



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DANIELE CRISTINA DE ALMEIDA

TRATAMENTO DIDÁTICO DO APAGAMENTO E INSERÇÃO DA RÓTICA EM
CODA FINAL DE VERBOS

FORTALEZA

2016

DANIELE CRISTINA DE ALMEIDA

**TRATAMENTO DIDÁTICO DO APAGAMENTO E INSERÇÃO DA RÓTICA EM
CODA FINAL DE VERBOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera
Lima Júnior

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A445t Almeida, Daniele Cristina de.
Tratamento didático do apagamento e inserção da rótica em coda final de verbos / Daniele Cristina de Almeida. – 2016.
120 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2016.
Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.
1. Ortografia. 2. Erro ortográfico. 3. Intervenções pedagógicas. I. Título.

CDD 400

DANIELE CRISTINA DE ALMEIDA

**TRATAMENTO DIDÁTICO DO APAGAMENTO E INSERÇÃO DA RÓTICA EM
CODA FINAL DE VERBOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 10/12/2016.

BANCA EXAMINADORA



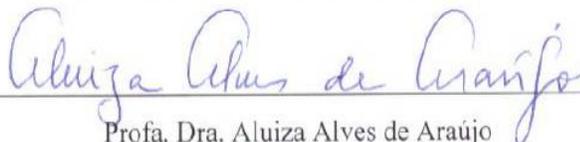
Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior (Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Dr. Dermeval da Hora Oliveira

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Profa. Dra. Aluiza Alves de Araújo

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

DEDICATÓRIA

A Deus, por permitir a realização deste trabalho. À minha mãe *Maria da Piedade Almeida*, pelo esforço dedicado na minha formação. Ao meu pai *Isaias Isidio de Almeida* (**in memoriam**), por ter sido um grande pai e amigo em todas as horas.

AGRADECIMENTO

A Deus, pela oportunidade concedida de realizar este Mestrado. Pela vida, saúde, e força em todos os momentos difíceis pelos quais passei durante o percurso desse curso e pelo Seu imenso amor e misericórdia.

À minha querida mãe, Maria da Piedade Almeida, que desde muito cedo, me direcionou ao estudo e à leitura. Pelas orações e pelas palavras de apoio nas horas de incerteza, dificuldade e fragilidade. E pelo exemplo de mulher simples e virtuosa. A você todo meu amor e admiração.

Ao meu amado pai, Isaias Isidio de Almeida, que nos deixou há tão pouco tempo, mas estará sempre em nossos corações e em nossas lembranças. Seu apoio e dedicação foram essenciais em minha vida. Suas palavras de otimismo e ânimo ainda soam aos meus ouvidos. Exemplo de ser humano simples, íntegro e dedicado à família. Sempre será a minha maior referência. A você, também, todo o meu amor e admiração.

Aos meus irmãos Delane Kênia de Almeida Gomes e Isaias Isidio de Almeida Júnior pelo incentivo e apoio constantes.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ronaldo Lima Manguiera Júnior, pela orientação competente e serena, por todo suporte na elaboração deste trabalho, pela confiança e compreensão e pelas palavras de incentivo e força durante a realização de toda a pesquisa.

À Prof^a Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro, pelas dicas e sugestões na preparação do segundo teste empregado na metodologia da pesquisa.

A todos os professores do PROFLETRAS, pela dedicação e competência, pelo conhecimento compartilhado e pela compreensão e atenção dispensada à minha turma.

Aos meus alunos que foram instrumentos essenciais à minha pesquisa.

Aos colegas de curso, pelo apoio mútuo e pela integração. Esses dois anos de convivência saudável e enriquecedora deixarão saudades.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Aos amigos queridos que sempre torceram e oraram por mim.

A todos que contribuíram de alguma forma para a minha formação, o meu muito obrigado.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

RESUMO

As normas ortográficas são convenções sociais criadas para facilitar a comunicação escrita. A escola tem o papel de desenvolver atividades que promovam a apropriação das regras pelos alunos, e ao professor de língua portuguesa cabe a tarefa de incluir em suas práticas de ensino o estudo da correta notação da língua escrita, visto que os conhecimentos ortográficos têm relevância social e são necessários para o competente uso da língua. No entanto, os aprendizes demonstram dificuldades na ortografia, mesmo nas séries finais do ensino fundamental. Muitas dessas dificuldades estão relacionadas à oralidade, não raro, seus textos apresentam diversas palavras grafadas conforme são produzidas na oralidade. Observa-se que os alunos não têm o domínio do sistema ortográfico e desconhecem as diferenças entre língua escrita e língua oral. É necessário, portanto, que um trabalho pedagógico seja desenvolvido pelo professor para que os estudantes superem tais dificuldades. Assim, este trabalho tem como objetivo o tratamento de dois problemas ortográficos específicos e inter-relacionados: o apagamento do -r em coda final de verbos no infinitivo, erro ortográfico de fonte fonológica e a inserção desse rótico ao final de palavras formando, indevidamente, o infinitivo verbal, o que configura uma hipercorreção. Tais problemas ortográficos foram os mais frequentes – nos textos de alunos de duas turmas do 8º ano do ensino fundamental II – analisados neste estudo, daí a necessidade de uma intervenção. Para a fundamentação teórica deste estudo, foram considerados, principalmente, alguns processos fonológicos apresentados por Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), as reflexões e pesquisas de Cagliari (2001, 2002b), bem como, os estudos de Morais (2007a, 2007b, 2007c, 2008), Bortoni-Ricardo (2004a, 2004b), Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013), Callou, Serra e Cunha (2015). Trata-se de uma pesquisa-ação de caráter quanti-qualitativo. Primeiramente, foi realizado um diagnóstico com aplicação de redações para a identificação dos erros mais recorrentes nos textos dos alunos da primeira turma; e um ditado de frases para verificação, apenas, dos erros em foco, na segunda turma, visto que tais problemas já haviam sido selecionados a partir do diagnóstico inicial na turma 1. Para o tratamento, foram realizadas intervenções pedagógicas periódicas, dentro do tempo pedagógico destinado às aulas de língua portuguesa. As atividades aplicadas foram baseadas na reflexão da escrita com o apoio de textos nos diversos gêneros. Os resultados apontaram melhoria considerável na escrita correta dos verbos no infinito. Chegou-se à conclusão de que atividades ortográficas planejadas e aplicadas com regularidade geram resultados positivos.

Palavras-chave: Ortografia. Erro ortográfico. Intervenções pedagógicas.

ABSTRACT

Orthographic norms are social conventions designed to facilitate written communication. The school has the role of developing activities that promote the appropriation of the rules by the students, and the Portuguese teacher is responsible for including in their teaching practices the study of the correct notation the written language, since knowledge of spelling has social relevance and are necessary for the competent use of the language. However, learners show difficulties in spelling, even in the final grades of middle school. Many of these difficulties are related to oral language, often their texts present several words written as they are pronounced. It is clear that the students do not have the mastery of the orthographic system and they do not know the differences between written language and oral language. It is necessary, therefore, that a pedagogical work be developed by the teacher so that the students overcome these difficulties. Thus, this work has as objective the treatment of two specific and interrelated orthographic problems: deletion of -r in the final codas of verbs in the infinitive, orthographic error of phonological source and the insertion of this rhotic at the end of words forming, unduly, the verbal infinitive, which constitutes an overgeneralization of the rule. Such spelling problems were the most frequent - in the texts of students from two classes of the 8th grade of middle school - analyzed in this study, hence the need for an intervention. For the theoretical basis of this study, some phonological processes presented by Seara, Nunes and Lazzarotto-Volcão (2015), the reflections and researches of Cagliari (2001, 2002b), as well as the studies of Morais (2007a, 2007b, 2007c, 2008), Bortoni-Ricardo (2004a, 2004b), Bortoni-Ricardo and Oliveira (2013), Callou, Serra and Cunha (2015) were considered. This study is a quantitative-qualitative action research. Firstly, a diagnosis was conducted with the use of essays to identify the most recurrent errors in the texts of the students in the first class; and a dictation of sentences to verify only the errors in focus in the second group, since such problems had already been selected from the initial diagnosis in class 1. For the treatment, periodic pedagogical interventions were carried out within the pedagogical time allotted to the Portuguese lessons. The activities were based on the reflection of writing with the support of texts in the different genres. The results pointed out considerable improvement in the correct writing of verbs in the infinitive. It was concluded that regularly scheduled orthographic activities generate positive results.

Keywords: Spelling. Orthographic error. Pedagogical interventions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Processos fonológicos	33
------------	-----------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Comparativo dos resultados da T1.....	86
Gráfico 2 –	Resultados estatísticos dos erros e acertos	87
Gráfico 3 –	Comparativo de acertos e erros no diagnóstico e pós-teste	93
Gráfico 4 –	Resultados estatísticos dos erros e acertos	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Categorização e quantificação dos erros ortográficos obtidos das redações dos alunos da T1.....	78
Tabela 2 –	Dados gerais das atividades diagnósticas	80
Tabela 3 –	Dados gerais do pós-teste – T1.....	83
Tabela 4 –	Comparação dos resultados do diagnóstico e do pós-teste	84
Tabela 5 –	Resultados estatísticos do diagnóstico e pós-teste	86
Tabela 6 –	Percentual de acertos e redução dos erros	87
Tabela 7–	Dados do teste diagnóstico – T2	88
Tabela 8 –	Dados do pós-teste na T2	91
Tabela 9 –	Comparação de resultados dos testes aplicados na T2	92
Tabela 10 –	Média de acertos e erros	93
Tabela 11 –	Testes-t de acertos e erros	94

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	21
2.1	Língua oral e língua escrita.....	21
2.2	A ortografia.....	26
2.3	Processos fonológicos na compreensão da escrita não-ortográfica.....	31
2.4	Fonética/Fonologia e ortografia.....	33
2.5	A questão do erro.....	36
2.6	O papel do erro na construção da aprendizagem.....	39
2.7	A avaliação no processo de ensino.....	41
2.8	Ortografia e ensino.....	44
2.9	O apagamento e inserção do –r em coda final de verbos no infinitivo.....	46
3	METODOLOGIA.....	49
3.1	Natureza da pesquisa.....	49
3.2	Intervenções pedagógicas.....	51
3.3	Informações gerais.....	53
3.4	Caracterização das turmas.....	54
3.5	Instrumentos de coleta dos dados: produção textual e ditado.....	55
<i>3.5.1</i>	<i>Procedimentos para a coleta de dados na T1.....</i>	<i>56</i>
<i>3.5.2</i>	<i>Procedimentos para a coleta de dados na T2.....</i>	<i>57</i>
<i>3.5.3</i>	<i>Descrição do teste diagnóstico da T2.....</i>	<i>58</i>
<i>3.5.4</i>	<i>Descrição da aplicação do teste diagnóstico na T2.....</i>	<i>60</i>
3.6	Descrição das atividades e das aulas na T1	61
<i>3.6.1</i>	<i>Intervenção I: atividades.....</i>	<i>61</i>
<i>3.6.2</i>	<i>Intervenção I: descrição da aula (T1) – 03/09/2015.....</i>	<i>63</i>
<i>3.6.3</i>	<i>Intervenção II: atividades.....</i>	<i>64</i>
<i>3.6.4</i>	<i>Intervenção II: descrição da aula (T1) – 17/09/2015.....</i>	<i>65</i>
<i>3.6.5</i>	<i>Intervenção III: atividades.....</i>	<i>66</i>
<i>3.6.6</i>	<i>Intervenção III: descrição da aula (T1) – 22/10/2015.....</i>	<i>68</i>
3.7	Descrição das aulas – T2.....	69
<i>3.7.1</i>	<i>Intervenção I: descrição da aula (T2) – 02/08/2016.....</i>	<i>69</i>

3.7.2	<i>Intervenção II: descrição da aula (T2) – 22/08/2016.....</i>	70
3.7.3	<i>Intervenção III: descrição da aula (T2) 12/09/2016.....</i>	71
3.8	Procedimentos pós-intervenção.....	72
3.8.1	<i>Descrição do pós-teste – T1.....</i>	72
3.8.2	<i>Descrição do pós-teste – T2.....</i>	73
3.8.3	<i>Descrição da aplicação do teste pós-intervenção – T2.....</i>	77
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	78
4.1	Dados da T1.....	78
4.1.1	<i>Dados do diagnóstico.....</i>	78
4.1.2	<i>Ilustração dos erros identificados nas redações diagnósticas.....</i>	81
4.1.3	<i>Dados do pós-teste.....</i>	83
4.2	Dados da T2.....	87
4.2.1	<i>Dados do diagnóstico.....</i>	87
4.2.2	<i>Dados do pós-teste.....</i>	91
5	CONCLUSÃO.....	96
	REFERÊNCIAS.....	99
	ANEXOS.....	103
	APÊNDICES.....	107

1 INTRODUÇÃO

A escrita constitui uma prática social de grande relevância para os seres humanos, pois possibilita a esses o acesso ao mundo letrado. O desenvolvimento da competência e habilidade da escrita é um constante desafio para professores, pesquisadores e estudiosos da área. Assim, tal prática e seus desdobramentos têm sido alvo de investigação e estudo devido a sua importância na formação dos sujeitos para o exercício da cidadania.

O domínio da escrita envolve diversas exigências, tais como: seleção e ordenação de ideias, escolha das palavras que as expressarão, bem como conhecimento da forma correta que os vocábulos deverão ser escritos, ou seja, o conhecimento ortográfico (MORAIS, 2008). Nessa perspectiva, a escrita é regida por um conjunto de convenções que determinam como as palavras devem ser grafadas. Tais convenções são conhecidas como normas ortográficas.

O ensino-aprendizagem da ortografia tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, visto que a apropriação das regras que compõem a ortografia da língua é relevante para o desenvolvimento e aprimoramento da escrita (CAGLIARI, 2001, 2002b; MORAIS, 2007a, 2007b; MORAIS, 2008; CARRAHER, 1985; OLIVEIRA, 2013). Tal tarefa constitui um grande desafio para os professores. Durante todo o percurso escolar, os aprendizes são inseridos em uma atmosfera que valoriza a norma culta da língua portuguesa. A escola, como instituição oficial de ensino, dedica-se ao desenvolvimento de atividades e práticas de escrita que estejam em comum acordo com a ortografia oficial da língua, para conduzir seus alunos à apropriação das regras e, com isso, contribuir para a formação e autonomia desses educandos.

É evidente, então, a ideia de um ensino que privilegie a escrita formal, a qual observa as regras oficiais de grafia da língua portuguesa, pois assim, a sociedade e o mundo exigem. Não se imagina o ensino do vernáculo sem o aprendizado correto da escrita das palavras. Professores, principalmente os de Língua Portuguesa, são cobrados e censurados se não escrevem adequadamente as palavras. Alunos e ex-alunos também recebem a mesma cobrança, pois a ideia vigente é que docentes e discentes devem ter o domínio da ortografia de sua língua vernácula. Erros ortográficos, logo, são motivos de censura, preconceito e discussões, pois o que é valorizado pela sociedade é a escrita correta.

Além disso, uma produção escrita com falhas na ortografia pode comprometer a comunicação, isto é, o leitor pode não compreendê-la de forma satisfatória. Isso ocorre, por

exemplo, quando se escreve ‘cem’ (numeral) no lugar de ‘sem’ (preposição) e vice-versa; ou mesmo ‘ouve’ em vez de ‘houve’.

Embora o ensino de língua portuguesa tenha avançado nos últimos tempos, em termos de práticas de ensino menos tradicionais, mais focadas em textos concretos, valorizando também os aspectos regionais e informais da comunicação, a ortografia não perdeu seu *status*. A escola continua ensinando e cobrando as regras, assim como as universidades e os diversos setores de trabalho. A apropriação das regras, portanto, é importante para o indivíduo não apenas no âmbito escolar, mas para o trabalho e para as práticas sociais em que este venha estar inserido.

As normas ortográficas são convenções sociais¹ que foram criadas para facilitar a comunicação escrita. É preciso ter em mente que, diferentemente da modalidade oral da língua, a modalidade escrita não sofre variação² dentro de um mesmo país. No caso da oralidade, é possível perceber a variação regional presente no falar dos sujeitos. Seria bastante complicado, contudo, adotar um registo escrito para cada variação. Assim, as convenções ortográficas funcionam como uma forma de unificar a escrita dos diversos modos de falar dos usuários da língua. A respeito disso, Moraes (2008, p. 19) declara que:

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

Para a discussão a respeito da ortografia, é importante considerar as correspondências letra-som, assim como os processos fonológicos que permeiam a fala e a escrita³ das pessoas. A relação entre unidade gráfica e unidade sonora nem sempre se dá numa correspondência unívoca, ou seja, em uma relação de ida e volta entre letra e som. A letra “S”, por exemplo, pode representar os fonemas /s/, /z/; o fonema /s/ pode ter como representação gráfica as letras “x”, “ç”, “sc”, “c”, dentre outras.

¹ As normas ortográficas são convenções sociais, porque constituem regras de escrita que devem ser observadas socialmente, ou seja, por todas as pessoas que utilizam uma determinada língua.

² O termo variação foi empregado no sentido de que na modalidade escrita da língua as palavras não apresentam diversas formas de serem grafadas, porque existe a norma ortográfica que institui uma forma padrão de escrita.

³ Os processos fonológicos, como sendo alterações fonéticas, podem influenciar a escrita, de forma que tais alterações, tão comuns na fala, sejam percebidas nos textos escritos de pessoas que estejam no processo de aprendizado da escrita ortográfica, ou que não tenham aprendido todas as regras.

Os processos fonológicos, como sendo transformações sonoras que ocorrem na produção das palavras, também, se refletem na escrita dos alunos, portanto são fontes de erros ortográficos importantes que precisam ser analisados e considerados pelo professor.

Assim, sobre o aprendizado da escrita, Tasca (2002, p. 31) afirma que “existe um consenso a respeito dos três componentes envolvidos nesse processo, quais sejam, um sistema de unidades fonológicas, um sistema de unidades gráficas e um sujeito que estabelece as relações entre os dois sistemas”. Os sujeitos aprendizes, durante o processo de aprendizagem do sistema ortográfico da língua, se deparam com as interferências do sistema fonológico, logo, é necessário que sejam estudadas as características dos sons da língua materna (TASCA, 2002).

Diante disso, o que se percebe é que nem todas as letras relacionam uma unidade sonora (um fone) a apenas uma letra (um grafema), gerando, com isso, por parte dos alunos e usuários da língua portuguesa, dificuldades e dúvidas sobre ortografia, por exemplo, na escrita correta da palavra “exceção”. Muitos alunos detêm essa dúvida, então, acabam grafando tal palavra das seguintes formas: “excesão”, “excessão”, “esseção”. Tais formas de escrita dessa palavra, de acordo com a ortografia oficial da língua, estão incorretas.

Esses erros são de motivação fonético-fonológica, pois constituem tentativas do falante de representar a fricativa alveolar surda [s], cuja representação gráfica é múltipla e irregular, ou seja, pode ser representada por diversos grafemas “s”, “ç”, “c”, “xc”, “x” e “ss”.

Relacionado a isso, existe a questão da interferência da fala na escrita. Muitos aprendizes, pelo fato de não dominarem ainda a norma ortográfica da língua, grafam, em seus textos, as palavras exatamente como elas são pronunciadas, por exemplo: ‘mais’ [‘majs] no lugar de ‘mas’, ‘bate’ [‘ba’te] no lugar de ‘bater’, ‘família’ [‘fã’mi’la] no lugar de ‘família’, ‘roba’ [‘rɔ’ba] no lugar de ‘roubar’, ‘caza’ [‘kaza] no lugar de ‘casa’, dentre outros. Esse fenômeno é muito comum e interfere significativamente no processo de aprendizagem da escrita.

Na escola, especificamente nas aulas de língua portuguesa, são apresentadas e discutidas as regras ortográficas da língua. Os livros didáticos e compêndios normativos da língua utilizados pelos docentes dedicam várias páginas sobre o estudo dessas questões no intuito de ensinar os aprendizes a como grafar corretamente as palavras. Durante o processo de ensino-aprendizagem é comum os professores constatarem variados desvios ortográficos, dificuldades e dúvidas de muitos alunos quanto à escrita correta de diversas palavras, o que lhes gera inquietação e frustração.

Em muitos casos, os alunos cometem tais desvios inconscientemente; em outros, costumam escrever as palavras conforme as pronunciam; e ainda, apresentam uma série de dúvidas e queixas quanto à grafia correta de algumas palavras, demonstrando, com isso, que ainda se encontram no processo de aquisição do sistema ortográfico da língua, ou seja, ainda não se apropriaram das regras ortográficas. Assim, pelo fato de a escrita ser uma prática rotineira em sala de aula, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, analisar os erros ortográficos cometidos pelos aprendizes é bastante relevante.

É importante destacar que o contato com as normas ortográficas deve ocorrer desde os primeiros anos do ensino fundamental. Ao longo da trajetória escolar, os alunos devem aprimorar a escrita através da reflexão sobre a língua escrita e o contato frequente com textos escritos. Sobre isso, Fronza, Lorandi e Lemes (2006, p.191) afirmam que:

É importante lembrar que o domínio da ortografia é gradual: nas oportunidades de observar a língua escrita, através de reflexões sobre suas características, mais domínio sobre suas convenções o aluno adquirirá. Esse domínio ocorrerá, obviamente, depois de muito contato com textos escritos. Em síntese, o trabalho com a ortografia merece atenção desde os primeiros estágios da alfabetização até o ensino superior.

A aquisição da ortografia, portanto, é um processo que se inicia na primeira etapa do ensino fundamental; já o domínio das regras é gradual, se dá por meio de um trabalho pedagógico consistente que valorize a leitura e a reflexão.

Contudo, o processo de ensino-aprendizagem da norma padrão escrita⁴ ocorre de forma deficiente e insatisfatória, principalmente, na escola pública, pois é muito comum durante todo o ensino básico encontrar alunos com grandes dificuldades ortográficas. Infelizmente, a realidade é que muitos aprendizes não têm o rendimento esperado, ou seja, não estão se apropriando das regras ortográficas durante o percurso escolar, o que revela que o ensino de escrita necessita de reflexão e aprimoramento. Oliveira (2013, p. 294) defende que:

Pode-se afirmar que parte desse insucesso em realizar o processo de aquisição da escrita adequadamente se deve à precária formação linguística dos docentes em exercício nas séries iniciais, o que muitas vezes os impede de perceber e de buscar caminhos pedagógicos para intervir de forma produtiva junto aos alunos. Além disso, têm sido limitados os esforços de construção de estratégias de ensino voltadas

⁴ Segundo Napoli (2009) a norma-padrão se refere às regras utilizadas para designar o modelo ideal de língua; essas regras são postuladas pelas gramáticas, objetivando a padronização. E a escola é responsável por difundir-las. Já a norma culta, em uma definição simples, é uma norma de língua usada por falantes escolarizados. Essa definição desconsidera que mesmo entre esses falantes a língua sofre variação no eixo do estilo, relacionado aos contextos e aos níveis de formalidade, se distanciando cada vez mais das regras impostas pela gramática normativa.

para o público predominante na educação pública, que, em sua maioria, caracteriza-se pelo uso das variantes linguísticas orais de menor prestígio social.

Assim, diante do baixo rendimento dos alunos no aspecto ortográfico, muitos educadores vivem em dúvida quanto aos procedimentos pedagógicos que seriam eficazes para o avanço dos aprendizes. Diante dessa problemática, alguns questionamentos podem ser levantados, tais como: Por que a troca de uma letra por outra? Por que a ausência de um determinado grafema ou mesmo o acréscimo equivocado dele? Como reagir diante dos desvios de escrita dos alunos? Que estratégias adotar para o alcance de resultados favoráveis? Essas questões, portanto, merecem uma atenção especial, um estudo minucioso e reflexão para se encontrar meios pedagógicos de amenizar esse problema. Entretanto, ao ignorar os erros ortográficos dos alunos das séries finais do ensino fundamental, baseado na ideia de que eles já deveriam ter se apropriado das regras nos quatro primeiros anos da educação básica, a escola colabora para a preservação de um ensino precário, ineficaz, fomentador de diferenças sociais. Morais (2008, p. 24), sobre essa postura da escola, afirma que “ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita”.

Então, tendo em mente que o domínio da escrita é de total importância dentro e fora da escola, o educador precisa buscar alternativas didáticas para que seus alunos se apropriem da norma ortográfica para obtenção de um desempenho satisfatório nos estudos e nas práticas sociais que envolvem a escrita.

Considerando o que aqui foi exposto e que muitas incorreções são motivadas por razões fonético-fonológicas, é pertinente a realização de um trabalho que envolva a investigação e análise do problema no intuito de promover uma melhoria na escrita dos educandos.

Logo este trabalho tem como objetivo geral o tratamento dos erros de escrita (identificados através de atividades diagnósticas) relacionados ao apagamento e inserção (hipercorreção) do $-r$ em coda final de verbos, por meio de uma pesquisa-ação intervencionista. Para tanto, foram planejadas e aplicadas três intervenções pedagógicas para tratar esses erros de escrita em duas turmas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da rede pública estadual de Fortaleza.

Quanto aos objetivos específicos dessa pesquisa-ação, foram delineados os seguintes itens:

- Identificar, através da aplicação de redações diagnósticas e teste controlado (ditado), os erros ortográficos de fonte fonético-fonológica mais comuns.

- Categorizar esses erros conforme alguns fenômenos e processos fonológicos, e também, a classificação de Cagliari (2001), a qual está relacionada à transcrição fonética da fala.
- Selecionar os erros mais recorrentes e tratá-los através de intervenções pedagógicas.
- Desenvolver e aplicar atividades para o tratamento desses erros.

A principal hipótese é a de que tais erros (mais recorrentes, segundo os dados obtidos do diagnóstico) podem ser reduzidos na escrita desses alunos mediante intervenções pedagógicas periódicas, focadas nesses problemas.

Sendo assim, as perguntas que guiarão este estudo são:

1. Qual o erro ortográfico de motivação fonético-fonológica mais frequente nas redações de alunos do oitavo ano?
2. Qual é a influência de intervenções pedagógicas curtas e pontuais, possíveis de serem conduzidas durante as aulas de língua portuguesa sem detrimento do conteúdo programático obrigatório, na escrita correta de verbos no infinitivo?

Com os objetivos estabelecidos e a hipótese definida, será apresentado, no Capítulo 2, o embasamento teórico pertinente e relevante para esta pesquisa. Serão discutidos os seguintes tópicos: as diferenças entre língua oral e língua escrita; algumas considerações sobre a definição, origem e natureza da ortografia; os processos fonológicos e a fonética como fontes dos erros; a questão do erro e suas particularidades bem como a sua importância no processo de ensino-aprendizagem da ortografia; a avaliação e a ortografia no ensino; por fim, os fenômenos apagamento e inserção do –r em coda final de verbos no infinitivo.

O Capítulo 3 discorrerá sobre os métodos utilizados, a natureza da pesquisa e todo trabalho desenvolvido em sala de aula: aplicação de diagnósticos, descrição das aulas, aplicação das atividades pós- intervenção.

O Capítulo 4 apresentará a análise dos dados obtidos das turmas participantes da pesquisa. Serão analisados os casos de apagamento do –r final em verbos no infinitivo e a inserção dessa terminação a palavras formando indevidamente tal forma verbal.

Por fim, seguirá a conclusão do trabalho. De uma maneira geral, serão discutidos os resultados obtidos após as ações pedagógicas realizadas. O objetivo geral, as perguntas da pesquisa e a hipótese apresentada serão retomados e respondidos no capítulo final.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo versará sobre a base teórica na qual este trabalho está ancorado. Ela está dividida em nove subseções, cuja sequência será a seguinte: “Língua oral e língua escrita”, “A ortografia”, “Os processos fonológicos na compreensão da escrita não-ortográfica”, “Fonética/Fonologia e ortografia”, “A questão do erro”, “O papel do erro na construção da aprendizagem”, “A avaliação no processo de ensino”, “Ortografia e ensino”, “O apagamento e inserção do –r em coda final de verbos no infinitivo”.

2.1 Língua oral e língua escrita

A língua se manifesta de forma dupla: oral e escrita. A língua falada constitui o instrumento linguístico de base. É conhecido que a primazia da língua falada em relação à língua escrita se deve a alguns fatores, como: o homem passou sete mil anos sem escrever; a língua escrita surgiu a partir da língua falada; a aprendizagem da fala vem sempre antes da aprendizagem da escrita, o que não ocorre em relação à escrita; e fala-se bem mais do que se escreve. Contudo, o fato de a língua falada ter função de destaque e relevância, não se pode atribuir um valor mínimo à expressão escrita uma vez que esta tem sua importância no registro e na unificação da língua, e também, na comunicação (KNIES; GUIMARÃES, 1989).

A língua oral constitui uma prática social interativa que tem como finalidade a comunicação. Ela se manifesta de variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora. Realiza-se de maneira formal ou informal a depender do contexto de uso. (MARCUSCHI, 2010). O autor valoriza essa modalidade e lhe dá importância ao dizer que “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve” (MARCUSCHI, 2010, P.17).

Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) enfatizam que a oralidade constitui o território da variação inerente, ou seja, a variação faz parte da natureza da língua oral. O usuário tem a variação à sua disposição. O que precisa ser aprendido por ele é que existem variantes para cada contexto de uso. Na escola, os sujeitos aprendem a como ajustar as variantes adequadas para cada situação. A língua oral, nas palavras de Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 54) “é um recurso fundamental para que os falantes marquem suas identidades, seus papéis sociais, seu alinhamento com o interlocutor, enfim, para que amoldem a forma de sua fala à função que essa está desempenhando no processo interacional.

Traçando características da oralidade, podemos dizer que essa modalidade tem suas particularidades, tais como: a variação dialetal, o vocabulário mais amplo devido o

surgimento de novos vocábulos e gírias; as repetições, topicalizações, as interrupções feitas pelos falantes em interação tornam a oralidade diferente da escrita que não varia (KNIES; GUIMARÃES, 1989).

Tais diferenças entre essas modalidades da língua geram também um conceito de correção divergente entre ambas. Na oralidade, observam-se as variações de uso, as quais são determinadas pela interferência de fatores como: faixa etária, sexo, profissão, classe social, grau de escolaridade, diatopia, dentre outros. As variantes da língua estão relacionadas à estratificação social em classes a qual conduz a diferentes registros linguísticos: culto, coloquial, vulgar; ou à estratificação geográfica, o que envolve os falares regionais: nordestino, gaúcho, carioca, etc. Já as variações entre os níveis, situam-se nos seguintes planos: lexical, morfossintático e fonético (KNIES; GUIMARÃES, 1989).

A modalidade escrita, por sua vez, constitui um modo de produção textual-discursiva para finalidades comunicativas com determinadas especificidades materiais e tem como característica a sua constituição gráfica (MARCUSCHI, 2010). A língua escrita não sofre variação (a não ser no nível lexical, em decorrência das variedades lexicais entre as regiões) devido ao seu caráter uniforme que visa à facilitação da comunicação.

A reflexão sobre a língua escrita nos direciona à observação e análise do seu caráter gráfico, o qual envolve a ortografia. Segundo Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p.54), “na modalidade escrita, a variação ortográfica não está prevista, quando uma língua já venceu seus estágios históricos de sua codificação”. A uniformidade da ortografia de uma língua assegura a sua funcionalidade, daí a importância da grafia das palavras ser normatizada, fixada.

A sociolinguística defende que não existem erros quando se refere à fala, porque é preciso considerar as características de natureza regional. Na escrita, diferentemente da oralidade, o erro apresenta-se de forma distinta, porque representa a transgressão do código escrito convencionado pela ortografia. Toda variação fonológica presente no discurso oral (incluindo os regionalismos) está sujeita a uma ortografia fixa, cuja transgressão não é uma opção aberta aos falantes, dessa forma, o código escrito pode ser compreendido por sujeitos das diversas regiões (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013)

Essa visão de que na fala não há erros pode ser refutada, pois a norma padrão existe em ambas as modalidades. Há gêneros orais tão formais quanto alguns gêneros da escrita. As construções orais, como “nós veve”, “nós faz”, por exemplo, são inadequadas em gêneros formais como seminário, entrevista, conferência.

Já a língua escrita tem uma característica peculiar, não varia devido ao seu aspecto gráfico que segue as normas ortográficas. Essas normas são cobradas na maioria das situações, salvo em textos cujos gêneros (tirinhas, piadas, contos, quadrinhas, dentre outros) permitam a transcrição da fala conforme a pronúncia dos personagens. Assim, diante dessa reflexão, cabe à escola tratar a língua oral e escrita de forma adequada, abandonando preconceitos e passando a valorizar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre a língua. É preciso respeitar a variante da língua trazida pelo aluno e ensiná-lo a variante padrão, que é tão cobrada socialmente. Sobre essa questão, Gomes (2011, p. 23) assevera que

O aluno tem o direito de conhecer a norma padrão de sua língua; a escola, e principalmente o professor, tem o dever de ensinar-lhe a norma padrão; mas isso deve ser feito de forma prática, acompanhada de muita leitura, proporcionando melhorias na escrita e, por consequência, na ortografia.

Kato (1993) afirma que, quando se fala nas diferenças entre língua oral e língua escrita, pensa-se que as duas modalidades são invariantes, entretanto no interior de ambas existe múltipla variação. Essa variação ocorre devido a vários fatores que determinam a forma da linguagem: as variáveis sociais e psicológicas; o grau de letramento; o estágio de desenvolvimento linguístico; o gênero; o registro; a modalidade.

A mesma autora ainda faz alusão aos estudos de Bernstein (1971-1972) para apresentar a variável social e psicológica na forma da linguagem. A variável classe social e nível de planejamento estabelecem a distinção entre “código elaborado” e “código restrito”. Segundo o pesquisador, os grupos sociais são caracterizados pelas escolhas lexicais e estruturais que realizam, assim, o código elaborado pertence à classe média e o código restrito à classe operária. Dessa forma, essas escolhas é que determinam um maior ou menor desenvolvimento cognitivo. Tal visão é muito criticada, devido à atribuição da capacidade cognitiva à classe social, quando compreende-se que uma situação econômica privilegiada é determinante para obter proficiência linguística.

Já a definição psicológica que determina a forma do código elaborado em oposição ao código restrito é o planejamento verbal, pois, segundo o pesquisador, é necessário um planejamento mais cuidadoso para a realização do código mais elaborado.

A definição linguística desses códigos aponta diferenças nos usos das estruturas sintáticas (orações subordinadas, voz passiva) e nos usos de determinadas categorias de palavras (adjetivos, advérbios, pronomes pessoais). Em um código elaborado, a ocorrências

dessas variáveis estruturais são maiores, em contrapartida, as mesmas ocorrências são menores em código restrito.

Para Kato (1993), a definição psicológica e linguística são mais interessantes, porque elas podem diferenciar a modalidade escrita formal da modalidade oral informal. A definição linguística pode explicar que essas diferenças podem ser atribuídas ao nível de letramento da comunidade em que o sujeito está inserido. Assim, se uma criança ou adolescente pertencem a uma classe social humilde, mas de pais letrados, eles poderão apresentar características do código elaborado.

Sobre o grau de letramento, Kato (1993) cita os estudos de Brown (1981). Este defende a existência de dois tipos de fala: uma anterior a experiência do letramento e outro posterior a essa experiência. Para a autora, o que interessa nesses estudos é a questão da fala ser influenciada pela escrita. Corroborando com Brown (1981), a pesquisadora afirma que a fala-padrão é a simulação da escrita. Observa-se que, para ambos os estudiosos, a fala culta é influenciada pela escrita, o que pode sugerir também que a fala pode influenciar a escrita.

O estágio do desenvolvimento linguístico trata da similaridade entre a evolução histórica das línguas e da evolução linguística individual defendida por Givón (1977). O estudioso verificou que existe uma evolução de construções pragmáticas para construções regidas por organização sintática, ou seja, as línguas e a linguagem particular de um indivíduo evoluem com o tempo.

Quanto ao gênero, Kato (1993) defende que a relativa isomorfia entre a fala e a escrita é determinada pelo gênero e o distanciamento de ambas as modalidades atribui-se às condições de produção. A isomorfia parcial existe devido à seleção partir do mesmo sistema gramatical da língua podendo expressar intenções semelhantes. Já o gênero vai contribuir para essa isomorfia quando a fala e a escrita apresentam elementos dentro do mesmo gênero, gerando com isso maiores similaridades formais. Isto é, marcas da fala/oralidade em determinados gêneros escritos promovem essa aproximação (KATO, 1993).

Kato (1993) aponta ainda outras particularidades da fala e da escrita. A fala ocorre, muitas vezes, em situação face a face, a qual permite a observação das reações do outro; já a escrita é um ato solitário, no qual o escritor preocupa-se, à distância, com o seu leitor. Além disso, existe o intervalo temporal. Na fala, vai-se planejando à proporção que se vai falando; na escrita, algo é dito para ser lido e entendido depois, a qualquer tempo. Assim, para que o texto escrito seja produzido, não bastam apenas as estratégias orais, mas também, de uma representação simbólica do texto escrito. Ele precisa ouvir outros lerem ou mesmo buscar apoio nas suas leituras.

Em resumo, Kato (1993) defende a ideia de que as diferenças formais entre a fala e a escrita são diferenças originadas das condições de produção e do uso da linguagem. A escrita é menos dependente do contexto situacional, permite um planejamento verbal mais monitorado, está sujeita a convenções prescritivistas (a ortografia); é um produto permanente.

Apesar das diferenças atribuídas a tais modalidades da língua, existe um ponto em comum entre elas: a comunicação das intenções dos sujeitos. Produzida de forma oral ou escrita, a língua tem a função de comunicar e atender as condições gerais de uso da linguagem.

Essa reflexão da autora, mostra que há variação tanto na fala quanto na escrita, no interior de ambas, ou seja, na forma, conforme os fatores apresentados e discutidos por ela. Contudo, é importante deixar claro que, quando se trata de escrita ortográfica, não há variação, pois a ortografia existe para unificar a língua, permitindo que seus usuários realizem a leitura sem dificuldades. Cagliari (2002b), a respeito disso, assevera que “se não fosse a força conservadora da ortografia, as palavras seriam escritas de muitas maneiras, dificultando a leitura nos diferentes dialetos”.

Koch (2011), também, adota uma perspectiva semelhante quanto a essas modalidades. Ela defende que a fala e a escrita apresentam complexidades diferentes: existem textos escritos que se aproximam mais da fala, tais como, bilhetes, anedotas, piadas; enquanto alguns textos falados aproximam-se do universo da escrita, como entrevistas e conferências.

Assim, algumas das principais diferenças entre as modalidades apresentadas pela autora são as seguintes:

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas, com subordinação abundante
Pequena frequência de passivas	Emprego de frases na passiva

(KOCH, 2011, p.78)

Conforme esse esquema, observa-se que a escrita é mais monitorada, estruturalmente mais complexa e planejada. Já a fala é mais livre, enxuta e não há planejamento. Essas informações nos permitem perceber as particularidades de cada uma das modalidades. Apesar de a escrita apresentar essas características, nos textos de alunos do ensino fundamental é possível observar muitas marcas da fala e isso precisa ser trabalhado e discutido em sala de aula.

A reflexão sobre a língua oral e escrita deve ser um exercício constante na prática pedagógica dos professores de língua materna, entender suas particularidades, seu funcionamento e seus usos é essencial para a compreensão da ortografia e das manifestações não ortográficas.

2.2 A ortografia

Muitos pesquisadores têm dedicado atenção e interesse no processo de desenvolvimento e apropriação da norma ortográfica da língua. Destacam em seus estudos a relevância do domínio das convenções de escrita para a formação dos alunos e para as relações sociais. Defendem que à escola é atribuído o papel de conduzir um trabalho pedagógico e didático que resulte no aprendizado da ortografia (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013; CAGLIARI, 2001; CARRAHER, 1985; MORAIS, 2007a; 2007b; MORAIS, 2008; REGO, 2007; SILVA; MORAIS, 2007a). Cabe, então, iniciarmos esta seção refletindo um pouco sobre o conceito, a origem e a importância desse objeto de conhecimento.

A ortografia é uma convenção social que define os padrões de escrita de uma língua, ou seja, existe uma norma que determina como as palavras devem ser escritas. A esse respeito, Antunes (2003, p. 60) afirma que “a escrita, enquanto sistema de codificação, é regida por convenções gráficas, oficialmente impostas”.

Algumas pessoas⁵ manifestam a ideia de que a ortografia é uma imposição desnecessária, e que, sem ela, escrever, conforme a fala, seria muito mais fácil e prático. Essas pessoas, contudo, esquecem uma informação essencial: na língua oral as palavras sofrem variação. Indivíduos de regiões distintas pronunciam as palavras de forma diferente e todas as

⁵ Geralmente pessoas que têm dificuldade na escrita e que acham que a língua portuguesa é muito difícil de aprender, tais como: alunos da educação básica, pessoas com pouca escolarização. Podemos incluir ainda pessoas com ensino técnico e universitário que são inseguras quanto a escrita ortográfica.

pronúncias são consideradas válidas. O que existe é a adequação do uso aos diversos contextos de produção (MORAIS, 2008).

Se tomarmos como exemplo a palavra “tio” na pronúncia carioca e pernambucana, teremos, respectivamente, “tchiô” [ˈtʃiɔ] e “tiu” [ˈtiu]. Caso não houvesse a norma ortográfica, ao escrever essa palavra, cada falante a registraria conforme sua fala, e isso confundiria bastante os leitores (MORAIS, 2008).

Para Morais (2007a), a ortografia constitui uma tentativa de unificação da língua escrita, de maneira que a comunicação se dê de forma mais fácil. Assim, para que os falantes de língua portuguesa (de qualquer região geográfica) possam se comunicar de forma eficiente através da escrita, é preciso que esta seja regulamentada por regras que fixem o registro correto das palavras, independente da pronúncia, a qual é passível de variação.

Faraco (2005) também defende a ideia de a escrita ser um sistema uniforme. Segundo ele, esse sistema serve para grafar as múltiplas variedades da língua permitindo que os falantes de todas as variedades disponham de uma base segura de compreensão. Destaca ainda que a grafia é neutra em relação à pronúncia, ou seja, há diversas formas de pronunciar uma palavra, porém uma única forma de escrevê-la. Daí a importância de cada língua estabelecer sua ortografia, viabilizando a comunicação escrita entre todos os seus usuários.

Cagliari (2002b) dá ênfase à função neutralizadora da ortografia. Toda língua apresenta variação dialetal⁶. A língua portuguesa tem muitos dialetos. É notável a variação na pronúncia do falante português e do falante brasileiro (a pronúncia do Brasil é bastante diversificada, cada região apresenta particularidades). A ortografia, logo, neutraliza essa variação permitindo que os leitores não tenham que se preocupar com a pronúncia dos escritores (CAGLIARI, 2002b).

Sobre o surgimento da ortografia, Morais (2008) declara que “a ortografia é uma convenção relativamente nova”. Nem sempre ela existiu. Há cerca de trezentos anos, línguas como o francês e o espanhol, por exemplo, não tinham uma norma ortográfica. Já em relação à língua portuguesa, foi só na primeira metade do século XX que foram instituídas regras ortográficas, diferentes e em momentos distintos, ou seja, primeiro em Portugal e só depois no Brasil. No entanto, apenas neste século, é que foram determinadas as normas ortográficas no Brasil e em Portugal, na intenção de unificar a língua. Embora muito semelhantes, a ortografia desses países não é exatamente igual. Por esse motivo, nos últimos anos, vem sendo

⁶ Segundo Ferreira (1999), dialeto são variações de pronúncia (fonética), vocabulário e gramática que ocorrem em uma língua. Tais variações não ocorrem apenas nas diversas regiões, pois nestas existem outras variações, tais como: as variações dialetais etárias, sociais (sexo, escolarização, classe social) e estilísticas.

negociado um acordo entre os países de língua portuguesa, o qual visa à unificação da norma ortográfica utilizada por cada um deles (MORAIS, 2007a; MORAIS, 2008).

Cagliari (2002b) informa que a palavra “ortografia” foi registrada e documentada pela primeira vez na Gramática de João de Barros (1540) e desde então, está presente em todas as gramáticas, e recebe toda a atenção de ortógrafos especialistas, tais como Duarte Nunes de Leão e outros mais, desde o século XVII.

A respeito da ortografia do Português, Cagliari (2002b) afirma, ainda, que esta é proveniente da ortografia do latim. Com o tempo, a escrita ortográfica foi se reconstruindo a partir do modelo latino, incorporando formas do grego, formando o que se chama de ortografia etimológica.

Faraco (2005) discute essa questão ao defender que o sistema gráfico admite o princípio da “memória etimológica”, isto é, a forma gráfica de algumas palavras não se estabelece apenas por meio de unidades sonoras, mas também na sua origem. Para exemplificar e defender essa ideia, o pesquisador apresenta os seguintes exemplos:

Assim, escrevemos *monge* com *g* (e não com *j*) por ser uma palavra grega; e *pajé* com *j* (e não com *g*) por ser uma palavra de origem tupi. Escrevemos *homem* com *h* não porque haja unidade sonora antes do *o* em português, mas porque em latim se grafava *homo* com *h* (FARACO, 2005, p. 10. Grifo do autor).

Em se tratando da ortografia é importante, ainda, refletir a respeito de sua natureza na língua portuguesa. Sobre esse assunto, Kato (1993) afirma que à primeira vista a natureza da nossa ortografia é alfabética, isso significa que, em princípio, as letras representam as unidades sonoras (os fonemas) das palavras. Entretanto, o fato de a língua sofrer mudanças, apresentar variações dialetais e estilísticas, que afetam a pronúncia, não permitiu que a escrita alfabética tivesse uma natureza puramente fonética, pois existem muitos casos na língua que comprovam que nem sempre uma letra corresponderá a um único som, por exemplo, as palavras “descontar” e “moer” podem ser lidas da seguinte forma, respectivamente: [diskõ'ta] e [mu'e]. No primeiro caso o “e” assume o som de “i”, no segundo, o “o” assume o som de “u” e o “r” final é suprimido na cadeia da fala.

Diante disso, Kato (1993, p. 17) defende que a escrita alfabética é fonêmica:

Na verdade, a relação é essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo. [...] O fonema é um construto de uma cultura de linguagem escrita, que, como vimos, se deixa afetar pela linguagem escrita em sua concepção de linguagem oral. Logo, é possível que a

nossa afirmação de a escrita ser fonêmica venha do fato de que é dela que retiramos esse conceito.

Assim, para mostrar até que ponto o alfabeto é essencialmente fonêmico, Kato (1993) apresenta algumas motivações relacionadas ao uso que dele se faz na língua portuguesa.

- Motivação fonêmica: a palavra *casa* apresenta duas vezes a vogal *a*. Ambas as realizações dessa letra diferem foneticamente. A primeira é mais proeminente que a segunda. Apesar dessa diferença, não há distinção no grafema utilizado.
- Motivação fonêmica e fonética: existem casos em que um fonema representa uma única letra. Por exemplo /b/. Sempre se realiza de uma mesma forma [b]. Isso leva a aceitar a condição de que a escrita alfabética é fonêmica-fonética.
- Motivação fonética: Nas palavras *canto* e *campo* observa-se que a motivação é fonética porque [n] e [t] são alveolares, enquanto [m] e [p] são bilabiais. A ortografia, então, considera a nasalização que precede das consoantes [n] e [m] que não apresentam traços distintivos nesses exemplos. Já em *cana* e *coma* as mesmas consoantes apresentam traços distintivos em sua reprodução oral.
- Motivação lexical: a palavra *medicina* é grafada com *c* intervocálico que poderia ser substituído por *ss* nessa posição. Além da motivação histórica há uma motivação lexical, pois ao observarmos a família lexical vamos ter *médico*, *médica*, *modicar*, *medicando*, *medicação*, *medicinal*. Todas essas palavras partilham do mesmo radial *medic*, que deve ser ortograficamente registrado por não apresentar variação em seu radical.
- Motivação diacrônica: para explicarmos a representação ortográfica de algumas palavras é necessário recorrer à história da língua, à etimologia de algumas palavras, como, por exemplo, a palavra *homem*, que é escrita com a *h* inicial, porque a palavra que lhe deu origem em latim tinha *h* (*homo*).

Ainda sobre o sistema alfabético, Rego e Buarque (2007) discutem alguns obstáculos e desafios enfrentados pelos alunos no aprendizado da ortografia da língua. Teoricamente, o nosso sistema é de base alfabética, cada letra deveria representar um som e vice-versa, porém

são poucos os casos na língua portuguesa em que esse sistema se aplique. Em consonância com esse sistema, temos apenas as letras p, b, t, d, f e v.

Entretanto, há casos em que as diferenças gráficas não correspondem às diferenças sonoras e duas letras ou mais podem representar um mesmo som. Isso gera dúvida e dificuldade. A letra “s”, por exemplo, pode concorrer na representação de [s], [z]. A letra “c” pode apresentar os seguintes sons: /s/, /k/. A pronúncia de verbos no infinitivo, como, “falar” e “transformar”, em algumas regiões sofrem redução, o erre final não se pronuncia e isso pode se refletir na escrita de alguns escolares. Sobre isso, Monteiro (2007, p. 45) afirma que:

Embora o nosso sistema de escrita seja alfabético, não ocorre sempre como uma relação única de uma determinada letra para um determinado som, como deveria ser quando nos referimos a um sistema alfabético puro. Alguns estudiosos propõem que não é possível conceber que a fase alfabética constitua o final do processo de aquisição da escrita. É preciso que sejam consideradas as inúmeras dificuldades que a relativização dessa concepção impõem ao aprendiz, e as possíveis hipóteses e estratégias utilizadas por ele para vencer esta etapa na aquisição de nosso sistema ortográfico.

É importante deixar claro que o estabelecimento de regras ortográficas para as línguas reflete as mudanças ocorridas nas práticas culturais de uso de escrita e de acesso a ela. A instituição da escolarização obrigatória, o avanço da tipografia e a propagação dos meios de comunicação são alguns dos fatores que impulsionaram a instituição das regras de escrita como um meio de unificar a forma de escrever as palavras (MORAIS, 2008).

Considerando a ortografia como uma convenção social, o conhecimento sobre ela é algo que o aluno do ensino fundamental não pode adquirir sozinho. Ele precisará da intervenção do professor para apropriar-se das regras e esse processo se dá de forma gradativa. Assim, a escola deverá adotar práticas pedagógicas para o desenvolvimento de um ensino sistemático da ortografia, oportunizando ao aluno o contato com as regras e conduzindo-o à apropriação delas. Morais (2008, p. 22, 23) assevera que:

Incorporar a norma ortográfica é conseqüentemente um longo processo para quem se apropriou da escrita alfabética. [...] Se o trabalho de reescrita e produção de textos é fundamental para os nossos alunos avançarem em seus conhecimentos sobre a língua escrita, não podemos por outro lado esperar que eles aprendam ortografia apenas “com o tempo” “ou sozinhos”. É preciso garantir que, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidade de registrá-los cada vez mais de forma correta.

O professor, portanto, tem papel fundamental no desenvolvimento do aprendizado da ortografia pelos seus alunos. Como o processo de aquisição das regras é gradual, é necessária

a execução de um trabalho pedagógico que contemple esse conteúdo em todas as séries da educação básica, de forma que os educandos possam aprender as regras ortográficas e refletir sobre elas.

2.3 Os processos fonológicos na compreensão da escrita não-ortográfica

Os processos fonológicos constituem alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos fonemas quando estes se unem para formar as palavras. Os fonemas podem alterar ou acrescentar traços articulatórios, eliminar ou inserir segmentos, sendo que as alterações que ocorrem nos segmentos indicam diferentes tipos de processos fonológicos, como: assimilação, reestruturação silábica, enfraquecimento e reforço e neutralização (CAGLIARI, 2002a; SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015).

A percepção das transformações que ocorrem nos segmentos pode ser observada a partir de transcrições fonológicas (pronúncia esperada) e as transcrições fonéticas (pronúncias reais), conforme apresentação a seguir.

O processo de assimilação ocorre quando um segmento assume traços articulatórios de um segmento próximo, assim segmentos distintos podem, por assimilação, se tornar mais semelhantes, por exemplo, a palatalização de \rightarrow tia' 'dia'. Observemos suas transcrições:

- a) Fonológica: /'tia/
- b) Fonética: ['tiæ] ['diæ] ['tʃiæ] ['dʒiæ].

A reestruturação silábica ocorre quando consoantes e vogais sofrem modificações em sua distribuição na estrutura da palavra, o que pode gerar eliminação e inserção de segmentos. Dois segmentos podem unir-se formando um novo segmento ou podem trocar de posição entre eles, configurando-se em uma permuta. Observemos os exemplos e transcrições das palavras “pobre” e “lagarto”:

- a) Fonológica: /'pobre/ /la'gaRto/
- b) Fonética: ['pɒbi] [lah'gato]

Enfraquecimento e reforço apresentam-se quando os segmentos sofrem modificação de acordo com a posição em que se encontram na palavra. Em palavras proparoxítonas, pode ocorrer o apagamento da penúltima vogal, transformando, assim, a palavra em uma paroxítona, como mostra o seguinte exemplo e transcrições: ‘árvore’

a) Fonológica: /'aRvofe/

b) Fonética: 'árvore' ['ahv i].

Por fim, a neutralização realiza-se quando vogais finais átonas neutralizam a vogal em relação à altura vocálica. Os fonemas /e/ e /i/ exemplificam bem este caso e suas transcrições: 'jure' e 'júri'

a) Fonológica: /'zufe/ /'zufi/

b) Fonética: ['zuri] ['zuri].

Relacionando esses processos ao aprendizado de ortografia, é possível compreender muitos problemas ortográficos encontrados nos textos escritos dos alunos. Como estes estão em processo de aquisição das regras de escrita, é comum a constatação de diversos desvios os quais podem ser explicados pela fonologia. A relevância dos processos fonológicos no ensino de ortografia, portanto, está no fato de que os alunos apoiam-se na expressão oral para o registro de seus textos escritos, ou seja, tentam representar graficamente as palavras conforme as produzem oralmente. Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 56) afirmam que “o erro ortográfico é muito elucidativo porque permite ao professor perceber a interferência dos traços orais da fala do aluno na sua escrita”.

É importante, então, salientar que as incorreções ortográficas fazem parte do processo e não são aleatórias, já que os alunos, na tentativa de dominar o código escrito, estabelecem hipóteses sobre o sistema ortográfico da língua ao produzirem suas composições escritas. Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 55) explicam que: “quando vai escrever, o aluno reflete sobre o que está fazendo e vai buscar subsídios na língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de escrever”.

Podemos exemplificar esse mecanismo quando o aluno grafa algumas palavras da seguinte forma: 'conseguirão' [kõse'girãw] para 'conseguiram', 'manção' [mã'sãw] para 'mansão', 'descança' ou até 'discança' [dis'kãse] para 'descança' e 'maça' ['masɐ] para 'massa'. Aqui, pode-se perceber a tentativa de representar a fricativa alveolar surda [s], empregando “ç” e o uso de combinações erradas para representar as vogais. No caso de 'conseguiram' e 'conseguirão', o ditongo nasal final é exatamente o mesmo, com troca apenas da tonicidade silábica, e no caso de [dis'kãse], a escolha de representar a primeira vogal com a

stente com a oralidade. Assim, quando consideramos a interferência dos processos fonológicos no processo de aquisição da escrita ortográfica, podemos compreender melhor o porquê de tantos problemas na produção escrita dos alunos.

Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015) apresentam, além das categorias descritas, outros processos, os quais podem ser visualizados com mais detalhes por meio de regras fonológicas (modificações sofridas pelos segmentos). Assim, o quadro a seguir, inspirado nos estudos das autoras mencionadas, reunirá alguns processos fonológicos abordados nesta pesquisa e acrescidos de exemplos dos possíveis erros provenientes deles.

QUADRO 1 – Processos fonológicos

Processo fonológico	Caracterização	Exemplos	Possíveis erros ortográficos advindos do processo
Monotongação	O ditongo passa a ser produzido como uma única vogal.	‘queijo’ [‘keʒu] ‘beijo’ [‘bezʊ]	‘quejo’ ‘bejo’
Inserção ou epêntese (Ditongação)	Quando há o acréscimo de um segmento à forma básica do morfema.	‘mas’ [majs] ‘três’ [trejs]	‘mais’ ‘treis’
Nasalização	Ocorre quando uma vogal oral transforma-se em vogal nasal quando está diante de uma consoante nasal.	‘cama’ [‘kâme] ‘ganha’ [‘gãne]	‘câma’ ‘gãnha’
Harmonia vocálica	Tipo de assimilação que torna as vogais mais semelhantes entre si, isto é, a vogal pré-tônica assimila um ou mais traços da vogal seguinte.	[vi]ˈtʃido] [miˈnino]	‘vistido’ ‘minino’
Reestruturação silábica (Ressilabificação)	Ocorre quando há alteração na distribuição das consoantes e vogais, os quais podem ser inseridos ou eliminados.	-Apagamento (ccv cv): ‘livro’ [‘livo] -Permuta: ‘lagarto’ – largato	‘livu’ ‘largato’
Apagamento	Ocorre em palavras proparoxítonas, quando estas perdem a penúltima vogal e passam a ser paroxítonas; ou em reduções de letras no final de palavras.	xícara – xicra [‘ʃikarə] – [‘ʃikrə] amar - ama [aˈma]	‘xicra’ “ama”

Fonte: Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão, 2015. Adaptado.

Diante dessa reflexão, observa-se que os processos fonológicos são elementos importantes na compreensão da escrita não ortográfica dos alunos. Tais alterações na fala, muitas vezes, são observadas na escrita. O professor deve estar atento a esses casos, para poder compreender o processo de aprendizado da ortografia, e também, para agir pedagogicamente diante das incorreções.

2.4 Fonética/Fonologia e ortografia

Sobre a influência da Fonologia na escrita, Cagliari (2001) destaca que os erros de transcrição fonética são os mais comuns nos textos escritos dos alunos. Devido à perda da

relação entre uma letra e um som, o sistema de escrita do português deixa de ter um uso propriamente alfabético. O estudioso assevera que “A relação entre letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras” (CAGLIARI, 2001, p.117).

A escrita da língua portuguesa utiliza diversos recursos especiais para representar alguns sons dentre os quais temos: a) Os dígrafos (duas letras representando um só fonema) como, *gu* em *seguir*; b) Utilizamos letras que não tem som como o H (homem, hoje), mas que compõem a escrita ortográfica dessas e de outras palavras; c) Uma letra pode estar relacionada a diferentes fonemas (*x* em aproximação, exato, táxi); d) Um segmento fonético pode ser representado por várias letras: [k] cama, quero; [s] assado, sopa, cedo.

Assim é possível verificar nos textos dos alunos alguns usos possíveis no sistema de escrita do português, mas que constituem formas não-ortográficas. Na tentativa de aplicar a relação entre som e letra que não é aleatória, eles podem incorrer ou não em erros de escrita como “derrepente”, que pode ser compreendido devido o aluno ainda não conhecer a segmentação correta da palavra e ao fato de a oralidade não marcar a separação entre a preposição “de” e a palavra “repente”. A palavra “mandarão” (mandaram) revela que o aluno sabe que a palavra existe na língua, porém acha que a terminação “ão” pode representar “am”.

Cagliari (2001) define algumas categorias que também estão relacionadas à Fonética e à Fonologia: como transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, modificação da estrutura segmental das palavras, junção e segmentação.

A transcrição fonética é o erro mais comum, caracteriza-se por uma transcrição fonética da própria fala. Os erros que se encaixam nessa categoria, de acordo com Cagliari (2001) são os seguintes:

- Os alunos escrevem “i” em vez de “e”, porque na fala ocorre [i] e não [e]. Exemplo: dimais (demais), filiz (feliz).
- Escrevem “u” em vez de “o”, pois falam [u] e não [o]. Exemplo: durmir (dormir), fogueira (fogueira).
- Duas vogais em vez de uma, pois na pronúncia se manifesta um ditongo. Exemplo: nois (nós), mais (mas).

- Escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na pronúncia um monotongo: dexe (deixa), apago (apagou).
- Não escreve o “r”, por não haver som correspondente na sua fala: Exemplo: transforma (transformar), ganha (ganhar).
- Escreve “r” em vez de “l”, pois realiza a troca quando fala. Exemplo: Craudia (Cláudia).
- Escreve “u” em lugar de “l”. Exemplo: volta (volta), falta (falta).
- Escreve “li” em vez de lh, por falar [li] e não [ʎ]: Exemplo: velinha (velhinha), recolhido (recolhido).

O uso indevido de letras é caracterizado pelo fato do aluno selecionar uma letra possível para representar um fonema, quando a ortografia indica outra. Exemplo: corajem (coragem), atraz (atrás).

Juntura intervocabular e segmentação (hipossegmentação e hipersegmentação, respectivamente) ocorrem quando o aluno junta palavras que deveriam estar separadas. Tal juntura reflete os critérios utilizados na análise da fala. Na fala não há separação de palavras, a menos quando tenha uma entonação do falante. Algumas vezes pode ocorrer a segmentação indevida, ou seja, uma separação na escrita, tornando a palavra ortograficamente incorreta. Exemplo: dinoite (de noite), medeu (me deu); a quilo, de trás.

A modificação da estrutura segmental das palavras constitui um tipo de erro que não reflete uma transcrição fonética, nem se relaciona diretamente à fala. Os erros podem ser de troca e inversão de letras. Não se apoiam no sistema de escrita da língua, então, ocorrem, muitas vezes, porque o aluno não domina bem o uso de algumas letras como *p* e *b*, *v* e *f*. Por exemplo: *béssima* (péssima); *voi* (foi).

Toda essa reflexão em torno da ortografia nos permite dizer que as incorreções ortográficas têm uma explicação. Elas não são aleatórias. O sistema escrito é regido por diversas regras, tem suas complexidades e dificuldades, o que gera inquietação e dúvida por parte daqueles que estão em processo de aprendizado. É natural que os erros apareçam. Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 55) declaram que “o domínio da ortografia é lento e

requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo”.

O aprendizado da escrita ortográfica se dá, portanto de forma gradual. O professor deve ser o agente que promove um ambiente de aprendizagem eficiente e prazeroso. Seu papel está na motivação para a produção escrita e no auxílio na superação das dificuldades ortográficas apresentadas por seus alunos. Fronza, Lorandi e Lemes (2006, p. 202) declaram que “o professor exerce um papel fundamental para a formação de escritores que efetivamente dominam os mecanismos de escrita”.

O professor de Língua Portuguesa deve, portanto, refletir sobre essa problemática e procurar estudar formas de reduzir os índices de incorreções escritas nos textos dos seus alunos. Procedimentos pedagógicos específicos e bem planejados poderão ser grandes aliados no processo de apreensão da escrita ortográfica.

A interação professor-aluno e a reflexão em torno da ortografia poderão contribuir de forma positiva no processo. O professor deve desafiar os alunos a identificar os problemas de escrita em textos adaptados e também nos próprios textos. Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 56) orientam que “analisando os erros de ortografia, juntamente com os alunos, o professor poderá planejar uma agenda de atividades pedagógicas que visem ajudá-los a superar os problemas apresentados”.

Um trabalho pedagógico que incentive a autonomia dos educandos é caracterizado pela ação do professor facilitador que deverá instigar seus alunos ao interesse e a curiosidade para que estes se tornem sujeitos autônomos, atuantes no processo de construção do conhecimento; críticos e questionadores. Segundo Freire (1996, p. 33), essa autonomia poderá ser conquistada quando o educador no processo de ensino-aprendizagem consegue “trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”. O incentivo ao diálogo, à discussão, à reflexão sobre o objeto de estudo e à constante avaliação e reavaliação do fazer pedagógico poderão levar a resultados consistentes e positivos.

2.5 A questão do erro

Como sabemos, a ortografia trata da escrita correta das palavras de uma língua. Isso nos permite deduzir que existe uma forma correta para cada palavra e muitas formas incorretas de escrevê-la. Nesse sentido, o vocábulo “moça” está escrito corretamente; enquanto “mossa” e “mosça” não estão grafados corretamente. Observa-se que todas as

grafias apresentadas da palavra em destaque são pronunciadas da mesma forma, o que mostra que os grafemas ç, ss e sç têm a função de representar o mesmo som [s] (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990). Temos aqui, a troca de um grafema por outro, porém o som (fonema) é o mesmo, o que pode confundir ou gerar dúvida por parte dos alunos que estão em processo de apropriação do sistema ortográfico.

Outro exemplo apresentado por Oliveira e Nascimento (1990) são as palavras “asso” e “açõ”. Ambas são palavras distintas, pertencentes ao léxico da língua portuguesa, que podem também levar a situações incômodas, pois apresentam a mesma pronúncia (ss e ç representam o mesmo fonema /s/). Esse exemplo nos mostra que palavras diferentes, com sentido diverso, podem ser pronunciadas da mesma maneira; a diferença fica basicamente na escrita e no seu aspecto semântico.

Esses exemplos nos permitem perceber que nem sempre há relação biunívoca entre letras e fonemas, ou seja, não há a correspondência de um fonema para uma letra. O que se observa aqui é que a fricativa alveolar surda [s] pode ser representada graficamente por mais de uma letra, e isso gera muitas dúvidas e insegurança por parte dos aprendizes. Assim, muitas vezes, na tentativa de representar esse fonema, eles empregam de forma incorreta um dos grafemas que representam o fonema /s/.

É importante, portanto, destacar aqui a relação entre a Fonologia e a ortografia, porque tais erros são de fonte fonético-fonológica, ou seja, os alunos tendem a reproduzir graficamente o som que pronunciam e nem sempre a grafia selecionada está de acordo com a norma ortográfica. O erro, logo, está na escrita e não na oralidade. A maneira como a palavra é pronunciada serve, em muitos casos, como base para a escrita e isso precisa ser controlado. Como o sistema alfabético da língua portuguesa permite que um fonema seja representado por mais de um grafema (por exemplo, “cesta”, “semáforo”, “auxiliar”); ou um grafema represente mais de um fonema (por exemplo, “gota” e “tigela”), existe uma tendência natural dos alunos escreverem as palavras conforme o som que aparece na pronúncia. Assim, muitos deles acabam se desviando da norma ortográfica da língua, pois ainda não se apropriaram das normas ortográficas. Morais (2008, p. 20, 21) declara que:

Se na história da humanidade os sistemas de escrita alfabética surgiram antes das normas ortográficas, algo semelhante ocorre no desenvolvimento individual. A criança inicialmente se apropria do sistema alfabético: num processo gradativo [...] O que o aprendiz nessa fase ainda não domina, porque desconhece, é a norma ortográfica. Ele pode já ter notado algumas incongruências de nosso sistema alfabético (quando, por exemplo, descobriu que duas letras diferentes têm o mesmo som), mas ainda não internalizou as formas escritas que a norma ortográfica convencionou serem as únicas autorizadas.

Vale ressaltar que apesar de as palavras “mossa” e “mosça” estarem ortograficamente incorretas, elas cumprem seu papel comunicativo, pois qualquer leitor não as decodificaria de forma diferente; além disso, para a fonologia do português, tais exemplos não são ambíguos: “moça”, “mossa” e “mosça” têm uma mesma representação fonética [‘mosa].

Pode-se atribuir a mesma explicação para os casos das palavras “asso” e “aço”, porém, com ressalva. O aluno estará incorrendo em um erro ortográfico se escrever a palavra “aço” (substantivo) com o sentido que corresponde à palavra “asso”, verbo assar (“Eu aço bolos todos os dias”) e vice-versa (O asso é um metal formado por liga de ferro e carbono). Nesse caso, as palavras em questão não estão grafadas de forma incorreta como foram os casos “mossa” e “mosça”; porque ambas são palavras dicionarizadas isoladamente; porém, da maneira que foram empregadas, elas não se ajustam à ortografia oficial. Temos, novamente, outros erros motivados por razões fonético-fonológicas, pois há a troca dos grafemas que possuem o mesmo som /s/. Já, na oralidade, elas não constituem erros, pois têm pronúncias iguais e a ambiguidade será desfeita pelo contexto semântico.

É essencial, ainda, considerar que, para a Fonologia e para a função comunicativa da língua, as palavras “asso” e “aço”, quando empregadas na fala, não constituem erro, dadas a explicação e reflexão anteriormente feitas a esse respeito. Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 84) dão ênfase sobre essa questão quando afirmam que:

Estamos, pois, diante de dois estatutos bem distintos. Ensinamos nossos alunos a usar os recursos da variação oral para tornar a sua fala mais competente, respeitando, contudo, suas características sociodemográficas, e ensinamos nossos alunos a usar a ortografia: a grafia normatizada, fixada, canônica. É por isso que a sociolinguística abomina referir-se a erros quando se trata da fala, considerando-os, todavia, quando são transgressões ortográficas.

Diante dessa reflexão, podemos considerar que a questão do erro é relativa. O erro é apontado na língua escrita, porque esta é regida por convenções sociais, conhecidas como regras ortográficas, que devem ser consideradas pelos alunos em suas composições escritas. Já, na língua oral, não há erro, porque não há violação do sistema de regras da língua portuguesa. Bortoni-Ricardo (2004b) defende que o que ocorre na fala são as possíveis e competitivas formas de se expressar, como, por exemplo: “se ele vinher” e “se ele vier”, duas maneiras de dizer a mesma coisa, sendo que a primeira é estigmatizada e a segunda prestigiada.

De todo modo, mesmo cumprindo o seu papel comunicativo, as palavras escritas com incorreções ortográficas devem ser tratadas pela escola. Esta carrega sobre si a

responsabilidade de ensinar aos seus alunos a grafia correta das palavras. A relativização do erro é uma realidade na oralidade e não justifica a manutenção dos erros ortográficos. Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 55) asseveram que:

Um professor não pode se eximir de corrigir uma soma aritmética errada. Não pode também ignorar uma palavra com erro ortográfico. Não se preocupará, porém, em fazer constantes intervenções na língua oral de seu aluno porque sabe que ali ele dispõe de flexibilidade para ajustar seus recursos linguísticos à situação de fala. Um professor poderá aceitar de seu aluno tanto “eu encontrei ele no jardim”, quanto “eu o encontrei no jardim”, dependendo do contexto em que o enunciado apareça. Mas não poderá jamais aceitar que o aluno escreva: “eu encontrei...”.

Em síntese, na oralidade existe um fator decisivo: a natureza variável que lhe é inerente. A variação linguística é um fenômeno natural da língua e está à disposição dos falantes, possibilitando que estes marquem suas identidades, seus papéis sociais, seu alinhamento com o interlocutor, enfim, que ajustem a forma de falar ao contexto situacional de interação. Já o erro ortográfico consiste num desvio de escrita e reflete um problema na aprendizagem da tecnologia da escrita. Assim, ele deve ser tratado, para que o aluno desenvolva o domínio sobre essa tecnologia (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013).

2.6 O papel do erro na construção da aprendizagem

O erro constitui um elemento comum à existência humana. A sua presença evidencia-se a partir da ruptura com o padrão a ser seguido. Por ser parte integrante nas diversas atividades executadas pelo homem, sua manifestação não deve representar puramente o fracasso e a incorreção, porque essas ideias apenas estimulam a exclusão e o preconceito. Contudo, ao ser considerado como uma fonte de crescimento, o erro pode motivar a reflexão sobre suas causas, bem como a geração de discussões e encaminhamentos de soluções. Dessa forma, Nogaro e Granella (2004, p. 6) defendem que “o erro deve ser considerado como uma forma construtiva do saber, como uma fonte de crescimento, e não como uma ferramenta de exclusão”.

Segundo esses pesquisadores o erro apresenta uma diversidade de conceitos que pode se basear na inclusão, na construção do conhecimento ou na ideologia da incompetência, influenciando de maneira ativa no processo de aprendizagem, sendo, portanto, fator decisivo para o sucesso ou insucesso. Vê-se, então, que a concepção de erro adotada está intimamente relacionada com o resultado do processo de ensino-aprendizagem, e a depender das bases

adotadas, o erro poderá ser instrumento norteador de aprendizagem significativa ou fator de exclusão.

Na prática escolar, o erro, muitas vezes, é visto como sinal de fracasso, incapacidade por parte dos alunos. Os professores que adotam essa visão tradicional e reducionista ao se depararem com os erros cometidos costumam assumir pelo menos uma das seguintes posturas: simplesmente os desprezam ou os utilizam para censurar, constranger e punir o aluno.

Ao ignorar os erros cometidos, os docentes dão mostras de que os erros não fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, não são pertinentes, pois o que se almeja são apenas os acertos. Os erros não tem importância, já que o que se deseja é a correção. Bozza (2015, p. 17) argumenta que “existem respostas e caminhos certos almejados por quem ensina e, nesse processo, se desconsidera o que não lhe for pertinente”. Com isso, o aluno estará fadado a continuar cometendo erros, pois a intervenção do professor não foi realizada.

Quando o professor utiliza os erros como ferramenta punitiva e repressora, ele também não contribuirá para o avanço da aprendizagem dos alunos. Os erros devem ser vistos como instrumentos que poderão levar ao conhecimento, de forma que os alunos a partir deles sejam conduzidos a refletir, reorganizar o pensamento e as ideias sobre aquilo que se quer aprender. Assim, ele é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Demo (2001, p.50), “o erro não é um corpo estranho, uma falha na aprendizagem. Ele é essencial, faz parte do processo”.

Ao adotar algumas dessas práticas, o docente colaborará para o insucesso escolar de muitos alunos, visto que essas ações não favorecem ao aprendizado, nem contribuem para o avanço da área educacional como um todo. É preciso refletir sobre essa problemática e propor medidas e encaminhamentos que realmente sejam válidos na superação dos erros. Dessa maneira, os erros devem ser vistos como elementos importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes e relevantes. Sobre isso, Bozza (2015, p. 18) afirma que:

... o que se vai evidenciando nesse espaço reflexivo é a importância da postura dos adultos perante o erro na vida das crianças e a importância que este representa para alicerçar o desenvolvimento em todas as suas instâncias. O erro é concebido como uma alavanca para aprendizagem, por esse motivo, não se pode prescindir dele!

Ao valorizar os erros dos alunos, utilizando-os como instrumentos norteadores de sua intervenção pedagógica, o professor contribuirá para o progresso dos alunos. Nessa perspectiva, os erros tornam-se úteis no processo pedagógico, suporte para o conhecimento e

caminho para o avanço, à medida que o professor os utiliza para a reorientação de seu trabalho docente.

Os erros detectados durante a recolha de informações devem ser encarados como parte integrante da aprendizagem, nada tendo, portanto, de culpável ou punível. Pelo contrário, devem ser aproveitados para revelar a natureza das representações lógicas e estratégias elaboradas pelo aluno. Porque não basta apontarmos o erro, é preciso identificar a sua causa. Só assim é possível ao professor adequar o seu ensino às necessidades de aprendizagem do aluno e a este tomar consciência dos seus erros e poder corrigi-los (NOGARO; GRANELLA, 2004, p. 22).

Os erros, nessa visão, passam a ser objeto de reflexão do professor e dos alunos. Suas causas passam a ser o fio condutor para o desenvolvimento de intervenções relevantes e construtivas no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos, ao refletirem sobre seus erros, sob a mediação do professor, poderão superar suas dificuldades, construindo conhecimentos sólidos e significativos para a sua vida.

2.7 A avaliação no processo de ensino

Avaliar o desempenho dos alunos deve ser uma tarefa constante do professor, visto que essa ação é inerente ao processo educativo. Mas, por que avaliar? Como avaliar? São questionamentos relevantes, que merecem atenção e reflexão.

A avaliação é uma ação construtiva no processo educativo. Avalia-se para diagnosticar problemas e avanços; para agir, interferir, problematizar, enfim, definir estratégias, alternativas e novos rumos a serem tomados para a obtenção de resultados satisfatórios (NOGARO; GRANELLA, 2004).

O processo avaliativo não deve ser um instrumento de punição e exclusão. O docente, através dela, obtém informações importantíssimas sobre suas práticas pedagógicas. É através da avaliação que ele se apoia e se orienta em relação aos objetivos traçados por ele. É possível ainda sentir como está a comunicação dele com os alunos, uma vez que professor e alunos constroem juntos o conhecimento através da interação entre ambos. Esteban (2001, p. 16) afirma que “A avaliação que impede a expressão de determinadas vozes, é uma prática de exclusão na medida em que vai selecionando o que pode e deve ser aceito na escola.”

O professor, ao avaliar os erros dos seus alunos, deve ter uma postura acolhedora. Os erros são indícios importantes que poderão nortear o trabalho docente. Nogaro e Granella (2004) defendem que os erros dos alunos são hipóteses estabelecidas por eles na construção de um determinado conhecimento. Nesse processo, o educador deve reconhecer seu papel de

mediador e interlocutor dos alunos. Dessa forma, os erros são responsabilidades de ambos os participantes do processo educativo – professor e alunos. O primeiro deve promover ações para o tratamento do problema; quanto aos educandos, estes devem ser receptivos às orientações e mudanças estabelecidas pelo professor.

É de total importância que o professor valorize os erros cometidos pelos alunos e reflita sobre eles, procurando analisar as possíveis razões do problema e vislumbrando soluções. Inicialmente, ele deve considerar a singularidade de cada aluno, pois cada sujeito vem para a escola com conhecimentos prévios, experiências de vida conforme o ambiente social, familiar nos quais são inseridos, além de características individuais.

Diante disso, então, convém ao professor questionar: O que os alunos já sabem sobre o que vou ensinar? Quais são as suas experiências? Quais os seus interesses? Dessa maneira, a avaliação não é estática, ou seja, ela não pode ser utilizada apenas para medir resultados, pois se torna um processo. Assim, o primeiro passo do processo avaliativo é procurar saber o que o aluno já sabe, depois o que ele poderá aprender, enfim, de que maneira ele poderá aprender.

Nessa perspectiva, surge a avaliação formativa, a qual é utilizada durante todo processo de aprendizagem de forma interativa e contínua, direcionando e orientando o professor e também os alunos, que deverão compreender que poderão regular a aprendizagem através da interação com o professor e com os colegas. A avaliação formativa, portanto, não deve ser uma ação exclusiva do professor, mas deve ser um ato realizado por todos que estão envolvidos no processo educativo.

Assim, avaliação formativa é interna ao processo de ensino e aprendizagem; interessa-se mais pelos processos do que pelos resultados; torna o aluno protagonista da sua aprendizagem; permite diferenciar o ensino; serve ao professor para, através das informações colhidas, reorientar a sua atividade; serve ao aluno para auto-regular as suas aprendizagens, conscientizando-o de que a aprendizagem não é um produto de consumo, mas um produto a construir, e de que ele próprio tem um papel fundamental nessa construção (NOGARO; GRANELLA, 2004, p. 22).

É importante destacar que, antes mesmo de iniciar o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação já deve ser utilizada para traçar um diagnóstico, o qual indicará o ponto de partida das ações pedagógicas. Sobre isso, Nogaro e Granella (2004, p. 21) consideram que “antes de desencadear um processo de ensino e aprendizagem, a avaliação formativa permite diagnosticar, a partida, a situação dos alunos e decidir a orientação a tomar no desenvolvimento desse processo”.

Nogaro e Granella (2004) acrescentam ainda que a avaliação formativa permite a reflexão e análise do produto, ou seja, da aprendizagem, permitindo, caso necessário, uma

reorientação do trabalho. Ela age durante todo o processo, buscando ajustar e reorganizar o trabalho pedagógico, assim, ele tenha grande interesse em como ocorre o processo, o que pode ser melhorado e como melhorar.

Libâneo (1994) define avaliação como uma tarefa didática contínua e permanente do trabalho pedagógico, ela deve acompanhar todos os passos do processo educacional, indicando ao professor se os objetivos foram alcançados, se houve progressos, quais as dificuldades e reorientando o trabalho docente para as possíveis correções. Trata-se de uma reflexão sobre a qualidade do trabalho tanto pelo docente quanto pelos alunos que busca evidenciar o aproveitamento escolar.

Segundo o autor, a avaliação é estabelecida em três momentos: a verificação, a qualificação e a apreciação qualitativa. A verificação envolve a coleta de informações sobre o desempenho dos alunos a partir da aplicação de atividades, exercícios, provas etc. A qualificação é confronto entre os resultados com os objetivos propostos. Por fim, a apreciação qualitativa, que é a avaliação dos resultados, se eles correspondem às expectativas.

Libâneo (1994) propõe ainda três funções da avaliação escolar que atuam de forma interdependente, são elas: pedagógico-didática, de diagnóstico, de controle. A função pedagógico-didática envolve o papel que avaliação desempenha no cumprimento dos objetivos. A avaliação deve cumprir sua função didática de contribuir para a assimilação dos conteúdos, pois a partir dos erros pode-se promover o aprimoramento, o aprofundamento e ampliação dos conhecimentos e habilidades pelos alunos, buscando assim, o desenvolvimento e autonomia dos alunos.

A função diagnóstica permite a verificação dos avanços e dificuldades dos alunos, bem como a atuação do professor, indicando modificações no processo de ensino para o alcance dos objetivos. Ela pode ser realizada no início, durante e no final do processo pedagógico. No início, ela verifica as condições prévias do aluno, o que eles já sabem, os conhecimentos que eles trazem consigo; essa etapa envolve a sondagem dos conhecimentos e experiências.

Durante a avaliação diagnóstica, o professor deve verificar o progresso dos alunos, apreciar os resultados, esclarecer dúvidas, dar incentivo para o aprendizado, corrigir as falhas, reorganizar o trabalho para a obtenção de resultados positivos. No final, a avaliação é fundamental para análise dos resultados, a partir dos quais o trabalho pode ser reorganizado.

Finalmente, a função controle que permite a verificação contínua durante todo o processo e a qualificação dos resultados. Esse controle ocorre sistematicamente através da interação professor/alunos no decorrer das aulas. O professor observa atentamente se os

alunos estão assimilando os conhecimentos, se estão desenvolvendo as habilidades necessárias. Para tanto, o docente poderá aplicar provas, trabalhos que forneçam os resultados almejados.

Nesta pesquisa, a avaliação teve papel fundamental. A avaliação diagnóstica revelou os diversos erros ortográficos de motivação fonético-fonológica cometidos pelos alunos, bem como os mais recorrentes, os quais se tornaram o foco das intervenções pedagógicas. O tratamento desses erros através dessas ações pedagógicas, no intuito de aperfeiçoar os conhecimentos ortográficos dos alunos, configurou a função pedagógico-didática. Finalmente, a verificação contínua de todo processo de construção da aprendizagem, caracterizou a função controle da avaliação, pois a cada aula a professora-pesquisadora fazia questionamentos sobre o assunto, sobre as possíveis dúvidas e observou, atentamente, o desempenho dos alunos. Enfim, durante todo o processo da pesquisa-ação a avaliação foi empreendida.

Quanto aos erros (os mais frequentes), estes foram utilizados como instrumentos didáticos a favor do aprendizado da norma ortográfica. Foi a partir deles que novos caminhos de descobertas e desafios foram viabilizados na intenção de promover a aprendizagem.

Observa-se que a avaliação é um componente essencial no processo de ensino. É a partir dela que o professor poderá refazer seu trabalho, bem como reordená-lo, redirecioná-lo de forma que ele contribua para o alcance dos resultados positivos. Avaliar, portanto, constitui uma prática relevante e indispensável para aprendizagem significativa.

2.8 Ortografia e ensino

Nas séries finais do ensino fundamental, o erro ortográfico, não raro, é considerado uma deficiência de escrita cuja função é censurar e punir. A persistência na adoção de métodos tradicionais e reducionistas nas práticas pedagógicas só fortalece e incentiva o fracasso educacional. Isso porque essa orientação normativa valoriza a escrita ortográfica de uma maneira errônea, levando o professor a assumir uma postura punitiva que contribui para o demérito dos alunos e atribuição de notas baixas. A respeito disso, (VILLAS, 2013, s/p) assevera que:

O erro, especialmente, no caso da aprendizagem, não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte para a auto compreensão, seja pela busca individual (na medida em que me pergunto como e por que errei), seja pela busca participativa (na medida em que o outro – no caso da escola, o professor – discute com o aluno, apontando-lhe os desvios cometidos em relação ao padrão estabelecido).

Nessa etapa do ensino básico, espera-se que os alunos já tenham se apropriado das regras básicas de ortografia, contudo, o que se tem constatado são diversas e profundas

dificuldades por parte deles no que se refere à correta notação da língua escrita. Diante dessa realidade, muitos professores negligenciam tais problemas ou tentam resolver as dificuldades aplicando exercícios mecânicos, enfadonhos, descontextualizados e repetitivos, destituídos de reflexão e significado para os alunos.

O procedimento adotado na maioria das vezes é o mesmo: quando não ignoram os problemas ortográficos, os professores assinalam os erros, fazem correções e anotações sobre o desempenho dos discentes, achando que esta é a melhor forma de avaliação, entretanto, recorrentemente essas ações são ignoradas, despercebidas e incompreendidas por boa parte dos alunos. O que não ocorre é o pensamento e a reflexão sobre as causas dos erros.

A correção é a intervenção mais preocupante para os educadores, uma vez que certos professores são convictos de que seu papel é simplesmente o de corrigir. A tradição escolar vê a correção que o professor faz longe dos alunos, a mais importante. Compete-lhe marcar no papel, no trabalho, o que o aluno errou. Outra visão de correção é a informativa que diz que a correção deve informar ao aluno e ser feita dentro da situação de aprendizagem (VILLAS, 2013, S/P).

Diante dessa problemática, surgem propostas de reformulações no ensino de ortografia visando ao alcance de melhorias e avanços nessa área. Assim, é colocado em discussão o erro como elemento importante na construção do conhecimento das regras de escrita.

A ideia é que o erro do aluno não seja mais utilizado em sala de aula como um instrumento repressor, coercitivo e disseminador de preconceitos. Ele deve ser utilizado como instrumento para a promoção de aprendizagens significativas e duradouras na vida dos alunos. Para tanto, a proposta pedagógica atual sinaliza um trabalho de ensino de ortografia que se realize a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos em atividades diagnósticas de escrita.

[...] o que se vai evidenciando nesse espaço reflexivo é a importância da postura dos adultos perante o erro na vida das crianças e a importância que este representa para alicerçar o desenvolvimento em todas as suas instâncias. O erro é concebido como uma alavanca para aprendizagem, por esse motivo, não se pode prescindir dele! (BOZZA, 2015, p.18)

Nessa perspectiva, o erro ortográfico torna-se um aliado para o professor, o qual irá planejar suas aulas a partir da realidade de seus alunos. Ao identificá-los, ele deverá adotar uma série de métodos e práticas relevantes e adequadas para o tratamento dos erros mais frequentes de forma que eles sejam superados pelos alunos.

Ficam, assim, colocadas as prioridades: o mais importante para o mediador é perceber o caminho palmilhado pelo aluno; o mais importante para quem aprende é

demonstrar o que, de fato, compreendeu, para possibilitar que o professor planeje estratégias e proponha questionamentos para ensinar melhor. O processo passa a ser, por assim dizer, um pacto social e não uma contenda (BOZZA, 2015, P.20)

Considerando que a aquisição do sistema ortográfico da língua é progressiva, faz-se necessário que o aluno receba instrução ortográfica durante todo percurso da educação básica. Infelizmente, devido aos problemas existentes no sistema público de ensino, muitos alunos deixam a escola sem ter apreendido o conhecimento básico da ortografia. Entretanto, é preciso adotar uma postura ativa diante da realidade e não uma conduta passiva e negligente diante dos problemas de escrita observados.

É válido considerar ainda que os livros didáticos apresentam um conteúdo reduzido sobre o conhecimento ortográfico, então, torna-se necessário que o professor utilize atividades extras para ajudar na superação das dificuldades dos alunos. Silva e Morais (2007b), ao realizarem análises de livros didáticos, observaram que algumas coleções não exploraram os conhecimentos ortográficos. Os autores, assumindo uma posição crítica, afirmaram que tais materiais não estão preocupados em auxiliar os docentes no trabalho de ensino das regras de ortografia, então, orientam que “nesses casos, os docentes precisam estar alertas a assumir que desenvolverão em sala de aula, sem qualquer ajuda do livro didático, outras atividades que assegurem a reflexão sobre as regras e irregularidades da norma ortográfica” (SILVA; MORAIS, 2007b, p. 130).

Utilizar apenas o livro didático não garante o alcance de resultados positivos, pois nem sempre as atividades propostas coincidem com a realidade das dificuldades de determinado grupo de alunos; elas são elaboradas de uma forma geral, contemplando os temas mais comuns (como as regularidades e irregularidades ortográficas), os casos relacionados à transcrição da fala, apagamentos, hipercorreção, pouco ou quase nunca são abordados. É necessário, portanto, a elaboração de atividades extras que auxiliem o professor na tarefa de mediar o conhecimento ortográfico.

Diante do exposto, observa-se a grande responsabilidade do professor na execução de seu ofício. As barreiras e os desafios são incontáveis, mas, com interesse e planejamento, é possível realizar um trabalho pedagógico eficiente e satisfatório.

2.9 Apagamento e inserção do –r em coda final de verbos no infinitivo

Um dos processos focados neste trabalho é o apagamento do /r/ em coda final de verbos no infinitivo, que, segundo os dados diagnósticos, foi o mais frequente, por isso foi

selecionado para tratamento. Segundo Bortoni-Ricardo (2004a), as consoantes que travam a sílaba, ou seja, aquelas que fecham a sílaba, estão sujeitas a maior variação no português brasileiro, pois a tendência é de serem suprimidas na língua oral. Esse fenômeno ocorre, especialmente, em verbos na forma do infinitivo.

Uma pesquisa realizada por Callou, Serra e Cunha (2015) constatou que o apagamento do rótico /r/ em coda final no dialeto nordestino está cada vez mais frequente. O estudo realizado a partir de amostras de fala culta do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB), em duas faixas etárias (de 18 a 30 anos e de 50 a 65 anos), observou o comportamento linguístico de falantes escolarizados das nove capitais do Nordeste do Brasil.

Na distribuição geral dos dados de coda silábica final de verbos, ficou constatado que das 2.575 ocorrências, o índice de apagamento do rótico ficou em 94%. Só na capital cearense, das 264 ocorrências de /r/ em coda final em verbos, o apagamento foi observado em 254 dos casos, um índice de 98%. Diante desses dados, fica evidente que o cancelamento do rótico está bastante avançado. Confirma-se, portanto, a vitalidade do fenômeno no Nordeste, com destaque em Fortaleza, foco local deste trabalho.

Indubitavelmente, esses dados nos mostram que, se na expressão oral, tal fenômeno é bastante recorrente, certamente refletirá nas produções escritas não monitoradas dos alunos, os quais estão em processo de apropriação da escrita padrão. A respeito disso, Bortoni-Ricardo (2004a, p. 85) afirma que:

Em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, independente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais (correr > corrê; almoçar > almoçá; desenvolver > desenvolvê; sorrir > sorri). Quando o suprimimos, alongamos a vogal final e damos mais intensidade a ela [...]. O falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/.

Callou, Morais e Leite (1996) afirmam também que o apagamento do rótico atualmente ocorre em todo o Brasil, principalmente, em verbos no infinitivo e com isso a tendência é acentuar a vogal precedente, por exemplo: “cantá” em vez de “cantar”. Assim sendo, o apagamento do –r final constitui um fenômeno recorrente na fala dos brasileiros o que tem influenciado de forma significativa a queda do rótico também na escrita.

A pesquisa também dará espaço para o fenômeno de inserção do –r final a outros verbos formando indevidamente o infinitivo verbal. Como esse erro ortográfico está relacionado à forma verbal mencionada, ele foi incluído no tratamento.

Tal processo é identificado também como hipercorreção que, segundo Cagliari (2001, p. 141), é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Dessa maneira, o aprendiz passa a generalizar a forma de escrever algumas palavras, como acontece em relação aos verbos no infinitivo: formas como, “pode”, “volta”, “ganha”, “paga”, na 3ª pessoa do presente do indicativo, são escritas com o acréscimo do –r ao final da palavra. Outro caso, é a inserção desse sufixo “r” a outras classes de palavras como: “se”, “te” que acabam formando os verbos “ser” e “ter.

Diante disso, é relevante que esses problemas ortográficos sejam tratados de forma pedagógica e reflexiva, para a obtenção de uma possível redução desses erros que são tão frequentes nos textos escritos desses alunos.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os métodos aplicados para o desenvolvimento deste trabalho. Está dividido em sete seções, ordenadas da seguinte forma: “Natureza da pesquisa”, “Intervenções pedagógicas”, “Informações gerais”, “Caracterização das turmas”, “Instrumentos de coleta de dados: produção textual e ditado”, “Descrição das atividades e das aulas na T1”, “Descrição das aulas – T2” e “Procedimentos pós-intervenção”.

3.1 Natureza da pesquisa

Este trabalho constitui uma pesquisa-ação intervencionista de caráter quanti-qualitativo. A professora-pesquisadora desenvolveu o estudo em seu espaço de trabalho, a sala de aula, em turmas de 8º ano do ensino fundamental II de uma escola pública estadual, localizada em Fortaleza, capital do estado do Ceará.

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (1985), é uma forma de pesquisa social que nasce e se realiza através da relação próxima com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os envolvidos, pesquisadores e participantes da pesquisa, envolvem-se de maneira cooperativa e participativa.

Trata-se de uma proposta metodológica que atua dentro de um contexto caracterizado por diversas preocupações teóricas e práticas que incidem na busca por novas alternativas de intervenção e investigação visando à transformação de uma realidade. A pesquisa-ação como um tipo de investigação requer uma ação sobre uma determinada situação social, ação esta que se dá através da coleta e análise de dados, da intervenção na solução de problemas, trabalhando numa dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento (BALDISSERA, 2001).

No contexto educacional, esse método é bastante válido porque focaliza o aprimoramento da prática docente. O professor poderá investigar um dado problema de natureza pedagógica e propor ações práticas que possam colaborar para o avanço da aprendizagem dos seus alunos e, conseqüentemente, para a transformação e aperfeiçoamento de sua prática.

Assim, a pesquisa-ação educacional intervencionista é bastante apropriada para professores-pesquisadores que estão em pleno exercício do magistério, buscando qualificar-se profissionalmente, bem como melhorar sua atuação docente, pois está estreitamente relacionada à prática docente, ao trabalho que traga mudança social útil; envolve uma ação

docente sobre problemas que o inquietam dentro de sua área de atuação, a sala de aula. Viana (2007, p. 235) sugere a seguinte definição de pesquisa-ação em sala de aula:

[...] pesquisa desenvolvida por professores, abordando questões (problemas, preocupações, inquietações) oriundas da prática em sala de aula, visando/gerando melhoria no processo de ensino/aprendizagem e emancipação profissional, decorrentes de uma prática educacional crítico-reflexiva e investigativa contínua.

O método assume, ainda, a função diagnóstica sobre uma determinada situação, a qual busca identificar os problemas para, em seguida, planejar ações que colaborem para a obtenção de resultados positivos. El Andaloussi (2004, p. 86) consegue expor o núcleo da pesquisa-ação, como sendo “a pesquisa [que] tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações”. Ainda sobre essa questão, Chizzotti (2006, p. 79) reconhece a existência de várias correntes de pesquisa-ação (a anglo-saxônica, a australiana, a portuguesa, a francesa e a latino-americana), mas “todas visando fazerem um diagnóstico fundamentado dos fatos para alcançar uma mudança intencional no comportamento dos indivíduos ou de uma fração da população e propor a ação saneadora ao problema”.

Já que a pesquisa-ação tem como proposta a resolução de problemas da vida real (GREENWOOD; LEVIN, 2006), é considerada uma ótima ferramenta para o trabalho em sala de aula, conforme Macintyre (2002). Este estudo, portanto, se adapta bem às características da pesquisa-ação, por isso esse método será utilizado como ferramenta para o desenvolvimento das ações que visam à solução do problema, neste caso, a redução dos erros ortográficos mais expressivos de alunos do 8º ano do ensino fundamental. A professora-pesquisadora identificou, através de diagnóstico, esses problemas e buscará por meio de intervenções pedagógicas, alcançar o objetivo proposto.

Em se tratando da pesquisa quantitativa, como o próprio termo indica, envolve a quantificação de dados, a partir de coleta de informações. Emprega tanto recursos e técnicas de estatística descritiva, como porcentagens, médias e desvios-padrão, como testes estatísticos de significância. É muito utilizada na investigação da relação de causalidade entre os fenômenos: causa e efeito (OLIVEIRA, 1999).

Assim, esse método também caracteriza este estudo, pois serão utilizados dados quantitativos que justificaram a escolha dos fenômenos (apagamento e inserção do -r final de verbos no infinitivo) investigados, e que, também, mostrarão a influência positiva das intervenções na melhoria da escrita desses verbos pelos alunos. Serão apresentadas tabelas

com a soma e a porcentagem dos dados correspondentes a cada turma participante da pesquisa, bem como os resultados de testes-t pareados que comparem a ocorrência de erros e acertos ortográficos entre as duas coletas. A pesquisa quantitativa, portanto, será essencial na análise dos dados que aqui serão discutidos.

Por fim, a pesquisa qualitativa se caracteriza como um método aplicado no ambiente natural do fenômeno em estudo, o qual sofre influência dos agentes que nele atuam. Isso porque, os fenômenos humanos são socialmente construídos (LIMA JÚNIOR, 2008). Além disso, essa abordagem apresenta contribuições no processo de mudança e busca interpretar as particularidades dos comportamentos ou atitudes dos sujeitos (OLIVEIRA, 1999).

Este trabalho, também, se encaixa na abordagem qualitativa, pois se dará no ambiente natural do fenômeno, a sala de aula, e buscará compreender o comportamento dos indivíduos, para, então, contribuir para a mudança de atitude em relação à apropriação das regras ortográficas pelos alunos.

3.2 Intervenções pedagógicas

Com a constatação de que o apagamento e a inserção do –r em coda final de verbos são os problemas ortográficos mais comuns da turma, decidiu-se pela realização de intervenções pedagógicas para tratá-los. Acredita-se que um trabalho didático com foco nessas dificuldades de escrita resultará na redução das incorreções, o que confirmará a hipótese inicial deste estudo.

Assim, diante dos dados obtidos da verificação diagnóstica, foram realizadas três intervenções pedagógicas curtas, para tratar essas dificuldades. Shiraishi e Carreiro (2013, p. 129) afirmam que “com objetivos definidos e partindo do diagnóstico, o professor planejará intervenções pedagógicas que se refletirão diretamente nos resultados de aprendizagem dos alunos”.

Um trabalho intervencionista educativo é um instrumento pedagógico válido e eficaz quando é bem planejado e bem executado. Trata-se de uma intervenção realizada pelo professor no processo de desenvolvimento dos alunos que apresentam deficiências de aprendizagem. Na intervenção, o procedimento adotado interfere nas dificuldades e fragilidades do discente, com a finalidade de compreendê-las, explicá-las e corrigi-las. O guia de orientações para intervenção pedagógica – ensino fundamental (2010, p. 14), da Secretaria de Educação, do Governo do Estado do Espírito Santo declara que:

No sentido educacional reconhecemos a Intervenção Pedagógica como importante estratégia. A intervenção é uma (re)orientação do trabalho pedagógico, a partir do desenvolvimento do Currículo Básico Escola Estadual. Nesse processo, os educadores são convidados a estabelecer prioridades, rever concepções e criar novos meios de atuação com intencionalidade educativa específica para um determinado contexto escolar, projetando na prática a concretização do seu trabalho. Intervir tem como foco principal a ação pedagógica com objetivo de garantir aos estudantes o direito de aprender. Essa aprendizagem, embora seja um grande desafio, é um direito de todos conforme preconiza a Constituição Federal.

Essas ações pedagógicas foram realizadas periodicamente na turma. Deram o devido destaque a esses problemas de escrita estimulando a reflexão sobre os erros e às diferenças da língua oral e da língua escrita.

Considerando que a nossa hipótese é que um trabalho intervencionista curto e pontual poderá amenizar os problemas ortográficos em questão, utilizamos como recursos didáticos os seguintes materiais: cópias impressas com as atividades, caixa de som portátil, quadro branco e pincel. As atividades trabalharam com a identificação de erros em textos de gêneros diversificados (anedota, resenha, relato, letras de canção, citações, tirinha, texto informativo); preenchimento de cruzadinhas; reescrita correta dos vocábulos grafados incorretamente; reflexão sobre a ortografia (ao aluno foi dada a oportunidade de construir o conhecimento sobre a ortografia para poder explicar por que houve transgressão de algumas palavras do texto escrito analisado). Sobre isso Morais (2008, p. 25) orienta que “o professor precisa pensar em “um ensino que trate a ortografia como objeto de reflexão”.

A opção por essas atividades justifica-se por serem lúdicas e interessantes para os alunos do ensino fundamental II, além disso, estimulam a reflexão sobre o sistema ortográfico da língua. Outro fator é que o estudante de escola pública dispõe apenas do livro didático e o caderno como instrumentos para o estudo cotidiano na escola. Assim, quando o professor utiliza em sua aula um material complementar (extralivro), os alunos veem esse recurso como algo diferente e atraente.

As intervenções pedagógicas aplicadas constituem uma proposta de trabalho que poderá motivar outros professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental a tratarem esses erros ortográficos e demonstram que pequenas ações, que não comprometem o conteúdo do planejamento anual, podem produzir efeitos positivos.

É importante mencionar, também, que para a realização de intervenções pedagógicas são necessárias a reflexão e a organização sobre o fazer pedagógico, através do planejamento das ações, o qual constitui elemento essencial para a realização das aulas; e que colaborará de forma significativa para que o trabalho pedagógico seja eficiente e construtivo. A respeito disso, Shiraishi e Carreiro (2013, p.130) comentam:

É preciso que o professor transforme cada momento do planejamento num tempo de reflexão, de pesquisa, de ensino e aprendizagem, de reorientação do fazer pedagógico e que utilize os resultados como suporte para tomada de decisões. Planejar é fazer escolhas intencionais.

Portanto, o papel do professor é de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem da ortografia. Como o sistema ortográfico é uma convenção social, o conhecimento desse objeto de estudo necessita da intervenção do educador, para que os estudantes possam apropriar-se das regras. A ele, cabe selecionar propostas e métodos pedagógicos eficientes e funcionais para alcançar o seu objetivo, que é fazer com que seus alunos aprendam a escrever conforme a norma ortográfica.

3.3 Informações gerais

A pesquisa foi realizada com duas turmas de 8º ano do ensino fundamental II de uma escola pertencente à rede pública estadual, nos anos de 2015 (doravante T1) e 2016 (doravante T2). Na T1, foram aplicadas duas atividades diagnósticas (duas produções textuais semiespontâneas) para a coleta dos dados, no caso, os erros ortográficos de motivação fonético-fonológica. Após a identificação, estes foram quantificados e classificados conforme alguns processos fonológicos e categorização de Cagliari (2001). Após a análise dos números obtidos, foram constatadas as incorreções ortográficas mais frequentes, o apagamento e a inserção do -r em coda final de verbos no infinitivo. Esses problemas de escrita ortográfica, portanto, constituíram o foco das intervenções pedagógicas aplicadas para o tratamento dos mesmos.

Em relação à T2, foi adotado um procedimento diferente do anterior. Como os fenômenos a serem tratados já haviam sido escolhidos a partir dos dados da T1, na T2, foi feita a coleta apenas dos casos correspondentes ao infinitivo verbal com um método mais controlado. Assim, para o diagnóstico da T2, foi aplicado um ditado de cinco frases e cinco trechos de letras de canção. Nesse teste, havia trinta e seis verbos no infinitivo distribuídos nos dez textos, dessa forma, foi possível observar com maior exatidão a escrita dessas palavras pelos alunos, sem a variação da quantidade de ocorrência de infinitivos na produção de cada aluno.

Após cada diagnóstico foram realizadas, em cada turma, intervenções pedagógicas periódicas para o tratamento dos problemas. As atividades elaboradas para esse fim foram as

mesmas para ambas as turmas, e foram aplicadas duas vezes a fim de analisar se sua eficácia seria evidente tanto em uma coleta semiespontânea, como em uma controlada.

Após as intervenções foram realizadas coletas pós-teste em cada turma, na T1, novamente por meio de redações semiespontâneas, e na T2, novamente por meio do ditado já descrito. Ao longo deste capítulo, será detalhado todo processo metodológico utilizado na pesquisa-ação.

3.4 Caracterização das turmas

Participaram desta pesquisa-ação duas turmas de 8º ano do ensino fundamental II dos anos letivos de 2015 e 2016. A T1 era formada por 36 alunos (18 meninos e 18 meninas) entre 12 e 17 anos de idade. Dessa turma, participaram do estudo todos os 36 aprendizes. Era uma classe numerosa cujos alunos eram bastante assíduos. As ausências ocorriam em número bastante reduzido, o que colaborou para a realização do estudo. Quanto ao comportamento, apesar de numerosa, a turma apresentou apenas casos pontuais de indisciplina, havia conversas, brincadeiras, distração e desinteresse por parte de alguns poucos aprendizes, mas tudo dentro do tolerável. Ou seja, ao serem convidados a participar das atividades, esses alunos demonstravam indisposição, porém não se recusavam a participar.

A T2, por sua vez, era composta por um número menor de alunos (30 matriculados, entre 12 a 20 anos de idade) dos quais apenas 15 frequentavam as aulas e participaram da pesquisa (8 meninos e 7 meninas). Com o tempo, alguns desses 30 alunos abandonaram a escola e outros foram remanejados para o turno da manhã ou pediram transferência para outra unidade de ensino. Diferente da T1, alguns alunos da T2 eram bastante infrequentes, faltando às aulas por semanas. É importante mencionar que vários alunos dessa turma se destacavam em indisciplina, desatenção e desinteresse, se recusavam a fazer as atividades e demonstravam total indiferença em relação aos estudos. Era, portanto, uma turma com número bem menor em relação a T1, porém, apresentou constantes casos de indisciplina e infrequência.

O trabalho de pesquisa realizado com tais turmas foi vantajoso, porque concedeu a oportunidade de testar as intervenções em turmas completamente diferentes, o que contempla a realidade de muitos professores.

3.5 Instrumentos de coleta dos dados: produção textual e ditado

A produção de textos constitui uma fonte diagnóstica importante para a verificação das dificuldades que os alunos possam ter em relação à ortografia. Esses textos podem revelar o que eles já sabem e aquilo que ainda não conseguiram aprender. Segundo Morais (2007c), ao escreverem suas redações, os educandos demonstram de maneira autêntica as representações que estão elaborando sobre a ortografia e, ainda, poderão expressar como estão progredindo no processo de aprendizagem da notação ortográfica.

O ditado pode ser um instrumento diagnóstico eficiente se for utilizado com objetivo claro e pontual (e não meramente para ensinar ortografia), pois ele possibilita ao docente diagnosticar de maneira mais cuidadosa a escrita dos alunos apontando os erros ortográficos. A utilização periódica desse procedimento poderá gerar dados precisos sobre a evolução dos alunos quanto às dificuldades por eles indicadas (MORAIS, 2007c).

Segundo Carvalho (2009), o treino ortográfico se configura como carro chefe das atividades de avaliação ortográfica, correspondendo também à reflexão sobre os aspectos ortográficos. E pode, perfeitamente, revelar aspectos da relação existente entre oralidade e escrita de uma maneira mais clara.

Morais (2007c) defende que tanto as produções textuais quanto o ditado são procedimentos úteis nas avaliações diagnósticas, porém admite que a escrita de textos pode apresentar mais erros, porque exige mais dos alunos, pois a estes cabe a tarefa de representar na escrita o seu discurso. Já no ditado, eles poderão se sair melhor, devido à redução dessa sobrecarga cognitiva. De todo modo, o autor recomenda o emprego combinado dos dois instrumentos.

Considerando, então, que as redações representam uma amostra realista da língua utilizada pelos alunos, por se tratar de uma tarefa (semi)espontânea, tal instrumento foi utilizado para a obtenção dos dados da T1.

Quanto à T2, foi elaborado um teste (ditado de frases e versos de letras de canção) para a coleta dos dados. Esse instrumento foi utilizado para aumentar o rigor metodológico, retirando a variação da quantidade de infinitivos empregados por cada aluno. Apesar de ser um teste controlado, ele foi realizado da maneira mais comunicativa possível, não sendo um ditado de palavras soltas, mas sim um ditado de frases reais, contextualizadas, com tarefas estimulantes, sem foco na forma, o que torna o uso da língua mais próximo ao real.

3.5.1 Procedimentos para a coleta de dados na T1

Os dados da T1 foram obtidos a partir da produção de textos semiespontâneos pelos alunos em duas ocasiões: a primeira ocorreu no dia 24 de março de 2015, foi uma atividade comum em sala de aula. Após a leitura de uma charge⁷ que retratava o problema das enchentes nas cidades e a discussão sobre problemas sociais que afligem os brasileiros, tais como, falta de moradia digna, desemprego, doenças, violência, insegurança, dentre outros, foi pedido que eles produzissem um texto narrativo com o seguinte tema: “Escreva uma história sobre uma família que enfrentou uma dura realidade, mas conquistou liberdade e uma vida segura e digna⁸”.

A segunda aplicação ocorreu em 27 de março de 2015, por ocasião das provas bimestrais. A cada dois meses, os alunos eram submetidos a uma avaliação de produção escrita. O tema da prova de redação foi o seguinte: “Era uma noite sem lua, daquelas bem escuras. Na varanda do sítio, Fábio, Tatiana, Marcos e Silvana conversavam, olhando o final da fogueira que tinham acendido para espantar os mosquitos. De repente...⁹ os alunos dessem sequência à história. Ambas as propostas foram de caráter narrativo, devido à maior facilidade que os alunos têm em escrever textos dessa natureza.

Após as aplicações, foram tiradas cópias das redações. A versão original foi corrigida e devolvida aos estudantes. As cópias foram analisadas cuidadosamente, para que a identificação dos problemas ortográficos em foco ocorresse de forma precisa e eficiente. Assim, apenas as incorreções ortográficas motivadas por razões fonético-fonológicas foram destacadas nos textos (foram desconsiderados os erros relacionados aos acentos gráficos, ao uso indevido de letras maiúsculas, aos sinais de pontuação e à estrutura sintática). Em seguida, todas as palavras identificadas foram divididas em categorias e contabilizadas (soma e porcentagem) por categoria e em dimensão geral.

Após a quantificação dos erros ortográficos, foi constatado que o apagamento e a inserção indevida do –r em verbos no infinitivo foram os mais recorrentes. Diante disso, todas as ocorrências desses verbos, corretas e incorretas, foram destacadas nas redações e quantificadas, para depois serem apresentadas na análise dos dados.

⁷ Conferir no anexo.

⁸ Esse tema da redação foi retirado do *Blog Palavra Mágica*. O sítio do *Blog* está disponível em: <http://palavramagicacurso.blogspot.com.br/2009/07/proposta-de-redacao-para-as-ferias.html>. Acesso em: 01 mar. 2015.

⁹ Esse tema da redação foi retirado do *Blog Jovens Leitores*. O sítio do *Blog* está disponível em: <http://jleitores.blogspot.com.br/2013/07/temas-de-redacao.html>. Acesso em: 01 mar. 2015.

3.5.2 Procedimentos para a coleta de dados na T2

Em relação à T2, foi adotado um procedimento diferente. Como o fenômeno a ser tratado já havia sido escolhido, a coleta de dados da T2 focou apenas os casos de apagamento e inserção do -r final do infinitivo verbal, através de um novo método, mais controlado. Assim, para o diagnóstico, foi aplicado um ditado de cinco frases e cinco trechos de letras de canção. Nesse teste, foram distribuídos trinta e seis verbos no infinitivo, dessa forma, foi possível observar com maior exatidão a escrita dessas palavras pelos alunos.

Os textos selecionados¹⁰ para essa atividade foram os seguintes:

1. “**Perdoar** é **jogar** fora o lixo, que o outro deixou em você”. (*Pe. Fábio de Melo*)
2. “Não sei **dirigir** de outra maneira que não seja arriscada. Quando tiver de **ultrapassar** vou **ultrapassar** mesmo. Cada piloto tem o seu limite. O meu é um pouco acima dos outros”. (*Ayrton Senna*)
3. “A verdade é que todo mundo vai te **machucar**. Você apenas tem que **encontrar** aqueles pelos quais vale a pena **sofrer**”. (*Bob Marley*)
4. “Você pode **sonhar**, **criar**, **desenhar** e **construir** o lugar mais maravilhoso do mundo. Mas é necessário **ter** pessoas para **transformar** seu sonho em realidade”. (*Henry Ford*)
5. “Quando se é capaz de **lutar** por animais, também se é capaz de **lutar** por crianças ou idosos. Não há bons ou maus combates, existe somente o horror ao sofrimento aplicado aos mais fracos, que não podem se **defender**”. (*Brigitte Bardot*)
6. A vida me ensinou a nunca **desistir**, nem **ganhar**, nem **perder**, mas **procurar evoluir**”. (*Chorão/ Charlie Brown Jr.*)
7. “É necessário sempre **acreditar** que o sonho é possível
Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível
Que o tempo ruim vai **passar**, é só uma fase” (*Racionais*)
8. “De tanto você **pedir** pra eu **deixar** de **apelar**
Tomei vergonha na cara e revolvi **mudar**
Seguir seus conselhos” (*Wesley Safadão*)
9. “**Saber amar**, **saber deixar** alguém te **amar**...”
(*Herbert Vianna/Paralamas do Sucesso*)

¹⁰ Disponíveis em: <<https://pensador.uol.com.br/>>, <<https://www.frasesparaface.com.br/perdoar-e-voce-jogar-fora-o-lixo-que-o-outro/>> e <<https://www.letras.mus.br/>>. Acesso em: 02 maio 2016.

10. “Eu tenho tanto pra lhe **falar**
Mas com palavras não sei **dizer**
Como é grande o meu amor por você”
(Roberto Carlos)

3.5.3 Descrição do teste diagnóstico da T2

O teste aplicado não se limitou apenas ao ditado. Para se tornar mais atrativa e produtiva, a atividade apresentou três questões. Na primeira e segunda questão foram incluídas, após os espaços para a escrita dos textos, algumas alternativas, dentre as quais, uma seria a correta (os alunos deveriam marcar a opção que julgassem ser a correta), conforme as imagens (compilação da atividade) e descrições a seguir:

1. Escreva nos espaços as frases de famosos que serão ditadas pela professora, em seguida, indique a opção que corresponde à pessoa que disse a frase.

1.1 “Perdoar é jogar fora o lixo, que o outro deixou em você”.

- a) Pe. Fábio de Melo
- b) Sílvio Santos
- c) Jô Soares

Como pode ser observado, a questão 1 pede que os alunos escrevam nos espaços o texto 1.1 (consta apenas na versão da pesquisadora) que será ditado pela professora. A frase foi dita por alguma das pessoas famosas listadas abaixo. Os alunos, após anotá-la, indicaram a opção que correspondia à personalidade responsável pela frase. Para acertar, os alunos precisaram ativar seus conhecimentos prévios e relacionar o tema da frase à pessoa. Assim, além de escrever a frase contendo verbos no infinitivo, eles tiveram que optar por um dos itens.

2. Agora você irá ouvir trechos de algumas canções e escrever nos espaços os versos executados; em seguida, indique o item que corresponde ao nome do cantor e/ou grupo musical de cada uma delas.

2.1 “A vida me ensinou a nunca desistir, nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir”

- a) Renato Russo/ Legião Urbana
 b) **Chorão/Charlie Brown Jr**
 c) Samuel Rosa/ Skank

Na questão 2, os alunos ouviram o trecho da canção e depois anotaram a letra nos espaços reservados para tal. Em seguida, marcaram a opção correspondente ao cantor e/ou grupo musical da canção. Nesse caso, também, eles ativaram conhecimentos prévios para marcar a opção correta.

Leitura de imagens

3. Relacione cada uma das frases e dos versos das canções escritos por você, nas questões anteriores, à figura que melhor representa a ideia transmitida por eles. Para tanto, você deve analisar, atentamente, cada figura e fazer a correspondência correta com o texto escrito, preenchendo, nos espaços entre os parênteses, o número da frase ou do verso da canção correspondente.

a) ()



f) ()



b) ()



g) ()



c) ()



h) ()



d) ()



i) ()



e) ()



j) ()



A questão 3 trabalhou a leitura de imagens. Após escreverem os dez textos, os alunos fizeram a correspondência entre texto e imagem. Para tanto, tiveram que analisar cada citação e trecho de canção e, depois, indicar qual imagem representava melhor a ideia de cada texto. Esse exercício trabalhou a coerência e a interpretação de imagens a partir de textos verbais: citações e trechos de letras de canção.

Pelo exposto, observa-se que a atividade de coleta de dados não envolveu apenas o ditado, mas também itens de múltipla escolha e leitura de imagens. O que a tornou mais interessante e menos tradicional.

3.5.4 Descrição da aplicação do teste diagnóstico na T2

Informei aos alunos que eles iriam participar de um ditado diferente, não de palavras, mas de frases de famosos e trechos de letras de canção. Entreguei as cópias das atividades, em seguida, li com eles o enunciado da questão e expliquei como ela seria realizada. As frases seriam ditadas por mim. Cada uma deveria ser anotada no espaço indicado conforme a numeração. Pedi que eles notassem, primeiramente, todas as frases da questão, depois marcassem as opções referentes ao autor de cada uma delas.

Após esse momento, iniciei o ditado (utilizei o dialeto cearense). Durante a atividade, percebi que alguns escreviam os textos sem dificuldade, contudo, outros, atrasavam a escrita, se confundiam e pediam para que eu repetisse o texto. Repeti o texto o número de vezes necessário para que todos eles notassem. Após isso, pedi que eles marcassem a opção correta sobre quem teria dito a frase.

Ao passar para a questão 2, realizei o mesmo procedimento: li o enunciado da questão e expliquei como deveria ser feita a atividade, que dessa vez, eles deveriam ouvir o áudio com o trecho da canção e transcrevê-lo nos espaços da folha, observando a sequência da numeração. Orientei que depois da escrita de cada texto, eles poderiam assinalar o item correspondente ao cantor e/ou grupo musical.

Em seguida, iniciei a reprodução do áudio da primeira canção. Foram necessárias várias repetições de cada áudio para que eles notassem todos os trechos. Em todos os casos, tive que ditar para eles os textos, para que eles finalizassem a escrita de cada trecho.

Ao concluir a questão 2, apresentei as orientações da questão 3. Li o enunciado e expliquei que eles deveriam ler cada texto escrito das duas questões anteriores e fazer a correspondência das imagens com os textos, anotando dentro dos parênteses a numeração correta. Enfatizei que para cada texto havia uma imagem coerente com a mensagem central

dele. Após essas orientações, eles realizaram essa questão sem muita demora e sem dúvidas. Ao concluírem, devolveram as atividades.

3.6 Descrição das atividades e das aulas na T1

Para a realização das intervenções, foram planejadas e aplicadas três atividades¹¹ simples (material impresso com poucas questões, baseadas em textos concretos), curtas (foram planejadas para serem aplicadas em 30 minutos, menos que uma hora-aula convencional de 50 minutos) e pontuais (realizadas periodicamente). Tais atividades focaram o tratamento dos seguintes problemas ortográficos: o apagamento e a inserção do –r em coda final de verbos no infinitivo. O objetivo geral foi alcançar avanços na escrita ortográfica dos alunos por meio de intervenções pedagógicas voltadas para o tratamento das incorreções em referência.

As atividades aplicadas nas turmas participantes da pesquisa foram produzidas com o intuito de levar os alunos a refletirem sobre a ortografia e também sobre as diferenças entre a língua oral e a língua escrita. Foram elaboradas tarefas simples e curtas, evitando atividades longas e cansativas, na intenção de conseguir a máxima atenção dos educandos, bem como a participação ativa deles durante o processo pedagógico. É importante ressaltar que essa ideia de produzir atividades simples e curtas poderá também motivar e inspirar outros professores que normalmente não têm tempo para elaboração de tantas atividades extras.

Assim, os princípios adotados na produção dessas atividades foram a reflexão sobre a importância da ortografia, as diferenças entre a oralidade e a escrita e a reflexão a partir do erro, mostrando que este pode levar ao acerto e à compreensão da correta notação da língua.

3.6.1 Intervenção I: atividades

Parte I

¹¹ Conferir no apêndice.

ATIVIDADE ORTOGRÁFICA I
8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL – PROFª DANIELE
PARTE I

1. Leia atentamente a tirinha e a letra da canção (acompanhando o áudio) e faça o que se pede:



(Fonte: <http://www.casa.com.br/imagens/2012/06/20/20120620111131muy-da-moela-criativa-escabellm/> - Acesso em: 26 ago. 2015.)

a) Identifique (grife ou circule) as palavras escritas incorretamente.
 b) Nas linhas em branco, escreva o trecho em que essas palavras aparecem não se esquecendo de corrigi-las.
 c) Explique por que elas devem ser corrigidas.

Vou Deixa
 Skank (Composição: Samuel Rosa - Chico Amaral)

Vou **deixa** a vida me **leiva**
 Pra onde ela quiser
 Estou no meu lugar
 Você já sabe onde é
 E, não conte o tempo por nós dois
 Pois, a qualquer hora posso **esta** de volta
 Depois que a noite **termina**

Parte II

ATIVIDADE ORTOGRÁFICA I
8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL – PROFª DANIELE
PARTE II

Aluno(a): _____ Nº _____ Data: ____/____/____

1. Agora que você já identificou e corrigiu os erros ortográficos que existiam nos textos, leia o restante da letra da canção (acompanhando o restante do áudio) do grupo "Skank" e proceda da seguinte forma:

a) Grife as palavras escritas incorretamente.
 b) Escreva nos espaços os versos em que tais palavras aparecem fazendo as correções necessárias.

Obs. Ao terminar a tarefa, devolva esta folha à professora para que ela avalie seu desempenho.

[...]

Vou **deixa** o coração **bate**
 Na madrugada sem fim
Deixa o sol te ve
 Ajoelhada por mim, sim
 Não tenho hora pra **volta**, não
 Eu agradeço tanto a sua escolta
 Mas deixa a noite **termina**

As atividades tiveram como objetivo levar os alunos a perceberem o apagamento do –r dos verbos no infinitivo, mediante a leitura da tirinha e da letra da canção (esta foi acompanhada pelo áudio). Sob a orientação e acompanhamento da professora-pesquisadora, os alunos puderam observar a ausência do –r, marca do infinitivo verbal, ao lerem os textos. Com a escuta da letra da música puderam perceber as diferenças entre a língua oral e a língua

escrita. A intenção era levá-los a refletir sobre essas questões e compreenderem que a falta do *-r* é muito comum na oralidade, mas na escrita ele deve ser grafado, porque é um elemento constituinte dos verbos no infinitivo; e que seu apagamento constitui um erro ortográfico, podendo levar o leitor a trocar a sílaba tônica, por exemplo, se aluno escreve “*termina*” para “*terminar*”. Dessa forma, essa reflexão, no momento da atividade, poderia contribuir para que eles compreendessem a escrita correta desses verbos.

3.6.2 Intervenção I: descrição da aula (T1) – 03/09/2015

Iniciei a aula informando aos alunos que iríamos estudar ortografia. Perguntei a eles a definição do termo. Alguns responderam que era escrever as palavras de forma certa; outros mencionaram que era escrever certo, enfim, percebi que a maioria deles conhecia o significado de ortografia.

Após esse momento introdutório, entreguei a eles a atividade (parte I). Pedi que lessem o primeiro texto, a tirinha, e, com atenção, identificassem as palavras com erro ortográfico. Rapidamente, alguns disseram que estava faltando o *-r* final nas palavras “*ajuda*”, “*da*” e “*pensa*”. Um deles chegou a perguntar se uma das palavras com erro era “*tráfego*”, pois para ele o certo seria “*tráfico*”, respondi a ele que as duas existiam e que a palavra que estava no texto (*tráfego*) estava correta. Outro perguntou se “*mãozinha*” não seria escrita com “*s*” no lugar do “*z*”. Respondi que não, a palavra estava escrita corretamente, pois a palavra primitiva “*mão*” não apresenta “*s*”, por isso seu diminutivo deveria ser registrado com a letra “*z*”. Por fim, confirmei que as palavras com problemas de ortografia eram, realmente, “*ajuda*”, “*da*” e “*pensa*”, que deveriam ser escritas, respectivamente, da seguinte forma: “*ajudar*”, “*dar*” e “*pensar*”.

Após a identificação dessas palavras, pedi que eles explicassem por que elas estavam escritas em discordância com a ortografia da língua. Muitos tiveram dúvidas na hora de explicar. Então, tive que explicar novamente que, na oralidade, o *-r* do infinitivo verbal não é pronunciado, mas na escrita ele precisa estar junto ao verbo, porque faz parte dessa forma verbal. Expliquei, ainda que na fala muitos sons não são reproduzidos e que isso era normal e comum, porque não comprometem a comunicação. Agora, na escrita, era importante não esquecer de grafar todas as letras, pois existem normas que devem ser observadas na modalidade escrita da língua, para não confundir as pessoas e não dificultar a comunicação.

Após isso, perguntei se todos haviam concluído a questão. Com a confirmação deles, pedi que lessem o segundo texto, letra da canção “*Vou deixar*” acompanhando o áudio. A

maioria deles percebeu a falta do –r nos verbos. Eu confirmei que esse era o problema de ortografia presente na canção. Pedi que eles reescrevessem os trechos que continham os erros. Eles assim procederam. Ao concluírem, perguntei se havia dúvidas. Responderam que não.

Após essa atividade, entreguei a parte II. Expliquei que nessa parte eu não iria interferir, pois agora eles já sabiam qual era o problema em estudo. Pedi que acompanhassem o restante da canção através da leitura do texto e da escuta do áudio e fizessem a identificação dos erros e, por fim, a reescrita correta deles. Ao concluírem foram entregando as atividades para eu corrigi-las e observar se a intervenção estaria produzindo efeito positivo. Os alunos fizeram a atividade sem apresentar dúvidas. Essa intervenção durou 45 minutos.

3.6.3 Intervenção II: atividades

Parte I

ATIVIDADE ORTOGRÁFICA II
8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL – PROFª. DANIELE
PARTE I

1) Leia atentamente o texto a seguir **identificando** as palavras que estão grafadas incorretamente. Depois disso, **escreva a forma correta** dessas palavras nas linhas em branco.

Minha Ousadia de Viver

Nunca deixei as oportunidades passarem, porque nunca soube se a minha vida seria longa ou breve. Quando eu quero alguma coisa, eu vou à luta, e arrisco! Quando quero me **diverti**, eu me divirto, saio, danço, dou muitas risadas. Quando quero **fica** em casa sem **ve** ninguém, eu fico e curto a minha companhia. Mas se as pessoas criticam, sabe o que eu faço? Eu faço tudo de novo! Não me importo com o que os outros vão **pensa**. Pois sei que muitas pessoas não vivem, apenas sobrevivem, e eu não finjo que estou vivendo. Sempre estarei muito ocupada em **vive**! Porque eu só tenho uma vida e coragem nunca me faltou.

Ousadia tenho de sobra. Aprendi a ter ousadia com meu próprio coração, é ele quem **mandar** na minha coragem. Só preciso **mante** minha paz interna. A vida me ensinou que a paz está dentro de mim mesma!

(Disponível em: http://www.mensagenscomamor.com/diversas/textos_reflexao.htm. Acesso em 13 set 2015.)

2) Agora explique por que essas palavras foram grafadas incorretamente.

Parte II

ATIVIDADE ORTOGRÁFICA II
8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL – PROFª. DANIELE

Aluno(a): _____ Nº _____ Data: ____/____/____

PARTE II

1) **Sublinhe** as palavras que foram escritas de forma incorreta. Em seguida, **reescreva-as de forma correta** nos espaços abaixo.

Camaleão

O camaleão é um réptil conhecido por muda de cor para se **adapta** a um ambiente ou a alguma situação. Essa mudança de cor se dá devido à alteração de humor, da luz ou da temperatura do animal, também **poder indica** se o animal está assustado ou furioso.

É um animal que se movimenta com lentidão e captura suas presas pela língua pegajosa que **poder se** estendida até um metro, o movimento é muito rápido. Alimenta-se de folhas verdes, frutos e insetos. (...)

(<http://www.brasilecola.com/animai/camaleao.htm>, acessado em 4 jan. 2009.)

Bom desempenho!

Obs. Ao concluir a tarefa, devolva-a à professora.

Como pode ser observado, as atividades também foram elaboradas tendo como base textos concretos. Os verbos no infinitivo tiveram o –r final apagado, para que o aluno identificasse esse apagamento e fizesse a devida correção conforme a norma ortográfica da língua. Nessa atividade, foi acrescentado o –r em verbos que não estavam no infinitivo. Considerando que o diagnóstico apontou casos de hipercorreção, ou seja, o acréscimo do –r desnecessariamente.

3.6.4 Intervenção II: descrição da aula (T1) – 17/09/2015

Iniciei informando aos alunos que teríamos mais uma aula de ortografia. Perguntei se eles lembravam qual o problema ortográfico estudado na última aula sobre o tema. Alguns responderam em conjunto: “a falta do –r nos verbos”; outros “o –r no final de palavras”. Enfim, aqueles alunos mais atentos lembraram bem da última atividade ortográfica. A maioria não se manifestou ou não lembrou.

Em seguida, confirmei que o assunto era mesmo a falta do –r final em verbos no infinitivo, ou seja, o apagamento dessa letra ao final dessas palavras. Expliquei que alguns

alunos apagavam essa letra no texto escrito, porque na fala o som dessa letra não é pronunciado, por isso, alguns acabam escrevendo tais verbos sem o –r final.

Após essa breve recapitulação, entreguei a atividade impressa (parte I) e pedi que eles buscassem os verbos escritos sem o –r final, letra que marca o infinitivo verbal. Durante a atividade, alguns me chamaram para perguntar se as palavras que estavam identificando eram de fato as que estavam com erro de escrita. Alguns confundiram verbos que não estavam no infinitivo. No decorrer do tempo, li o texto com eles e juntos identificamos os verbos. Pedi que eles escrevessem no espaço indicado a forma correta desses verbos.

Depois, pedi que eles refletissem sobre os erros e explicassem por que essas palavras estavam escritas de forma incorreta. Novamente, alguns demonstraram dificuldade em explicar o problema, então, tive que mostrar, outra vez, que alguns verbos tinham que ter no final da última sílaba a letra -r, por assumirem a forma do infinitivo, e que, na oralidade, o som dessa letra não é produzido ou, quando é produzido, sai de maneira muito sutil. Pedi que eles explicassem com as próprias palavras o porquê desse apagamento. Lembrei que, ao concluírem, deveriam devolver a tarefa. Em poucos minutos, eles concluíram. A intervenção durou 30 minutos.

3.6.5 Intervenção III: atividades

Parte I

ATIVIDADE ORTOGRÁFICA III – PARTE I
8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL – PROFª DANIELE

Jogo dos Sete erros ortográficos

Leia atentamente o texto a seguir, identificando as sete palavras que estão grafadas incorretamente. Numere as palavras com erro ortográfico na ordem em que elas aparecem no texto, depois, escreva-as corretamente na cruzadinha conforme as indicações abaixo dos quadrinhos.

“O cavaleiro das trevas mostra batalha entre Batman e Coringa”

Na melhor adaptação para o cinema de um herói dos quadrinhos, diretor Christopher Nolan conduz um filme pesado e sombrio com excelentes atuações de Christian Bale e Heath Ledger.

A decepção que parte dos fãs sentiu em “Batman Begins”, fita de 2005 que marcou a estreia do diretor Christopher Nolan a frente da franquia da Dc Comics, terá uma reviravolta com a estreia de “O cavaleiro das trevas”.

A segunda parte da trilogia do cineasta para o homem-morcego da novo sentido a película original e **entregar** ao espectador a melhor aventura de Batman em mais de dez anos (superior, inclusive, ao gibis do mascarado).

Nolan acertar em todos os sentidos. Ele finalmente deu profundidade ao personagem, estimulando a dualidade entre um herói que não mata, mas tem como motivação para sua missão o assassinato de seus pais.

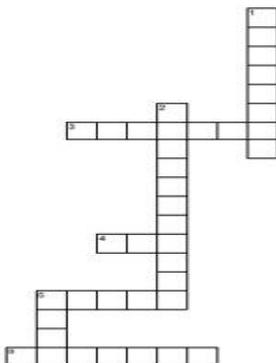
Longe de **recria** as impossibilidades físicas que o encapuzado comete nos gibis, no filme, Batman é humano. Veste uma armadura e não um *collant*. As cenas de ação são realistas, com economia de efeitos especiais.

Mas foi sobretudo na escalção, condução dos atores e no roteiro, que o longa deixar o publico mesmerizado em duas horas e meia de perseguições, lutas, mortes e surpresas.

Nolan afiou seu elenco no novo filme. Se em “Batman Begins” a trama afrouxava, por exemplo, com o romance de Bruce Wayne/Batman (Christian Bale) e Rachel Dawes (Katie Holmes) e um vilão meio fujuto (o Espantalho de Gillian Murphy), em “O cavaleiro das trevas” ele trocou Holmes por Maggie Gyllenhaal e convocou o talentoso Heath Ledger (que morreu em janeiro, depois de ter completado as filmagens) para **vive** um definitivo Coringa.

Jogo dos Sete Erros

Ortografia



Horizontal

3. Primeiro erro
4. Quarto erro
5. Terceiro erro
6. Segundo erro

Vertical

1. Quinto erro
2. Sétimo erro
5. Sexto erro

Parte II

Atividade Ortográfica – III – 8ª ANO
Parte II

Aluno (s) _____
Nº _____ Data: ____/____/____

Jogo dos sete erros

Leia atentamente os textos a seguir, identificando em cada um deles uma palavra escrita incorretamente (so todos são sete erros ortográficos). Por fim, escreva cada uma delas de forma correta na cruzadinha conforme a numeração. Exemplo: Texto 1 – a palavra identificada deverá ser escrita no espaço 1 da cruzadinha, e assim, por diante.

TEXTO 1

Você fez o meu planeta **estremece**
Sinto renascer a natureza inteira
Dentro de mim
Eu juquei o amor espécie em extinção
Até surgir você no meu coração
[...]

(Jorge Vercillo, Cacalano. Imagem: Jorge Vercillo, Rev. São, 2007.)

TEXTO 2

Uma pessoa dirige-se a um advogado, o mais caro da cidade:
— Eu sei que o senhor é um advogado caro, mas por mi reais posso lhe **faze** duas perguntas?
O advogado responde:
— Claro! Qual é a segunda?
[...]

(Danilo Sushvitz. Passos para você morrer de en. São Horizonte, Lavoura, 2001, p. 22.)

TEXTO 3

Garota de ipanema
(Tom Jobim)

Ohs que coisa mais linda
Mais cheta de graça
É ela merinha
Que vem e que passa
Num doce balanço
A caminho do mar

Moça do corpo dourado
Do sol de ipanema
O seu balançado é mais que um poema
É a coisa mais linda que eu já vi **passa**
[...]

(http://www.vagalume.com.br/tom-jobim/garota-de-ipanema.html)

TEXTO 4

— Estou me demitindo! – diz a faxineira do banco ao gerente, irada. O senhor não **confiar** em mim!
— Mas o que é isso, Maria?! – diz ele, espantado. – A senhora trabalha aqui há vinte anos, eu até deixo as chaves do cofre na minha mesa!
— Eu sei! – diz a faxineira, chorando. – Mas nenhuma delas funciona.
[...]

Regina C. Deodora, Rio Claro (SP)
(http://www.selascoas.com.br/Confian%C3%A7a_)

TEXTO 5

Os líndicos vão ter que se **esforçar** mais, mas conseguem vencer, seja por motivação própria ou porque a situação exige.
(Antonio Egídio Nardi)

TEXTO 6

Não me deve só
[...]

Fique mais
Que eu gostei de ter você
Não vou mais querer ninguém
Agora que sei quem me faz bem...
[...]

(Vanessa da Mata, Não me deve só. Em: Vanessa da Mata, Sony, 2002.)

TEXTO 7

“Desculpa, mas não entendo. Eu quero tudo e mais ainda. Amor tem que **enche** o coração, a casa, alma. Pouco ou metades nunca me completaram.”
(Clarice Lispector)

Como pode ser verificado, as atividades dessa intervenção também foram produzidas a partir de textos de vários gêneros (resenha de filme, anedota, letra de canção, citação) e com alguns verbos escritos com o apagamento do –r do infinitivo verbal e outros com a inserção do –r em verbos que não deveriam estar no infinitivo, para que os alunos, mais uma vez, identificassem os problemas. A parte I da atividade contém um texto apenas e a parte II sete textos. Diferente das outras, essas últimas atividades apresentaram cruzadinhas, o que foi bastante válido, porque os alunos gostaram bastante de preenchê-la.

3.6.6 Intervenção III: descrição da aula (T1) – 22/10/2015

Iniciei a aula informando sobre o tema da aula: ortografia. Perguntei qual era o problema da escrita que vinha sendo estudado durante as aulas de ortografia. Novamente, vários alunos responderam que era a falta do –r. Perguntei, em seguida, por que eles achavam que ocorria esse tipo de problema em alguns textos escritos por eles. Foram várias as respostas: falta de atenção, não sabiam escrever direito, escreviam conforme falavam, não sabiam explicar. Enfim, tentaram justificar de alguma forma. Felizmente, alguns chegaram ao ponto certo: reprodução da fala na escrita. Disse a eles que havia falta de atenção, mas que, também, a fala influenciava na escrita, na maioria dos textos produzidos por eles havia marcas da oralidade, isto é, palavras escritas conforme a fala.

Expliquei mais uma vez a questão dos verbos no infinitivo, que na escrita existe o –r no final da palavra, mas na fala ele não é pronunciado e isso pode gerar dúvidas e esquecimento na hora de escrevê-los. Em seguida, perguntei se eles conheciam o *Jogo dos Sete Erros*. A maioria disse que sim. Então, informei que iríamos brincar com o *Jogo dos Sete Erros Ortográficos*. Eles teriam que encontrar os erros e colocar as palavras escritas de forma correta na cruzadinha. Entreguei a atividade, comentei que o texto era uma resenha (texto avaliativo, de opinião) sobre o filme “*Batman, O Cavaleiro das Trevas*”. Pedi que durante a leitura eles tentassem identificar os problemas ortográficos.

Por se tratar de um texto mais extenso e com poucos infinitivos, eles tiveram dificuldades de encontrar os sete erros. Fiz uma leitura pausada e comentada com eles. Ao final de cada parágrafo, perguntei se havia algum erro. Alguns conseguiram encontrar, mas a maioria não. Percebendo a dificuldade, conduzi a leitura e a identificação dos erros até concluir a atividade. Após isso, os orientei a numerar as palavras com o apagamento e inserção do –r, conforme a sequência em que iam aparecendo no texto e a escrevê-las corretamente nos quadrinhos da cruzadinha.

Após a conclusão dessa etapa, entreguei a última atividade (parte II). Essa foi a última da série de intervenções, outro *Jogo dos Sete Erros*. Dessa vez, incluí textos curtos numerados de 1 a 7. Em cada texto havia uma palavra grafada de forma incorreta. Após a identificação eles teriam que escrever corretamente nos quadrinhos da cruzadinha as palavras identificadas. Assim, a palavra encontrada no texto 1 seria escrita nos quadrinhos que correspondiam ao número 1, e assim por diante. Entreguei aos alunos o material. Rapidamente eles concluíram, a tarefa foi mais fácil que a anterior. Eles gostaram muito. Essa intervenção foi realizada em 38 minutos.

3.7 Descrição das aulas – T2

3.7.1 Intervenção I: descrição da aula (T2) – 02/08/2016

Iniciei a aula informando que estudaríamos ortografia. Entreguei as atividades aos alunos e pedi que eles lessem atentamente a tirinha procurando as palavras com erros ortográficos. Passados uns poucos minutos, alguns alunos disseram que não havia erros de ortografia; outros afirmaram que o –r final estava faltando em algumas palavras. Perguntei quais eram essas palavras. Eles responderam que eram as palavras “ajuda” e “pensa”. Eu disse que tinha mais outra. Um aluno identificou o verbo “da”. Pedi que eles marcassem tais palavras no texto e depois as anotassem corrigidas no espaço reservado para esse fim.

Passando para a segunda questão, informei que o texto a ser analisado quanto à ortografia se tratava de uma letra de canção intitulada “*Vou deixar*”, do grupo “*Skank*”. Informei que iria reproduzir o áudio da canção e que eles deveriam acompanhar a música identificando as palavras que apresentassem erros de ortografia. Durante a execução da música, os alunos ficaram atentos e concentrados. Após a reprodução do áudio, perguntei a eles quais palavras eles haviam identificado. Pedi que eles me dissessem os versos onde estavam essas palavras. À medida que eles iam dizendo, eu listava os versos no quadro branco acrescentando aos verbos no infinitivo o –r, sempre dando ênfase à escrita convencional dessas palavras.

Alguns alunos apresentaram dúvida em relação ao verbo “solta”, o qual aparece no verso “Conheço bem a solidão, me ”. Perguntaram se nesse caso teria que acrescentar o –r. Eu expliquei que não, pois esse verbo não estava na forma do infinitivo, mas no imperativo verbal, modo verbal que, no caso, estava indicando um pedido. Em seguida, pedi que eles observassem a pronúncia. Não era [sɔw'tɐ], mas ['sɔwtɐ]. Com o verbo no infinitivo, a sílaba

mais forte seria a última “soltar”; já o verbo no modo imperativo, como no caso da letra da canção, a sílaba tônica seria a primeira “solta”.

Em seguida, reforcei a explicação sobre a grafia dos verbos no infinitivo. Falei que o apagamento do -r acontecia devido à influência da oralidade no texto escrito. Enfatizei que existiam diferenças entre língua oral e língua escrita, que nem sempre se escreve da maneira que se fala e que a ortografia existia para uniformizar a língua escrita.

Depois dessa explicação, entreguei a parte II da atividade, que era a continuação da canção “*Vou deixar*”. Liberei, novamente, o áudio da música. Pedi que eles ouvissem e lessem atentamente a letra da canção identificando o restante das palavras com o problema de escrita e que escrevessem os versos em que apareciam os verbos no infinitivo nos espaços ao lado, não esquecendo de transcrevê-los corretamente. Informei que essa parte da tarefa eles fariam sozinhos e que, ao concluírem, deveriam devolvê-la para mim, para que eu avaliasse o desempenho deles. Não houve dúvidas. Concluíram em poucos minutos. O tempo total da aula foi de 41 minutos.

3.7.2 Intervenção II: descrição da aula (T2) – 22/08/2016

Iniciei a aula perguntando se os alunos lembravam da última aula de ortografia. Alguns disseram que sim. Perguntei sobre qual assunto ortográfico havíamos estudado. A maioria não lembrou. Apenas dois alunos lembraram da falta do -r em algumas palavras. Depois, outros perguntaram se seria o mesmo assunto, o apagamento do -r em verbos na forma do infinitivo. Então, eu disse que eles deveriam descobrir durante a aula.

Entreguei a atividade (parte I). Pedi que eles lessem o texto e identificassem os problemas ortográficos. Passados alguns minutos, alguns já diziam ter terminado a tarefa. Esperei que todos concluíssem. Depois, fiz a leitura do texto. Perguntei quais palavras eles haviam identificado. Os alunos identificaram quase todas as palavras. Perceberam, além dos casos de apagamento, o caso de inserção indevida do -r, no trecho “...é ele quem mandar na minha coragem”. Expliquei que isso acontecia devido ao fato dos alunos acharem que o -r deve estar nas formas verbais terminadas em vogal, como a conjugação do verbo na 3ª pessoa do singular (ele/ela manda). Disse que quando isso acontecia, caracterizava uma hipercorreção, ou seja, um acréscimo indevido do -r.

Em seguida, pedi que eles escrevessem as palavras de forma correta nas linhas destinadas para isso, em seguida refletissem sobre esses erros ortográficos, e tentassem explicar o porquê dessas incorreções de escrita. Vários deles apresentaram dificuldades em

dar essa explicação. Tive que explicar novamente, e levá-los a refletir mais sobre esses erros. Depois disso, eles conseguiram elaborar a resposta.

Por fim, entreguei a atividade (parte II) a eles. Pedi que fizessem o mesmo procedimento: lessem o texto, identificassem os verbos com erros de ortografia e os rescrevessem corretamente. Ao concluírem, deveriam entregar a tarefa à pesquisadora. Essa atividade durou 32 minutos.

3.7.3 Intervenção III: descrição da aula (T2) – 12/09/2016

Iniciei a aula informando que estudaríamos, mais uma vez, ortografia, através do *Jogo dos Sete Erros Ortográficos*. Antes de entregar a tarefa, perguntei quem já havia assistido ao filme “*Batman, O Cavaleiro das Trevas*”. A maioria respondeu que já havia assistido.

Então, eu informei que o texto que seria lido falaria a respeito desse filme. Expliquei que se tratava de uma resenha (um texto crítico) a qual avaliava a película. Entreguei a atividade (parte I). Pedi que eles lessem o texto e tentassem identificar as sete palavras com problemas de ortografia.

Ao terminarem a leitura, perguntei se eles haviam encontrado os erros. Não conseguiram identificar todos, apenas alguns. Fiz a leitura comentada e pausada. Ao final de cada parágrafo lido, perguntei se havia ali alguma incorreção. Durante a leitura, enfatizei os erros através da pronúncia. Os casos em que faltava o –r do infinitivo, pronunciei conforme a escrita, ou seja, indicando a primeira sílaba como a tônica, por exemplo: no trecho *Longe de recria as impossibilidades físicas*”, pronunciei o verbo em destaque como se ele estivesse na terceira pessoa do presente do indicativo [he'kriɐ], o que evidenciou que algo não estava correto. Expliquei aos alunos que a referida escrita tinha essa pronúncia, e para que a palavra fosse ajustada, deveria ser acrescentado o –r final, o qual marcava o infinitivo verbal.

No caso da inserção indevida do –r, como no trecho “*A segunda parte da trilogia do cineasta para o homem-morcego dá novo sentido à película original e entregar ao espectador a melhor aventura de Batman em mais de dez anos...*”. Pronunciei o verbo em destaque indicando a última sílaba como a tônica [ẽtre'ga]. Novamente, expliquei que a palavra em destaque escrita dessa maneira teria a referida pronúncia.

Assim, para que a pronúncia fosse alterada, deveria ser tirado o –r final, pois aquele verbo não estava no infinitivo. Por fim, falei sobre a questão das diferenças entre língua oral e língua escrita. Depois de cada explicação, perguntei se eles haviam entendido, se havia alguma dúvida. Eles disseram que não havia dúvidas. Ao identificarmos as sete palavras, pedi

que eles as enumerassem pela ordem em que apareciam e depois preenchessem a cruzadinha com todas elas corrigidas.

Após esse momento, entreguei aos alunos a atividade subsequente (parte II). Expliquei que se tratava de outro *Jogo dos Sete Erros Ortográficos*. Nessa tarefa, havia sete textos, em cada um havia uma palavra escrita em discordância com a ortografia. Pedi que eles identificassem as sete palavras e depois as escrevessem corretamente na cruzadinha. Seria assim: a palavra encontrada no texto I ocuparia, na cruzadinha, o espaço com número 1; a que fosse identificada no texto II ficaria no espaço com número 2, e assim por diante.

Depois dessas explicações, pedi que eles realizassem a tarefa. Informei que não iria interferir nessa atividade. Ao concluírem, pedi que me entregassem a atividade para que eu avaliasse o desempenho deles. Rapidamente, eles concluíram a tarefa. A aula toda durou 40 minutos.

3.8 Procedimentos pós-intervenção

3.8.1 Descrição do pós-teste – T1

Após as três aulas de ortografia na T1, foram realizadas novamente duas aplicações de redações para verificação da influência das intervenções pedagógicas no avanço da escrita ortográfica dos alunos, especificamente, nos casos de apagamento do –r do infinitivo e na inserção indevida do –r.

A primeira produção ocorreu em 27/10/2015 durante a aula. Deu-se da seguinte forma: antes de solicitar a redação, exibi para os alunos o filme “*Um sonho possível*”. Este retratou a vida de um jovem pobre, negro, abandonado pela mãe o qual acaba sendo acolhido por uma família rica e posteriormente adotado pela mesma. O rapaz tem boa índole, é esforçado e amoroso. Devido à sua força de vontade e o apoio de sua nova família, conclui os estudos e torna-se um grande jogador de futebol americano.

Após assistirmos ao filme, fizemos uma discussão em sala sobre os melhores momentos da obra, bem como as mensagens transmitidas por ela, como a solidariedade, a bondade, a força de vontade para aprender e vencer na vida. Depois desse momento de discussão, coloquei no quadro a seguinte proposta de produção escrita: “Considerando as ideias transmitidas pelo filme “*Um sonho possível*”, principalmente, a visão a respeito da solidariedade, do amor e da força de vontade na vida das pessoas, escreva um texto que conte

a história de um garoto pobre que decidiu se dedicar aos estudos e, por causa disso, conquistou sucesso profissional e uma ótima condição financeira”.

A segunda produção textual também ocorreu após a exibição de um filme. Dessa vez, foi apresentada a película “*Um amor para recordar*”, a qual retrata a história de um jovem rebelde e indisciplinado que conhece uma moça meiga, estudiosa e sábia. Os dois se apaixonam e o amor que ele sentia por ela o transformou. Tornou-se, então, um rapaz sensível, afetuoso e responsável.

Após a exibição, fizemos uma breve discussão sobre as mensagens importantes transmitidas pelo filme, como o amor, a dedicação aos estudos, o perigo das más amizades, o reconhecimento dos erros, dentre outras. Em seguida, apliquei um *Quiz*¹² sobre o filme, depois, apresentei a seguinte proposta de produção escrita, inspirada nele: “Tendo como base a ideia de que o amor pode transformar a vida das pessoas, escreva uma história sobre dois jovens que se conhecem na faculdade e logo depois se apaixonam. Relate em seu texto os momentos difíceis pelos quais passaram durante o relacionamento, bem como os momentos de felicidade do casal. Dê nomes aos personagens. Escreva um final emocionante”.

Após a realização das produções textuais, foi adotado o seguinte procedimento: as redações foram xerocadas, corrigidas e devolvidas aos alunos. As cópias foram analisadas e apenas os verbos no infinitivo foram destacados e contabilizados, inclusive aqueles que foram escritos sem o -r final. Por fim, foi feita a comparação das ocorrências desses verbos coletados da atividade diagnóstica com as ocorrências provenientes das produções realizadas após as intervenções (tanto os casos escritos corretamente, como os casos com apagamento e inserção do -r). Assim, foi possível visualizar se houve redução ou não da escrita não convencional dos verbos no infinitivo. Os detalhes serão discutidos e apresentados no capítulo destinado à “Análise dos dados”.

3.8.2 Descrição do pós-teste – T2

Para a obtenção dos dados pós-intervenção da T2, foi utilizado um teste semelhante ao do diagnóstico, ou seja, um ditado de frases e letras de canção e um exercício de leitura de imagens. Nos dez textos, estavam distribuídos 36 verbos no infinitivo, semelhante ao primeiro teste, para verificação da influência das intervenções pedagógicas na melhoria da escrita desses verbos pelos alunos.

¹² Conferir nos anexos.

Após a aplicação do teste, os textos escritos pelos alunos foram analisados e observados os casos da escrita dos verbos no infinitivo. Depois foram verificados os erros e acertos de escrita em relação a essas palavras. O quantitativo foi comparado com os dados obtidos no teste diagnóstico.

Os textos utilizados¹³ nesse teste foram os seguintes:

1. “Um livro é um brinquedo feito com letras. **Ler é brincar**”.
(*Rubem Alves*)
2. “Quando se ama não é preciso **entender** o que se passa lá fora, porque tudo passa a **acontecer** dentro de nós”.
(*Paulo Coelho*)
3. “É tão absurdo **dizer** que um homem não pode **amar** a mesma mulher toda vida, quanto **dizer** que um violinista precisa de diversos violinos para **tocar** a mesma música.”
(*Honoré de Balzac*)
4. “O homem para ser completo tem que **estudar, trabalhar e lutar**”.
(*Sócrates*)
5.
“**Superar** é preciso. **Seguir** em frente é essencial. **Olhar** pra trás é perda de tempo. Passado se fosse bom era presente.”
(*Clarice Lispector*)
6.
Esqueci de **tentar** te **esquecer**
Resolvi te **querer** por **querer**
Decidi te **lembrar** quantas vezes
Eu tenha vontade sem nada a **perder**
(*Roberto Carlos*)
7.
Te **ver** e não te **querer**
É improvável, é impossível
Te **ter** e **ter** que **esquecer**
É insuportável, é dor incrível
(*Samuel Rosa/Skank*)
8.
Nada **vai** permanecer
No estado em que está
Eu só penso em **ver** você
Eu só quero te **encontrar**
(*Marisa Monte*)

¹³ Disponíveis em: <<https://pensador.uol.com.br/>> e <<https://www.letras.mus.br/>>. Acesso em: 18 set 2016.

9.

É preciso **amar** as pessoas
 Como se não houvesse amanhã
 Porque se você **parar** pra **pensar**
 Na verdade não há
 (Renato Russo/Legião Urbana)

10.

Se você **deixar**
 Eu vou **beijar** você como ninguém beijou
 Eu vou **amar** você como ninguém te amou
 Se você **deixar** eu posso **ser** seu paraíso
 (Wesley Safadão)

O teste foi semelhante ao teste diagnóstico, ditado de cinco frases (citações de famosos) e cinco trechos de letras de canção (com áudio) e leitura de imagens a partir dos textos escritos no ditado. Essa atividade segue a proposta de um ditado diferente do tradicional, mais interessante e produtivo, com foco na escrita dos verbos no infinitivo.

Em todos os textos ditados havia verbos na forma do infinitivo (36 no total distribuídos entre os textos), o que obrigou os alunos a escrevê-los. Assim, foi possível verificar a escrita dessas palavras, posteriormente, pelos aprendizes. A seguir, será apresentada uma compilação do teste (versão da professora):

Ditado de frases de famosos e trechos de canção	
1. Escreva nos espaços as frases de famosos que serão ditadas pela professora, em seguida, indique a opção que corresponde à pessoa que disse a frase.	
1.1 “Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar ”.	

a) Albert Einstein	
b) Rubem Alves	
c) Silvio Santos	

Conforme se observa, os alunos teriam que escrever a frase nas linhas destinadas para tal. Após a escrita, deveriam marcar a opção que correspondesse corretamente a pessoa responsável pela citação, ou seja, quem disse tal texto.

2. Agora você irá ouvir trechos de algumas canções e escrever nos espaços os versos executados; em seguida, indique o item que corresponde ao nome do cantor e/ou grupo musical de cada uma delas.

2.1

Esqueci de **tentar** te **esquecer**

Resolvi te **querer** por **querer**

Decidi te **lembrar** quantas vezes

Eu tenha vontade sem nada a **perder**

- a) Luan Santana
- b) Paulo Ricardo
- c) Roberto Carlos

Na questão subsequente (q. 2), os alunos deveriam ouvir o áudio da letra da canção e anotá-la nas linhas. Em seguida, marcariam a opção correspondente ao cantor da música.

Leitura de imagens

3. Relacione cada uma das frases e dos versos das canções escritos por você, nas questões anteriores, à figura que melhor representa a ideia transmitida por elas. Para tanto, você deve analisar, atentamente, cada figura e fazer a correspondência correta com o texto escrito, preenchendo, nos espaços entre os parênteses, o número da frase ou do verso da canção correspondente.

a) () 	f) () 
b) () 	g) () 
c) () 	h) () 
d) () 	i) () 
e) () 	j) () 

Observa-se que a terceira e última questão do teste trabalha a leitura de imagens a partir dos textos escritos no ditado. Os alunos deveriam fazer a correspondência das imagens com os textos escritos observando a coerência entre ambos. Escreveriam entre os parênteses, próximos a cada gravura, o número da frase coerente com ela.

3.8.3 Descrição da aplicação do teste pós-intervenção – T2

Informei aos alunos que iríamos fazer um ditado semelhante ao que já havíamos feito há algumas semanas (referindo-me ao teste diagnóstico). Entreguei o teste. Li o enunciado da questão 1 e os orientei a anotarem, primeiramente, todas as frases e só depois marcarem a opção correspondente ao autor de cada uma delas.

Iniciei o ditado. Repeti cada frase diversas vezes até que todos as notassem. Percebi novamente que alguns alunos anotavam mais rápido, enquanto outros eram mais lentos. A maioria acompanhou bem, apenas dois alunos tiveram dificuldades de seguir o ritmo do ditado. Por fim, todos anotaram as frases da questão 1. Pedi que eles marcassem a opção correta sobre quem poderia ter feito cada citação. Para responder corretamente essa etapa da questão, eles tiveram que ativar os conhecimentos prévios deles, relacionar a mensagem com o nome da pessoa famosa ou mesmo marcar apenas por marcar, caso não fizessem ideia de que poderia ter dito as frases.

Depois disso, iniciei a questão 2 lendo para os alunos o seu enunciado. Reforcei que eles deveriam prestar bastante atenção à letra da canção para anotá-la nos espaços indicados. Liberei o áudio de cada música. Repeti várias vezes os trechos, mas tive que ditá-los, para que eles notassem com mais segurança. Nessa questão, informei que eles poderiam marcar a opção do cantor/grupo musical após cada execução das músicas.

Passando para a terceira questão, fiz inicialmente a leitura do enunciado e expliquei que eles deveriam relacionar cada texto anotado nas linhas com as imagens dispostas. Tinham que anotar entre os parênteses a numeração do texto que combinava com a imagem. Enfim, dei todas as explicações, tirei as dúvidas e pedi que eles resolvessem a questão. Rapidamente, os alunos concluíram.

Recolhi todos os testes, depois eles foram analisados e os casos de escrita incorreta dos verbos no infinitivo foram quantificados e comparados com os casos de incorreção obtidos no teste diagnóstico.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão discutidos os dados obtidos durante a pesquisa-ação. Primeiramente, serão apresentados os dados da T1; em seguida, os dados da T2.

4.1 Dados da T1

4.1.1 Dados do diagnóstico

Conforme descrito na metodologia deste trabalho, os dados iniciais foram colhidos de duas aplicações de produção textual de alunos do oitavo ano do ensino fundamental II. Foram coletados apenas os erros ortográficos de motivação fonético-fonológica, porque foram os mais recorrentes nos textos analisados.

Após a análise dos textos, os erros foram classificados de acordo com alguns fenômenos e processos fonológicos e categorização de Cagliari (2001), logo depois, quantificados conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 – Categorização e quantificação dos erros ortográficos obtidos das redações dos alunos da T1

	Categorias	Exemplos	Qde. de ocorrências geral	%
1.	Infinitivo (apagamento + inserção do -r)	para corta lenha ele ver algo	96	21,8
2.	Ditongação e monotongação	mais (para mas) robou (para roubou)	63	14,3
3.	Uso indevido de letras: fricativas alveolares	conceguiram	55	12,5
4.	Juntura intervocabular e segmentação (hipossegmentação e hipersegmentação)	derepente de mais	31	7,0
5.	Transcrição fonética: alçamento vocálico [e] - [i] / [o] - [u]	dimais; durmi;	30	6,8
6.	Transcrição fonética: abaixamento vocálico ([i] - [e] / [u] - [o])	investigar; recoperar;	30	6,8
7.	Transcrição fonética : /l/ - [w] (l - u / u - l)	soutar resovel	21	4,8
8.	Uso indevido de letras: consoantes nasais	temtar	21	4,8

9.	Dígrafos (apagamento + inserção)	ariscar apessar	18	4,0
10.	Transcrição fonética: -AM / -ÃO	todos estavam	11	2,5
11.	Monotongação + desnasalização	batero	10	2,3
12.	Apagamento da consoante nasal em coda	niguem	10	2,3
13.	Transcrição Fonética: troca de LH / L Troca de L / LH	recolido família	8	1,8
14.	Apagamento do -r em coda de nomes e adjetivos	execito devaga	6	1,4
15.	Apagamento -d do gerúndio	chegano	6	1,4
16.	Apagamento do H inicial	avia	4	0,9
17.	Vocalização da lateral palatal	veia (para “velha”)	4	0,9
18.	Uso indevido de letras: troca de X / CH	mecher	3	0,7
19.	Nasalização	pessõas	3	0,7
20.	Rotização do -s ([r]) no lugar do /s/	dirmaiou para “desmaiou”)	2	0,5
21.	Inserção vocálica em final de sílaba	objetivo	2	0,5
22.	Permuta do /r/ em encontro consonantal	probe	2	0,5
23.	Modificação da estrutura segmental	bécima	1	0,2
24.	Inserção consonantal (coda - l)	esculta	1	0,2
25.	Uso indevido de letras: troca de G / J	corajem	1	0,2
26.	Apagamento de coda em -l	dificudade	1	0,2
		TOTAL	440	100%

Fonte: Construção própria

Diante desse levantamento de erros, pode-se constatar que o maior número de ocorrências está na escrita de verbos no infinito (apagamento + inserção do -r em coda final) com 21,8% do total de erros. Em segundo lugar, vem a ditongação e a monotongação, com 14,3% dos erros. Em seguida, o uso indevido das fricativas alveolares marcaram 12,5% dos casos de incorreção. Na sequência, a juntura intervocabular e segmentação (hipossegmentação e hipersegmentação) com 7% de erros. O restante, como pode ser observado ocorreu em porcentagens inferiores, mas que evidenciam que são muitos os casos de escrita não convencional de motivação fonético-fonológica identificadas nos textos de alunos do oitavo ano, penúltima série do ensino fundamental.

Após a verificação de que os problemas de escrita ortográfica mais recorrentes foram o apagamento e a inserção indevida (hipercorreção) do -r em coda final de verbos no infinitivo, foi decidido que seria realizado o tratamento desses problemas específicos na turma em

questão. Sendo assim, todas as ocorrências (corretas e incorretas) desses verbos foram identificadas e quantificadas por aluno e, no geral, conforme tabela a seguir.

Tabela 2– Dados gerais das atividades diagnósticas

Alunos	Qde. Infinitivos	Qde. Acertos	Qde. Apagamentos -r em coda	Hipercorreção Inserção	Total de erros
Aluno1	4	1	3	-	3
Aluno2	16	16	-	-	-
Aluno3	17	17	-	-	-
Aluno4	12	9	3	-	3
Aluno5	18	18	-	-	-
Aluno6	6	6	-	-	-
Aluno7	16	16	-	-	-
Aluno8	22	21	1	-	1
Aluno9	13	11	2	-	2
Aluno10	10	9	1	-	1
Aluno11	11	11	-	-	-
Aluno12	7	6	1	-	1
Aluno13	15	10	4	1	5
Aluno14	11	9	2	-	2
Aluno15	14	11	3	-	3
Aluno16	21	19	2	-	2
Aluno17	7	7	-	-	-
Aluno18	24	22	2	-	2
Aluno19	10	10	-	-	-
Aluno20	17	14	1	2	3
Aluno21	14	1	12	1	13
Aluno22	15	11	4	-	4
Aluno23	16	5	10	1	11
Aluno24	9	9	-	-	-
Aluno25	11	10	-	1	1
Aluno26	8	8	-	-	-
Aluno27	15	11	4	-	4
Aluno28	17	14	2	1	3
Aluno29	9	9	-	-	-
Aluno30	16	14	2	-	2
Aluno31	17	13	4	-	4
Aluno32	9	9	-	-	-
Aluno33	10	9	1	-	1
Aluno34	18	18	-	-	-
Aluno35	4	2	2	-	2
Aluno36	29	6	-	23	23
Total	488	392	66	30	96
%	100%	80,3%	13,6	6,1	19,7

Fonte: Construção própria

Pela análise dessas imagens dos textos diagnósticos de alguns alunos da T1, verifica-se que a escrita ortográfica dos verbos no infinitivo foi comprometida devido aos vários apagamentos e inserções indevidas do –r final dessas palavras. Com base no levantamento inicial e na análise desses dados, foi necessária a realização de intervenções pedagógicas para o tratamento desses erros.

4.1.3 Dados do pós-teste

Com a constatação de que os erros mais recorrentes da T1 eram o apagamento e a inserção indevida do –r em coda final de verbos no infinitivo, foram aplicadas três intervenções pedagógicas que focaram a escrita correta desses verbos. Após a realização dessas ações, os alunos fizeram novas redações. Estas foram analisadas e todos os casos de infinitivo verbal (os corretos e os incorretos) foram quantificados. Assim, foi possível verificar se houve ou não avanço na escrita ortográfica desses verbos pelos alunos.

A seguinte tabela mostrará os dados obtidos das redações aplicadas após as intervenções pedagógicas.

Tabela 3 – Dados gerais do pós-teste – T1

Alunos	Qde. Infinitivos	Qde. Acertos	Qde. Apagamentos –r em coda	Hipercorreção Inserção	Total de erros
Aluno1	10	5	5	-	5
Aluno2	21	20	1	-	1
Aluno3	11	11	-	-	-
Aluno4	25	24	1	-	1
Aluno5	34	31	-	3	3
Aluno6	25	25	-	-	-
Aluno7	12	12	-	-	-
Aluno8	24	23	1	-	1
Aluno9	10	9	1	-	1
Aluno10	12	12	-	-	-
Aluno11	14	14	-	-	-
Aluno12	35	27	6	2	8
Aluno13	21	18	2	1	3
Aluno14	11	11	-	-	-
Aluno15	19	16	3	-	3
Aluno16	13	13	-	-	-
Aluno17	7	7	-	-	-
Aluno18	18	16	2	-	2
Aluno19	10	10	-	-	-

Aluno20	17	17	-	-	-
Aluno21	12	5	6	1	7
Aluno22	30	26	4	-	4
Aluno23	11	8	3	-	3
Aluno24	9	8	1	-	1
Aluno25	10	10	-	-	-
Aluno26	13	13	-	-	-
Aluno27	26	26	-	-	-
Aluno28	4	3	1	-	1
Aluno29	5	4	1	-	1
Aluno30	16	16	-	-	-
Aluno31	22	22	-	-	-
Aluno32	8	8	-	-	-
Aluno33	14	14	-	-	-
Aluno34	12	12	-	-	-
Aluno35	19	8	11	-	11
Aluno36	16	7	3	6	9
Total	576	511	52	13	65
%	100%	(88,7)	(9,1%)	(2,2%)	(11,3%)

Fonte: Construção própria

Verifica-se que 18 alunos cometeram erros de escrita relacionados ao infinitivo verbal (apagamento e inserção do –r final). Nas duas aplicações de redação, foram identificados 576 ocorrências de verbos no infinitivo. Desse total, 511 foram grafados corretamente e 65 casos de incorreção foram encontrados. Ao comparar esses dados com os obtidos das redações diagnósticas, constatou-se uma redução de erros e do número de alunos que os cometeram.

Assim, a próxima tabela apresentará tais dados comparativos.

Tabela 4 – Comparação dos resultados do diagnóstico e do pós-teste

Participantes	Qde. verbos no infinitivo (diagnóstico)	Qde. de erros (diagnóstico)	Qde. verbos no infinitivo (pós-teste)	Qde. de erros (pós-teste)
Aluno1	4	3	10	5
Aluno2	16	-	21	1
Aluno3	17	-	11	-
Aluno4	12	3	25	1
Aluno5	18	-	34	3
Aluno6	6	-	25	-
Aluno7	16	-	12	-
Aluno8	22	1	24	1
Aluno9	13	2	10	1
Aluno10	10	1	12	-
Aluno11	11	-	14	-

Aluno12	7	1	35	8
Aluno13	15	5	21	3
Aluno14	11	2	11	-
Aluno15	14	3	19	3
Aluno16	21	2	13	-
Aluno17	7	-	7	-
Aluno18	24	2	18	2
Aluno19	10	-	10	-
Aluno20	17	3	17	-
Aluno21	14	13	12	7
Aluno22	15	4	30	4
Aluno23	16	11	11	3
Aluno24	9	-	9	1
Aluno25	11	1	10	-
Aluno26	8	-	13	-
Aluno27	15	4	26	-
Aluno28	17	3	4	1
Aluno29	9	-	5	1
Aluno30	16	2	16	-
Aluno31	17	4	22	-
Aluno32	9	-	8	-
Aluno33	10	1	14	-
Aluno34	18	-	12	-
Aluno35	4	2	19	11
Aluno36	29	23	16	9
TOTAL				
	488	96	576	65
	100%	19,7	100%	(11,3%)

Fonte: Construção própria

A tabela 4 revela que nas redações diagnósticas foram identificadas 488 verbos no infinitivo e 96 erros de apagamento e inserção do –r em coda final desses verbos, equivalendo 19,7% do total de verbos empregados. Em contrapartida, dos 576 verbos (número maior em relação ao diagnóstico) encontrados nas redações pós-intervenção, 65 foram grafados incorretamente, obtendo 11,3% do total de verbos escritos nos textos. Diante desses números, observa-se uma redução desses erros após o trabalho de intervenção na T1.

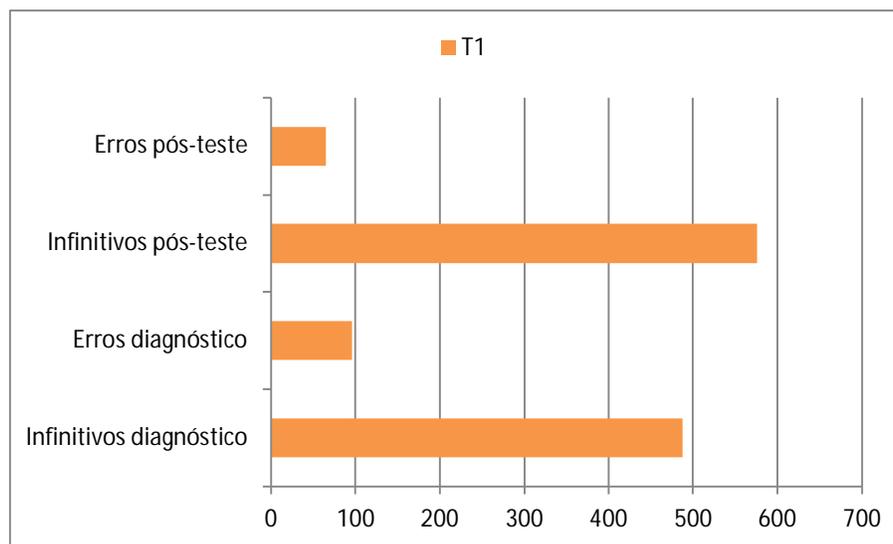
A tabela 4 informa ainda que 27 alunos (75%) cometeram erros e apenas 9 (25%) não incorreram nos erros investigados.

Os alunos 1, 4, 9, 10, 13, 14, 16, 20, 21, 23, 25, 27, 28, 31, 30, 33 36 reduziram os erros após o tratamento pedagógico. Já os alunos 2, 5, 12, 24, 29, 35, ampliaram o número de incorreções (provavelmente, isso aconteceu por desatenção e pressa no momento em que redigiram o texto); os alunos 8, 15, 18 e 22 permaneceram com a mesma quantidade de erros;

e os alunos 3, 6, 7, 11, 17, 19, 26, 32 e 34 não apresentaram erros de escrita dos verbos em análise. Com esses resultados, é possível, então, perceber a redução das incorreções por parte dos alunos que apresentaram erros, ou seja, 63% dos aprendizes.

O gráfico seguinte apresentará uma comparação geral dos resultados obtidos. Os verbos no infinitivo tiveram menor frequência no diagnóstico. E a quantidade de erros foi maior. Já no pós-teste, houve uma ocorrência maior desses verbos e uma diminuição dos erros relacionados ao apagamento e inserção.

Gráfico 1 – Comparativo dos resultados da T1



Fonte: Construção própria

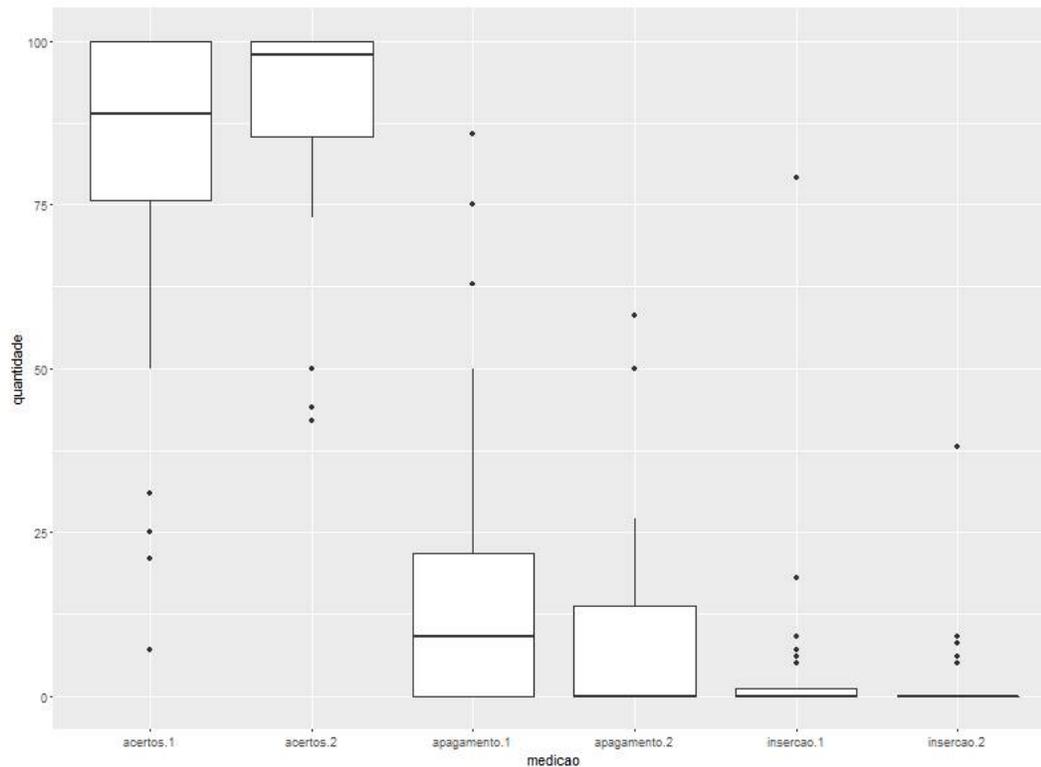
Por último, foram realizados testes-t com os valores dos percentuais de acerto, apagamento e inserção dos alunos para verificar se o aumento de acertos e a diminuição de erros foi estatisticamente significativa. Na tabela e no gráfico de caixas a seguir, é possível verificar que a média do percentual de acertos aumentou de 81 para 89, e que as médias do percentual de apagamentos e inserções diminuíram de 15 para 10 e de 4 para 2, respectivamente.

Tabela 5 – Resultados estatísticos do diagnóstico e pós-teste

	% de acertos	% de apagamentos	% de inserções
Diagnóstico	M = 81; DP = 25	M = 15; DP = 22	M = 4; DP = 13
Pós-teste	M = 89; DP = 18	M = 10; DP = 15	M = 2; DP = 7

Fonte: Construção própria

Gráfico 2 – Resultados estatísticos dos erros e acertos



Fonte: Construção própria

Os testes-t, cujos resultados estão na tabela 6 revelaram que o aumento do percentual de acertos e a diminuição de apagamentos foram estatisticamente significativos, com valores de p abaixo de 0,05. A diminuição de inserções não se revelou significativa por causa da baixa quantidade desse tipo de erro logo no teste diagnóstico.

Tabela 6 – Percentual de acertos e redução dos erros

% de acertos	% de apagamentos	% de inserções
$t(35) = 3.17; p = 0.003$	$t(35) = -2.41; p = 0.021$	$t(35) = -1.65; p = 0.109$

Fonte: Construção própria

4.2 Dados da T2

4.2.1 Dados do diagnóstico

Nesta seção, serão apresentados os dados da T2. Como já descrito no capítulo da metodologia, nessa turma foram aplicados dois testes controlados (ditado de frases e versos de

canção com 36 verbos no infinitivo distribuídos) para verificar a escrita dessas palavras pelos alunos.

Assim, serão mostrados, primeiramente, os dados obtidos do teste diagnóstico e em seguida os do teste pós-intervenção.

A tabela, a seguir, mostrará os dados colhidos do teste diagnóstico, no qual foram distribuídos **36 verbos na forma do infinitivo** em cinco frases de famosos e cinco trechos de letras de canções.

Tabela 7– Dados do teste diagnóstico – T2

Participantes	Acertos	Apagamento do -r	Hipercorreção (inserção indevida do -r)	Total de erros	%
Aluno1	11	25	-	25	69,4
Aluno2	36	-	-	-	-
Aluno3	21	14	1	15	41,6
Aluno4	30	5	1	6	16,6
Aluno5	35	-	1	1	2,7
Aluno6	24	12	-	-	-
Aluno7	31	5	-	5	13,8
Aluno8	34	2	-	2	5,5
Aluno9	36	-	-	-	-
Aluno10	28	8	-	8	22,2
Aluno11	29	7	-	7	19,4
Aluno12	31	5	-	5	13,8
Aluno13	32	3	1	4	11,1
Aluno14	29	7	-	7	19,4
Aluno15	33	3	-	3	8,3

Fonte: Construção própria

Como podemos observar, dos 15 alunos participantes da pesquisa-ação, apenas dois não cometeram apagamento do -r em coda final de verbos no infinitivo ou a inserção indevida dessa terminação. Assim, 13 alunos incorreram em erros de escrita desses verbos (12 deles apenas apagaram o -r final e 4 inseriram indevidamente o -r ao final de verbos). Ressaltando que o aluno1 cometeu 69,4% de erros; o aluno3, 41,6%; o aluno10, 22,2%; os alunos11 e 14 19,4% e o restante dos estudantes atingiram porcentagem inferior.

Assim, devido à grande quantidade de erros e por estes serem repetidos, serão apresentados e comentados, através das imagens a seguir, apenas alguns dos erros identificados no teste.

1.1
 "Pedua e Joga para O lixo, ou o outro
 meio para ~~ver~~"

Nessa frase (1.1), o aluno escreveu “Pedua e joga”, suprimindo, assim, o –r final dos verbos. Além disso, apagou o –r em coda medial e trocou a vogal “o” pela vogal “u” ao escrever a palavra “perdoar”.

1.2
 "Nas use dirigis de outro maneira que
 nos ariscada. quando tiri de utropa
 sariorde ditaapassa mesmo. Cada piloto
 tem o use de meta. do imlu dum
 pouso asema do dor".

a) Cauã Reymond
 b) Ayrton Senna
 x) Rodrigo Faro

Na frase (1.2), houve apagamento na segunda ocorrência do verbo ultrapassar, além disso, alguns lapsos na tentativa de escrever esse verbo: (“vou utaapassa”).

1.3
 "A verdade é que todo mundo vai te
 machuca. Não apanha tem que encontra aqueles
 pelas quais vale a pena sofrer".

a) Barack Obama
 b) Bob Marley
 c) Michael Jackson

Na frase (1.3), os verbos “machuca” e “encontra” não apresentam o -r final necessário para formar o infinitivo verbal.

1.4
 "Você pode sonhar, criar, desenha, e
 transformar; o lugar mais maravilhoso do mundo
 não é nenhum tem pessoa para transformar
 seus sonhos em realidade".

a) Albert Einstein
 b) Bill Gates
 c) Walt Disney

Na frase 1.4, o aluno apagou o –r final de três verbos: sonhar, desenhar e transformar. “Você pode sonha”, “desenha” e “para transforma seus sonhos em realidade”.

1.5

~~Quando se e colocam os~~
~~também se e colocam os~~
~~lutas por~~
~~o horror~~
 Não abom. do mal combatido, existe somente
 o horror vis. segmento aplicado aos
 mais trozes, que não podem se defender"

a) Brigitte Bardot
 b) Marília Gabriela
 c) Xuxa Meneghel

Na frase (1.5), o apagamento ocorreu no verbo defender: “podem se **defende**”.

2.1

~~A me ensina a nunca e me des~~
~~A me ensina a nunca e me des~~
~~dentista nem ganha nem perde mais procura~~
~~a vida~~

a) Renato Russo/ Legião Urbana
 b) Chorão/Charlie Brown Jr
 c) Samuel Rosa/ Skank

No trecho (2.1) “nem **ganha** nem **perde** mais **procura** ...”, observa-se o apagamento do –r final dos verbos em destaque.

2.2

~~E necessariamente sempre acredita que o sonho e~~
~~diminuído o céu e limite e pode trinta e imbatível~~
~~O tempo ruim vai para e se uma força~~

Em 2.2, o apagamento ocorreu apenas no verbo passar: “o tempo ruim vai **passa**”.

2.3

~~de tanto você pedi pra eu deixa de~~
~~apela, orel vira gente na cara e~~
~~resumi muito e segir seus caselhe~~

a) Gustavo Lima
 b) Wesley Safadão
 c) Luan Santana

No trecho da letra da canção (2.3), houve apagamento nos verbos pedir, deixar e apelar: “de tanto você **pedi** pra eu **deixa** de **apela**”.

2.4
 Sabe Ama sabe deixa algum Te ama

Nesse trecho (2.4), o aluno apaga todos os erres (-r) dos verbos que compõem o texto: “**sabe**” (2x), “**deixa**”, “**ama**” (2x).

2.5
 'Eu tenho tanto pra lhe ~~fala~~ mais tem palavras
 que sei dizer como é grande o meu amor
 Pra Você!

Nesse último trecho de canção (2.5), o apagamento ocorre apenas na escrita do verbo falar: “Eu tenho tanto pra lhe **fala**”.

4.2.2 Dados do pós-teste

Diante da constatação dos erros de apagamento e inserção na escrita dos alunos da T2, através do teste diagnóstico, foram aplicadas três intervenções pedagógicas (as mesmas aplicadas na T1) para tentar tratar esses erros. Após essas ações pedagógicas, os alunos foram submetidos novamente a outro teste (ditado) para verificar se houve ou não avanço na escrita ortográfica dos verbos no infinitivo.

Assim, a tabela a seguir apresentará os dados referentes ao pós-teste realizado na T2.

Tabela 8 – Dados do pós-teste na T2

Participantes	Acertos	Apagamento do -r	Hipercorreção (inserção indevida do -r)	Total de erros	%
Aluno1	4	26	6	32	88,8
Aluno2	36	-	-	-	-
Aluno3	27	9	-	9	25
Aluno4	35	-	1	1	2,7
Aluno5	36	-	-	-	-
Aluno6	33	3	-	3	8,3
Aluno7	30	6	-	6	16,6
Aluno8	35	-	1	1	2,7
Aluno9	32	2	2	4	11,1
Aluno10	27	9	-	9	25
Aluno11	33	2	1	3	8,3
Aluno12	27	8	1	9	25
Aluno13	30	5	1	6	16,6
Aluno14	35	-	1	1	2,7

Aluno15	26	7	3	10	27,7

Fonte: Construção Própria

Como pode ser observado, a tabela 8 informa que apenas dois alunos não cometeram erros de escrita dos verbos no infinitivo. Os demais, 13 alunos, incorreram em erros. Sendo que o aluno1 foi quem mais errou na escrita de tais verbos, 88,8% deles foram escritos incorretamente. Na sequência, com 27,7% de erros, o aluno 15; e depois os alunos 3 e 12, ambos com 25% de erros cometidos. O restante, como pode ser conferido, apresentou porcentagem inferior.

Para observar melhor os dados gerais obtidos da T2, a seguinte tabela apresentará os resultados dos dois testes (diagnóstico e pós-teste), traçando uma comparação desses resultados.

Tabela 9 – Comparação de resultados dos testes aplicados na T2

Participantes	Acertos no diagnóstico	Erros no teste diagnóstico	Acertos no pós-teste	Erros no pós-teste	Situação
Aluno1	11	25	4	32	Insatisfatório
Aluno2	36	-	36	-	-
Aluno3	21	15	27	9	Satisfatório
Aluno4	30	6	35	1	Satisfatório
Aluno5	35	1	36	-	Satisfatório
Aluno6	24	12	33	3	Satisfatório
Aluno7	31	5	30	6	Insatisfatório
Aluno8	34	2	35	1	Satisfatório
Aluno9	36	-	32	4	Insatisfatório
Aluno10	28	8	27	9	Insatisfatório
Aluno11	29	7	33	3	Satisfatório
Aluno12	31	5	27	9	Insatisfatório
Aluno13	32	4	30	6	Insatisfatório
Aluno14	29	7	35	1	Satisfatório
Aluno15	33	3	26	10	Insatisfatório
TOTAL	440	100	446	94	
540 100%	%	81,5%	18,5%	82,6%	17,4%

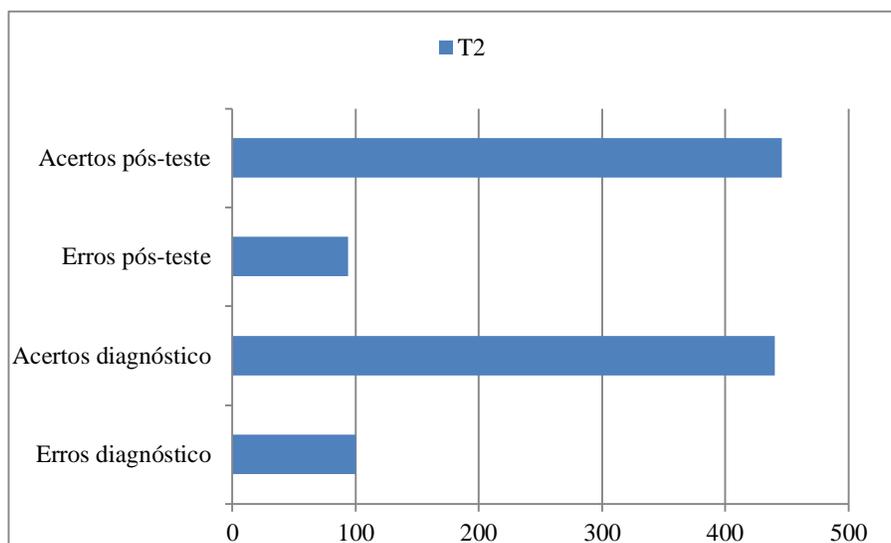
Fonte: Construção própria

A tabela 9 informa que dos 540 verbos no infinitivo previstos nos testes realizados, 100 (18,5%) deles foram escritos incorretamente no teste diagnóstico, enquanto 94 casos de incorreção (17,4%) foram identificados no pós-teste. Observa-se uma pequena redução no

quantitativo de erros em relação ao diagnóstico, devido a alguns alunos (6 deles) terem melhorado a escrita dos verbos. Contudo, observa-se que 8 alunos não progrediram na escrita ortográfica desses verbos, principalmente os alunos 1 e 15, os quais apresentaram um avanço significativo no número de incorreções.

O gráfico abaixo apresenta os resultados gerais comparando os acertos e erros tanto do diagnóstico quanto do pós-teste.

Gráfico 3- Comparativo de acertos e erros no diagnóstico e pós-teste



Fonte: Construção própria

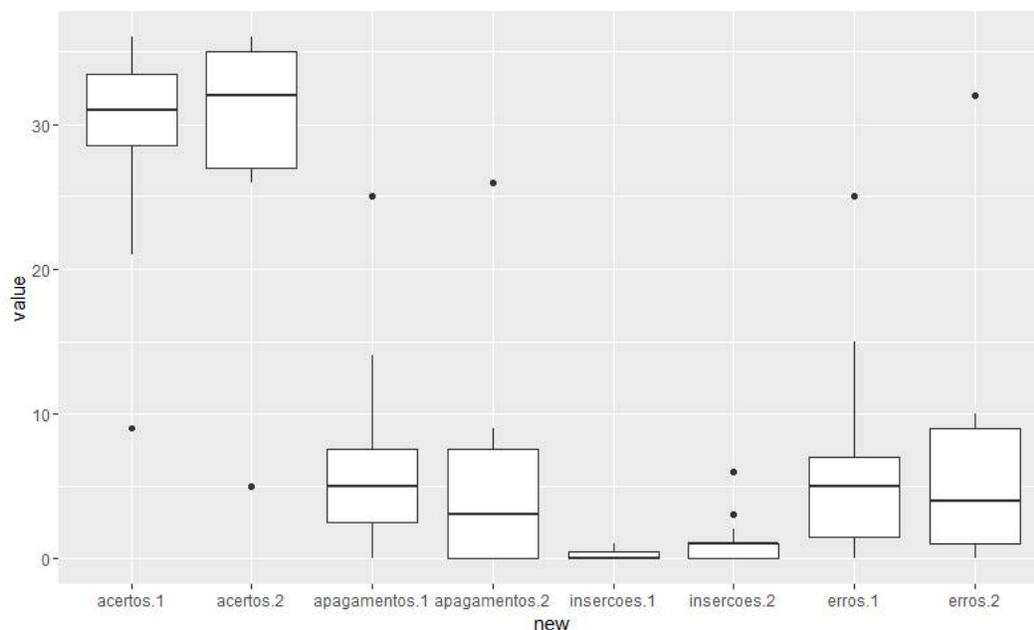
Por último, foram realizados testes-t com as médias de acertos, apagamento e inserções dos alunos no diagnóstico e no pós-teste. Como pode ser visto pelo quadro e gráfico de caixas a seguir, a média de acertos subiu muito pouco, de 29,2 para 29,8, a média de apagamentos diminuiu de 6,4 para 5,1 e a média de inserções aumentou, mas sua ocorrência já tinha sido muito pequena logo no diagnóstico.

Tabela 10 – Média de acertos e erros

	Acertos	Apagamentos	Inserções
Diagnóstico	M = 29.2; DP = 7	M = 6.4; DP = 6.6	M = 0.3; DP = 0.5
Pós-teste	M = 29.8; DP = 7.7	M = 5.1; DP = 6.7	M = 1.1; DP = 1.6

Fonte: Construção própria

Gráfico 4 – Resultados estatísticos dos erros e acertos



Fonte: Construção própria

Os resultados dos testes-t, tanto para o aumento de acertos como para a diminuição de apagamentos, não se mostraram estatisticamente significativos. Não foi realizado teste-t com os dados de inserção, pois, ao contrário do esperado, eles aumentaram.

Tabela 11 – Testes-t de acertos e erros

Acertos	Apagamentos
$t(14) = 0.5; p = 0.619$	$t(14) = -1.2; p = 0.237$

Fonte: Construção própria

Esses resultados revelam que o tratamento realizado através das intervenções na T2 não obteve êxito para a maior parte dos alunos. Isso, provavelmente, devido à indisciplina, à infrequência, à falta de motivação por parte desses aprendizes e a própria deficiência na leitura e na escrita. Além disso, o número de intervenções realizadas (3) pode ter sido insuficiente; e as atividades, podem não ter sido tão atrativas e interessantes para esse grupo de estudantes.

O aluno1, por exemplo, não evoluiu na escrita dos verbos, provavelmente, porque tinha muita dificuldade e pouca motivação para superá-la. Realizou todas as tarefas, mas quase sempre copiando dos outros colegas. Queria conseguir facilmente as respostas para

acabar logo a atividade. Deu para perceber, ainda, que ele tinha deficiências de leitura e escrita, as quais não foram resolvidas nas séries anteriores do ensino fundamental. Além disso, nos seus textos escritos foram identificados variados erros de motivação fonético-fonológica.

O aluno¹⁵ também cometeu muitos erros no pós-teste, provavelmente devido à infrequência e desatenção quando estava presente nas aulas. Já os alunos que alcançaram melhoria, eram bastante assíduos e interessados em realizar as tarefas. Enfim, para esses alunos que não melhoraram a escrita ortográfica, outras atividades intervencionistas futuras poderiam ser criadas e aplicadas para a obtenção de resultados mais significativos.

Apesar desses resultados, houve avanço por parte de alguns alunos e um deles não cometeu nenhum dos erros em foco. Isso mostra que em uma mesma turma há uma diversidade de perfis de alunos. Alguns são mais dedicados, motivados para aprender, leem e escrevem com pouca dificuldade, já outros não apresentam tais características. De todo modo, ficou demonstrado que as intervenções, de alguma maneira (mesmo que minimamente), influenciaram na escrita ortográfica dos verbos em estudo, contribuindo, assim, para o crescimento linguístico dos alunos.

5 CONCLUSÃO

Conforme exposto no capítulo introdutório desta pesquisa, o objetivo deste trabalho foi o tratamento dos erros de escrita relacionados ao apagamento e inserção (hipercorreção) do -r em coda final de verbos no infinitivo, os quais foram os problemas ortográficos de motivação fonético-fonológica mais recorrentes nos textos dos alunos. Para tanto, foi utilizada a pesquisa-ação intervencionista, através da realização de três ações pedagógicas para o tratamento desses erros em duas turmas de alunos do 8º ano do ensino fundamental.

A pergunta inicial questionou sobre qual seria o erro ortográfico de motivação fonética-fonológica mais frequente nas redações de alunos dos oitavo ano. Assim, com base na análise dos dados obtidos a partir das redações diagnósticas, foi constatado que o apagamento e inserção do -r em coda final de verbos no infinitivo foi o erro mais recorrente nos textos desses alunos, perfazendo um total de 96 erros, ou seja, 21,3% do quantitativo total de erros que foi 440.

A segunda pergunta questionou sobre a influência de intervenções pedagógicas curtas e pontuais possíveis de serem conduzidas durante as aulas de língua portuguesa sem detrimento do conteúdo programático obrigatório, na escrita desses verbos. De acordo com a análise dos dados da T1, houve uma redução de 19,7 para 11,3% nos erros. Em testes estatísticos, esse resultado se revelou significativo, com aumento da média do percentual de acertos de 81 para 89, e diminuição das médias do percentual de apagamentos e inserções de 15 para 10 e de 4 para 2, respectivamente.

Com relação à T2, esta não apresentou avanços nos mesmos patamares, pois comparando o resultado do teste diagnóstico com o resultado do pós- teste, verificou-se que o primeiro apontou 100 casos de incorreção, ou seja, 18,5% de erros ortográficos relacionados ao apagamento e inserção; enquanto o segundo indicou 94 casos (17,7%) de incorreção.

Nessa turma, apenas 6 dos 15 alunos progrediram na escrita ortográfica dos verbos em estudo. Estatisticamente, esses resultados não foram significativos, pois a média de acertos subiu pouco, de 29,2 para 29,8, a média de apagamentos diminuiu pouco, de 6,4 para 5,1. A média de inserções aumentou, mas sua ocorrência já tinha sido muito pequena logo no diagnóstico. No entanto, esse resultado, apesar de não ser expressivo, deve ser considerado e valorizado, porque mesmo sendo um número mínimo, houve melhoria.

A hipótese principal desta pesquisa era de que os erros podem ser reduzidos através das intervenções. Pode-se observar que ela foi confirmada, pois, pelos resultados verificados, tais ações pedagógicas foram válidas para o avanço da escrita ortográfica dos alunos. Em

ambas as turmas houve melhoria. Na T1 o avanço foi maior e mais generalizado, na T2 não foi significativo, mas apresentou evolução em casos específicos.

Pode-se atribuir essa diferença de resultado entre as duas turmas à infrequência e a indisciplina. Apesar de numerosa, a T1 era uma turma formada por alunos assíduos e participativos. Em cada intervenção, foi observado o interesse e a motivação na execução das tarefas. Já a T2, é uma turma menor, com alunos (em maioria) infrequentes, indisciplinados e desatentos, que durante as aulas demonstravam desinteresse em realizar as atividades propostas. Além disso, foi observado por parte de alguns, a dificuldade na leitura e na escrita, fator importante que pode ter colaborado para o insucesso no pós-teste.

Os resultados da T2 podem também estar relacionados ao número insuficiente de intervenções para tal turma, talvez ela precisasse de mais algumas. As atividades podem não ter sido atraentes para os alunos, enfim, para essa turma outras atividades intervencionistas poderiam ser criadas e aplicadas para a obtenção de resultados mais significativos.

Diante dessa reflexão e dos dados discutidos, fica evidente o caráter heterogêneo das turmas. Mesmo sendo alunos da mesma série, eles diferem quanto à motivação, ao interesse, ao conjunto de conhecimentos prévios que trazem consigo, dentre outros aspectos. Assim, seria necessário um futuro trabalho buscando novas estratégias para motivar os alunos e para lidar com aqueles que faltam demais.

É certo que o trabalho desenvolvido não foi suficiente para a obtenção de 100% dos alunos grafando corretamente os verbos no infinitivo, mesmo porque isso não seria uma meta possível, pois o processo de aprendizagem como um todo não é linear. Nem tudo o que se ensina será aprendido por todos ao mesmo tempo. Muitos alunos que não demonstraram evolução podem evoluir no futuro por causa de um efeito tardio dessas intervenções. Em um outro momento que se depararem com dúvidas ou dificuldades, eles podem se lembrar, no mínimo, que há algum tipo de diferença dessas ortografias. De qualquer forma, os resultados obtidos constituem avanços importantes para o desenvolvimento da escrita ortográfica dos alunos participantes deste estudo, mesmo os da T2.

Esta pesquisa revelou ainda que muitos são os erros de escrita de motivação fonético-fonológica, e que é possível tratar esses erros em sala de aula. Ações simples como as que foram descritas podem gerar resultados positivos na escrita ortográfica de muitos alunos.

Quanto às atividades propostas, elas poderão ser úteis para outros professores que identificarem esses mesmos erros nos textos escritos dos seus alunos. Poderão também servir de exemplo para a produção de outras atividades com foco nos problemas aqui discutidos,

além disso, poderão ser ampliadas, melhoradas e adaptadas à realidade de cada turma ou escola.

Vale ressaltar que tais atividades foram elaboradas para serem aplicadas no espaço de tempo de 40 minutos de aula, por isso se constituem em tarefas curtas e simples com textos variados e com o direcionamento à reflexão sobre as diferenças entre a língua oral e a língua escrita.

Esta pesquisa-ação, portanto, mostrou que muito precisa ser feito para que as regras ortográficas sejam compreendidas e aperfeiçoadas pelos alunos, por isso é necessário e urgente que os professores promovam aulas focadas nesse conteúdo e dediquem tempo para a elaboração de material pedagógico para ser utilizado nessas aulas.

Utilizar apenas o livro didático como apoio para o ensino de ortografia é insuficiente, pois a maioria dos erros de motivação fonético-fonológica que são identificados nas produções dos alunos não são abordados nos livros, o docente precisa criar e planejar atividades específicas para tratar os diversos problemas, é preciso, então, dedicação e interesse em renovar e aprimorar o ensino ortográfico.

É fato que muitas são as dificuldades e desafios a superar no exercício do magistério: indisciplina, carência de recursos, excesso de alunos, dentre outras, mas é necessário buscar alternativas e meios de desenvolver ações que sejam eficientes na aquisição das regras ortográficas.

Assim, longe de esgotar o assunto, esta pesquisa procurou contribuir para uma reflexão acerca da ortografia apresentando propostas de intervenção úteis para levar os alunos a compreender melhor a língua, e conseqüentemente, se aperfeiçoarem na correta notação da língua escrita.

Contudo, mais pesquisas intervencionistas no campo da ortografia precisam ser empreendidas, porque os problemas ortográficos existem em grande variedade e necessitam ser tratados na escola através de ações pedagógicas claras e direcionadas para cada problema. Portanto, é preciso por parte dos educadores e pesquisadores esforço e a dedicação na busca constante de novos rumos e alternativas para o ensino da ortografia.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, v.7, n.2, p. 5-25, 2001.
- BERNSTEIN, B. **Class, code and control**. London: Routledge and Kegan Paul, 1971-1972. v. 1-2.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. de. Corrigir ou não as variantes não padrão na fala do aluno? In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 3. p. 45-62.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004a.
- BORTONI-RICARDO, S. M. A sociolinguística na escola. In: **Anais... 56ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC**, Cuiabá, 2004b. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/56ra/banco_conf_simp/textos/StellaRicardo.htm>. Acesso em: 15 out. 2015.
- BOZZA, S. O papel do erro no processo de aprendizagem. **Conhecimento Prático: língua portuguesa**, v. 56, p.16-21, 2015.
- BROWN, G. Teaching the spoken language. In: ASSOCIATION INTERNACIONALE DE LINGUISTIC APLIQUÉE. Brussel, **Proceedings II: Lecture**. (1981 meeting.) p. 166-82.
- CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica: Introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas: Mercado de Letras, 2002a.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002b. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2097/1749>. Acesso em: 15 jan. 2016
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- CALLOU, Dinah; MORAES, João A.; LEITE, Yonne. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.). **Gramática do português falado**. Vol. VI: desenvolvimentos. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 465-493.
- CALLOU, D.; SERRA, C.; CUNHA, C. Mudança em curso no português brasileiro: o apagamento do R no dialeto nordestino. **Revista da ABRALIN**, v.14, n.1, p. 195-219, 2015.
- CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.1, n. 3, p. 269-285, 1985.

CARVALHO, J. R. O ensino da ortografia: um estudo comparativo. In: **Anais... XIII CNLF**. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2009, p. 2236. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/XIII_CNLF_04/tomo_2/o_ensino_da_ortografia_um_estudo_comparativo_JOSE.pdf. Acesso em: 08 maio 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DEMO, P. E. É errando que a gente aprende. **Nova Escola**, n.144, p.49-51, 2001.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: EdUSCar, 2004.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Guia de orientações para a intervenção pedagógica: ensino fundamental** [Internet]. Ano II. Vitória: ES, 2010. 177p. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/16274346-Guia-de-orientacoes-para-a-intervencao-pedagogica-ensino-fundamental-ano-ii.html>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

ESTEBAN, M. T. **O que Sabe Quem Erra?** Reflexões Sobre Avaliação e Fracasso Escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FERREIRA, A. C. F. As variações da língua [Internet]. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/v00003.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

FRONZA, C. A.; LORANDI, A.; LEMES, P. B. Dados de escrita em séries iniciais: ortografia, fonologia e textualidade [Internet]. **Trab. Ling. Aplic.**, v.45, n.1, p.187-204, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v45n2/a03.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

GIVÓN, T. **On understanding grammar**. New York: Academic Press, 1977. Cap. 5.

GOMES, R. R. **A importância da descrição e análise dos 'erros': como identificar e trabalhar as dificuldades recorrentes na escrita dos alunos** [Internet]. Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/letras-os/especializacao/files/2012/02/A-import%C3%A2ncia-da-descri%C3%A7%C3%A3o-e-an%C3%A1lise-dos-erros-como-identificar-e-trabalhar-as-dificuldades-recorrentes-na-escrita-dos-alunos.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2015.

GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DEZIN, N. N.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre. Artmed, 2006. Cap. 3, p. 91-113.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- KNIES, C. B.; GUIMARÃES, A. M. M. **Elementos de fonologia e ortografia do português**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1989.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA JÚNIOR, R. M. **Pronunciar para comunicar**: uma investigação sobre o efeito do ensino explícito da pronúncia na aula de LE. 2008. 243 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- MACINTYRE, C. **The art of action research in the classroom**. Londres: David Fulton, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MONTEIRO, A. M. L. SEBRA - SSONO - PESSADO - ASADO: o uso do "s" sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 43-60.
- MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ed. Ática, 2008.
- MORAIS, A. G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 7-19.
- MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada?. In: SILVA, A. MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Org.). **Ortografia na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 11-27.
- MORAIS, A. G. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, A. MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Org.). **Ortografia na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007c. p. 45-60.
- NAPOLI, T. Abismo do padrão: a distância existente entre a língua dos falantes e a língua dos compêndios gramaticais incita a discussão sobre a norma-padrão e o ensino da gramática nas escolas. **Conhecimento Prático**: língua portuguesa, v. 19, p.52-60, 2009.
- NOGARO, A.; GRANELLA, E. **O erro no processo de ensino e aprendizagem [Internet]**. Disponível em: <<http://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/244/446>> Acesso em: 10 jul 2016.
- OLIVEIRA, M. L. C. Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos. **Solettras Revista**, n. 26, p. 294-311, 2013.
- OLIVEIRA, M.; NASCIMENTO, M. Da análise de erros aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, n. 12, p. 33-43, 1990.
- OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1999.

REGO, L. L. B. O aprendizado da ortografia. In: SILVA, Alexsandro D.; MORAIS, Artur Gomes de.; MELO, K. L. R. (Org.). **Ortografia na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.

REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 21-41.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SHIRAISHI, E. G.; CARREIRO, S. D. Pouca ênfase no esforço de habilidades letradas. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 7. p. 125-148.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. (Org.). Ensinando ortografia na escola. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. **Ortografia na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 61-76.

SILVA, A.; MORAIS, A. G.. O livro didático de português e reflexão sobre a norma ortográfica. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Org.). **Ortografia na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 125-141.

TASCA, M. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais: o papel de fatores linguísticos e sociais**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

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

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino-aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.) **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007. Cap. 10, p. 233-252.

VILLAS, S. G. **A construção da aprendizagem a partir do erro** [Internet]. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/a-construcao-da-aprendizagem-a-partir-do-erro/>>. Acesso em: 05 maio 2016.

ANEXO A – Texto utilizado na discussão que antecedeu a primeira produção textual diagnóstica na T1.

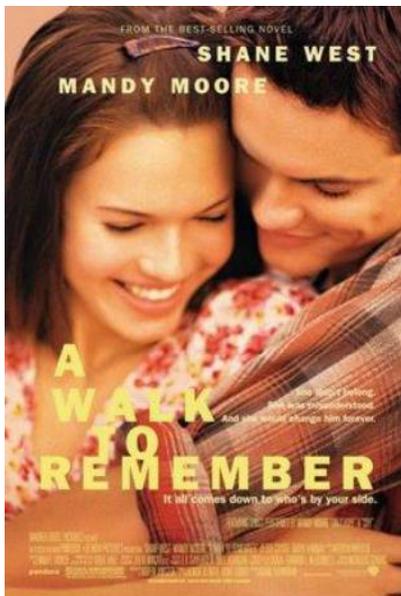


Fonte:

MENNA, L. R. M. C.; HORTA, M. R. F.; VIEIRA, M. G. **Português: uma língua brasileira.** 8o ano. São Paulo: Leya, 2012.

ANEXO B - Filmes exibidos para motivar a produção dos pós-testes (redações) na T1.*Um sonho possível*

Fonte da imagem: Disponível em: < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-132048/>>.
Acesso em 01 nov. 2016.

Um amor para recordar

Fonte da imagem: Disponível em: < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-40910/>>.
Acesso em: 01 nov. 2016.

ANEXO C – Quiz utilizado após a exibição do filme *Um amor para recordar*

QUIZ
FILME: *UM AMOR PARA RECORDAR*

1. Qual a música que Jamie canta na peça teatral de primavera?
 - a) A walk to remember
 - b) Cry
 - c) Only Hope
 - d) Someday We'll Know
 - e) First Kiss

2. Qual o nome da atriz que interpreta Jamie Sullivan?
(2 palavras)

3. No filme, o personagem Landon dá o nome de Jamie para algo. O que?
(Astro)

4. Landon faz uma tatuagem em Jamie. Qual foi a imagem tatuada?
 - a) Estrela
 - b) Botão de rosa
 - c) Lua
 - d) Borboleta
 - e) Ele não fez tatuagem nela.

5. Qual era o nome do personagem que *Shane West* interpreta no filme?
(2 palavras)

6. Qual o objetivo nº.1 na lista de Jamie?
 - a) Fazer uma tatuagem.
 - b) Casar na igreja que seus pais se casaram.
 - c) Estar em dois lugares ao mesmo tempo.
 - d) Testemunhar um milagre.

7. Qual era doença de Jamie?
(Começa com L)

8. Que planeta Landon queria ver quando foi no cemitério com Jamie?
 - a) Vênus
 - b) Mercúrio
 - c) Plutão
 - d) Saturno

9. Qual a frase que Jamie fala sobre o amor entre ela e Landon?
 - a) Olho por olho dente por dente.
 - b) Te amarei para sempre.
 - c) Amar alguém pode destruir tudo que você é.

d) Nosso amor é como o vento, não podemos ver, mas podemos sentir.

10. Quais objetivos da lista de Jamie, Landon realizou?

- a) Ficar em dois lugares ao mesmo tempo, casar virgem, testemunhar um milagre e ver o cometa Haley.
- b) Casar de branco, fazer uma tatuagem, ficar em dois lugares ao mesmo tempo e testemunhar um milagre.
- c) Testemunhar um milagre, ter um telescópio, casar virgem e ir para Paris.
- d) Ficar em dois lugares ao mesmo tempo, fazer uma tatuagem, casar na igreja onde seus pais casaram e testemunhar um milagre.

11. O que Landon construiu para Jamie?

(Começa com T)

Disponível em:

< <https://rachacuca.com.br/quiz/843/um-amor-para-recordar-i/>>. Acesso em: nov. 2015. (Adaptado).

APÊNDICE A – Atividade (Parte I) utilizada na Intervenção I

ATIVIDADE ORTOGRÁFICA I 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL – PROFª. DANIELE PARTE I

1. Leia atentamente a tirinha e a letra da canção (acompanhando o áudio) e faça o que se pede:



(Fonte: <http://www.scoop.it/t/a-arte-da-literatura/p/3278623706/2012/11/10/turma-da-monica-anjinho-e-cebolinha>. Acesso em: 28 ago 2015.)

- Identifique (grife ou circule) as palavras escritas incorretamente.
- Nas linhas em branco, escreva o trecho em que essas palavras aparecem não se esquecendo de corrigi-las.
- Explique por que elas devem ser corrigidas.

Vou Deixa

Skank (Composição: Samuel Rosa - Chico Amaral)

Vou deixa a vida me leva
Pra onde ela quiser
Estou no meu lugar
Você já sabe onde é
É, não conte o tempo por nós dois
Pois, a qualquer hora posso esta de volta
Depois que a noite termina

Vou deixa a vida me leva
Pra onde ela quiser
Segui a direção
De uma estrela qualquer
É, não quero hora pra volta, não
Conheço bem a solidão, me solta
E deixa a sorte me busca

Eu já estou na sua estrada
Sozinho não enxergo nada
Mas vou fica aqui
Até que o dia amanheça
Vou me esquece de mim
E você, se puder, não me esqueça
[...]

APÊNDICE B – Atividade (Parte II) utilizada na Intervenção I

ATIVIDADE ORTOGRÁFICA I
8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL – PROFª. DANIELE
PARTE II

Aluno(a): _____ Nº _____ Data: ____/____/____

1. Agora que você já identificou e corrigiu os erros ortográficos que existiam nos textos anteriores, leia o restante da letra da canção (acompanhando o restante do áudio) do grupo “Skank” e proceda da seguinte forma:

- a) Grife as palavras escritas incorretamente.
- b) Escreva nos espaços os versos em que tais palavras aparecem fazendo as correções necessárias.

Obs. Ao terminar a tarefa, devolva esta folha à professora para que ela avalie seu desempenho.

[...]

Vou deixa o coração bate
 Na madrugada sem fim
 Deixa o sol te ve
 Ajoelhada por mim, sim
 Não tenho hora pra volta, não
 Eu agradeço tanto a sua escolta
 Mas deixa a noite termina

Eu já estou na sua estrada
 Sozinho não enxergo nada
 Mas vou fica aqui
 Até que o dia amanheça
 Vou me esquece de mim
 E você, se puder, não me esqueça

Não, não, não quero hora pra volta, não
 Conheço bem a solidão, me solta
 E deixa a sorte me busca
 Não, não, não tenho hora pra volta, não
 Eu agradeço tanto a sua escolta
 Mas deixa a noite termina

(Fonte: Disponível em: < <https://www.lettras.mus.br/skank/69142/>>. Acesso em: 10 ago. 2015)

APÊNDICE C – Atividade (Parte I) utilizada na Intervenção II**ATIVIDADE ORTOGRÁFICA II
8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL – PROFª. DANIELE
PARTE I**

1) Leia atentamente o texto a seguir **identificando** as palavras que estão grafadas incorretamente. Depois disso, **escreva a forma correta** dessas palavras nas linhas em branco.

Minha Ousadia de Viver

Nunca deixei as oportunidades passarem, porque nunca soube se a minha vida seria longa ou breve. Quando eu quero alguma coisa, eu vou à luta, e arrisco! Quando quero me divertir, eu me divirto, saio, danço, dou muitas risadas. Quando quero ficar em casa sem ver ninguém, eu fico e curto a minha companhia. Mas se as pessoas criticam, sabe o que eu faço? Eu faço tudo de novo! Não me importo com o que os outros vão pensar. Pois sei que muitas pessoas não vivem, apenas sobrevivem, e eu não finjo que estou vivendo. Sempre estarei muito ocupada em viver! Porque eu só tenho uma vida e coragem nunca me faltou.

Ousadia tenho de sobra. Aprendi a ter ousadia com meu próprio coração, é ele quem manda na minha coragem. Só preciso manter minha paz interna. A vida me ensinou que a paz está dentro de mim mesma!

(Disponível em: < http://www.mensagenscomamor.com/diversas/textos_reflexao.htm >. Acesso em 01 set 2015.)

2) Agora explique por que essas palavras foram grafadas incorretamente.

APÊNDICE D – Atividade (Parte II) utilizada na Intervenção II**ATIVIDADE ORTOGRÁFICA II
8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL – PROFª. DANIELE**

Aluno(a): _____ Nº _____ Data: ____/____/____

PARTE II

1) **Sublinhe** as palavras que foram **escritas de forma incorreta**. Em seguida, **reescreva-as de forma correta** nos espaços abaixo.

Camaleão

O camaleão é um réptil conhecido por muda de cor para se adapta a um ambiente ou a alguma situação. Essa mudança de cor se dá devido à alteração de humor, da luz ou da temperatura do animal, também poder indica se o animal está assustado ou furioso.

É um animal que se movimenta com lentidão e captura suas presas pela língua pegajosa que poder se estendida até um metro, o movimento é muito rápido. Alimenta-se de folhas verdes, frutos e insetos. (...)

(Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/animai/camaleao.htm>>, Acesso em: 02 set 2015.)

Bom desempenho!

Obs. Ao concluir a tarefa, devolva-a à professora.

APÊNDICE E – Atividade (Parte I) utilizada na Intervenção III

ATIVIDADE ORTOGRÁFICA III – PARTE I 8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL – PROFª. DANIELE

Jogo dos Sete erros ortográficos

Leia atentamente o texto a seguir, identificando as sete palavras que estão grafadas incorretamente. Numere essas palavras na ordem em que elas aparecem no texto, depois, escreva-as corretamente na cruzadinha conforme a indicação numérica dos quadrinhos.

“O cavaleiro das trevas mostra batalha entre Batman e Coringa”

Na melhor adaptação para o cinema de um herói dos quadrinhos, diretor Christopher Nolan conduz um filme pesado e sombrio com excelentes atuações de Christian Bale e Heath Ledger.

A decepção que parte dos fãs sentiu em “Batman Begins”, fita de 2005 que marcou a estreia do diretor Christopher Nolan à frente da franquia da Dc Comics, terá uma reviravolta com a estreia de “O cavaleiro das trevas”.

A segunda parte da trilogia do cineasta para o homem-morcego dá novo sentido à película original e entregar ao espectador a melhor aventura de Batman em mais de dez anos (superior, inclusive, ao gibis do mascarado).

Nolan acertar em todos os sentidos. Ele finalmente deu profundidade ao personagem, estimulando a dualidade entre um herói que não mata, mas tem como motivação para sua missão o assassinato de seus pais.

Longe de recriar as impossibilidades físicas que o encapuzado comete nos gibis, no filme, Batman é humano. Veste uma armadura e não um *collant*. As cenas de ação são realistas, com economia de efeitos especiais.

Mas foi sobretudo na escalação, condução dos atores e no roteiro, que o longa deixar o público mesmerizado em duas horas e meia de perseguições, lutas, mortes e surpresas.

Nolan afiou seu elenco no novo filme. Se em “Batman Begins” a trama afrouxava, por exemplo, com o romance de Bruce Wayne/Batman (Christian Bale) e Rachel Dawes (Katie Holmes) e um vilão meio fajuto (o Espantalho de Gillian Murphy), em “O cavaleiro das trevas” ele trocou Holmes por Maggie Gyllenhaal e convocou o talentoso Heath Ledger (que morreu em janeiro, depois de ter completado as filmagens) para viver um definitivo Coringa.

O falatório em cima da interpretação do ator australiano (há quem lhe cogite a indicação ao Oscar) tem justiça. Ledger é o dono do filme. Mas os elogios devem se divididos com o elenco.

Bale é excelente ao explorar a dualidade playboy/herói de Bruce Wayne. Aaron Eckhart viver com brilho o personagem mais completo da trama, o promotor Harvey Dent, que está fadado a se transformar no vilão Duas Caras.

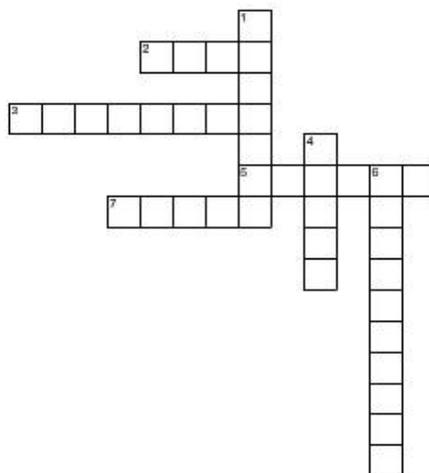
O melhor mordomo Alfred que Batman jamais teve é interpretado por Michael Cane, e Gary Oldman é o retrato do comissário Gordon criado por Frank Miller na HQ “Batman Ano Um”.

Violento, sombrio, e magnético, “O cavaleiro das trevas” desce os créditos como a melhor adaptação que um gibi ganhou no cinema.

(Edmund Clairefont. *Metro*, 19-20/7/2008.)

Jogo dos sete erros

Ortografia



Horizontal

- 2. SEXTO ERRO
- 3. QUINTO ERRO
- 5. PRIMEIRO ERRO
- 7. QUARTO ERRO

Vertical

- 1. SENGUNDO ERRO
- 4. TERCEIRO ERRO
- 6. SÉTIMO ERRO

APÊNDICE F – Atividade (Parte II) utilizada na Intervenção III**ATIVIDADE ORTOGRÁFICA – III – 8º ANO
PARTE II**

Aluno (a) _____
 N° _____ Data: ____/____/____

Jogo dos sete erros

Leia atentamente os textos a seguir, identificando em cada um deles uma palavra escrita incorretamente (ao todo são sete erros ortográficos). Por fim, escreva cada uma delas de forma correta na cruzadinha conforme a numeração. Exemplo: Texto 1 – a palavra identificada deverá ser escrita no espaço 1 da cruzadinha, e assim, por diante.

TEXTO 1

Você fez o meu planeta estremece
 Sinto renascer a natureza inteira
 Dentro de mim
 Eu julguei o amor espécie em extinção
 Até surgir você no meu coração
 [...]

(Jorge Vercillo. Cecalanto. Intérprete: Jorge Vercillo.
 Em: Elo. EMI, 2007.)

TEXTO 2

Uma pessoa dirige-se a um advogado, o mais caro da cidade:
 — Eu sei que o senhor é um advogado caro, mas por mil reais posso lhe fazer duas perguntas?
 O advogado responde:
 — Claro! Qual é a segunda?

(Donald Buchweitz. Piadas para você morrer de rir. Belo Horizonte: Leitura, 2001, p. 33.)

TEXTO 3

Garota de Ipanema
 (Tom Jobim)

Olha que coisa mais linda
 Mais cheia de graça
 É ela menina
 Que vem e que passa
 Num doce balanço
 A caminho do mar

Moça do corpo dourado
 Do sol de Ipanema
 O seu balançado é mais que um poema
 É a coisa mais linda que eu já vi passar

[...]

(Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/tom-jobim/garota-de-ipanema.html>. Acesso em: 02 jun. 2015.)

TEXTO 4

– Estou me demitindo! – diz a faxineira do banco ao gerente, irada. O senhor não confiar em mim!
 – Mas o que é isso, Maria?! – diz ele, espantado. – A senhora trabalha aqui há vinte anos, eu até deixo as chaves do cofre na minha mesa!
 – Eu sei! – diz a faxineira, chorando. – Mas nenhuma delas funciona.

Regina C. Desiderá, Rio Claro (SP)

(Disponível em: <<http://www.selecoes.com.br/Confian%C3%A7a>>. Acesso em: 01 jun. 2015)

TEXTO 5

Os tímidos vão ter que se esforçar mais, mas conseguem vencer, seja por motivação própria ou porque a situação exige.

Antonio Egídio Nardi

(Disponível em: <<http://kdfrases.com/frase/142576>>. Acesso em: 01 jun. 2016.)

TEXTO 6

Não me deixe só

[...]

Fique mais
 Que eu gostei de ter você
 Não vou mais querer ninguém
 Agora que sei quem me faz bem...
 [...]

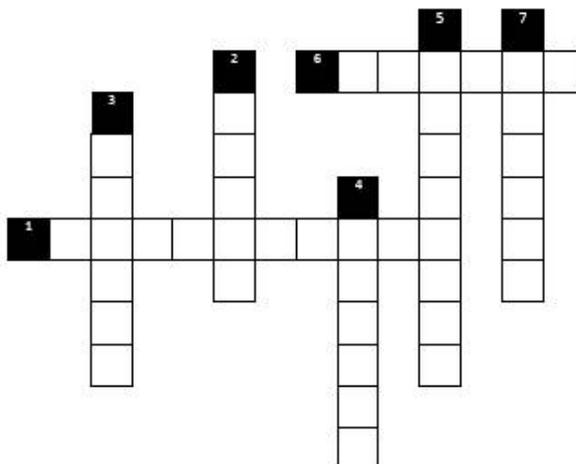
(Vanessa da Mata. Não me deixe só. Em: Vanessa da Mata. Sony BMG, 2002.)

TEXTO 7

“Desculpa, mas não entendo. Eu quero tudo e mais ainda. Amor tem que encher o coração, a casa, alma. Pouco ou metades nunca me completaram”.

Clarice Lispector

(Disponível em: <<https://pensador.uol.com.br/frase/ODI5OTIy/>>. Acesso em: 01 jun. 2015)



APÊNDICE G – Teste diagnóstico da T2**ATIVIDADE DE LEITURA E ESCRITA**
8ºano – ENSINO FUNDAMENTAL – PROFª. DANIELE

Aluno(a): _____ N° _____ Data: ____/____/____

Ditado de frases de famosos e trechos de canção

1. Escreva nos espaços as frases de famosos que serão ditadas pela professora, em seguida, indique a opção que corresponde à pessoa que disse a frase.

1.1

- a) Pe. Fábio de Melo
- b) Sílvio Santos
- c) Jô Soares

1.2

- a) Cauã Reymond
- b) Ayrton Senna
- c) Rodrigo Faro

1.3

- a) Barack Obama
- b) Bob Marley
- c) Michael Jackson

1.4

- a) Albert Einstein
- b) Bill Gates
- c) Walt Disney

1.5

- a) Brigitte Bardot
- b) Marília Gabriela
- c) Xuxa Meneghel

2. Agora você irá ouvir trechos de algumas canções e escrever nos espaços os versos executados; em seguida, indique o item que corresponde ao nome do cantor e/ou grupo musical de cada uma delas.

2.1

- a) Renato Russo/ Legião Urbana
- b) Chorão/Charlie Brown Jr
- c) Samuel Rosa/ Skank

2.2

- a) MC Criolo
- b) Los Hermanos
- c) Racionais

2.3

- a) Gustavo Lima
- b) Wesley Safadão
- c) Luan Santana

2.4

- a) Herbert Vianna /Paralamas do Sucesso
- b) Roger/ Ultraje a Rigor
- c) Rogério Flausino/ Jota Quest

2.5

- a) Eduardo Costa
- b) Paulo Ricardo
- c) Roberto Carlos

Leitura de imagens

3. Relacione cada uma das frases e dos versos das canções escritos por você, nas questões anteriores, à figura que melhor representa a ideia transmitida por eles. Para tanto, você deve analisar, atentamente, cada figura e fazer a correspondência correta com o texto escrito, preenchendo, nos espaços entre os parênteses, o número da frase ou do verso da canção correspondente.

a) (____)



f) (____)



b) (____)



g) (____)



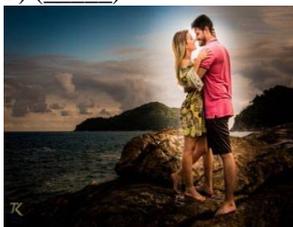
c) (____)



h) (____)



d) (____)



i) (____)



e) (____)



j) (____)



Fonte das imagens: Disponível em:
< <https://www.google.com.br/search> >.
Acesso em 01 jun. 2016).

APÊNDICE H – Pós-Teste da T2**ATIVIDADE DE LEITURA E ESCRITA
8º C – ENSINO FUNDAMENTAL – PROFª. DANIELE**

Aluno(a): _____ Nº _____ Data: ____/____/____

Ditado de frases de famosos e trechos de canção

1. Escreva nos espaços as frases de famosos que serão ditadas pela professora, em seguida, indique a opção que corresponde à pessoa que disse a frase.

1.1

- a) Albert Einstein
- b) Rubem Alves
- c) Silvio Santos

1.2

- a) Fausto Silva
- b) Tony Ramos
- c) Paulo Coelho

1.3

- a) Honoré de Balzac
- b) Luciano Huck
- c) Tom Jobim

1.4

- a) Sócrates
- b) Pe. Reginaldo Manzotti
- c) Barak Obama

1.5

- a) Patrícia Poeta
- b) Luciana Gimenez
- c) Clarice Lispector

2. Agora você irá ouvir trechos de algumas canções e escrever nos espaços os versos executados; em seguida, indique o item que corresponde ao nome do cantor e/ou grupo musical de cada uma delas.

2.1

- a) Luan Santana
- b) Paulo Ricardo
- c) Roberto Carlos

2.2

- a) Samuel Rosa/ Skank
- b) Criolo
- c) NX Zero

2.3

- a) Marisa Monte
- b) Sandy Lima
- c) Anitta

2.4

- a) Rogério Flausino/ Jota Quest
- b) Dinho Ouro Preto/Capital Inicial
- c) Renato Russo/Legião Urbana

2.5

- a) Eduardo Costa
- b) Wesley Safadão
- c) Gusttavo Lima

3. Relacione cada uma das frases e dos versos das canções escritos por você, nas questões anteriores, à figura que melhor representa a ideia transmitida por eles. Para tanto, você deve analisar, atentamente, cada figura e fazer a correspondência correta com o texto escrito, preenchendo, nos espaços entre os parênteses, o número da frase ou do verso da canção correspondente.

a) (____)



b) (____)



c) (____)



d) (____)



e) (____)



f) (____)



g) (____)



h) (____)



i) (____)



j) (____)



Fonte: Disponível em:
<https://www.google.com.br/search>>. Acesso em:
 25 set. 2016.