— Cemitério abandonado, meu anjo. Vivos e mortos, desertaram todos. Nem os fantasmas sobraram, olha aí como as criancinhas brincam sem medo, acrescentou apontando as crianças na sua ciranda. Ela trouxe lentamente. Soprou a fumaça na cara do companheiro.

— Ricardo e suas ideias. E agora? Qual o programa? Brandamente ele a tomou pela cintura.

— Conheço bem tudo isso, minha gente está, enterrada aí. Vamos **15** um instante e te mostrarei o pôr-do-sol mais lindo do mundo. Ela encarou-o um instante. Envergonhou a cabeça para **16** numa risada.

— Ver o pôr-do-sol!... Ali, meu Deus... Fabuloso, fabuloso!... Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só **17** uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr-do-sol num cemitério... Ele **18** também, afetando encabulamento como um menino pilhado em falta.

— Raquel, minha querida, não faça assim comigo. Você sabe que eu gostaria era de te **19** ao meu apartamento, **20** fiquei **21** pobre ainda, como se isso fosse possível. Moro agora numa pensão **22**, a dona é uma Medusa que vive espiando pelo buraco da fechadura...

— E você acha que eu iria? - Não se zangue, sei que não iria, você está sendo fidelíssima. Então pensei, se pudéssemos **23** um pouco numa rua afastada... - disse ele, aproximando-se mais. Acariciou-lhe o braço com as pontas dos dedos. Ficou sério. E aos poucos, inúmeras rugazinhas foram-se formando em redor dos seus olhos ligeiramente apertados. Os leques de rugas se aprofundaram numa expressão astuta. Não era nesse instante tão jovem como aparentava. Mas logo sorriu e a rede de rugas desapareceu sem deixar vestígio. Voltou-lhe novamente o ar **36** e meio desatento.

— Você fez bem em vir.

— Quer dizer que o programa... E não podíamos **24** alguma coisa num bar?

— Estou sem dinheiro, meu anjo, vê se entende.

— **25** eu pago.

— Com o dinheiro dele? Prefiro **26 27**. Escolhi este passeio porque é de graça e muito **28**, não pode **29** um passeio mais **30**, não concorda comigo? Até romântico. Ela olhou em **31**. Puxou o braço que ele apertava.

— Foi um risco enorme, Ricardo. Ele é ciumentíssimo. Está farto de **32** que tive meus casos. Se nos pilha juntos, então sim, quero **33** se alguma das suas fabulosas ideias vai me **34** a vida.

— Mas me lembrei deste lugar justamente porque não quero que você se arrisque, meu anjo. Não tem lugar mais discreto do que um cemitério abandonado, veja, completamente abandonado - prosseguiu ele, abrindo o portão. Os velhos gonzos gemeram. — Jamais seu amigo ou um amigo do seu amigo saberá que estivemos aqui.

— É um risco enorme, já disse. Não insista nessas brincadeiras, por favor. E se vem um enterro? Não suporto enterros.

— Mas enterro de quem? Raquel, Raquel, quantas vezes preciso repetir a mesma coisa?! **35** séculos ninguém mais é enterrado aqui, acho que nem os ossos sobraram, que bobagem. Vem comigo, pode me dar o braço, não tenha medo...

O mato rasteiro dominava tudo. E não satisfeito de ter-se alastrado furioso pelos canteiros, subira pelas **36**, infiltrando-se ávido pelos rachões dos mármore, invadira as alamedas de pedregulhos esverdinhados, como se quisesse com sua violenta força de vida **37** para sempre os últimos vestígios da morte. Foram andando pela longa alameda banhada de sol. Os passos de ambos ressoavam sonoros como uma estranha música feita do som das folhas secas trituradas sobre os pedregulhos. Amuada, mas obediente, ela se deixava **38** como uma criança. Às vezes mostrava certa curiosidade por uma ou outra **39** com os pálidos, medalhões de retratos esmaltados.

— É imenso, hein? E tão miserável, nunca vi um cemitério **40** miserável, que deprimente - exclamou ela, atirando a ponta do cigarro na direção de um anjinho de cabeça **41**

— Vamos embora, Ricardo, chega.

— Ali, Raquel, olha um pouco para esta tarde! Deprimente por quê? Não sei onde foi que eu li, a beleza não está nem na luz da manhã nem na sombra da noite, está no crepúsculo, nesse meio-tom, nessa ambiguidade. Estou-lhe dando um crepúsculo numa bandeja, e você se **42**.

— Não gosto de cemitério, já disse. E ainda mais cemitério pobre. Delicadamente ele beijou-lhe a mão.

— Você prometeu **43** um fim de tarde a este seu escravo.

— É, **44** fiz **45**. Pode **46** muito engraçado, mas não quero me **47** mais. [...]

— Ele é tão rico assim?

— Riquíssimo. Vai me levar agora numa viagem fabulosa até o Oriente. Já ouviu falar no Oriente? Vamos até o Oriente, meu caro...

Ele apanhou um pedregulho e fechou-o na mão. A pequenina rede de rugas voltou a se estender em redor dos seus olhos. A fisionomia, tão aberta e lisa, repentinamente escureceu, envelhecida. Mas logo o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram.

— Eu também te levei um dia para passear de barco, lembra?

Recostando a cabeça no ombro do homem, ela retardou o passo. [...]

1. Leia novamente, com muita atenção, o texto.

- a) Depois de feita a leitura, destaque palavras desconhecidas para você. Escolha, pelo menos três, pesquise seus significados em um dicionário e elabore frases para cada uma delas.

- b) Dê sua opinião a respeito do texto: diga se você o considera bonito, cômico, divertido, emocionante, engraçado, melancólico, monótono, romântico ou trágico. Destaque elementos do texto que comprovem sua resposta.

- c) Em relação às palavras – carcomido e horrenda, você conhece seus significados? Se não, procure em um dicionário e, em seguida, dê sinônimos para elas.

- d) O autor usou as palavras rugazinhas e ciumentíssimo. Que efeitos de sentido ele quis provocar ao usar o substantivo no diminutivo e o adjetivo no superlativo absoluto sintético, respectivamente, na narrativa?

e) Qual é o tipo de narrador presente no texto? Destaque trechos que comprovem sua resposta.

f) Em relação aos outros elementos da narrativa, identifique:

personagens: _____

espaço: _____

tempo: _____

g) Que diferenças você percebe entre as falas das personagens da história de Chico Bento (menino) e as das personagens dessa história?

h) A que você atribui essas diferenças?

SISTEMATIZANDO: Anote, em seu caderno, as observações que a professora fará no fechamento dessas atividades, com as correções finais.



UNIDADE 6: Melhorando a escrita do "X"

Na atividade a seguir, escolhemos um grupo específico de palavras grafadas com x para trabalharmos um pouco com ortografia. Como se sabe, a letra x é representada por diversos fonemas, na Língua Portuguesa, ou seja, uma mesma letra com sons distintos. Abaixo seguem as orientações das quais você deve se valer para desenvolver as questões. Em caso de dúvidas, consulte seu professor. A proposta é trabalhar da seguinte forma: você deve observar as palavras que constam no quadro, logo depois, pronunciá-las em voz alta, analisar o som do x, em cada uma delas, e tentar encaixá-las em uma das cinco colunas correspondentes. Mesmo que não conheça algumas delas, tente direcioná-las pedindo ajuda ao seu professor. Ele fará as devidas correções e mostrará a você algumas particularidades sobre a escrita das palavras grafadas com x.

Vamos conhecer as regras do uso da letra X?

- 1) Emprega-se o **"X"** depois de ditongos (encontro de duas vogais na mesma sílaba): faixa, baixo, deixa, peixe, trouxa, frouxo.

- 2) Todas as vezes que uma palavra iniciar com a sílaba **"me"**, usa-se o **"X"** após essa sílaba: México, mexerica, mexilhão, mexer.
 Mas atenção: existe uma exceção à regra. Como **"mexa"** é o imperativo do verbo mexer, a palavra **"mecha"** também está correta e significa pedaço – "uma mecha de cabelo".

- 3) Também se usa o **"X"** quando um termo se inicia com a sílaba **"en"**: enxada, enxaqueca, enxergar, enxugar, enxoval.
 A exceção dessa regra são as palavras derivadas de termos escritos com **"CH"**. Por exemplo, encher começa com a sílaba **"en"** e mesmo assim escreve-se com **"CH"**. Isso porque a palavra é derivada do termo cheio. Sendo assim, preencher, enchente e outras variações também carregam o **"CH"**.

- 4) Escreve-se com **"X"** os termos de origem indígena, africana e termos traduzidos da língua inglesa: orixá, abacaxi, capixaba, xingar, xerife, xampu.

1. Marque o quadrinho que representa o som da letra X em cada palavra:

PALAVRAS	X SOM DE CH	X SOM DE KS	X SOM DE S	X SOM DE SS	X SOM DE Z
aproximação					
asfixia					
auxílio					
axila					
boxe					
bruxa					
clímax					
cóccix					
enxaqueca					
engraxar					
enxurrada					
esdrúxula					
exaltado					
exceção					
excêntrico					
excepcional					
excessivo					
execrável					
exílio					
exorbitante					
exótico					
expectativa					
exsudação					
extensão					
extinção					
extrovertido					
exuberante					
flexão					
inexorável					
látex					
léxico					
maxilar					
mexilhão					
ônix					
ortodoxo					
óxido					
queixo					
sexagésimo					
sintaxe					
taxativo					
têxtil					
toxina					

xará					
xaveco					
xenofobia					
xilindró					
xingar					
xucro					

2. Vamos de caça-palavras?



- a) Localize, no quadro a seguir, as palavras que foram usadas como exemplo na síntese das regras.

Conhecendo melhor o x

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, com palavras ao contrário.

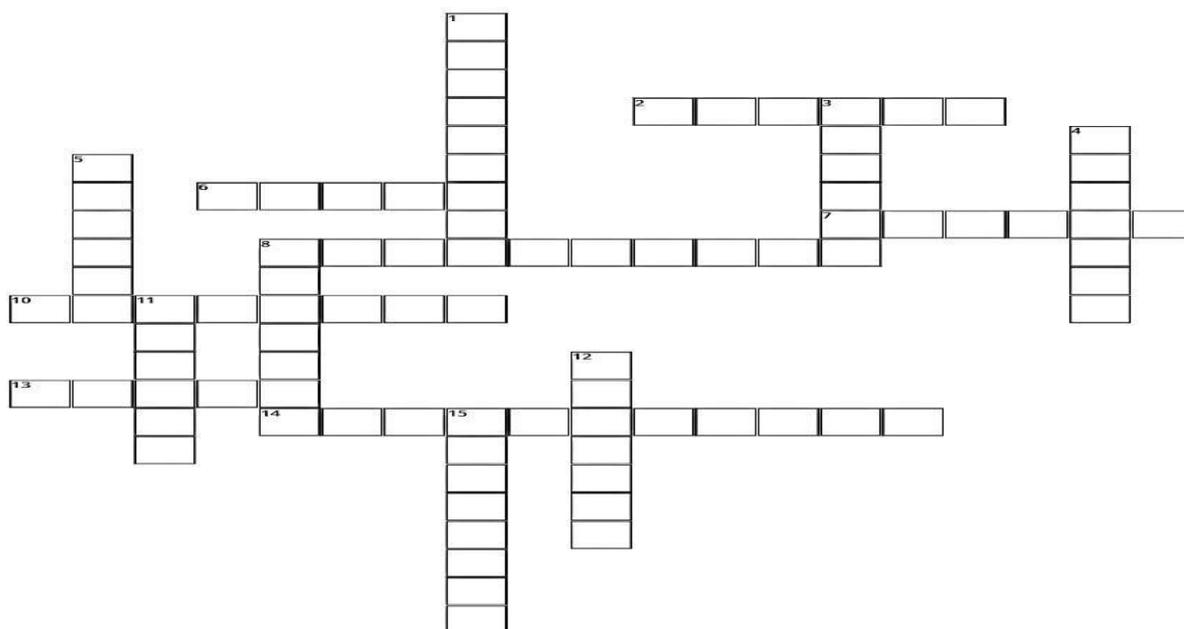
X A R Á U O D I T R E V O R T X E E E E T R
 E N X A Q U E C A O O M I S É G A X E S N O
 O D M Ó R D N I L I X A X R E X A T N I S Ã
 O E E L C L E V Á R C E X E M A X I L A R X
 C T X L A N O I C P E C X E N M D N H F A E
 E N I D O Ã Ç A D U S X E O R O I Ç T C I L
 V A L R O C I T Ó X E V S E D T F Ã O Ó X F
 A R H E W E X T E N S Ã O I Ê E O O H C I S
 X E Ã R F N N X N D B T X X E C K X B C F N
 S B O V I T A X A T N Ó T E I E E O A I S E
 X U E P E L U X U I E I V X X T A D C X A X
 U X A C T D X A U R L E É Í Á O H O L O Y C
 C E W A D D Í R Ô R R L O L T T B T Í H A E
 R A D A L T L N P N B A N I X O T R M L A Ç
 O O U J O X I E U Q N L D O N I R O A Y P Ã
 T T I N E X O R Á V E L R A G N I X X V A O

ASFIXIA	EXALTADO	EXUBERANTE	MEXILHÃO	XARÁ
AUXÍLIO	EXCEPCIONAL	EXÍLIO	ORTODOXO	XAVECO
BOXE	EXCEÇÃO	EXÓTICO	QUEIXO	XENOFOBIA
BRUXA	EXECRÁVEL	FLEXÃO	SEXAGÉSIMO	XILINDRÓ
CLÍMAX	EXSUDAÇÃO	INEXORÁVEL	SINTAXE	XINGAR
CÓCCIX	EXTENSÃO	LÁTEX	TAXATIVO	XUCRO
ENXAQUECA	EXTINÇÃO	LÉXICO	TOXINA	ÓXIDO
ENXURRADA	EXTROVERTIDO	MAXILAR	TÊXTIL	ÔNIX

b) Agora, consultando o dicionário, dê o significado de cada uma das palavras encontradas.

3. Preencha a cruzadinha abaixo.

Escrevendo com o x



Horizontais

2. Expatriação forçada ou por livre escolha; degredo; lugar em que vive o exilado.
6. Cavidade por baixo da articulação do ombro, constituindo uma zona intermediária entre este e o tórax; sobaco, sovaco, sovaqueira.
7. Osso remanescente da cauda dos embriões na base da coluna, ger. formado por quatro vértebras que se fundem ao longo da vida adulta.
8. Que ou o que, numa sequência, ocupa a posição do número 60.
10. Ato ou efeito de extinguir-se; abolição, supressão.
13. Substância líquida, espessa, coagulável, leitosa ou incolor, por vezes, amarela, alaranjada ou vermelha, encontrada em vários vegetais.
14. Que é fora do comum, que ocorre além dos limites do estabelecido ou do que é normal, frequente ou corriqueiro.

Verticais

1. Grande quantidade de água que corre com violência, resultante de chuvas abundantes; águas selvagens, aguaça, enxurro.
3. Repertório de palavras existentes numa determinada língua.
4. Dificuldade ou impossibilidade de respirar, que pode levar à anóxia; pode ser causada por estrangulamento, afogamento, inalação de gases tóxicos, obstruções mecânicas ou infecciosas das vias aéreas.
5. Ponto culminante, auge.
8. Parte da gramática que estuda as palavras enquanto elementos de uma frase, as suas relações de concordância, de subordinação e de ordem.
11. Próprio para ser tecido; que se pode tecer. Pertencente ou relativo aos tecidos.
12. Desvio de uma regra ou de um padrão convencionalmente aceito; aquele que se desvia ou exclui de regras e padrões.
15. Grande abundância ou fluidez no volume de águas, devido a excesso de chuvas, subida de maré etc.; cheia, inundação.

Elaborado pela autora com o uso do site: <https://www.geniol.com.br/>. Acesso em: 01 fev. 2023.

4. Vamos conhecer algumas regras de acentuação gráfica?

DESAFIO: Pense e escreva exemplos (pelo menos cinco palavras) para as regras de acentuação a seguir.



Monossílabas tônicas terminados em: -a, -as, -e, -es, -o, -os.
Exemplos:



Palavras com duas ou mais sílabas:

Oxítonas terminadas em:

-a, -as, -e, -es, -o, -os, -em, -ens.

Exemplos:



Atenção!

Todas as palavras proparoxítonas na Língua Portuguesa são acentuadas graficamente.

Exemplos: _____



Palavras proparoxítonas terminadas em:

-i, -is, -us, -r, -l, -x, -n, -um, -uns, -ão, -ãos, -ã, -ãs, -ps, -on, -ons.

Exemplos: _____



SUGESTÕES DE RESPOSTAS

Unidade 1

1.
 - a. Variante linguística não padrão.
 - b. Resposta pessoal.
 - c. Resposta pessoal (Sugestão: falar com os alunos a respeito das situações em que se deve usar a variante padrão da língua, necessariamente, como uma entrevista para se conseguir um trabalho formal). Portanto, se um falante usar a variante não padrão da língua numa entrevista de trabalho, pode ser que tenha dificuldades de se conseguir um emprego formal. Já nas situações de convivência com falantes da comunidade, usar essa variante não representa nenhum problema para qualquer pessoa, desde que não haja dificuldades de entendimento na comunicação. Não há problema em usar a variante não padrão ao frequentar a escola. Entretanto, é necessário estar atento a certas situações formais, em sala de aula, em que se faz necessário o uso de uma linguagem mais monitorada (norma padrão), como seminários, apresentação de trabalhos etc.
 - d. Pois é. O português é muito fácil de aprender, porque é uma língua que a gente escreve exatamente como se fala. Não é como o inglês que dá até vontade de rir quando a gente descobre como é que se escreve algumas palavras. Em português, é só prestar a atenção. O alemão por exemplo. Quer coisa mais doida? Não bate nada com nada. Até no espanhol que é parecido se escreve muito diferente. Que bom que a minha língua é o português. Quem souber falar, sabe escrever.

Unidade 2

1.
 - a. Figura 1 – Construção civil. Reformas de casas. Serviços elétricos, hidráulicos e de pinturas. Construção de casas, muros e calçadas. Colocação de azulejo. Pinturas de telhado.
 - b. Figura 2 – Desculpe-nos os erros de português. Somos especialistas em exatas.
 - c. Figura 3 – Se eu vir pegar alguém jogando lixo e entulho, o bicho vai pegar.
 - d. Figura 4 – Temos sucos de frutas, doces, salgados, gêneros alimentícios etc.
 - e. Figura 5 – Saída de veículos pesados.
2.
 - a. São variações que acontecem de acordo com o local onde vivem os falantes, sofrendo sua influência. Esse tipo de variação ocorre porque diferentes regiões têm culturas diversas, com hábitos, modos e tradições distintos, estabelecendo assim outras estruturas linguísticas.
 - b. Resposta pessoal.
 - c. Pesquisa Pessoal.

Unidade 3

1.
 - a. Resposta pessoal.

- b. Resposta Pessoal. Sugestão: Chico Bento provavelmente tem entre 10 e 12 anos. Frequenta o ensino fundamental, provavelmente no 5º ou 6º ano. Seus colegas, moradores da mesma comunidade, possivelmente são crianças comuns com hábitos simples e mesmo jeito de falar do personagem. Chico tem o hábito de pescar, andar descalço, usar chapéu de palha, também gosta de apanhar goiabas no quintal do Nhô Lau.

2.

- a. Na fala “todos vão mi oiá ispantado”, podemos inferir que ele tem o costume de tirar notas baixas nas provas. “Arrasar”, nesse contexto, significa tirar uma excelente nota na prova.
 b. (vô, arrasá, mi, oiá, espantado) Hoje vou arrasar na prova. Todos vão me olhar espantados!

3.

- a. Chico Bento está feliz, pois, ao ver o pai com as varas de pescar, imagina que ele irá convidá-lo para uma pesca.
 b. Esse recurso não poderia ser usado, porque a exigência é o uso da norma padrão, assim não caberia o uso da linguagem informal.
 c. Fazê, brincá, capiná, ocê. Correção: Chico! Você tem muita coisa para fazer? Não, pai. Tem certeza? Você não vai brincar com seus amigos! Não, pai! Então, guarde essas varas no lugar e pegue as enxadas. Vamos para a roça capinar.
 d. Resposta pessoal. Vale o professor ressaltar que o uso da variante coloquial, aquela que se afasta da norma padrão, não atrapalha, de forma alguma, o processo de comunicação entre os falantes.
 e. Resposta pessoal.
 f. Resposta pessoal.
 g. Resposta pessoal.
 h. Existem outras variantes consideradas de prestígio baseadas na norma culta norma padrão da língua. Elas são geralmente usadas em situações formais, tais como: palestras, discursos, seminários, entrevistas etc.
 i. Resposta pessoal.

4.

- a. Gatinha – animal de estimação / moça, garota bonita. A mãe de Chico, no segundo quadrinho, imagina que ele esteja falando de uma garota bonita, uma namoradinha dele. Entretanto, eles não estão falando sobre o mesmo assunto, já que ele está se referindo ao seu animal de estimação.
 b. Locução verbal: vô saí. Tá virando (está virando); meu fio (meu filho);

5.

- a. No primeiro quadrinho, o personagem, em conversa com Zé da Roça, quis dizer que a loteria iria pagar um prêmio de cinco milhões de reais em dinheiro para o ganhador.
 b. As galinhas, ao ouvirem a prosa entre os dois personagens, atribuíram um sentido diferente à palavra

“milhão”, no caso, pensaram ser milho, alimento consumido por elas, no dia a dia, e correram para a casa lotérica para apanhar o suposto prêmio, “os cinco milhão”.

- c. A expressão que causa duplo sentido no contexto é “milhão” (dinheiro/ aumentativo de milho).
- d. O humor da história dá-se quando as galinhas vão para a fila da casa lotérica, na expectativa de pegarem o prêmio de “cinco milhão”; nota-se ainda que as pessoas presentes olham para elas espantadas, sem entender muito bem porque estão lá.
- 6.
- a. Resposta pessoal. Vale reforçar para os alunos que tanto a variante considerada de prestígio quanto as demais variantes linguísticas de menor prestígio social, todas têm sua importância para os falantes.
- b. Todas são consideradas certas e necessárias à comunicação entre os falantes que compõem os diversos grupos sociais, com diferentes hábitos, graus de escolarização e posições sociais. As variantes de menor prestígio são importantes e muito necessárias, já que a maioria dos falantes de uma sociedade utilizam-nas para comunicarem na maioria das situações. Além do mais, os falantes usam essas variantes para expressar emoções, sentimentos, compartilhar informações e conhecimentos, crenças, valores e afetos, enfim, para expressarem a vida.
- 7.
- a. Supressão de letras: tá, guento. Troca de letras: armoço, num, baruio, istômago. Correção: “Não aguento mais o barulho do seu estômago”. Provavelmente esses fenômenos acontecem por algumas razões, tais como: baixa escolaridade dos falantes ou por ainda desconhecerem a grafia de certas palavras. Essas questões ainda podem ocorrer porque os falantes tendem a transferir para a escrita as palavras exatamente como elas são ditas, por influência da oralidade.
- b. Resposta pessoal. Entretanto, seguem alguns exemplos: peraí – espere aí, ocê, cê – você – chegô, chegou – bora, embora – tava, estava – pra, para. Exemplos podem variar de região para região.
- c. Resposta pessoal. Sugestão de resposta: Variantes diferentes da usada por Chico (padrão e culta). Grupos de falantes que usam essas variantes (políticos, professores, autoridades, palestrantes). São pessoas que têm geralmente nível superior de escolaridade.
- 8.
- a. O que deixou Chico constrangido e desapontado foi o fato de a professora ter chamado sua atenção em relação ao seu jeito de falar (ao uso da variante não padrão).
- b. Percebe-se um comportamento autoritário e preconceituoso, por parte da professora, em relação à fala do personagem. Ela, nesse momento, não deveria tê-lo censurado daquela forma, a ponto de constrangê-lo. Sua fala preconceituosa pode provocar nele aversão e repulsa em relação à escola, já que além da atitude de reprovação, ela o expulsou da instituição.
- c. Resposta pessoal. Sugestão: A atitude equivocada da professora em relação à fala do personagem determinou que ele fosse para casa, procurar meios de se virar, sem sua ajuda, para aprender a usar a norma-padrão da língua, tão desejada por ela. No entanto, é de conhecimento de todos que a escola tem o dever de ensinar a variante padrão aos alunos, bem como suas situações de uso. Portanto, a professora tem o compromisso de acolhê-lo, orientá-lo, ensiná-lo e explicá-lo, acerca desse e de outros assuntos.
- d. Resposta pessoal.
- e. A variante padrão é necessária em várias situações formais da língua, na modalidade oral e escrita, como por exemplo, quando o falante vai dar uma palestra, uma entrevista, fazer

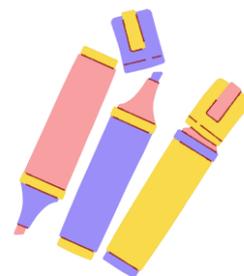
um discurso político, conversar com autoridades, ministrar uma aula, escrever um texto para o professor de português, redigir a redação para o Enem, elaborar um texto científico etc. Como se trata de situações formais, temos de usar uma linguagem adequada a elas, já que, para transmitir credibilidade, seriedade e compromisso, faz-se necessário o uso da norma-padrão, pois deve-se evitar gírias e coloquialismos.

- f. Monitorar é vigiar, portanto, monitorar com mais intensidade nossa fala significa ficar atento ao que falamos. Procurar usar nas ocasiões adequadas a norma-padrão da língua, evitar gírias, vícios de linguagem, entre outros.
- g. A variante que deve ser utilizada nessas situações é a padrão. Devemos usá-la por se tratar de situações formais da língua.
- h. Nas situações citadas, podemos usar espontaneamente a linguagem não padrão da língua. Trata-se de situações informais, nas quais os falantes não precisam necessariamente seguir as regras gramaticais.

Unidade 4

1.	chave	exorbitante
sonhei	guitarra	inexorável
mel	ninho	execrável
queijo	telha	exorcizar
ouro	gincana	intoxicação
táxi	axila	nascimento
caro	churrasqueira	excesso
carro	sinto / cinto	saber
baixo	admirador	trabalha

2.	i. cheque / xeque	r. concerto / conserto
a. acento / assento	j. trás / traz	s. cinto / sinto
b. mal / mal	k. cela / sela	t. trás / traz
c. cessão/ seção/ sessão	l. ceco / seco	u. cem / sem
d. más / mas	m. coser / cozer	v. censo / senso
e. pás / paz	n. apreçar / apressar	w. alto / auto
f. cena / sena	o. caçar / cassar	x. acender / ascender
g. aço / asso	p. calda / cauda	
h. cesta / sesta / sexta	q. nós / noz	



3.
 - a. Ele precisa estudar.
 - b. Isso me ajudou a esquecer as mentiras.
 - c. José pescou três peixes no mar.
 - d. Adolescentes necessitam de ler mais livros.
 - e. Ouvi falar mal de você.
 - f. Paulo expulsou os estranhos daqui.
 - g. Gosto muito de andar de bicicleta.
 - h. Maria precisou de ir embora.
 - i. José quis ver a exposição.
 - j. O povo quer ver o eclipse do sol.
 - k. Ontem choveu, mas continua quente.
 - l. Esperei mais de três horas, mas ele não chegou.
 - m. Disciplina é muito importante em nossas vidas.
 - n. A loteria vai dar cinco milhões de prêmio.
 - o. As figuras dos livros são todas coloridas.



4.
 - a. O humor da história dá-se por meio da interpretação que o Chico Bento possui ao olhar as horas e deduzir que o horário combinado por Rosinha para um encontro estava errado, com isso, ele considera somente os numerais presentes no relógio e não compreende que dezoito horas também é equivalente a seis horas da tarde, conseqüentemente, não aparece no encontro combinado. Isso acaba gerando o humor e a quebra de expectativa.
 - b. 1º Quadro: Chico, fiquei horas e horas esperando você lá no campinho e você não apareceu. Claro!
2º Quadro: Você falou que queria se encontrar comigo, às dezoito horas. E daí?
3º Daí que o relógio da minha casa só tem doze horas.
5.
 - a. O sentido atribuído por Zé Lelé à palavra “manga” provocou humor ao contexto, pois está associado a uma parte de sua roupa, porém, na verdade, o significado que se encaixaria na fala é o de “manga – fruta”. A fala faz alusão a uma crença popular que diz que “comer manga e tomar leite faz mal”. Sugestão para o professor: dizer aos alunos o que é crença popular, pois alguns podem não conhecer o conceito, e citar exemplos.
 - b. Resposta pessoal. Algumas crenças: Assoviar dentro de casa chama cobras. Espelho quebrado dá sete anos de azar. Para encontrar um objeto perdido, dar três pulinhos para São Longuinho. Gato preto dá azar. Passar embaixo de escada dá azar.
6.
 - a. Aí que bom, porque com as notas que eu tirei, acho que não passo de ano.
 - b. Resposta pessoal.

- 7.
- As expressões são credo e fuça. Credo: interjeição usada para expressar medo, surpresa. Fuça: rosto, face, cara.
 - Resposta pessoal
 - A quebra de expectativa no terceiro quadrinho dá-se por conta da causa que teria levado o nariz vermelho e inchado do Zé Lelé. Inicialmente, ao mencionar que, quando estava pescando com seu pai, apareceu um marimbondo, o personagem leva o leitor a deduzir que o inseto teria causado o inchaço. Porém, ao final, o Zé Lelé conta com alegria que ao tentar ajudar para não ser picado, o seu pai teria batido o remo no inseto. Mesmo assim houve o inchaço no nariz com a remada, gerando o humor e a quebra de expectativa.
- 8.
- Essa mudança pode ser atribuída ao ambiente frequentado por ele, sendo, por exemplo, um lugar como a universidade ou o trabalho que exigem uma linguagem formal.
 - “Tá” referente a “está”.
 - Esse fato pode ser atribuído ao ambiente porem que ele está inserido, sendo o rural, de convívio familiar, que não exige uma linguagem formal presente na norma padrão.
- 9.
- Resposta pessoal.
 - “ara”, “qui”, “merma”, “oceis”, “mermo” – ora, que, mesma, vocês, mesmo.
 - Resposta pessoal.

Unidade 5

1.

- | | | |
|---------------|---------------|----------------|
| 1. tortuosa | 16. Trás | 31. Redor |
| 2. rareando | 17. Mais | 32. Saber |
| 3. baldios | 18. Riu | 33. Ver |
| 4. débil | 19. Levar | 34. Consertar |
| 5. Infantil | 20. Mas | 35. Há |
| 6. Esguio | 21. Mais | 36. Sepulturas |
| 7. Crescidos | 22. Horrenda | 37. Cobrir |
| 8. Jovial | 23. Conversar | 38. Conduzir |
| 9. descer | 24. Tomar | 39. Sepultura |
| 10. sorriu | 25. Mas | 40. Mais |
| 11. Falar | 26. Beber | 41. Decepada |
| 12. Sentir | 27. Formicida | 42. Queixa |
| 13. Olhar | 28. Decente | 43. Dar |
| 14. Carcomido | 29. Haver | 44. Mas |
| 15. Entrar | 30. Decente | 45. Mal |
| | | 46. Ser |
| | | 47. Arriscar |

- a. Resposta pessoal.
- b. Resposta pessoal.
- c. Carcomido: que se consumiu, abatido, minado, roído. Sinônimos: apodrecido, corroído, estragado. / Horrenda: extremamente feio, que causa horror. Sinônimos: assustador, horrível, pavoroso.
- d. O uso do substantivo no diminutivo expressa ideia de ironia e sarcasmo ao contexto. Já o uso do aumentativo potencializa demasiadamente a característica expressa pelo adjetivo. No contexto, ele foi usado para intensificar o possível risco que a personagem estava correndo.
- e. Narrador observador (foco narrativo em 3.^a pessoa). Exemplos: “Ela subiu sem pressa a sinuosa ladeira”. “Ele a esperava encostado a uma árvore”.
- f. Personagens: Raquel e Ricardo. / Espaço: cemitério abandonado. / Tempo: alguns minutos.
- g. Resposta pessoal.
- h. Resposta pessoal.

Unidade 6

1. aproximação - /ss/	bruxa - /ch/	enxurrada - /ch/
asfixia - /ks/	clímax - /ks/	esdrúxula - /ch/
auxílio - /ss/	cóccix - /ks/	exaltado - /z/
axila - /ks/	enxaqueca - /ch/	exceção - /s/
boxe - /ks/	engraxar - /ch/	excêntrico - /s/
excepcional - /s/	exuberante - /z/	sexagésimo - /ks/
excessivo - /s/	flexão - /ks/	sintaxe - /ks/
execrável - /z/	inexorável - /z/	taxativo - /ch/
exílio - /z/	látex - /ks/	têxtil - /s/
exorbitante - /z/	léxico - /ks/	toxina - /ks/
exótico - /z/	maxilar - /ks/	xará - /ch/
expectativa - /s/	mexilhão - /ch/	xaveco - /ch/
exsudação - /s/	ônix - /ks/	xenofobia - /ch/
extensão - /s/	ortodoxo - /ks/	xilindró - /ch/
extinção - /s/	óxido - /ks/	xingar - /ch/
extrovertido - /s/	queixo - /ch/	xucro - /ch/

2.

Conhecendo melhor o x

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, com palavras ao contrário.

```

X A R Á   O D I T R E V O R T X E E
E N X A Q U E C A   O M I S É G A X E S   O
      M Ó R D N I L I X   X   E X A T N I S Ã
O E E       L E V Á R C E X E M A X I L A R X
C T X L A N O I C P E C X E N       N       A E
E N I   O Ã Ç A D U S X E       O   Ç   C I L
V A L   O C I T Ó X E       D T F Ã   Ó X F
A R H       E X T E N S Ã O I Ê   O O   C I
X E Ã       N X       X X   C   X B C F
      B O V I T A X A T   Ó T E I   E O   I S E
X U       L U X U   I   X X T   D C X A X
U X   T   X   U R L   É Í Á O   O L   C
C E   A   Í   Ô R R L   L   B T Í   E
R   D       L N   B A N I X O T R M   Ç
O O       O X I E U Q   D O   O A   Ã
      I N E X O R Á V E L R A G N I X X   O

```

ASFIXIA	EXALTADO	EXUBERANTE	MEXILHÃO	XARÁ
AUXÍLIO	EXCEPCIONAL	EXÍLIO	ORTODOXO	XAVECO
BOXE	EXCEÇÃO	EXÓTICO	QUEIXO	XENOFOBIA
BRUXA	EXECRÁVEL	FLEXÃO	SEXAGÉSIMO	XILINDRÓ
CLÍMAX	EXSUDAÇÃO	INEXORÁVEL	SINTAXE	XINGAR
CÓCCIX	EXTENSÃO	LÁTEX	TAXATIVO	XUCRO
ENXAQUECA	EXTINÇÃO	LÉXICO	TOXINA	ÓXIDO
ENXURRADA	EXTROVERTIDO	MAXILAR	TÊXTIL	ÔNIX

jogue mais caça palavras em geniol.com.br/caca-palavras

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. A língua de Eulália: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2013.
- BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação linguística em língua portuguesa: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRAGA, Maria Luiza; MOLLICA, Maria Cecília (orgs.). Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2010.
- LEFFA, Vilson J (org.). Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.
- Mini Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 8. ed. Curitiba, Positivo, 2010.
- MORAIS, Artur Gomes de *et al.* Ortografia em sala de aula. Organizado por Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 144p.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs.). Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.
- TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; NETO, Jorge Megid. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. Revista Ciência e Educação, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055- 1076, 2017.

SITES CONSULTADOS

- Portal do Gibi. Turma da Mônica. Instagram: @portaldogibi. Disponível em: <https://www.instagram.com/portaldogibi/>. Acesso em nov. e dez. 2022.
- Gibi Nostalgia. Nostalgia Turma da Mônica. Instagram: @gibinostalgia. Disponível em: <https://www.instagram.com/gibinostalgia/?hl=pt-br>. Acesso em: nov. e dez. 2022.
- https://www.geniol.com.br/palavras/caca-palavras/criador_. Acesso em 05 jan. 2023.
- https://www.educolorir.com/crosswordgenerator.php_. Acesso em: 05 jan. 2023.
- <https://contobrasileiro.com.br/venha-ver-o-por-do-sol-conto-de-lygia-fagundes-telles/>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- https://www.normaculta.com.br_. Acesso em: 05 jan. 2023.
- https://www.ceale.fae.ufmg.br_. Acesso em: 05 jan. 2023.
- http://joanaguga.blogspot.com_. Acesso em: 05 jan. 2023.
- https://novaescola.org.br_. Acesso em: 05 jan. 2023.
- http://brasile scola.uol.com.br/gramatica/variacoes-linguisticas.htm_. Acesso em: 05 jan. 2023.
- https://educacao.uol.com.br_. Acesso em: 05 jan. 2023.
- www.estrategiaconcursos.com.br. Acesso em: 05 jan. 2023.
- <https://www.stoodi.com.br/blog>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- <https://www.canva.com>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SOBRE A AUTORA

ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS

Possui graduação em Letras/ Português e Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros-MG (Unimontes), pós-graduação em Educação e Tecnologia pelo IFNMG. Atua como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Tem experiência como professora formadora e tutora em EAD, na área de Língua Inglesa.

E-mail: robertafareis@gmail.com

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Cláudia Adjuto de Araújo de; DELPHINO, Rosângela Mary; MENDONÇA, Maria do Carmo Cardoso. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska R. (orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação linguística em língua portuguesa: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2020.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.
- DOLZ, Joaquim *et al.* Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- GUIMARÃES, Marisa Rosa. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Ruth Moresco Miranda. 2005. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, RS, 2005.
- LEFFA, Vilson J. (org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez. 2010.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MORAIS, Artur Gomes de (org.). **O aprendizado da Ortografia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MORAIS, Artur Gomes de *et al.* **Ortografia em sala de aula**. Organizado por Alexsandro da Silva, Artur Gomes de Moraes e Kátia Leal Reis de Melo (orgs.). 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 144p.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009. p. 31-42.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; NETO, Jorge Megid. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martin Fontes, 1991.

ZORZI, Jaime L. **Aprender e Escrever**. A apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A¹**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, _____, responsável pelo aluno (a) _____, dou o meu consentimento para a utilização de dados colhidos através de atividades de escrita feitas pelo (a)meu (minha) filho (a), em trabalho de pesquisa desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa, da Escola Estadual Professora Dilma Quadros, Roberta Fabiana de Andrade Reis, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, tendo a garantia de que nossos nomes e dados pessoais, em hipótese alguma, serão divulgados.

Local: _____

Data: _____

Assinatura: _____

¹ Fonte: Elaborado por Lima (2017) e adaptado por Reis (2021)

ANEXO B**FICHA SOCIAL²**

1. Nome do pai ou responsável: _____
2. Nome do aluno informante: _____
3. Nome do aplicador do instrumento: _____
4. Local de nascimento: _____
5. Local onde mora atualmente: _____
6. Região rural ou urbana? _____
7. Sexo: _____
8. Idade: _____
9. Estudou até que série: _____
10. Profissão: _____
11. Estado civil: _____
12. Quantas pessoas compõem a família: _____
13. Quantas pessoas moram com a família? _____
14. Dessas pessoas que moram com a família, quantas trabalham?

² Fonte: Elaborado por Lima (2017) e adaptado por Reis (2021)

15. Principal fonte de renda da família: _____

16. Algum membro da família recebe algum tipo de auxílio do governo? Qual ou quais?

ANEXO C³**Questionário 1 - Para o responsável pelo aluno informante**

1. Você tem o hábito de ler? Sim Não.

2. De que tipo de leitura você gosta e qual delas costuma fazer?
 Informativa. Ficção. Esporte. Outras. Nenhuma.

3. Você considera o ato de ler uma atividade importante para sua vida?
 Sim. Não. Por quê?

4. Você frequenta a biblioteca de alguma escola ou da sua cidade? Sim. Não.

5. Gosta de escrever? Sim. Não.

6. Se sua resposta à questão anterior for positiva, responda com que frequência você, normalmente, lê.
 Diariamente
 Semanalmente
 Mensalmente
 Raramente
 Nunca

7. Você acredita que a leitura é importante para a vida escolar e pessoal do seu filho?
 Sim. Não. Por quê?

³ Fonte: Elaborado por Lima (2017) e adaptado por Reis (2021)

8. Você normalmente incentiva seu filho ao hábito de leitura? () Sim. () Não.

9. Você gostaria de fazer alguma observação ou dar sugestões sobre atividades de leitura e escrita a serem adotados pela escola?

ANEXO D⁴**Questionário 2 - Para o aluno informante**

- 1) Você gosta de ler? () Sim () Não
- 2) Se não, por que você acha que nunca foi motivado(a) à prática de leitura?

- 3) Quando você lê, você o faz porque: a) () é divertido
b) () o distrai
c) () é obrigatório
d) () é importante
e) () outro motivo _____
- 4) Você gosta de ler:
() jornais
() revistas
() histórias em quadrinhos
() livros literários
() outros _____
() nenhuma
- 5) O que motiva seu hábito de leitura?
a) () As leituras que meus pais ou outras pessoas da minha família faziam para mim.
b) () As práticas de leitura realizadas pelas professoras das séries iniciais.
c) () As práticas de leitura realizadas pelas professoras do Ensino Fundamental II.
- 6) Você considera importante o hábito de leitura?
() Sim () Não Por quê?

⁴ Fonte: Elaborado por Lima (2017) e adaptado por Reis (2021)

7) Você frequenta a biblioteca de sua escola? () Sim () Não. Por quê?

8) Você gosta de escrever? () Sim () Não Por quê?

9) Você gostaria de fazer alguma observação ou dar sugestões sobre atividades de leitura e escrita a serem adotados pela sua escola?

ANEXO E

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 5.863.207

Outros	TALE_ASSINADO_NOVO_corrigido.pdf	28/08/2022 22:27:55	ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ASSINADO_NOVO_corrigido.pdf	28/08/2022 22:24:06	ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS	Acerto
Folha de Rosto	Folhad rostero_ assinada.pdf	08/06/2022 20:25:20	ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS	Acerto
Outros	CartarespostadependenciasaoCEPmoda lopadraonova.pdf	27/03/2022 22:09:50	ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE1_TALE2corrigido2.pdf	27/03/2022 21:51:34	ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1_TCLE2_corrigido2.pdf	27/03/2022 21:50:16	ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS	Acerto
Outros	Carta_resposta_de_pendencias_ao_CE P_novo.pdf	19/12/2021 15:52:48	ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimentopreenchidonovo.pdf	19/12/2021 15:50:37	ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novo.pdf	19/12/2021 15:50:11	ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimentopreenchido.pdf	19/12/2021 15:06:03	ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/12/2021 15:05:35	ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS	Acerto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto/final.pdf.pdf	30/10/2021 21:49:22	ROBERTA FABIANA DE ANDRADE REIS	Acerto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n - Pólo 05, 2º andar, sala 205 - Campus Univers. Prof. Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Maurício CEP: 39.401-089
UF: MG Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 Fax: (38)3229-8103 E-mail: comite.etica@unimontes.br

