



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

**ÉRICA APARECIDA ALVES FRAGA FREITAS**

**PROPOSTA DE ATIVIDADES REFLEXIVAS PARA OS DESVIOS  
ORTOGRÁFICOS DO –R EM CODA FINAL EM FORMAS VERBAIS**

**FORTALEZA-CE**

**2018**

**ÉRICA APARECIDA ALVES FRAGA FREITAS**

**PROPOSTA DE ATIVIDADES REFLEXIVAS PARA OS DESVIOS  
ORTOGRÁFICOS DO –R EM CODA FINAL EM FORMAS VERBAIS**

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 Manguera Lima Júnior

FORTALEZA-CE

2018

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)

---

F938p Freitas, Érica Aparecida Alves Fraga.  
Proposta de atividades reflexivas para os desvios ortográficos do –R em coda final em formas verbais /  
Érica Aparecida Alves Fraga Freitas. – 2018.  
108 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-  
Graduação em Letras, Fortaleza, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.

1. Erros ortográficos. 2. Ortografia. 3. Reflexão. 4. Ensino. I. Título.

CDD 400

---

ÉRICA APARECIDA ALVES FRAGA FREITAS

PROPOSTA DE ATIVIDADES REFLEXIVAS PARA OS DESVIOS ORTOGRÁFICOS  
DO -R EM CODA FINAL DE FORMAS VERBAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará – UFC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Aprovado em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Sueli de Magalhães  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

À minha querida mãe, Socorro, que sempre me deu força para seguir em frente e comemorou comigo todas as vitórias da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me conduzir nessa jornada, dando-me sabedoria, paciência e persistência para enfrentar essa árdua batalha.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ronaldo Lima Manguiera Junior, por suas valiosas e tranquilas orientações, repassando-me todo conhecimento necessário de maneira compromissada e dedicada.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram nos estudos e no trabalho, por terem sido exemplos de responsabilidade, compromisso e dedicação em tudo na vida. E por sempre me encorajarem, demonstrando amor e carinho em todos os momentos que necessitei.

Ao meu marido, Robério, por ter me incentivado e suprido muitas vezes o meu papel de mãe junto às nossas filhas, nos momentos dedicados aos estudos.

Às minhas queridas filhas, Mariana e Liana, por terem compreensão e carinho com sua mãe quando tive que estar ausente.

À minha irmã Camila, pela presteza na formatação e cuidadosa revisão gramatical do trabalho.

Ao professor Tadeu Mapurunga no auxílio prestado na elaboração de tabelas com os dados da pesquisa.

Às professoras mestras Daniele Almeida e Cíntia Araújo que me auxiliaram com empréstimos de materiais durante o período do curso.

Aos amigos do PROFLETRAS que tiveram juntos comigo nessa caminhada e que tanto compartilharam conhecimentos durante as aulas.

À Profa. Dra Márcia e à Profa. Dr<sup>a</sup> Maria Elias, pela leitura e sugestões na qualificação desse trabalho

A todos os professores do PROFLETRAS que contribuíram de alguma forma para realização desse trabalho e para meu aperfeiçoamento docente.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos colegas professores, coordenadores e diretores das escolas em que eu leciono, por sempre mostrarem disposição e apoio para aplicação desse trabalho.

Aos meus amigos e familiares que torceram, rezaram por mim e compreenderam minhas ausências em eventos tão importantes.

“A linguagem  
na ponta da língua  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
Sabe lá o que quer dizer? (...)”  
(DRUMMOND, 1976)

## RESUMO

A comunicação escrita de acordo com as convenções ortográficas é importante para uma prática bem-sucedida na interação em sociedade. Para isso, a escola tem um papel primordial, pois se espera que o aluno escreva corretamente, apropriando-se do código de escrita. Porém, observa-se que a maioria dos alunos, mesmo os que chegam ao Ensino Médio, ainda não compreende o funcionamento da escrita, transcrevendo-a de acordo com a fala. Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo avaliar o efeito de um ensino reflexivo para as convenções de escrita do infinitivo e da 3ª pessoa do singular do presente do indicativo e dos desvios ortográficos mais frequentes nessas formas verbais: o apagamento do -r em coda final e a inserção desse grafema. Para isso, foram coletados os dados em textos produzidos por alunos do sétimo ano, matriculados numa escola pública em Fortaleza- Ceará. No desenvolvimento da pesquisa-ação, foram aplicados os testes diagnósticos, que revelaram a quantidade de desvios ortográficos estudados. Considerando os resultados obtidos, foram elaboradas atividades interventivas para o tratamento do erro em foco, fundamentadas nos estudos de Morais (2008) e Nóbrega (2013). Como forma de suprir essas dificuldades, as atividades foram baseadas na reflexão e emprego da norma objetivando um aprendizado significativo dos alunos do ensino fundamental. Os pós-testes apontaram resultados positivos, decrescendo o percentual de erros de 27% de erros no pré-teste para 8% no pós-teste. Conclui-se, assim, que atividades ortográficas regulares e planejadas, baseadas em conhecimentos linguísticos que abordam a língua escrita de maneira reflexiva e produtiva, geram resultados positivos na aprendizagem de regras do sistema ortográfico.

**Palavras-chave:** Ortografia. Erros ortográficos. Reflexão. Ensino.

## ABSTRACT

Written communication according to orthographic conventions might be important to practice a successful social interaction. For that, the Schools have a primordial role, as we expect that the student writes correctly, appropriating itself of the written code. However, most of the students, even that ones on High School, still can't embrace how writing works, overwriting according to the speaking. Thus, the present research pursues to evaluate how a reflexive teaching affects written conventions of infinitive and the singular 3<sup>rd</sup> person of indicative present and orthographic deviates common at these verbal forms: the deletion of -r at final coda and its insertion as a grapheme. Thereunto, data was gathered based on produced texts for 7<sup>th</sup> grade students, registered at a public school at Fortaleza-Ceará. Developing the research-action, it were applied diagnose tests that show us the number of orthographic deviations studied. Considering these obtained results, interventive activities were elaborated to treat the issue in focus, based on studies of Morais (2008) and Nóbrega (2013). As a way to supply these difficulties, the activities were based on reflection and the use of norm objecting the significant learning of Elementary School. Post tests showed positive results, increasing error percentage of 27% of issues on pre test to 8% on post test. So, we may conclude that regular and planned orthographic activities, based on linguistic knowledge approaching the written language as a reflexive and productive way, generates positive results.

**Keywords:** Orthography. Orthographic error. Reflection. Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Diferenças entre a modalidade falada e escrita.....	31
Quadro 2	– Diferenças entre as concepções de ensino .....	44
Quadro 3	– Participação dos sujeitos nos testes .....	63
Quadro 4	– Desempenho dos alunos nos testes diagnósticos (Pré-teste 1 e pré-teste 2).....	72
Figura 1	– Exemplo de produção textual com erro de apagamento de -r .....	67
Figura 2	– Exemplo de produção textual com erro de inserção de -r .....	68
Figura 3	– Exemplo de produção textual com inserções indevidas de -r.....	68
Figura 4	– Exemplo de atividade de ditado com erros de apagamento de -r .....	71
Figura 5	– Exemplo de evolução do A18 na produção textual do pós-teste 1 .....	77
Figura 6	– Exemplo de evolução do aluno A20 na produção textual do pós-teste 1 .....	78
Gráfico 1	– Representação de desvios ortográficos no teste diagnóstico .....	51
Gráfico 2	– Resultados das atividades da Turma I .....	52
Gráfico 3	– Resultados das atividades da Turma II .....	54
Gráfico 4	– Participação dos alunos nas atividades .....	64
Gráfico 5	– Relação entre erros e acertos no pré-teste 1.....	67
Gráfico 6	– Relação entre erros e acertos no pré-teste 2.....	71
Gráfico 7	– Desempenho dos alunos nos testes diagnósticos (Pré-teste 1 e pré-teste 2).....	73
Gráfico 8	– Relação entre erros e acertos no pós-teste 1 .....	75
Gráfico 9	– Dados do pré-teste 1 x dados do pós-teste 1 .....	77
Gráfico 10	– Total de erros e acertos do pós-teste 2.....	80
Gráfico 11	– Comparação entre os resultados do pré-teste 2 e o pós-teste 2 .....	81
Gráfico 12	– Comparativo entre o pós-teste 1 e o pós-teste 2 .....	84
Gráfico 13	– Comparativo entre os resultados dos testes diagnósticos e o testes finais.....	85
Gráfico 14	– Gráfico de caixas das médias dos percentuais de erros nos pré-testes e nos pós-testes.....	86

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Categorização e quantificação dos erros ortográficos obtidos das redações dos alunos dos 7º ano.....	50
Tabela 2	–	Número e percentual de erros e acertos da Turma I nas atividades por alunos.....	52
Tabela 3	–	Número e percentual de erros e acertos da Turma II nas atividades por aluno .....	54
Tabela 4	–	Dados gerais do pré-teste 1 (Produção de texto) .....	65
Tabela 5	–	Dados gerais do pré-teste 2 (Ditado) .....	69
Tabela 6	–	Dados gerais do pós-teste 1 (Produção textual).....	73
Tabela 7	–	Dados do pré-teste 1 x dados do pós-teste 1 .....	75
Tabela 8	–	Dados gerais do pós-teste 2 (Ditado de provérbio) .....	79
Tabela 9	–	Comparativo entre o pré-teste 2 e o pós-teste 2.....	81
Tabela 10	–	Desempenho dos alunos nos testes finais .....	83

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	23
<b>2.1</b>	<b>A norma ortográfica</b> .....	23
<b>2.2</b>	<b>As regularidades e irregularidade do português brasileiro: organização da norma ortográfica</b> .....	25
<b>2.2.1</b>	<i>Regularidades diretas</i> .....	26
<b>2.2.2</b>	<i>Regularidades contextuais</i> .....	27
<b>2.2.3</b>	<i>Regularidades morfossintáticas</i> .....	27
<b>2.2.4</b>	<i>Irregularidades</i> .....	28
<b>2.3</b>	<b>A linguagem oral e escrita: aspectos peculiares</b> .....	31
<b>2.4</b>	<b>Oralidade x ortografia: a questão da variação linguística e do “erro”</b> .....	34
<b>2.5</b>	<b>A interferência da oralidade: o apagamento de -r em coda final</b> .....	37
<b>2.6</b>	<b>O aprendizado da ortografia no contexto atual</b> .....	39
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	45
<b>3.1</b>	<b>Tipo de pesquisa</b> .....	45
<b>3.2</b>	<b>Delimitação do universo</b> .....	46
<b>3.3</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b> .....	47
<b>3.4</b>	<b>Coleta de dados</b> .....	48
<b>3.4.1</b>	<i>Teste Diagnóstico</i> .....	48
<b>3.4.1.1</b>	<i>Apresentação dos dados: etapas de investigação</i> .....	51
<b>3.4.2</b>	<b>Intervenção</b> .....	55
<b>3.4.2.1</b>	<i>Pré- e pós-testes</i> .....	56
<b>3.4.2.2</b>	<i>Aulas e atividades de intervenção</i> .....	56
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS</b> .....	63
<b>4.1</b>	<b>Pré-teste 1 (produção de texto)</b> .....	65
<b>4.2</b>	<b>Pré-teste 2</b> .....	69
<b>4.2.1</b>	<i>Dados dos testes diagnósticos</i> .....	72
<b>4.3</b>	<b>Pós-teste 1</b> .....	73
<b>4.4</b>	<b>Pós-teste 2</b> .....	78
<b>4.5</b>	<b>Comparações finais</b> .....	83
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	87
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90

<b>ANEXO A – TEXTOS TRABALHADOS NA OFICINA DO GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO B – MÚSICAS UTILIZADAS NO TESTE DIAGNÓSTICO .....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE A – ATIVIDADES ELABORADAS PARA A ETAPA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE B – ATIVIDADE ELABORADA PARA A ETAPA DE PÓS-TESTE.....</b>	<b>108</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nas sociedades grafocêntricas<sup>1</sup> modernas, a escrita é bastante valorizada, pois é, muitas vezes, por meio dela que o indivíduo adquire conhecimentos e se expressa satisfatoriamente. A escola tem como meta cumprir a exigência da sociedade em ensinar a criança a ler e a escrever, de forma sistematizada, o código formal escrito. Também, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, as escolas devem ser orientadas quanto à sua responsabilidade social, a trabalhar com a linguagem partindo dos usos do aluno com textos reais para assim garantir a compreensão da língua, de acordo com o contexto que deverá ser utilizada apropriadamente.

Bortoni-Ricardo (2004) também reforça a importância da escola no âmbito social, quando diz que

É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, as mais distintas tarefas linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74).

No entanto, no ambiente familiar, muitas crianças já desenvolvem várias linguagens, como a visual, a audiovisual e também a escrita, pois já são usuárias da língua antes do ingresso na escola, mesmo que quando cheguem à instituição escolar precisem desenvolver mais conscientemente essas habilidades. Percebe-se daí o papel fundamental da família nesse primeiro contato com o mundo letrado da fala/escrita, com o estímulo dos pais e familiares das crianças, criando situações em que elas sejam interlocutoras de atos de leitura e escrita. Na verdade, as crianças que desde muito cedo têm contato com a escrita, por meio de textos que têm de fato uma função social, já iniciam a construção de hipóteses sobre o funcionamento da escrita antes mesmo de ingressarem na escola.

Porém, muitas vezes, a escola não leva em consideração a variante do aluno, repetindo com ênfase que ele não fala e, conseqüentemente, não escreve bem, por usar os saberes apreendidos na oralidade do seu contexto familiar.

Associado à aquisição da leitura, da escrita e da sua aprendizagem, o discente, no decorrer dos anos escolares, necessita se deparar com situações em que possa perceber a importância de se escrever bem. Por ser um desafio da contemporaneidade, a aprendizagem escrita é uma solução que pode levar ao aluno a enfrentar problemas com a produção textual. Nesse sentido, os educadores procuram estratégias que possam minimizar as conseqüências,

---

<sup>1</sup> Diz-se da sociedade que é centrada na escrita

no desenvolvimento do educando, relacionadas às dificuldades em todas as áreas do conhecimento sistemático. Os prejuízos acarretados levam, muitas vezes, esses estudantes à evasão e à desistência escolar, o que os deixam à margem da sociedade por não terem concluído seus estudos e, conseqüentemente, terão mais dificuldades de encontrar um trabalho formal. Os professores devem inteirar os alunos de que, apesar de não existir um dialeto superior, há um socialmente prestigiado e, se eles pretendem conquistar uma vaga no mercado de trabalho formal e até mesmo interagirem com pessoas de diversas classes sociais, terão que dominar a norma culta.

Ao pensar em soluções para o problema do fracasso escolar, o professor deve considerar a heterogeneidade linguística dos alunos do Ensino Fundamental II, que acreditamos já estarem alfabetizados, mas que precisam de contribuições pedagógicas para conhecerem a norma ortográfica da Língua Portuguesa. O educador deve também facilitar essa aquisição de forma progressiva, à medida que a criança aprofunda o conhecimento do léxico ortográfico, nos estágios subsequentes à fase da alfabetização (BORTONI-RICARDO, 2006). É importante

Ressalta-se a importância de que muitos dos professores de língua portuguesa atentem-se para a melhoria do ensino desse conteúdo, haja vista que, em geral, o ensino escolar compete, no mundo de hoje, com os avanços tecnológicos através das redes sociais e os educandos acabam se afastando do ato de escrever seguindo as normas ortográficas.

Percebe-se que é durante a etapa de alfabetização que a criança se depara com a aquisição da língua escrita baseada na norma ortográfica, o que representa uma importante etapa no desenvolvimento comunicativo desta. O impacto dessa aquisição é considerado um grande salto, pois envolve o conhecimento de um sistema com várias características próprias e diferentes da fala. Em relação ao uso do código linguístico, a apropriação da ortografia se mostra como um instrumento de padronização da língua na modalidade escrita.

Na primeira fase de estruturação do sistema de escrita feita pela criança, ela utiliza o princípio da relação biunívoca, ou seja, cada letra representa um som e cada som uma letra (REGO; BUARQUE, 2003). Essas correspondências grafofônicas acontecem poucas vezes no português e constituem uma necessidade para os usuários, no primeiro momento de aquisição da escrita. Lemle (1988) afirma que a relação entre letras e sons da fala é bastante complicada para quem está aprendendo a ler e escrever, por isso é primordial utilizar-se da estratégia de correspondência biunívoca entre sons e letras. Porém, com o avanço da escolaridade, as crianças não podem ficar presas a essa relação, o que pode ocasionar dificuldades, visto que o aluno deve perceber, no decorrer das etapas escolares, que a escrita não é a transcrição da fala.

Por conseguinte, o aprendiz terá que aprender a relativizar essa concepção do fonema ter apenas uma representação gráfica e uma representação gráfica corresponder a apenas um fonema (LEMLE, 1988).

Dessa forma, o educando tem o desafio de conhecer algumas características da nossa ortografia, como exemplifica Rego e Buarque (2003):

Uma boa parte das regularidades presentes na ortografia do português são de natureza mais complexa e exigem, não só análises mais sutis das correspondências grafofônicas e da tonicidade das vogais, bem como que atenção do usuário seja deslocada para outros níveis de análise da língua, tais como a morfologia e a sintaxe (REGO; BUARQUE, 2003, p. 23).

Para Cagliari (2001), é primordial a reflexão que o aprendiz faz sobre a organização do código linguístico no momento em que é alfabetizado. Ele percebe que o processo de homogeneização que a escrita sofre a diferencia da fala, na garantia da qualidade da comunicação. Porém, após ultrapassar esse estágio, a criança precisa ter o conhecimento da norma ortográfica, como forma de reconhecer que sua escrita se tornará válida socialmente.

O conhecimento das normas ortográficas por parte do aprendiz deveria ser comprovado com um bom desempenho ortográfico em suas produções escolares, principalmente após alguns anos na escola. Porém, estudiosos como Morais (2008) demonstram que os alunos ainda apresentam uma grande dificuldade nas suas produções textuais.

No estudo aqui proposto, faz-se a descrição do processo e a avaliação dos efeitos de aprendizagem ortográfica de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Fortaleza, baseadas em uma prática pedagógica de ensino reflexivo que vai além da memorização dos aspectos ortográficos somente pela repetição e pelo treino.

A ideia de estudar o ensino e aprendizagem da ortografia advém, sobretudo, de interesse profissional da autora principal dessa investigação. Porém, também retoma algumas inquietações pessoais dela em sua fase escolar de aprendizagem da língua, em que o ensino de ortografia se resumia em memorização da grafia correta de palavras, às vezes pouco usadas, e de regras e suas exceções.

Infelizmente, como professora de português, a autora percebe que, desde sua época como aluna do Ensino Fundamental II até hoje, esse tipo de ensino perdura, o que a faz compreender como os alunos de hoje se sentem em relação à sua língua materna, distanciando-se do ensino do idioma que eles falam e escrevem e sendo tantas vezes repreendidos por seu uso indevido. E, durante a experiência diária da autora em sala de aula,

após quinze anos, constata-se que, mesmo ao final do Ensino Médio, o quadro de desempenho ortográfico dos alunos dos quais foi e é professora compromete as produções textuais realizadas, não atingindo um nível satisfatório.

Esse interesse surgiu também da crença da autora acerca da importância que os professores de língua portuguesa devem dar à ortografia durante todo o Ensino Fundamental II, por ser uma tarefa de base para o desenvolvimento e aprimoramento da produção textual. Após a fase de aquisição de regras ortográficas, o aluno deve aplicar esse conhecimento em suas produções escritas, adquirindo, aos poucos, autonomia e desenvoltura para solução de problemas ortográficos.

O papel que a escrita desempenha na formação cidadã dos indivíduos é inquestionável. E, para sua aquisição, a criança necessita viver numa sociedade letrada em que essa modalidade da língua faça parte do seu contexto sociocultural, desenvolvendo, assim, as etapas de sua aprendizagem que dependem do uso que ela faz da língua. Com a escrita, o indivíduo tem a oportunidade de exercer seu direito de comunicação através de diversas formas de letramento, em atividades do seu interesse e das quais sinta necessidade. Porém, o registro da modalidade escrita deve seguir uma padronização com a aplicação correta da norma ortográfica, tendo em vista que as convenções ortográficas são reconhecidas como um fator relevante para a comunicação e a compreensão do texto escrito.

Na etapa da alfabetização, a criança deve perceber a escrita como forma de comunicação e de relação com a sociedade em que vive, sendo necessário dominar o código alfabético. Porém, dominada essa fase, acredita-se ser imprescindível a compreensão por parte da criança de que as relações entre grafemas e fonemas não são totalmente constantes e que a grafia correta das palavras depende de convenções ditadas pelas normas ortográficas.

Assim, sabe-se que a criança, após a descoberta do funcionamento do sistema alfabético, ainda precisa dominar as regras ortográficas, visto que a escrita alfabética comporta diversas irregularidades do ponto de vista das correspondências entre grafemas e fonemas. Nota-se, então, a complexidade das questões envolvidas no ensino e no processo de aquisição da escrita e, por conseguinte, o interesse dos estudiosos na área linguística em questão. Após a alfabetização, é necessário que o aprendiz faça reflexões sobre o uso sistematizado do código linguístico. Ele deve perceber que a escrita, diferentemente da fala, possui um caráter normatizador prescritivo (REGO; BUARQUE, 2003).

Segundo Morais (2008), a criança não pode se apropriar sozinha do conhecimento ortográfico, pois há uma distinção entre o “saber ler e escrever” e a norma ortográfica. Então, a escola tem como tarefa o desenvolvimento de atividades que garantam a apropriação da

escrita pelos educandos, de acordo com as normas ortográficas, contribuindo assim para sua formação cidadã. Segundo o autor, esse processo de aquisição da escrita ortográfica não deve ficar restrito apenas aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Por se tratar de um processo lento e gradual, deve ser trabalhado de maneira explícita, ao longo dos anos escolares, na medida que sofre influência de outros tipos de conhecimento, como o conhecimento gramatical, por exemplo.

O caráter normativo da ortografia obriga aos professores conhecer as regularidades do sistema. E, quanto mais o aprendiz domina as normas, menos ele precisa parar a todo momento a sua produção textual para verificar a grafia correta das palavras e pode se concentrar no desenvolvimento do texto. Faz-se necessário ressaltar a importância social da aplicação de normas ortográficas na escrita das palavras, pois se sabe que, em situações de comunicação formal, o emprego de formas não padronizadas da língua pode ser usado como um fator de estigma social. Segundo Morais (2008), a fuga à norma ortográfica funciona como alvo de discriminação, seja na escola ou fora dela. Por conseguinte, o professor tem o papel de ajudar os alunos a refletirem sobre os erros ortográficos e internalizarem as regras. O desafio do professor é elaborar situações didáticas que estabeleçam conexão entre língua e ortografia de maneira prazerosa.

Também não se pode esquecer das variações linguísticas presentes nesse processo. Zanella (2010), ao abordar a construção da ortografia de uma língua, ressalta a influência dos diferentes modos de falar e, principalmente, das convenções sociais. A autora afirma que a linguagem escrita comparada à linguagem oral oportuniza a compreensão do texto escrito independentemente de variações linguísticas

Por conseguinte, a negligência do ensino de ortografia causa sérios danos sociais e políticos. Nesse sentido, Morais(2008) afirma que ao se negar o direito do aluno do ensino da ortografia, a escola contribui para manter as diferenças entre os que taxados bons e os maus usuários da língua. É fundamental que o espaço escolar possibilite às crianças desenvolverem os usos da linguagem escrita e com isso, elas terem consciência do poder de argumentar, divulgar através dos seus textos ideias que possam facilitar a interação com a sociedade. Sabe-se que textos escritos corretamente facilitam a comunicação escrita entre os usuários da língua, pois não é só no espaço escolar que precisamos da escrita. Na vida diária, a sociedade exige de seus membros o uso do registro escrito da língua seguindo as normas ortográficas, pois a grafia das palavras serve, muitas vezes, de julgamento do grau de escolaridade dessa pessoas. Cagliari (2001) elucida que há erros que podem até não ser percebidos, como *excesão* em vez de *exceção*. Contudo, outros são logo percebidos e alvo de censuras, como

*caza, falol e vosê*. Mesmo que haja diferenças entre as motivações desses erros, não conhecidas por todos os leitores desses textos (motivação fonético-fonológica, interferência da fala na escrita, etc.). Portanto, não ensinar a ortografia significa manter a diferença social daqueles que são usuários da norma padrão e dos que não são, já que se sabe que a norma considerada valorada como padrão advém da classe socialmente favorecida.

A ortografia, muitas vezes, foi omitida da sala de aula em favor de conhecimentos em nível textual, colocando-se seu ensino em nível inferior. Contudo, sabe-se que um texto, para se apresentar coeso, coerente, com boa argumentação, bom tema e estrutura gramatical, não pode apresentar desvios ortográficos, pois, além de não passar credibilidade, exige um maior tempo e esforço para a compreensão textual.

Ainda se encontram poucos trabalhos que sugerem metodologias de ensino relacionadas à aprendizagem de ortografia, como o professor pode interferir nesse processo e como o aluno se comporta cada vez mais como sujeito ativo da sua aprendizagem. Com isso, nota-se uma estagnação didática no ensino da ortografia no Brasil, que não acompanha o avanço dos estudos linguísticos observado nos últimos anos. Atribui-se esse fenômeno, de acordo com Morais (2008), à noção de ortografia ligada tradicionalmente a memorização, sem a necessidade de reflexão da sua constituição. É possível complementar esse ponto observando a metodologia utilizada pelos livros didáticos adotados em sala de aula. Muitos só apresentam exercícios de fixação e reescrita, sem nenhum aprofundamento e discussão sobre as regras ortográficas. Essas metodologias, ainda baseadas na concepção tradicional de ensino, privilegiam a memorização de regras e as atividades repetitivas e mecânicas, como cópias, ditados e exercícios de recitação de regras prontas. Para o aluno é somente repassado o treinamento para memorização da grafia correta de determinadas palavras.

Além dessas considerações, deve-se levar em conta o fator comunicação, que tem suma importância quando se pensa sobre as variações linguísticas. Na modalidade falada da língua, tem-se que reconhecer as inúmeras variações presentes ali, seja social, espacial, cultural e até mesmo etária. Na oralidade, as pessoas podem se comunicar, como falantes nativos de uma língua, sem seguirem tantas regras e normas, pois as variantes linguísticas não-padrões não são consideradas erros linguísticos, são tão somente formas diferentes da variante de prestígio (OLIVEIRA, 2013). Como exemplo, é possível citar as variantes linguísticas na fala dos fonemas S na palavra *pasta*. Tem-se, então: [ˈpasta] e [ˈpaʃta]. E na palavra *porta*, com todas as variantes do fonema R, tem-se: [ˈpɔrta], com a vibrante alveolar (ou múltipla); [ˈpɔxta] ou [ˈpɔʁta], fricativa velar; tem-se a fricativa glotal [ˈpɔhta] e [ˈpɔfita]; e também vibrante uvular, [ˈpɔ.ɹta]. Tem-se também o tepe [ˈpɔrtɐ] e o retroflexo (R caipira)

[ˈpɔɾtɐ]. Assim, percebe-se que na modalidade falada da língua pode muito bem haver comunicação sem ter que se seguir apenas uma forma de se pronunciar.

Porém, não se pode fazer a mesma afirmação referente à modalidade escrita, pois essa modalidade aceita bem menos variações do que a oral e, se não se segue a “norma”, corre-se o risco de se sofrer discriminação - e “penalização” - caso não se ponha no papel as palavras como “devem ser” (MORAIS, 2003). Por interferência da variedade linguística usada pelo falante, volta-se com os exemplos das palavras do parágrafo anterior. A palavra *pasta*, apesar das variantes linguísticas faladas, não pode ser escrita *paxta* nem *pachta*. E *porta* não pode ser escrita das diferentes maneiras como é falada. Por isso, é importante o educador ressaltar aos seus alunos que se fala de um jeito e se escreve de outro.

Pode-se afirmar, segundo Morais (2008), que a principal finalidade da ortografia é ajudar a comunicação escrita. Unifica-se a escrita das palavras porque se sabe que na língua oral elas são pronunciadas de formas variadas. Também, sabemos que a escrita tem caráter convencional mais forte por vários motivos, desde os ligados ao tipo de canal até ao contexto institucional(escola).

Como exemplo da maneira como a fala sofre influência regional em que se dá a interação comunicativa, se solicitado a um falante nativo do Rio de Janeiro e um de Pernambuco para pronunciarem a palavra “dia”, o primeiro diria algo como [dʒia] e o segundo falaria [dia]. Porém, na escrita, é preciso neutralizar essa variação fonética para facilitar a comunicação entre os falantes de várias regiões, grafando sempre *dia*, independente da pronúncia. Ou, também, o que acontece por interferência da variedade linguística falada pela criança, por exemplo, na palavra “advogado”. Na fala, tem-se: [adivoˈgado], com o acréscimo de I em sílaba travada (terminada em consoante), porém a criança deve aprender que, mesmo falando esse “i”, ele não deve ser grafado na palavra “advogado”.

Essa reflexão revela que os alunos precisam compreender a importância do papel da ortografia e progredirem em seus conhecimentos metalinguísticos, buscando a aprendizagem para um melhor desempenho do seu rendimento escolar.

A busca de uma ortografia única, segundo Zanella (2010), contribui para uma inserção dos falantes de uma mesma língua e facilita o intercâmbio cultural. Para que a ortografia cumpra seu papel, não poderá se impor como forma de discriminação e poder.

Ao chegarem aos últimos anos do Ensino Fundamental II, os alunos ainda trazem muitos traços marcantes da transferência da oralidade na escrita. Essa pode ser apontada como uma das causas de desobediência ortográfica por parte desses. Entretanto, a escola não pode rejeitar os diferentes “falares” dos alunos, apontando erros ou estigmatizando seu modo de

falar. É preciso que a escola esteja preparada para trabalhar as variedades da língua e ajustá-las a cada situação de fala. Ou seja, desenvolver a proficiência pela escolha da variedade ajustada a cada situação.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) afirmam que:

Decorre daí que há de se fazer uma distinção entre os chamados erros da língua oral e os erros identificados na língua escrita. Na língua escrita, o erro tem natureza distinta porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia. Aqui também há um forte componente de avaliação social, pois erros ortográficos são avaliados muito negativamente (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 54).

Supõe-se que os aprendizes, no final do Ensino Fundamental II, já passaram por diversas situações de ensino de ortografia e também de contato com a língua padrão e por que então não aplicam esses conhecimentos da norma ortográfica? Aqui não se pode confundir alfabetização com aquisição de norma escrita, pois esse último processo requer tempo e paciência.

Quando os aprendizes iniciam o processo de alfabetização, adotam o princípio acrofônico, isto é, o nome da letra indica um dos sons que ela representa. Assim, eles procuram estabelecer relação dos sons da fala com a palavra escrita, registrando-a semelhante às transcrições fonéticas. Nessa fase, idealiza-se o sistema de escrita alfabética, tomando como base a correspondência biunívoca entre grafema e fonema, em que há relação de apenas um grafema para cada fonema e vice-versa. Inicialmente, essa relação entre letra e som favorece a escrita. Contudo, ao se considerar o contexto comunicativo, nota-se que essa relação idealizada para o sistema de escrita alfabético não contempla as variações dialetais dos falantes da língua. O problema não é só a variação dialetal, mas o fato de que, na verdade, a relação grafema-fonema não é biunívoca. Por exemplo, [s] pode ser representado por s, ss, c, sc, ç, sç, x, xc, z como em, surfista, assunto, Ceará, consciência, lançamento, desço, explicação, exceção, xadrez; e a letra C pode ser usada para representar tanto [s] como [k], exemplos: contra e polícia. Além disso, existem variações da oralidade não acompanhadas pela escrita, como o fato de não se falar o [i] em ‘queijo’, mas ser necessário escrevê-lo. Não há problema em começar a alfabetizar com relações biunívocas, deve-se começar assim. Porém, depois, o professor aborda as inconsistências entre letra-som.

Para Morais (2008), numa fase inicial, os muitos erros de ortografia que os alunos apresentam são compreensíveis. Esses erros são reveladores e servem como ferramentas ao professor, pois podem se transformar em dados importantes ao se desnudarem os diferentes níveis de conhecimento em que se enquadram.

Constata-se, então, que o aluno considerado alfabetizado, mesmo conhecendo o sistema alfabético, ainda não é capaz de utilizar a língua escrita de maneira plena, de acordo com as convenções ortográficas. Daí, ressalta-se o papel da ortografia, que surge como regulamentadora das inúmeras variedades linguísticas que estarão sempre presentes no contexto social do falante.

Por conta disso, encontra-se cada vez mais erros ortográficos nas produções textuais dos alunos e esse grande número de ocorrências continua sendo repassado ano após ano, mesmo com o professor ensinando regras e mais regras. No Ensino Fundamental II, os professores se deparam com uma grande questão: os erros ortográficos não são considerados como dados a serem analisados. Os educadores pressupõem que o aluno já tenha aprendido ortografia nos anos iniciais e não detêm nesses “mínimos detalhes”. Então, continuam penalizando os alunos que não registram corretamente as palavras, mas não exploram esses desvios, tentando sistematizar esses erros e compreendê-los para fazerem um estudo e elaborarem atividades que possam ajudar os discentes. Independente do ano de ensino em que o aluno se encontre, ele deve ser conduzido, pelo professor, a aprender a ortografia das palavras conhecidas por ele, e de palavras que nunca ouviu ou que nunca viu na forma escrita. Não é recomendado exigir que o aluno memorize a escrita de diversas listas de palavras, impondo-lhes um ensino reprodutivo. Com isso, os professores e os alunos ficam frustrados, o que leva aqueles a abandonarem o ensino de ortografia ou a cobrarem que o aluno já tenha esse conhecimento.

O ensino de ortografia em aulas de língua portuguesa consiste, portanto, num desafio. O processo de ensino e aprendizagem nesse domínio da língua traz à autora deste estudo algumas inquietações, pois, ao ensinar regras ortográficas e cobrar dos alunos a escrita correta, reconhece que ainda há várias discussões sobre como lidar com os erros ortográficos apresentados. Observa-se, ainda, que a ortografia não raramente é colocada num plano secundário nas aulas de língua portuguesa, em relação a outros temas, como leitura, análise linguística e produção textual. O estudo das convenções ortográficas não é visto como conteúdo a ser planejado e sistematizado, mas sim como forma de repreensão e punição por muitos educadores.

Diversos autores defendem essa perspectiva de ensino. Nunes (1988) afirma que o ensino de ortografia deve ser feito por meio de treinamento e de acordo com o princípio fundamental da aquisição da ortografia: repetição atenta da escrita de palavras.

Fagundes (1988) também ressalta a mesma ideia, colocando a memorização da ortografia como ponto primordial do seu ensino. A autora destaca que escrever palavras de

maneira correta é algo alcançado por meio de exercícios repetitivos e treinamento para fixar e conservar a imagem motora de palavras.

É preciso reconhecer que aprender ortografia não é somente decorar a grafia correta de palavras e que muitas vezes, os aprendizes podem utilizar as regras decoradas em exercícios isolados, porém no momento da escrita(texto) não as contextualizam, simplesmente porque não transformaram esse conhecimento em reflexão. Se as crianças só apreendem a escrita de uma palavra por meio do contato sinestésico e não por prever, em algumas situações que podem utilizar o contexto morfo-sintático, por exemplo, é porque a maneira com que estou aprendendo ortografia não facilita a compreensão do funcionamento do sistema ortográfico da língua. (Rego & Buarque, 2003)

Acredita-se que a contextualização das normas ortográficas é fundamental para substituir esse trabalho mecânico e de treino para o ensino da ortografia e frequentemente empregado no espaço escolar. Com o passar dos anos em sala de aula, nota-se a necessidade de refletir sobre a atitude ditatória que trata a língua, como objeto de estudo distante do aluno. Partindo da concepção de que os educadores precisam criar situações comunicativas em que o aluno encontre motivos para escrever corretamente, a percepção da legibilidade e da comunicabilidade que a correção ortográfica traz ao texto é fundamental, porque existem leitores “reais” para a escrita que irão produzir.

Face ao exposto, este trabalho tem como objetivo avaliar o efeito de um ensino reflexivo para as convenções de escrita das formas verbais. Especificamente, foram elaboradas atividades que buscam sistematizar o ensino dos princípios que regem a norma ortográfica das formas verbais de infinitivo, das formas verbais de 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.

De acordo com as metodologias e as pesquisas apresentadas por Moraes (2003, 2008) e Nóbrega (2013), constata-se que os desvios ortográficos podem ser categorizados por processo fonológico e tratados de maneira rápida e simples por blocos com atividades específicas. Sobre isso, Nóbrega (2013) afirma que é necessário investir demasiadamente no que é regular e frequente, pois, assim, tem-se uma redução significativa do número de erros.

Diante disso, justifica-se este trabalho pela necessidade de se criar estratégias de ensino para o professor de educação básica que viabilizem possibilidades para o pensamento reflexivo e consciente sobre a norma ortográfica das formas verbais de infinitivo, das formas verbais de 3ª pessoa do singular no presente do indicativo e das formas verbais de 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito do indicativo, adquirindo, assim, um caráter de estudo metalinguístico. Acredita-se que as atividades apresentadas neste estudo diminuem as

dificuldades apresentadas pelo aluno do Ensino Fundamental na leitura e na escrita, por meio de estratégias que os levem a refletir sobre o uso da língua.

Como afirma Nóbrega (2013), essa prática reflete um ensino de ortografia que privilegia o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva. Ao estimular o pensamento investigativo para descobrir as regularidades ortográficas, as crianças aprendem muito mais do que ao descobrir qual letra empregar para grafar uma palavra. Elas aprendem a observar a linguagem e, assim, assumir uma postura reflexiva sobre sua escrita.

Pretende-se nesse trabalho responder à seguinte questão:

“Qual o efeito das atividades reflexivas para aprendizagem das regularidades ortográficas das formas verbais estudadas?”

Cabe aos professores de línguas despertarem em seus alunos o interesse pelos fenômenos linguísticos, procurarem entender os mecanismos utilizados e, a partir daí, desenvolverem uma reflexão mais sistematizada sobre a linguagem.

Este trabalho está dividido da seguinte forma: o Capítulo 1 apresenta esta parte introdutória com as reflexões abordadas anteriormente. No Capítulo 2, há o aporte teórico ao qual esta pesquisa se ancora e foi dividido em seis seções. Aborda-se um breve histórico acerca da trajetória da norma ortográfica no Brasil e destacam-se as dificuldades encontradas para a implantação do sistema de escrita ortográfico através das várias reformas ocorridas. Trata-se, também, a organização do português brasileiro e a importância do professor conhecer as regularidades e irregularidades da nossa norma ortográfica. Nas seções seguintes, discute-se questões relevantes para o trabalho, como: os aspectos relevantes da linguagem oral e da linguagem escrita; a relação entre variação linguística e erro; a interferência da fala na escrita, com o caso específico do apagamento de -r em coda final das formas verbais do infinitivo; e, finalizando o capítulo, trata-se o ensino e aprendizagem da ortografia no contexto atual.

O Capítulo 3, intitulado “Princípios metodológicos da pesquisa” descreve a base metodológica utilizada na pesquisa, detalhando os procedimentos e aplicação. Também descreve os sujeitos, os instrumentos e faz algumas análises preliminares.

No Capítulo 4, apresenta-se uma análise dos dados obtidos após a aplicação da intervenção didática proposta e baseada nas produções textuais dos alunos, realizadas no momento inicial da coleta de dados, durante e após a aplicação das atividades didáticas reflexivas.

No Capítulo 5, apresenta-se as conclusões que retomam os objetivos e as perguntas de pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A norma ortográfica

A definição de ortografia encontrada no dicionário Houaiss (2001) é a seguinte: “conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos que destacam vogais tônicas, abertas ou fechadas, processos fonológicos como a crase, os sinais de pontuação esclarecedores de funções sintáticas da língua e motivados por tais funções, etc” (HOUAISS, 2001).

A partir dessa definição, nota-se os termos “grafia correta” e “esclarecedores”, que destacam como as palavras devem obedecer aos padrões estabelecidos de uma língua. A fuga a esses padrões pode marginalizar o usuário da língua, levando-o até a sofrer censura ou algum tipo de preconceito na escola ou fora dela.

A instituição da norma ortográfica do português em Portugal e no Brasil só aconteceu no século XX. Era urgente a criação da ortografia para se estabelecer uma unidade da língua na modalidade escrita, pois muitas vezes a fala diverge da grafia, necessitando, então, neutralização da modalidade oral através da convenção de uma forma única para grafar as palavras, ou seja, a definição de normas ortográficas.

Zanella (2010, p. 110) também compreende a importância da unificação da escrita no âmbito social, quando afirma que,

A ortografia de uma língua vai se constituindo, ao longo do tempo, sob a influência dos diferentes modos de falar, mas principalmente por convenções sociais. Esta forma mais estável da linguagem escrita em relação à linguagem oral possibilita a compreensão do texto escrito independentemente de variações linguísticas.

Percebe-se, então, que o surgimento da ortografia é algo relativamente novo. Algumas línguas, como o francês e o espanhol, não tinham nenhuma norma ortográfica há pouco mais de 300 anos (MORAIS, 2008). Em relação à língua portuguesa, a ortografia não seguia um critério rigoroso até 1931; após esta data, foi oficializado um acordo com o governo português. É importante ressaltar que foram inúmeras tentativas de regulamentação das convenções ortográficas entre os países falantes de língua portuguesa (ZANELLA, 2010).

Segundo Bagno (2000, p. 123), “a ortografia oficial é fruto de um gesto político, é determinada por decreto, é resultado de negociações e pressões de toda ordem (geopolíticas, econômicas, ideológicas)”.

É possível dividir a história da ortografia da língua portuguesa em períodos de acordo com as propostas que eram levantadas:

- a) Período fonético: é a primeira fase da história da ortografia da língua portuguesa e era caracterizada por as palavras serem ortografadas da maneira que eram pronunciadas, por exemplo *ezame*, *honrra*. Sobre esse período Coutinho (1941) afirma que, embora apresentasse certa flutuação na grafia de certas palavras, a preocupação fonética se fazia presente a cada instante. Iniciava-se com os primeiros textos escritos e vai até o século XV;
- b) Período pseudo-etimológico: a escrita deixou de seguir a representação baseada nos sons das palavras e começou a seguir a base etimológica dessas, na tentativa de aproximar cada vez mais a língua portuguesa do latim. Assim, começaram a aparecer grafias como: *pharmacia*, *regno* (reino), *esculptura*, *character*, *fecto*(feito), *esculptura*( escultura), sepulchro, thesoura, cysne. No final desse período, o sistema ortográfico do português se encontrava numa verdadeira desordem. Cada alfabetizador tinha seu sistema ortográfico próprio, pois era impossível ter o conhecimento etimológico. Este período foi do século XVI ao século XX;
- c) Período simplificado: buscou-se normalizar e unificar a ortografia de língua portuguesa. Uma das ideias fundamentais era simplificar a grafia das palavras. Foi iniciado com as propostas defendidas por Gonçalves Viana , no ano de 1907) e seguido de inúmeros acordos (1931; 1940/1943; 1945) e uma reforma brasileira em 1971. As regras que foram impostas nesse período continuam até os dias atuais, como: o emprego do h de acordo com sua posição na palavra(hoje, mancha, pré-história), emprego do ch correspondendo os grupos consonantais latinos PL, CL, FL de acordo com sua evolução fonética( *masclu*>macho, *pluvia*>chuva), emprego do x correspondendo ao X latino (*coxu*> coxo, *laxare*>deixar) e correspondendo a palatização do S em grupos SSI, SCE(*passione*>paixão, *pisce*>peixe). Também tivemos a distinção de S e C em palavras como: mesa, princesa, razão, vizinho, civilização. Emprego do SS (osso, assistir, pessoa), emprego do Ç proveniente da evolução CE, CI, TE, TI latinos (*lancea*>lança, *minacia*>ameaça). E por último, a distinção ente G e

J, de acordo com sua derivação latina (*gelu*>gelo, *agitare*>agitar, *basiu*>beijo, *caseu*>queijo).<sup>2</sup>

Em 1990, dá-se o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa para os países que falam o português, e em 2009 passou a vigorar, sendo respeitado um período de transição que se findaria em 2012 (ZANELLA, 2010).

A história da ortografia da língua portuguesa no Brasil mostra que, durante 300 anos, estudiosos da língua perseguiram a ideia de que o português fosse escrito sempre com referência etimológica, o que foi impossível, pois nem sempre era possível determinar a origem etimológica de todas as palavras.

É possível notar, por meio desse breve histórico, as dificuldades causadas pela busca de uma ortografia única que facilitasse o intercâmbio cultural entre os países lusófonos. Esse argumento já seria motivo suficiente para destacar a importância da unificação da língua na modalidade escrita. Acrescenta-se, também, a facilidade da comunicação com um maior alcance social de textos escritos, após essa uniformidade ortográfica.

Assim, reconhecendo a ortografia como convenção social, torna-se necessário conhecer as peculiaridades desse sistema complexo, como explica Nóbrega (2013):

Trata-se de um sistema que estabelece os valores que os grafemas podem assumir em função de sua posição na palavra; inclui a uniformização gráfica de prefixos, sufixos, desinências que indicam flexões nominais ou verbais; também a uniformização gráfica de radicais, além de recursos para distinguir palavras que soam semelhantes, mas são escritas com grafias diferentes, as chamadas homófonas-heterógrafas (NÓBREGA, 2013, p. 12).

Ao conhecer e estudar as normas ortográficas de cada língua é preciso compreender que o estabelecimento dessas regras refletiu em mudanças não só no campo da linguística, mas também nas práticas culturais e sociais de uma nação (MORAIS, 2008).

## **2.2 As regularidades e irregularidade do português brasileiro: organização da norma ortográfica**

Diferentes autores categorizaram os erros ortográficos como forma de facilitar o reconhecimento, pelo professor, da dificuldade que o aprendiz enfrenta ao produzir sua escrita. Muitos professores não tiveram, durante sua formação escolar, o conhecimento das regularidades do sistema ortográfico. É importante salientar que esse conhecimento é

---

<sup>2</sup> Os exemplos citados neste trabalho foram retirados do site [http://esjmlima.prof2000.pt/hist\\_evol\\_lingua/r\\_gru-j.html](http://esjmlima.prof2000.pt/hist_evol_lingua/r_gru-j.html)

imprescindível, pois facilita a reflexão e análise do aprendiz frente à ortografia. Por essa razão, é fundamental que o professor reserve um tempo para estudar essas regularidades, para que possa tratar os desvios ortográficos de natureza diferente, como a de compreensão, dando aos alunos a possibilidade de aprender e refletir sobre certas regularidades. Logo, este trabalho torna-se relevante já que foi construído na tentativa de, também, sistematizar esses conhecimentos tão importantes para educadores que sentem essa deficiência em sua formação.

Sabe-se que o processo de produção de textos escritos envolve a observação de várias regras ortográficas, as quais indicam a forma como as palavras devem ser grafadas. Sobre isso, Antunes (2003, p. 60) orienta que “como convenções, as regras ortográficas devem ser estudadas, exploradas e progressivamente dominadas”. Para Morais (2008), devido a seu caráter de convenção social, o conhecimento sobre a norma ortográfica não pode ser conduzido sem o auxílio do professor. A criança compreende a escrita alfabética, mas desconhece a ortográfica, tendo necessidade de ajuda para desenvolver essa aprendizagem.

Durante o processo de aquisição da escrita, os alunos encontram dificuldades no caráter convencional da língua, o que alguns autores analisam levando em consideração a não obediência a certas regularidades e irregularidades da ortografia da nossa língua. Será apresentado, nas subseções seguintes, um resumo da organização da ortografia do português brasileiro baseado em Nóbrega (2013) e Morais (2008).

### ***2.2.1 Regularidades diretas***

Nóbrega (2013) inclui no grupo das regularidades diretas os grafemas usados apenas com seu valor de base, isto é, seguem as orientações do sistema alfabético. Esses grafemas mantêm correspondência biunívoca, em que há uma letra para cada som, com os fonemas que representam. São os pares mínimos: **p/b**, **t/d**, e **f/v**. Nesse caso, não se nota muita dificuldade, pela maioria dos usuários, em grafar palavras em que ocorrem esses grafemas, por não possuírem mais de um para sua representação.

Apesar disso, muitos aprendizes podem transgredir, na escrita, esses grafemas devido ao fato desses pares mínimos se aproximarem nos traços articulatórios em sua realização no aparelho fonador. Diferenciando-se apenas pelo vozeamento e o desvozeamento, temos com exemplo:

(**v/f**) em **faca** e **vaca**;

(**t/d**) em **tato** e **dado**.

### 2.2.2 Regularidades contextuais

Nóbrega (2013) apresenta também as regularidades contextuais, quando não há a correspondência biunívoca. Observa-se que esse fenômeno ocorre apenas com B, D, F, P, T e V, que têm regularidade direta. Essa correspondência é rapidamente dominada pela criança, logo que ela compreende o que as letras representam, nem precisando ser objeto de ensino. O interesse aqui é analisar quando essa correspondência não ocorre, o que é o mais frequente, pois se pressupõe que os alunos, na etapa escolar em que esse estudo tem o foco, Ensino Fundamental II, já dominam essa correspondência.

Segundo o mesmo autor (2013), dentro do contexto linguístico, observa-se as regularidades contextuais quando a posição dos grafemas nas palavras é responsável pelo valor que os grafemas podem assumir. Leva-se em conta, nessa regularidade, a proximidade de outros grafemas, como por exemplo: antes de B ou P só se escreve M para nasalizar a vogal da sílaba anterior, tendo assim regularidade contextual. Tem-se, também, o exemplo do grafema G que, dependendo do contexto em que irá ser empregado, pode assumir o valor fonêmico de /g/ como *gosto*, acompanhado de A, O, U, e de /ʒ/, quando é acompanhado de E e I, como por exemplo, *gente*. Comprova-se daí que os grafemas não são totalmente arbitrários, o que facilita a apropriação pelo aluno desse conhecimento, pois utiliza, baseando-se no contexto da posição e do entorno, algumas normas ortográficas.

Segundo Morais (2008), “ao compreender e internalizar os princípios gerativos que permeiam essas regularidades, o aluno será capaz de aplicá-los também em palavras que nunca escreveu antes.” (MORAIS, 2008, p. 23).

### 2.2.3 Regularidades morfossintáticas

Nesse grupo, segundo Morais (2008), estão os casos que envolvem morfemas na formação de palavras ou nas desinências verbais, ou seja, aspectos ligados à categoria gramatical da palavra. Nas palavras de Nóbrega (2013, p. 53), “o processamento morfológico, isto é, a capacidade de segmentar a palavra em unidades menores, pode ser usado como estratégia para homogeneizar a escrita de palavras derivadas ou flexionadas que compartilham os mesmos morfemas”.

Como exemplos dessa regularidade presentes em substantivos e adjetivos, cita-se:

- a) Adjetivos que indicam lugar de origem se escrevem com **ESA** no final. Ex: “inglesa”, “portuguesa”;

- b) substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com **EZA**. Ex: “nobreza”, “beleza”;
- c) substantivos terminados em com o sufixo **ICE** se escrevem com **C**. Ex: “gordice”, “chatices”;
- d) adjetivos como “famoso”, “saboroso” e outros semelhantes se escrevem com **S**. Cita-se, também, as regularidades morfossintáticas presentes nas flexões verbais.

Seguem alguns exemplos:

- e) a terminação de todos os infinitivos em **R**, apesar de que esse R muitas vezes não seja pronunciado pelo falante. Ex: “dançar”, “escrever”, “dormir”; sendo essa objeto do deste estudo;
- f) todas as formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U no final. Ex: “dançou”, “escreveu”, “dormiu”;
- g) todas as formas da terceira pessoa do plural do futuro perfeito do indicativo se escrevem com **ÃO**, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os outros tempos verbais se escrevem com M no final. Ex: “dançarão”, “escreverão”, “dormirão”; “dançaram”, “escreveram” e “dormiram”.

Esses e outros casos ilustram a variedade de regularidades morfossintáticas vinculadas à categoria gramatical das palavras. Morais (2008) salienta que se os professores conseguirem levar seus alunos a compreenderem esses princípios das regularidades morfológicas-gramaticais, podem ajudá-los a resolver, na escrita, alguns problemas ortográficos. O autor (2008, p. 34) também afirma que “quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles ‘pedaços’ de palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma suas formas ortográficas.”. Nota-se que a classificação dessa regularidade se faz com o uso de uma metalinguagem própria das categorias morfossintáticas envolvidas. Mas, a proposta deste estudo não precisa necessariamente fazer uso dela.

#### ***2.2.4 Irregularidades***

Nesse grupo, encontram-se os casos em que não há regras para guiar as grafias das palavras, mas adotam critérios próprios, baseados na etimologia da palavra ou na tradição de uso. Porém, nota-se que esses critérios são de difícil acesso para os alunos, pois dependem de conhecimentos de história da língua. Percebe-se, então, o conhecimento sinestésico, ou seja,

de contato com cada palavra auxiliar. O aluno, ao grafar palavras em que acontece esse tipo de irregularidade, não tem um critério a seguir para a escolha de uma forma ortográfica. Podem, então, surgir inúmeras dúvidas, seja em um aprendiz da língua, em palavras mais comuns ou em escritores experientes, em palavras desconhecidas ou de pouco uso.

É possível citar nesses casos:

- a) o som do /s/ em: **s**elo, **c**erteza, **c**icatriz, **s**ilêncio, **p**assar, **c**rescer, **c**resço, **c**artaz, **c**abeça, **e**xcto;
- b) o som do /z/ em: **g**êmeo, **e**xigir, **j**iboia, **p**rojeção;
- c) o som do /z/ em: **c**amisa, **a**zedo; êxito, **e**xato
- d) o som do /j/ em: **c**heiro, **m**exer, **c**achoeira.

Encontram-se outros casos de irregularidades em nossa ortografia como: o emprego do H inicial, as letras E e I ou O e U em sílabas átonas que não estão no final das palavras.

Como exemplos, para cada um desses casos, ilustra-se:

- e) emprego do H inicial: **h**umano, **h**étero, **h**ora;
- f) E e I ou O e U em sílabas átonas que não estão no final das palavras: **c**igarro, **s**eguro; **b**onito, **b**ueiro.

Sabe-se que, nesses casos, o usuário não dispõe de uma regra que o auxilie na escolha de uma forma ortográfica determinada por uma norma convencionada, sendo então tarefa primordial do professor ajudar o aluno a memorizar as palavras em que acontecem essas irregularidades. Principalmente levando em conta as palavras que aparecem mais vezes quando o aprendiz escreve, ou seja, aquelas que fazem parte do seu contexto linguístico. Essa memorização pode ser trabalhada de várias formas, através de exercícios e exposição de palavras. O que se fará nesse trabalho é apontar alternativas em que o processo de ensino com as regularidades e irregularidades poderá ser feito, levando em consideração esse conhecimento do professor e do aluno. Destaca-se, nessa pesquisa, a regularidade morfossintática, pois envolve a escrita ortográfica do -r em coda final de formas verbais.

As atividades foram elaboradas em cima desse aspecto morfológico, pois se acredita que a percepção desse aspecto linguístico levaria ao aprendiz a ter um conhecimento a mais que o auxilie na escrita.

Em suma, passa-se a entender que levar-se em consideração a categorização da ortografia proporcionaria aos professores de língua portuguesa princípios norteadores para o ensino de ortografia, baseados não só em regras memorizáveis, mas compreendendo que há

motivações estruturais que regulam a relação letra-som (categorias regulares) e também há normas não motivadas para essa relação (categorias irregulares) que precisam ser memorizadas. Essa distinção poderá fazer com que não se veja os erros ortográficos nas produções dos alunos como sendo da mesma natureza, sendo possível e necessário pensar em estratégias diferentes para a diminuição destes.

Essas categorias, como fonte norteadora para o ensino da ortografia, já haviam sido citadas no Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa - segundo ciclo de Ensino Fundamental - , como apresentado a seguir:

(...) é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita. Para que tal reflexão possa ocorrer, as estratégias de ensino devem se articular em torno de dois eixos:

- a) privilégio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;
- b) preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática. (BRASIL, 1998, p. 85)

O sistema ortográfico do português brasileiro é predominantemente fonêmico. Ou seja, a escrita procura representar aquilo que é funcional no sistema de sons da língua. Kato (2002) demonstra que, além da motivação fonêmica, a ortografia portuguesa possui outros tipos de motivações: a motivação fonética, a motivação lexical e a motivação diacrônica. Para essa definição, se adotariam ou critérios fonológicos, baseados na pronúncia, ou critérios etimológicos, baseados na origem da palavra.

Ao analisar as informações de Kato (2002), Monteiro (2010) resumiu cinco motivações que explicam o ponto de vista da autora.

- a) A motivação fonêmica, que neutraliza as diferenças fonéticas que existem na fala, mas que não são significativas. Pode-se citar como exemplo a palavra *casa*, em que o primeiro /a/ não é pronunciado da mesma maneira que o segundo, mas não são distintivos, apesar de terem sons contextualmente determinados;
- b) A motivação fonética e fonêmica só ocorre de uma forma possível, independente da posição silábica. É o caso, por exemplo, da consoante /p/;

- c) A terceira motivação é a fonética, quando a representação ortográfica só sofre influência da fonética. O caso exemplar desse tipo de motivação é a presença do /m/ antes de p e b, por serem bilabiais.
- d) A outra motivação definida pela autora é a lexical, quando as palavras compartilham do mesmo radical, levando em consideração a motivação histórica da palavra;
- e) E, por último, a motivação diacrônica, em que alguns casos só podem ser explicados se considerarmos a história da língua.

Lemle (1988) também sistematizou as relações entre o sistema de sons da língua e o sistema ortográfico, conceituando-as em: as relações biunívocas e as relações múltiplas. A relação biunívoca ocorre quando um fonema tem apenas uma representação gráfica e vice-versa. E nas relações múltiplas, temos um grafema representando vários fonemas ou um fonema para vários grafemas.

Entende-se que compreender o sistema ortográfico do português brasileiro e sua natureza auxilia o professor a dar significação às inadequações ortográficas dos seus alunos. Além de se ter, com esse breve resumo, a dimensão da complexidade da tarefa imposta à criança durante o processo de aquisição da ortografia. (MIRANDA *et al.*, 2001)

### 2.3 A linguagem oral e escrita: aspectos peculiares

Apesar de apresentarem diferenças em relação à produção, as modalidades falada e escrita da língua não podem ser vistas de forma dicotômica e estanque. Essa visão que opõe linguagens oral e escrita, pensando muito mais nas suas diferenças, é investigada por autores como Vygotsky, Barthes e Marty (ROJO, 2006). Assim, encontra-se o seguinte esquema, que resume as características dessa visão dicotômica, como é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Diferenças entre a modalidade falada e escrita

<b>Fala</b>	<b>Escrita</b>
Contextualizada	Descontextualizada
dependente (de contexto)	autônoma (em relação ao contexto)
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada

não-planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
não-normatizada	Normatizada
Fragmentária	Completa

**Fonte:** Própria autora, 2016 com base em Rojo (2006)

Ao analisarmos os traços característicos de uma e outra modalidade da maneira apresentada acima, reconhecemos o problema que surge em generalizá-los. Ou seja, muitas vezes esses traços se mesclam, ocasionando situações linguísticas como a seguinte: um bilhete, mesmo sendo escrito, pode ser tão informal quanto uma conversa ao telefone, por exemplo, ou uma notícia pode ser transmitida oralmente preservando-se as mesmas características da linguagem escrita.

De fato, a perspectiva dicotômica levou a uma série de crenças sobre a escrita e a oralidade. Tem-se essa percepção tanto do ponto de vista das características das modalidades como do ponto de vista de seus efeitos sociais e culturais.

Segundo Rojo (2006), os mitos ligados às características das modalidades de linguagem são:

- a) A fala é desorganizada, variável e heterogênea; já a escrita é lógica, racional, estável e homogênea;
- b) A fala não é planejada e tem espaço para o erro; a escrita, além de planejada e permanente, é o espaço da regra e da norma;
- c) A fala se dá face a face; porém a escrita serve para comunicar à distância no tempo e no espaço;
- d) A escrita se inscreve; a fala é fugaz;
- e) E, por último, a fala é expressão unicamente sonora; enquanto a escrita é gráfica.

Sobre os mitos ligados aos efeitos sociais da modalidade escrita, tem-se que essa modalidade da língua dá acesso por si mesma a poder e mobilidade social. Ela leva a estágios mais complexos e desenvolvidos de cultura e de organização cognitiva do indivíduo.

É possível desconstruir essas ideias analisando melhor os contextos em que as modalidades são inseridas. Não se pode dizer que a fala, mesmo sendo conversa cotidiana, possui sempre as características de ser desorganizada, variável e heterogênea. Claro que ela se diferencia da escrita, mas por possuir outro tipo de organização, atrelada ao gênero textual e

ao contexto. Assim, a escrita também pode assumir várias formas de organização, de acordo com o contexto e o gênero.

Quanto à ideia de fugacidade que a fala supostamente possui, não se pode afirmar isso, se considerar que ela pode ser gravada, e a escrita pode não ser tão permanente, se os dados copiados ou arquivados forem perdidos.

Atualmente, não é possível diferenciar a fala e a escrita tomando como base a questão da distância, pois a fala pode atravessar o espaço por meio de conversas telefônicas, por exemplo, ou pelo bate-papo do computador. Observa-se, assim, como os novos meios de comunicação, aliados à mídia, ajudaram a abalar esses mitos.

Nos mitos culturais e sociais, sabe-se que, por mais que a cultura letrada, ao longo dos tempos, tenha atribuído mais importância e valorização à linguagem escrita do que à oral, o domínio dessa modalidade não garante mudança de classe social e/ou poder. Por outro lado, considerar as culturas orais como desorganizadas, simples e primitivas significa não levar em conta que seu funcionamento é apenas diverso do das culturas letradas, não significando que os indivíduos que nelas vivem sejam limitados (ROJO, 2006).

Outro ponto questionável da perspectiva dicotômica é em relação à afirmação: a fala é o espaço do erro, enquanto a escrita é o espaço da norma. Decorre daí um dos pontos cruciais das pesquisas realizadas nesse estudo, que é o reconhecimento da diferença entre os denominados erros da língua oral e os erros identificados na escrita. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), os chamados “erros” da fala são, na verdade, variações inerentes a esse espaço, pois é da própria natureza da fala proporcionar esse recurso aos seus falantes para que ajustem a fala ao contexto situacional em que ela está inserida, garantindo a função que pretende desempenhar. Além do mais, a autora destaca a importância do professor identificar o tipo de “erro” na fala do aluno: são diferenças dialetais ou erros de decodificação na leitura.

Na escrita, o erro tem uma natureza distinta sendo avaliado de forma negativa. Não se pode nem chamá-lo de desvio, porque a ortografia que codifica a língua não admite variação. A ortografia “cristaliza” as diferentes formas de falares para facilitar a comunicação entre os usuários da língua.

O modo de falar de uma pessoa é diferente dependendo do lugar e do tempo em que é realizado. Devido à natureza rápida que a fala possui, com seu fluxo contínuo, poderão ocorrer processos fonológicos que causam mudanças na modalidade oral da língua, com o passar do tempo. O lugar físico e social em que a fala é produzida, também é fator determinante para a variação linguística. Por conseguinte, para evitar os efeitos desse

fenômeno, foi inventada a ortografia, com o objetivo de sistematizar a maneira de escrever cada palavra da língua.

A modalidade oral da língua é atualizada frequentemente pelos seus usuários, enquanto a modalidade escrita se mantém sem alterações, devido aos critérios de natureza ortográfica, o que ocasiona um distanciamento da fala para escrita. Percebe-se, então, que a criação da ortografia veio auxiliar o sistema de escrita alfabética, pois se encontrou um ponto de equilíbrio entre o ideográfico e o fonográfico, já que a imagem visual que se tem da escrita começa a ser levada em consideração, além da imagem acústica da palavra. Sobre isso, Cagliari (2001, p. 150) diz que “ O sistema alfabético só funciona quando perde a sua natureza fonética e passa a ser interpretado como um compromisso com o sistema ideográfico”. Ressalta-se então o aspecto ideográfico que a norma ortográfica impõe, pois a imagem visual da palavra leva também ao significado dela, e não somente os aspectos fonéticos que a constituem.

#### **2.4 Oralidade x ortografia: a questão da variação linguística e do “erro”**

Inicialmente, é preciso estar consciente do dinamismo da língua através das transformações constantes que ela sofre ao passar do tempo. Como produto do meio, a língua inevitavelmente é passível de variações sociais e regionais que, muitas vezes, são combatidas veementemente por abordagens tradicionais da língua. Muitas dessas variações estão presentes na língua falada, que constitui uma prática social interativa que tem como finalidade a comunicação. Porém, existem muitos preconceitos relativos aos diferentes modos de falar, o que ocasiona a avaliação dessas variações linguísticas como erro. Ou seja, para muitos, existe somente uma forma de falar e, conseqüentemente, de escrever correta, a que utiliza a norma-padrão da língua, modelo de língua “certa” e de “bem falar” que, no sistema educacional, constitui uma espécie de tesouro nacional, de patrimônio cultural (BAGNO, 2007). E as outras formas, que agregam toda a heterogeneidade da língua, são menosprezadas no contexto escolar e também, muitas vezes, fora da escola.

Percebe-se então, por meio dessa reflexão, que a variação na oralidade é aceitável, muitas vezes ressaltada e estimulada, dependendo do gênero textual. Porém, na ortografia, não há espaço para essa variação, pois a padronização na escrita é importante para a comunicação.

A esse respeito, Bagno (2007, p. 37) esclarece que:

O problema está em achar que a variação linguística é um problema que pode ser solucionado. O verdadeiro problema é considerar que existe uma língua perfeita, correta, bem-acabada e fixada em bases sólidas, e que todas as inúmeras manifestações orais e escritas que se distanciam dessa língua ideal são como ervas daninhas que precisam ser arrancadas do jardim para que as flores continuem lindas e coloridas!

A ampliação do acesso à educação formal para a população socialmente menos prestigiada, levando em consideração as diferenças sociais, trouxe à escola variantes que não faziam parte daquela considerada a norma padrão, por ser falado pela classe mais favorecida. E esses dialetos foram alvo de preconceitos, pois eram considerados como distorções, desvios da norma culta. A escola acreditava que essas distorções causariam o empobrecimento do idioma, levando os seus falantes a acreditarem que não falam corretamente a sua língua materna, e, por conseguinte, não escrevem corretamente.

Autores como Nunes (1988) defendiam a preservação da boa pronúncia de palavras como forma de manter sua escrita correta. Há inúmeras críticas por razão da idealização de uma língua em detrimento das variantes não-padrão dos alunos. Daí os estudos da Sociolinguística demonstrarem uma preocupação com o desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes grupos étnicos e sociais, pois, nessas comunidades, aqueles que detêm o maior poder econômico transferem esse prestígio também para variedade linguística que falam (OLIVEIRA, 2013). De fato, a Sociolinguística, que defende um ensino considerando as várias maneiras de se utilizar a língua, veio combater essa postura preconceituosa, que perdura até hoje, de algumas escolas considerarem o ensino da língua materna como o ensino da língua padrão.

Vê-se, então, que os estudos sociolinguísticos tiveram uma nova percepção de “erro”, encarando-o como variação e mudança necessária à língua, concebendo-a como fruto das interações sociais. Por isso, não tem sentido falar da variação linguística encarando-a como um “problema”, um erro a ser resolvido e abolido.

Nessa perspectiva sociolinguística, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013) chama a atenção que:

Tudo aquilo que na sociedade é visto como erro na fala das pessoas, na visão da sociolinguística é tido como inadequação, ou seja, um evento ou ato de fala que não atende às expectativas do ouvinte em função dos papéis sociais de um e outro. O que a sociedade chama de erro é, então, um desencontro entre a produção do falante e a expectativa dos ouvintes, em função do contexto social onde a interação se processa (BORTONI-RICARDO; OLIVEIRA, 2013, p. 48).

Essa concepção é a que se tem nesse estudo, em que a variação não é vista como erro e não se deve confundir o fenômeno da variação, visto aqui como natural da língua, com os erros ortográficos cometidos pelos alunos na modalidade escrita.

Mesmo assim, os erros cometidos na escrita não devem ser encarados como algo ruim e digno de punição severa para quem os comete, mas como fonte de informação a ser utilizada, pelo professor, como instrumento de construção de uma intervenção significativa para o aluno. Miranda (2008), em pesquisa que investiga o erro ortográfico, ressalta que os resultados relativos a essa área têm como objetivo subsidiar estratégias de ensino do sistema ortográfico, devido “a complexidade do processo de aquisição da ortografia e a necessidade de uma ação didática pautada pelo conhecimento das relações existentes entre o sistema da língua e o sistema ortográfico.” (MIRANDA, 2010, p. 161).

Como dito anteriormente, o uso que se faz da língua é uma prática social e, ao se ampliar o convívio em sociedade, deve-se monitorar e adequar a competência comunicativa do falante. Na fala, quando o indivíduo demonstra capacidade de relacionar os conhecimentos que adquiriu em contextos diversificados, ou seja, aprende a dizer o que, como e quando dizer, levando em conta a circunstância e o interlocutor, demonstra competência comunicativa à medida que interage socialmente.

O termo “competência comunicativa” foi proposto pelo sociolinguista norte-americano Dell Hymes (1966, apud BORTONI-RICARDO, 2004), em reformulação ao conceito de “competência linguística”, de Chomsky (1965 apud BORTONI-RICARDO, 2004). Para Hynes, a noção de “adequação” deu uma definição melhor ao termo de competência linguística, pois, na fala, o falante não só aplica as regras para atender as exigências de uma sentença bem formada, mas também se utiliza da adequação prescrita em sua cultura (BORTONI-RICARDO, 2004).

Assim, em estudo que aborda as variações linguísticas, Bortoni-Ricardo (2004) diz que “nenhum falante usa mal a sua língua materna, mas a forma como a usa vai depender de todos os fatores que você conhece, especialmente a variação ao longo dos três contínuos: de urbanização, de oralidade/letramento e de monitoração estilística.” (BORTONI-RICARDI, 2004, p. 72).

Além da adequação e de todo falante de uma língua chegar à escola competente em usar sua língua materna para se comunicar, o uso dessa língua, como qualquer outra ação humana, depende de critérios que estabeleçam o que é um comportamento aceitável pela sociedade, quer seja na fala quer seja na escrita. Trata-se do que Hynes (1966 apud BORTONI-RICARDO, 2004) conceituou de “viabilidade”, dentro da competência

comunicativa do falante, pois, como mencionado anteriormente, ele precisa utilizar estratégias retórico-discursivas e também recursos gramaticais e seleção de vocabulário.

A escola seria, então, o espaço para criança adquirir esses conhecimentos, cumprindo o seu papel de ampliar a competência comunicativa dos seus alunos. Porém, esse aluno não pode ser alvo de preconceito ao fazer uso da língua oral da sua comunidade e sim conscientizado de que necessita ampliar seu repertório linguístico, tendo em vista que deve seguir as normas convencionadas socialmente.

Sabe-se que, na modalidade escrita, a variação no nível ortográfico não está prevista, pois sua funcionalidade depende dessa uniformidade que as normas ortográficas asseguram. Daí a importância da grafia das palavras ser normatizada, fixada.

Na escrita, diferentemente da fala, os desvios se apresentam diferentes. São considerados transgressões das normas estabelecidas pela ortografia. E por isso esses erros tão frequentes são, de certa forma, aceitáveis, pois, segundo Ribeiro (2013, p. 39) “sabemos da dificuldade que o discente tem de escrever seguindo as normas ortográficas da língua portuguesa”. Na maioria dos textos produzidos pelos alunos, é possível encontrar erros relacionados à fonologia, à morfologia e à sintaxe. Porém, a escola deve tratar essa dificuldade de uma forma respeitosa, não menosprezando os saberes linguísticos que os alunos trazem do seu contexto social e tendo um novo olhar, menos preconceituoso, sobre esses desvios ortográficos. Além do mais, destaca-se a importância do trabalho reflexivo em ortografia para promoção do aluno na descoberta do processo de ensino-aprendizagem de normas ortográficas.

## **2.5 A interferência da oralidade: o apagamento de -r em coda final**

Várias pesquisas de caráter sociolinguística trataram do apagamento do rótico em coda final em demonstrando as variações em diversas regiões do Brasil, devido a não realização na fala na maioria dos *dialetos do português brasileiro*. De acordo com Callou, Moraes e Leite (1996), esse processo ocorre de maneira preponderante em formas verbais do infinitivo, ocasionando o alongamento da vogal final e enfatizando sua pronúncia (*fazer>fazê; cantar>cantá; perceber>percebê; partir>parti*). Bortoni-Ricardo (2004) afirma que o usuário da língua faz isso na fala e, por conseguinte, na escrita.

Sabe-se também, de acordo com estudos de Monaretto (2000), que há a supressão do -r pós-vocálico nas formas do futuro do subjuntivo (*se ele tiver>tivê; quando ele navegar>navegá*). A autora afirma que a queda do -r tem sido observada desde muito cedo no

português brasileiro, sobretudo em peças teatrais e gramáticas, que o apontam como uma variante estigmatizada. Segundo pesquisa feita pela mesma autora sobre o fenômeno de apagamento da vibrante pós-vocálica na fala do Sul do Brasil, utilizando entrevistas do banco de dados do projeto VARSUL, constatou-se que a perda do -r é mais frequente em verbos. Assim, Monaretto (2000, p. 279) diz que:

Esses resultados já eram esperados, uma vez que, em verbos, o infinitivo e a primeira e terceira pessoas do futuro do subjuntivo são redundantemente marcados em português tanto pela presença do r-final como pela tonicidade da sílaba que contém o segmento

Decorrente desse fenômeno fonológico, observa-se também uma hipercorreção, ou seja, uma hipótese mal sucedida, realizando construções como: “Maria *estar* triste hoje”. Segundo Cagliari (2001), esse fenômeno ocorre devido ao aluno já conhecer a escrita ortográfica de algumas palavras e saber que a pronúncia destas é diferente.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), se for analisado o padrão silábico CVC no português brasileiro, qualquer consoante pode iniciar esse tipo de sílaba, por exemplo: pato, lado, mesmo, contar, será, ver, basta, deixa, etc. Porém, atenta-se para a segunda consoante, que não poderá ser ocupada por qualquer uma. Essa posição só pode ser ocupada pelas chamadas consoantes líquidas R e L. A autora afirma em seus estudos que são justamente essas consoantes que travam a sílaba, pois são as mais passíveis de variação no português brasileiro.

A respeito disso, Bortoni-Ricardo (2004, p. 92) afirma que:

/r/ pode ser pronunciado na parte anterior da boca, como uma vibrante alveolar, ou com a língua retroflexa, mas na maior parte das variedades regionais brasileiras, é pronunciado como uma consoante posterior. Já sabemos que o /r/ final tem mais probabilidade de ser suprimido na pronúncia é o dos infinitivos verbais e das formas do futuro do subjuntivo. Os nomes monossilábicos, como “dor”, “cor”, “mar” etc., tendem à supressão dessa consoante final.

Muitos trabalhos demonstram o fenômeno do apagamento do -r em coda final. Callou, Serra e Cunha (2015), em trabalho que analisa esse processo de possível mudança na pronúncia do -r, mais precisamente nas capitais do Nordeste brasileiro, destacam também que esse fenômeno não se restringe apenas à coda silábica final e já atinge também a coda medial.

Outro fator importante a salientar é, além das já citadas variáveis classe morfológica e posição na palavra como variáveis condicionadoras para o apagamento da vibrante pós-vocálica, a dimensão da palavra. Callou, Serra e Cunha (2015), baseados nas amostras extraídas do “Projeto de Fala Culta” do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto

ALiB), em faixas etárias (de 18 a 30 anos e de 50 a 65 anos), observaram o comportamento linguístico de falantes escolarizados das nove capitais do Nordeste do Brasil e registraram a seguinte variável dimensão vocabular: 3579 ocorrências de -r em posição de coda silábica final e 2670 de ocorrências em posição de coda medial.

da interferência do processo fonológico descrito anteriormente na escrita, como objetivo de levar essa reflexão para o processo de ensino e aprendizagem da ortografia. Deve-se monitorar, em sala de aula, a associação entre oralidade e escrita feita pelos educandos, pois em modalidades extremamente informais da escrita, como no ambiente virtual, muito utilizado por esses adolescentes, eles poderiam afirmar que é possível escrever o infinitivo, por exemplo, sem o -r final.

Porém, o professor precisa conduzir atividades estratégicas que reflitam essa distinção da oralidade para a escrita, o que favorecerá o reconhecimento da unificação da escrita para a compreensão do sentido das palavras no contexto, como no exemplo: “Ele prefere *come* frutas antes do almoço”. O leitor precisa entender que a supressão da letra R no final do verbo pode dificultar o entendimento da frase. Daí a importância da presença da consoante R em todas as modalidades: formal ou informal. Tal constatação deve ser feita por meio de atividades de adequação e inadequação dos verbos em frases de diferentes contextos.

## **2.6 O aprendizado da ortografia no contexto atual**

O conhecimento da norma ortográfica se apresenta como um dos principais conteúdos de língua portuguesa adotados na escola. É sobre o efeito da escolaridade que se tem a aquisição e o desenvolvimento do sistema ortográfico, pois esse conhecimento linguístico é evolutivo, sendo adquirido progressivamente. Vale salientar que esse aprendizado é lento e gradual e necessita ser explicitado pelo professor.

A questão principal é se realmente esse conhecimento sobre as normas ortográficas seria o suficiente para que o professor possa analisar adequadamente as transgressões cometidas pelos seus alunos. Baseado nessas questões recorrentes, é possível encontrar estudos que demonstram que a compreensão desse aspecto da língua portuguesa dá segurança tanto ao professor quanto ao aluno. Contudo, segundo pesquisas realizadas por estudiosos na área de Linguística e de Psicologia, a aprendizagem da ortografia tem se mostrado como sendo um processo complexo, em que é necessário, além do conhecimento dos aspectos das normas ortográficas, também aqueles ligados ao aprendiz, como suas habilidades e oportunidades de exposição à ortografia (MELO; MORAIS; SILVA, 2007).

A dificuldade que as crianças encontram ao chegar à escola diz respeito aos desvios de grafia relacionados ao apego que elas possuem às formas fonéticas da língua. Segundo Cagliari (2001), quando a criança chega ao ambiente escolar já é um falante da língua, sendo capaz de refletir sobre esta, apesar de ainda não saber ler e nem escrever. À medida que avançam nas etapas escolares, as crianças deixam de analisar sua fala, pois percebem que, na escola, a escrita ortográfica é que é levada em consideração para avaliar sua aprendizagem (ZUIN; REYES, 2007).

O desempenho correto de normas da escrita em contextos regulares é questionado por estudiosos, como Pinheiro (1994), que demonstrou em alguns de seus trabalhos que as crianças geralmente apresentam uma maior facilidade em escrever corretamente palavras reais frequentes do que em escrever palavras reais pouco frequentes e palavras inventadas. Porém, já que as regras ortográficas são de natureza gerativa, o aprendiz, segundo Rego e Buarque (2003, p. 25):

que tem domínio de uma regra deveria, em princípio, ser capaz de escrever corretamente tanto palavras reais quanto inventadas. Se as crianças persistem, ao longo da escolaridade, dependendo do conhecimento da palavra, mesmo naquelas situações em que a opção por determinada grafia é perfeitamente previsível pelo contexto fonológico ou morfossintático, é porque certamente a forma como estão aprendendo a ortografia é pouco facilitadora de uma compreensão de como o sistema ortográfico da língua funciona.

Sabe-se que a escrita ortográfica facilita a leitura, mas o domínio de suas propriedades gera inúmeras dificuldades na escrita, o que torna o processo de aquisição mais complexo.

Sobre a regularidade e irregularidade da ortografia, Rego e Buarque (2003, p. 14) afirmam:

O fato de que algumas questões ortográficas sejam previsíveis e possam ser resolvidas seguindo regras ou princípios gerativos não faz com que deixem de ser algo arbitrado, fruto de uma convenção social prescrita como lei para determinada comunidade linguística.

As autoras salientam também a dificuldade dos aprendizes de ortografia, pois essa tarefa envolve a apropriação das restrições irregulares e regulares, pois eles terão que ter propriedade não só na escrita das palavras, mas na escrita correta dessas.

Outra compreensão que se deve ter é que a escrita não é uma transcrição da fala. E, para isso, o aprendiz precisa reproduzir a forma escrita segundo as normas ortográficas. Ele passa por um trabalho cognitivo que permite a correta construção da escrita através dos erros, explorando-a e, assim, adquirindo aos poucos a norma ortográfica. Porém, Morais (2003)

chama a atenção para também não se ignorar o caráter normativo da ortografia, como objeto de conhecimento. No dizer do autor (2003, p. 16), “por reconhecerem que a aprendizagem da ortografia é um processo construtivo, alguns estudiosos parecem desconsiderar seu sentido de imposição social (com restrições regradas e não-regradas, isto é, regulares e irregulares)”.

A descoberta de estudiosos da psicogênese da escrita que iniciou um melhor reconhecimento de um trabalho intelectual nos erros das crianças, na década de 80, foi de fundamental importância para o tratamento da aprendizagem da língua. Mas, ainda, não se tinha clareza do progresso da criança, visto que esse estudo, que tem Ferreiro e Teberosky (1986) como grandes representantes, não teve aprofundamento na fase alfabética. Esses estudos baseados na teoria piagetiana modificaram a compreensão que se tinha sobre a relação do aprendiz com a escrita.

Os resultados da pesquisa realizada pelas autoras confirmaram a hipótese da teoria de aprendizagem de Piaget (1976 apud FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), segundo a qual a criança já possui conhecimentos prévios e estruturados sobre o funcionamento da língua materna antes mesmo de iniciar o processo de aquisição da escrita. Assim, a criança exerce um papel ativo na construção de seu conhecimento através de experiências as quais possam formular regras e generalizar hipóteses a respeito das convenções da escrita. Nessa visão, tem-se o erro como algo construtivo, pois é revelador das hipóteses formuladas nas experiências e nos descobrimentos das crianças sobre o objeto de conhecimento.

Estudos mais recentes vêm se preocupando em analisar o progresso da criança após a fase alfabética, não mais sendo caracterizado por um modelo de estágio. Nessa perspectiva, observa-se, na análise das produções escritas das crianças, erros de natureza oposta, como erros de transcrição da fala coexistem, num mesmo aprendiz, com erros de hipercorreção. Por outro lado, a aquisição de regras ortográficas, de natureza semelhante, não ocorre simultaneamente, o que leva a crer que a aquisição de regras ortográficas deve ser investigada para uma reelaboração da prática pedagógica da ortografia em sala de aula.

Diante de tudo que foi exposto acima, percebe-se que a aprendizagem da ortografia tem sido muito questionada por professores quanto à forma de aplicar esse ensino em suas aulas de língua portuguesa. A esse respeito, Melo, Morais e Silva (2007) afirmam que a ortografia continua sendo uma das principais dificuldades de aprendizagem, do ponto de vista do aluno, na etapa pós-alfabetização. De acordo com os autores, muitos professores ainda demonstram insegurança para ensinar ortografia, apesar do rendimento ortográfico ainda ser cobrado em suas avaliações como critério de aprovação e reprovação de alunos (ZUIN; REYES, 2007).

A aquisição plena desse conhecimento não vem ocorrendo nas escolas brasileiras, pois ainda é possível notar alunos que não dominam de forma efetiva a escrita ortográfica, deixando sua competência textual muito a desejar. O baixo rendimento dos alunos na aprendizagem de ortografia nas escolas brasileiras pertencentes à rede pública ainda é mais alarmante e revela o fracasso escolar diante da abordagem que esse conteúdo tem na escola.

Nesse contexto, tem-se professores que, em sua maioria, adotam uma concepção tradicional de ensino, embasada em metodologias que utilizam a repetição e a memorização de regras. Nunes (1988) defende esse tipo de ensino ao preferir o treinamento por meio da repetição atenta da escrita das palavras. Esse tipo de aprendizagem trata o erro ortográfico apenas como uma maneira de punir o aluno. Os motivos por ter cometido os erros não são discutidos e não são transformados em material para reflexão.

Outra autora que também defende essa concepção de ensino é Fagundes (1988). Segundo a autora, a memorização é a principal forma do aluno adquirir a ortografia da palavra, com exercícios repetitivos, tendo o objetivo de fixação da forma, da imagem motora de palavras. (LORENGIAN-PENKAL; ANGELO, 2011).

Segundo Morais (2008), a ortografia continua sendo trabalhada, nos meios escolares, mais como um objeto de avaliação. Dessa maneira, é transformada em um instrumento de validação do aprendizado adquirido, com o objetivo único de constatar se a criança sabe ou não escrever seguindo a norma ortográfica.

A perspectiva tradicional passou a ser questionada quando houve a compreensão, por parte dos educadores, de que escrever não é somente grafar corretamente. O texto passou a ser visto como fonte direcionadora do trabalho de leitura e escrita e, por consequência, é o alvo de correção do grande número de erros cometidos pelos aprendizes. Monteiro (2010) ressalta que, a partir daí, iniciaram-se questionamentos entre os educadores no que se refere ao trabalho com ortografia em sala de aula. Entre as questões levantadas, tem-se: “Será que o trabalho sistemático de leitura e escrita garante o domínio das regras ortográficas ou as regras ortográficas devem ter um ensino específico dentro do contexto escolar?”.

Surgiu, então, em oposição à abordagem tradicional, a concepção progressista de ensino, que adota como princípio a ausência de sistematização do ensino de ortografia. Segundo Morais (2008), essa concepção defende que a ortografia deve ser ensinada apenas por meio do contato com os textos escritos. Ou seja, não é necessário sistematizar regras ortográficas, pois com o tempo em que o aluno é exposto às palavras da língua, ele apreende sua escrita. Conforme exposto em Rego e Buarque (2013), apesar de ser importante o

professor proporcionar sempre o contato do aprendiz com a língua escrita, esse tipo de abordagem não é suficiente para garantir o total domínio das regras ortográficas.

Nessa concepção, há o combate da mecanicidade do trabalho com a ortografia. Assim, as normas ortográficas devem ser abordadas em situações contextualizadas, em que os alunos tenham razões para escrever corretamente. A ideia de que o texto deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem modificou o objetivo das aulas de língua portuguesa, tendo como preocupação agora formar alunos leitores e produtores de texto. Como consequência, alguns professores menosprezaram o ensino de ortografia. (LOREGIAN-PENKAL; ANGELO, 2011)

Diversos autores, como Morais (2008), Rego e Buarque (2013), Nóbrega (2013), criticam as duas concepções de ensino mencionadas anteriormente – tradicional e progressista –, por abordarem a aprendizagem da ortografia como um processo passivo, ou seja, deve-se incentivar a construção de hipóteses sobre como se escreve corretamente e, dessa forma, refletir sobre as peculiaridades da ortografia.

Uma outra concepção surge em contraposição às duas acima e aponta para uma terceira posição que concebe o ensino e aprendizagem da ortografia por meio de atividades reflexivas, que sistematizam os princípios geradores pela formulação e explicitação de hipóteses que possibilitam ao aluno construir conhecimentos sobre o objeto de estudo, no caso a ortografia. (LOREGIAN-PENKAL; ANGELO, 2011)

O ensino reflexivo de ortografia se apoia no desenvolvimento da consciência metacognitiva ao incentivar o pensamento investigativo na descoberta das regularidades ortográficas, o que facilitaria o peso de resolver como cada palavra deve ser escrita. Essa habilidade de grafar corretamente as palavras, seguindo e respeitando as peculiaridades ortográficas, é denominada habilidade metalinguística, e deve ser desenvolvida desde o momento da aquisição da escrita alfabética. (RIBEIRO, 2003)

Percebe-se que há uma tentativa de mudança metodológica ao se analisar os materiais didáticos recentes, cujas atividades já se encontram voltadas para ortografia reflexiva. Porém, em outros materiais, verifica-se que o espaço para ortografia foi reduzido a poucos exercícios de memorização, em lugar de conteúdos que trabalham a leitura e a produção de texto. Essa prática de exclusão do ensino da ortografia acontece, muitas vezes, porque tanto o professor quanto o aluno encaram a ortografia como maneira de punir.

Assim, acredita-se, nesse trabalho, que um ensino reflexivo de ortografia poderia ter boas implicações na sala de aula, em favor da aprendizagem do aluno.

Primeiramente, de acordo com Nóbrega (2013), considera-se a ortografia como um sistema, pois

Permite criar uma tipologia de erros, uma tipologia de atividades, indicadores de avaliação mais específicos, além de princípios orientadores para a formulação de expectativas de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental (NÓBREGA, 2013, p.12).

No entanto o professor, ao adotar essa proposta de ensino, deve ter em mente que os erros não podem ser categorizados uniformemente e, a partir daí, deve saber aplicar estratégias de ensinos diferentes, ainda nos primeiros anos do Ensino Fundamental II, de forma planejada e se aproveitando do nível de aprendizagem que o aluno atingiu ou deveria ter atingido. Dessa maneira, a elaboração de uma metodologia de trabalho pautada nas experiências escritas dos alunos, propondo-lhes desafios e construções conjuntas de hipóteses e a discussão professor-aluno sobre cada erro, seria uma direção para uma aprendizagem reflexiva.

Conclui-se que a aprendizagem reflexiva, juntamente com o diagnóstico do professor, trata-se de um instrumento que pode trazer resultados positivos para aprendizagem de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere ao ensino de ortografia.

Através do quadro seguinte sintetiza-se as principais ideias das concepções de ensino expostas anteriormente neste capítulo:

Quadro 2 – Diferenças entre os tipos de concepções de ensino

<b>Concepção tradicional</b>	<b>Concepção progressista</b>	<b>Concepção reflexiva</b>
Repetição	Ausência de sistematização do ensino de ortografia	Aprendizagem por meio de atividades reflexivas
Memorização de regras	Ensino pelo contato com o texto escrito	Aluno ativo( refletir sobre as hipóteses geradas)
Punição ao aluno	Normas ortográficas apenas contextualizadas	Incentivo ao pensamento investigativo
Sem discussão dos erros	Alunos leitores e produtores de textos	Desenvolvimento da habilidade metalinguística

Fonte: Própria autora, 2016 com base em Monteiro(2010)

### **3 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Neste capítulo, será apresentada a constituição da pesquisa, bem como a intervenção realizada para solucionar a problemática detectada durante a sondagem que iniciou o trabalho. De início, será abordada a tipologia da pesquisa adotada, juntamente com o seu contexto. Por fim, aponta-se como foi elaborada e aplicada a proposta de atividades reflexivas.

#### **3.1 Tipo de pesquisa**

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, cuja análise dos dados teve como objetivo focalizar prioritariamente o processo de aprendizagem da escrita ortográfica em atividades e produções textuais dirigidas espontâneas.

Para Bortoni-Ricardo (2008), entende-se como pesquisa-qualitativa aquela que objetiva interpretar fenômenos sociais contextualizados, ou seja, aquela na qual o pesquisador busca obter resultados por meio de investigação, é exploratória e pode assumir várias formas.

Segundo a autora, os elementos iniciais que compõem esse tipo de pesquisa são: exposição do problema de pesquisa e de perguntas de investigação; o objetivo geral, que deve apresentar de forma clara a intenção da pesquisa; o objetivo específico, que deve relacionar mais detalhadamente os resultados que se pretende alcançar e direcionar o pesquisador para o caminho que deve percorrer ao longo da pesquisa feita; as asserções, que são enunciados afirmativos, nos quais o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá fazer. As asserções são relacionadas ao objetivo geral e aos objetivos específicos e podem ser confirmadas, ou não, durante o processo de pesquisa.

A pesquisa ancora-se, de acordo com os procedimentos adotados, no método da pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa é muito utilizado no contexto educacional, sobretudo se for considerado que, com a metodologia adotada nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores adquirem conhecimentos efetivos, o que promoveria a aplicação de ações transformadoras dentro do próprio contexto escolar.

Para ressaltar melhor o tipo de pesquisa escolhido neste trabalho, Tripp (2005) esclarece que a principal função da pesquisa-ação é planejar, implementar, descrever e avaliar uma mudança para a melhoria de sua prática. Com isso o professor-pesquisador pode aprender mais, tanto em relação à sua prática pedagógica quanto a respeito do próprio

processo. Para que isso aconteça, a presente pesquisa pressupõe uma integração do pesquisador na situação problemática a ser investigada.

Durante a etapa inicial, foram investigados os desvios ortográficos mais encontrados nas redações dos alunos do 7º ano e, a partir daí, recolheram-se os dados que serviram de diagnóstico para computar os mais recorrentes. Esse tratamento quantitativo conferiu à pesquisa uma avaliação inicial que, conforme Nóbrega (2013), tem uma função reguladora do planejamento. Segundo o autor, a identificação e a seleção desses dados servirão de base para elaboração da sequência de atividades que serão desenvolvidas em sala de aula.

Ainda sobre o outro procedimento, o qualitativo, possibilitou a tomada de decisão sobre a questão problema, por meio da avaliação e compreensão dos sujeitos e do contexto presentes no fenômeno. A investigação qualitativa serviu para a professora-pesquisadora, sobretudo, como base para o desenvolvimento de ideias a partir de padrões encontrados nos dados. Portanto, teve-se a representação verbal dos dados numéricos proporcionados pelo método quantitativo. Vale ressaltar o caráter intervencionista da pesquisa-ação, pois os resultados coletados nela tiveram aproveitamentos práticos. Dessa forma, destaca-se que:

O objetivo da pesquisa intervencionista é juntar teoria e prática, com a possibilidade de estudar o objeto na prática e identificar razões de como e por que determinadas técnicas são utilizadas, sempre com o propósito de gerar contribuições teóricas relevantes (WESTIN; ROBERTS, 2010, p. 3).

### **3.2 Delimitação do universo**

A turma escolhida para desenvolver esta pesquisa foi uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal, localizada no município de Fortaleza. A instituição atende alunos do Ensino Fundamental I e II (3º ano, 4º ano, 5º ano e 6º ano), no turno da manhã e Fundamental I e II (4º ano, 5º ano, 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano), no turno tarde, totalizando 537 alunos matriculados nos dois turnos. O quadro docente é composto por professores efetivos e temporários, todos graduados na área de atuação. Além dos professores, a equipe escolar é composta pela diretora, pela coordenadora pedagógica, pela secretária, pelo apoio pedagógico, pelas auxiliares de secretaria, pelos funcionários de serviços gerais e pelos porteiros.

A referida instituição fica situada na Regional I da cidade de Fortaleza e faz parte de um contexto sociocultural bastante violento, pois fica muito próxima a uma comunidade conhecida por diversos assaltos e casos de brigas entre grupos de traficantes rivais. Apesar

disso, os índices de violência nas proximidades da escola diminuíram nos últimos dois anos, fazendo com que a escola recebesse alunos de bairros vizinhos e do centro da cidade. Os estudantes, na sua maioria, pertencem às classes C e D.

A escola está dividida da seguinte maneira: doze salas de aula, uma quadra poliesportiva, uma biblioteca, uma sala de secretaria, uma sala de professores, uma sala para direção, uma sala para coordenação e um pátio. A grande reclamação dos docentes da escola é a falta de um laboratório de informática, pois os professores pretendem, com este, realizar um trabalho envolvendo as mídias digitais. Quanto às avaliações externas da escola, a instituição de ensino apresentou bons resultados, alcançando as metas estipuladas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

O grupo de professores de língua portuguesa é composto por cinco professores, com diferentes tempos de experiência de atuação docente, sendo duas professoras já com carga horária reduzida (próximo à aposentadoria), outras duas professoras com uma média de 10 anos de experiência em sala de aula e uma outra professora que tem pouco tempo de atuação docente.

A escolha da turma para este estudo se deu devido às inquietações da autora do mesmo com os resultados das produções textuais quando os alunos chegam ao final do Ensino Fundamental II. Os docentes encontram muitas dificuldades em relação ao domínio das convenções escritas por parte dos alunos. Por isso, acredita-se que pequenas e simples atividades no início do Ensino Fundamental II (7º ano) poderiam beneficiar os alunos e evitar, assim, um maior prejuízo no Ensino Médio.

Outro motivo pela escolha dessa escola é que a professora-pesquisadora deste estudo leciona na instituição escolhida, o que contribuiu para atuar diretamente no campo de pesquisa, associando a teoria com as práticas de ensino.

### **3.3 Sujeitos da pesquisa**

O desenvolvimento da pesquisa se deu, inicialmente, nas duas turmas de 7º ano (Turma A e Turma C) em que a professora-pesquisadora leciona. As duas turmas têm no total 66 alunos matriculados, sendo 33 alunos no 7º ano A e 33 no 7º ano C. A faixa etária das turmas varia de 12 a 14 anos, de ambos os sexos. Através de conversas informais com os alunos, levantaram-se informações a respeito da experiência destes nos anos escolares anteriores. Segundo eles, estudaram apenas em escolas públicas do município de Fortaleza, tendo alguns repetido de ano. A convivência com a turma é bastante amigável, pois é possível

observar entre eles e também com a professora um bom relacionamento, apesar de haver algumas ocorrências por conta da indisciplina que, em certas vezes, atrapalharam o andamento da aula. Porém, majoritariamente, os alunos se mostraram participativos em atividades de oralidade, pois gostaram de aprender coisas novas e se interessaram muito nas produções textuais.

### **3.4 Coleta de dados**

A coleta de dados ocorreu em duas etapas diferentes: um teste diagnóstico para constatar o desvio ortográfico mais recorrente entre as produções textuais dos alunos das turmas A e C do 7º ano; e uma intervenção pedagógica dos desvios mais recorrentes em uma das turmas, precedida de um pré-teste e seguida de um pós-teste, a fim de avaliar os efeitos da intervenção.

#### ***3.4.1 Teste Diagnóstico***

Iniciou-se a pesquisa analisando as produções textuais dos alunos durante as Olimpíadas de Língua Portuguesa, seguindo as fases solicitadas na sequência didática normalmente. Começou-se estudando o gênero memória literária por meio de atividades que tinham como objetivo familiarizar os alunos com os gêneros textuais que se pretendia produzir. Organizaram-se duas fases de trabalho, uma com a produção de uma entrevista e outra com a produção de memórias literárias. Como a intenção era a de produzir uma memória literária, iniciou-se o trabalho com a primeira oficina do material da Olimpíada de Língua Portuguesa, “Escrevendo o Futuro” (Anexo A). Nessa primeira oficina, o trabalho foi de sensibilizar os alunos sobre o valor das experiências de pessoas mais velhas. Para isso, iniciou-se a aula conversando sobre o significado da palavra memória e deixando-os falar livremente sobre suas impressões. Depois, explicou-se a diferença de memórias e lembrança e leu-se, em conjunto, um trecho do livro *Velhos amigos*, de Ecléa Bosi (Anexo A). A atividade dos alunos nessa etapa foi produzir uma entrevista com pessoas mais velhas da comunidade em que vivem, individualmente ou em dupla, com perguntas sobre fatos marcantes que ocorreram ali.

A segunda fase, iniciou-se com a leitura de um trecho do livro *Transplante de menina*, de Tatiana Belinky (Anexo A). Além desse texto, trabalhou-se ainda o texto *Parecida mas diferente*, de Zélia Gattai (Anexo A). A intenção, ao se trabalharem essas memórias, foi

mostrar ao aluno diferentes olhares sobre o contexto social e cultural da comunidade em que vivem, e o olhar que a pessoa pode ter ao escrever suas memórias.

Das entrevistas da primeira atividade, resultaram as produções textuais, pois os alunos foram instruídos a transformar as respostas das entrevistas feitas em memórias literárias em um texto narrativo em 1ª pessoa.

Essa coleta de dados aconteceu durante o primeiro bimestre de 2016. Disponibilizaram-se quatro horas-aula para o estudo do gênero, a análise da entrevista e a produção de texto. Alguns alunos sentiram dificuldade em encontrar pessoas para a entrevista, mas com alguns incentivos e orientações todos trouxeram a entrevista. Os alunos sabiam da importância do bom uso das questões ortográficas, gramaticais e textuais, pois essa primeira produção da memória literária seria analisada para avaliação do 1º bimestre.

Os textos dos alunos foram utilizados para a identificação e quantificação dos desvios ortográficos, permitindo verificar o tipo de desvio ortográfico mais recorrente, que, por sua vez, passou a ser o foco desta pesquisa, a saber: as formas verbais do infinitivo e as formas verbais de 3ª pessoa do singular no presente do indicativo.

Durante a prática de produção de texto, o aluno é motivado a colocar em prática seus conhecimentos sobre textualidade mais do que os aspectos ortográficos da escrita. O ensino, de um modo geral, deslocou seu foco para a textualidade em seus aspectos macroestruturais. Assim, durante a atividade diagnóstica dessa pesquisa, muitas vezes eles se mobilizaram para tirar suas dúvidas em relação ao gênero textual estudado, mas negligenciaram perguntas sobre a norma ortográfica, revelando a pouca importância que é dada aos desvios ortográficos nos textos, apesar de que a correção ortográfica seja esperada no gênero e na modalidade escrita.

Por meio da análise dos desvios ortográficos presentes nos textos dos alunos foi possível constatar o quão produtivo é esse processo em relação ao ensino da norma ortográfica. Ao professor, oportuniza o acesso, dessa maneira, ao caminho que o aprendiz realiza, favorecendo a investigação de novas formas de como lidar com esse material. O processo de escrita deve ser visto e analisado como fonte de informações para elaboração de estratégias de ensino que funcionem de acordo com a especificidade do desvio ortográfico.

Aponta-se neste tópico os dados da coleta inicial que mostram que a ocorrência mais relevante é encontrada nas formas verbais, categorizadas dessa maneira:

- a) Apagamento do grafema R nas formas verbais de infinitivo;

b) Inclusão do grafema R nas formas verbais de 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.

O *corpus* é composto por cinquenta redações, produzidas por alunos de duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental II. As redações foram recolhidas durante a execução da atividade de produção de memória literária da Oficina 2 das Olimpíadas de Língua Portuguesa. A atividade dessa oficina seria a produção do primeiro texto de memória literária a partir da entrevista que eles realizaram com pessoas mais velhas da comunidade em que vivem. Essa oficina foi realizada em maio de 2016, na sala de aula, na qual foi proposto que os alunos seguissem as orientações sobre o gênero Memória Literária, trabalhado nas oficinas anteriores.

Encontrou-se também um grande número dos seguintes desvios: monotongação, ditongação do “mais”, hiposegmentação e hipersegmentação, conforme detalhado na Tabela 1 a apresentada logo a seguir.

A Tabela 1 apresenta os tipos de desvios ortográficos por motivação fonológica ocorridos nas duas turmas com a sua devida exemplificação. As informações já apresentam resultados da pesquisa(sondagem)

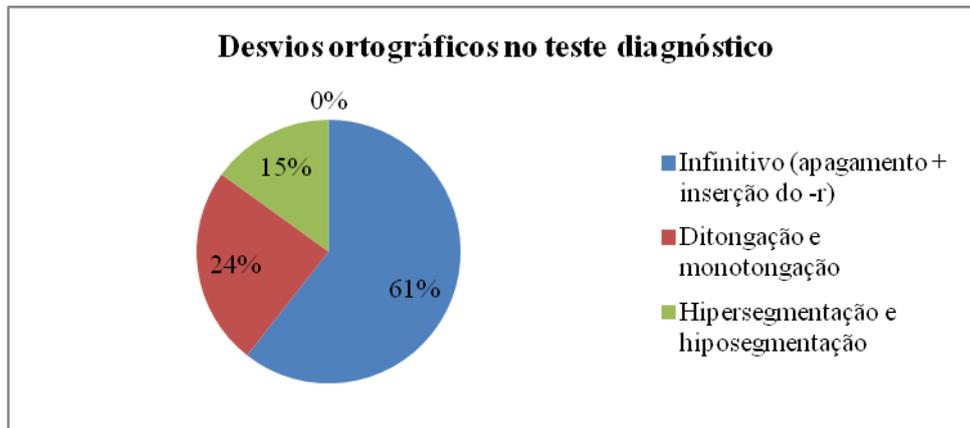
Tabela 1 – Categorização e quantificação dos erros ortográficos obtidos das redações dos alunos dos 7º ano

<b>Categoria</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Quantidade de ocorrências gerais</b>	<b>%</b>
<b>Infinitivo (apagamento + inserção do -r)</b>	Nós íamos namora. Toda noite, ela ler a bíblia.	109	60,5%
<b>Ditongação e monotongação</b>	“Mais” para (mas) Ele recuso.(para recusou)	44	24,4%
<b>Hipersegmentação e hiposegmentação</b>	ap-render, de-ferente porisso	27	15%
<b>Total</b>		180	100%

Fonte: Própria autora, 2016.

De acordo com as informações apresentadas anteriormente, o Gráfico 1 ilustra a quantificação comparativa dos desvios ortográficos para cada tipo de erro entre o total de erros:

Gráfico 1 – Representação de desvios ortográficos no teste diagnóstico



**Fonte:** Própria autora, 2017.

A análise dos dados revelou que a maior parte dos desvios ortográficos encontrados nos textos tem como fonte a influência da oralidade sobre a escrita. O maior número de desvios foi o apagamento do -r no final da sílaba. Os outros desvios estão relacionados também a processos fonológicos diretamente ligados à fala dos sujeitos participantes da pesquisa.

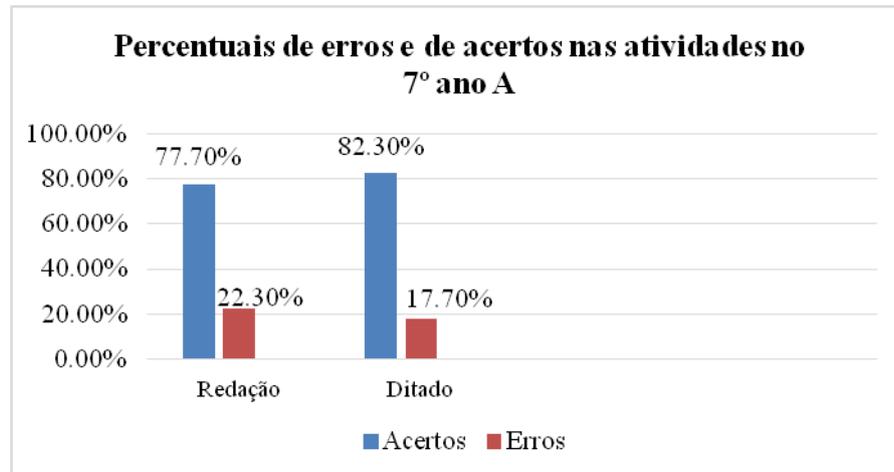
Portanto, com base nos dados coletados, a pesquisa se concentrou no apagamento do -r do infinitivo e na inserção do -r na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo.

#### 3.4.1.1 Apresentação dos dados: etapas de investigação

Após a primeira análise sobre os desvios mais encontrados, sendo possível concluir qual o mais ocorrido, decidiu-se realizar outro teste para selecionar a turma a que se seria aplicada a intervenção. Com isso, realizaram duas atividades: um ditado e uma redação.

A Turma I (7º ano A) alcançou os seguintes resultados para atividade de produção textual, como demonstra o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Resultados das atividades da Turma I



Fonte: Própria autora, 2017.

Os percentuais expressos no gráfico acima foram calculados somando as ocorrências das formas verbais nas redações e partir da relação entre a quantidade de acertos e erros que cada aluno cometeu nessa atividade. Estavam presentes na sala para realização da atividade 24 alunos. Desse total de participantes, 10 cometeram o desvio analisado, ou seja, 41,6%.

Já no ditado participaram 31 alunos, e tinham como objetivo acertar 30 palavras ditadas (musicalizadas), que eram formas verbais no infinitivo e 3ª pessoa do singular, observando o apagamento e inserção do -r em coda final. Apenas cinco alunos conseguiram acertar 100% do teste. Na Tabela 2, explicitam-se melhor esses dados, com a quantidade de acertos e erros nas duas atividades por aluno, identificados de A1 ao A33:

Tabela 2 – Número e percentual de erros e acertos da Turma I nas atividades por alunos

Aluno	Redação				Ditado				Total			
	Acertos	%	Erros	%	Acertos	%	Erros	%	Acertos	%	Erros	%
A1	–	0	–	0	29	4,2	0	0	29	3,8	0	0
A2	–	0	–	0	25	3,6	4	2,7	25	3,3	4	2,4
A3	–	0	–	0	18	2,6	11	7,4	18	2,4	11	6,5
A4	10	13,7	1	4,8	29	4,2	0	0	39	5,1	1	0,6
A5	–	0	–	0	26	3,8	3	2	26	3,4	3	1,8
A6	–	0	–	0	26	3,8	3	2	26	3,4	3	1,8
A7	0	0	4	19	4	0,6	25	16,8	4	0,5	29	17,1
A8	–	0	–	0	25	3,6	4	2,7	25	3,3	4	2,4
A9	5	6,8	0	0	27	3,9	2	1,3	32	4,2	2	1,2
A10	3	4,1	0	0	23	3,3	6	4	26	3,4	6	3,5

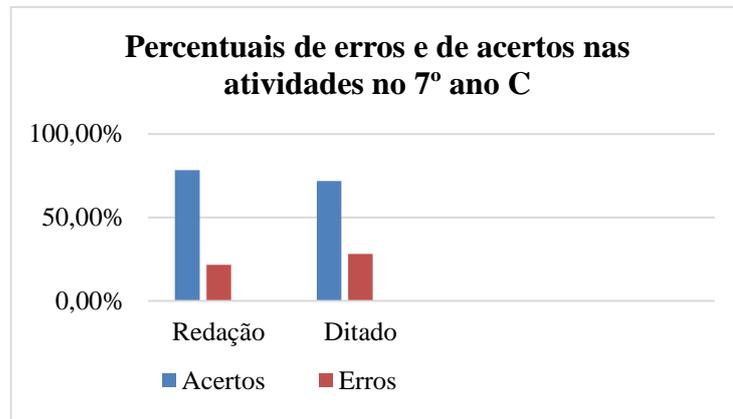
(continuação)

Aluno	Redação				Ditado				Total			
	Acertos	%	Erros	%	Acertos	%	Erros	%	Acertos	%	Erros	%
A11	0	0	1	4,8	24	3,5	5	3,4	24	3,1	6	3,5
A12	–	0	–	0	29	4,2	0	0	29	3,8	0	0
A13	1	1,4	0	0	27	3,9	2	1,3	28	3,7	2	1,2
A14	4	5,5	3	14,3	22	3,2	7	4,7	26	3,4	10	5,9
A15	5	6,8	1	4,8	27	3,9	2	1,3	32	4,2	3	1,8
A16	5	6,8	0	0	24	3,5	5	3,4	29	3,8	5	2,9
A17	0	0	0	0	24	3,5	5	3,4	24	3,1	5	2,9
A18	0	0	0	0	26	3,8	3	2	26	3,4	3	1,8
A19	3	4,1	0	0	29	4,2	0	0	32	4,2	0	0
A20	4	5,5	0	0	29	4,2	0	0	33	4,3	0	0
A21	3	4,1	1	4,8	27	3,9	2	1,3	30	3,9	3	1,8
A22	4	5,5	1	4,8	22	3,2	7	4,7	26	3,4	8	4,7
A23	0	0	4	19	19	2,7	10	6,7	19	2,5	14	8,2
A24	3	4,1	0	0	–	0	–	0	3	0,4	0	0
A25	–	0	–	0	28	4	1	0,7	28	3,7	1	0,6
A26	7	9,6	0	0	–	0	–	0	7	0,9	0	0
A27	6	8,2	0	0	18	2,6	11	7,4	24	3,1	11	6,5
A28	1	1,4	1	4,8	–	0	–	0	1	0,1	1	0,6
A29	2	2,7	0	0	28	4	1	0,7	30	3,9	1	0,6
A30	3	4,1	3	14,3	6	0,9	23	15,4	9	1,2	26	15,3
A31	0	0	1	4,8	–	0	–	0	0	0	1	0,6
A32	4	5,5	0	0	23	3,3	6	4	27	3,5	6	3,5
A33	–	0	–	0	28	4	1	0,7	28	3,7	1	0,6
<b>Total Absoluto</b>	73	77,7	21	22,3	692	82,3	149	17,7	765	81,8	170	18,2
<b>Média</b>	2,2		0,6		21		4,5		23,2		5,2	

Fonte: Própria autora, 2017.

Observam-se no Gráfico 3 os resultados da análise da Turma II (7º ano C):

Gráfico 3 – Resultados das atividades da Turma II



Fonte: Própria autora, 2017.

A Turma II (7º ano C) apresentou uma frequência de 22 alunos na atividade de redação e de 27 alunos na atividade de ditado. Dos 22 alunos participantes na atividade de redação, 15 cometeram o erro estudado, representando 68% da turma. Analisando também o ditado, apenas dois alunos, o A26 e o A27, não erraram nenhuma das palavras ditadas, representando 7,4% da turma. Na Tabela 3 é possível visualizar essa análise:

Tabela 3 – Número e percentual de erros e acertos da Turma II nas atividades por aluno

Aluno	Redação				Ditado				Total			
	Acertos	%	Erros	%	Acertos	%	Erros	%	Acertos	%	Erros	%
A1	–	0	–	0	15	2,8	14	6,5	15	2,4	14	5,9
A2	0	0	1	4	12	2,2	17	7,9	12	1,9	18	7,5
A3	5	5,6	0	0	24	4,4	5	2,3	29	4,6	5	2,1
A4	0	0	2	8	28	5,1	1	0,5	28	4,4	3	1,3
A5	4	4,4	1	4	22	4	7	3,3	26	4,1	8	3,3
A6	1	1,1	0	0	27	5	2	0,9	28	4,4	2	0,8
A7	12	13,3	0	0	28	5,1	1	0,5	40	6,3	1	0,4
A8	–	0	–	0	–	0	–	0	0	0	0	0
A9	4	4,4	0	0	–	0	–	0	4	0,6	0	0
A10	2	2,2	3	12	14	2,6	15	7	16	2,5	18	7,5
A11	7	7,8	2	8	19	3,5	10	4,7	26	4,1	12	5
A12	1	1,1	1	4	24	4,4	5	2,3	25	3,9	6	2,5
A13	–	0	–	0	28	5,1	1	0,5	28	4,4	1	0,4
A14	0	0	2	8	–	0	–	0	0	0	2	0,8
A15	–	0	–	0	21	3,9	8	3,7	21	3,3	8	3,3
A16	2	2,2	0	0	28	5,1	1	0,5	30	4,7	1	0,4
A17	12	13,3	1	4	20	3,7	9	4,2	32	5	10	4,2

(Continuação)

Aluno	Redação				Ditado				Total			
	Acertos	%	Erros	%	Acertos	%	Erros	%	Acertos	%	Erros	%
A18	4	4,4	1	4	14	2,6	15	7	18	2,8	16	6,7
A19	–	0	–	0	–	0	–	0	0	0	0	0
A20	7	7,8	2	8	13	2,4	16	7,5	20	3,2	18	7,5
A21	–	0	–	0	16	2,9	13	6,1	16	2,5	13	5,4
A22	3	3,3	2	8	15	2,8	14	6,5	18	2,8	16	6,7
A23	3	3,3	3	12	21	3,9	8	3,7	24	3,8	11	4,6
A24	–	0	–	0	27	5	2	0,9	27	4,3	2	0,8
A25	5	5,6	2	8	20	3,7	9	4,2	25	3,9	11	4,6
A26	–	0	–	0	29	5,3	0	0	29	4,6	0	0
A27	5	5,6	1	4	29	5,3	0	0	34	5,4	1	0,4
A28	–	0	–	0	–	0	–	0	0	0	0	0
A29	1	1,1	0	0	2	0,4	2	0,9	3	0,5	2	0,8
A30	8	8,9	1	4	–	0	–	0	8	1,3	1	0,4
A31	–	0	–	0	3	0,6	26	12,1	3	0,5	26	10,9
A32	4	4,4	0	0	28	5,1	1	0,5	32	5	1	0,4
A33	–	0	–	0	17	3,1	12	5,6	17	2,7	12	5
<b>Total Absoluto</b>	90	78,3	25	21,7	544	71,8	214	28,2	634	72,6	239	27,4
<b>Média</b>	2,7		0,8		16,5		6,5		19,2		7,2	

Fonte: Própria autora, 2017.

Comparando os gráficos e as tabelas das duas turmas, foi possível concluir que, de forma geral, as duas mantêm um nível bem parecido de aprendizagem. Entretanto a Turma II, pelos resultados apresentados, necessita mais de atividades interventivas, por ter apresentado mais dificuldades nas atividades realizadas, o que contribuiu para a escolha dessa turma para aplicação da próxima etapa de pesquisa.

Na presente pesquisa, partimos de um trabalho de reflexão e sistematização, abordando uma metodologia voltada ao trabalho com foco no significado e com uso prático da língua, por meio de um conhecimento reflexivo sobre uso da língua.

### 3.4.2 Intervenção

Como detalhado no capítulo de fundamentação teórica, as atividades seguiram os pressupostos teóricos de Moraes (2008) e Nóbrega (2013). Escolheu-se essa fundamentação pelo fato de os autores mencionados abordarem o ensino de ortografia por meio do princípio didático de um ensino reflexivo. Partindo então desse princípio, cada atividade foi feita com o objetivo de estimular o aluno a investigar a organização da norma e o desvio a ser trabalhado.

A primeira etapa de intervenção iniciou-se no segundo semestre letivo de 2017, com a aplicação de um pré-teste por meio de redação e de tarefa de ditado, voltados para análise das formas verbais da pesquisa. Depois, realizaram-se as aulas expositivas com alguns tópicos relacionados ao desvio ortográfico (apagamento e inserção do -r) e as atividades de intervenção. Por último, aplicou-se o pós-teste, que foi igual ao pré-teste: uma redação e um exercício de ditado. Os dados do pré e do pós-teste serviram para avaliar os efeitos das aulas e atividades de intervenção. Os testes, as aulas e as atividades de intervenção serão detalhadamente descritos a seguir.

#### *3.4.2.1 Pré- e pós-testes*

Os dados do pré-teste foram coletados em agosto de 2017, por meio de uma produção textual dirigida e um ditado musicalizado. Esse tipo de atividade envolveu uma participação e interação melhor da turma, por se tratar de um atividade que eles não eram acostumados a realizar.

Optou-se em focar a pesquisa apenas em uma turma de sétimo ano (7º ano C) que participou da etapa de investigação dos desvios, como foi explicado anteriormente. A turma escolhida possuía 33 alunos matriculados, sendo 18 meninos e 15 meninas. A faixa etária variava de 12 a 15 anos, com 2 ou 3 alunos repetentes. As atividades foram aplicadas durante o último trimestre de 2017, durante o horário regular das aulas de língua portuguesa.

#### *3.4.2.2 Aulas e atividades de intervenção*

A primeira atividade foi uma produção textual, sem tema específico e sem delimitar números de linha. Explicou-se que essa produção não teria caráter avaliativo, o que concedeu aos alunos uma maior fluidez textual, com textos ultrapassando o número de linhas comumente exigido, o que surpreendeu a professora-investigadora desse estudo. Pode-se constatar com isso que, muitas vezes, o maior bloqueio da produção escrita do aluno é escrever sabendo que será avaliado. A maioria escreveu textos narrativos. O objetivo nessa produção textual foi exatamente esse, deixar o aluno escrever espontaneamente. Segundo Santos (2016), a escrita espontânea deixa a criança livre para expor seus pensamentos e abre espaço para criatividade e ludicidade. Porém, apesar dessa “liberdade”, o professor deve direcionar o trabalho com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita, cooperando no rendimento social e escolar do aluno. Sobre as produções espontâneas, Morais

(2005) diz que são uma fonte importante de pesquisa, pois, ao escreverem seus textos autorais, os alunos demonstram, de forma muito autêntica, as representações que estão elaborando sobre a ortografia.

As redações foram recolhidas e analisadas. Foram contabilizados os erros ortográficos específicos (apagamento e inserção do -r nas formas verbais), desconsiderando os outros desvios textuais, gramaticais e gráficos. Serão apresentados esses dados contabilizados na seção de análise de dados.

A outra atividade aplicada foi um ditado musicalizado com duas músicas: *Todos os verbos*, de Zélia Duncan e *Xote ecológico*, de Aguinaldo Batista e Luiz Gonzaga (Anexo B). Foi dado aos alunos o teste com as letras das músicas, com espaços para serem completados. Na primeira música, *Todos os verbos*, havia 21 ocorrências de formas verbais do infinitivo e da 3ª pessoa do singular, em que os alunos teriam que saberem quais colocariam o -r no final e em quais não colocariam. E na segunda música, *Xote ecológico*, 9 ocorrências, totalizando 30 ocorrências a serem preenchidas. Os alunos ouviram cada canção três vezes e iam realizando o preenchimento das lacunas de acordo com a audição das músicas. As músicas selecionadas encontram-se nos anexos A e B.

As atividades foram organizadas tendo como objetivo a reflexão, a sistematização e o emprego da norma, de acordo com o ciclo de ações para o ensino das regularidades ortográficas de Nóbrega (2013). Foram propostas atividades simples e diretas, relacionadas com o desvio ortográfico a ser superado (apagamento e inserção do -r em formas verbais).

Acredita-se que o professor, ao criar estratégias de acordo com sua disposição e levando em consideração a sua sala de aula, pode tornar suas aulas um espaço de reflexão sobre o que se precisa ser apreendido. Ao refletir criticamente sobre suas ações, o educador será mais flexível na sua metodologia em sala de aula e, conseqüentemente, abrirá mais espaço à participação dos alunos. O objetivo com essas atividades é melhorar a competência escrita do aluno, não deixando de trabalhar com a ortografia, porém de maneira mais participativa e significativa para esses educandos. Por conseguinte, as atividades ortográficas sistematizadas foram desenvolvidas com base em textos, músicas e jogos (cruzadinha), considerando a linguagem em funcionamento, não utilizando apenas o livro didático como fonte de conhecimento e aprendizagem.

O objetivo das atividades foi exposto aos alunos sempre ressaltando que estas visavam ajudá-los a avançar no domínio do código escrito. Ao aplicar-se a proposta de intervenção, estimulou-se a participação oral dos educandos, pois essa é uma área de que eles

gostam muito. Com isso, buscou-se a integração entre que eles sabiam e que precisavam aprender: conciliar a fala com a escrita.

As atividades de intervenção estão descritas abaixo:

1ª aula - 19/09/2017 (100 min) - O trabalho foi apresentado à turma escolhida e os motivos da aplicação das atividades foi exposto, de acordo com os resultados das atividades do pré-teste (ditado e produção textual). Também se relataram os objetivos que deveriam ser alcançados ao término da intervenção. Antes de se aplicar a atividade inicial, discutiu-se sobre os erros ortográficos mais cometidos por eles durante o pré-teste. Comentou-se que a escolha do erro ortográfico foi motivada pelo número de ocorrências nas produções textuais deles. Aproveitou-se para discutir com eles sobre a importância social da escrita.

Concluiu-se a aula fazendo uma explanação sobre a formação do infinitivo verbal, utilizando exemplos de uma das músicas do pré-teste. Explicou-se também a questão da tonicidade e como esta influencia nas formas verbais. Após essa aula expositiva, aplicou-se a atividade, composta por quatro questões. As questões basicamente eram de completar com os nomes das ações verbais. Ex: dar pulos- pular, fazer convites-convidar. Depois, os alunos iriam separar os verbos de acordo com a tonicidade( palavras oxítonas e paroxítonas) e formariam frases com esses verbos. Seria trabalhado também a importância da pronúncia. Os alunos reportariam o que foi explicado sobre a tonicidade, observando como essas palavras terminam e anotariam as observações, dessa maneira, construiriam as regras sem focar a nomenclatura gramatical.

Para confirmar, então as regras construídas, foi proposta a audição de uma música que apresentava espaços a serem preenchidos com as formas verbais estudadas e verificou-se se as regras que os alunos anotaram poderiam ser aplicadas para realizar a atividade. A seguir, veremos um trecho da música de verificação da regra, envolvendo tonicidade:

Mande notícias do mundo de lá

Diz quem \_\_\_\_\_

Me dê um abraço, venha me \_\_\_\_\_

Tô chegando

Coisa que gosto é poder \_\_\_\_\_

Sem ter planos

Melhor ainda é poder \_\_\_\_\_

Quando quero

Finalizou-se com a verificação em pares para corrigir a atividade e confrontar as respostas.

2ª aula - 28/09/2017 (100 min) – Iniciou-se a segunda aula realizando a correção da atividade anterior, levando-os a observar como a tonicidade da palavra pode influenciar na fala e, conseqüentemente, na escrita das formas verbais estudadas. Após esse momento, entregou-se a atividade do dia, que tinha dois textos diferentes. Cada aluno ficaria com um texto para a atividade, que eram duas músicas com grande ocorrência das formas verbais estudadas (infinitivo e 3ª pessoa do singular). Eles ouviram a música e acompanharam a letra no papel, podendo observar a diferença entre a língua oral e a língua escrita. Primeiramente, eles circularam todas as formas verbais solicitadas e depois erraram, de forma proposital, essas ocorrências. Feito isso, eles trocaram o texto com o colega que iria relacionar as formas verbais inadequadas e escrever corretamente ao lado. Nesse momento, observou-se como a atividade fluía bem, feita em dupla. Notou-se isso através da participação e da discussão entre os pares. Depois, abriu-se o debate de ideias na sala toda, refletindo sobre o que estava incorreto na escrita das formas verbais relacionadas.

3ª aula- 03/10/2017 (100 min) – Deu-se início à aula discutindo com os alunos a importância da escrita correta. Falou-se sobre os diversos falares, como os regionalismos e as gírias, que não são considerados erros, e que na escrita não se aceita em todas as situações ter essa variação, pois na maioria das palavras há somente uma forma correta de notar a palavra. Daí a importância da ortografia. O estudante precisa ter consciência que há variação na escrita, entretanto, precisa saber que no léxico, na gramática, no nível ortográfico, a variação pode ser vista como “erro” porque a ortografia é regida por leis, acordos, convenções.

Depois, informou-se sobre nossa atividade do dia, que seria construir um personagem (herói) para nossa produção textual. Para isso, começou-se a aula mostrando à turma imagens de heróis e solicitando que os alunos citassem os nomes e as características deles. Logo se notou o grande interesse que o tema despertou nos alunos. Discutiram-se algumas questões importantes relacionadas à temática, como: “O que é heroísmo?”, “Como se caracteriza um herói?”, “Existem heróis da vida real?”, dentre outras perguntas.

Questionou-se se eles já tinham tido vontade de ser super-heróis e por qual razão tinham esse desejo. Com as respostas a essas perguntas, pediu-se que comessem a construir um herói, baseando essa construção nos questionamentos abaixo:

- a) Qual será o nome e as características do seu herói?
- b) Quais serão seus poderes e habilidades?

- c) A quem ele vai ajudar e a quem ele vai combater?
- d) Ele terá um companheiro ou agirá sozinho?
- e) Quem será seu inimigo?

Com o desenvolvimento das atividades, alguns deles procuraram a professora-investigadora querendo, além de escrever o texto, também desenhar o seu herói. Foi explicado que, após a escrita, seria elaborado um material ilustrativo para acompanhar a história.

Eles escreveram nesse primeiro momento o que se chama de planejamento textual, com a montagem do personagem principal e, após isso, recolheu-se o material para dar-se prosseguimento, na próxima aula, a produção do texto.

4ª aula - 10/10/2017 (100 min) - Após realizar a leitura da atividade da aula anterior, constatou-se que alguns alunos ainda estavam cometendo o erro de grafar os verbos no infinitivo sem o -r final. Então, iniciou-se a aula mostrando esses casos na lousa e questionando os alunos se estava correto, pedindo-lhes para ler as frases em voz alta. Colocou-se junto com as frases erradas exemplos de frases com os verbos escritos corretamente. Houve uma correção coletiva muito proveitosa, porque eles participaram lendo em voz alta e identificando os erros pela leitura com a entonação na sílaba tônica. Logo, lembraram o que foi discutido em sala de aula sobre a escrita dos verbos no infinitivo, levando em consideração que a sílaba tônica desses se encontra na última sílaba, colocando o -r no final. E, na 3ª pessoa do singular, a sílaba pronunciada mais forte seria a penúltima sílaba, ou seja, essa forma verbal é paroxítona. Após essa explanação, continuou-se a produção textual iniciada na aula anterior, com a proposta de produzir um texto narrativo com o herói criado na aula passada.

5ª aula - 19/10/2017 (100 min) - Essa intervenção didática teve como objetivo primordial a atividade de revisar. Primeiramente, os alunos revisaram a produção textual do colega, tendo assim a oportunidade de, ao mesmo tempo, ser o leitor e o corretor do texto, se comportando de forma diferente já que não era seu próprio texto. Notou-se que esse trabalho de corrigir um texto que não é o seu é importante, pois promove uma maior percepção de desvios.

Também se trabalhou com o dicionário. Percebeu-se que poucas vezes se fazia uso desse material em sala de aula e, por consequência, alguns encontraram dificuldade no seu manuseio, daí a importância da criação do hábito. Aproveitou-se a oportunidade para conversar com eles se tinham dicionários em casa e se tinham o hábito de consultá-lo. A maioria da turma não tinha esse material em casa e só o consultava quando o professor pedia. Daí, falou-se que, apesar de encontrarem dificuldades, a consulta ao dicionário é importante

quando surgir dúvida na escrita de palavras. Nesse momento, fez-se necessário ensinar, de maneira geral, como usar o dicionário. A professora-investigadora permaneceu, durante a atividade, circulando em sala para acompanhar e auxiliar alguns alunos que apresentavam dificuldade.

Concluiu-se que a metodologia dessa atividade foi bastante válida, pois a estratégia de antecipação que alguns alunos utilizaram, por meio do levantamento de hipóteses sobre a escrita de palavras, mostrou que os alunos refletiram, de alguma forma, sobre a escrita.

6ª aula - 24/10/2017 (50 min) - Os alunos foram levados a refletir sobre os desvios ortográficos nas formas verbais destacadas pelos colegas nas suas produções textuais (infinitivo e 3ª pessoa do singular do presente do indicativo). Ressaltou-se que foram poucos os desvios encontrados nos textos. As produções textuais que estavam sem nenhuma inadequação quanto ao caso estudado também serviram para exemplificar. Colocamos na lousa as formas verbais contextualizadas nas frases. Nesse ponto foi importante observar a participação da turma de um modo geral, justificando a inadequação ou adequação das formas verbais, pela tonicidade.

7ª aula - 31/10/2017 (50 min) - Os alunos foram motivados a responder uma atividade proposta com duas questões. Nesse momento, permitiu-se que eles sentassem em dupla, porém alguns preferiram responder sozinhos. A atividade era bem curta e simples. Consistia no preenchimento de lacunas com formas concorrentes e na formação de novas formas verbais com o acréscimo do -r no final da palavra. Os alunos demonstraram bastante agilidade e familiaridade com as formas verbais trabalhadas durante a atividade. Corrigiu-se a atividade e detectaram-se poucos erros nas respostas e nas frases elaboradas por eles.

8ª aula - 08/11/2017 (150 min) – Iniciou-se a aula com a atividade de revisão. Foi realizada uma breve explicação, revisando, por meio de exemplos, alguns pontos importantes. Colocamos no quadro as frases e pedimos para alguns alunos completarem de forma espontânea. Todos que foram à lousa acertaram a escrita do verbo. A atividade foi realizada com os verbos que com mais frequência apresentaram desvio, que foram os verbos: *estar*, *dar* e *ficar*. Os alunos concluíram rápido a atividade, sem apresentar dúvidas, e seguiu-se a correção coletiva. A outra atividade proposta foi a cruzadinha, que despertou um grande interesse dos alunos. Aproveitou-se um texto que pareceu ter sido bastante oportuno para discussão da aula. O texto era *Palavras jogadas fora*, de Mário Eduardo Viaro (Apêndice A), sobre as variedades linguísticas. Propositamente, colocamos no texto alguns verbos escritos com o apagamento do -r do infinito 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. Depois, eles reescreveram essas formas verbais, corrigindo-as e preenchendo a cruzada com a forma correta. Alguns alunos, apesar de identificarem o desvio e reescreverem a forma correta, tiveram dificuldade no momento de repassar para cruzadinha, necessitando do auxílio da professora-pesquisadora. Notou-se, assim que os alunos não estavam acostumados a trabalhar com esse tipo de atividades lúdicas.

Após essa etapa, os alunos responderam três questões relacionadas com o texto lido. Uma delas, que consistia em inventar verbos e colocá-los em frases, surtiu um efeito bem positivo, pois a turma se mostrou bastante criativa e entusiasmada na atividade.

9ª aula - 22/11/2017 (50 min) - Após a conclusão da etapa de intervenção foi realizada uma última atividade para verificar se os alunos, depois de terem participado das atividades interventivas, demonstravam um maior domínio da escrita ortográfica, especificamente nos casos de apagamento do -r do infinitivo e na inserção indevida do -r. A primeira atividade dessa etapa, que foi nomeada de pós-teste, consistia na leitura de provérbios, observando as formas verbais estudadas. De início, eles completaram os provérbios com as formas verbais concorrentes (infinitivo e 3ª pessoa do singular) e depois relacionaram ao seu significado. Observou-se que muitos utilizavam o conhecimento adquirido nas atividades anteriores, pronunciando o verbo e notando a tonicidade da palavra. No pós-teste, também foi realizada uma produção de texto narrativo, na qual os alunos escolheram um provérbio da atividade anterior e construíram uma história, utilizando-o ao final do texto como ensinamento. Notou-se, pela análise dos textos, que houve um maior monitoramento da escrita pelos alunos, possibilitando-os refletirem, principalmente, sobre as formas verbais estudadas.

Os textos foram analisados cuidadosamente e os casos de incorreção na escrita dos verbos no infinitivo foram quantificados e comparados com os casos ocorridos no pré-teste. Os resultados e a análise dos dados se encontram no próximo capítulo.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Neste capítulo será apresentada a análise dos dados coletados com o objetivo de avaliar os efeitos das atividades sistematizadas que foram elaboradas por nós, voltadas para o ensino reflexivo de ortografia. Iniciar-se-á pela análise quantitativa e depois explanar-se-á a análise qualitativa dos resultados.

O problema enfrentado pela pesquisa em relação à turma foi a frequência dos alunos, pois eles faltavam muito, sendo um fato constantemente levado à direção da escola. Outra intercorrência foi o remanejamento de alunos de uma turma de 7º ano para outra, por ocasião de indisciplina. Além dos alunos que foram matriculados na turma após a etapa do pré-teste. Esses fatos ocorridos ocasionaram que não houve participação da turma por completo, pois nem todos os alunos participaram de todas as atividades propostas, principalmente nas duas atividades do pré-teste (produção textual e o ditado) e das atividades do pós-teste. Salienta-se que a intenção da presente pesquisa-ação é mostrar todos os percalços que, na prática, os educadores enfrentam no terreno da escola. Esses obstáculos vão além das possibilidades e condições dos docentes e devem ser considerados ao se analisarem os resultados da pesquisa.

Assim, no Quadro 3, demonstramos a participação dos alunos nos testes:

Quadro 3 – Participação dos sujeitos nos testes

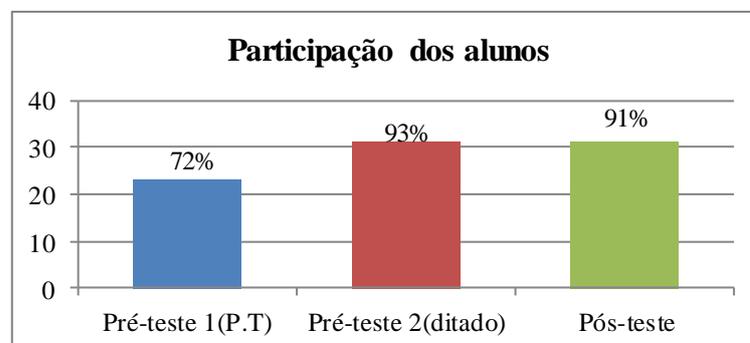
Alunos do 7º ano C	Pré-teste 1 (Produção textual)	Pré-teste 2 (Ditado)	Pós-teste	Alunos do 7º ano C	Pré-teste 1 (Produção textual)	Pré-teste 2 (Ditado)	Pós-teste
A1	–	X	x	A19	–	x	X
A2	x	X	x	A20	x	x	X
A3	x	X	x	A21	x	x	X
A4	x	X	x	A22	–	x	X
A5	x	X	–	A23	x	x	X
A6	x	X	x	A24	–	x	X
A7	x	X	x	A25	x	x	X
A8	x	X	x	A26	x	–	X
A9	x	X	–	A27	x	x	–
A10	–	X	x	A28	x	x	X
A11	x	–	x	A29	–	x	X
A12	x	X	x	A30	x	x	X
A13	–	X	x	A31	–	x	X
A14	x	X	x	A32	x	x	X

A15	x	X	x	A33	x	x	X
A16	x	X	x	–	–	–	–
A17	–	X	x	TOTAL	24	31	30
A18	x	X	x	%	72%	93%	91%

**Fonte:** Própria autora, 2017. Legenda: a letra “x” no quadro representa a participação do aluno na atividade proposta. Já o símbolo “–” significa sua ausência na atividade.

Como é possível perceber, dos 33 alunos da turma, apenas 19 alunos, ou seja, 57% da turma participou das duas atividades do pré e do pós-teste. Assim, no Gráfico 4, tem-se um demonstrativo da participação dos alunos nessas atividades:

Gráfico 4 – Participação dos alunos nas atividades



**Fonte:** Própria autora, 2017.

Como é possível constatar, os dois testes iniciais contaram com números diferentes de participantes, tendo o primeiro teste menos participantes que o segundo. No primeiro, ocorreram as seguintes situações: dois alunos se recusaram a fazer a produção textual, dois alunos ainda não estavam na turma e seis alunos faltaram no dia. O segundo teste já teve um número maior de participantes, pois poucos alunos faltaram nesse dia e todos os presentes realizaram o ditado. O pós-teste também teve pouca abstenção. Entretanto, constata-se que não eram os mesmos alunos que faltaram as atividades anteriores.

Pela razão apresentada, selecionou-se apenas os alunos que tiveram 100% de participação no pré e no pós-teste, ou seja, 19 alunos, para efeito de análise final, mesmo tendo utilizado os dados de todos os 33 participantes da turma para outros tipos de análise no decorrer da pesquisa.

A interpretação e a comparação do desempenho da turma só seriam possíveis com esse critério definido, pois eram necessários avaliar os resultados dos mesmos estudantes nos dois testes.

Percebe-se também que os alunos, no decorrer da realização das atividades, ainda demonstraram falta de domínio nas regras ortográficas que a norma culta exige. Isso gerou desconforto e insegurança entre eles, o que preocupou a professora-pesquisadora, como docente de língua portuguesa, pois os professores de outras áreas, de certa forma, culpa os professores de português por essa falta de domínio da variedade formal da língua portuguesa.

#### 4.1 Pré-teste 1 (produção de texto)

Nesta primeira análise, será focado apenas o primeiro pré-teste, que foi a produção de texto, quantificando o total de ocorrências, os acertos e os erros cometidos pelos 24 participantes dessa etapa.

A Tabela 4 informa que, nas redações, foram encontradas 137 ocorrências de verbos no infinitivo e na 3ª pessoa do singular. Dessa quantidade, 106 foram escritos conforme a norma ortográfica, enquanto 31 desses verbos foram grafados em discordância com a ortografia: 21 casos de apagamento do -r em coda final e 10 de inserção indevida do -r.

Tabela 4 – Dados gerais do pré-teste 1 (Produção de texto)

Aluno(a)	Quantidade de ocorrências	Acertos	Apagamento do -R em coda	Inserção ou Hipercorreção	Total de erros
A1	–	–	–	–	–
A2	1	0	1	0	1
A3	6	5	0	1	1
A4	1	1	0	0	0
A5	13	13	0	0	0
A6	5	5	0	0	0
A7	6	3	3	0	3
A8	10	8	2	0	2
A9	2	1	1	0	1
A10	–	–	–	–	–
A11	3	3	0	0	0
A12	7	6	1	0	1
A13	–	–	–	–	–
A14	2	2	0	0	0
A15	13	12	0	1	1

(Continuação)

Aluno(a)	Quantidade de ocorrências	Acertos	Apagamento do -R em coda	Inserção ou Hipercorreção	Total de erros
A16	5	4	1	0	1
A17	–	–	–	–	–
A18	9	1	6	2	8
A19	–	–	–	–	–
A20	9	6	1	2	3
A21	6	3	0	3	3
A22	–	–	–	–	–
A23	8	6	2	0	2
A24	–	–	–	–	–
A25	6	5	1	0	1
A26	4	2	2	0	2
A27	1	1	0	0	0
A28	9	8	0	1	1
A29	–	–	–	–	–
A30	4	4	0	0	0
A31	–	–	–	–	–
A32	2	2	0	0	0
A33	5	5	0	0	0
<b>Total Absoluto</b>	<b>137</b>	<b>106</b>	<b>21</b>	<b>10</b>	<b>31</b>
<b>%</b>	<b>100%</b>	<b>77,30%</b>	<b>15,30%</b>	<b>7,20%</b>	<b>22,60%</b>

Fonte: Própria autora, 2017.

Verificamos que, dos 23 alunos que participaram da primeira atividade, 15 cometeram algum erro de apagamento do -r final em verbos no infinitivo e inserção indevida dessa terminação, ou seja, 65% da turma. Embora, em termos de eventos o número de acertos seja maior, em termos de alunos que cometeram algum desses erros (65%) justificaria a intervenção. Esse levantamento nos revelou a dificuldade de vários alunos na escrita desses verbos, o que evidenciou a importância do tratamento didático desses problemas, para levá-los a melhorar a escrita ortográfica nesses aspectos identificados como os mais recorrentes em seus textos escritos.

No Gráfico 5, relacionamos o total de ocorrências e os desvios ortográficos analisados:

Gráfico 5 – Relação entre erros e acertos no pré-teste 1

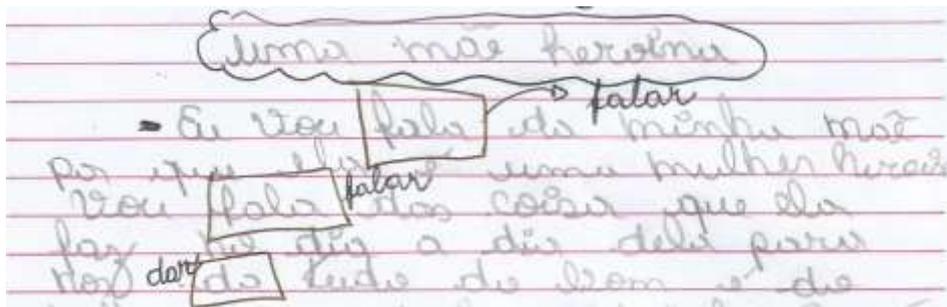


Fonte: Própria autora, 2017.

Pelo gráfico, nota-se que o percentual de erro é bastante alto se for considerado apenas o desvio estudado, o que revela o quanto este interfere na escrita dos alunos. Por ser uma formação verbal bastante utilizada por eles, apresenta-se um número bem significativo de ocorrências. Por conseguinte, comprova-se a necessidade de se iniciar intervenções com atividades criativas para o desvio ortográfico.

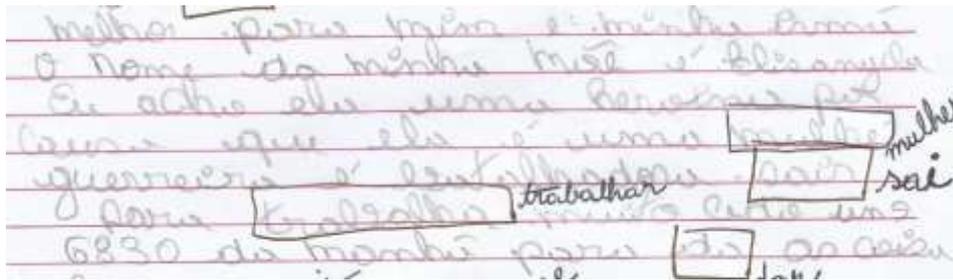
As Figura 1 e 2 são exemplos de produção textual do aluno A18, que expõe claramente o nosso objeto de estudo. Nela se pode observar a presença de verbos no infinitivo com apagamento e sem o apagamento do -r. Também há desvios relacionados à inserção do -r. Outra ocorrência é a inserção do -r não só nas formas verbais, revelando outro tipo de desvio.

Figura 1 – Exemplo de produção textual com erro de apagamento de -r



Fonte: Produção textual do aluno A18, 2017.

Figura 2 – Exemplo de produção textual com erro de inserção de -r

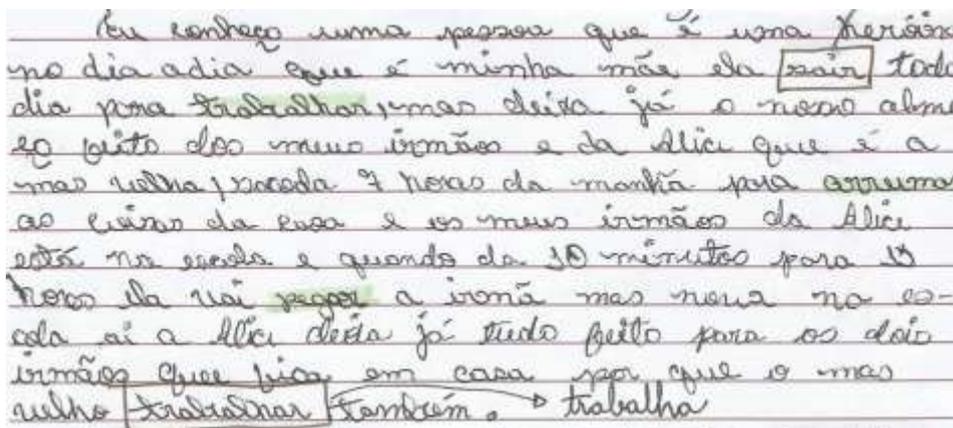


Fonte: Produção textual do aluno A18, 2017.

A produção textual ilustrada nas duas figuras acima teve, no total das 9 ocorrências das formas verbais analisadas, somente 1 acerto e 8 desvios, sendo 6 apagamentos de -r em coda e uma inserção indevida.

Já na Figura 3, o aluno A20 não cometeu nenhum apagamento de -r no trecho ilustrado, porém houve duas inserções indevidas do -r final em “sair” e “trabalhar”.

Figura 3 - Exemplo de produção textual com inserções indevidas de -r



Fonte: Produção textual do aluno A20, 2017.

Essa oscilação no uso ou não do -r no final dos verbos é indicativa da falta de domínio de convenções de escrita das formas verbais analisadas ou alternâncias de hipóteses, talvez pela ausência de atividades orais. A produção textual do aluno referido teve 9 ocorrências das formas verbais analisadas, contabilizando 6 acertos, 1 desvio de apagamento do -r em coda e 2 desvios de inserção.

## 4.2 Pré-teste 2

Realizou-se a segunda atividade do pré-teste com o ditado musicalizado. O resultado consta na Tabela 5:

Tabela 5 – Dados gerais do pré-teste 2 (Ditado)

Aluno(a)	Ocorrências	Acertos	Quantidade de apagamento de -r em coda	Hipercorreção ou inserção	Total de erros
A1	29	15	13	1	14
A2	29	12	16	1	17
A3	29	22	4	3	7
A4	29	27	1	1	2
A5	29	29	0	0	0
A6	29	18	11	0	11
A7	29	14	12	3	15
A8	29	19	9	1	10
A9	29	26	3	0	3
A10	29	28	0	1	1
A11	–	–	–	–	–
A12	29	27	0	2	2
A13	29	23	5	1	6
A14	29	28	0	1	1
A15	29	20	9	0	9
A16	29	14	13	2	15
A17	29	25	4	0	4
A18	29	13	13	3	16
A19	29	16	13	0	13
A20	29	15	10	4	14
A21	29	7	20	2	22
A22	29	22	7	0	7
A23	29	20	9	0	9
A24	29	28	1	0	1
A25	29	29	0	0	0
A26	–	–	–	–	–
A27	29	28	1	0	1
A28	29	24	5	0	5
A29	29	2	25	2	27
A30	29	29	0	0	0
A31	29	17	10	2	12
A32	29	29	0	0	0

(Continuação)

Aluno(a)	Ocorrências	Acertos	Quantidade de apagamento de -r em coda	Hipercorreção ou inserção	Total de erros
A33	29	24	5	0	5
<b>Total Absoluto</b>	<b>899</b>	<b>650</b>	<b>219</b>	<b>30</b>	<b>249</b>
<b>%</b>	<b>100%</b>	<b>73%</b>	<b>23,80%</b>	<b>3,30%</b>	<b>27%</b>

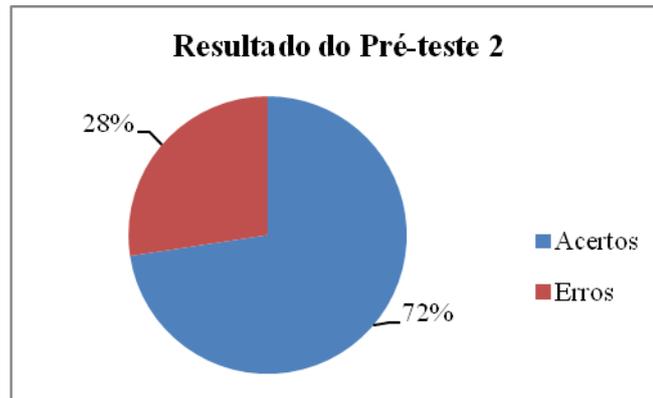
Fonte: Própria autora, 2017.

Cada ditado contava com 29 ocorrências, entre verbos no infinitivo e de 3ª pessoa do singular, para serem devidamente escritos. Como 31 alunos participaram do teste, tivemos no total 899 ocorrências analisadas. Desse total, 244 verbos foram grafados em discordância com a norma ortográfica: 214 dos desvios eram referentes ao apagamento do -r em coda final dos verbos na forma infinitiva e 30 resultantes da inserção indevida da consoante -r no final da forma verbal 3ª pessoa do singular, ou seja, hipercorreção.

Os alunos acertaram o total de 650, o que correspondeu a 72% das ocorrências. Já em relação aos erros que foram em um total de 249, acreditamos que foi um número considerável nesse pré-teste porque os alunos foram mais expostos aos verbos. Podemos perceber, portanto, a intensa influência da oralidade sobre a escrita. Os alunos não conseguem perceber que se fala de uma maneira e se escreve de outra. Isso demonstra também que, muitas vezes, o aluno pode não utilizar o conhecimento morfológico da classe de palavras (verbos) para auxiliar na escrita correta da forma infinitiva e na 3ª pessoa do singular.

Conforme os dados analisados, apenas 3 alunos, do total de 31, não cometeram erro de apagamento do -r final em verbos no infinitivo e inserção indevida dessa terminação. Como foi dito anteriormente, essa quantidade de alunos justifica mais a pesquisa do que a incidência de erros, pois podemos observar que a maioria da turma, ou seja, 90,3% dos alunos, iniciou a pesquisa com dificuldade na escrita das formas verbais analisadas, ressaltando a importância de se elaborar atividades específicas para o tratamento do desvio.

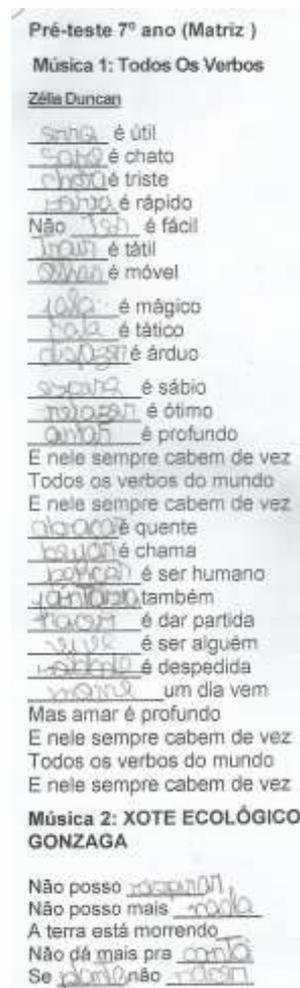
Gráfico 6 – Relação entre erros e acertos no pré-teste 2



Fonte: Própria autora, 2017.

Devido à grande quantidade de erros identificados no ditado do aluno identificado como A1, será apresentado a seguir, na Figura 4, a sua atividade, como exemplo de erro ortográfico de apagamento de -r em coda final da forma verbal de infinitivo:

Figura 4 – Exemplo de atividade de ditado com erros de apagamento de -r



Fonte: Ditado do aluno A1, 2017.

É possível verificar, na figura acima, que o aluno A1 cometeu vários desvios tentando escrever os verbos na forma infinitiva na música 1, como: *erra, sofre, chora, sorri, fala, cala, espera, fantasia, vive, morre*. Na música 2, os verbos com incorreções são: *nada, canta, planta*. E um caso de inserção indevida do -r em: *nascer*. Neste caso, está evidente que, sem atividades orais, fica difícil a compreensão do aluno.

#### 4.2.1 Dados dos testes diagnósticos

No Quadro 4 considera-se o total de ocorrências dos verbos analisados nos dois pré-testes relacionados com os desvios (apagamento e inserção do -r em coda final das formas verbais):

Quadro 4 – Desempenho dos alunos nos testes diagnósticos (Pré-teste 1 e pré-teste 2)

Alunos	Infinitivos	Acertos	Erros	Alunos	Infinitivos	Acertos	Erros
A1	29	15	14	A18	38	14	24
A2	30	12	18	A19	29	16	13
A3	35	27	8	A20	38	21	17
A4	30	28	2	A21	35	10	25
A5	42	42	0	A22	29	22	7
A6	34	23	11	A23	37	26	11
A7	35	17	18	A24	29	28	1
A8	39	27	12	A25	35	34	1
A9	31	27	4	A26	4	2	2
A10	29	28	1	A27	30	29	1
A11	3	3	0	A28	38	32	6
A12	36	33	3	A29	29	2	27
A13	29	23	6	A30	33	33	0
A14	31	30	1	A31	29	17	12
A15	42	32	10	A32	31	31	0
A16	34	18	16	A33	34	29	5
A17	29	25	4	<b>Total</b>	<b>1036</b>	<b>756</b>	<b>280</b>

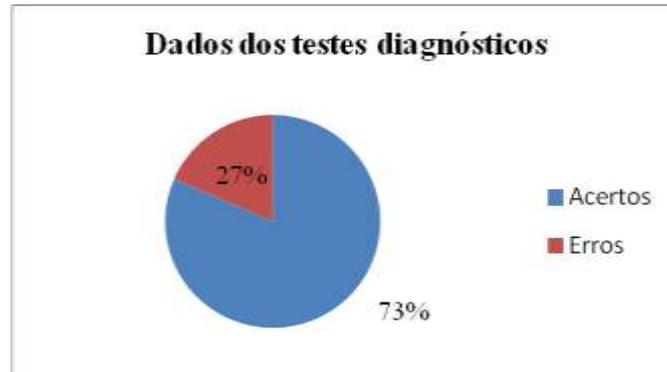
Fonte: Própria autora, 2017.

O Quadro 3 demonstra que, nas redações, foram encontradas 1036 ocorrências de verbos no infinitivo. Dessa quantidade, 756 foram escritos conforme a norma ortográfica, enquanto 280 desses verbos foram grafados em discordância com a ortografia. Pode-se

afirmar que o quadro acima, mais uma vez, ressalta a importância de alguma atividade interventiva sobre o desvio ortográfico, pois, como se pode constatar, apenas 4 alunos (A5, A11, A30, A32), dos 33 que participaram, não cometeram erro em nenhum dos testes.

O Gráfico 7 apresenta os dados tabulados em percentual:

Gráfico 7 – Desempenho dos alunos nos testes diagnósticos (Pré-teste 1 e pré-teste 2)



Fonte: Própria autora, 2017.

Verifica-se que o percentual de erro continua bastante alto, em relação ao desempenho desejável, devido aos vários apagamentos e inserções do -r em coda final. Após essa etapa, ocorreram as atividades de intervenção e analisaram-se os dados dos testes aplicados depois.

#### 4.3 Pós-teste 1

A primeira atividade do pós-teste foi do mesmo tipo que a primeira atividade do pré-teste, uma produção de texto. Em seguida, analisaram-se as produções textuais dos alunos, considerando os desvios ortográficos enfocados nessa pesquisa. Construiu-se a Tabela 6 com os dados obtidos com a análise dos textos:

Tabela 6 – Dados gerais do pós-teste 1 (Produção textual)

Aluno	Qde de ocorrências	Acertos	Apagamento do -r em coda	Inserção ou hipercorreção	Total de erros
A1	11	11	0	0	0
A2	10	9	1	0	1
A3	5	5	0	0	0
A4	14	14	0	0	0
A5	–	–	–	–	–

(Continuação)

Aluno(a)	Ocorrências	Acertos	Apagamento de -r em coda	Hipercorreção ou inserção	Total de erros
A6	9	8	0	1	1
A7	2	2	0	0	0
A8	9	9	0	0	0
A9	–	–	–	–	–
A10	5	5	0	0	0
A11	8	8	0	0	0
A12	9	9	0	0	0
A13	5	5	0	0	0
A14	6	6	0	0	0
A15	8	6	2	0	2
A16	8	4	4	0	4
A17	5	5	0	0	0
A18	4	3	1	0	1
A19	9	5	4	0	4
A20	14	10	3	1	4
A21	6	1	5	0	5
A22	7	7	0	0	0
A23	6	6	0	0	0
A24	5	5	0	0	0
A25	11	11	0	0	0
A26	16	15	1	0	1
A27	–	–	–	–	–
A28	13	13	0	0	0
A29	3	3	0	0	0
A30	7	7	0	0	0
A31	1	1	0	0	0
A32	7	7	0	0	0
A33	8	8	0	0	0
<b>Total Absoluto</b>	<b>231</b>	<b>208</b>	<b>21</b>	<b>2</b>	<b>23</b>
<b>%</b>	<b>100%</b>	<b>89%</b>	<b>9,40%</b>	<b>0,90%</b>	<b>10,30%</b>

Fonte: Própria autora, 2017.

Verifica-se, por meio dos dados apresentados na Tabela 6, que dos 30 alunos participantes da atividade 1 dos pós-testes, apenas 9 cometeram algum tipo de desvio (apagamento ou inserção do -r), que foram os participantes denominados como: A2, A6, A15, A16, A18, A19, A20, A21 e A26, dando o percentual de 30%. Os outros 21 alunos (70%) acertaram 100% da atividade, enquanto que, no pré-teste 1, tivemos um número

proporcionalmente menor de participantes, 23 aprendizes, e um número maior de alunos que cometeram algum tipo de erro, 16.

Assim, tem-se o Gráfico 8 com o total de acertos x total de erros:

Gráfico 8 – Relação entre erros e acertos no pós-teste 1



Fonte: Própria autora, 2017.

Pelos dados do gráfico acima, comparados com os dados do gráfico do pré-teste, constata-se que o percentual de erros diminuiu de 23% para 10%, e o percentual de acertos aumentou de 77% para 90%, demonstrando a importância da aplicação das atividades para a resolução do desvio ortográfico.

Ao se analisar a quantidade de alunos que cometeram algum desvio no pré-teste 1 e comparar-se com a quantidade de alunos que cometeram desvios no pós-teste 1, tem-se uma visão inicial do bom desempenho após as atividades. Pode-se observar melhor essa informação por meio da Tabela 7, com os resultados dos 20 participantes das duas atividades (pré-teste 1 e pós-teste 1). Ressalta-se que a tabela foi montada apenas com as ocorrências de acertos e erros dos alunos que participaram dos dois testes:

Tabela 7 - Dados do pré-teste 1 x dados do pós-teste 1

Aluno	Qde. De ocorrências nos testes	Pré-teste 1		Pós-teste 1	
		Acertos	Erros	Acertos	Erros
A2	11	0	1	9	1
A3	11	5	1	5	0
A4	15	1	0	14	0
A6	14	5	0	8	1
A7	8	3	3	2	0
A8	19	8	2	9	0

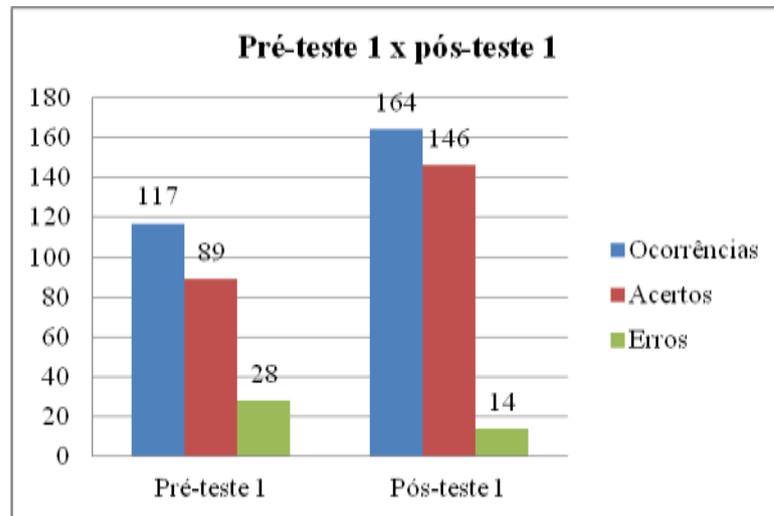
(Continuação)

Aluno	Qde. De ocorrências nos testes	Pré-teste 1		Pós-teste 1	
		Acertos	Erros	Acertos	Erros
A11	11	3	0	8	0
A12	16	6	1	9	0
A14	8	2	0	6	0
A15	21	12	1	6	0
A16	13	4	1	4	2
A18	13	1	8	3	1
A20	23	6	3	10	4
A21	12	3	3	1	5
A23	14	6	2	6	0
A25	17	5	1	11	0
A28	22	8	1	13	0
A30	11	4	0	7	0
A32	9	2	0	7	0
A33	13	5	0	8	0
<b>Total</b>	<b>281</b> <b>(117+164)</b>	<b>89</b>	<b>28</b>	<b>146</b>	<b>14</b>

Fonte: Própria autora, 2017.

Julga-se pertinente relacionar os dados dos alunos participantes dos dois testes (pré-teste 1 e pós teste 1) com o número de ocorrências, visto que não se teve um número igual, por se tratar de uma produção de texto. Para tornar o resultado do pós-teste mais significativo, apresenta-se o Gráfico 9 com esse comparativo:

Gráfico 9 – Dados do pré-teste 1 x dados do pós-teste 1

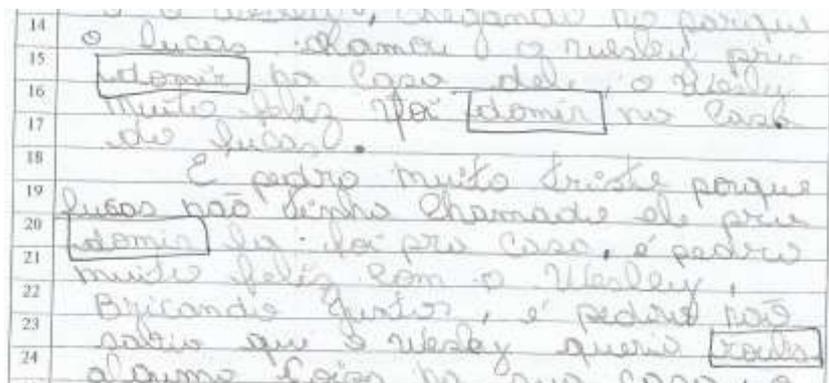


Fonte: Própria autora, 2017.

A análise dos referidos dados demonstra que as ocorrências das formas estudadas tiveram uma maior frequência no teste 1 do pós-teste comparada ao teste 1 do pré-teste. Pode-se inferir, diante dessa informação, que os alunos mostraram um maior domínio ao escrevê-las, utilizando-as mais vezes durante a produção de texto. No pré-teste, apesar das ocorrências do infinitivo e da 3ª pessoa do singular ter sido menor, o número de erros foi maior. Nota-se que aconteceu o contrário no teste 1 do pós-teste: a frequência das formas verbais estudadas foi maior e o número de erros foi menor

Finaliza-se a análise do teste 1 do pós-teste com trechos das produções textuais de alunos exibidos na Figura 5 e na Figura 6. O primeiro exemplo foi retirado do texto do A18, o texto do mesmo aluno utilizado para exemplificar a atividade do pré-teste 1:

Figura 5 – Exemplo de evolução do A18 na produção textual do pós-teste 1

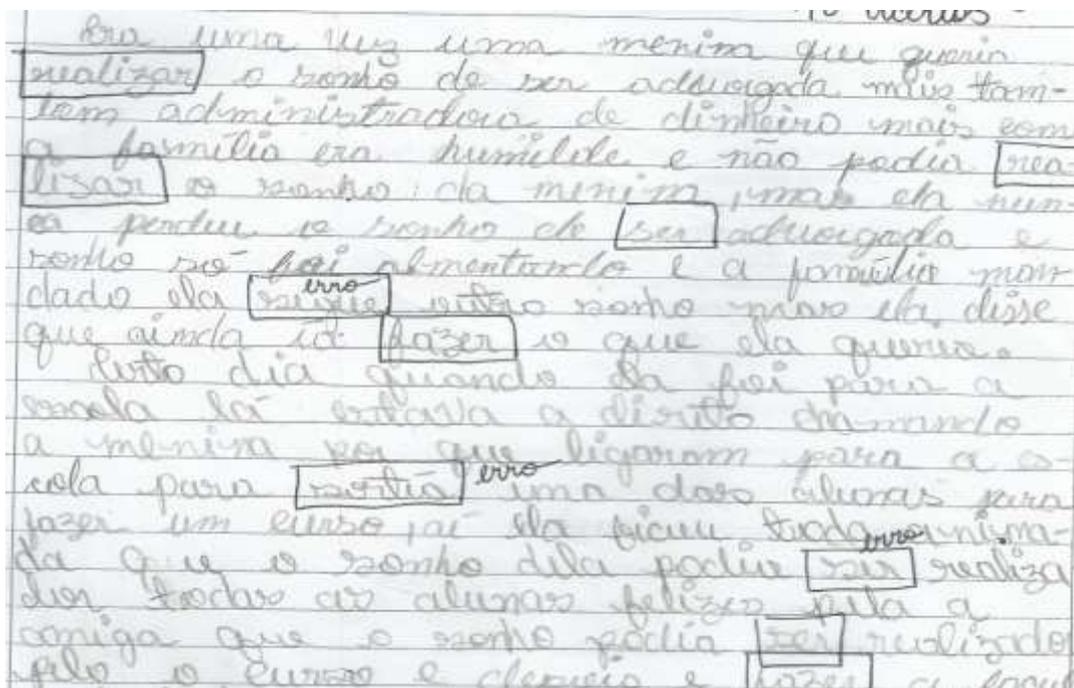


Fonte: Produção textual do aluno A18, 2017.

No trecho, “O Lucas chamou o Wesley pra *dormir* na casa dele”, já se vê que o aluno utiliza a forma verbal corretamente, assim como nos outros exemplos, cometendo apenas um desvio de apagamento em todo o texto: “e Pedro não sabia que o Wesley queria *rouba*”.

No segundo exemplo, tem-se a Figura 6 com um trecho do texto do aluno A20, texto do aluno que também utilizamos para ilustrar o pré-teste. Encontram-se 14 ocorrências das formas verbais estudadas, tendo o aluno cometido apenas 4 desvios como se pode observar abaixo: “*segue, sortia, ser, ser*”.

Figura 6 – Exemplo de evolução do aluno A20 na produção textual do pós-teste 1



Fonte: Produção textual do aluno A20, 2017.

#### 4.4 Pós-teste 2

Essa atividade consistia em um ditado de provérbios. Antes de iniciarmos, questionamos a turma sobre o que eram provérbios e muitos já sabiam, porém, não por definição, mas sim citando exemplos de provérbios. Após esse primeiro momento, entregamos a atividade, na qual eles ouviriam os provérbios ditados pela professora e completariam o espaço em branco com os verbos que estavam faltando. Recolhemos essa segunda atividade e iniciamos a análise que detalhamos na tabela a seguir:

Tabela 8 – Dados gerais do pós-teste 2 (Ditado de provérbio)

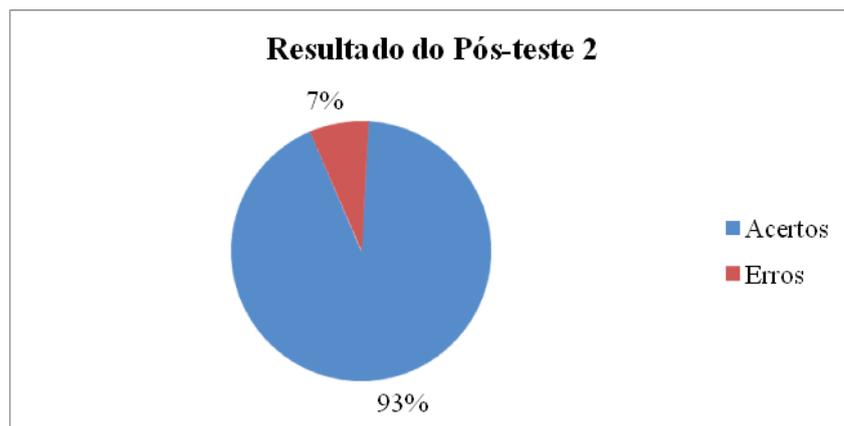
Aluno	Qde. de ocorrências	Acertos	Apagamento do -r em coda	Inserção ou hipercorreção	Total de erros
A1	12	12	0	0	0
A2	12	9	1	2	3
A3	12	10	0	2	2
A4	12	12	0	0	0
A5	–	–	–	–	–
A6	12	12	0	0	0
A7	12	12	0	0	0
A8	12	11	1	0	1
A9	–	–	–	–	–
A10	12	12	0	0	0
A11	12	12	0	0	0
A12	12	12	0	0	0
A13	12	11	0	1	1
A14	12	12	0	0	0
A15	12	12	0	0	0
A16	12	10	1	1	2
A17	12	12	0	0	0
A18	12	10	0	2	2
A19	12	12	0	0	0
A20	12	10	0	2	2
A21	12	6	0	6	6
A22	12	12	0	0	0
A23	12	11	0	1	1
A24	12	12	0	0	0
A25	12	12	0	0	0
A26	12	12	0	0	0
A27	–	–	–	–	–
A28	12	11	0	1	1
A29	12	11	0	1	1
A30	12	12	0	0	0
A31	12	8	0	4	4
A32	12	12	0	0	0
A33	12	12	0	0	0
<b>Total Absoluto</b>	<b>360</b>	<b>334</b>	<b>3</b>	<b>23</b>	<b>26</b>
<b>%</b>	<b>100%</b>	<b>92,70%</b>	<b>0,83%</b>	<b>6,39%</b>	<b>7,20%</b>

Fonte: Própria autora, 2017.

Conforme os dados apresentados, é possível verificar que houve uma melhoria no resultado, pois poucos alunos cometeram algum desvio. Dos 30 alunos participantes, 18 não incorreram em erros (60% da turma), enquanto que no pré-teste 2 foram apenas 3 alunos (9,6% dos participantes). A maioria dos erros cometidos foram de inserção do -r, invertendo o resultado do pós-teste 1, que foi o de apagamento do -r. Isso se explica pois os alunos, ao ficarem na dúvida de como escrever a forma verbal da 3ª pessoa do singular, colocam o -r por duvidar da exatidão do que estão escrevendo, cometendo uma hipercorreção, generalizando a regra para todos os contextos. Acredita-se que esse já é um primeiro passo para eles tomarem consciência das formas ortográficas.

O Gráfico 10 mostra o total de erros e o total de acertos, com o objetivo de visualizar melhor os números da Tabela 8:

Gráfico 10 – Total de erros e acertos do pós-teste 2

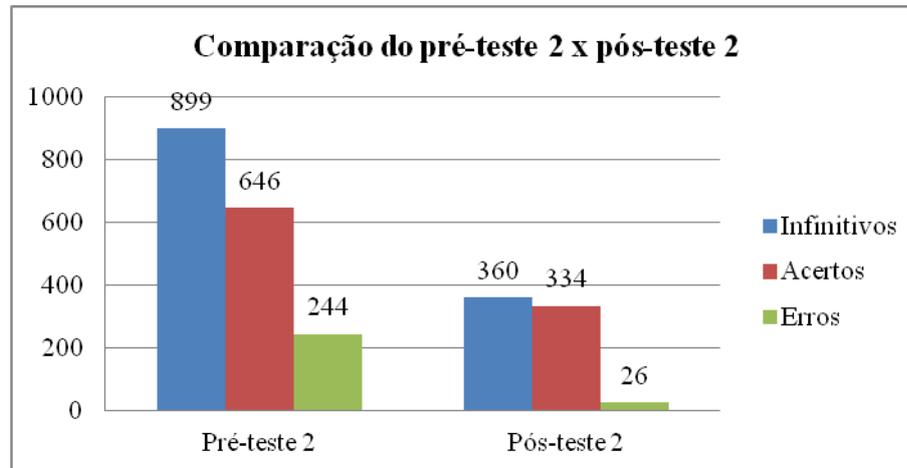


Fonte: Própria autora, 2017.

Como se pode perceber, as diferenças de percentual de erros do pré-teste 2 para o pós-teste 2 foram bastante consideráveis e demonstram o quanto os alunos evoluíram. No pré-teste 2 foram 27% de erros no total, contra apenas 7% de erros totais no pós-teste 2.

Retomando dados dos dois gráficos (Gráfico 6 e Gráfico 10), pode-se compará-los da seguinte forma, como exposto no Gráfico 11:

Gráfico 11 – Comparação entre os resultados do pré-teste 2 e do pós-teste 2



Fonte: Própria autora, 2017.

Dessa forma, observam-se avanços no desempenho dos aprendizes. Diminuiu a quantidade de infinitivo de 899 para 360, e em compensação, aumentou o percentual de acertos de 73% para 93%, ou seja, houve um aumento de 20% no percentual de acertos.

Na Tabela 9 foram utilizadas as cores verdes e amarelas para sinalizar o desempenho do aluno nos diferentes testes

Tabela 9 – Comparativo entre o pré-teste 2 e o pós-teste 2

Aluno	Pré-teste 2			Pós-teste 2		
	Acertos	Erros	Percentual de acerto	Acertos	Erros	Percentual de acerto
A1	15	14	51%	12	0	100%
A2	12	17	41%	9	3	75%
A3	22	7	75%	10	2	83%
A4	27	2	93%	12	0	100%
A6	18	11	62%	12	0	100%
A7	14	15	48%	12	0	100%
A8	19	10	65%	12	0	100%
A10	28	1	96%	12	0	100%
A12	27	2	93%	12	0	100%
A13	23	6	79%	11	1	91%
A14	28	1	96%	12	0	100%
A15	20	9	68%	12	0	100%
A16	14	15	48%	10	2	83%
A17	25	4	86%	12	0	100%
A18	13	16	44%	12	0	100%

(Continuação)

Aluno	Pré-teste 2			Pós-teste 2		
	Acertos	Erros	Percentual de acerto	Acertos	Erros	Percentual de acerto
A19	16	13	55%	12	0	100%
A20	15	14	51%	10	2	83%
A21	7	22	24%	6	6	50%
A22	27	2	93%	12	0	100%
A23	20	9	68%	11	1	91%
A24	28	1	96%	12	0	100%
A25	29	0	100%	12	0	100%
A28	24	5	82%	11	1	91%
A29	2	27	7%	11	1	91%
A30	29	0	100%	12	0	100%
A31	17	10	58%	8	4	66%
A32	29	0	100%	12	0	100%
A33	24	5	82%	12	0	100%
<b>Total</b>	<b>93</b>	<b>29</b>	<b>-</b>	<b>137</b>	<b>22</b>	<b>-</b>

Fonte: Própria autora, 2017. Legenda: verde para marcar que o aluno avançou na aprendizagem da regra e amarelo para marcar que o aluno permaneceu acertando.

Por essa tabela, percebe-se o quanto os alunos evoluíram após as atividades interventivas relacionadas aos desvios ortográficos nas formas verbais. Comparando o primeiro teste do ditado com o segundo, vê-se que no primeiro, seis alunos erraram mais da metade do pré-teste (A2, A7, A16, A18, A21, A29), enquanto que, na segunda, todos os alunos acertaram mais que a metade do teste.

Pelos dados também se pode observar que dois alunos mantiveram os 100% de acerto e que os 31 aumentaram o percentual de acertos. Ou seja, nenhum aluno teve decrescido o percentual de acertos. Apenas três alunos tiveram 100% de acertos no pré-teste 2. Já no pós-teste 2 esse número subiu para 18 alunos. Destaca-se como o maior salto de melhoria o do aluno A29, que saltou de 7% para 91% e o do A21, que saltou de 24% para 50% de acerto. Esses alunos foram os que apresentaram maior dificuldade, não só nas atividades aplicadas dessa pesquisa, mas nas outras atividades de língua portuguesa realizadas em sala de aula. O aluno A29 inclusive se recusou a realizar o primeiro teste do pré-teste, pois é um aluno de difícil participação e indisciplinado em sala de aula. Já o aluno A21 faltou algumas atividades interventivas, porém, as que realizou, conseguiu importantes resultados.

No caso dos alunos que mantiveram um índice de 100% de acerto do pré-teste 2 para o pós-teste 2, que foram o A25 e o A32, nota-se que eles começaram as atividades com o perfil parecido: participativos, interessados e assíduos, confirmando o resultado já esperado.

#### 4.5 Comparações finais

Na Tabela 10, apresentam-se os resultados encontrados nos dois pós-testes.

Tabela 10 – Desempenho dos alunos nos testes finais

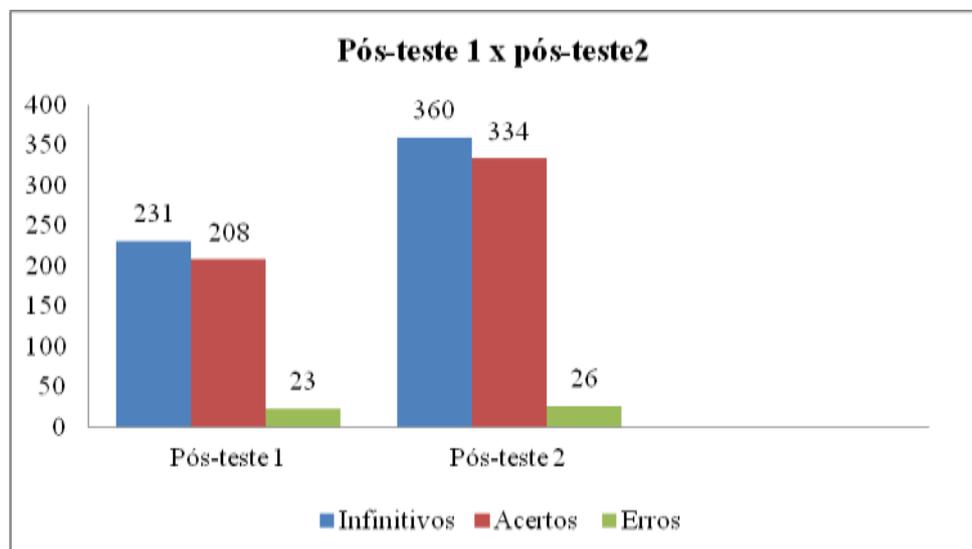
Aluno	Infinitivos no Pós-teste 1	Acertos Pós-teste 1	Erros Pós-teste 1	Infinitivos no Pós-teste 2	Acertos Pós-teste 2	Erros Pós-teste2
A1	11	11	0	12	12	0
A2	10	9	1	12	9	3
A3	5	5	0	12	10	2
A4	14	14	0	12	12	0
A6	9	8	1	12	12	0
A7	2	2	0	12	12	0
A8	9	9	0	12	11	1
A10	5	5	0	12	12	0
A11	8	8	0	12	12	0
A12	9	9	0	12	12	0
A13	5	5	0	12	11	1
A14	6	6	0	12	12	0
A15	5	5	0	12	11	1
A16	8	4	4	12	10	2
A17	5	5	0	12	12	0
A18	4	3	1	12	10	2
A19	9	5	4	12	12	0
A20	14	10	4	12	10	2
A21	6	5	1	12	6	6
A22	7	7	0	12	12	0
A23	6	6	0	12	11	1
A24	5	5	0	12	12	0
A25	11	11	0	12	12	0
A26	16	15	1	12	12	0
A28	13	13	0	12	11	1
A29	3	3	0	12	11	1
A30	7	7	0	12	12	0
A31	1	1	0	12	8	4
A32	7	7	0	12	12	0
A33	8	8	0	12	12	0
<b>Total</b>	<b>231</b>	<b>208</b>	<b>23</b>	<b>360</b>	<b>334</b>	<b>26</b>

Fonte: Própria autora, 2017.

De acordo com a Tabela 10, constata-se: dos 30 alunos participantes, 14 tiveram o aproveitamento de 100% nos dois pós-testes, ou seja, 46% da turma consolidou a regra estudada, empregando-a corretamente. Além disso, os percentuais de acertos, 90% no pós-teste 1 e 92% no pós-teste 2, revelaram um bom índice de aprendizagem da turma. Ao se analisarem os dados qualitativamente, destaca-se a evolução do aluno A29 durante as atividades, concluindo com o seu bom desempenho dos testes finais. O aluno A21 também teve um bom percurso, apesar de que, no pós-teste 2, foi o aluno que atingiu o menor percentual em acertos.

Diante dos dados acima, pode-se representar de acordo com o Gráfico 12:

Gráfico 12 – Comparativo entre o pós-teste 1 e o pós-teste 2

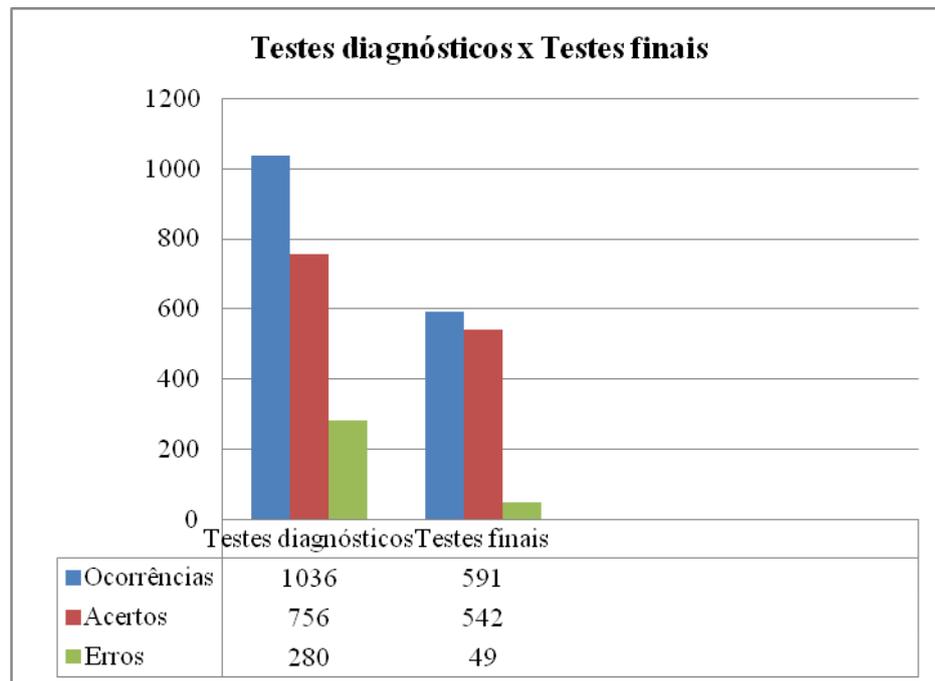


Fonte: Própria autora, 2017.

Pela análise do gráfico 12, notamos a evolução da aprendizagem dos alunos pela a maior frequência das formas verbais estudadas e, relativamente, o menor número de erros.

Ao se realizar uma análise geral desses dados, pode-se observar o comparativo no Gráfico 13:

Gráfico 13 – Comparativo entre os resultados dos testes diagnósticos e os testes finais



Fonte: Própria autora, 2017.

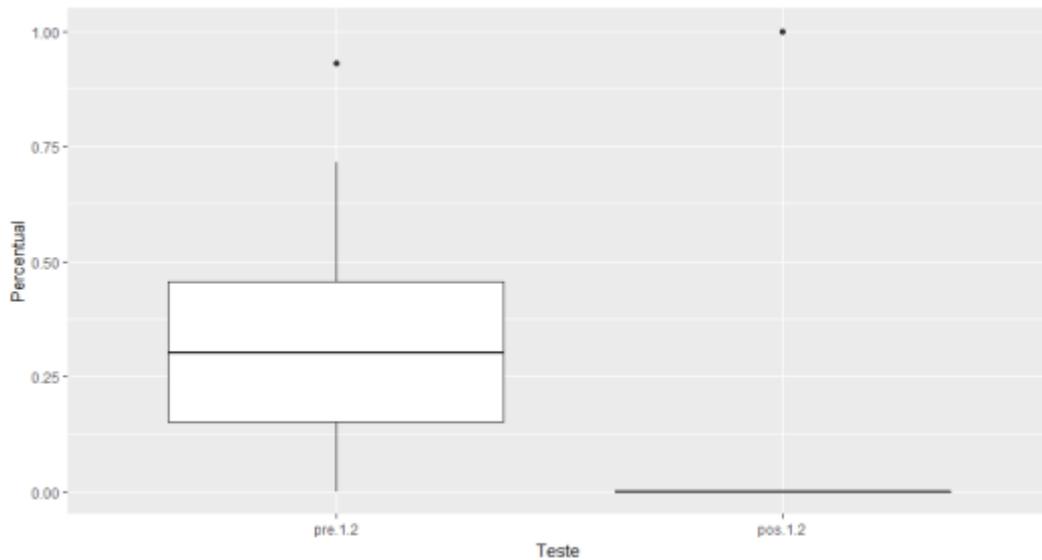
Pode-se então observar que a maioria dos alunos participantes iniciou as atividades interventivas cometendo muitos erros de apagamento e inserção do -r em coda final das formas verbais analisadas. Como se comprovou no início desse capítulo, 65% da turma não dominava a regra ortográfica no pré-teste 1, o que se agravou no pré-teste 2, com 90,3% da turma cometendo o desvio ortográfico.

De acordo com o gráfico, as formas verbais do infinitivo e da 3ª pessoa do singular tiveram uma frequência maior nos testes diagnósticos, 1036 ocorrências e com 280 desvios ortográficos. Já nos testes finais houve uma considerável diminuição de erros, embora também tenha acontecido uma frequência menor dos verbos analisados. Proporcionalmente tem-se: 27% de erros nos testes diagnósticos para 8% de erros nos testes finais.

A última análise comparativa foi da média de percentual de erros dos alunos em cada teste. Foi calculado o percentual de erro de cada aluno em cada teste e depois feita a média do percentual de erro para cada teste, a fim de conduzir um teste estatístico inferencial. A média do percentual de erros dos alunos nos dois pré-testes foi de 0,31 (DP = 0,22) enquanto que nos pós-testes foi de 0,03 (DP = 0,18), conforme ilustrado pelo gráfico de

caixas a seguir. Foi utilizado o teste estatístico de Wilcoxon <sup>3</sup>para testar a fidedignidade e a confiabilidade dos dados obtidos.

Gráfico 14 – Gráfico de caixas das médias dos percentuais de erros nos pré-testes e nos pós-testes



Fonte: Própria autora, 2017.

O teste de Wilcoxon pareado, já que as distribuições não passaram no teste de normalidade de Shapiro<sup>4</sup>, teve como resultado  $W = 70330$ ,  $p < 0,001$ , demonstrando que a diminuição das médias de percentual de erros nos pré- e pós-testes foi estatisticamente significativa.

Esses resultados revelam o êxito nas atividades pós-testes pela maior parte dos alunos da turma. Outros, apesar dos esforços nas atividades do pós-teste, não frequentaram regularmente todas as aulas necessárias para uma boa realização do teste final. Além, ainda de ter os casos de desatenção e indisciplina por quais a professora- pesquisadora não pode influenciar de maneira satisfatória no desempenho linguístico de todos os alunos presentes na turma

<sup>3</sup> O teste de Wilcoxon é usado para comparar dois tratamentos quando os dados são obtidos através do esquema de pareamento. Os seguintes passos devem ser seguidos na sua construção:1. Calcular a diferença entre as observações para cada par;2. Ignorar os sinais das diferenças e atribuir postos a elas;3.Calcular a soma dos postos (S) de todas as diferenças negativas (ou positivas).

<sup>4</sup> os **testes de normalidade** são usados para determinar se um conjunto de dados de uma dada variável aleatória, é bem modelada por uma distribuição normal ou não, ou para calcular a probabilidade da variável aleatória subjacente estar normalmente distribuída.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, compartilha-se a aflição dos professores de língua portuguesa em notar que, cada vez mais, um número maior de alunos tem necessidade de adquirir os conhecimentos ortográficos fundamentais para o seu desenvolvimento na habilidade escrita. Dessa forma, torna-se necessária uma intervenção escolar diante de cada dificuldade enfrentada por eles durante o processo de aprendizagem da escrita, seja fonético, fonológico, gramatical ou ortográfico. Portanto, procurou-se buscar explicações e alternativas que promovam a escrita, levando em consideração seu aspecto ortográfico, relacionado às formas verbais que utilizam, ou não, o grafema -r em coda final.

Esse fenômeno foi identificado como um dos que mais interfere na escrita do aluno, por ele ainda se encontrar muito preso à modalidade oral da língua no momento de produzir textos escritos. Optou-se por levar o aprendiz a refletir sobre o fenômeno em estudo com o objetivo de ele perceber a influência da fala na escrita, e também, auxiliando-o na dissociação da escrita em relação à da fala.

O objetivo da pesquisa foi apresentar atividades interventivas reflexivas diferentes das tradicionais, envolvendo músicas, gêneros textuais diversificados, cruzadinhas, que atraíssem o interesse dos aprendizes no conhecimento da ortografia. Partindo da investigação inicial dos textos dos alunos, identificaram-se os erros mais recorrentes como sendo os das formas verbais do infinitivo e das formas verbais de 3ª pessoa do singular do presente do indicativo. A partir daí, sistematizou-se o ensino das regras ortográficas que regem essas formas verbais por meio de atividades curtas.

O número de desvios ortográficos de apagamento e inserção (hipercorreção) do -r em coda final de verbos no infinitivo e 3ª pessoa do singular do presente do indicativo foram identificados e contabilizados durante o trabalho e reforçaram a hipótese inicial de que os alunos deveriam aprender de maneira diferenciada do que era repassado nos livros didáticos. Ressalta-se essa necessidade do professor, num primeiro momento, observar as dificuldades da turma e, em cima delas, criar estratégias baseadas em atividades simples, curtas, mas criativas e atrativas.

Interessante notar como a mediação docente, por meio das atividades, favoreceu o domínio do desvio ortográfico estudado, pois nas atividades teve-se a oportunidade de mostrar aos alunos como é importante o uso correto, nesse caso específico, do grafema -r no final dos verbos. Outro ponto interessante foi o de incentivar os alunos a refletirem sobre as respostas a que haviam chegado e sobre as dificuldades encontradas nas atividades.

Após a aplicação das nove atividades da proposta de intervenção, verificou-se a evolução dos alunos nas atividades e verificaram-se também os resultados dos dois pós-testes, no mesmo modelo dos aplicados nas atividades diagnósticas: um ditado e uma produção de texto. Em seguida, conclui-se a eficácia das atividades através da comparação dos resultados do pré e do pós-testes. Contabilizaram-se nos testes iniciais 280 ocorrências de apagamento ou inserção de -r em coda final das formas verbais analisadas. Após as atividades essas ocorrências tiveram uma redução significativa chegando a somente 49 ocorrências nos testes finais. Ressalta-se, também, o decréscimo do número de alunos que cometeram algum desvio. No início da pesquisa tinha-se 65% dos alunos da turma com alguma dificuldade nesse desvio ortográfico específico no primeiro teste diagnóstico e 90,3% no segundo teste diagnóstico. Na aplicação dos testes finais, foram registrados os seguintes dados: apenas 10% dos alunos apagaram ou incluíram o -r no primeiro teste final e 8% cometeram o desvio no segundo teste final.

É possível citar esses dados estatísticos como ponto positivo do trabalho realizado. Por meio deles se comprova que a ortografia, ao ser tratada de maneira reflexiva e dinâmica, com o professor mediando o processo de ensino-aprendizagem, sempre atento aos desvios encontrados nos textos dos alunos e tratando-os de maneira diferenciada, pode ajudá-los a avançar no domínio dessa competência. Essa natureza das atividades de intervenção foi de fundamental importância para o presente trabalho pois implicou em uma metodologia baseada no ensino sistemático com reflexões sobre as regras, promovendo a compreensão do princípio gerativo destas e não somente sua memorização.

Como ponto negativo, pode-se citar a falta de material disponibilizado na escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Os professores, em geral, sofrem com a carência de fotocópias para suas atividades, tendo que utilizar somente o livro didático e o quadro, pois, se quiserem levar atividades extras, têm que pagar do próprio dinheiro. Outro ponto negativo é a falta de um laboratório de informática. Pensou-se em algumas atividades utilizando os recursos tecnológicos por meio de computadores, mas a escola não dispõe desse espaço específico e não disponibiliza aos alunos o uso desse material pedagógico tão importante nos dias atuais.

Devido ao objetivo de analisar a eficiência das atividades interventivas, conclui-se este trabalho demonstrando uma melhoria significativa na escrita ortográfica do grafema -r em formas verbais. É importante ressaltar que os alunos começaram a utilizar, nas suas produções textuais, a forma verbal do infinitivo, percebendo que, na variedade linguística falada, na maioria das vezes, o fonema -r não é falado, porém na escrita devem utilizá-lo. Já

na escrita da forma verbal da 3ª pessoa do singular, os alunos aprenderam que precisam utilizar seu conhecimento em morfologia orientando-se por meio das regularidades envolvidas na notação das formas verbais. Então, entende-se que todas as atividades aplicadas foram válidas por despertarem, de alguma maneira, na turma em geral, a questão da dúvida, da reflexão ortográfica e a importância da escrita correta. Nem que para isso o aluno tenha que recorrer a algum meio: pesquisa em dicionário ou pergunta ao professor. E por que não?

Entende-se, também, que sempre haverá uma palavra difícil de escrever e, dessa forma, o aluno é passível de cometer erros. Porém o erro faz parte do processo já que o docente deve considerar os diferentes níveis de domínio da escrita ortográfica em que seus alunos se encontram devido à heterogeneidade da turma. Numa sala de aula, há alunos que têm mais dificuldades do que os outros e há conteúdos que são mais difíceis que outros. Por isso, os erros não devem ser punidos, mas utilizados como instrumentos de verificação e avaliação.

Devemos ressaltar o compromisso com o ensino-aprendizagem dos nossos alunos, pois é imprescindível o papel do professor em sala de aula não só de sistematizar o conhecimento, mas de conduzir o aluno a participar das etapas de compreensão das regras ortográficas e aplicação. Acreditamos que, dessa maneira, o ensino das normas ortográficas se torna mais significativo e reflexivo.

Considera-se que esta pesquisa é apenas um passo para a inovação do ensino-aprendizagem das normas ortográficas, pois o professor deve trabalhar de forma contínua atentando-se para as particularidades do ensino de outras regularidades. Além de que não se pode garantir que aquele aluno que conseguiu solucionar a questão do erro específico trabalhado, não voltará mais a escrever errado. É preciso, assim, que as atividades interventivas façam parte das aulas de língua portuguesa e proporcionem uma evolução gradual dos nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. **A dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- \_\_\_\_\_. Métodos de Alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1. sem. 2006.
- \_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Ministério da educação e do Desporto – Secretária de Educação Fundamental: Brasília, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística.** São Paulo: Scipione, 2001.
- CALLOU, Dinah; SERRA, Carolina; CUNHA, Cláudia. Mudança em curso no português brasileiro: o apagamento do R no dialeto nordestino. **Revista da ABRALIN**, Rio de Janeiro v. 14, n. 1, p. 195-219, 2015.
- 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.** desenvolvimentos. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. v. 6, p. 465-493.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de gramática histórica.** 2. ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1941.
- FAGUNDES, Ana Rita. Ortografia na 1ª série. **Revista Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, mai/jun 1988.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1988.

LOREGIAN-PENKAL, Loremi; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Intervenções significativas no ensino-aprendizagem da ortografia. **Revista de Letras**, Curitiba, n. 14, 2011.

MELO, Kátia Leal Reis; MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro. (Org). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MIRANDA, Ana Ruth; MOLINA, Paula; VIEIRA, Michelle; LIMA, Lisandra. A aquisição da escrita: aspectos da ortografia. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGEM E ENSINO.III. 2001., Pelotas (RS). **Anais...** Pelotas(RS): UCPel. 2001.

MIRANDA, Ana Ruth. A aquisição ortográfica das vogais do português: relações com a fonologia e a morfologia. **Letras**, Santa Maria, v. 36, p. 151-168, 2008.

\_\_\_\_\_. Um estudo sobre o erro ortográfico. In: HEINING, Otília Lizete; FRONZA, Cátia de Azevedo (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: EDIFURB, 2010, v. 1, p. 141-162.

MONARETTO, Valéria N. Oliveira. O apagamento da vibrante pós-vocálica nas capitais do Sul do Brasil. **Letras de Hoje**, SãoPaulo v. 35, n. 1, p. 275-284, mar. 2000.

MONTEIRO, Carolina Reis. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. **Cadernos de Educação**, Pelotas – RS, v. 35, p. 271-302, janeiro/abril. 2010.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 45-60.

NÓBREGA, Maria José da. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

NUNES, Carolina. O ensino da ortografia na escola de primeiro grau. **Revista Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, mai/jun. 1988.

OLIVEIRA, Tatiana. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno. In: BORTONIRICARDO, Stella Maris (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules**. São Paulo: Parábola, p. 46-62, 2013.

PINHEIRO, Angela Maria Vieira. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. Campinas: Editorial Psy, 1994.

REGO, Lúcia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: Moraes, A. G. (Org). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003.

RIBEIRO, Lorena Nascimento Souza. **O apagamento do R em posição de coda silábica: há influência da fala na escrita discente?** Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas** (caderno do professor). Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SANTOS, Jucicleide Ferreira dos. O ensino/aprendizagem da ortografia no ensino fundamental II: um desafio para os educadores. Dissertação (Profletras), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez 2005

WESTIN, Olle; ROBERTS, Hanno. Interventionist research - the puberty years: an introduction to the special issue. **Accounting & Management**, Norway, v. 7, n. 1, p. 5-12, 2010.

ZANELLA, Maura Spada. Ortografia no ensino fundamental: um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita. **Poíesis Pedagógica**, Goiás, v. 8, n. 2, p. 109-125, ago/dez. 2010.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Cláudia Raimundo. Por um ensino da língua materna. In: \_\_\_\_\_. **O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Baktin e Freire**. Aparecida, São Paulo: Idéias & Letras. p. 117-143.

## ANEXO A – TEXTOS TRABALHADOS NA OFICINA DO GÊNERO MEMÓRIA LITERÁRIA

### Texto 1 - Velhos Amigos (Ecléa Bosi)

De onde vêm as histórias? Elas não estão escondidas como um tesouro na gruta de Aladim ou num baú que permanece no fundo do mar. Estão perto, ao alcance de sua mão. Você vai descobrir que pessoas mais simples têm algo surpreendente a nos contar. Quando um avô fica quietinho, com o olhar perdido no passado, não perca a ocasião. Tal como Aladim da lâmpada maravilhosa, você descobrirá os tesouros da memória. Se ter um velho amigo é bom, ter um amigo velho é ainda melhor.

Fonte: BOSI, Ecléa. Velhos Amigos. In: CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide (Orgs). **Se bem me lembro...** Caderno do professor: orientações para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada.

### Texto 2 - Transplante de menina (Tatiana Belinky)

[...] Depois do almoço, continuávamos o nosso turismo carioca. Papai e mamãe, mais o primo - feliz proprietário de uma "baratinha" - nos levavam, todos empilhados, a passear pela cidade do Rio de Janeiro. E foi assim que ficamos conhecendo o Morro da Urca e o Pão de Açúcar - ai, que emoção - pelo funicular, o "bondinho" pendurado entre aqueles enormes rochedos. E de onde se descortinava uma vista empolgante, só superada pela paisagem de tirar ainda mais o fôlego que se estendeu diante de nossos olhos, quando subimos - passageiros de outro trenzinho incrível, quase vertical - ao alto do Corcovado. Ali ainda não se erguia a estátua do Cristo Redentor, que é hoje o cartão-postal do Rio de Janeiro. Mas me parece que o panorama era, por estranho que pareça, bem mais "divino" ao natural, sem ela. Fomos passear também na Gávea e na Avenida Niemeyer, ainda bastante deserta, e na Tijuca, com a sua floresta e a sua linda Cascatinha. "Cascatinha", por sinal, era o nome da cerveja que papai tomava com muito gosto, enquanto nós, crianças, nos amarrávamos num refrigerante incrível que tinha o estranho nome de Guaraná.

Não deixamos de passear pelo centro da cidade, na elegantíssima Rua do Ouvidor, e na muito chique Cinelândia, em frente ao Teatro Municipal e suas escadarias, com seus bares e sorveterias na calçada. E, claro, na Avenida Rio Branco, reta, larga, e imponente, embicando no cais do porto, por onde chegamos ao Brasil pela primeira vez.

E foi nessa Avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão - e que impressão! - do carnaval brasileiro. Eu já tinha ouvido falar em carnaval: na Europa, era famoso o carnaval de Nice, na França, com a sua decantada batalha de flores; e o carnaval de Veneza, mais exuberante, tradicional, com gente fantasiada e mascarada dançando e cantando nas ruas. E havia também os luxuosos, e acho que "comportados", bailes de máscaras, em muitas capitais europeias. Eu já ouvira falar em fasching, carnevale, Mardi Gras - vagamente. Mas o que eu vi, o que nós vimos, no Rio de Janeiro, não se parecia com nada que eu pudesse sequer imaginar nos meus sonhos mais desvairados.

Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele "corso" - o desfile interminável e lento de carros, para-choque com para-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima. Todo aquele mundaréu de homens, mulheres, crianças, de todos os tipos, de todas as cores, de todos os trajes - todos dançando e cantando, pulando, saracoteando, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a entupir a rua e se enroscar nas rodas dos carros... E os lança-perfumes, que que é isso, minha gente! E os "cordões", os "ranchos", os "blocos de sujos" - e todo o mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando - era assim que se chamavam os namoricos fortuitos, a paquera da época -, tudo numa liberdade e descontração incríveis, especialmente para aqueles tempos tão recatados e comportados... Tanto que, ainda vários anos depois, uma marchinha carnavalesca falava, na sua letra alegremente escandalizada, da "moreninha querida... que anda sem meia em plena avenida".

Ah, as marchinhas, as modinhas, as músicas de carnaval, maliciosas, buliçosas e engraçadas, algumas até com ferinas críticas políticas... E os ritmos, e os instrumentos - violões, cuícas (coisa nunca vista!), tamborins, reco-recos...

E finalmente, coroando tudo, as escolas de samba, e o desfile feérico dos enormes carros alegóricos das sociedades carnavalescas - coisa absolutamente inédita para nós - com seus nomes esquisitos, "Fenianos", "Tenentes do Diabo" - cada qual mais imponente, mais fantástico, mais brilhante, mais deslumbrante, mais mirabolante - e, para mim, nada menos que acachapante!

E pensar que a gente não compreendia nem metade do que estava acontecendo! Todo aquele alarido, todas aquelas luzes, toda aquela agitação, toda aquela alegria desenfreada - tudo isso nos deixou literalmente embriagados e tontos de impressões e sensações, tão novas e tão fortes que nunca mais esqueci aqueles dias delirantes. Vi muitos carnavais depois daquele, participei mesmo de vários, e curti-os muito. Mas nada, nunca mais,

se comparou com aquele primeiro carnaval no Rio de Janeiro, um banho de Brasil, inesquecível...

Fonte: BELINKY, Tatiana. Transplante de menina. In: **Se bem me lembro...** Caderno do professor: orientações para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada.

### **Texto 3 - Parecida mas diferente (Zélia Gattai)**

O pai de Zélia Gattai costumava contar a história de como sua família havia vindo da Itália para o Brasil. Uma vez, quando ele narrava a viagem dos Gattai - que era o nome da família de seu pai -, Zélia, então menina, observou que Eugênio, seu avô materno, escutava atentamente. Então, pediu a ele que também contasse a história da família da mãe, os Da Col.

Vovô veio da Itália com toda a família, contratado como colono para colher café numa fazenda em Cândido Mota, em São Paulo. Nona Pina passou a viagem toda rezando, pedindo a Deus que permitisse chegarem com vida em terra. Tinha verdadeiro pavor de que um dos seus pudesse morrer em alto-mar e fosse atirado aos peixes. Carolina ressentiu-se muito da viagem, estranhou a alimentação pesada do navio, adoeceu, mas desembarcaram todos vivos no porto de Santos.

A família fora contratada por intermédio de compatriotas do Cadore, chegados antes ao Brasil. Diziam viver satisfeitos aqui e entusiasmavam os de lá através de cartas tentadoras: "Venham! O Brasil é a terra do futuro, a terra da 'cucagna'... pagam bom dinheiro aos colonos, facilitam a viagem..."

Com os Da Col, no mesmo navio, viajaram outras famílias da região, todos na mesma esperança de vida melhor nesse país promissor. Viajaram já contratados, a subsistência garantida.

Em Santos, eram aguardados por gente da fazenda, para a qual foram transportados, comprimidos como gado num vagão de carga.

Ao chegar à fazenda, Eugênio Da Col deu-se conta, em seguida, de que não existia ali aquela "cucagna", aquela fartura tão propalada. Tudo que ele idealizara não passava de fantasia; as informações recebidas não correspondiam à realidade: o que havia, isto sim, era trabalho árduo e estafante, começando antes do nascer do sol; homens e crianças cumpriam o mesmo horário de serviço. Colhiam café debaixo de sol ardente, os três filhos mais velhos os acompanhando, sob a vigilância de um capataz odioso. Vivendo em condições precárias, ganhavam o suficiente para não morrer de fome.

A escravidão já fora abolida no Brasil, havia tempos, mas nas fazendas de café seu ranço perdurava.

Notificados, certa vez, de que deviam reunir-se, à hora do almoço, para não perder tempo de trabalho, junto a uma frondosa árvore, ao chegar ao local marcado para o encontro os colonos se depararam com um quadro deprimente: um trabalhador negro amarrado à árvore. A princípio, Eugênio Da Col não entendeu nada do que estava acontecendo, nem do que ia acontecer, até divisar o capataz que vinha se chegando, chicote na mão. Seria possível, uma coisa daquelas? Tinham sido convocados, então, para assistir ao espancamento do homem? Não houve explicações. Para quê? Estava claro: os novatos deviam aprender como se comportar; quem não andasse na linha, não obedecesse cegamente ao capataz, receberia a mesma recompensa que o negro ia receber. Um exemplo para não ser esquecido.

O negro amarrado, suando, esperava a punição que não devia tardar; todos o fitavam, calados.

De repente, o capataz levantou o braço, a larga tira de couro no ar, pronta para o castigo. Então era aquilo mesmo? Revoltado, cego de indignação, o jovem colono Eugênio Da Col não resistiu; não seria ele quem presenciaria impassível ato tão covarde e selvagem.

Impossível conter-se!

Com um rápido salto, atirou-se sobre o carrasco, arrebatando-lhe o látigo das mãos.

Apanhado de surpresa, diante da ousadia do italiano, perplexo, o capataz acovardou-se. O chicote, sua arma, sua defesa a garantir-lhe a valentia, estava em poder do "carcamano"; valeria a pena reagir? Revoltado, fora de si, esbravejando contra o capataz em seu dialeto dos Montes Dolomitas, o rebelde pedia aos companheiros que se unissem para defender o negro. Todos o miravam calados. Será que não compreendiam suas palavras, seus gestos? Certamente sim, mas ninguém se atrevia a tomar uma atitude frontal de revolta. Católico convicto, ele fazia o que lhe ditava o coração, o que lhe aconselhavam os princípios cristãos...

De repente, como num passe de mágica, o negro viu-se livre das cordas que o prendiam à árvore. O capataz apavorou-se. Quem teria desatado os nós. Quem teria?

O topetudo não fora, estava ali em sua frente, gesticulando, gritando frases incompreensíveis, ameaçador, de chicote em punho... O melhor era desaparecer o quanto antes, rapidamente: "esses brutos poderiam reagir contra ele. A prudência mandava não facilitar".

Nessa mesma tarde, a família Da Col foi posta na estrada, porteira trancada para "esses rebeldes imundos". Estavam despedidos. Nem pagaram o que lhes deviam. "Precisavam ressarcir-se do custo do transporte de Santos até a fazenda..." E fim.

Pela estrada deserta e infinita, seguiu a família, levando as trouxas de roupas e alguns pertences que puderam carregar, além da honradez, da coragem e da fé em Deus.

Fonte: GATTAI, Zélia. Parecida mas diferente. In: **Se bem me lembro...** Caderno do professor: orientações para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2010. Coleção da Olimpíada.

## ANEXO B – MÚSICAS UTILIZADAS NO TESTE DIAGNÓSTICO

### Todos Os Verbos (Zélia Duncan)

<u>Errar</u> é útil	Todos os verbos do mundo
<u>Sofrer</u> é chat	E nele sempre cabem de vez
<u>Chorar</u> é triste	<u>Abraçar</u> é quente
<u>Sorrir</u> é rápido	<u>Beijar</u> é chama
Não <u>ver</u> é fácil	<u>Pensar</u> é ser humano
<u>Trair</u> é tátil	<u>Fantasiar</u> também
<u>Olhar</u> é móvel	<u>Nascer</u> é dar partida
<u>Falar</u> é mágico	<u>Viver</u> é ser alguém
<u>Calar</u> é tático	Saudade é despedida
<u>Desfazer</u> é árduo	<u>Morrer</u> um dia vem
<u>Esperar</u> é sábio	Mas <u>amar</u> é profundo
<u>Refazer</u> é ótimo	E nele sempre cabem de vez
<u>Amar</u> é profundo	Todos os verbos do mundo
E nele sempre cabem de vez	E nele sempre cabem de vez

Fonte: <https://www.vagalume.com.br/zelia-duncan/todos-os-verbos.html>

### Xote Ecológico (Aguinaldo Batista e Luiz Gonzaga)

Não posso <u>respirar</u>	Cadê a flor que estava aqui
Não posso mais <u>nadar</u>	Poluição comeu
A terra está morrendo	O peixe que é do mar
Não dá mais pra <u>plantar</u>	Poluição comeu
Se <u>plantar</u> não <u>nasce</u>	O verde onde é que <u>está</u>
Se <u>nascer</u> não <u>dá</u>	Poluição comeu
Até pinga da boa	Nem o Chico Mendes sobreviveu
É difícil de <u>encontrar</u>	

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/295406>

## **APÊNDICE A – ATIVIDADES ELABORADAS PARA A ETAPA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA**

A proposta didática a seguir trata-se de uma sequência de atividades que tem como objetivo auxiliar o trabalho do professor na busca de atividades inovadoras que não estejam pautadas no ensino tradicional de ortografia, sem reflexão sobre as regras. As dificuldades ortográficas devem ser trabalhadas gradualmente através de exercícios que levem o aprendiz a familiarização com a palavra, de acordo com a experiência que ele terá em perceber o som, a imagem e o significado da palavra em um contexto específico. Depois desse momento, é necessário refletir sobre as regras que estão convencionadas na escrita. Como afirma Moraes (2007), a escrita correta das palavras é cobrada pela escola ao aluno, mas são poucas as situações construídas em cima da reflexão das dificuldades ortográficas da língua. Portanto, precisamos ensinar ortografia visando à aquisição dessa habilidade tão importante para a leitura e produção de textos significativos.

### **INTERVENÇÃO DIDÁTICA 01**

**Infinitivo: Refletindo sobre o uso.**

**Objetivo s):**

1. Refletir sobre o uso da terminação R em verbos na forma nominal do infinitivo, em todas as conjugações;
2. Conhecer outras formas verbais em que o R pode ser utilizado como forma desviante da norma padrão.

**Conteúdo:** Regularidades ortográficas- ocorrência do R no infinitivo e não ocorrência em outras formas verbais.

**Ano:** 7º

**Tempo estimado:** 100 minutos

**Material necessário:** quadro, pincel, cópias das letras de músicas e áudio

**1ª etapa:**

**Desenvolvimento:** Os alunos serão apresentados à proposta de trabalho, refletir sobre quando se deve usar o R ou não em formas verbais. Todos irão discutir coletivamente e, depois, as duplas serão formadas. A atividade de geração ou descoberta será a escrita das ações verbais, utilizando o infinitivo e a separação de palavras, com a dificuldade ortográfica, em dois grupos distintos, de acordo com a tonicidade das formas verbais.

**Questões propostas:**

a) Escreva os verbos correspondentes a ação de:

dar pulos \_\_\_\_\_

fazer convites \_\_\_\_\_

fazer compras \_\_\_\_\_

fazer desenhos \_\_\_\_\_

dar beijos \_\_\_\_\_

fazer perguntas \_\_\_\_\_

b) Separe os verbos abaixo em dois grupos se baseando na sílaba tônica. No primeiro grupo, escreva as palavras paroxítonas e no segundo, as palavras oxítonas:

Comprar- chega- pula- acompanhar- corre- chama- acompanhar-  
 escrever-corre-engolir- engole- começar- pular- enxergar- digita-  
 cochilar-querer-dirige- treme- tremer- reproduzir- existe- secar-  
 pergunta- perguntar- encher- permanecer

c) Agora, escolha dois verbos de cada grupo e forme frases com eles.

d) Reflita sobre os verbos que você utilizou para formar cada frase. Pronuncie as frases e observe as diferenças entre as formas oxítonas e paroxítonas. Anote suas conclusões:

## 2ª etapa:

**Desenvolvimento:** Os alunos irão reproduzir o trecho de uma canção que apresente as formas verbais exploradas ( infinitivo e 3ª pessoa do singular do presente do indicativo). Primeiro, eles escutarão a música e após ouvi-la, irão completar os trechos solicitados.

### Questões propostas:

a) Complete a letra da música com as formas verbais estudadas na atividade anterior, de acordo com a audição:

### Encontros e Despedidas (Maria Rita)

Mande notícias do mundo de lá  
 Diz quem **fica**  
 Me dê um abraço, venha me **apertar**  
 Tô chegando  
 Coisa que gosto é poder **partir**  
 Sem ter planos  
 Melhor ainda é poder **voltar**  
 Quando quero

Todos os dias é um vai-e-vem  
 A vida se repete na estação  
 Tem gente que chega pra **ficar**  
 Tem gente que vai pra nunca mais  
 Tem gente que vem e quer **voltar**  
 Tem gente que vai e quer ficar  
 Tem gente que veio só **olhar**  
 Tem gente a **sorrir** e a **chorar**

E assim, **chegar** e **partir**

São só dois lados  
 Da mesma viagem  
 O trem que **chega**  
 É o mesmo trem da partida  
 A hora do encontro  
 É também de despedida  
 A plataforma dessa estação  
 É a vida desse meu lugar  
 É a vida desse meu lugar  
 É a vida

Composição: M. Nascimento E F. Brant

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/maria-rita/73647/>

b) Compare suas respostas com o texto original da canção. Há algum erro? Comente-o, se houver e qual foi sua dúvida:

c) Divida as formas verbais utilizadas para completar a letra da música de acordo com a tonicidade: paroxítonas e proparoxítonas

### INTERVENÇÃO DIDÁTICA 02

**Infinitivo: Refletindo sobre o uso.**

**Conteúdo:** Infinitivo em todas as conjugações verbais

**Tempo estimado:** 100 minutos

**Objetivos:**

1. Promover o emprego correto do R através de atividade de reflexão metalinguística;
2. Compreender os contextos sintáticos de ocorrência das formas verbais estudadas;
3. Analisar os desvios encontrados da forma padrão.

**Material necessário:** Cópias dos textos *Brasil Pandeiro* e *Cotidiano*

**Desenvolvimento:** Os alunos irão localizar nos textos distribuídos (dois diferentes, por dupla) as formas verbais estudadas. Depois, trocarão, propositalmente, as formas verbais localizadas pela forma não padrão.

**Questões propostas:**

1. Os textos abaixo possuem várias formas verbais do infinitivo e da 3ª pessoa do singular. Circule as formas verbais encontradas:

**TEXTO 01**

**BRASIL PANDEIRO**

Versão (original)

Gravação:

Moraes Moreira

Chegou a hora dessa gente bronzeada **mostrar** seu valor  
 Eu fui à Penha, fui **pedir** ao Padroeiro para me **ajudar**  
 Salve o Morro do Vintém, Pendura a saia eu quero **ver**  
 Eu quero **ver** o tio Sam **tocar** pandeiro para o mundo **sambar**

O Tio Sam está querendo **conhecer** a nossa batucada  
 Anda dizendo que o molho da baiana melhorou seu prato  
 Vai **entrar** no cuzcuz, acarajé e abará  
 Na Casa Branca já dançou a batucada de ioiô, iaiá

Brasil, esquentai vossos pandeiros  
 Iluminai os terreiros que nós queremos **sambar!**

Há quem sambe diferente noutras terras, noutra gente  
 Num batuque de **matar**  
 Batucada, **reunir** nossos valores  
 Pastorinhas e cantores  
 Expressão que não tem par, ó meu Brasil

Brasil, esquentai vossos pandeiros  
 Iluminai os terreiros que nós queremos **sambar!**

Brasil, esquentai vossos pandeiros  
 Iluminai os terreiros que nós queremos **sambar!**

Ô, ô, sambar.  
 Ô, ô, sambar...

## TEXTO 02

Todo dia ela faz tudo sempre igual  
 Me sacode às seis horas da manhã  
 Me **sorri** um sorriso pontual  
 E me **beija** com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pra eu me **cuidar**  
 E essas coisas que diz toda mulher  
 Diz que está me esperando pro jantar  
 E me **beija** com a boca de café

Todo dia eu só penso em **poder parar**  
 Meio-dia eu só penso em **dizer** não  
 Depois penso na vida pra **levar**  
 E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se **esperar**  
 Ela **pega** e me **espera** no portão  
 Diz que está muito louca pra **beijar**  
 E me **beija** com a boca de paixão  
 Toda noite ela diz pra eu não me **afastar**  
 Meia-noite ela **jura** eterno amor

E me **aperta** pra eu quase **sufocar**  
 E me **morde** com a boca de pavor

Todo dia ela faz tudo sempre igual  
 Me sacode às seis horas da manhã  
 Me **sorri** um sorriso pontual  
 E me **beija** com a boca de hortelã

- a) Agora, vocês irão trocar propositalmente algumas formas verbais marcadas. Troquem o texto e relacionem as formas verbais inadequadas em uma coluna, escrevendo-as corretamente na coluna ao lado.
- b) Reflitam sobre a atividade anterior e respondam: o que estava incorreto na escrita das formas verbais relacionadas?

## 2. Produção textual com foco na norma padrão

**Objetivo:** Empregar adequadamente a forma verbal padrão e analisar, por meio da produção textual individual do aluno, as ocorrências das formas verbais estudadas observando o contexto morfossintático em que ocorrem.

**Desenvolvimento:** o professor irá introduzir o tema da produção de texto através da leitura de imagens relacionadas aos heróis e trabalhar o conceito de heroísmo. A partir daí, os alunos serão motivados a escrever um texto narrativo em que se encontrem as formas verbais estudadas nas atividades anteriores.

**Materiais:** Folha de redação, imagens ilustrativas de heróis, quadro e pincel.

### Questão proposta:

Você deverá produzir uma narrativa de aventura, inserindo um herói moderno. Primeiramente, você deverá pensar nas características desse herói, suas aptidões, seus poderes, seu ponto fraco. Após a criação do personagem com todas as suas características, pense também no vilão, muito importante para a elaboração da narrativa.

## 3. Atividade de revisão:

**Objetivos:** possibilitar a revisão textual que desenvolva o avanço no processo de ensino-aprendizagem e averiguar a aprendizagem do conteúdo estudado.

**Procedimentos:** os alunos devem promover a troca de textos elaborados pelos colegas para revisá-los atendo-se a certos aspectos, como: clareza das ideias, a construção dos parágrafos de maneira coesa e coerente, aspectos gramaticais de regência e concordância. Porém, o principal aspecto a ser analisado serão as formas verbais estudadas nas atividades anteriores. Após essa etapa, deverá ser feita a reescrita textual pelo autor do texto, seguindo as orientações do colega corretor.

**Materiais necessários:** produções textuais dos alunos

### Questão proposta:

## INTERVENÇÃO DIDÁTICA 3

**Duração:** 100 minutos

**Atividade 01:** Preenchimento de lacunas com formas concorrentes.

**Objetivos:** investigar a aprendizagem das regras de uso das formas verbais estudadas.

**Materiais:** folha de atividade, quadro e pincel.

**Questões propostas:**

1. Complete as lacunas, escolhendo corretamente a palavra que está entre parênteses.
  - a) O aluno precisa \_\_\_\_\_ o desafio. (vence-vencer)
  - b) O frio \_\_\_\_\_ nos meses do final do ano. (aumenta-aumentar)
  - c) O garoto \_\_\_\_\_ o muro da vizinha. (pula- pular)
  - d) Depois de \_\_\_\_\_ sobre o assunto, foi embora. (conversa-conversar)
  - e) O artista \_\_\_\_\_ a peça dias de quinta. (apresenta- apresentar)
  - f) Os comerciantes estudam uma estratégia para \_\_\_\_\_ as vendas do final do ano. (estimula- estimular)
  - g) Minha irmã \_\_\_\_\_ comigo todos os dias. (conversa- conversar)
  - h) Não podemos \_\_\_\_\_ nada sem sua autorização. (fala- falar)
2. Acrescente um r ao final das palavras abaixo para forme frases inserindo as novas palavras:
  - a) Pesca  
\_\_\_\_\_
  - b) Cria  
\_\_\_\_\_
  - c) Canta  
\_\_\_\_\_
  - d) Cola  
\_\_\_\_\_
  - e) Amola  
\_\_\_\_\_

## INTERVENÇÃO DIDÁTICA 04

### Atividade de geração

#### Infinitivo (Verbos de todas as conjugações)

**Duração:** 100 minutos

#### Atividade 01:

**Objetivos:** Observar e compreender o contexto sintático de ocorrência das formas verbais do infinitivo.

**Procedimentos:** Os alunos devem observar os exemplos dados com o verbo “estar” e “dar” no infinitivo e na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo e compreender a diferença do uso do -R.

**Materiais:** Cópia da atividade, quadro e pincel

**Questão proposta:**

**Observe as frases abaixo:**

Ana **está** na praia mas gostaria de **estar** em casa.

José **dá** atenção aos seus filhos mas queria **dar** muito mais.

Espero **estar** com você amanhã na reunião.

OBSERVAÇÃO      está= (fica)      estar= (ficar)  
                          dá= proporciona      dar= (proporcionar)

Agora complete as frases abaixo com **está**, **estar**, **dá**, **dar**, atentando para observação acima.

- a) Você \_\_\_\_\_ prestando atenção às aulas?
- b) Elias \_\_\_\_\_ atento ao que os professores dizem.
- c) O computador \_\_\_\_\_ na mesa da sala.
- d) Quero \_\_\_\_\_ um pouco mais na presença deles.
- e) Toda sexta, a professora \_\_\_\_\_ os livros para leitura aos alunos.
- f) Minha mãe ficou de \_\_\_\_\_ umas roupas para mim.
- g) O professor \_\_\_\_\_ aula de produção textual duas vezes na semana.
- h) O aluno precisa \_\_\_\_\_ aos pais o comunicado.

### **Atividade 02: Leitura com foco na forma não-padrão**

**Questão proposta:**

- a) O texto abaixo possui vários desvios da norma padrão escrita das formas verbais de 3ª pessoa do singular (presente) e do infinitivo. Identifique as formas verbais inadequadas e escreva as formas corretas correspondentes na cruzadinha. Depois responda: o que estava incorreto na escrita das formas verbais que você identificou?

#### **Palavras jogadas fora**

Quando criança, convivia no interior de São Paulo com o curioso verbo “pinchar” e ainda o ouço por lá esporadicamente. O sentido da palavra é o de "jogar fora" (pincha fora essa porcaria) ou "mandar embora" (pincha esse fulano daqui). Teria sido uma das muitas palavras que ouvir menos na capital do estado e, por conseguinte, deixei de usa. Quando indago às pessoas se conhecem esse verbo, comumente escuto respostas como “minha avó



## APÊNDICE B – ATIVIDADE ELABORADA PARA A ETAPA DE PÓS-TESTE

PROVÉRBIOS OU DITADOS POPULARES SÃO FRASES DE SABEDORIA POPULAR, COM POUCAS PALAVRAS, MAS QUE TRANSMITEM CONSELHOS E/OU ENSINAMENTOS. GERALMENTE, OS PROVÉRBIOS TÊM AUTORES ANÔNIMOS, NÃO SE SABE QUEM OS CRIARAM.

- “É melhor prevenir do que \_\_\_\_\_” (remediar/remedia)
- “Água mole em pedra dura, tanto bate até que \_\_\_\_\_” (fura/furar)
- “Cavalo dado não se \_\_\_\_\_ os dentes” (olha/olhar)
- “Boca calada não \_\_\_\_\_ mosca”. (entra/entrar)
- “Cada um \_\_\_\_\_ onde o sapato \_\_\_\_\_” (sabe/saber) (aperta/apertar)
- “Cachorro que muito \_\_\_\_\_ não \_\_\_\_\_”. (ladra/ladRAR) (morde/morder)
- “Quem \_\_\_\_\_ consente” (cala/calar)
- “Ninguém \_\_\_\_\_ o certo pelo duvidoso” (troca/trocar)
- “Quem tem telhado de vidro não \_\_\_\_\_ pedra no do vizinho” (atira/atirar)
- “Quem semeia vento \_\_\_\_\_ tempestade”. (colhe/colher)

- ( ) é melhor evitar o problema do que tentar resolvê-lo.
- ( ) quando se tem um sonho, deve-se insistir para realizá-lo.
- ( ) não deve-se reclamar do que as pessoas te oferecem ou presenteiam.
- ( ) muitas pessoas dando palpites, atrapalham.
- ( ) pessoas que ameaçam e brigam muitas vezes são covardes e medrosos.
- ( ) quem não manifesta sua opinião, tem que aceitar a dos outros.
- ( ) faça o que você tem certeza e não o que você não sabe.
- ( ) se você tem defeitos, não acuse os outros de tê-los também.
- ( ) se você der um murro em alguém provavelmente apanhará

### 2. Proposta textual:

Observe os provérbios e escolha um deles que você mais se identifica. Produza um texto narrando uma história, cujo o final você utilize o provérbio como ensinamento.