



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**FRANCISCA ALINE ALMEIDA SILVA**

**O ENSINO DAS RELAÇÕES GRAFOFONOLÓGICAS COMO ESTRATÉGIA PARA  
REDUZIR ERROS ORTOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**FORTALEZA**

**2019**

FRANCISCA ALINE ALMEIDA SILVA

O ENSINO DAS RELAÇÕES GRAFOFONOLÓGICAS COMO ESTRATÉGIA PARA  
REDUZIR ERROS ORTOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera  
Lima Júnior

FORTALEZA

2019

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)

---

S58e Silva, Francisca Aline Almeida.  
O ensino das relações grafofonológicas como estratégia para reduzir erros ortográficos na Educação de Jovens e Adultos / Francisca Aline Almeida Silva. – 2019.  
118 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.

1. Ortografia. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Relações grafofonológicas. I. Título.

CDD 400

---

FRANCISCA ALINE ALMEIDA SILVA

O ENSINO DAS RELAÇÕES GRAFOFONOLÓGICAS COMO ESTRATÉGIA PARA  
REDUZIR ERROS ORTOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

---

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

---

Profa. Dra. Luciani Ester Tenani  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

---

Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho a meu pai, Nonato, que há pouco ficou distante dos meus olhos, mas que agora é presença forte no meu coração.

## AGRADECIMENTO

A Deus, pelo milagre diário da vida.

Ao Prof. Dr. Ronaldo Manguiera de Lima Júnior, pela serenidade com que conduz as orientações e apresenta perspectivas quando surgem as dificuldades.

Aos professores do Profletras, em especial Áurea Zavam, Mônica Magalhães, Pollyanne Bicalho e Ronaldo Manguiera pela simplicidade e amor com que conduzem seu fazer pedagógico inspirando em nós o desejo de sermos profissionais melhores.

À coordenação do Profletras, pela compreensão das particularidades de cada um e pela busca de soluções para cada obstáculo.

À CAPES por apoiar um programa tão importante e necessário ao aperfeiçoamento profissional dos professores da Educação Básica brasileira.

À Prefeitura Municipal de Aquiraz pelo afastamento concedido.

Aos colegas da turma, Clair Teixeira, Camila Mesquita, Claudiane Martins, Cleiton Batista, Cleyton Paes, Daniel Ferreira, Daniele Firmino, Luís Fernando, Lidiane Teixeira, Márcia Carvalho, Nágela Carvalho, Paula Oliveira, Simone Freire e Vera Lúcia pelo suporte dado ao longo dessa caminhada e por renovar em mim a crença numa educação pública de qualidade.

Ao meu pai Nonato (em memória), pelo exemplo de fé e sabedoria. Apesar da quase nula vivência com a escrita, transbordava conhecimento.

À minha mãe Fátima, modelo de caridade revestido em um coração forte, que soube compreender minhas ausências.

Ao meu irmão Welliton, que se orgulha das minhas conquistas.

À minha companheira Tereza Cristina, que me incentivou a voltar à Universidade e que, principalmente, cuidou de tudo a minha volta para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Sua paciência e compreensão foram determinantes para enfrentar os momentos mais turbulentos.

A todos os amigos que oram e torcem pelo meu sucesso.

“Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes.” (Paulo Freire)

## RESUMO

A escrita é socialmente valorizada, pois representa o saber legitimado e também possibilita o acesso aos bens de cultura. Escrever, pautado pelo que orienta a norma ortográfica, torna-se uma necessidade para que o indivíduo realize um uso eficiente da língua e não seja estigmatizado pelo domínio de apenas uma variante linguística. Nas várias etapas de ensino, ainda se percebem dificuldades na ortografia, sinalizando que o tratamento a ela dispensado carece de ser revisto. Com alunos que apresentam uma trajetória escolar irregular, como os da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), as dificuldades são, por vezes, acentuadas e essa defasagem é o limitador que mais os incomoda. Pautando-se nas pesquisas de Soares (2017), Possenti (2001), Bortoni-Ricardo (2009), Bagno (2007), Gnerre (1998), Freire (1991, 2011), Cagliari (2002), Morais (2008, 2010), Lemle (2007), dentre outros, este trabalho objetiva avaliar os efeitos do ensino das relações grafofonológicas na redução dos casos de desvios à norma na turma de modalidade EJA nível VI (8º/9º anos) de uma escola da rede pública municipal de Eusébio. Para isso, foram tomados como objeto de análise os três erros motivados pela oralidade mais frequentes na turma, constatados a partir de investigação prévia: o apagamento do <r> em coda de verbos no infinitivo, a lateralização de [w] e a monotongação de verbos no pretérito perfeito do indicativo. Trata-se de uma pesquisa-ação com avaliação quali-quantitativa dos dados do pré e pós-teste entremeada por atividades interventivas. Os resultados apontaram a pertinência de um trabalho sistematizado com a ortografia a fim de corrigir problemas que se perpetuam na trajetória escolar dos alunos. Chegou-se à conclusão de que atividades ortográficas que relacionem os conhecimentos da turma a informações sobre a estrutura e sobre o funcionamento da língua ajudam a reduzir desvios à norma.

**Palavras-chave:** Ortografia. Educação de Jovens e Adultos. Relações grafofonológicas.

## ABSTRACT

Writing is socially valued, as it represents legitimized knowledge and enables access to cultural goods. Writing based on what guides the orthographic norm becomes a necessity for the individual to make an efficient use of the language and not be stigmatized by the domain of only one linguistic variant. In the various stages of teaching, difficulties are still detected in the spelling, indicating that the treatment to be dispensed needs to be reviewed. With students who present an irregular school trajectory, such as those of the Youth and Adult Education (EJA) modality, the difficulties are sometimes accentuated and this lag is the limiter that bothers them most. Based on the research of Soares (2017), Possenti (2001), Bortoni-Ricardo (2009), Bagno (2007), Gnerre (1998), Freire (1991, 2011), Cagliari (2002), Morais (2008, 2010), Lemle (2007), among others, this study aims to evaluate the effects of the teaching of grafophonological relations in the reduction of cases of deviations from the norm in the class of EJA modality level VI (8<sup>th</sup>/9<sup>th</sup> grade) of a school in the municipal public network of Eusebio. For this, the three most frequent mistakes motivated by orality in class, verified from previous research, were taken as the object of analysis: the deletion of the <r> in coda of verbs in the infinitive, the lateralization of [w] and the monotongation of verbs in the perfect tense of the indicative. It is an action research with qualitative and quantitative evaluation of the data interspersed by intervention activities. It was concluded that orthographic activities that relate the knowledge of the class to information on the structure and functioning of the language help reduce deviations from the norm.

**Keywords:** Orthography. Youth and Adult Education. Grafophonological relations.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura interna da sílaba.....	39
Figura 2 - Ilustração do curta-metragem "O coronel o lobisomem" .....	62
Figura 3 - Trecho 1 .....	64
Figura 4 - Trecho 2 .....	65
Figura 5 - Trecho 3 .....	65
Figura 6 – Cordel “O roubo do banco central”.....	66
Figura 7 - Versos da segunda atividade diagnóstica.....	69
Figura 8 – Trechos da atividade .....	72
Figura 9 – Fragmentos do diagnóstico inicial .....	73
Figura 10 - Exemplos de textos para comparar o uso da monotongação .....	75
Figura 11 - Respostas apresentadas pelos alunos .....	75
Figura 12 - Provérbios e frases bíblicas.....	77
Figura 13 - Trecho com respostas dos alunos.....	78
Figura 14 - Cartum de Quino.....	79
Figura 15 - Trecho colhido das produções da turma – trecho 1 .....	81
Figura 16 - Trecho retirado da produção da turma – trecho 2.....	81
Figura 17 - Trecho retirado das produções dos alunos – trecho 3.....	82
Figura 18 - Trecho com ocorrências de apagamento do <r> - trecho 1 .....	82
Figura 19 - Trecho com ocorrências de apagamento do <r> - trecho 2 .....	83
Figura 20 - Exemplo de trechos com ocorrências de outros processos fonológicos .....	92
Figura 21 - Exemplo de trechos com ocorrências de outros processo fonológicos.....	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Exemplo da falta de correspondência entre grafemas e sons da fala .....	31
Quadro 2 - Principais regularidades contextuais do português .....	32
Quadro 3 - Exemplos de regularidades morfo-gramaticais do português .....	33
Quadro 4 - Principais irregularidades do português .....	34

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Erros por número de ocorrência - pré-teste (redação).....	63
Tabela 2 - Percentual do mesmo fenômeno (redação / pré-teste).....	64
Tabela 3 - Número de erros por aluno - pré-teste (redação).....	66
Tabela 4 - Número de erros por aluno - pré-teste (ditado).....	68
Tabela 5 - Percentual do mesmo fenômeno (ditado / pré-teste).....	69
Tabela 6 - Percentual do mesmo fenômeno - pré-testes.....	70
Tabela 7 - Comparativo dos erros por aluno no diagnóstico inicial.....	71
Tabela 8 - Percentual do mesmo fenômeno (ditado / pós-teste).....	77
Tabela 9 - Número de erros por aluno - pós-teste (ditado).....	78
Tabela 10 - Número de erros por aluno - pós-teste (redação).....	80
Tabela 11 - Percentual do mesmo fenômeno (redação / pós-teste).....	80
Tabela 12 - Comparativo dos erros por aluno no diagnóstico final.....	83
Tabela 13 - Comparativo da porcentagem de erros (pré-teste x pós-teste) por aluno.....	87
Tabela 14 - Comparativo da porcentagem de erros (pré-teste x pós-teste) por fenômeno.....	88

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparativo do percentual de erros por fenômeno nos diagnósticos iniciais .....	70
Gráfico 2 - Comparativo do percentual de erros de apagamento .....	84
Gráfico 3 - Comparativo do percentual de erros de lateralização .....	84
Gráfico 4 - Comparativo do percentual de erros de monotongação .....	85
Gráfico 5- Comparativo da porcentagem de erros pré-teste x pós-teste por aluno .....	86
Gráfico 6 – Porcentagem geral de erros da turma .....	88

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1	Escrita e poder .....	21
2.2	Escrita e cidadania na EJA.....	25
2.3	A escrita ortográfica.....	29
2.3.1	<i>Relação grafema-fonema</i> .....	30
2.3.2	<i>Processos fonológicos</i> .....	34
2.3.3	<i>Interferência dos processos fonológicos na escrita</i> .....	39
2.3.4	<i>Consciência morfológica</i> .....	43
2.3.5	<i>O ensino de ortografia</i> .....	45
3	METODOLOGIA.....	48
3.1	Bases metodológicas .....	48
3.2	Delimitação do universo.....	50
3.3	Procedimentos de coleta de dados.....	51
3.3.1	<i>Pré-teste de escrita espontânea (redação)</i> .....	52
3.3.2	<i>Pré-teste de escrita dirigida (ditado)</i> .....	53
3.3.3	<i>Intervenções pedagógicas</i> .....	54
3.3.4	<i>Pós-teste de escrita dirigida (ditado)</i> .....	60
3.4.5	<i>Pós-teste de escrita espontânea (redação)</i> .....	61
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	62
4.1	Diagnóstico Inicial – Pré-testes.....	62
4.1.1	<i>Pré-teste de escrita espontânea (redação)</i> .....	62
4.1.2	<i>Pré-teste de escrita dirigida (ditado)</i> .....	66
4.2	Intervenções .....	71
4.3	Diagnóstico final – Pós-testes.....	76
5	CONCLUSÕES.....	90
5.1	Perguntas e hipóteses .....	90
5.2	Limitações da pesquisa.....	92
5.3	Relevância e desdobramentos da pesquisa.....	93
	REFERÊNCIAS .....	95
	APÊNDICE A .....	99
	APÊNDICE B.....	100

<b>APÊNDICE C</b> .....	102
<b>APÊNDICE D</b> .....	104
<b>APÊNDICE E</b> .....	106
<b>APÊNDICE F</b> .....	108
<b>APÊNDICE G</b> .....	110
<b>APÊNDICE H</b> .....	112
<b>APÊNDICE I</b> .....	114
<b>APÊNDICE J</b> .....	116

## 1 INTRODUÇÃO

A escrita nem sempre existiu, é uma dentre as várias invenções da humanidade. Se por um lado, em muitas épocas e em muitas civilizações foi possível viver sem escrever, por outro, na nossa, não dominar a escrita pode implicar algumas dificuldades, pois o uso que dela fazemos nas nossas atividades diárias pressupõe uma relação de dependência da qual pouco conseguem escapar. Por isso, também há preceitos que estabelecem o que é esperado das pessoas no que se refere ao domínio dessa habilidade.

Comunicar-se adquiriu dimensões diferentes à medida que a tecnologia fez encurtar as distâncias e abreviar o tempo. A comunicação escrita, atualmente, tem ocorrido, em muitos momentos, por intermédio de aparelhos eletrônicos que, dentre os vários recursos que oferecem, propiciam corretores ortográficos fazendo supor ser obsoleto o domínio das convenções da escrita. É verdade, porém, que muitas interações sociais não acontecem na esfera virtual e requerem dos interlocutores o uso da linguagem entendida como padrão.

Logo, entendemos que a escrita ortográfica é uma convenção social. Tal escrita foi criada como um recurso para possibilitar que todas as pessoas conseguissem interagir de maneira uniforme, sendo compreendidas, embora apresentem variações consideráveis na fala. O domínio da escrita garante acesso aos bens de cultura socialmente valorizados. Dessa forma, não se expressar adequadamente de acordo com o padrão vigente pode gerar estigma. Soares (2017) destaca que inseridos, como estamos, em uma sociedade grafocêntrica, as possibilidades de participação econômica, política, social, cultural só são possíveis através do domínio da escrita. Compartilhando dessa visão, entendemos que nos parece um conceito enganoso rejeitar a necessidade de que todos ainda precisam se preocupar com esse aspecto da língua em uso, já que o uso da escrita é um instrumento de cidadania. Neste contexto, cabe à escola o papel de oferecer ao aluno a capacidade de transitar em todas as esferas sociocomunicativas com relativa autonomia.

Dentre os aspectos que envolvem a língua, o ensino da ortografia, por seu caráter elementar, é entendido como importante apenas no processo inicial de aprendizagem. Por muito tempo, inclusive, essa aprendizagem se restringiu à memorização. Aprender a escrita das palavras se resumia a repetir seus grafemas. A cópia, como lembra Cagliari (1990), era uma atividade muito prestigiada pelas cartilhas, eficaz na aprendizagem, embora não plenamente satisfatória e nem exclusiva. Compreendemos, nesse sentido, que a apropriação da escrita não se torna simples em decorrência de haver regularidades e irregularidades a serem observadas.

Assim, nos variados níveis de ensino e por motivações distintas, as dificuldades ortográficas se apresentam.

O primeiro contato com a estrutura da língua escrita ocorre efetivamente no ensino básico, uma vez que, de modo geral, o domínio da fala antecede qualquer contato com a escola. Neste momento em que acontecem as primeiras tentativas de transcrever para o papel o que se ouve, percebe-se que a relação fonema-grafema não é biunívoca. Lemle (2007) apresenta essa relação como um casamento nem sempre monogâmico, pois, apesar de ideal, só se realiza em poucos casos. Sendo a fala a primeira referência de língua, o apoio na oralidade será a estratégia mais usada para realizar essa “transcrição”. Partindo desse princípio, observa-se a importância da reflexão sobre o funcionamento da língua como forma de compreender e aprimorar a escrita.

Olhando sobre outro prisma a aquisição da escrita, temos a Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, que é uma modalidade de ensino permeada de especificidades. Ela já pressupõe uma defasagem educacional, visto que, por algum motivo, os alunos tiveram de interromper os estudos, não os iniciaram no período adequado ou, como vem ocorrendo mais recentemente, passaram por reprovações com motivações variadas (mudanças sucessivas de escola, indisciplina, problemas pessoais, dificuldades de aprendizagem...), incorrendo em distorção idade-série e ser direcionado para essas turmas. A aprendizagem, nesses casos, acontece num outro ritmo e o domínio da escrita como forma de inserção social no mundo letrado, e seu nível mais básico – a ortografia – torna-se uma das principais metas dos alunos.

No momento inicial da aprendizagem, desvios ortográficos possuem maior aceitação, uma vez que o conhecimento se dá em etapas que requerem tempo. No entanto, o que se observa com frequência são estudantes, em etapas finais do Ensino Fundamental (EF), com dificuldades ortográficas não esperadas para o nível de escolaridade em que se encontram. Os jovens e adultos dizem, por vezes, que não sabem escrever, significando que não dominam a grafia das palavras. Tais comentários vindos de grupos que se percebem em alguma medida estigmatizados por não terem tido oportunidade de concluir os estudos no período regular, revelam a importância de uma pesquisa que busque oferecer-lhes condições de preencher essa lacuna no aprendizado e elevar-lhes a autoestima. Ao longo de aproximadamente uma década de atuação nessa modalidade, a observação dessa dificuldade recorrente e de comentários como os já citados contribuíram para a nossa decisão por uma pesquisa que fosse ao encontro da superação desse desafio.

Análises da literatura recente nessa temática, através do banco de Dissertações e Teses da Capes e da BDTD por meio da busca dos termos ortografia e ortografia na Educação de Jovens e Adultos, demonstraram que há bastantes trabalhos direcionados à superação das

dificuldades ortográficas dos alunos do Ensino Fundamental II, grande parte deles resultados de pesquisas desenvolvidas no Profletras. Foram encontradas também pesquisas como a de Sella (2017) intitulada *Erros de grafia em produções de alunos do ensino médio: análise e reflexões* destacando as origens dos erros de grafia mais recorrentes em produções textuais de alunos do 1º e 2º Anos do Ensino Médio. Os resultados indicaram que os erros ortográficos relacionados à transgressão/desconhecimento de princípios fonético-fonológicos e processos fonológicos superavam os advindos da quebra exclusiva da convenção ortográfica, sugerindo a necessidade de desenvolvimento de maior conscientização fonético-fonológica, além da reflexão acerca da língua e de suas regularidades. Tais limitações denotam que a aquisição da norma ortográfica não está restrita ao processo de alfabetização e nem é aprendida apenas com exposição à língua.

Embora o público da EJA apresente, em geral, maiores dificuldades quanto ao domínio da ortografia convencionada, reduzidos são os trabalhos que se debruçaram sobre esse tema. Podemos citar dois: Silva (2016) que investigou o tratamento dado à fonologia na formação dos alfabetizadores e nos livros didáticos em *A fonologia e suas possíveis contribuições para a alfabetização na educação de jovens e adultos*, vale ressaltar que esta pesquisa se restringiu aos anos iniciais, ou seja, ligada à alfabetização; e Nascimento (2017) que em *Os reflexos da variação das vogais postônicas finais /o/ e /e/ no processo de aquisição da escrita dos jovens e adultos* analisou as variações dessas vogais tão comuns na fala e seus reflexos na escrita.

Já o trabalho de Cruz (2016), por sua vez, sendo a pesquisa mais recente e uma das poucas que aborda os últimos segmentos do EF, tratou dos processos de junturas e separações indevidas nas segmentações das palavras. Esse trabalho cujo título é *A hipo e a hipersegmentação na escrita de alunos da educação de jovens e adultos: uma reflexão na perspectiva da prosódia* buscou compreender e explicar as hipóteses levantadas por alunos do 3º e 4º ciclos para efetuar as segmentações. Constatou-se, portanto, que a prosódia influencia na segmentação das palavras no texto escrito, em razão do aluno se apoiar na fala para a realização desse ato.

O aluno em anos finais do Ensino Fundamental pode ser compreendido como alguém com conhecimento ortográfico consolidado, apesar de as pesquisas mostrarem o contrário. Todavia, na modalidade EJA percebe-se uma dificuldade maior nesse aspecto, motivo pelo qual causa estranheza o número reduzido de pesquisas que se debruçam sobre essa parcela de estudantes. Assim, parece razoável supor que investigações que visem oportunizar a expansão desse conhecimento tão caro à participação em sociedade são fundamentais.

De uma forma geral, o conhecimento da língua vai se ampliando à medida que o aluno vai progredindo em seus estudos ano a ano. É verdade, porém, que as regularidades morfológico-gramaticais, e as irregularidades são aquelas que persistem por mais tempo. Como já ficou evidente, a necessidade de intervenção ainda é uma constante. Fora do ensino regular, há a complicação de não haver entre os alunos similaridade no tempo de estudos anteriores e, conseqüentemente, no nível de exposição ao sistema normativo da língua. Compreender as limitações ortográficas das turmas de EJA nessa etapa de ensino e apresentar propostas de intervenção para amenizá-las parece-nos relevante e necessário.

Embora sendo uma modalidade com características muito particulares (acesso a qualquer série ou nível, organização escolar flexível...), pois a proposta inicial visava a atingir um grupo específico de pessoas, em sua maioria trabalhadores, a responsabilidade de oferecer oportunidades educacionais apropriadas deve ser a mesma do ensino regular. Partindo desse princípio, é pertinente um trabalho que vise contribuir para amenizar uma das barreiras de acesso aos bens produzidos por uma sociedade grafocêntrica como a nossa, que é a escrita.

O grupo heterogêneo da Educação de Jovens e Adultos no formato que hoje se apresenta nas escolas traz algumas dificuldades uma vez que uma parte dos alunos teve maior vivência em sala de aula, porque vieram do ensino regular e, conseqüentemente, tem alguma ideia sobre a ortografia, enquanto a outra se encontra ainda muito dependente do apoio oral. Suas aspirações e níveis são diversos. Mas atender minimamente a esses desejos é a grande questão que se impõe.

É na perspectiva de elevar o desempenho ortográfico dos alunos, independente da trajetória escolar que tenham trilhado, que essa investigação se justifica. Considerando que a pesquisa acadêmica ainda é tão limitada para esse público, em contraste com a importância social que possui, a apropriação da escrita é o estímulo necessário a todos aqueles que se sentem excluídos das práticas comunicativas que a envolve.

Considerando-se a constatação que a dificuldade em grafar corretamente as palavras era um problema que afetava a muitos e causava-lhes incômodo aparente, uma intervenção com o objetivo de reduzir essa dificuldade se fazia necessário. Observamos que os erros tinham, em sua maioria, uma motivação fonológica, uma vez que desconhecendo as bases da estrutura gramatical da língua que lhes permitissem se apoiar, os alunos ancoravam-se exclusivamente na pronúncia das palavras. Por isso, escolhemos tratar nesta pesquisa dos erros de grafia relacionados aos processos fonológicos mais recorrentes.

Diante do quadro que se delineava, interessava-nos investigar as seguintes perguntas de pesquisa:

a) Em que medida o apoio na oralidade interfere negativamente na escolha ortográfica dos alunos?

b) Em que medida atividades que proporcionem a reflexão sobre normas e uso podem promover um aumento do desempenho ortográfico desses alunos?

Tomando por base nossa vivência docente, acreditamos que na proporção em que o aluno vai compreendendo como funcionam as relações grafemas-fonemas, ele tende a grafar as palavras obedecendo às normas da língua já que está de posse do conhecimento sobre como são regidas essas relações. Isso permitiria uma redução no número de desvios cometidos e impactaria positivamente na habilidade de escrita nesse nível, pois um mesmo erro se repete ao longo de um texto e em textos de diversos alunos. Uma intervenção direcionada amenizaria então esse cenário. Desse modo, apresentamos as hipóteses que se seguem:

a) o apoio na oralidade pode ser enganoso quando usado como recurso exclusivo para escolher a grafia das palavras;

b) o conhecimento adquirido sobre o funcionamento da língua e seu uso reduz sistematicamente o apoio indiscriminado na oralidade, elevando, assim, o desempenho ortográfico dos alunos.

Visando a encontrar respostas para as questões aqui levantadas, nosso objetivo geral foi avaliar os efeitos do ensino das relações grafofonológicas na redução de casos de desvios à norma ortográfica na escrita de alunos de EJA. Intencionando atingir o objetivo traçado, propusemos como objetivos específicos:

- a) analisar e descrever as marcas de oralidade que interferem na grafia convencional das palavras de alunos de EJA;
- b) investigar os casos mais frequentes de desvio à norma, resultantes de processos fonológicos verificados na escrita dos alunos;
- c) elaborar atividades reflexivas com ênfase na relação grafema-fonema a fim de promover um domínio consciente da norma ortográfica;
- d) avaliar os efeitos das atividades que propiciam a reflexão sobre o funcionamento da Língua.

Adiantamos que os erros mais recorrentes encontrados em atividades diagnósticas foram os de apagamento do <r> em coda de verbos no infinitivo, bem como a lateralização de [w] e a monotongação de verbos no pretérito perfeito do indicativo. Desse modo, por exemplo, em situações em que se pretende usar verbos como “escrever” ocorre a grafia “escreve”, em

verbos no pretérito presenciamos tanto ocorrências de “mandol” como de “mando” para a pretensa escrita do vocábulo “mandou”.

Tratar erros de ortografia relacionados ao aspecto gramatical dos verbos é de suma importância por ser esta uma classe de palavras relevante para o desenvolvimento da habilidade escrita. Eles correspondem ao núcleo das orações, ou seja, dependemos deles para nos expressarmos na maioria das situações, sem os quais teríamos possibilidades limitadas de comunicação e, principalmente, por ter sido o grupo de desvios à norma, encontrado com frequência nas produções escritas dos alunos.

Interessava-nos paralelamente aprofundar os conhecimentos sobre a classe gramatical dos verbos e diferenciar essa categoria dos demais grupos de palavras existentes na Língua, pois, como afirma Moraes (2008), nas relações regulares “morfológico-gramaticais”, são os aspectos ligados à categoria gramatical que estabelecem a regra. Por isso, existe a necessidade imprescindível de reconhecer a palavra como pertencente à classe gramatical para que a regra possa ser percebida e aplicada.

Esta pesquisa centra-se no ensino da ortografia a partir da reflexão sobre as relações grafonológicas que a subjazem. Para avaliar os efeitos desse tipo de ensino, foram tomados como objeto de análise para tratamento didático apenas os erros nas formas verbais mencionadas. Essa informação não consta no título e no objetivo geral por acreditarmos na possível generalização dos resultados obtidos para os demais tipos de erros ortográficos.

O trabalho contém um segundo capítulo no qual apresentaremos o aporte teórico utilizado nessa pesquisa. Trataremos da associação entre escrita, poder e cidadania discorrendo sobre norma, erro e variação linguística, amparados nos estudos de Soares (2017), Possenti (2001), Bortoni-Ricardo (2009), Bagno (2007), Gnerre (1998), Libâneo (2007) e Freire (1991, 2011), da escrita ortográfica tratando da relação grafema-fonema, dos processos fonológicos, que impactam sobre a escrita e do ensino da ortografia a partir de Cagliari (2002), Moraes (2008, 2010), Lemle (2007), Galvão e Leal (2005), Moraes e Silva (2007), Roberto (2016), Albuquerque e Ferreira (2010) e Silva (2007).

O terceiro capítulo discorrerá sobre a metodologia utilizada na pesquisa relatando sobre que bases se solidificam o estudo, a delimitação do universo investigado, a proposta de intervenções pedagógicas aplicadas bem como todo o processo de coleta dos dados.

O quarto capítulo apresentará a análise dos dados e discussão dos resultados. A partir da comparação entre as informações presentes no diagnóstico inicial e final, verificaremos a pertinência e aplicabilidade das atividades propostas.

E, por fim, teremos as conclusões no quinto capítulo. Nesse momento, avaliar-se-ão os efeitos das ações pedagógicas. Para isso, retomaremos os objetivos propostos e as hipóteses de pesquisa levantadas com o objetivo de respondê-las e verificar o nível de obtenção dos propósitos traçados.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Abordaremos neste capítulo os referenciais teóricos que fundamentaram este trabalho. Antes de adentrarmos no nosso objeto de estudo, o apagamento, a lateralização e a monotongação, trataremos de outros aspectos relevantes ao trabalho com a escrita. Interessamos conhecer as possíveis relações entre escrita e poder, bem como tratar das implicações daquela para o exercício da plena cidadania. A partir dessas reflexões, iniciaremos o estudo dos pontos de aproximação/distanciamento entre fonemas e grafemas e do conceito de processos fonológicos, já que motivaram nosso objeto de estudo acima mencionado. Apresentaremos o conhecimento morfológico como uma habilidade metalinguística importante para os casos das regularidades a ele associados e, finalmente, trataremos do ensino da ortografia na sala de aula.

### 2.1 Escrita e poder

Diferentemente da fala que não requer sistematização para se fazer uso dela, a escrita como convenção social não se adquire espontaneamente, mas precisa ser aprendida. Isso fica evidente ao observarmos que há muitas pessoas adultas que não sabem ler nem escrever apesar da exposição, ao longo da vida, a materiais escritos. E, numa sociedade de base grafocêntrica, não ter o domínio adequado dessas habilidades implica está excluído dos bens culturais por ela acessados.

Se a princípio a escrita era privilégio de uma elite seleta e destinada ao registro de informações importantes, hoje é pré-requisito para muitas atividades cotidianas. Na dinâmica das relações sociais, algumas tarefas podem ser realizadas por uma pessoa analfabeta como, por exemplo, fazer compras no supermercado. Todavia, não será capaz de redigir a lista dos produtos que pretende comprar, tarefa que exige o domínio da escrita. Portanto, ela, ao mesmo tempo em que proporciona a inserção das pessoas no contexto letrado, pode ser motivo de discriminação.

A pessoa analfabeta ou semianalfabeta, sobretudo jovem-adulto, consciente da distinção social existente entre essa condição e o alfabetizado, utiliza-se de estratégias variadas para mascarar sua dificuldade. É legitimada pelo senso comum a ideia de que é responsabilidade exclusiva do sujeito a aprendizagem e a utilização da escrita ortográfica da língua portuguesa e esse pressuposto reforça o poder atribuído a quem a utiliza convenientemente. Parece haver um ideário meritocrático que serve para velar os preconceitos e desqualificar os discursos das

populações mais empobrecidas. Soares (2017, p.174) reflete o significado da escrita no contexto atual:

As sociedades modernas, porém, são fundamentalmente grafocêntricas; nelas, a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso, é mitificada (é frequente, por exemplo, a suposição de que na escrita é que está o discurso da verdade, que só a escrita é o repositório do saber legítimo).

O poder atribuído à escrita propicia ao aluno, que não a domina de forma segura, procurar a escola por acreditar que ao aprendê-la terá acesso aos espaços letrados. A língua, segundo Gnerre (1998, p. 22), é o arame farpado mais poderoso para bloquear esse acesso. O autor destaca que os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida (GNERRE, 1998, p.10), pois o texto constitucional é produzido de forma tal que muitos não o compreendem. Escrever do modo convencional, então, além de uma necessidade na sociedade atual, representa o saber e a verdade, é um instrumento de libertação no sentido de que estará despreendido das situações de constrangimento e exclusão. Por outro lado, concordamos com Bagno (2007) que dominar a variedade culta da língua não provoca a ascensão social das classes marginalizadas, pois as desigualdades têm raízes mais profundas. No entanto, é papel da escola oferecer os subsídios para que todos utilizem a língua em suas diversas variedades, conforme o contexto comunicativo exigir.

Partindo desse pressuposto, não se pode negligenciar a importância da alfabetização a todos, em especial para aqueles que se escondem de situações em que o uso da escrita vai lhes ser cobrado. Em contrapartida, convém não esquecer o abismo existente entre a norma que lhe será exigida e os conhecimentos que possuem apoiados na oralidade a qual fará analogias para associar à escrita. Em muitos casos, a norma linguística ensinada na escola parece uma “língua estrangeira” para os alunos oriundos de ambientes sociais em que utilizam cotidianamente uma variedade do português não-padrão (BAGNO, 2007). Todavia, essa lacuna vai sendo preenchida à medida que se estabelece uma relação entre o conhecimento normativo que se busca e as hipóteses da língua que o estudante já possui.

Uma questão que se impõe, dessa forma, ao tratarmos a escrita diz respeito ao que a escola exige do aluno. Espera-se que ele escreva certo, ou seja, com base na norma padrão da língua. No entanto, nos momentos iniciais da aprendizagem, escrever conforme a regra gramatical pressupõe grande limitação, porque, desconhecendo as particularidades do

funcionamento linguístico, apoia-se exclusivamente na fala. Para o aluno que está se alfabetizando, uma corresponde a outra sem ressalvas.

Por essa relação direta entre fonema e grafema não se constituir sempre uma verdade, o aluno vai incorrer frequentemente em "erros" e, dentro e fora da escola, eles são utilizados como fonte de censura e discriminação. Muitas vezes a competência textual é confundida com desempenho ortográfico e esses erros cometidos sobrepujam os avanços obtidos pelo aluno (MORAIS, 2008). Entretanto, compartilhamos da concepção de que os possíveis erros constituem hipóteses construídas pelo aluno acerca do sistema linguístico (FERREIRO, 1985) e são a base sobre a qual o conhecimento deve ser elaborado.

A doutrina do erro arraigada na nossa cultura até hoje é preconceituosa, porque desconsidera que o falante foge à norma, impulsionado pelas regras gramaticais próprias internalizadas, as quais são o resultado de seus conhecimentos linguísticos. Observando prioritariamente aspectos socioculturais, as construções diversas da norma são usadas para legitimar o estigma que acompanha quem assim se expressa. No entanto, o erro diz mais sobre o que o aluno já sabe do que o contrário e essas informações valiosas sinalizam o caminho para superá-lo. Trata-se, portanto, de conceitos preconcebidos, idealizações inflexíveis de falantes da norma culta perante aos falantes de outras variantes.

Da concepção de erro podemos destacar duas visões diferentes, que é a visão da gramática normativa e a da gramática descritiva. Para a primeira, tudo que exceda ao padrão estabelecido como ideal é tida como errado, como, por exemplo, na expressão: "a gente vamos no shopping". No entanto, erro para a gramática descritiva é aquilo que não transcorre sistematicamente na língua, em outras palavras, uma construção que prejudique a comunicação, como, por exemplo, a seguinte construção: "vamos a gente shopping no". Como bem esclarece Bagno (2007), ninguém erra ao usar sua própria língua. "Todo falante nativo de uma língua é um falante plenamente competente dessa língua, capaz de discernir intuitivamente a gramaticalidade ou agramaticalidade de um enunciado, isto é, se um enunciado obedece ou não às regras de funcionamento da língua" (BAGNO, 2007, p. 112). Sobre a concepção de língua percebida e aceita pela gramática normativa, Gnerre (1998, p. 30-31) reitera:

A visão tradicional da língua é muito restrita, com uma ênfase forte sobre as estruturas linguísticas. Como é uma visão derivada da tradição escrita, fatos como "sotaque", prosódia e outras características "menores" não são consideradas formalmente como parte da língua, mas obviamente eles desempenham um papel central na real comunicação face a face. Quando os linguistas e, ainda mais, os donos da gramática normativa fazem referência às estruturas linguísticas ou às regras, eles fazem referência somente a parte de totalidade dos sinais da comunicação,

descontextualizados da totalidade dos sinais comunicativos que se dão na real interação verbal face a face.

Em razão disso, ao tratar do conhecimento ortográfico, a escola se preocupa muito em verificá-lo e cria poucas oportunidades para ensinar ortografia. Esquece-se de que os erros são excelentes oportunidades de aprendizagem, diagnosticando as informações que já possuem e direcionando à confirmação ou exclusão da hipótese formulada. O enfoque desproporcional dado ao erro possibilita que a aprendizagem ceda lugar ao desestímulo. No caso específico da EJA, as experiências da vida diária já oportunizaram situações de descrédito em função do não domínio da norma, assim sendo, a baixa autoestima desses alunos pode ser facilmente reforçada com uma abordagem errônea.

Em decorrência do prestígio de que goza a língua padrão, os usos da língua sob algumas variantes tendem a ser interpretados como erros. No entanto, todos somos usuários competentes da língua materna já que, por meio dela, comunicamo-nos antes mesmo de chegarmos à escola. Segundo Possenti (2002, p.35), “a variedade linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de status ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem”. A língua não sendo homogênea, ao contrário, heterogênea e dinâmica é normal que existam variações. Essas diferenças, portanto, não ocorrem numa escala do mais correto ao mais incorreto, são apenas formas diversas de comunicar um mesmo conteúdo.

Segundo Bortoni-Ricardo (2009, p.25), “sempre haverá variação de linguagem nos domínios sociais”. Elas ocorrem por fatores externos à língua como: localização geográfica, sexo, idade, etnia, profissão, etc. A maneira como um jovem se comunica vai diferir do modo como os idosos utilizam a língua. Os papéis sociais de cada indivíduo vão sendo construídos ou reforçados pela linguagem. Há ainda, de acordo com Possenti (2001), fatores internos como pronúncias alternativas que também influenciam na variação.

A escrita ortográfica convencionalizada é única, porque necessita de ser compreendida por todos os falantes, independente dos vários aspectos que os distinguem. À escola cabe trabalhar adequadamente com as diversidades e fazer o aluno perceber que não há uma forma única de se comunicar e que a sua não está incorreta, ela deve se adequar ao contexto de uso. A instituição de ensino então vai conferir-lhe instrumentos para realização dessa adequação sempre que lhe for necessário.

Outro fator importante para a promoção de um ensino adequado a cada indivíduo é a rejeição a qualquer forma de preconceito já que, principalmente na EJA, a diversidade no perfil dos educandos se faz em muitos aspectos. Todos os conhecimentos e as vivências

precisam ser estimulados e desvinculados da noção de certo e errado. Bortoni-Ricardo (2009) esclarece que em todas as comunidades onde vivem e convivem diferentes variedades regionais, os falantes de maior poder socioeconômico transferem esse “prestígio” para sua variante linguística que passa ser vista como a correta. Em contrapartida, a variedade das pessoas com baixo poder aquisitivo ou de áreas rurais é tida como errada, estigmatizada.

A separação entre variedade “cultura ou “padrão” e as demais variedades é resultado de um processo histórico de exclusão que gera o questionamento de até que ponto o preconceito é linguístico pois se constrói a partir de elementos não linguísticos. Na verdade, os fatores sociais são mascarados pela língua ao estigmatizarmos quem não domina a variedade tida como padrão. Tudo que foge a ela é desqualificado, assim como o usuário dessa variante. Gnerre (1998, p.25) lembra que segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação tem razão de ser, com base em critérios de raça, de religião e de credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação.

A preservação da escrita “correta”, por meio da gramática, estende-se para a língua falada o que resulta em uma tarefa impossível, visto que existem diferenças relevantes entre elas e, portanto, supor que se fale como está escrito nas obras clássicas só potencializa discriminações. Bagno (2007) usa o termo preconceito *grafocêntrico* para se referir à análise de toda a língua do ponto de vista restrito da escrita mascarando, assim, a realidade linguística.

Os “erros” que os alunos cometem, muitas vezes, têm explicação no sistema linguístico, porque são aplicações de regularidades ou apoio na pronúncia. As elaborações que são feitas pelos alunos apoiadas na língua podem ser o ponto de partida para se chegar à escrita ortográfica desejada e a que eles têm direito. Para isso, só é necessário um ensino que principie pelas hipóteses que eles já trazem e delas expanda para as informações que não possuem.

## **2.2 Escrita e cidadania na EJA**

O analfabeto, principalmente o que vive nas grandes cidades, sabe, mais do que ninguém, qual é a importância de saber ler e escrever, para sua vida como um todo (FREIRE, 1991 p.70). As necessidades do cotidiano cobram esses conhecimentos para agir no mundo, desde ir e vir a manifestar-se e defender seus direitos, sobretudo quando estes estiverem ameaçados.

Para além dos significados de cidadania apresentados pelos dicionários como qualidade ou condição de cidadão ou condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política, Freire (2003) estende este

conceito defendendo que cidadania também é resultado da assunção entre sujeitos, individuais e culturais, de relações horizontais, dialógicas e interativas, que, permeadas pela ética crítica, proporcionem, aos mesmos, a oportunidade de troca de aprendizados e a possibilidade de se construírem na construção alheia.

A partir dessa perspectiva, Paulo Freire (2011) defende que a educação deve ser libertadora. Na sua compreensão de natureza ideológica, a alfabetização exerce um papel essencial na emancipação civil e política e na construção da cidadania. Para que isso se efetive, é necessário que o indivíduo tome consciência da sua condição de oprimido e caminhe na direção oposta não se deixando oprimir nem oprimindo o outro e busque conscientizar a todos da igualdade que existe entre os homens. Logo, numa sociedade letrada, a relação opressiva é mantida por intermédio da palavra escrita. Ela reforça o poder de quem a domina e alimenta o desamparo dos que a ela não têm acesso. Assim,

[...] não se trata mais de alfabetizar para o mundo no qual a leitura era privilégio de poucos ilustrados, mas sim para contextos culturais nos quais a decodificação da informação escrita é importante para o lazer, o consumo e o trabalho. Este é um mundo letrado, no qual o domínio da língua é também pré-requisito para a aquisição da capacidade de lidar com códigos e, portanto, ter acesso a outras linguagens simbólicas e não verbais, com as da informática e as das artes (MELLO, 1993, p.28).

Aprender a palavra em Freire é muito mais do que dominar as técnicas de escrita, é a chave para a comunicação, para o diálogo, para o encontro consigo mesmo e com o outro, pressupõe conscientização e ação. Para que todos os cidadãos possam participar ativamente da sociedade um dos fatores relevantes é o domínio desse bem socialmente distintivo que é a escrita. Ler e escrever são os elementos fundamentais para que o sujeito possa inserir-se na sociedade de forma atuante e crítica, e, de maneira mais ampla, possa exercer sua cidadania.

Contudo, não pensemos que sem ela o indivíduo é incapaz de ser cidadão, ou seja, de gozar dos direitos políticos e civis de um estado. Assim sendo, letrados e aqueles em processo de escolarização podem exercer sua cidadania, agir politicamente, trocar aprendizados, ser consciente, cobrar direitos. Soares (2017) destaca o modo simplista de entender o direito à cidadania como uma consequência do domínio das habilidades de leitura e escrita.

A ênfase excessiva posta na alfabetização como fator determinante do exercício da cidadania e, correspondentemente, no analfabetismo ou no precário acesso à leitura e à escrita como causas da *exclusão* da cidadania oculta as causas mais profundas dessa exclusão, que são as condições materiais de existência a que são submetidos os “excluídos”, as estruturas privatizantes do poder, os mecanismos de alienação e de opressão, tudo isso resultando na distribuição diferenciada dos direitos sociais, civis e políticos às diversas classes e categorias sociais (SOARES, 2017, p.170, grifo da autora).

O grupo dos que possuem pouca ou nenhuma escolarização experimenta sim limitações ao exercício dos direitos que constituem a cidadania, mas, ainda segundo a autora, eles não são os agentes que inviabilizam a cidadania para todos, ao contrário, são as iniquidades sociais que os tornam pacientes e os impelem a essas limitações. Nesse âmbito, podemos destacar a relação entre a fala e a escrita. No campo da oralidade, o não alfabetizado pode atuar, mas a escrita é o veículo que documenta, que valida informações, sem ela, fica o dito pelo não dito, uma vez que a possibilidade de rever, de retornar a qualquer momento, de confirmar ou refutar só é possível pela escrita. Sobre os limites impostos pelo seu uso social, Souza (2004, p.355) destaca que

[...] além de espaços cotidianos que exigem o conhecimento de escrita, bancos, hotéis, institutos de previdências, documentos oficiais, o sujeito sem a escrita fica ainda privado de imergir em jornais, revistas, livros, restringindo a construção do imaginário pessoal e social. As restrições tendem ao nível estratégico, entendido como aquele em que há vozes diferentes, falando de questões cotidianas ou mais elaboradas, ao tempo em que permite o cruzamento da própria voz de quem escreve ou lê.

Apesar do valor social atribuído ao texto escrito, não é prudente reforçar a clássica oposição entre ele e a oralidade. Parece haver uma barreira entre ambos em que, de um lado, reside a beleza e a correção e, do outro, a feiura e a imperfeição. Desse modo, ao aprender a ler e a escrever, o aluno passaria de uma cultura a outra. Por esse prisma, parece haver a necessidade da suplantação de uma variedade linguística que lhe é familiar para que em seu lugar desenvolva uma nova variedade que, muitas vezes, causa-lhe estranheza. Importante é que a escola proporcione espaço para que as culturas se entrecruzem e desestimule a ideia valorativa a elas associadas.

A cidadania pode ser exercida em contextos diversos e diversidade é talvez o elemento mais comum às turmas da EJA. Se considerarmos aspectos econômicos, etários, sociais, geográficos, linguísticos, todos eles se fazem presentes nessas turmas. Diante desse fato, é necessário ter consciência da multiplicidade de variantes no português do Brasil e, principalmente, saber respeitá-las nas suas singularidades. Os conceitos de “certo” e “errado” precisam ser redefinidos na direção dos contextos de uso e cabe à escola oferecer aos alunos os meios para transitar entre as variedades linguísticas existentes.

Os alunos são falantes competentes da língua e certamente já possuem um vasto conhecimento que envolve aspectos fonológicos, morfossintáticos, pragmáticos e outros, no entanto, esses conhecimentos não são conscientes. Em se tratando da escrita, as relações entre as letras e os sons e suas relações contextuais necessitam de ser explicitadas, pois,

[...] a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação. Uma vez construído poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários, como um sistema de codificação. Entretanto, não é assim, no caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem) as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer em ambos os casos que as crianças reinventam esses sistemas. Bem entendido: não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, deve compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: Qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação? (FERREIRO, 1995, p.12).

A compreensão da natureza desse processo é umas das funções da escola e focaliza apenas uma parte sensível e resistente da língua que é a ortografia, contudo outros objetivos são inerentes à atividade escolar. Para Libâneo (2007), a escola tem três funções que perpassam pela preparação para o trabalho e vida social, pela formação cidadã e pela formação ética. Em relação ao primeiro objetivo, a escola deverá preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, inseri-lo no meio tecnológico, capacitá-lo para a compreensão e uso das novas tecnologias, bem como promover a sua formação sociocultural. O segundo objetivo aponta para a formação de um aluno capaz de exercer a cidadania, compreender e aplicar os direitos de cada indivíduo, ser crítico e participar dos processos de transformação da sociedade, opinando, interferindo positivamente. Por último, o terceiro objetivo aponta para uma formação ética, que compreenda os valores morais.

Esses não são, portanto, propósitos desconexos, mas intimamente interligados e amplos, os quais devem promover uma educação que, nas palavras de Freire (2006, p. 101-102), “teria de ser acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituísse no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade por novos hábitos de participação e ingerência (...)”.

A ação educativa, nesses termos, figura como instrumento formador de consciência o qual contribui para modificar a estrutura social que oprime os que não possuem o conhecimento escolar sedimentado. No caso dos alunos que retornam à escola mais tarde, segundo Arroyo (2011), a sociedade, por décadas, viu-os a partir de suas trajetórias truncadas: evadidos, transferidos, reprovados, defasados, infrequentes. Ele ainda pontua que os processos de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política foram sendo acumulados dentro ou fora da escola. A cultura letrada é, pois, a ponte de acesso aos saberes institucionalizados.

A compreensão do mundo e de si mesmo é o que vai garantir a transformação da alienação e do controle social em situações de igualdade e de libertação. O conhecimento viabiliza as modificações da sociedade à medida que se reconhece como parte importante dela.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono. Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não apenas para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 2011, p. 76).

Para a libertação que se espera venha a se tornar um fato concreto, o acesso à leitura e à escrita não pode ser superficial nem precário, por meio de iniciativas em que, embora se aprenda a ler e escrever, pouco possibilita a integração efetiva na cultura letrada. A introdução no mundo da escrita, particularmente os indivíduos da classe trabalhadora, na visão de Soares (2017, p.175, grifo da autora), “não têm passado além do *limiar* desse mundo, pois funciona mesmo como fator de discriminação: alfabetiza-se para que o indivíduo seja mais produtivo ao sistema, não para que se aproprie de um bem cultural fundamental à conquista da cidadania.”. Desse modo, regulam-se mais o exercício da cidadania que o liberam.

### 2.3 A escrita ortográfica

A norma ortográfica se constitui de uma convenção social que unifica a escrita das palavras (MORAIS, 2010) e permite que possamos nos comunicar com mais facilidade. No entanto, as diferenças entre fonema e grafemas precisam ser ponderadas. A possibilidade de escrever tal qual falamos num país com múltiplos falares como o nosso ocasionaria muitas incompreensões.

Como exemplifica Cagliari (1999, p.67),

[...] poderíamos ter publicações que revelassem, pela escrita, as características fonéticas da língua do escritor, mas, sem dúvida alguma, um grande caos tomaria conta da escrita e da leitura. Por exemplo, alguém observando a própria fala poderia escrever coisas como pfsora, psicréta, pótch, parato (prato), drobá (dobrar)... e aí o trabalho de decifração linguística da escrita seria, sem dúvida alguma, uma tarefa extenuante.

Por esse motivo, é necessária a ajuda para que o estudante que apreendeu como a língua funciona, já que é falante dela, aprenda como a norma ortográfica atua. Assim, à medida que o aluno reconhece as estruturas linguísticas básicas - como os morfemas e as classes de palavras - torna-se apto a refletir sobre a normatização ortográfica, aprimorando o conhecimento acerca da língua escrita e favorecendo o desenvolvimento da competência discursiva.

### **2.3.1 Relação grafema-fonema**

Grafar as palavras da forma convencional se torna uma preocupação e, não raramente, gera constrangimento para o usuário da língua porque revela de imediato seu grau de escolaridade (CAGLIARI, 2002). O domínio da linguagem escrita não se dá pela simples aquisição dos signos visuais, mas há a necessidade da apropriação das subjetividades inerentes ao código para que a correspondência fonema-grafema não seja percebida erroneamente.

Considerando que o sistema alfabético é uma representação notacional criada com a finalidade de representar os sons da fala humana, seria cômodo pensar que o objetivo foi atingido com êxito. A escrita alfabética que estabelece uma relação direta entre letra e som é apenas o primeiro passo para a escrita ortográfica, pois ela não é suficiente para a comunicação em todos os casos. Se tomarmos como exemplo o Português Brasileiro (doravante PB), perceberemos que há casos de correspondências diretas entre letra (grafema) e sons (fonemas) como “p”, “b”, “t”, “d”, “f”, “v”, mas há casos em que um fonema é representado por mais de uma letra e uma letra pode produzir vários sons. Sobre essa relação Lemle (2007, p.17) esclarece:

Na verdade, temos em português pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto. Chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções.

A falta de biunivocidade entre grafema e fonema constitui-se um limitador para a aprendizagem da ortografia, pois a fala não será sempre capaz de auxiliar na escolha exata do grafema. Silva (2007) nos apresenta alguns exemplos:

Quadro 1 - Exemplo da falta de correspondência entre grafemas e sons da fala

Uma letra, vários sons			Um som, várias letras		
Grafema	Fonema	Exemplo	Fonema	Grafema	Exemplo
<X>	[j]	en <b>x</b> ada	[s]	<s>	sap <b>o</b>
	[ks]	tá <b>x</b> i		<c>	ceb <b>o</b> la
	[s]	pró <b>x</b> imo		<z>	pa <b>z</b>
	[z]	ex <b>a</b> me		<ç>	a <b>ç</b> o
<C>	[k]	ca <b>s</b> a		<ss>	ma <b>ss</b> a
<E>	[s]	ceb <b>e</b> la	[k]	<c>	ca <b>s</b> a
	[e]	te <b>l</b> ha	<qu>	q <b>ue</b> ijo	
	[ɛ]	te <b>t</b> o	[g]	<g>	g <b>a</b> to
<O>	[i]	pe <b>i</b> xo	<gu>	g <b>u</b> eto	
	[o]	po <b>v</b> o	<j>	ber <b>in</b> jela	
	[ɔ]	no <b>v</b> a	[j]	<x>	x <b>í</b> cara
	[u]	po <b>v</b> o	<ch>	ch <b>á</b> cara	
			[ʒ]	<g>	t <b>ig</b> ela
				<j>	ber <b>in</b> jela

Fonte: Reproduzido de Silva (2007, p. 40).

À medida que o aluno observa a falta de correspondência entre letra e som, inicia-se o período em que necessita de mais ajuda para confirmar ou não suas hipóteses. Lemle (2007) sistematiza a relação entre eles em quatro etapas: a teoria do casamento monogâmico em que há a relação direta de um para um, a teoria com restrições de posição em que a posição condiciona a escolha, as partes arbitrárias do sistema que abriga as indiossincrasias e, por fim, um pouco de morfologia em que aspectos gramaticais são condicionantes da escrita.

Para um auxílio eficiente do professor, é importante entender como se organiza a norma ortográfica da língua. Tomaremos como referência para esse trabalho as contribuições de Moraes (2007; 2008) que a estrutura a partir das regularidades e das irregularidades. Segundo ele, existem diferentes critérios por trás da relação entre os sons e as letras.

Destaca, no primeiro grupo, três tipos de relações regulares:

- Diretas

É o caso em que não existe competição de letras para grafar determinado som. “As grafias de P, B, T, D, F e V em “pato”, bode” ou “fivela” compõem esse grupo. Ele inclui nesse grupo também M e N em início de sílaba.

O autor destaca que podem ocorrer em etapas iniciais trocas entre os pares P/B, T/D, F/V, mas isso se deve ao ponto de articulação semelhante desses sons no aparelho fonador, não correspondendo a competição entre eles.

- Contextuais

Nesses casos, é o contexto, dentro da palavra, que vai definir qual letra (ou dígrafo) deve ser usada. O quadro abaixo sintetiza os principais casos.

#### Quadro 2 - Principais regularidades contextuais do português

- Os empregos de C e QU em palavras como quero, quiabo e coisa.
- Os empregos de G e GU em palavras como guerra, guitarra e gato.
- Os empregos de Z do início de palavras começadas com o som /z/, como zabumba, zebra, zinco, zorra e zumbido.
- O emprego de S em sílabas de início de palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em sapo, santa, soco, sono, surra e suntuoso).
- O emprego de J em sílabas em qualquer posição da palavra em que essa letra segue os sons /a/, /o/ e /u/ ou suas formas nasais (como em jaca, cajá, carijó, juízo e caju).
- Os empregos de R e RR em palavras como rei, porta, carro, honra, prato e careca.
- Os empregos de U notando o som /u/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de O notando o mesmo som em sílaba átona final (ex: úlcera, lua, bambu e bambo).
- Os empregos de I notando o som /i/ em sílaba tônica em qualquer posição da palavra e de E notando o mesmo som em sílaba átona final (ex: fígado, bico, caqui e caque).
- Os empregos de M e N nasalizando final de sílabas em palavras como canto e canto.
- Os empregos de A, E, I, O e U em sílabas nasalizadas, que antecedem sílabas começadas por M e N (como em cana, remo, rima, como duna).
- Os empregos de ãO, ã e EM em substantivos e adjetivos terminando em /ãu/, /ã/ e /ey/ como feijão, folgazão, lã, sã, jovem e ontem.

Fonte: Reproduzido de Morais (2007, p. 22).

Morais ressalta que embora o contexto seja determinante para a compreensão dessa regra, outros elementos também devem ser observados em alguns casos como a letra anterior ou posterior e a tonicidade. Esse trabalho de raciocinar de diferentes modos sobre as palavras é um processo necessário para a percepção do funcionamento linguístico e uma condição para assegurar uma aprendizagem exitosa.

#### ▪ Morfológico-gramaticais

A compreensão da regra se dá, nesses casos, pelos aspectos ligados à categoria gramatical. Essas regras envolvem morfemas, sobretudo sufixos que indicam a classe de palavras a qual pertencem.

Conforme expresso no quadro 3:

Quadro 3 - Exemplos de regularidades morfo-gramaticais do português

**FLEXÕES VERBAIS**

- O emprego de R nas formas verbais do infinitivo que tendemos a não pronunciar (*cantar, comer e dormir*).
- O emprego de U nas flexões verbais do passado perfeito do indicativo (*cantou, comeu e dormiu*).
- O emprego de ÃO nas flexões verbais do futuro do presente do indicativo (*cantarão, comerão e dormirão*).
- O emprego de AM nas flexões verbais do passado ou do presente pronunciadas /ãw/ átono (*sejam, cantam, cantavam, cantariam*).
- O emprego de D nas flexões de gerúndio que, em muitas regiões, tende a não ser pronunciado (como em *cantando, comendo e dormindo*).
- Os empregos de SS nas flexões no imperfeito do subjuntivo (*cantasse, comesse, dormisse*).

**PALAVRAS FORMADAS POR DERIVAÇÃO LEXICAL**

- O emprego de L em coletivos terminados em /aw/ e adjetivos terminados em /aw/, /ew/, /iw/ (como *milharal, colegial, possível, sutil*).
- O emprego de ÊS e ESA em adjetivos pátrios e relativos a títulos de nobreza (*português, portuguesa, marquês, marquesa*).
- O emprego de EZ em substantivos derivados como *rapidez e surdez*.
- O emprego de OSO em adjetivos como *gostoso e carinhoso*. z O emprego de ICE no final de substantivos como *chatice e doidice*.

Fonte: Reproduzido de Morais (2007, p. 23-24).

E aponta um segundo grupo de relações irregulares:

- Irregularidades

Os casos irregulares não permitem ao aprendiz apoiar-se em regras para decidir o uso desta ou daquela letra. Nessa situação a consulta a materiais especializados e a memorização são os recursos utilizados.

#### Quadro 4 - Principais irregularidades do português

- a notação do som /s/ com S, C, Z, SS, X, Ç, XC, SC, SÇ e S: por exemplo, em *seguro, cidade, assistir, auxílio, açude, exceto, piscina, cresça, exsudar*.
- a notação do som /z/ com Z, S e X (*gozado, casa, exame*).
- a notação do som /ʃ / com X, CH ou Z (*xale, chalé, rapaz*).
- a notação do som /g/ com J ou G (*gelo, jiló*).
- a notação do som /λ / com L ou LH em palavras como *família* e *toalha*.
- a notação do som /i/ com I ou E em posição átona não-final (*cigarro, seguro*).
- a notação do som /u/ com U ou O em posição átona não-final (*buraco, bonito*).
- o emprego do H em início de palavra (*harpa, hoje, humano*)

Fonte: Reproduzido de Morais (2007, p. 25).

A compreensão dessas correspondências grafofônicas permitirá ao aluno entender melhor o funcionamento do sistema ortográfico, apropriar-se de suas regularidades e ir memorizando, de forma consciente e a partir da necessidade, os casos irregulares.

#### 2.3.2 Processos fonológicos

Chamamos de processos fonológicos as alterações que os fonemas sofrem em determinados contextos durante sua realização. Normalmente acontece em decorrência da tentativa de facilitar a realização de um som ou grupo de sons. Por serem fenômenos naturais e universais, qualquer pessoa pode se deparar realizando-os. É comum principalmente em crianças durante a aquisição da linguagem, mas pode ocorrer também em qualquer faixa etária na fala cotidiana. Não há uma unanimidade de nomenclaturas e quantidades variando, assim, de *estudioso* para *estudioso*.

Tomaremos como exemplo a organização de Roberto (2016) que os divide em quatro categorias: processos por apagamento ou supressão, processos por acréscimo, processos por transposição e processos por substituição. Vejamos cada um deles:

##### a) Apagamento ou supressão

Também conhecido como processos de queda, eliminação ou truncamento, envolvem o apagamento ou supressão de um ou mais segmentos na estrutura

silábica podendo ser uma vogal, uma consoante, uma semivogal e até mesmo uma sílaba inteira.

- **Apagamento de vogal**  
obrigado > “brigado”
- **Apagamento de consoante**  
É recorrente o apagamento da líquida ocupando a posição de segunda consoante ou no início de sílaba e de fricativa em posição de coda.  
bicicleta > “biciketa”  
barata > “baata”  
garfo > “gafo”  
pegar > “pegá”
- **Apagamento de semivogal** (monotongação ou deditongação)  
tomou > “tomô”  
queixo > “quexo”
- **Apagamento de sílaba**  
acabou > “cabô”  
fósforo > “fosfo”

Roberto (2016, p.121) esclarece que os processos por supressão podem ser classificados pelo tipo de elemento apagado como foi demonstrado inicialmente ou a partir da posição em que o elemento se encontra no vocábulo, como será apresentado a seguir. Assim temos:

- **Aférese**

Quando o apagamento ocorre no início do vocábulo.

está > “tá”

- **Síncope**

Quando temos uma supressão no interior do vocábulo.

Xícara > “xicra”

Relacionado a este processo, há autores que citam como lhe sendo sinônimos a haplopagia. A autora, por sua vez, demonstra que o referido processo consiste na supressão de uma dentre duas sílabas contíguas iguais ou semelhantes.

paralelepípedo > “paralepípedo”

Contudo, ela apresenta ocorrência na fronteira entre vocábulos.

no lado de dentro > “no lá de dentro”

- **Apócope**

Quando o apagamento se dá no final do vocábulo.

tomar > “tomá”

lápiz > “lápi”

## b) Acréscimo

Inserção de vogais ou semivogais no interior das palavras. As primeiras geralmente objetivam promover uma regularização no padrão silábico ou evitar dificuldades articulatórias.

- **Epêntese**

pneu > “pineu

prato > “parato”

- **Ditongação**

doze > “douze”

nós > “nóis”

- **Prótese**

Adição de fonema no início da palavra.

voar > “avoar”

levantar > “alevantar”

- **Paragoge**

Adição de fonema no final da palavra.

Internet > “internete”

## c) Transposição

Compreende a alternância de segmentos dentro da palavra, ocorrendo no interior de uma sílaba ou entre duas sílabas diferentes.

- **Metátese**

caderneta > “cardeneta”

capacete > “pacacete”

Outro tipo de transposição pode ocorrer envolvendo acentos e não segmentos de palavras.

- **Hiperbibasmo**

rubrica > “rúbrica”

ruim > “ruim”

#### d) Substituição

Compreende casos em que um fonema é substituído por outro ou ocorre a troca de algum de seus traços por influência do contexto.

- **Assimilação**

Assimilação de um ou mais traços de um fone que lhe está próximo.

bravo > “brabo”

vamos > “vomos”

A autora destaca a nomenclatura de Cagliari (2002, p.102) para processos de substituição chamados de **fortalecimento** e de **enfraquecimento** quando há a troca de um fonema de articulação mais “frouxa” para outro que exige mais esforço e de um fonema de articulação mais difícil para outro de articulação mais simples respectivamente. No primeiro exemplo, *bravo*, observa-se ainda o processo de **labialização**, já que o fonema adquire traços bilabiais e **plosivação**, porque o fonema também foi substituído por um plosivo. Em *vamos* ocorreu ainda uma **harmonia vocálica**, ou seja, uma vogal assimilou traços de outra.

- **Sonorização**

Realização de plosivas, fricativas e africadas surdas como sonoras.

subsídio > “subzídio”

decote > “degote”

- **Dessororização**

Perda do traço de sonoridade.

gato > “cato”

você > “focê”

- **Desassimilação**

Perda de um ou mais traços de um fone para se distinguir de outro fone próximo.

voo > “vou”

- **Palatalização**

Aquisição de articulação secundária palatalizada na tentativa de atingir semelhança com som palatal.

leite – [ˈlej.tʃi]

- **Sândi**

Modificação influenciada pelo contexto que afeta foneticamente as extremidades de um vocábulo ou morfema.

Com a gente > junção de com e a [kwa]

- **Rotacismo**

Troca do /l/ pelo /r/ ou vice-versa.

problema > “pobrema”

cérebro > “célebro”

- **Semivocalização da líquida**

Substituição da líquida pela semivogal.

carne > “caine”

- **Anteriorização**

Substituição de um fonema por outro mais anterior.

churrasco > “surrasco”

- **Posteriorização**

Substituição de um fonema por outro mais posterior.

salsicha > “salchicha”

- **Alçamento**

Substituição de uma vogal por outra mais alta

menino > “mininu”

- **Ressilabação**

Decorre do fenômeno sândi, manifesta-se no contato entre dois núcleos silábicos, levando ao desaparecimento de um deles, tornando átono o prosodicamente mais fraco. A autora apresenta três tipos:

- **Elisão**

Queda de um elemento fonético-fonológico em que os dois são átonos e estão nas extremidades das palavras.

merenda escolar > “merend[e]scolar”

- **Ditongação**

Formação de ditongo com vogal final de um vocábulo e inicial de outro contanto que uma delas seja alta e átona.

teoria > “t[ju]ria”

terno azul > “tern[wa]zul”

- **Degeminação ou crase**

Fusão entre duas vogais

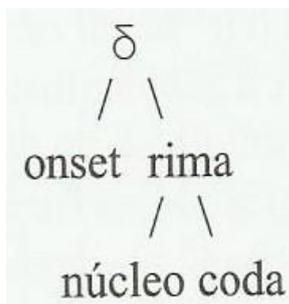
fui a a festa > “fui à festa”  
 menina alegre > “menin[a]legre”

### 2.3.3 Interferência dos processos fonológicos na escrita

Os processos fonológicos impactam a escrita porque, muitas vezes, são refletidos nela. O aprendiz, no processo de aquisição da escrita, tende a mobilizar, majoritariamente, o conhecimento fonológico envolvido na relação entre fonemas e grafemas, buscando referência na fala para o registro escrito. Dessa influência advêm registros desviantes da norma ortográfica.

Para compreender esse fenômeno tomemos por base a estrutura silábica apresentada por Silva (2015, p. 205), a partir dos pressupostos da Fonologia Autossegmental, que assim a define, como vemos na figura 1:

Figura 1 - Estrutura interna da sílaba



Fonte: Reproduzida de Silva (2015).

Em um primeiro nível, a sílaba será uma estrutura constituída de um *onset* e de uma rima. A rima, por sua vez, é constituída de um núcleo seguido, opcionalmente, de uma coda. Segundo a autora, cada constituinte silábico presente na sílaba – *onset*, núcleo e coda- associa-se a uma ou mais posições da camada CV (consoante-vogal). Desses, o núcleo é uma posição obrigatória na estrutura silábica e é ocupado pela vogal que possui um segmento proeminente do ponto de vista fonético. Os elementos menos sonoros, as consoantes e os glides (vogais assilábicas com características fonéticas de segmentos consonantais e vocálicos) ocupam as margens da sílaba.

Outro aspecto relevante refere-se à existência, na estrutura da sílaba, de uma sonoridade crescente em direção ao núcleo e decrescente a partir desse. Conforme Alvarenga e Oliveira (1997), a posição de coda, ou seja, a posição final da sílaba, é uma posição de frequente

instabilidade no português falado no Brasil. Sendo assim, os morfemas desinenciais dos verbos que se encontram em coda final estão vulneráveis a desvios à norma.

Os autores esclarecem:

O que estamos querendo sugerir é que muitas das transformações ocorridas na fala encontram suporte nesta teoria da canonicidade e da estabilidade. Como a escrita é a representação da língua falada, é de se supor que as variações de escrita dos aprendizes ocorram, de maneira mais frequente (sic), naqueles pontos considerados estruturalmente instáveis, pontos esses que atestam uma diferença em relação à sílaba CV, a estrutura mais canônica do português. (ALVARENGA; OLIVEIRA, 1997, p. 138-139).

É esperado, dentro dessa perspectiva, variações na escrita especialmente no final da palavra como em “fala” no lugar de “falar” e na semivogal dos ditongos como em “falo” no lugar de “falou”. Neste trabalho, privilegiamos os processos de acordo com o número de ocorrências registradas nas produções escritas dos alunos. Desse modo, foram selecionados aqueles que mais são causas de dificuldades para a turma.

### 2.3.3.1 Apagamento do <r> em coda de verbos

O apagamento do <r> em coda no infinitivo, segundo os dados diagnósticos, revelou-se o mais frequente. De acordo com Roberto (2016, p.120), esse processo “evidencia uma tendência comum na fala atual, em que o rótico final dos verbos no infinitivo não aparece na fala, gerando, inclusive, dificuldade na escrita de crianças.”. Embora não seja uma ocorrência exclusiva dos verbos, nesse grupo a perda do <r> é mais comum. Esse apagamento incide sobre material com conteúdo morfológico e, para superá-lo, informações nesse nível são necessárias. A dificuldade em questão não se restringe, contudo, a crianças em processos de alfabetização, não raro é percebido na escrita dos alunos em todos os níveis de escolaridade.

Há um vasto número de estudos no Brasil, nas mais distintas regiões, que abordam o apagamento do <r> em posição pós-vocálica, em final de vocábulo, descrevendo os contextos em que ocorre. Apesar de inicialmente representar um demarcador social da classe dos que possuem menos tempo de escolarização, Mateus (2003, p.188 *apud* ALENCAR, 2007, p.73) ressalta que “[...] o apagamento do R final tem sido considerado um caso de mudança de baixo para cima que, ao que tudo indica, já atingiu seu limite, e é uma variação estável, sem marca de classe social”.

Essa mudança de valoração social é percebida por Bortoni-Ricardo (2009) que inclui o fenômeno do apagamento em final de palavra, nas regras fonológicas de traços

graduais, ou seja, regras variáveis sem distinção social ou geográfica. A ausência de estigmatização na fala, conforme ressaltado pela autora, exige do aluno maior monitoramento na escrita.

Em sua tese *Aspectos sócio-dialetais da língua falada em Fortaleza: as realizações dos fonemas /r/ e /r/*, Alencar (2007) verifica que o processo de apagamento do <r> em posição pós-vocálica que ocorre em Fortaleza reflete uma tendência à simplificação da estrutura silábica de (CVC) para (CV). Dessa forma, teríamos CVr- CVØ – “cantar” > [kã`taØ]. As variações não são sensíveis apenas a fatores sociolinguísticos, mas também a fatores estritamente linguísticos como o contexto segmental do vocábulo. No caso do apagamento do <r> em posição pós-vocálica final, os resultados obtidos mostraram um processo de mudança em estágio avançado.

Embora as pesquisas venham revelando a redução do estigma social dessas construções na oralidade, na escrita, os atenuantes não são idênticos. Grafar as palavras considerando o status que se observa na fala não garante o mesmo nível de aceitação uma vez que a ortografia permanece inalterada nesse sentido.

### 2.3.3.2 Lateralização de [w] por hipercorreção

Algumas escolhas linguísticas são motivadas por hipercorreção. Matoso Câmara (2002, p.237 *apud* SILVA, 2013, p.3), define-a como “equivocação no desejo de falar bem” alterando assim a norma da língua. Com o objetivo de evitar erros e impulsionado por motivações sociais, faz-se uso de regras em contextos em que elas não se aplicam.

Um processo bastante recorrente com essas características percebido na escrita dos alunos refere-se à substituição do glide [w] pela lateral [l]. Na posição de coda, cuja instabilidade é maior, é comum a inversão, ou seja, a vocalização da lateral [l] em função da sonoridade similar. Vocalização é o processo fonológico, em geral de motivação prosódica, pelo qual uma consoante é transformada em vogal ou semivogal quando ocupa certas posições da sílaba ou da palavra, como ocorre no português brasileiro com a consoante lateral /l/, esteja a sílaba no interior ou em final de vocábulo: falta ~ fa[w]ta, futebol ~ futebo[w], móvel ~ móve[w], almoço ~ a[w]moço. Os falares regionais propiciam pronúncias distintas, dessa forma, a variante [w] é bastante frequente em algumas regiões. Sobre a variação [l]–[w] que resultou nessa equivalência sonora, Câmara Jr (1973, p.51 *apud* SILVA; GALINDO, 2017, p. 402) esclarece que

[...] além do movimento da ponta da língua junto com os dentes, há um levantamento do dorso posterior da língua para junto do véu palatino, dando o que provavelmente os gramáticos latinos chamam o *l pinguis* ou “gordo”. Daí decorre uma mutação que em linguística diacrônica chama-se “vocalização” da consoante: cessa a elevação da ponta da língua junto aos dentes, a elevação posterior do dorso da língua não chega a interromper a corrente de ar e há um concomitante arredondamento dos lábios. O resultado é um /u/ assilábico, mal torna-se homônimo de mau, vil de viu e assim por diante.

Em regiões do Nordeste, há a tendência de vocalização do [l] pós-vocálico (HORA, 2006). Essa variação é comum em alunos com a alfabetização em processo por associar a escrita à oralidade e por não ter sedimentadas noções linguísticas de que o [l] pode representar mais de um fonema em posições pós-vocálicas de coda final e medial.

A consequência do processo de homonimização sonora descrito por Câmara Jr. é a dificuldade de distinguir as ocorrências de dos grafemas <w> e <l> a partir de seus fonemas. Há, por parte do aluno, a consciência de que existem na escrita palavras com terminação u e l em posição pós-vocálica final como “cacau” e “jornal”. Essa constatação é, muitas vezes, motivo de dúvidas sobre qual letra usar para grafar o fonema em questão. Disso decorre a tentativa de reparo da incerteza optando pela lateralização.

A hipercorreção, um dos alvos do nosso trabalho, é resultado, portanto, da hesitação entre o “uso certo” e o “uso errado”. Nesse caso, questiona-se sobre qual grafia escolher para o glide [w] dos verbos conjugados na terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo. Julgando a opção mais adequada, decidem por grafar a semivogal usando a lateral [l], inadequada para as referidas terminações verbais.

### 2.3.3.3 *Monotongação de verbos no pretérito perfeito*

Em uma sequência de segmentos vocálicos em que um é interpretado como vogal e o outro como semivogal ou glide, temos um ditongo. Ambos são pronunciados na mesma sílaba, mas o glide não apresenta proeminência acentual (SILVA, 2015). No caso dos ditongos decrescentes cuja sequência é (vogal-glide), muitos estudos têm mostrado a recorrência de redução criando assim um monotongo. Esse fenômeno resulta, portanto, da queda da semivogal.

Câmara Jr (1997, p.170 *apud* ARAGÃO, 2000, p.114) conceitua monotongação como:

Mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples. Para pôr em relevo o fenômeno da monotongação, chama-se, muitas vezes, monotongo à vogal simples resultante, principalmente quando a grafia continua a indicar o ditongo e ele ainda se realiza numa linguagem mais cuidadosa. Entre nós há, nesse sentido o

monotongo ou /ô/, em qualquer caso, e /ai/ a, /ei/ e diante de uma consoante chiente (p)ouca, (b)oca, (c)aixa como acha, (d)eixa como fecha.

Aragão (2000) esclarece em sua pesquisa que, no falar de Fortaleza, a monotongação apresenta três características principais: o contexto posterior, a extensão da palavra, ou seja, quanto mais sílaba tiver, maiores as chances de ela ocorrer e, por fim, o tipo de registro, de forma que a fala coloquial, informal e familiar favorecem a ocorrência. Para análise dos dados, foram levados em consideração variáveis como bairro de origem do informante, sexo, faixa etária, grau de instrução e classe social. Suas conclusões apontam que a monotongação não possui influência diatópica, mas parcialmente diastrática e completamente linguística.

A redução do ditongo decrescente [ow] para a vogal [o] “louco” < “loco”, “cantou” < “canto” é um fenômeno que ocorre em substantivos e adjetivos e também em formas verbais, sendo esse último um dos alvos de nossa investigação. Se considerarmos a estrutura silábica apresentada anteriormente, um grupo vocálico formado por uma vogal e uma semivogal compõe um padrão silábico complexo verificado com baixa frequência no português falado brasileiro. A posição do morfema é também fator relevante para o desvio do registro visto que a posição de coda é ambiente vulnerável a variações.

### **2.3.4 Consciência morfológica**

Aprender a ortografia tem se mostrado uma dificuldade constante que não se limita às crianças em fases iniciais de alfabetização. É necessário conscientizar-se de que o processo que envolve essa aprendizagem não acontece de forma passiva, como um simples armazenamento de formas corretas através da memorização (MORAIS, 2008). Como exposto anteriormente, a relação entre grafemas e fonemas, não sendo biunívoca em todas as situações, gera momentos em que fazer a escolha de qual letra usar para grafar determinado som constitui-se grande problema. Conseqüentemente, a falta desse conhecimento de forma explícita potencializa a dificuldade.

Apoiados no entendimento de que o desempenho ortográfico apresenta relação direta com a exposição aos conceitos e modos de organização da língua, Cagliari (2002), Lemle (2007), Morais (2008) defendem o desenvolvimento da capacidade do aluno pensar sobre as características estruturais da língua e manipulá-las adequadamente. Em um primeiro momento, os conhecimentos fonológicos parecem os mais relevantes para os alunos, todavia a percepção da insuficiência de análise para todos os casos, já que a unidade grafofônica escapa a algumas

situações, inicia-se a procura por relações entre o sistema alfabético, que é regular, e o sistema ortográfico que possui incongruências.

Nas palavras de Morais (2008, p. 39):

No caso da ortografia, concebo que o aprendiz – que, insisto, não é mero repetidor passivo – também reelabora em sua mente as informações sobre a escrita correta das palavras. Esse processo de reelaboração (das restrições da norma) em níveis mais e mais sofisticados o levaria a ser cada vez mais capaz de escrever corretamente, já que seus conhecimentos (sobre regularidades e irregularidades) se tornariam mais explícitos, mais conscientes.

As arbitrariedades são percebidas e disso decorre a necessidade de conhecer outras estruturas além dos fonemas. Segundo Queiroga (2006), dos diversos fatores que compõem o processo de aquisição da escrita, destacam-se, da parte do aprendiz, as habilidades metalinguísticas que são as habilidades de reflexão sobre a língua, tomando as unidades da fala ou da escrita como analisáveis de modo consciente e deliberado.

Um tipo de correspondência linguística importante é aquela que se dá entre o significado de uma palavra e sua grafia (relação grafema-morfema). A dimensão morfológica, que se refere aos padrões de formação de palavras com base em morfemas - que, por sua vez, podem ser definidos como as menores unidades significativas da língua - é dividida em duas grandes categorias: a derivacional e a flexional. De acordo com Correa (2005), a primeira investiga a habilidade da criança em lidar com a formação de palavras pelo acréscimo de prefixos ou de sufixos a um radical ou ainda com a decomposição de palavras derivadas gerando palavras primitivas. A segunda estuda a sensibilidade da criança às flexões de modo-tempo, número-pessoa de verbos, adjetivos e substantivos. Portanto, saber escrever é um processo que envolve diversas habilidades.

Para Morais (2008), o conhecimento morfológico permite ao aluno inferir o processo gerativo de algumas regras vinculadas a essa categoria, dispensando assim a necessidade de memorizar uma a uma as formas ortográficas. Vários casos de regularidades que geram dúvidas no PB podem ser absorvidos à proporção que esse conhecimento é aplicado.

Um caso a título de exemplificação é o das flexões verbais do imperfeito do subjuntivo. O conhecimento apenas fonológico do fonema da fricativa alveolar surda [s] não é suficiente para definir o grafema a ser usado na palavra “estudasse”, por exemplo, visto que <c>, <ss>, <ç>, <s> dentre outros, concorrem entre si. Por outro lado, a reflexão sobre regras morfológicas e gramaticais permitiriam o acesso à escolha do grafema <ss> como o adequado para compor a palavra pois os verbos dessa conjugação são assim grafados.

A compreensão de que as palavras são unidades semânticas definidas pela gramática da língua parece fundamental para que os alunos avancem no processo de aquisição da escrita ortográfica. A consciência morfológica assim é a capacidade de perceber como as palavras são habitualmente formadas e como a alteração de suas partes pode modificar seu significado.

### **2.3.5 O ensino de ortografia**

Durante muito tempo, escrever com correção ortográfica era sinônimo de competência discursiva. O conhecimento observado em língua portuguesa era medido pelo número de erros de escrita encontrados. Desse modo, como Morais (2008) salienta, o que deveria ser ensinado se transformava em objeto de verificação e de avaliação. O tratamento dispensado à ortografia se revela no desempenho dos alunos, sobretudo da escola pública, em redações realizadas no Ensino Fundamental e também no Ensino Médio.

“A forma como a ortografia é ensinada está diretamente relacionada à concepção que se tem de seu ensino.”. É como pensa Morais e Silva (2007). Segundo esses autores, existem pelo menos três concepções distintas de ensino: a tradicional, a assistemática e a reflexiva. A primeira ocorre pela memorização e pela repetição; a segunda caracteriza-se pela ausência do ensino; e a terceira trata-o como objeto de reflexão.

A perspectiva tradicional é a mais conhecida e foi/(é?) amplamente utilizada como forma de adquirir o domínio da norma. Cópia, ditado, lista de palavras, incontável repetição de um vocábulo são metodologias empregadas para esse fim. Sob esse prisma, o aluno, por meio de uma atitude passiva e mecânica, não necessitaria refletir sobre os aspectos que envolvem a ortografia. A realização dos comandos seria suficiente para aprender a escrever as palavras.

No polo oposto, há o estudo assistemático, ou seja, a ausência dele. Essa concepção decorreu da crença de que o contato com as palavras, ainda que sem um estudo direcionado, seria suficiente para absorvê-las. Conforme Soares (2017), houve uma confusão entre os conceitos de alfabetização e de letramento ocasionando um abandono do ensino da técnica. Por acreditar que se voltaria ao mecanicismo, desenvolveu-se uma cultura espontaneísta em que o contato com textos e o tempo produziram alunos competentes ortograficamente.

Diferente de ambas as abordagens, o ensino reflexivo proporciona conhecer a estrutura e o funcionamento da língua. Rego (2007) lembra que é importante destacar a aprendizagem da ortografia não como um processo passivo, mas, contrariamente ativo, já que hipóteses são constantemente elaboradas pelos alunos sobre como se escrevem as palavras de

sua língua. A escola precisa, então, ajudar o aluno a compreender como se processam as regras subjacentes à escrita.

O ensino reflexivo defendido neste trabalho como a abordagem mais eficiente é apresentado por Halliday, McIntosh e Strevens (1994) citado por Travaglia (1998, p. 38-40) quando trata dos três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. Este último, portanto, não objetiva alterar padrões adquiridos, ao contrário, pretende ampliar os recursos linguísticos para que o aluno possa, quando necessário, fazer uso adequado da língua a partir de uma escala maior de potencialidades.

As dificuldades ortográficas percebidas em situações de avaliação como no Exame Nacional do Ensino Médio nos permitem supor que em algum momento o ensino da escrita nesse nível mais elementar é entendido como encerrado ou espontâneo. Parece ainda existir uma cultura educacional compartimentada em que para cada etapa de estudo haja um protocolo impossível de ser quebrado, ainda que se percebam limitações que poderiam ser superadas com soluções simples.

Paralelo às concepções de ensino, outro tema relevante diz respeito aos métodos utilizados para se chegar à aprendizagem da escrita das palavras. Por método, nos referimos ao conjunto de procedimentos usados para atingir um objetivo, nesse caso, o domínio da escrita. Galvão e Leal (2005) nos mostram que na história da alfabetização, ao menos três métodos foram bastante utilizados: os sintéticos, que estruturam o ensino do mais simples ao mais complexo, de cujo pressuposto decorre o ensino inicial das letras, depois sílabas, apoiados nos sons que produzem; os analíticos que propõem um ensino partindo do todo (palavra) para as partes (letras) a partir de memorizações já que, nessa visão, as crianças não reconhecem as letras como unidades sonoras; e o analítico-sintético que transita entre os dois anteriores: inicia pelo global e decompõe em unidades menores em seguida.

Em se tratando do ensino de adultos e de estratégias para atingir a escrita, Paulo Freire se destaca pela forma como estruturou o que alguns chamam - erroneamente e de forma reducionista, segundo Soares (2017) - de método. Apesar de fazer uso das famílias silábicas, componente do método mais usado na época, utilizava-se de uma proposta contextualizada de reflexão que partia das palavras geradoras. Além disso, de acordo com a autora, criou-se uma proposta de alfabetização ao considerar leitura e escrita muito além de simples técnica, mas como “um ato de reflexão, de criação, de conscientização, de libertação” (SOARES, 2017, p. 181).

Para Albuquerque e Ferreira (2010), a memorização de letras, sílabas, palavras não é o bastante quando se pretende a apropriação da escrita alfabética, mais que isso é necessário

“compreender a natureza do nosso sistema de escrita”. Aliada a essa compreensão, é preciso consolidar as correspondências grafofônicas. Nesse caso, a memorização não precisa ser dispensada. Sobre a exclusão da memorização no ensino, “a questão, portanto, não é se os alunos devem ou não memorizar, mas *como* e *quando* vão vivenciar esse processo de memorização e consolidação de tais correspondências.” (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2010, p. 126, grifo dos autores).

Independentemente do método ou da concepção utilizada, é primordial compreender que a relação letra-fonema, no percurso da apropriação da escrita, vai se revelar em um momento indireta, ou seja, para cada elemento da grafia não há uma única correspondência sonora em todos os casos. Essa constatação é suficiente para produzir dificuldades bastantes na escrita ortográfica e acreditar que as dúvidas se diluirão por si só e com o tempo reflete uma concepção (talvez inconsciente) de que ortografia se aprende sem reflexão.

Justamente por apresentarem tipos variados de regularidades e de irregularidades, não é possível abordar várias categorias de erros em uma única situação. Cada momento exige um grupo específico de casos e de metodologias adequadas a eles. Os casos que envolvem análise do contexto vocabular não poderiam ser ensinados da mesma forma que os casos nos quais a exploração dos conhecimentos morfológicos se faz imprescindível.

É importante destacar que a aquisição da escrita ortográfica não é um processo com prazos determinados, mas contínuo, que pode durar a vida inteira. Bortoni-Ricardo (2009) afirma que o conhecimento acerca da ortografia de uma língua desenvolve-se a partir da conscientização sobre os aspectos linguísticos e socioculturais envolvidos na determinação das convenções de escrita. Após a alfabetização, que é o processo inicial de aquisição da escrita, há um longo caminho de reflexão sobre a normatização da língua a ser percorrido, por conseguinte, uma atitude espontaneísta em relação a alunos que se encontram em etapas finais do Ensino Fundamental ou Médio só intensifica a dificuldade.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo trataremos dos princípios metodológicos que norteiam e direcionam o percurso deste trabalho. De forma breve, descreveremos o universo em que as atividades foram desenvolvidas. Além disso, relataremos o modo como os dados aqui apresentados foram gerados, e qual o *corpus* dessa investigação. Por fim, apontaremos como a proposta didática foi elaborada e aplicada.

#### 3.1 Bases metodológicas

Por seu caráter intervencionista, esta pesquisa de abordagem quali-quantitativa se insere no modelo da pesquisa-ação. Como procedimento reflexivo e sistemático, tem o propósito de investigar algum aspecto da realidade objetivando agir sobre ele e transformá-lo cooperativamente. Sobre isso Thiollent (2009, p.16) destaca que

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação aproxima a teoria da prática, isto é, sendo o professor também o pesquisador, ele vai conhecendo a teoria e paralelamente vai aplicando, no ambiente escolar, estratégias para solucionar os problemas comprovados pela pesquisa. Essa interação, de acordo com Engel (2000), é processual, não necessitando a finalização da pesquisa para que as intervenções inovadoras ocorram. Esse modelo de pesquisa é uma alternativa para o distanciamento entre a teoria e a prática, pois, como afirma Thiollent (2009, p.12), “Há um crescente descompasso entre o conhecimento usado na resolução de problemas reais e o conhecimento usado apenas de modo teórico[...]”.

Sobre essa escolha metodológica para a área do ensino, ela é inegavelmente atrativa porque pode ser atingido um resultado específico no momento do ensino-aprendizagem. Revela-se um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional de professores já que ocorre de “dentro para fora”, pois o ponto de partida são as dificuldades que se apresentam na prática. É uma possibilidade de ao invés de consumirem pesquisas realizadas por outros, transformar em suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa.

Fonseca (2002, p.35) destaca:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa (p. 34). O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador.

Na pesquisa em questão, o objeto de investigação são as dificuldades ortográficas apresentadas pela turma de EJA IV dos anos finais do Ensino Fundamental, a saber, os processos de apagamento, monotongação e lateralização em verbos. Situações que refletem na escrita e demonstram desconhecimento do funcionamento da ortografia da língua composta por regularidade e irregularidades.

A pesquisa quantitativa utiliza-se da análise de dados, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros para compreender a realidade. Faz uso da linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. (FONSECA, 2002). Este estudo, por sua vez, utilizou da quantificação de dados para justificar as escolhas dos três processos fonológicos investigados e, ao final do processo, revelar a eficácia das intervenções propostas para redução das ocorrências de apagamento, monotongação e laterização dos verbos no infinitivo e no pretérito perfeito do indicativo.

Em se tratando de pesquisa qualitativa, a preocupação centra-se na compreensão e explicação dos fenômenos. No caso deste trabalho, o enfoque será na sala de aula, onde os fenômenos naturalmente acontecem e procurarão ser identificados e compreendidos para, a partir disso, serem modificados em direção à apropriação das normas da ortografia. Assim,

as características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Os autores ainda nos esclarecem que enquanto a pesquisa quantitativa enfatiza o raciocínio lógico dedutivo, as regras lógicas e os atributos mensuráveis da experiência humana, a qualitativa evidencia aspectos dinâmicos, holísticos e individuais. Assim, melhores resultados são atingidos quando conjugadas ambas as abordagens.

O presente trabalho está posto sobre essas bases metodológicas. Acreditamos, portanto, que é necessário um constante diálogo entre a teoria e a prática, pois o fazer

pedagógico necessita de ser revisto continuamente a fim de que possa ser aprimorado conforme surjam as dificuldades.

### 3.2 Delimitação do universo

Optou-se por escolher como participantes da pesquisa alunos de uma turma do nível IV do Ensino Fundamental II na modalidade EJA, turno noite, de uma escola pública do município de Eusébio, na Região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará. Ao percebermos que os alunos apresentavam graves dificuldades quanto ao domínio das convenções ortográficas e que, por estarem na última etapa do Ensino Fundamental, provavelmente não teriam outra oportunidade para refletirem sobre a escrita nesse nível elementar, julgamos ser o público indicado para as intervenções pretendidas.

A turma era composta de 20 alunos sendo 11 mulheres e 09 homens com faixa etária variando entre 16 e 48 anos, dos quais 18 frequentavam. Aproximadamente 70% da turma estiveram ausentes algum período da escola. No caso das mulheres, os principais motivos foram o casamento e a maternidade e dos homens, o trabalho. Há um pequeno grupo que parou de estudar sem um motivo específico, segundo eles “*porque quiseram*” ou “*por preguiça mesmo*”. Dentre os alunos, um deles apresentava perfil díspar em relação aos demais, visto que se encontrava em estágios iniciais de alfabetização, ou seja, apresentava nível silábico de escrita de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985) e por esse motivo os dados referentes a ele não foram utilizados na pesquisa.

A escola está situada em um bairro muito próximo do centro e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. No período diurno, possui nove turmas que atendem do 1º ao 5º ano. À noite, oferece aos alunos jovens e adultos quatro turmas, atendendo aos quatro segmentos: I, II, III e IV. Possui no total 358 alunos e apresentou, no último IDEB (2017), média 5,7.

Em linhas gerais, a turma não apresentava problemas de comportamento, mas, por outro lado, a baixa assiduidade era um grande limitador. O parágrafo primeiro do artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 assegura *oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado* (AGUIAR, 2003, grifo nosso), entretanto parece que essas garantias estão sendo mal interpretadas. Instalou-se uma cultura de que não é necessário frequentar as aulas para obter aprovação na EJA. Considerando as dificuldades pelas quais passa o aluno trabalhador e cuja dificuldade é compreendida dentro da

modalidade, disseminou-se uma prática de baixa frequência protagonizada principalmente pelos alunos jovens que não trabalham.

O planejamento escolar de Língua Portuguesa, e no caso da pesquisa específica tematizando a ortografia percorre, como em qualquer disciplina, uma ordem lógica muitas vezes hierárquica de informações. A frequência alternada de grande parte dos alunos inviabiliza o desenvolvimento das ações e a qualidade do trabalho que pretende ser desenvolvido em sala de aula. Pensar a realidade da modalidade atual implica repensar essas variáveis.

### **3.3 Procedimentos de coleta de dados**

As dificuldades ortográficas dos alunos já haviam despertado a atenção da professora em atividades anteriores realizadas. Entendendo, por conseguinte, que a necessidade dos aprendizes deve balizar a prática educativa, o objeto de pesquisa foi definido a partir do levantamento dos erros ortográficos mais frequentes na turma. Para delimitar esse universo amostral, oportunizamos duas atividades de coleta: uma escrita espontânea (redação) e uma escrita dirigida (ditado).

A escrita espontânea é uma importante fonte de informação sobre os conhecimentos que os estudantes já dispõem, pois, segundo Moraes (2007a, p. 51), ao escreverem seus textos de autoria, os aprendizes demonstram, de forma muito genuína, as representações que estão elaborando sobre a ortografia. Portanto, esse é um instrumento que possibilita perceber as necessidades mais urgentes da turma.

Em relação ao ditado, o autor esclarece que quando usado não para ensinar ortografia, mas para diagnosticar pontualmente o domínio das correspondências som-grafia, ele pode ser bastante produtivo. Suas vantagens estão relacionadas à praticidade e à economia com que é possível mapear uma turma.

Compartilhamos com o autor a opinião de que a escrita espontânea tende a apresentar mais dificuldade por condensar as habilidades de selecionar as informações para compor o texto e também registrá-las no papel, contribuindo para a ocorrência de um número maior de erros. Durante o ditado, o foco é apenas em uma atividade, motivo pelo qual os alunos tendem a ter menos dificuldade. A combinação de ambos seria então o caminho mais proveitoso.

Ressaltamos que no momento inicial e final da pesquisa, os dados serão coletados e analisados a partir da combinação desses dois instrumentos de verificação, o ditado e a redação. A comparação entre as informações colhidas nesses momentos permitir-nos-ão

mensurar a eficácia da intervenção aplicada. Para tanto, serão objeto de análise apenas os dados dos alunos que participaram de todas as atividades desenvolvidas ao longo dessa investigação.

### ***3.3.1 Pré-teste de escrita espontânea (redação)***

Objetivando delimitar o objeto de estudo em razão das necessidades da turma, procedemos a aplicação da primeira atividade diagnóstica. Ela consistia no relato de um cordel apresentado na forma de um curta-metragem intitulado “O coronel e o lobisomem”, considerando que o leitor não o teria assistido. Para isto, procedemos um levantamento sobre o personagem lobisomem: quem era, o que fazia, quando aparecia, era real ou imaginário etc., bem como da figura do coronel: que representações tinham sobre esse personagem?

Após esse momento introdutório, os alunos foram encaminhados à sala de vídeo para assistirem ao curta-metragem. Durante a primeira exibição, percebeu-se que algumas cenas haviam gerado dúvidas e, em virtude disso, realizamos pausas pontuais ao longo do vídeo e um momento de discussão ao final. A pedido da turma, repetimos a exibição, pois, segundo eles, depois de esclarecidos alguns pontos que não foram percebidos/compreendidos por todos inicialmente, agora o entenderia melhor.

Em seguida, os alunos retornaram para sua sala de origem e desenvolveram seus textos em folha de redação, num período disponível de duas horas-aula (100 min). Ainda que estivessem em período de avaliação bimestral escolar, um número expressivo de alunos não compareceu. Por esse motivo, num momento posterior destinado à segunda chamada, realizamos a atividade com os alunos faltosos.

Procedemos de modo semelhante à realização da atividade com o primeiro grupo e atingimos, com essa ação, o número de 17 participantes. Posteriormente, realizamos a análise, de forma criteriosa, de cada redação coletando os erros ortográficos presentes e classificando-os de acordo com os processos fonológicos que o motivavam e que foram apresentados na Fundamentação Teórica. Estes constituíam os dados da primeira etapa da avaliação diagnóstica.

Tomando como referência o primeiro diagnóstico, organizamos os erros ortográficos por número de ocorrência. Para restringir nosso objeto de investigação, submetemos os cinco erros mais recorrentes a uma verificação de percentual entre o número de ocorrências corretas e o número de ocorrências incorretas no universo das redações analisadas. Dessa forma, delimitamos os casos prioritários que necessitavam de tratamento didático.

Sendo os aprendizes composto por jovens e adultos no último ano do Ensino Fundamental, alguns deles com vários anos de vida escolar e, alguns casos, apresentando

dificuldades variadas, escolhemos por investigar os três mais recorrentes, posto que tinham em comum manifestar-se na classe gramatical dos verbos.

### ***3.3.2 Pré-teste de escrita dirigida (ditado)***

Como segundo momento da avaliação diagnóstica, realizamos uma atividade de preenchimento de lacunas de versos em um cordel adaptado cujo título era “O roubo do Banco Central” (*Apêndice B*). A escolha dos versos suprimidos considerou os contextos grafofonológicos que apresentavam dificuldades de escrita conforme revelado nos primeiros dados coletados. A opção por verso ao invés de palavras se deu porque, sendo o ditado um instrumento que revela menos dificuldades já que mobiliza apenas a habilidade em escrita, o aluno poderia perceber a recorrência do mesmo tipo de vocábulo isolado e comprometer o resultado da investigação.

A atividade foi iniciada com a ativação dos conhecimentos dos alunos sobre o evento descrito no cordel que seria lido, o assalto ao Banco Central. Os principais fatos foram recordados pelos alunos visto que se tratava de um evento de abrangência nacional que aconteceu em nosso Estado em 2005. A professora indagou sobre o que conheciam do gênero cordel e relataram já terem ouvido, sobretudo pela participação semanal do cordelista Bráulio Bessa em um programa de televisão brasileiro.

Então a professora distribuiu a cópia do cordel com lacunas, leu-o para eles e, no momento em que deveriam ser preenchidas as lacunas, fez pausas para que os alunos assim o fizessem. Salientamos que a atividade tinha o único objetivo de mapear os erros ortográficos previamente identificados corroborando os dados já levantados nas redações.

Do mesmo modo como ocorreu na aplicação do primeiro diagnóstico, os 17 alunos que participaram daquele momento não estavam todos presentes. Os alunos que não compareceram no dia da aplicação do texto lacunado foram retirados de sala pela professora de português num segundo momento e, realizaram na sala de leitura, as atividades seguindo a metodologia empregada com os demais alunos. Apesar da realização do segundo diagnóstico também em dois momentos distintos, conseguimos colher dados apenas de 15 alunos.

Semelhante ao procedimento realizado no diagnóstico de escrita espontânea, as informações dos erros verificados nessa tarefa foram contabilizadas a fim de serem comparadas com a quantidade de erros cometidos após a intervenção didática. Serviram ainda para sedimentar o processo de análise inicial da turma e orientar as atividades destinadas ao tratamento dos erros.

### ***3.3.3 Intervenções pedagógicas***

De posse das informações sobre os erros de escrita mais comuns à turma, fez-se necessário realizar intervenções pedagógicas para ajudar os alunos a superá-los. Acreditamos que ao desenvolver um tratamento didático construído a partir das dificuldades manifestadas pelos discentes, considerando o conhecimento que já dispõem sobre as situações de escrita em questão, promoveremos um domínio mais consciente do sistema ortográfico e a redução dos erros observados.

Desse modo, diante dos dados obtidos através da verificação diagnóstica, foram realizadas seis intervenções, sendo duas para cada situação de escrita, quais sejam, apagamento do <r> em posição de coda, lateralização do [l] e monotongação do [ow] em verbos do pretérito. Nesses momentos, objetivou-se analisar as situações de uso da língua, de modo a refletir sobre os erros e a considerar as diferenças entre a fala e a escrita.

Por ser um trabalho de caráter intervencionista, é importante que o professor planeje sua ação e trace seus objetivos em consonância com as necessidades da turma. Assim, para realizar um ensino eficaz, é preciso levar os alunos a refletir sobre as peculiaridades dela, planejando as atividades de sala de aula com base no que eles já sabem e no que ainda precisam saber (MORAIS, 2007a, p.46). O direcionamento das ações, bem como seu modo de execução, determinará os resultados na aprendizagem dos alunos.

As atividades desenvolvidas constituíram-se de identificação de erros em textos de gêneros variados (texto informativo, lenda, trechos de redações próprias), de reescrita de vocábulos grafados incorretamente, de análise da escolha da escrita relacionando-a ao gênero em questão (cartum humorístico X anúncio), de preenchimento de cruzadinha, de confecção de listas de atividades diárias, de elaboração coletiva de regras a partir da observação/comparação das ocorrências, de observação da pronúncia de sons em letra de música e na fala da turma, de preenchimento de lacunas em fábula, crônica e letra de música e de bingo de palavras. Como recursos materiais, utilizamos cópias das atividades, quadro branco, pincel e som portátil.

Embora nosso trabalho enfoque primordialmente um elemento específico que é a ortografia, fizemos a opção por utilizar gêneros diversificados por ser a materialização dos enunciados comunicativos no nosso cotidiano e por constituírem os elementos mais ricos para abordar qualquer aspecto da língua.

Considerando o público da EJA, elegemos como basilar um tratamento didático mais objetivo e lúdico, visto que pouco ou nada é abordado desse conteúdo nos livros didáticos e, quando o é, ainda numa perspectiva tradicional que inviabiliza a reflexão sobre os casos.

Assim, destacamos o papel do professor na aquisição das normas da língua escrita uma vez que, por não ser inata, mas convencionalizada socialmente, requer ensino sistemático. Para isso, intervenções que utilizem as informações que o aluno já possui para pautar as escolhas das ações pedagógicas têm maiores chances de promover uma aprendizagem satisfatória e eficiente.

Certificados os erros ortográficos motivados pelo apoio na oralidade que mais afetavam a escrita dos alunos, partimos para o planejamento de uma sequência de atividades que viabilizasse a superação desses erros. As ações interventivas pautavam-se na atividade cíclica uso-reflexão-uso pretendendo garantir a participação ativa dos aprendizes no processo de aprendizagem das convenções da ortografia.

Dessa forma, os casos de apagamento do <r> em posição de coda, de lateralização do [w] por hipercorreção e de monotongação de verbos no pretérito perfeito foram tratados em atividades interventivas separadas em três grupos, correspondendo a um tipo de erro em cada um. Para cada erro, foram realizados dois momentos sendo o primeiro com uma hora-aula e o segundo com duas horas-aulas, realizados no horário das aulas de Língua Portuguesa.

É importante salientar que embora tenhamos projetado um esboço das atividades que seriam desenvolvidas, bem como periodicidade das mesmas, os ajustes foram necessários na medida em que as aulas foram ocorrendo e fomos avaliando a aplicabilidade do que havia sido planejado.

### *3.3.3.1 Apagamento do <r> em coda – intervenção I*

Para tratar o apagamento do <r> em posição de coda dos verbos no infinitivo, entregamos aos alunos uma atividade que reunia quatro questões:

- A **primeira** apresentava um texto intitulado “Curiosidades pelo mundo” do qual suprimi os rres em posição de coda para que os alunos identificassem erros na escrita das palavras e anotassem os erros percebidos e justificassem porque as considerava erradas.
- A **segunda** solicitava o registro de dez palavras localizadas no texto com suas possíveis correções.
- A **terceira** demandava estabelecer duas diferenças entre os dois grupos de palavras da questão anterior.
- E a **quarta** estimulava o uso adequado dos verbos (no infinitivo ou flexionado) em frases motivadas pelo texto.

Começamos a atividade fazendo a predição do título “Curiosidades pelo mundo”. Prosseguimos com a leitura silenciosa buscando conhecer o texto e localizar palavras que apresentassem algum erro de escrita. Um pequeno grupo já foi encontrando palavras que acreditavam ter erros enquanto outros afirmavam não terem encontrado nada. Pedi então que um aluno fizesse a leitura do primeiro parágrafo lendo as palavras da forma como estavam escritas, dessa forma perceberam que algo não fazia sentido e perceberam a ausência de letras. Localizaram a partir daí outras palavras que também apresentavam o mesmo “problema”.

Socializamos a leitura de todo o texto e à medida que uma palavra incorreta ia sendo encontrada, dávamos destaque a ela. Conversamos sobre as curiosidades mais estranhas à nossa cultura e tentamos imaginar se algo em nossa cultura também seria estranho para outras pessoas. Na sequência, pedi que lessem as palavras destacadas uma a uma e foi constatada a necessidade do <r> final para produzir o efeito de sentido pretendido no texto. Dez dessas palavras foram escolhidas pelos alunos para compor seu quadro, foi reescrita com a devida correção e mais uma vez fizemos a leitura das palavras para agora compararmos as duas listas. Os alunos estabeleceram diferenças entre os dois grupos de palavras e por fim completaram frases adaptadas do texto observando a necessidade ou não do <r> final.

### 3.3.3.2 Apagamento do <r> em coda – intervenção II

Em continuação ao tratamento do <r>, apresentamos aos alunos nova proposta de atividade com outras quatro questões:

- A **primeira** convidava a fazer uma lista das atividades que compunham sua rotina diária.
- A **segunda** estimulava a separar essas ações em três grupos de acordo com as terminações verbais do infinitivo.
- A **terceira** desafiava a preencher uma cruzadinha de verbos comuns ao dicionário dos cearenses.
- E a **quarta** solicitava o preenchimento de lacunas na letra de uma música.

Iniciamos rememorando as informações trabalhadas na aula anterior sobre as implicações da presença ou ausência do <r> no final dos verbos. Em seguida conversamos sobre a correria em que vivemos e sobre as inúmeras atividades que realizamos na nossa rotina diária. Fomos oralmente listando ações que são comuns a todos e aproveitamos a ocasião para esclarecer que essas ações compõem, em grande parte, o que conhecemos na língua por verbo.

Cada um registrou sua lista de ações que realiza em seu dia a dia no seu material. Para compreender as particularidades dessas palavras na nossa língua, redistribuímo-las em três grupos de acordo com a terminação de cada um. Socializamos a atividade destacando que é dessas três possíveis formas que eles se apresentam, com exceção do verbo por e seus derivados. Acrescentamos oralmente outros verbos que integram cada grupo.

Na atividade seguinte mesclamos o conhecimento da escrita dos verbos com as particularidades da nossa língua regional, usando termos próprios do nosso Estado. O exercício movimentou a turma porque exigia memória e estratégia para resolver a cruzadinha. Em alguns casos, a professora teve de dar dicas extras para solucionar os impasses. Com ajuda mútua, conseguiram decifrar as dicas e concluir o exercício. A atividade final necessitava de perceber a pronúncia das palavras em uma música e completar a letra. Fizemos inicialmente a leitura do texto lacunado para observar a temática e sem ouvir a letra elencamos possibilidade para completá-los observando o aspecto semântico do verso. Em seguida, fomos escutando verso a verso e dando tempo para que registrassem o que tinham escutado. Por fim, ouvimos a música completa para confirmar as informações e analisar a pertinência das palavras imaginadas.

### *3.3.3.3 Lateralização do [w] por hipercorreção – intervenção I*

Pretendendo sanar as dúvidas quanto ao uso do <l> final em verbos no pretérito perfeito do infinitivo, propusemos uma atividade inicial contendo cinco questões:

- A **primeira** apresentou trechos retirados das redações diagnósticas dos alunos para realizarem a leitura e análise ortográfica das palavras
- A **segunda** reunia questionamentos sobre o tempo verbal, o som final dos vocábulos, a escrita incorreta e possibilidades de correção.
- A **terceira** solicitava a transformação do verbo no infinitivo para a terceira pessoa do singular do pretérito perfeito.
- A **quarta** requeria a correção dos verbos incorretos localizados nos trechos.
- E a **última** pedia que fossem completados espaços de frases retiradas das redações com verbos indicados.

Foi informado aos alunos que realizariam uma atividade a partir de trechos das redações produzidas por eles no pré-teste. Fiz questão de destacar que as incorreções encontradas serviram de instrumento para melhorarmos nossa escrita e que errar é parte do processo do aprendizado de todos, ninguém está imune aos erros. Pedi então que fizessem a leitura dos trechos e dissessem o que acharam da escrita das palavras.

Mediante as observações de que havia palavras erradas, solicitei que identificassem inicialmente o tempo em que as ações foram narradas e partindo dessas informações localizassem todas as palavras que demonstravam esse tempo, verbos principalmente. Foram localizando as palavras, alguns alunos estranharam determinadas escritas e outros não. Quando a turma concluiu, realizamos coletivamente a leitura dos trechos e os alunos foram informando as palavras por eles destacadas.

Pedi então que observassem quais formas diferentes a sílaba final dos verbos tinha sido escrita. Ao perceberem que havia casos com <u>, <l> e <o> final, listei-a no quadro e procuramos definir qual das opções era a indicada para a essa situação dos verbos no pretérito perfeito. Depois disso, apresentamos-lhes a informação de que, nesses casos, não havia múltiplas escolhas para o fonema /u/ final. Finalizaram a atividade reescrevendo os verbos dos trechos da forma convencional ortograficamente e preenchendo outros trechos retirados das redações com os verbos indicados no tempo passado.

#### *3.3.3.4 Lateralização do [w] por hipercorreção – intervenção II*

Prosseguimos o tratamento da lateralização com outro grupo de atividade que continha 5 questões:

- A **primeira** consistia no jogo dos oito erros.
- A **segunda** solicitava a escrita dos erros encontrados.
- A **terceira** desafiava a explicar o porquê de estarem erradas,
- A **quarta** consistia na separação de palavras em dois grupos: verbos e substantivos e no estabelecimento de comparações entre a escrita de ambos.
- E a **quinta** solicitava que o aluno encontrasse num caça palavras verbos e os adequasse no tempo pretérito para completar as lacunas de uma fábula.

Os alunos foram estimulados a ler uma lenda e identificar 08 erros de escrita relacionados aos verbos. De início, a informação de que os erros tinham relação com essa classe gramatical foi omitida, porém no percurso da atividade alguns alunos julgaram como contendo erros as palavras que lhes eram desconhecidas. Então a informação foi revelada como forma de direcionar a busca. Após alguns esclarecimentos, os verbos foram sendo encontrados.

Fizemos a leitura da lenda dando destaque para os verbos, analisando sua escrita e indagando sobre o motivo do erro. A atividade foi finalizada com a listagem das palavras encontradas e a tentativa de explicação para serem consideradas erradas. Com o objetivo de

demonstrar o porquê alguns alunos confundiam a escrita, separamos um grupo de palavras pela classe gramatical, verbos e substantivos. Todas as palavras tinham em comum o fonema final [w]. Com esse exercício, eles foram capazes de perceber que existe sim mais de uma letra para representar o fonema [w] final, no entanto, reconhecer a classe gramatical ajuda uma vez que os verbos só apresentam uma possibilidade de escrita nessa situação.

Concluimos, então, que na classe dos verbos no passado, a letra será sempre o <u>. A última atividade consistiu em completar uma fábula adequadamente utilizando verbos que deveriam ser localizados em um caça-palavras. Os alunos usaram de estratégias variadas para realizá-la. Alguns tentaram localizar primeiros os verbos na caça-palavra, outros, primeiro tentaram completar o texto de maneira lógica, outros ainda tiveram muitas dificuldades e foram auxiliados pelos colegas e pela professora.

### 3.3.3.5 *Monotongação de verbos no pretérito perfeito – intervenção I*

A escrita sofre, muitas vezes, influência da fala, é o caso da monotongação em estudo. Para amenizar essa ocorrência na escrita, propusemos aos alunos uma primeira atividade com três questões.

- A primeira consistia em comparar a linguagem empregada em textos de dois gêneros distintos considerando intencionalidade, veículo etc.
- A segunda solicitava que o aluno analisasse a ação representada na imagem e informasse como era a pronúncia desse verbo na terceira pessoa do singular no tempo pretérito perfeito.
- A terceira pedia a identificação do grupo de verbos que comumente tem seu ditongo monotongado.

O objetivo aqui era perceber as diferenças entre fala e escrita e as implicações dos contextos de produção. Foram apresentados 4 textos: dois cartuns do Suricate Seboso e dois anúncios publicitários. Feita a leitura dos textos, indaguei sobre quais deles mais se aproximavam com a nossa fala do dia-a-dia. A grande maioria reconheceu os cartuns como representativos do nosso modo de falar. Aos que duvidavam, fomos citando exemplos de expressões que usamos sem perceber e que monotongam algumas formas verbais no passado.

Expliquei que isso é normal e que todos fazem assim quando não estamos monitorando nossa fala. Quanto aos dois anúncios, concluimos que a linguagem utilizada tem

relação com o público ao qual se dirige e o objetivo que possui por isso os anúncios prezam pela correção ortográfica e o *cartum*, não.

Assim, esclareci que nossa linguagem não tem nada de errado, mas que precisamos dominar a correção ortográfica para casos em que ela for exigida. Para concluir, analisamos algumas imagens de ações, passamo-las para o passado e analisamos em quais situações a monotongação acontece na oralidade. Finalizamos com a informação de que esse processo é próprio da fala, mas na escrita deve ser evitado.

### *3.3.3.6 Monotongação de verbos no pretérito perfeito – intervenção II*

Para finalizar o tratamento didático da monotongação, apresentamos uma atividade com duas questões.

- A primeira tratava-se de uma crônica lacunada.
- E a segunda era um bingo de verbos.

A atividade consistia em completar as lacunas de um texto com os verbos indicados no tempo passado. Fizemos apenas a predição do texto a partir de seu título “A aliança”. Imaginados os possíveis enredos para o texto, anotamos algumas das possibilidades no quadro e cada aluno foi completá-lo de acordo com os verbos indicados.

Ao fim desse processo, fizemos a leitura do texto completo e verificamos se algum aluno tinha feito hipóteses semelhantes e, apesar de coincidirem as temáticas previstas, ninguém sugeriu o enredo desenvolvido por Luís Fernando Veríssimo. Discutimos os papéis do homem e da mulher e suas relações com o uso da aliança, bem como cada comportamento era visto socialmente.

Na sequência, listamos no quadro as formas verbais usadas para completar o texto, chamando atenção para a escrita dos ditongos. A partir daí, cada aluno selecionou entre os verbos usados aqueles que comporiam sua cartela de bingo. Realizamos o bingo com direito a várias batidas e foi “aquela festa”.

### *3.3.4 Pós-teste de escrita dirigida (ditado)*

Concluídas as atividades interventivas, fazia-se necessário averiguar a eficácia do tratamento dados aos erros apresentados pelos alunos. Para constatarmos se houve uma minimização dos casos de erros estudados, procedemos ao primeiro pós-teste.

A atividade consistia no ditado de frases divididas em três grupos: provérbios populares (brasileiros), provérbios chineses e frases bíblicas. Esclarecemos-lhes que as frases que escreveriam não tinham seus autores conhecidos, pois eram ensinamentos que foram divulgados oralmente através dos tempos.

Foi entregue aos alunos uma cópia (*Apêndice I*) contendo os espaços indicados para cada registro. Um a um, foram registrando por escrito as frases ditadas pela professora e, quando todos concluía, discutia-se o que era possível entender da frase. Dos três grupos - provérbios populares brasileiros, provérbios chineses e frases bíblicas- apenas a última ofereceu maior dificuldade pelo tipo de linguagem que emprega.

Os erros mais uma vez foram recolhidos e destinados à comparação com os também identificados no ditado do pré-teste.

#### ***3.4.5 Pós-teste de escrita espontânea (redação)***

Finalizando o processo de avaliação das intervenções aplicadas, os alunos realizaram a produção de um texto narrativo a partir de um *cartum* não verbal de Quino. Fizemos coletivamente a leitura das imagens e tecemos comentários sobre o texto relacionando-o com a nossa realidade. Após esse momento introdutório, os alunos realizaram a escrita de seus textos.

Todos os textos foram recolhidos para análise dos erros ortográficos e posterior comparação com os dados coletados na avaliação diagnóstica. Destacamos que, como esclarecido anteriormente, foram contabilizados somente os dados referentes a alunos que participaram de todas as atividades.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, serão analisados os dados coletados ao longo da pesquisa, comparando o desempenho dos alunos no pré-teste e no pós-teste, e será discutida a pertinência da pesquisa para o contexto educacional em que a EJA está inserida.

### 4.1 Diagnóstico Inicial – Pré-testes

Como descrito no capítulo Metodologia neste trabalho, os dados preliminares foram coletados a partir de duas avaliações diagnósticas realizadas na turma do segmento IV da EJA e serviram de base para o planejamento e para a execução da proposta interventiva. Interessava-nos os erros ortográficos de motivação fonético-fonológica em função da recorrência percebida na escrita dos alunos. Serão apresentados a seguir os dados dessas duas atividades, alguns momentos do percurso interventivo e os dados dos diagnósticos finais.

#### 4.1.1 Pré-teste de escrita espontânea (redação)

A primeira etapa do diagnóstico consistiu numa produção escrita a partir do curta-metragem “O coronel e o lobisomem”.

Figura 2 - Ilustração do curta-metragem "O coronel e o lobisomem"



Fonte: Google (2018)

Como o *corpus* desta pesquisa é composto apenas pelos dados dos alunos que participaram de todas as etapas investigativas, foram catalogadas e analisadas apenas as informações colhidas nas redações produzidas pelos 12 alunos da turma que se enquadram no perfil acima. Para classificar os erros ortográficos influenciados pela oralidade presentes nos textos, utilizamo-nos da categorização dos processos fonológicos proposta por Cagliari (2002)

e Roberto (2016). Nesse primeiro momento, no entanto, listamos todos os tipos de erros verificados nos textos. A tabela a seguir apresenta os dados quantificados.

Tabela 1 - Erros por número de ocorrência - pré-teste (redação)

Tipos de erro	Escrita do aluno	Exemplos <sup>1</sup>	Quantidade
Apagamento do <r>em coda	Coloca, volta, paga(3), coupa, cerca, cria, cuida(2) arca, olha, fica, da	<u>cuida</u> <u>cerca</u> <u>colha</u>	14
Lateralização de [w] por hipercorreção	Abril (2), resovel, casol(2), aparestel, ouvil(3), vil, partil, nasel, chamol	<u>ouvil</u> <u>ABRIL</u> <u>casol</u>	13
Monotongação	assusto, vingo, apago, mando(2), entro, falo, grito, mato, atiro	<u>vingo</u> <u>mando</u>	10
Co-ocorrência de vários grafemas para o fonema /s/	apareseu, ,ceguro, naseu, naceu, cresente(1), acontecendo	<u>ceguero</u> <u>APARESEU</u>	6
Co-ocorrência de vários grafemas para o fonema /z/	Lobizome (3) belesura, prejuisos (2)	<u>prejuisos</u> <u>lobizome</u>	6
Alçamento vocálico	lubizome(3), lobizomi, chicotiar	<u>chicotiar</u> <u>lubizomi</u>	5
Co-ocorrência de grafemas para os róticos	Caregou, morendo, coronel, aretado, poradas	<u>paradas</u>	5
Hipossegmentação	Delá, porisso, derepente(2), comedo	<u>porisso</u> <u>Comedo</u>	5
Co-ocorrência de grafemas para representar a nasalidade	Emtrou, comtada, aconteceu, jumto, comtando	<u>emtrou</u>	5
Vocalização da lateral em coda	Auguém, coupa, coroneu(2)	<u>auguem</u>	4
Desvozeamento	Feros, critos, critando, infelismenete	<u>critos</u> <u>feros</u>	4
Abaixamento vocálico	Vio(1), saio, escoro, coroneo	<u>coroneo</u> <u>escoro</u>	4
Desnasalização	Bateiro, lobisome (2)	<u>bateiro</u>	3
Hipersegmentação	Na quela, em pregado, a contescendo	<u>em PREGADO</u>	3
Nasalização	muinto	<u>MUINTO</u>	1
Apagamento do <h>	havia	<u>Avia</u>	1

Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>1</sup> Transcrição dos exemplos: cuida, cerca, olha, ouvil, abril, casol, vingo, mando, ceguro, aparestel, prejuisos, lobisome, chicotiou, lubizomi, poradas, porisso, comedo, emtrou, auguem, critos, feros, coroneo, escoro, bateiro, casão, em pregado, muinto, havia.

Esses primeiros dados permitiram-nos perceber as dificuldades ortográficas que são comuns à turma. A partir deles, identificamos quais dos processos fonológicos em questão representavam maior interferência na escrita dos alunos. Para isso, localizamos na tabela dois grupos distintos a partir do número de erros, selecionamos os cinco casos com maior índice de erros e procedemos a uma análise percentual dos mesmos contrapondo o uso correto ao uso incorreto no *corpus* das redações. Dessa investigação, restaram-nos as seguintes informações:

Tabela 2 - Percentual do mesmo fenômeno (redação / pré-teste)

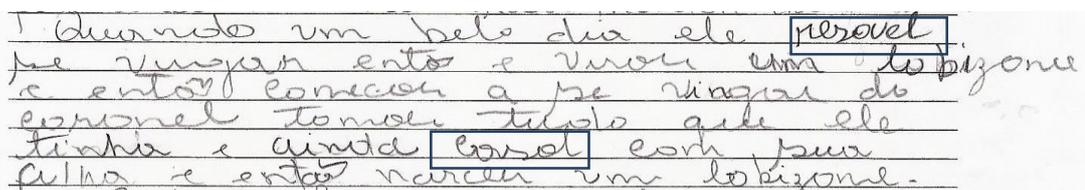
Fenômeno	Erros	Acertos	Porcentagem de erros
Apagamento do <r> em coda	14	20	41%
Lateralização de [w] por hipercorreção	13	31	30%
Monotongação	10	39	20%
Co-ocorrência de vários grafemas para o fonema /z/	6	69	8%
Coocorrência de vários grafemas para o fonema /s/	6	86	7%

Fonte: Dados da pesquisa.

Foi possível constatar que o apagamento do <r> em coda dos verbos no infinitivo corresponde ao erro mais recorrente, representado por uma porcentagem de 41% de equívoco quando da sua utilização. A lateralização do [w] por hipercorreção realizada incorretamente 30% das vezes é o segundo mais frequente, na sequência, temos a monotongação com 20%, a coocorrência de vários grafemas para o fonema /z/ com 8% e, por fim, a coocorrência de vários grafemas para o fonema /s/ com 7% das ocorrências erradas.

Considerando os valores percentuais e a relação existente entre os três primeiros fenômenos que incidem sobre a categoria dos verbos, decidimos por selecioná-los para um tratamento didático que permitisse aos alunos a redução dessas dificuldades. A título de ilustração, vejamos alguns exemplos dessas limitações identificadas em trechos das redações.

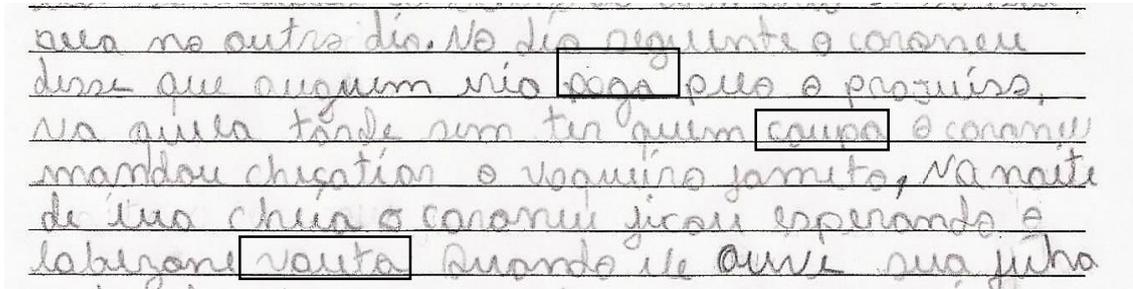
Figura 3 - Trecho 1



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Temos destacado, nesse caso, ocorrência da lateralização do [w] em “resovel” e “casol”.

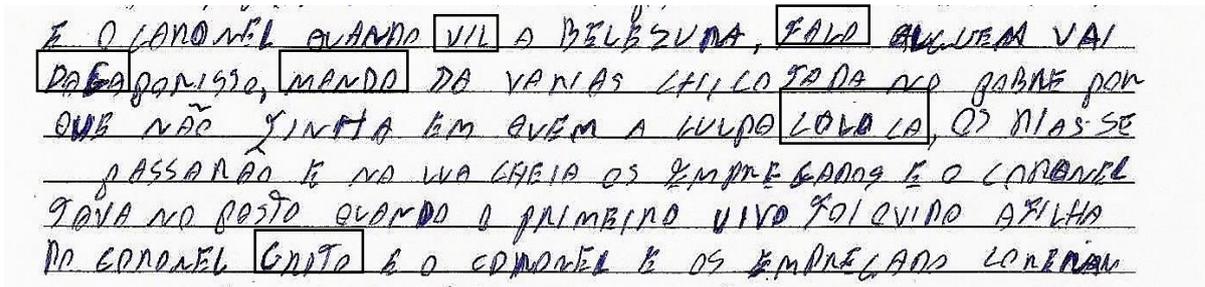
Figura 4 - Trecho 2



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Nesse texto, observamos o apagamento em três situações: “paga”, “coupa” e “vouta”. Nos dois últimos casos, há ainda vocalização na coda silábica respectivamente.

Figura 5 - Trecho 3



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Nesse terceiro caso, temos exemplificados todos os três processos em estudo: apagamento “paga”, “coluca”, lateralização “vil” e monotongação “mando”, “falo” e “grito”.

A heterogeneidade da turma fica evidente na primeira etapa do diagnóstico. O domínio que os alunos têm da norma ortográfica apresenta diferenças significativas. Quatro alunos, nesse primeiro momento, não registraram nenhum erro relativo aos três processos em questão. Os demais alunos oscilaram entre um e catorze erros. Essas informações podem ser confirmadas na tabela abaixo.

Tabela 3 - Número de erros por aluno - pré-teste (redação)

<b>Aluno</b>	<b>Apagamento</b>	<b>lateralização</b>	<b>monotongação</b>	<b>Quantidade de erros</b>	<b>% total</b>
Aluno 01	3	5	6	14	94
Aluno 02	3	1	2	6	43
Aluno 03	0	3	0	3	60
Aluno 04	3	0	2	5	42
Aluno 05	2	0	0	2	23
Aluno 06	2	2	0	4	29
Aluno 07	1	0	0	1	25
Aluno 08	0	2	0	2	20
Aluno 09	0	0	0	0	0
Aluno 10	0	0	0	0	0
Aluno 11	0	0	0	0	0
Aluno 12	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	14 (42%)	13 (30%)	10 (21%)	37	30

Fonte: Dados da pesquisa

Por se tratar de uma produção livre, o número de palavras que correspondem aos fenômenos identificados varia muito de um aluno para outro visto que a escolhas semânticas são pessoais ainda que todos tentem reproduzir por escrito um mesmo texto audiovisual, como era o caso.

#### ***4.1.2 Pré-teste de escrita dirigida (ditado)***

Com o objetivo de validar as informações já obtidas, realizamos a segunda etapa do diagnóstico através do ditado de versos de um cordel. Constavam nos versos ditados 25 palavras com potencial de ocorrência dos processos investigados, a saber: 14 apagamentos, 06 lateralizações e 05 monotongações.

Figura 6 – Cordel “O roubo do banco central”



Fonte: Jotabê (2009).

A respeito do processo de sondagem, Moraes (2007) explica que, ainda que as produções textuais se constituam em uma excelente fonte de investigação das dificuldades de escrita dos alunos, a análise de seus desempenhos ortográficos não deve ficar restritos aos textos espontâneos. As limitações desse diagnóstico exclusivo são assim esclarecidas pelo autor.

Um dado importante a considerar é que, como o aluno, ao compor seu texto, selecionará as palavras em função de seu repertório vocabular e de certas restrições (gênero, tema, objetivos, interlocutor, etc.), nada garante que em seus escritos apareçam palavras que contenham algumas (ou várias) das correspondências som grafia que gostaríamos de sondar se ele já dominou (MORAIS, 2007, p. 50-51).

Para coletar os dados nesta etapa, os alunos tiveram de escrever os versos-alvos suprimidos no cordel que lhes foi entregue. Para isso, a professora fez a leitura de todo o texto com pausas estratégicas no momento em que o verso deveria ser escrito.

Os dados a seguir retratam o número de erros cometidos de acordo com os fenômenos investigados e confirmam a informação descrita acima: a produção espontânea apenas dá indícios das dificuldades ortográficas dos alunos, contudo um diagnóstico específico se faz necessário para dirimir dúvidas.

Tabela 4 - Número de erros por aluno - pré-teste (ditado)

<b>Aluno</b>	<b>Apagamento do &lt;r&gt; em coda (14)</b>	<b>Laterização de [w] por hipercorreção (06)</b>	<b>Monotongação (05)</b>	<b>Total (25)</b>	<b>% total</b>
Aluno 01	9	4	3	16	64
Aluno 02	4	1	0	5	20
Aluno 03	2	6	1	9	36
Aluno 04	3	0	1	4	16
Aluno 05	11	0	0	11	44
Aluno 06	6	1	0	7	27
Aluno 07	6	1	1	8	32
Aluno 08	1	1	0	2	8
Aluno 09	0	0	0	0	0
Aluno 10	1	0	0	1	4
Aluno 11	2	0	1	3	12
Aluno 12	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>45 (27%)</b>	<b>14 (20%)</b>	<b>7 (12%)</b>	<b>66</b>	<b>22</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

As informações presentes na tabela revelam um panorama dos erros ortográficos cometidos por cada aluno nesse segundo momento da investigação. A pertinência da utilização de mais de um método, como exposto anteriormente, fica evidente visto que alunos que não cometeram erros ortográficos na produção textual apresentaram incorreções no ditado. Percebem-se também situações em que o aluno não tinha utilizado em seu texto palavras que contivessem um dos fenômenos em questão motivo pelo qual não havia incorreções nesse fenômeno, mas ao aparecer tais palavras no ditado, o erro foi cometido.

Como forma de detalhar as informações, contrapomos na tabela que se segue os erros aos acertos resultantes da análise do diagnóstico dirigido.

Tabela 5 - Percentual do mesmo fenômeno (ditado / pré-teste)

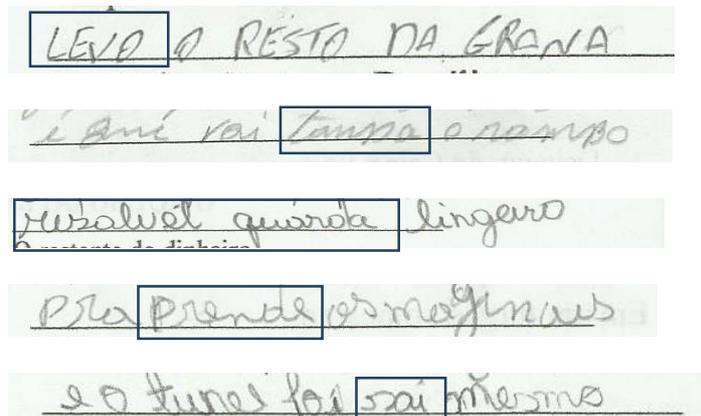
Fenômeno	Erros	Acertos	Porcentagem de erros
Apagamento do <r> em coda	45	106	30%
Lateralização de [w] por hipercorreção	14	56	20%
Monotongação	7	45	13%

Fonte: Dados da pesquisa

Contrapondo ambas as ocorrências, verificamos pelo percentual de erros que é elevada a dificuldade em grafar palavras concernentes ao *corpus* investigado. As informações até aqui coletadas apontam para a pertinência de um tratamento direcionado ao grupo de erros em destaque.

Os versos abaixo foram retirados da segunda atividade diagnóstica e evidenciam os erros encontrados nessa coleta.

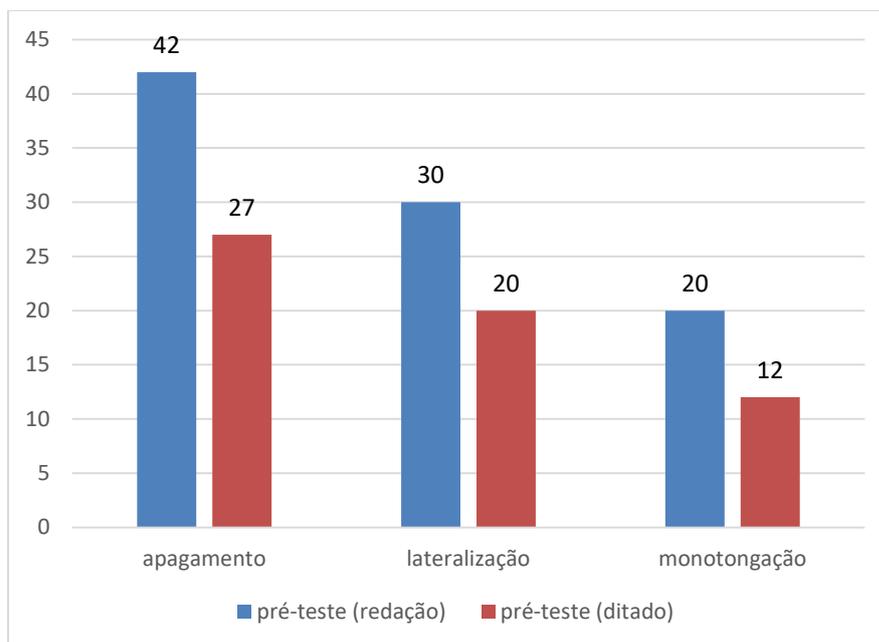
Figura 7 - Versos da segunda atividade diagnóstica



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Ao compararmos as informações das duas modalidades de diagnósticos, encontramos os seguintes dados.

Gráfico 1 - Comparativo do percentual de erros por fenômeno nos diagnósticos iniciais



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados apresentados no gráfico evidenciam a necessidade de diagnósticos complementares, pois enquanto o ditado proporciona uma investigação direcionada a situações específicas e, por isso, é mais mecânico, a produção de texto possibilita um leque maior de observação. Por outro lado, na redação, as opções estão restritas aos aspectos que envolvem o tipo de texto solicitado, não garantindo, assim, que todos os problemas ortográficos se revelem. As informações apresentadas no gráfico ratificam as limitações dos alunos relativas à lateralização e monotongação e, sobretudo, demonstram que o apagamento do <r> causa insegurança na maioria dos alunos visto que, de acordo com a tabela anterior, apenas dois alunos não cometeram esse desvio à norma.

Temos representado na tabela que se segue os dados referente aos dois pré-testes apresentados por fenômeno.

Tabela 6 - Percentual do mesmo fenômeno - pré-testes

Fenômeno	Erros	Acertos	Porcentagem de erros
Apagamento do <r> em coda	59	126	32%
Lateralização de [w] por hipercorreção	27	87	24%
Monotongação	17	84	17%

Fonte: Dados da pesquisa

Diante do exposto, sintetizamos os dados coletados através das atividades de sondagem na tabela destacando o desempenho por aluno.

Tabela 7 - Comparativo dos erros por aluno no diagnóstico inicial

<b>Aluno</b>	<b>Pré-teste (redação)</b>	<b>Pré-teste (ditado)</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Aluno 01	14	16	30	79
Aluno 02	6	5	11	26
Aluno 03	3	9	12	50
Aluno 04	5	4	9	30
Aluno 05	2	11	13	40
Aluno 06	4	7	11	28
Aluno 07	1	8	9	41
Aluno 08	2	2	4	12
Aluno 09	0	0	0	0
Aluno 10	0	1	1	3
Aluno 11	0	3	3	9
Aluno 12	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>37(23%)</b>	<b>64(18%)</b>	<b>103</b>	<b>26</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

## **4.2 Intervenções**

De posse dos dados coletados, iniciou-se o tratamento didático com o objetivo de minimizar os erros. Apresentaremos, a título de ilustração, trechos das atividades desenvolvidas com a turma concernentes a cada um dos três casos em estudo.

No que se refere ao apagamento do <r> em coda, era importante que os alunos percebessem as distinções existentes entre o infinito e o verbo conjugado (forma adquirida, na maioria das vezes, por razão do apagamento) já que, segundo Bortoni-Ricardo (2009), em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, independente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais. Ao comparar as duas formas de se apresentarem os verbos, com e sem apagamento, e identificar as possíveis diferenças entre elas,

os alunos puderam expor seus conhecimentos sobre o fenômeno e a partir dessas observações, construímos outras informações pertinentes.

A atividade derivava de um texto cujos apagamentos intencionais haviam sido identificados pelos alunos. Vejamos algumas respostas:

Figura 8 – Respostas dos alunos nas atividades de intervenção

Como está escrito	Como você acha que deveria estar escrito
Enche	Encher
transborda	transbordar
mostra	mostrar
balança	balançar
estive	estiver
espera	esperar
começa	começar
paga	pagar
come	comer

Diferença 1: na primeira coluna as palavras não terminam em "r".  
 e dão sentidos diferentes.

Diferença 2: na segunda coluna todas palavras estão corretas enquanto as da primeira coluna estão erradas.

Diferença 1: dinamismo visual

Diferença 2: dinamismo de ortografia

Diferença 1: A FALTA DE "R" NA PALAVRAS

Diferença 2: O SOM DA PALAVRA MUDA SEM O "R"

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Os principais aspectos que os diferenciam foram contemplados ainda que dito de forma simplista: há uma diferença visual, ou seja, a ausência de uma letra. Em função disso, o som da palavra muda já que possuem diferentes sílabas tônicas e, por fim, o sentido (significado) também é modificado. A consciência dessas distinções é importante uma vez que, pela presença constante na fala, é necessário um maior monitoramento desse fenômeno que não é hoje exclusivo de nenhuma classe social. Não há, entretanto, uma forma tida como correta e

outra, incorreta. Ambas existem e podem estar certas ou erradas dependendo do uso que se faz/pretendia fazer delas.

A lateralização do [w] resulta de uma hipercorreção do processo de vocalização da lateral. Toda hipercorreção provém do desejo de “falar bem” ainda que, nesses casos, transgrida a norma ortográfica. A dúvida sobre qual grafema representar o fonema [w] decorre da mutação que em linguística diacrônica chama-se “vocalização” da consoante segundo Mattoso Câmara (1973 *apud* SILVA; GALINDO, 2017). Da homogeneização dos fonemas da lateral pós-vocálica /l/ e do glide /w/ deriva tais trocas.

No caso das classes dos substantivos e adjetivos, essa dúvida se justifica porque existem palavras que contemplam as duas grafias finais “u” e “l” e a irregularidade circunscrita a alguns desses casos fomenta as dificuldades ortográficas. Em se tratando de verbos, porém, a lateral nunca se aplica. É a falta dessa informação explícita que provoca a hesitação ao ter de fazer essa escolha.

Por essa razão, julgamos pertinente propor situações em que os conhecimentos sobre as classes de palavras fossem evidenciados, pois constituíam elementos importantes para atingir o propósito de desestimular a ocorrência da lateralização indevida. Os verbos analisados nas primeiras questões eram provenientes de trechos das redações dos próprios alunos construídas na etapa do diagnóstico inicial.

Figura 9 – Fragmentos do diagnóstico inicial com algumas respostas dos alunos

(continua)

**2. Em que tempo estão as ações narradas nesses trechos: PRESENTE, PRETÉRITO(PASSADO) OU FUTURO?**

PASSADO

---

**3. Anote todos os verbos que você localizar nos trechos das redações que estejam neste tempo.**

MANDO, ESCUTOU, ACORDOU, VIU, RESOLVEU,  
FALOU, VIU, ORSO, Tinha, APARECEU

---

**4. Com que letra(s) o último som da palavra foi escrito?**

O, U, L

---

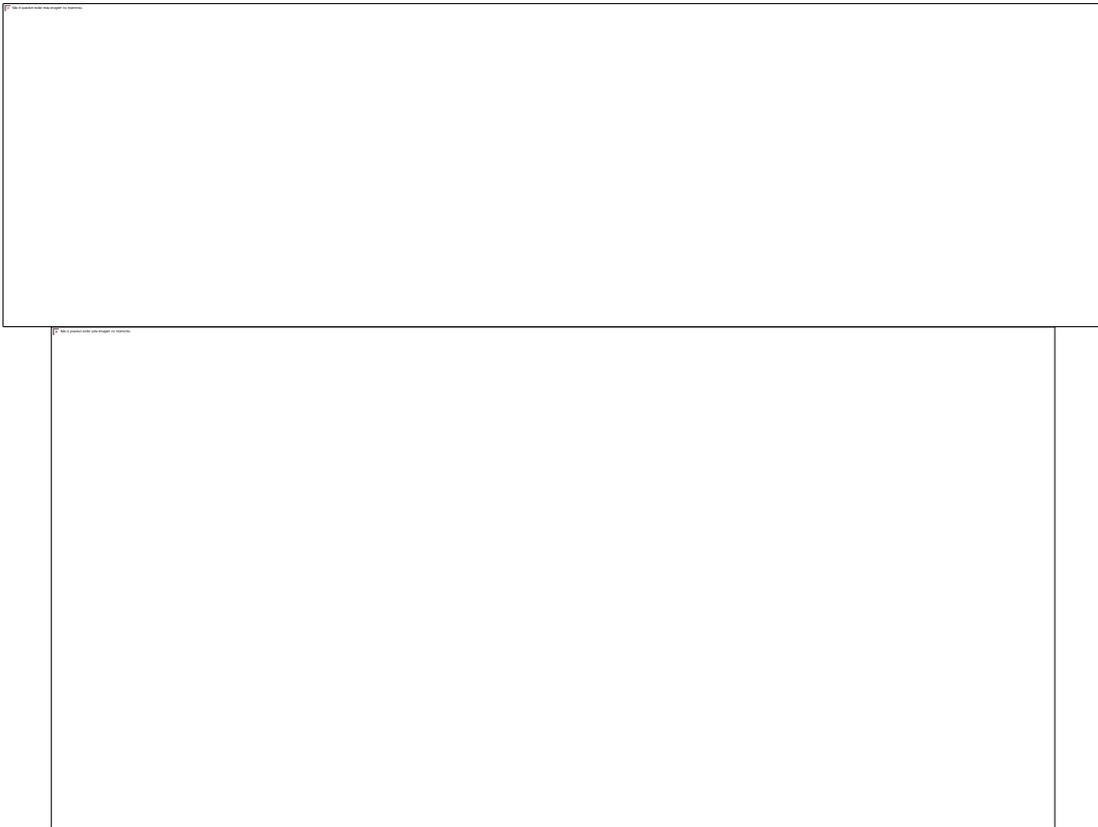
**5. Para representar o tempo passado apenas uma destas letras deve ser utilizada. Qual você imagina que seja?**

E A LETRA "U"

---

Figura 9 - Fragmentos do diagnóstico inicial com algumas respostas dos alunos

(continuação)



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Na fala cotidiana, tendemos a facilitar a pronúncia de alguns sons das palavras. A monotongação é consequência dessa acomodação reduzindo um ditongo à condição de vogal. É importante destacar que embora fala e escrita estejam intimamente ligadas em sua essência, elas não constituem espelho uma da outra. Como afirma Cagliari (2007, p.37), “a fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa. São dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias, sua vida própria, almejando finalidades específicas.”.

As distinções entre ambas precisam ser percebidas a fim de que seus usos possam ser produtivos. Mais que corrigir possíveis erros importava fazê-los perceber como a oralidade se manifestava na escrita, compreender as situações em que ocorriam e identificar as motivações assim seriam capazes de julgar a pertinência de determinada forma escrita considerando os demais aspectos envolvidos na situação comunicativa.

Diante disso, foi solicitado aos alunos que comparassem textos buscando compreender os motivos que autorizavam o uso da monotongação em alguns casos (cartum do Suricate sebososo) e em outros não (anúncio publicitário).

Figura 10 - Exemplos de textos para comparar o uso da monotongação

Texto 1



Texto 2



Texto 3



Texto 4



Fonte: Google (2018).

Algumas respostas foram apresentadas a seguir.

Figura 11 - Respostas apresentadas pelos alunos

Fonte: Dados coletados da pesquisa.

Excetuando as situações em que a redução do ditongo é intencional, quando sua ocorrência é elemento importante para o texto, a monotongação é um erro ortográfico que

denuncia a baixa escolaridade de quem o comete. Por esse motivo, os alunos necessitam de ter consciência da norma e transgredi-la apenas por desejo e não por desconhecimento.

As atividades pedagógicas apresentadas, como previamente pontuado, ilustram apenas parte do percurso metodológico traçado para auxiliar os alunos a ampliarem os conhecimentos sobre a língua e possibilitar a observância de que a relação percebida entre oralidade e escrita não precise ser substancialmente intuitiva.

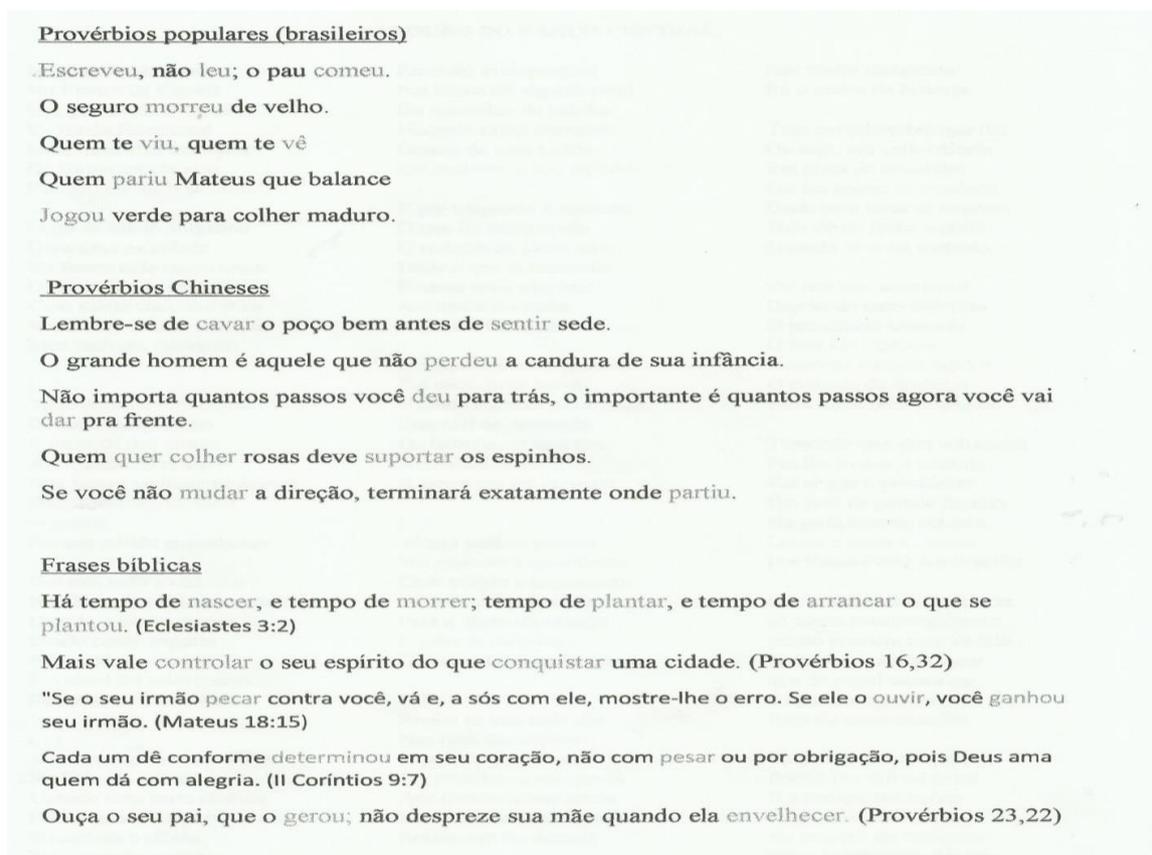
Nas três situações estudadas, temos o princípio gerador das regras relacionado a aspectos da categoria gramatical. Ao apresentarmos para os alunos esse vínculo, podemos ajudá-los a resolver suas dificuldades. O conhecimento morfológico da língua pode atenuar problema das escolhas arbitrárias entre letras concorrentes e evitar casos como os investigados nesse trabalho.

#### **4.3 Diagnóstico final – pós-testes**

Intencionando amenizar as dificuldades da turma no que se refere aos processos de apagamento do <r>, lateralização do [w] e monotongação do [ou], desenvolvemos com os alunos atividades que lhes permitissem refletir e compreender o funcionamento da língua, amparados no aspecto morfológico dos verbos em estudo. Depois de decorridas as seis atividades, nova sondagem foi realizada para verificar o possível aumento no domínio ortográfico dos alunos e possibilitar estabelecer comparações entre esse momento e a etapa inicial.

Demos início com a verificação mais restrita a partir de um ditado de frases composta por ditos populares, provérbios chineses e versículos bíblicos.

Figura 12 - Provérbios e frases bíblicas



Fonte: Google (2018).

Realizado o ditado, os erros encontrados foram contabilizados e descritos a seguir organizados por fenômeno.

Tabela 8 - Percentual do mesmo fenômeno (ditado / pós-teste)

Fenômeno	Erros	Acertos	Porcentagem de erros
Apagamento do <r> em coda	12	208	5%
Lateralização de [w] por hipercorreção	1	104	1%
Monotongação	1	55	2%

Fonte: Dados da pesquisa

É possível inferir, por meio dos dados, um crescimento considerável do número de ocorrência corretas em comparação com aquelas que apresentam ainda incorreções ortográficas. Para que, semelhante ao diagnóstico inicial, acompanhem o desempenho

individual de cada participante, demonstramos na sequência as informações organizadas por aluno.

Tabela 9 - Número de erros por aluno - pós-teste (ditado)

Aluno	Apagamento do -r em coda (16)	Laterização de [w] por hipercorreção (09)	Monotongação (05)	Total (30)	%
Aluno 01	1	0	0	1	3
Aluno 02	2	1	0	3	10
Aluno 03	1	0	0	1	3
Aluno 04	2	0	0	2	7
Aluno 05	2	0	1	3	10
Aluno 06	1	0	0	1	3
Aluno 07	3	0	0	3	10
Aluno 08	0	0	0	0	0
Aluno 09	0	0	0	0	0
Alunno10	0	0	0	0	0
Aluno 11	0	0	0	0	0
Aluno 12	0	0	0	0	0
Total	12 (7%)	1 (1%)	1(2%)	14	4%

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observarmos o número de erros cometidos nesta etapa após as intervenções pedagógicas, é notória a redução dos casos de lateralização e de monotongação que quase desapareceram da escrita dos alunos. Tomando como base apenas aqueles que participaram de todos os momentos da pesquisa, temos uma porcentagem de erro de 20% e 12% respectivamente caindo para 1% e 2% de ocorrências. Os casos de apagamento, por sua vez, apresentaram uma redução considerável de 27% para 7%. Devido ao caráter usual desse apagamento na fala, nas mais variadas camadas sociais, esse é um fenômeno que exige do aluno grande vigilância.

Os trechos abaixo ilustram o material coletado na pesquisa.

Figura 13 - Trecho com respostas dos alunos

(continua)



Figura 13 - Trecho com respostas dos alunos

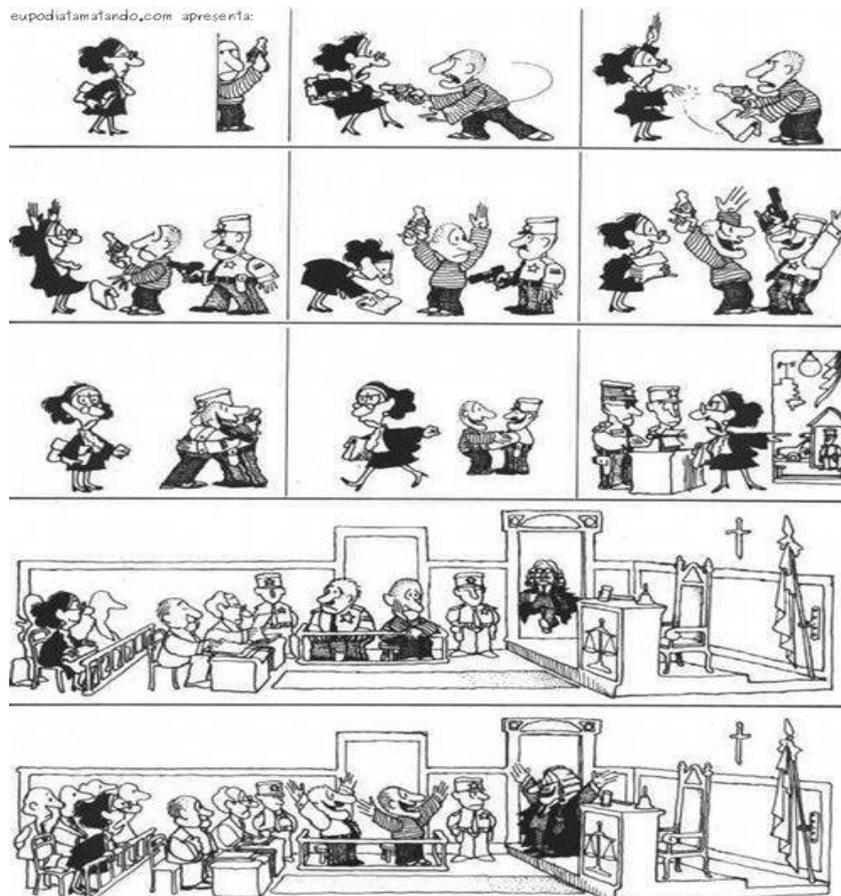
(continuação)

Forma de apresentação de respostas dos alunos, consistindo em três linhas de texto com espaços em branco para a inserção das respostas.

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Semelhante ao diagnóstico inicial, uma segunda modalidade de verificação foi aplicada para complementar as informações do ditado. Para isso, foi apresentada uma proposta de texto a partir do seguinte cartum de Quino:

Figura 14 - Cartum de Quino



O importante é ter amigos!

Fonte: Quino (2010).

Os valores exatos da produção espontânea estão retratados na tabela a seguir.

Tabela 10 - Número de erros por aluno - pós-teste (redação)

<b>Aluno</b>	<b>Apagamento</b>	<b>lateralização</b>	<b>monotongação</b>	<b>Quantidade de erros</b>
Aluno 01	2	0	0	2
Aluno 02	0	1	0	1
Aluno 03	1	0	0	1
Aluno 04	0	0	0	0
Aluno 05	1	0	1	2
Aluno 06	1	0	0	1
Aluno 07	2	0	0	2
Aluno 08	0	0	0	0
Aluno 09	0	0	0	0
Aluno 10	1	0	0	1
Aluno 11	0	0	0	0
Aluno 12	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>8 (17%)</b>	<b>1 (4%)</b>	<b>1 (2%)</b>	<b>8</b>

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Corroborando as informações colhidas no ditado, vemos nesta, a redução de 30% para 4% nos casos de lateralização do [w] e de 21% para 2% a monotongação do [ou]. Acreditamos que pelo motivo de o mesmo conhecimento morfológico-gramatical originar a regra nos dois casos, ou seja, a terminação verbal da terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo, as informações se completaram, embora os processos fonológicos se manifestassem de maneiras distintas. As ocorrências de apagamento sofreram queda de 42% para 17% comparando-se com os casos registrados na produção inicial.

Apresentamos em consonância com os demais diagnósticos o informativo dos valores organizados por fenômeno.

Tabela 11 - Percentual do mesmo fenômeno (redação/pós-teste)

<b>Fenômeno</b>	<b>Erros</b>	<b>Acertos</b>	<b>Porcentagem de erros</b>
Apagamento do <r> em coda	8	39	17%
Lateralização de [w] por hipercorreção	1	25	4%
Monotongação	1	57	2%

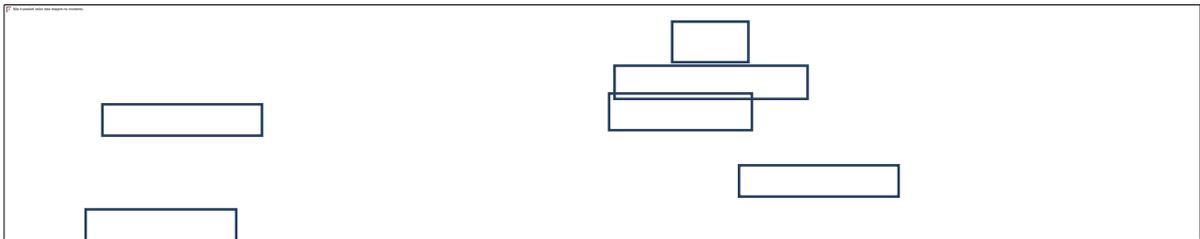
Fonte: Dados da pesquisa

A tabela permite-nos perceber que a escolha vocabular dos alunos ao produzirem seus textos apresentou um uso limitado de palavras contempladas pelos fenômenos em estudo,

fato esse compreensível por se tratar de um texto livre, ainda que o enredo seja direcionado pelo cartum. Apesar disso, verifica-se um número pequeno de ocorrências incorretas, atestado pelo percentual dos erros.

Na sequência, são apresentados trechos colhidos das produções da turma para que examinemos a escrita ortográfica referente aos três tipos de erros em análise.

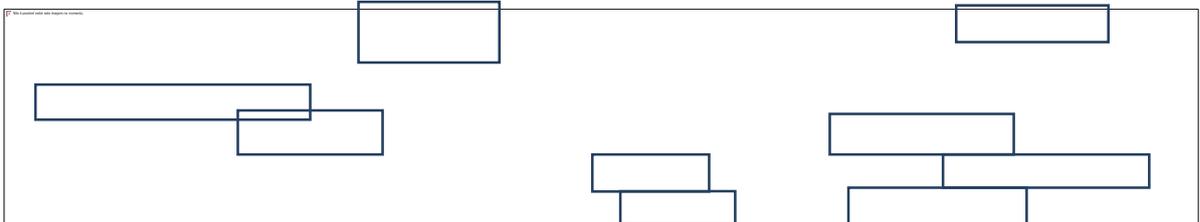
Figura 15 - Trecho colhido das produções da turma – trecho 1



Fonte: dados coletados na pesquisa.

Encontram-se representados neste trecho vocábulos relacionados a todos os erros ortográficos em estudo. O apagamento poderia ocorrer em “*ir*”, a monotongação seria possível em “*anunciou*” e “*chegou*” e a lateralização em “*apareceu*”, “*pediu*”, bem como nos dois casos anteriormente citados.

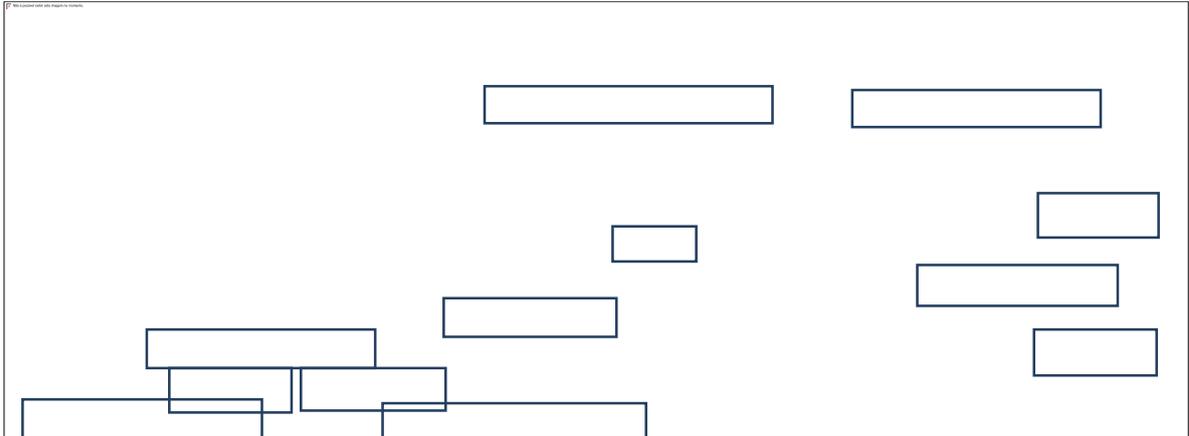
Figura 16 - Trecho retirado da produção da turma – trecho 2



Fonte: dados coletados na pesquisa.

Análogo ao trecho anterior, temos demonstrados usos adequados do que seria o apagamento do <r> em “*entender*”, a lateralização do [w] em “*puchou*” < “*puxou*”, “*chegou*”, “*perdeu*”, “*soutou*” < “*soltou*”, “*levantou*”, “*olhou*”, “*reconheu*” < “*reconheceu*” e “*ficou*”, e a monotongação em “*puchou*”, “*chegou*”, “*soltou*”, “*levantou*”, “*olhou*”, “*ficou*”.

Figura 17 - Trecho retirado das produções dos alunos – trecho 3



Fonte: dados coletados na pesquisa.

“Ter”, “ajudar”, “fazer”, “saber”, “denunciar” exemplificam a superação do apagamento, “aproximou”, “anunciou”, “ficou”, “olhou”, “chamou”, “pegou” e “aconteceu” da lateralização e, excetuando o verbo “aconteceu”, os demais conjugados na terceira pessoa do singular demonstram a escrita sem monotongação.

Nos trechos, percebemos a relevância de saber grafar os verbos corretamente para a construção do texto, em especial, o narrativo como a produção em questão. Nos três casos, vemos o uso abundante de verbos na terceira pessoa do singular e no infinitivo. Se compararmos os trechos inicialmente apresentados no pré-teste com os que aqui se encontram, perceberemos que há uma mudança considerável na apropriação da norma ortográfica.

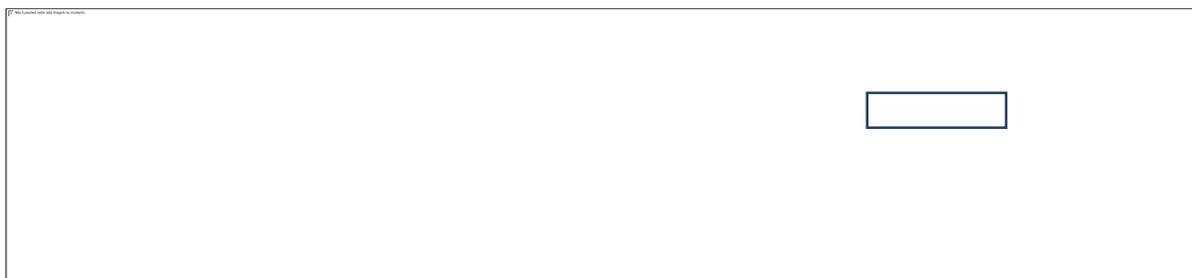
As ocorrências de apagamento do <r>, porém, ainda foram percebidas, embora em número bem menor, o que se observa nos dois trechos abaixo.

Figura 18 - Trecho com ocorrências de apagamento do <r> - trecho 1



Fonte: dados coletados na pesquisa.

Figura 19 - Trecho com ocorrências de apagamento do &lt;r&gt; - trecho 2



Fonte: dados coletados na pesquisa.

No primeiro deles, figura 18, há a presença da palavra “denuncia” que, pelo contexto, fica evidente se tratar de “denunciar”. No segundo, figura 19, o aluno grafa a palavra “corre” intencionando escrever *correr*. No entanto, em três outras situações ele faz uso do verbo no infinitivo corretamente: “ficar” aparece em dois momentos e “levantar” em outro. Ainda que um trabalho direcionado reduza consideravelmente os erros, casos como este merecem frequente vigilância, pois são muito comuns na fala em todas as esferas sociais o que, não raro, é transferido para a escrita em situações de pouco monitoramento.

O gráfico que se segue apresenta o comparativo dos erros cometidos nas duas etapas do pós-teste.

Tabela 12 - Comparativo dos erros por aluno no diagnóstico final

Aluno	Pós-teste (redação)	Pós-teste (ditado)	Total	%
Aluno 01	1	2	3	9
Aluno 02	3	1	4	11
Aluno 03	1	1	2	6
Aluno 04	2	0	2	6
Aluno 05	3	2	5	13
Aluno 06	1	1	2	6
Aluno 07	3	2	5	13
Aluno 08	0	0	0	0
Aluno 09	0	0	0	0
Aluno 10	0	1	1	2
Aluno 11	0	0	0	0
Aluno 12	0	0	0	0
Total	14(4%)	10(9%)	24	5

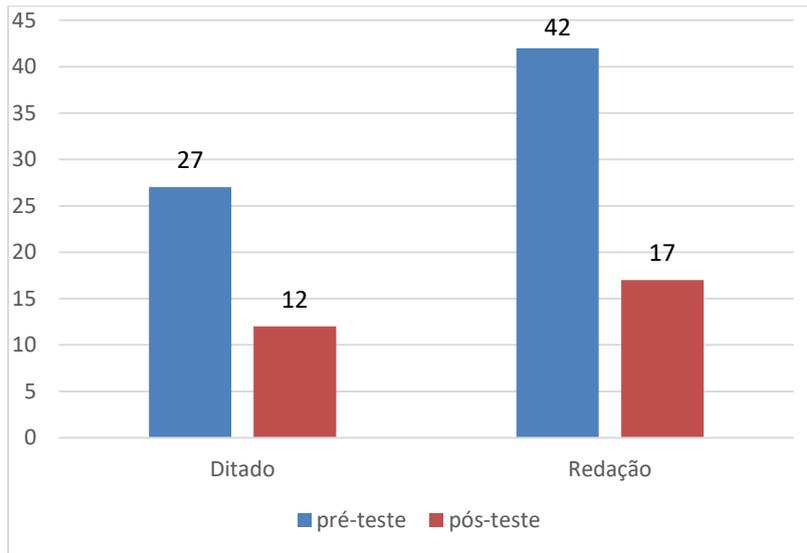
Fonte: Dados da pesquisa.

Todos os alunos apresentaram uma evolução significativa observável nos dados da tabela. Quatro deles não cometeram nenhum erro ortográfico do tipo analisado nesta pesquisa,

os demais reduziram a quantidade. Cada aluno evoluiu de maneira específica a partir das dificuldades manifestadas no início da investigação.

Os três gráficos que se seguem apresentam um comparativo dos percentuais de erros em cada momento, distribuídos por fenômeno.

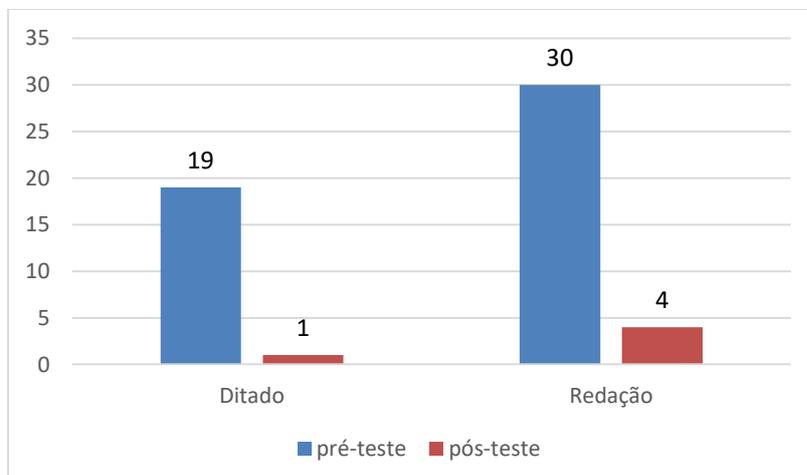
Gráfico 2 - Comparativo do percentual de erros de apagamento



Fonte: Dados da pesquisa

Esse processo foi observado em maior número de ocorrência e esteve presente na escrita de mais de 80% da turma. Como os dados demonstram, há uma queda considerável no número de ocorrência, porém o apagamento se revela muito resistente ao tratamento didático em função do uso frequente em todas as camadas sociais. Em situações de pouco monitoramento, ele pode ser percebido.

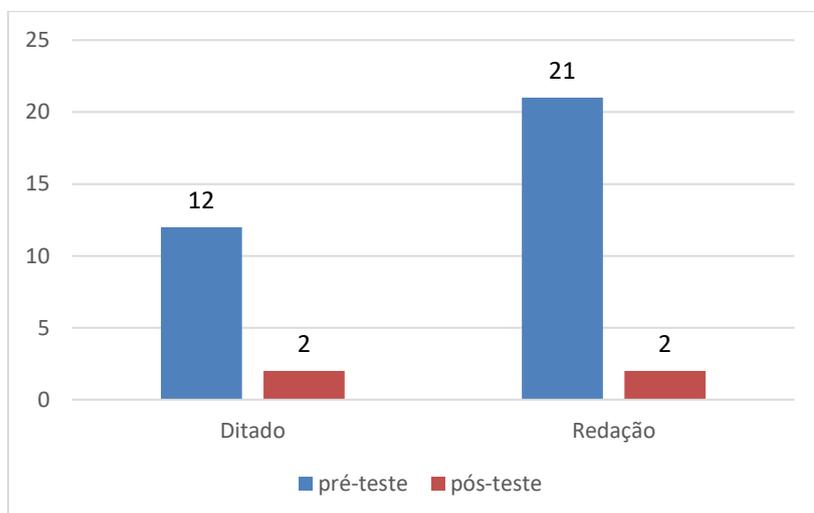
Gráfico 3 - Comparativo do percentual de erros de lateralização



Fonte: Dados da pesquisa.

A lateralização do [w], apesar de menos frequente, representava uma dificuldade comum a metade da turma cuja intervenção se mostrou bastante satisfatória. A redução dos erros de 19% e 30% para 1% e 4%, respectivamente, sinaliza um resultado condizente ao esperado. Esse caso nos pareceu menos complexo, já que ao lateralizar o último fonema do verbo, produzia-se outro verbo inexistente na língua portuguesa, diferentemente do que ocorre com os outros dois processos investigados. À medida que o aluno, de posse do conhecimento morfológico de que há uma única terminação para esses casos, reconhece aquele vocábulo como um verbo no tempo pretérito, as chances de representar a lateralização na escrita diminuem.

Gráfico 4 - Comparativo do percentual de erros de monotongação



Fonte: Dados da pesquisa.

A monotongação, por utilizar-se do mesmo conhecimento morfológico da lateralização, embora reflita na escrita de uma forma diferente, também apresentou resultados bastante positivos.

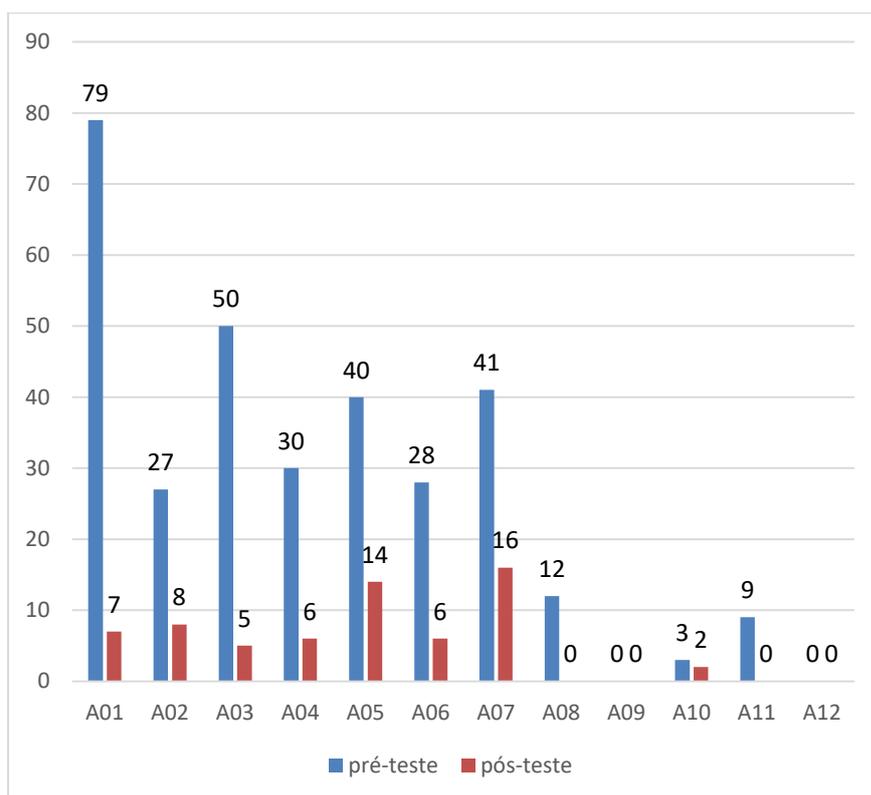
Os números revelam uma redução considerável na ocorrência dos processos investigados em especial nos casos de lateralização e de monotongação manifestados na terceira pessoa do singular em verbos do pretérito perfeito do indicativo. No diagnóstico final, esses erros foram pouco observados. Já no apagamento do <r> em posição de coda dos verbos no infinitivo, percebe-se uma redução importante no número de casos embora seja esse um fenômeno que exija um tratamento continuado.

Um dado recorrente percebido pela análise dos gráficos é o maior número de erros concentrados nas produções livres. Nos três casos, temos a redação como fonte de erros sempre em proporções superiores aos cometidos no ditado ainda que haja um número controlado de

palavras potenciais neste procedimento, diferente da redação que apresenta o número de palavras potenciais em aberto.

Apresentamos no gráfico abaixo o processo evolutivo individual considerando o total de erros em cada diagnóstico.

Gráfico 5- Comparativo da porcentagem de erros pré-teste x pós-teste por aluno



Fonte: Dados da pesquisa.

A análise do gráfico permite perceber uma evolução do ponto de vista numérico, uma vez que há uma considerável redução na quantidade de erros verificados no pós-teste. Por expor apenas o número de erros, não temos a perspectiva dos acertos já que apenas um dos instrumentos de coleta é controlado, o ditado. A produção de texto, ao contrário, por ser livre, não possibilita equalizar entre os participantes a utilização de palavras que contemplem o objeto investigado.

Para dimensionar o impacto das intervenções no domínio das regularidades ortográficas em estudo, apresentamos a seguir uma tabela que enfatiza os valores percentuais obtidos a partir da relação entre o número de utilização correta e incorreta de verbos nos casos investigados.

Tabela 13 - Comparativo da porcentagem de erros (pré-teste x pós-teste) por aluno

Aluno	Pré-teste			Pós-teste		
	Erros	Acertos	% de erros	Erros	Acertos	% de erros
01	30	8	79	3	44	7
02	11	28	26	4	47	8
03	12	12	50	2	38	5
04	9	21	30	2	36	6
05	13	20	40	5	30	14
06	11	28	28	2	35	6
07	9	13	41	5	27	16
08	4	30	12	0	41	0
09	0	32	0	0	36	0
10	1	37	3	1	42	2
11	3	32	9	0	36	0
12	0	36	0	0	45	0
Total	102	297	26	24	457	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Análogas às informações contidas no gráfico anterior, os valores percentuais ratificam os resultados satisfatórios demonstrados ao longo dessa seção. O número variado do total de verbos usado por cada participante é consequência da escolha vocabular que compôs cada redação. Apesar de desenvolverem seus textos a partir da mesma proposta, há alunos que fizeram uso mais produtivo de verbos no infinitivo e na terceira pessoa do singular do tempo pretérito que outros. Os resultados apontam, portanto, para um aumento do domínio das regularidades morfológico-gramaticais exploradas neste trabalho.

Todas as dificuldades apresentadas pelos alunos possuem igual importância, no entanto, cada caso tem sua especificidade. No conjunto diverso de conhecimentos que é comum à EJA, há situações mais preocupantes pela quantidade e pela variedade dos erros detectados. No universo em questão, mais de 50% da turma apresentou no pré-teste dificuldades consideráveis, todavia destacamos os alunos 01, 03, 05 e 07, cujos percentuais de erros chamaram-nos muito a atenção.

Dentro desse grupo, o primeiro aluno representava o caso mais extremo, pois dos 38 possíveis usos que compunha o corpus investigado ele errou 30, o que corresponde a 79% das ocorrências. Já no pós-teste, dos 47 usos 44 atendiam às exigências quanto aos três processos em estudo. Em termos percentuais, houve um decréscimo de 72%. O aluno 03, ainda que tenha usado poucas palavras, grafou a metade delas de forma incorreta. Após as intervenções, obtivemos um uso mais produtivo dessas palavras com uma quantidade bem

pequena de incorreções. Nos dois outros casos também obtivemos reduções importantes de 40% para 14% e de 41% para 16%.

Esses exemplos ilustrativos revelam o caráter individual da aprendizagem. Enquanto alguns alunos conseguiram desempenhos significativos numericamente como o aluno 01, outros quase não apresentaram mudanças ao longo da trajetória como o aluno 10. Para este último que cometeu raros erros, as informações apresentadas não eram tão importantes, porque já tinha visto que quase não apresentava esses erros. Diferente do aluno 01 que vibrou ao perceber que entendeu o funcionamento da regra e que esta lhe seria útil.

Temos na próxima tabela a síntese dos resultados de toda a investigação estruturada por fenômeno.

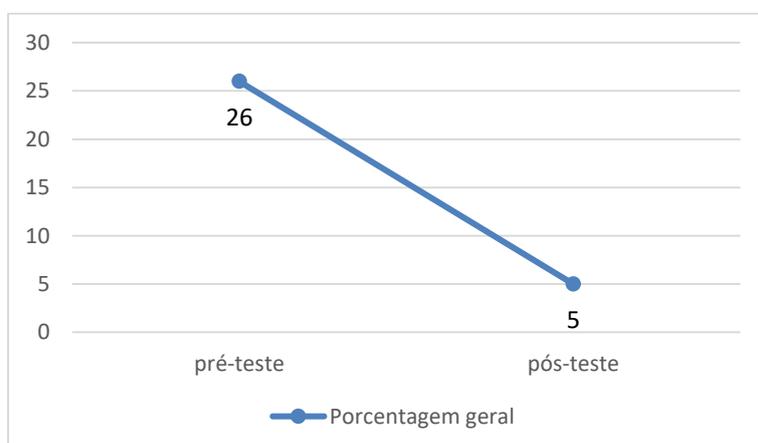
Tabela 14 - Comparativo da porcentagem de erros (pré-teste x pós-teste) por fenômeno

Fenômeno	Pré-teste			Pós-teste		
	erros	Acertos	% erros	Erros	Acertos	% erros
Apagamento do <r> em coda	59	126	32	20	247	7
Lateralização de [w] por hipercorreção	27	87	24	2	129	2
Monotongação	17	84	17	2	102	2

Fonte: Dados da pesquisa

Sob essa forma de análise das informações, também constatamos uma redução considerável no número de erros em cada fenômeno pesquisado. Sintetizamos os valores absolutos obtidos pelos participantes no gráfico que se segue.

Gráfico 6 – Porcentagem geral de erros da turma



Fonte: dados da pesquisa.

Acreditamos, por fim, que a pesquisa atendeu seu objetivo uma vez que a queda percentual revelada no gráfico atesta a validade do percurso pedagógico. Partimos de um panorama em que 26% dos usos relacionados ao grupo ortográfico analisado constituíam-se de erros para um quadro de 5% de ocorrências erradas nesse mesmo grupo.

## 5 CONCLUSÕES

Escrever pautado pelo que orienta a norma ortográfica da língua parece ser imperativo numa sociedade que valoriza a escrita como o espaço da verdade. Não possuir esse saber tido como legítimo pode ser motivo para desqualificar não só a variante linguística utilizada, mas aquela que a utiliza. À escola não cabe valorizar uma variedade de prestígio em detrimento de outras, mas oferecer a seus alunos condições de se apropriarem desse conhecimento legitimado para que tenham acesso aos bens de cultura por ela acessados. Buscando reduzir a distância entre o conhecimento ortográfico que se tem e o que se espera adquirir, propusemo-nos *a avaliar os efeitos do ensino das relações grafofonológicas na redução de casos de desvios à norma ortográfica na escrita de alunos de EJA.*

Acreditando na possível generalização dos resultados, tomamos como objeto para tratamento didático os casos de apagamento do <r> em coda em verbos no infinitivo, a lateralização de [w] e a monotongação de verbos no pretérito perfeito do indicativo por serem aqueles com maior incidência na escrita da turma. Para tanto, realizamos intervenções pedagógicas relacionando as informações de que os alunos dispunham aos aspectos morfológicos-gramaticais que serviam de base para identificação das regularidades da língua.

Apesar de se encontrarem nos anos finais do Ensino Fundamental, na etapa IV da modalidade EJA, apresentavam falhas de segunda ordem na escrita. Segundo Lemle (2007), alunos que comentem esse tipo de falha, isto é, que realizam transcrição da fala ao escrever, não estão completamente alfabetizados. Assim estarão apenas quando se limitarem às trocas de letras concorrentes, ou seja, às irregularidades que são superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita.

### 5.1 Perguntas e hipóteses

A ortografia, por sua vez, constitui um saber normativo que não considera qualquer variante de fala. Por esse motivo, acreditamos que o desenvolvimento ortográfico será eficaz quando o aluno refletir sobre as regras da língua, aplicando conhecimentos básicos, nesse caso em estudo, de morfologia e percebendo as distinções entre a língua que se fala e a língua que se escreve, organizadas em torno de uma norma social.

Em virtude do quadro apresentado, interessava-nos descobrir *em que medida o apoio na oralidade interferia negativamente na escolha ortográfica dos alunos.*

A análise dos dados nos permitiu constatar que a falta de conhecimentos linguísticos que sustentam a estrutura da língua limitava as escolhas ortográficas, porque conferia à escrita a função de transcrever foneticamente a fala. Nesse processo, desconsiderava as irregularidades na correspondência entre elas e usava a (sua) oralidade como medida para decidir como determinada palavra deveria ser escrita.

Tomando como base o diagnóstico inicial (livre), registramos a ocorrência de 92 erros motivados por processos fonológicos diversos e 37 erros relativos aos três casos em estudo neste trabalho. É importante esclarecer que a oralidade não é tida aqui como um problema a ser resolvido; a ausência de outros elementos necessários ao processo de alfabetização é que impunham uma dependência exclusiva dela que pode gerar enganos. Considerando essas condições, o apoio na oralidade se torna, conforme os dados sugerem, elemento insuficiente para realizar as escolhas ortográficas.

Identificada essa fragilidade, restava-nos esclarecer também *em que medida atividades que proporcionassem a reflexão sobre normas e uso poderiam promover um aumento significativo do desempenho ortográfico desses alunos.*

O domínio da norma a partir da reflexão de suas estruturas, conforme acreditávamos, era a forma mais eficiente de expandir o desempenho ortográfico porque, conhecendo o princípio gerativo da norma, a informação poderia ser utilizada para palavras que, embora desconhecido o seu significado, seria possível proceder a escrita ortográfica satisfatoriamente. Assim, o conhecimento atuaria de modo mais produtivo por permitir aplicá-lo a casos gramaticalmente semelhantes.

A redução do número de casos de erro para 8 no diagnóstico final (livre) sinalizou a eficácia da abordagem para elevar o domínio da escrita e confirmou nossa hipótese de que *a oralidade só gera enganos quando usada como recurso exclusivo para decidir a grafia das palavras.* Esse número reduzido de erros também atestou ser verdadeira a hipótese de que *o conhecimento adquirido sobre o funcionamento da língua e seu uso reduz o apoio indiscriminado na oralidade e eleva o desempenho ortográfico.* Dessa forma, quanto mais conhecimento sobre as bases que estruturam a língua, menos é necessário centrar-se na oralidade e, conseqüentemente, menos será iludido pelas semelhanças entre ela e a escrita.

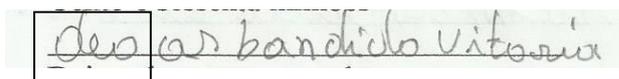
Se tomarmos como parâmetros os dados gerais da pesquisa, verificamos a redução no número de erros em virtude de redução da seleção exclusivamente fonética dos vocábulos. Paralelo a isso, passou-se a observar os componentes morfológico-gramaticais a eles relacionados. O apego à oralidade refletia, portanto, o pouco conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento linguístico. Os valores absolutos expostos no gráfico 6 (ver p. 90) ratificam

as hipóteses levantadas quanto à relação existente entre reflexão sobre a norma ortográfica, oralidade e desempenho.

## 5.2 Limitações da pesquisa

Conforme está demonstrado no capítulo de Análise dos dados, uma vasta gama de processos fonológicos refletidos na escrita dos alunos foi observada. No entanto, a seleção dos casos a serem tratados se deu em função da quantidade dos mesmos. Assim sendo, houve casos em que, embora apresentassem relação com aqueles que foram alvo da nossa investigação, pois incidiam também sobre os verbos da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito, constituíam situações verificadas em pequeno número de ocorrência. É o caso do abaixamento vocálico e da hipercorreção demonstradas nos seguintes trechos:

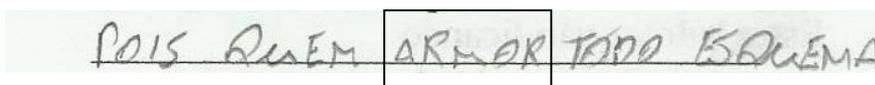
Figura 20 - Exemplo de trechos com ocorrências de outros processos fonológicos



Fonte: dados da pesquisa.

Nesse primeiro caso, temos a substituição do grafema <u> pelo grafema <o> no verbo “deu”, ou seja, a vogal média assumiu o lugar da vogal superior alta.

Figura 21 - Exemplo de trechos com ocorrências de outros processos fonológicos



Fonte: dados da pesquisa.

Na segunda situação, o verbo “armou” recebeu o <r> em comparação a pronúncia de substantivos com “amor” por hipercorreção.

Casos como esses foram identificados, sobretudo no pré-teste de escrita dirigida, ainda que em poucas ocasiões, mas não foram alvo de tratamento específico já que não pertenciam ao grupo usado como recorte neste trabalho. Apesar disso, as ocorrências foram pontuadas em aula a título de esclarecimento. Acreditamos que, em se mostrando necessário, esse grupo de erros pode ser motivo de intervenções posteriores.

### 5.3 Relevância e desdobramentos da pesquisa

Entendemos como satisfatório o resultado das intervenções baseadas no estudo das relações grafofonológicas, uma vez que, em valores médios, tivemos uma redução da porcentagem de erros da turma de 26% para 5%. Foram válidas, portanto, as ações pedagógicas desenvolvidas visando elevar o desempenho ortográfico dos alunos já que isso é perceptível pela comparação entre o momento inicial e final da pesquisa.

Restou-nos evidente, entretanto, que existe uma considerável lacuna entre o tratamento dispensado à ortografia no ensino fundamental I e no ensino fundamental II, porque são variados os erros de motivação fonético-fonológica que absorvem desde regularidades contextuais a irregularidades. Na modalidade EJA, apesar da reunião de percursos escolares diversos, também parece haver responsabilidades exclusivas de um e de outro segmento as quais inviabilizam um tratamento direcionado sobre o tema nos anos finais, pois se acredita ser de competência dos professores dos anos iniciais e, como resultado, os alunos acumulam dúvidas que se intensificam com o passar dos anos e geram inseguranças pela certeza de suas disparidades ortográficas.

Outra motivação possível para o quadro que se apresenta é talvez a crença de que nos anos finais as questões ortográficas serão superadas a partir do contato com os textos. A leitura seria suficiente para reverter dúvidas concernentes à grafia das palavras em um processo espontâneo que independe de sistematização. Essas medidas seriam sensatas se apenas restassem dificuldades irregulares, o que não representa o grupo em análise.

Esta pesquisa tratou de dificuldades de escrita que poderiam ser tidas como de relativa simplicidade aos olhos da pessoa plenamente alfabetizada, no entanto de que vale tratar de problemas de outras ordens se questões basilares ainda persistem? Para Lemle (2007), a introdução de tarefas prematuras serve, ao contrário do que se deseja, para retardar o progresso dos alunos. Motivo pelo qual diagnosticar e avaliar as falhas de escrita dos mesmos e tratá-las na medida de suas dificuldades é de fundamental importância.

Desse modo, as informações resultantes desta dissertação se constituem um pequeno recorte no universo das intervenções possíveis para amenizar as limitações ortográficas percebidas nas turmas da EJA de quem a produção científica mais parece ter descrito a problemática enfrentada do que apontado caminhos para superação das mesmas. Nessa perspectiva, acreditamos que este trabalho contribua para que outros docentes se utilizem das bases metodológicas aqui empregadas bem como dos instrumentos utilizados em sua forma integral ou ajustados à realidade de outras turmas de EJA ou regular para ajudar seus alunos na

elevação do desempenho ortográfico. Portanto, a divulgação desse material entre pares pode ser uma forma de contribuir para estimular o tratamento didático com os erros aqui apresentados e nortear a produção de instrumentais para intervenção de outras dificuldades de escrita.

Por se tratar de uma turma dessa modalidade, a variedade de níveis de escrita se sobressai em comparação às salas de aula regulares, o que torna o trabalho do professor mais complexo. Soma-se a isso a desmotivação, a infrequência e demais aspectos que incidem diretamente sobre essa clientela. Todavia, trabalhos como este pode lançar uma luz sobre uma das dificuldades frequentes nessas turmas e uma aspiração comum aos alunos que se veem à margem no que se refere ao uso normatizado da língua escrita.

O que se espera que seja percebido é que é possível tratar questões ortográficas em sala de aula com poucos recursos e obter resultados positivos. As intervenções aqui realizadas constituem apenas modelos que podem ser melhorados, adaptados à realidade de cada sala de aula. Importante é que os professores destinem tempo a um tratamento direcionado às necessidades dos alunos uma vez que se percebe, em todos os níveis de ensino, a presença de erros ortográficos que poderiam ser sanados através de atividades que não apenas verifiquem se os alunos sabem escrever, mas que os ensinem quando não sabem.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ubiratan. **LDB: memória e comentários**. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Sílabas, sim! Método silábico, não! In: MORAIS, Artur Gomes; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ALENCAR, Maria Silvana Militão de. **Aspectos sócio-dialetais da língua falada em Fortaleza: as realizações dos fonemas /r/ e //**. 2007. 184 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6109>>
- ALVARENGA, Daniel; OLIVEIRA, Marco Antônio. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, ano 6, v. 1, n. 5, p. 127 -158, jan./jun. 1997.
- ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Ditongação x monotongação no falar de fortaleza. **Graphos**, João Pessoa, v. 5, nº 1. p. 109-120. Dez/2000.
- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Giovanetti, Maria Amélia; Gomes, Nilma Lino; Soares, Leôncio(Orgs.). **Diálogos na educação de Jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**.49 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 20, p. 43-58. 2002.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ditados e ditadores – entendidos e entendentos: algumas considerações sobre ditados, cópia e interpretação de texto na escola de primeiro grau. In: TASCA, M. (Org.). **Desenvolvendo a língua falada e escrita**. Porto Alegre: Sagra, 1990. p. 94-117.
- CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- CORREA, Jane. A avaliação da consciência morfossintática na criança. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 91-97, jan./abr. 2005

CRUZ, Ana Lucia Gaspar da. **A hipo e a hipersegmentação na escrita de alunos da educação de jovens e adultos: uma reflexão na perspectiva da Prosódia**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Fundação Universidade Estadual do Piauí, Natal, 2016.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora da UFPR, n.16, p. 181- 191, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a13.pdf>>. Acesso em:

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1995

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOOGLE. **O lobisomem e o coronel**. Disponível em:< <https://bit.ly/2OKQ2l2>>. Acesso em 21 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Suricate Seboso**. Disponível em: < <https://bit.ly/2OP2VKT>>. Acesso em 10 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Propaganda Empório Santo Maria**. Disponível:< <https://bit.ly/2WDRpom>>. Acesso em 10 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Provérbios e frases bíblicas**. Disponível em:< <https://bit.ly/2YMBqGA>>. Acesso em 10 mar. 2018.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HORA, Demerval da. Variação da Lateral /l/: correlação entre restrições sociais estruturais. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 29-44, 2006.

Jotabê. O roubo do Banco Central. In: Holanda, Arlene; Rinaré, Rouxinol do. **Cordel: criar, rimar e letrar**. Fortaleza: IMEPH,2009.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. – 17. ed. – São Paulo: Ática, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e competitividade:** desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

MORAIS, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA:** fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Ortografia:** ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_; SILVA, Alexsandro da. Ensinando ortografia na escola. In: MELO, Kátia Leal Reis de; MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 61-75.

\_\_\_\_\_, Artur Gomes de. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, A. MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Org.). **Ortografia na Sala de Aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 45-60.

NASCIMENTO, Tatiana Dantas do. **Os reflexos da variação das vogais postônicas finais /o/ e /e/ no processo de aquisição da escrita dos jovens e adultos.** 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP. Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Ensino de Português na Escola.** In: O texto na sala de aula. São Paulo. Editora Ática, 2002.

QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de; LINS, Michelly Brandão. PEREIRA, Mirella de Andrade Lima Vasconcelos. Conhecimento Morfossintático e Ortografia em Crianças do Ensino Fundamental. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 22, n. 1, p. 95-100, jan./abr. 2006.

REGO, Lúcia Lins Browne. O aprendizado da norma ortográfica. In: MELO, Kátia Leal Reis de; MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

SOUZA, Osmar de. Escrever na Escola: formação de cidadania e espaço para prosa de autor? **Educação.** Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 2 (53), p. 349 – 365, Mai./Ago. 2004.

SELLA, Poliana. **Erros de grafia em produções de alunos do ensino médio: análise e reflexões.** 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. **Língua Portuguesa I: fonética e fonologia**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2007.

SILVA, André Pedro da; GALINDO, Yasmin Maria Macedo Torres. Vocalização da lateral /l/: um estudo acerca da sua manifestação nas séries iniciais em sujeitos do ensino particular. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 394-413, ago./dez. 2017.

SILVA, Débora Maria dos Santos Castro. **Hipercorreção e o imaginário de “correção” de língua**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SILVA, Thaís. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10ª ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Vanderlaine Isidorio da. **A fonologia e suas possíveis contribuições para a alfabetização na educação de jovens e adultos**. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

Quino. O importante é ter amigos. **Cartoons e companhia**. Disponível em: <http://cartoonsecompanhia.blogspot.com/2010/03/e-importante-ter-amigos.html>>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.





Usado como suporte

---

Debaixo da Caixa-Forte.

(...)

---

Usando uma serra elétrica  
Fabricada no Japão  
Silenciosa e afiada  
Foi a parede serrada  
Sem tanta complicação.

(...)

Depois do buraco feito  
O dinheiro empacotaram  
Três mil e quinhentos quilos  
Em um furgão colocaram  
E desta forma os ladrões  
Cento e sessenta milhões  
Do Banco levaram.

(...)

A polícia como sempre  
Fazendo averiguações  
Em busca de alguma pista  
Da quadrilha de ladrões  
Naquele exato momento  
Dentro de uma L-200

---

E por enquanto é somente  
O que foi recuperado  
O restante só Deus sabe  
Onde é que tá entocado  
E neste vai e não vem  
Até agora ninguém

---

De quinze a vinte pessoas  
É o total deste bando  
E tendo a frente um alguém  
Especial no comando  
De ladroagem sem fim

---

A moda vai até quando?

(...)

Nossa polícia precisa

---

Com salário e armamento  
Só assim tá preparada  
Para o dever da missão

---

Quam anda na trilha errada.

(...)

Roubo se tem todo dia  
Nas ruas das capitais  
A polícia trabalhando

---

Aos trancos e barrancos  
Mas o roubo desse Banco  
Realmente foi demais.

Nenhum bandido do roubo

---

Pois só quem vai pra cadeia  
É o pequeno ladrão  
Até por desconfiança  
Isto prova a insegurança  
Em que vive o cidadão.

Cento e sessenta milhões

---

Deixando o nosso estado  
Completamente sem glória  
empobrecido e carente  
este roubo realmente  
foi o maior da história.

Tem um provérbio que diz  
Ou seja, um velho ditado  
Em cima do brasileiro

---

Onde com nada se importa  
Pois ele só fecha a porta  
Quando se acha roubado.

---

Depois do caso ocorrido  
O presidente temendo

---

O restante do dinheiro

Num lugar bem protegido.

Temendo que eles voltassem

Foi aí que o presidente  
Em prol da grande família  
Naquela mesma semana

Pro Caixa-Forte em Brasília.

Um roubo assim como este  
só causa constrangimento  
prisão também nem se fala  
devido o processo lento  
que do papel nunca sai  
é mais um caso que vai

Enquanto a nossa polícia

---

E a justiça que temos

---



---

Estes ladrões vão ficando  
No campo da impunidade.

Nesta altura a quadrilha  
Já tá pra lá de quilombo  
Porque não é nem otária

---

Mostrando que tem juízo

---

Jotabê. O roubo do Banco Cntral. in: Holanda,  
Arlene; Rinaré, Rouxinol do. *Cordel: criar, rimar e  
letrar*. Fortaleza: IMEPH, 2009.

(Adaptado)

## APÊNDICE C

### Atividade Ortográfica I – 1ª parte

**EJA IV – Ensino Fundamental Professora: Aline Almeida**

Aluno (a) \_\_\_\_\_

**1. Leia o texto com atenção tentando identificar algum erro na escrita das palavras.**

### CURIOSIDADES PELO MUNDO

Sabia que no Egito é uma tremenda falta de educação mostra a sola dos pés, enquanto que enche uma xícara de chá até transborda é um gesto superelegante.

Já na Áustria bate em uma mesa com os punhos fechados, significa boa sorte (com certeza a mesa não teve sorte).

No Japão, levanta o polegar quer dizê namorado, e levanta o dedo mindinho que dizê namorada. Ah! Essa é superimportante, para o caso de você algum dia ir para Bulgária. É que lá, ao contrário daqui, balança a cabeça para os lados significa “Sim”, e balança para cima e para baixo significa “Não”. Bom, para terminar, se algum dia você esteve na Itália, saiba que leva uma garrafa de vinho em um jantar que você foi convidado é um grande insulto. E espera todos se sentarem à mesa para começar a comer é uma falta de consideração com o alimento.

Com essas dicas, aposto que se algum dia você viajar para alguns desses países não irá pagar tanto mico, se bem que é uma delícia pagar micos em viagens para depois contar para os amigos, e fazer a viagem valer a pena.



b) por que não se deve \_\_\_\_\_ uma garrafa de vinho a um jantar na Itália?  
(leva – levar)

Porque o convidado, nessa situação, \_\_\_\_\_ quem o \_\_\_\_\_.  
(insulta – insultar) (recebe – receber)

c) Não se \_\_\_\_\_ a sola dos pés no Egito.  
(deve – dever) (mostra – mostrar)

## APÊNDICE D

### Atividade Ortográfica I – 2ª parte

EJA IV – Ensino Fundamental Professora: Aline Almeida

Aluno (a) \_\_\_\_\_

**1. Durante o dia realizamos muitas atividades. Liste abaixo ações que você realiza em sua rotina.**

Ex: dormir, tomar banho...

---



---



---



---



---

**2. Leia as atividades que você listou, analise as semelhanças e diferenças na escrita destas palavras e separe-as em 3 grupos.**

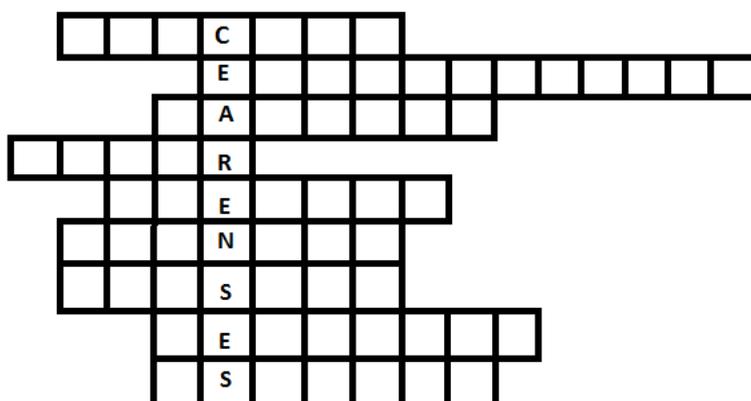
Dica: Observe a terminação dessas palavras.

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
---------	---------	---------

--	--	--

**3. Aqui no Ceará existem verbos que são característicos da nossa cultura. Descubra nove verbos que os cearenses usam a partir das dicas abaixo.**

1. O mesmo que espiar, olhar disfarçadamente em especial quando alguém está trocando a roupa.
2. Tomar um banho de loja, se arrumar.
3. Cometer um erro. Enganar-se.
4. Mexer
5. Encher o saco. Perturbar. Aborrecer
6. Provocar briguinhas, intrigas.
7. Fazer uma brincadeira.
8. Lanchar.
9. Estragar alguma coisa, principalmente comida.



**4. Escute a música e complete a letra.**

**TE VER (Skank)**

*Te ver e não te querer*

*É improvável, é impossível*

*Te ter e ter que esquecer*

*É insuportável, é dor incrível (2x)*

É como mergulhar num rio e não se \_\_\_\_\_

É como não \_\_\_\_\_ de frio no gelo polar

É ter o estômago vazio e não \_\_\_\_\_

É ver o céu se abrir no estio e não se \_\_\_\_\_

### Refrão

É como esperar o prato e não \_\_\_\_\_

Sentir apertar o sapato e não \_\_\_\_\_

É ver alguém feliz de fato sem alguém pra \_\_\_\_\_

É como \_\_\_\_\_ no mato estrela do mar.

### Refrão

É como não \_\_\_\_\_ calor em Cuiabá

Ou como no arpoador não \_\_\_\_\_ o mar.

É como não \_\_\_\_\_ de raiva com a política  
\_\_\_\_\_ que a tarde vai vadia e mítica.

É como ver televisão e não \_\_\_\_\_

Ver um bichano pelo chão e não \_\_\_\_\_

É como não \_\_\_\_\_ o néctar de um lindo amor

Depois que o coração detecta a mais fina flor

### Refrão (2x)

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/skank/te-ver.html>>. Acesso em 16 fevereiro de 2018

## APÊNDICE E

### Atividade Ortográfica II – 1ª parte

EJA IV – Ensino Fundamental Professora: Aline Almeida

Aluno (a) \_\_\_\_\_

#### 1. Leia atentamente os trechos retirados de redações.

O CORONEL MANDA ELKS INEM PRA TRÁS DA CASA, QUANDO  
O CORONEL EM TRÁZ OUVIU OS EMPRE LAPOS CRIPANDO OS OSSOS

BÉLESURA MAS APARECELE A EM PREGADA ESTAVA  
DORMINDO QUANDO OUVIU UM BARULHO ELA LEVANTAS

o coronel tomou o telolo que ele  
tinha e ainda corol com sua  
filha e então nasceu um lobizome.

escuteu um barulho estranha 'ardou  
muito assustada abriu a janela e lá ela  
ela viu um lobizome, fominato e

Quando um belo dia ele resolveu  
se vingar então e viu um lobizome

E O CANOVEL QUANDO VIL A BELÉZUMA, FALO ALGUÉM VAI  
 DA BORGARISSE, MENDO DA VARIAS LILLO JADA NO GABNE DON

**2. Responda as perguntas com bases nos trechos de redações lidos.**

a) Em que tempo estão as ações narradas nesses trechos: PRESENTE, PRETÉRITO (PASSADO) OU FUTURO?

---



---

b) Anote todos os verbos que você localizar nos trechos das redações que estejam neste tempo.

---



---



---

c) Com que letra(s) o último som da palavra foi escrito?

---

d) Para representar o tempo passado apenas uma destas letras deve ser utilizada. Qual você imagina que seja?

---



---

**3. Complete as informações utilizando o tempo passado. Observe o exemplo.**

TRABALHAR – ele trabalh**OU**

ESTUDAR – ele \_\_\_\_\_

VIAJAR – ele \_\_\_\_\_

ESCREVER – ele \_\_\_\_\_

PEDIR – ele \_\_\_\_\_

DAR – ele \_\_\_\_\_

**4. Preencha o quadro**

Escrita no trecho	Escrita no passado
ouvil	
vil	
aparescel	
casol	

abril	
resovel	

**5. Complete os trechos utilizando os verbos com a terminação adequada para indicar o tempo passado.**

- a) “Certa noite de lua cheia, \_\_\_\_\_ (SURGIR) um lobisomem faminto e \_\_\_\_\_ (DEVORAR) logo quem?”
- b) ... o coronel ouvindo o barulho, \_\_\_\_\_ (SAIR) armado com seu capanga...”
- c) “Depois de 9 meses \_\_\_\_\_ (NASCER) um filho com rabo.”
- d) “ O lobisomem \_\_\_\_\_ (MATAR) a vaquinha preferida do coronel e sem acreditar o coronel \_\_\_\_\_ (COLOCAR) a culpa no vaqueiro da fazenda.”
- e) “ ...ela \_\_\_\_\_ (FICAR) espantada e \_\_\_\_\_ (CORRER) foi para debaixo do guarda-roupa...”



**APÊNDICE F**

**Atividade Ortográfica 2 – 2ª parte**

**EJA IV – Ensino Fundamental Professora: Aline Almeida**

Aluno (a) \_\_\_\_\_

**JOGO DOS SETE ERROS**

**1. No texto há 08 erros quanto à escrita dos verbos no passado, encontre-os.**

**A LENDA DO GUARANÁ**

Conta a lenda que um casal de índios Maués, viviam juntos a muitos anos e ainda não tinham filhos. Um dia, pediram a Tupã para dar-lhes uma criança. Tupã atendeu o desejo do casal e deu-lhes um lindo menino, que cresceu cheio de graça e beleza e se tornou querido de toda a tribo. No entanto, Jurupari, o Deus da escuridão e do mal, sentia muita inveja do menino e decidiu matá-lo. Certo dia, quando o menino foi coletar frutos na floresta, Jurupari aproveitou para se transformar numa serpente venenosa e matar o menino. Neste momento, fortes trovões ecoaram por toda a aldeia, e relâmpagos luziam no céu em protesto. A mãe, chorando em desespero ao achar seu filho morto, entendeu que os trovões eram uma mensagem de Tupã. Em sua crença, Tupã dizia-lhe que deveria plantar os olhos da criança e que deles nasceria uma nova planta, dando saborosos frutos, que fortaleceria os jovens e revigoraria os velhos. E

os índios, plantaram os olhos da criança e regavam todos os dias. Logo mais, nesse lugarzinho onde foi enterrado os olhos do indiozinho, nasceu o Guaraná, cujos frutos, negros como azeviche envoltos por uma orla branca em sementes rubras, são muito semelhantes aos olhos dos seres humanos

Essa lenda foi escrita por Doroni Hilgenberg

Disponível em: <http://lendasfolcloricas.blogspot.com.br/2015/10/a-lenda-do-guarana.html> acesso em 13/03/2018

## 2. Anote as palavras que você encontrou.

---



---

## 3. Por que elas estão incorretas?

---



---

## 4. Separe as palavras do quadro em dois grupos.

~~papel~~ – Brasil – ~~pediu~~ – ficou – perguntou – mingau – virou – ateu – bacalhau – mandou – degrau – pneu – agradeceu – futebol – escreveu – trabalhou – lençol – viu – mercantil – nasceu

SUBSTANTIVOS	VERBOS
<del>papel</del>	<del>pediu</del>

a) Com que letra terminam os verbos?

---

b) E os substantivos, com quais letras podem terminar?

---

c) O que podemos afirmar sobre a terminação dos verbos no passado nesses casos?

---

## 5. Alguns verbos da fábula foram retirados. Encontre-os no caça-palavras abaixo e preencha os espaços colocando-os no tempo passado.

O leão e o ratinho

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore.

Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele \_\_\_\_\_.

Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão \_\_\_\_\_ debaixo da pata.

Tanto o ratinho \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ que o leão \_\_\_\_\_ de esmagá-lo e \_\_\_\_\_ que fosse embora.

Algum tempo depois o leão \_\_\_\_\_ preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso \_\_\_\_\_ o ratinho, e com seus dentes afiados \_\_\_\_\_ as cordas e \_\_\_\_\_ o leão.

**Moral: Uma boa ação ganha outra.**

Disponível em: <http://www.refletirpararefletir.com.br/fabulas-pequenas> acesso em 08 de março de 2018.

D	E	S	I	S	T	I	R	O	P
A	R	A	R	O	L	P	M	I	R
R	I	A	V	O	U	T	A	R	E
C	A	F	D	X	E	U	S	R	N
U	S	C	E	R	T	R	O	I	D
R	A	L	I	N	O	A	L	D	E
I	O	N	X	F	E	C	T	E	R
T	R	E	A	I	D	H	A	P	I
A	P	A	R	E	C	E	R	O	L

## APÊNDICE G

### Atividade Ortográfica III – 1ª parte

**EJA IV – Ensino Fundamental Professora: Aline Almeida**

Aluno (a) \_\_\_\_\_

#### 1. Observe os quatro textos e responda.

texto 1



texto 2



Texto 1: Disponível em: [https://pt-br.facebook.com/pg/suricateseboso/photos/?ref=page\\_internal](https://pt-br.facebook.com/pg/suricateseboso/photos/?ref=page_internal). Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

Texto 2: Disponível em: <https://www.google.com.br/search>. Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

texto 3

texto 4



Texto 3: Disponível em: [https://pt-br.facebook.com/pg/suricateseboso/photos/?ref=page\\_internal](https://pt-br.facebook.com/pg/suricateseboso/photos/?ref=page_internal). Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

Texto 4: Disponível em: <https://twitter.com/exataautomoveis>. Acesso em 21 de fevereiro de 2018.

a) Quais textos mais se aproximam da forma como nós, cearenses, falamos no dia a dia?



b) Considerando a escrita, que palavras não estão com a ortografia padrão? Anote alguns exemplos.

---



---

c) Por que, na sua opinião, o autor escolheu escrever dessa forma?

---



---

d) Por que os verbos ajudou (texto 2) e chegou (texto 4) não estão escritos como acabo (texto 1) e começo (texto 3)?

---



---

**2. Informe que ações as imagens representam, escreva-as no passado e marque a opção correta sobre a pronúncia do último fonema (som).**

SORRIR

Ela sorriU

( x ) pronuncio

( ) pronuncio

( ) não pronuncio

( ) não pronuncio

---



---



---



---

( ) pronuncio  
( ) não pronuncio

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

( ) pronuncio  
( ) não pronuncio

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

( ) pronuncio  
( ) não pronuncio

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

( ) pronuncio  
( ) não pronuncio

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



( ) pronuncio  
( ) não pronuncio

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

( ) pronuncio  
( ) não pronuncio

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

( ) pronuncio  
( ) não pronuncio

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



( ) pronuncio  
( ) não pronuncio

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## APÊNDICE H

### Atividade Ortográfica III – 2ª parte

**EJA IV – Ensino Fundamental Professora: Aline Almeida**

Aluno (a) \_\_\_\_\_

**1. Leia a crônica e preencha os espaços com o verbo indicado entre parênteses no tempo passado.**

A aliança  
Luis Fernando Veríssimo

Esta é uma história exemplar, só não está muito claro qual é o exemplo. De qualquer jeito, mantenha-a longe das crianças. Também não tem nada a ver com a crise brasileira, o *apartheid*, a situação na América Central ou no Oriente Médio ou a grande aventura do homem sobre a Terra. Situa-se no terreno mais baixo das pequenas aflições da classe média. Enfim. Aconteceu com um amigo meu. Fictício, claro.

Ele estava voltando para casa como fazia, com fidelidade rotineira, todos os dias à mesma hora. Um homem dos seus 40 anos, naquela idade em que já sabe que nunca será o dono de um cassino em Samarkand, com diamantes nos dentes, mas ainda pode esperar algumas surpresas da vida, como ganhar na loto ou furar-lhe um pneu. \_\_\_\_\_-lhe (FURAR) um pneu. Com dificuldade ele \_\_\_\_\_ (ENCOSTAR) o carro no meio-fio e \_\_\_\_\_-se (PREPARAR) para a batalha contra o macaco, não um dos grandes macacos que o desafiavam no jângal dos seus sonhos de infância, mas o macaco do seu carro tamanho médio, que provavelmente não funcionaria, resignação e reticências...

\_\_\_\_\_ (CONSEGUIR) fazer o macaco funcionar, \_\_\_\_\_ (ERGUER) o carro, \_\_\_\_\_ (TROCAR) o pneu e já estava fechando o porta-malas quando a sua aliança \_\_\_\_\_ (ESCORREGAR) pelo dedo sujo de óleo e \_\_\_\_\_ (CAIR) no chão. Ele \_\_\_\_\_ (DAR) um passo para pegar a aliança do asfalto, mas sem querer a \_\_\_\_\_ (CHUTAR). A aliança \_\_\_\_\_ (BATER) na roda de um carro que passava e \_\_\_\_\_ (VOAR) para um bueiro. Onde \_\_\_\_\_ (DESAPARECER) diante dos seus olhos, nos quais ele \_\_\_\_\_ (CUSTAR) a acreditar. \_\_\_\_\_ (LIMPAR) as mãos o melhor que pôde, \_\_\_\_\_ (ENTRAR) no carro e \_\_\_\_\_ (SEGUIR) para casa. \_\_\_\_\_ (COMEÇAR) a pensar no que diria para a mulher. \_\_\_\_\_ (IMAGINAR) a cena. Ele entrando em casa e respondendo às perguntas da mulher antes de ela fazê-las.

— Você não sabe o que me \_\_\_\_\_ (ACONTECER)!

— O quê?

— Uma coisa incrível.

— O quê?

— Contando ninguém acredita.

— Conta!

— Você não nota nada de diferente em mim? Não está faltando nada?

— Não.

— Olhe.

E ele mostraria o dedo da aliança, sem a aliança.

— O que aconteceu?

E ele contaria. Tudo, exatamente como acontecera. O macaco. O óleo. A aliança no asfalto. O chute involuntário. E a aliança voando para o bueiro e desaparecendo.

— Que coisa - diria a mulher, calmamente.

— Não é difícil de acreditar?

— Não. É perfeitamente possível.

— Pois é. Eu...

— SEU CRETINO!

— Meu bem...

— Está me achando com cara de boba? De palhaça? Eu sei o que aconteceu com essa aliança. Você \_\_\_\_\_ (TIRAR) do dedo para namorar. É ou não é? Para fazer um programa. Chega em casa a esta hora e ainda tem a cara-de-pau de inventar uma história em que só um imbecil acreditaria.

— Mas, meu bem...

— Eu sei onde está essa aliança. Perdida no tapete felpudo de algum motel. Dentro do ralo de alguma banheira redonda. Seu sem-vergonha!

E ela sairia de casa, com as crianças, sem querer ouvir explicações. Ele \_\_\_\_\_ (CHEGAR) em casa sem dizer nada. Por que o atraso? Muito trânsito. Por que essa cara? Nada, nada. E, finalmente:

— Que fim levou a sua aliança? E ele disse:

— Tirei para namorar. Para fazer um programa. E perdi no motel. Pronto. Não tenho desculpas. Se você quiser encerrar nosso casamento agora, eu compreenderei.

Ela fez cara de choro. Depois \_\_\_\_\_ (CORRER) para o quarto e bateu com a porta. Dez minutos depois \_\_\_\_\_ (REAPARECER). Disse que aquilo significava uma crise no casamento deles, mas que eles, com bom-senso, a venceriam.

— O mais importante é que você não \_\_\_\_\_ (MENTIR) pra mim.

E foi tratar do jantar.

*Texto extraído do livro "As mentiras que os homens contam", Editora Objetiva - Rio de Janeiro, 2000, pág. 37.*

**2. Escolha entre os verbos que você usou na questão anterior 09 para compor sua cartela de bingo.**

### BINGO DE VERBOS NO PASSADO


**APÊNDICE I****Atividade diagnóstica – produção final - dirigida****EJA IV – Ensino Fundamental Professora: Aline Almeida**

Aluno (a) \_\_\_\_\_

1. Todo povo tem sua sabedoria própria. A seguir, serão ditadas frases que expressam os ensinamentos de povos diversos, anote-as.

Provérbios populares (brasileiros)

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Provérbios Chineses

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

Frases bíblicas

1. \_\_\_\_\_ (Eclesiastes 3, 2)
2. \_\_\_\_\_ (Provérbios 6, 31)
3. \_\_\_\_\_ (Mateus 18,15)
4. \_\_\_\_\_ (2 Coríntios 9, 7)

5. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (Provérbios 23,22)

