



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

**MARLETE SOUSA MILHOME CARRÁ TRAJANO**

**APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: USO DE ATIVIDADE SISTEMÁTICA E  
ATIVIDADES REFLEXIVAS VOLTADAS PARA ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**FORTALEZA**

**2015**

MARLETE SOUSA MILHOME CARRÁ TRAJANO

APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: USO DE ATIVIDADE SISTEMÁTICA E  
ATIVIDADES REFLEXIVAS VOLTADAS PARA ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Silva de Aragão.

FORTALEZA

2015

---

T758a

Trajano, Marlete Sousa Milhome Carrá

Aprendizagem de ortografia: uso de atividade sistemática e atividades reflexivas voltadas para alunos dos anos finais do ensino fundamental / Marlete Sousa Milhome Carrá Trajano. – 2015. 191f.; Il.color., enc.: 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Linguagem e Letramento.

Orientação: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão.

1. Língua Portuguesa – Ortografia. 2. Língua Portuguesa – Silabação. 3. Estratégias de aprendizagem. I. Título.

---

APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA: USO DE ATIVIDADE SISTEMÁTICA E  
ATIVIDADES REFLEXIVAS VOLTADAS PARA ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Letras da  
Universidade Federal do Ceará, como requisito  
parcial à obtenção do título de mestre em  
Letras. Área de concentração: Linguagem e  
Letramento.

Aprovada em: 09/07/2015.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Silva de Aragão (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aluiza Alves de Araújo  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Elias Soares  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha filha, Rita Laíse (Ritinha Flor-Flor),  
prova concreta do amor de Deus por mim.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, responsável por todas as realizações da minha vida.

À minha filha, Rita Laíse, que renova todos os dias as minhas esperanças com seu sorriso e sua inocência.

Ao meu marido e amigo, Leonardo que, mais que ninguém, emociona-se com minhas conquistas.

À minha irmã, Margareth, pela sua amizade e generosidade em me compreender nos meus mais sufocados momentos.

Ao meu cunhado, Júnior, que consegue tirar meu sorriso nos dias mais cansativos.

Às minhas tias-mães Rita (*in memoriam*), Terezinha e Margarida que me criaram, me incentivaram e se esforçaram para que eu trilhasse o caminho da orientação intelectual.

À família de meu marido, pelo apoio dado a mim nas horas mais sufocantes.

À minha amiga Hermínia que me orientou nos momentos mais angustiantes no decorrer deste mestrado.

À professora Socorro Aragão que gentilmente me acolheu, ajudou e não desistiu de me orientar. Sem ela este trabalho não existiria.

À professora Maria Elias, por ter acreditado em mim no momento mais difícil que vivenciei no decorrer do PROFLETRAS, me apresentando a oportunidade para superá-lo.

À professora Áurea Zavan, por ter nos cedido momentos para que pudéssemos partilhar nossas angústias profissionais.

À equipe feminina e amiga de língua portuguesa da Escola Joaquim Alves, Marilene, Regina e Tânia, que me ajudou, compreendeu e participou deste trabalho.

Aos gestores da escola Joaquim Alves que fizeram o possível para ajustar meus horários de trabalho ao horário das aulas do PROFLETRAS e por terem tolerado minhas idiosincrasias.

Às professoras amigas da sala de Multimeios da Escola Joaquim Alves, Valéria, Eulina, Libânia, Maria José, e Wilma, que cederam seus ouvidos às minhas reclamações.

À amiga, professora Silvana, por acreditar em meu potencial e demonstrar muito

carinho por mim.

Às eternas amigas Cristina e Lanna por fazerem parte da minha vida acadêmica desde graduação até agora, incentivando e se alegrando com minhas conquistas.

Ao amigo Sampaio por todas as conversas calorosas e, enfim, por todos os embates construtivos.

Ao amigo Marcos, por cada bom dia bem-humorado.

Ao amigo Gabriel, por toda sua gentileza em nos ceder materiais para pesquisas em todas as disciplinas.

Ao amigo Kijailson, pelos livros emprestados.

À amiga Cristiane, por cada preocupação e esclarecimento de atividades.

À amiga Cristina, por cada gesto de gentileza.

À amiga Lílian, por cada esclarecimento concedido.

Ao amigo Luiz, por cada xícara de café durante as aulas.

A esta universidade que acolheu o PROFLETRAS e hoje realiza o sonho de muitos professores da Educação Básica em obter o título de Mestre.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização dessa dissertação.

“Meu filho, aceita a instrução desde teus  
jovens anos;

Ganharás uma sabedoria que durará até a  
velhice.

Vai ao encontro dela, como aquele que lavra e  
semeia,

Espera pacientemente seus excelentes frutos,

Terás alguma pena em cultivá-la,

Mas, em breve, comerás os seus frutos. ”

Eclo. 6, 18-20



## RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa sobre a eficácia do uso de uma estratégia tradicional e uma estratégia reflexiva no processo de aprendizagem de ortografia desenvolvidas em oitavo ano do Ensino Fundamental II, de escola pública estadual localizada, no município de Fortaleza. Quando convidados a usarem a língua materna escrita na variação padrão, os alunos apresentam dificuldades de compreensão das normas ortográficas. Em consequência disto foram propostas duas intervenções: uma que privilegia a estratégia sistemática tradicional, o treino ortográfico, e outra que privilegia a reflexão e explicitação do pensamento, intitulada de sequência didática. Sendo assim, a proposta deste trabalho é investigar, por comparação, os processos de apropriação das convenções escritas. As atividades propostas tiveram como foco as inadequações ortográficas motivadas pela correspondência irregular dos grafemas 's', 'x' e 'z' na representação do fonema /z/. Essas inadequações, para este estudo, são consideradas construtivas e importantes para o processo de aprendizagem, pois a partir delas o presente estudo, seguindo procedimentos qualitativos e quantitativos, toma como objetivos centrais da pesquisa: a) descrever e analisar as inadequações motivadas pela correspondência irregular que se verificam entre as letras e os sons do sistema ortográfico; b) avaliar os efeitos de uma atividade sistemática e de atividades reflexivas sobre a performance ortográficas dos alunos. Com caráter descritivo e base interpretativa, esta pesquisa delinea-se no modelo experimental justificado pela utilização de dois grupos: um grupo controle e um grupo experimental. Inicialmente foi aplicado um ditado diagnóstico inicial para a observação da quantidade de ocorrência da inadequação referida, em seguida foram aplicados um treino ortográfico com o grupo controle e atividades reflexivas para o grupo experimental, finalmente foi aplicado outro ditado diagnóstico, com as mesmas palavras, em que se verificou o desenvolvimento da escrita após as estratégias referidas. Os resultados das duas estratégias revelam uma influência positiva das duas abordagens para a ampliação dos conhecimentos ortográficos dos alunos, embora as atividades reflexivas tenham se mostrado mais eficazes.

**Palavras-chave:** ortografia, treino ortográfico, atividades reflexivas, Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

This work shows the results of a research on the efficacy of the use of a traditional strategy and a reflective strategy concerning the orthographic learning process. The research was conducted in a public school in Fortaleza with eighth grade students, specifically, who were invited to write using their native language in a formal register but showed difficulty in understanding the orthographic rules. Because of this result, two intervention acts were proposed: orthographic training, which is a traditional systematic strategy; and didactic sequence, which draws attention to reflection and clarification of thought. By means of comparison, we aim to examine the processes of appropriation of writing conventions. The proposed activities focused on inadequate spellings motivated by irregularities on the correspondence between graphemes 's', 'x', 'z' and the phoneme /z/. In our research, these inadequacies are constructive and important to the learning process once they helped us establish our main goals, following qualitative and quantitative procedures. In this sense, our work aims to: a) describe and analyse inadequacies motivated by irregularities on the correspondence between letters and sounds from the orthographic system; b) evaluate the effects of systematic activities and reflective ones concerning the spelling performance of those eighth grade students. Our investigation is descriptive, has an interpretative basis and is delineated by the experimental model, which justifies the division of two groups: a control group and an experimental group. Initially, a dictation activity was done as an initial diagnosis allowing us to observe the quantity of those inadequacies previously mentioned. Then, the control group did an orthographic training activity while the experimental group did reflective activities. Finally, another diagnostic dictation activity with the same words was applied, enabling us to verify the writing development after the referred strategies have been applied. The results of both strategies have shown a positive influence of both approaches, meaning that students' knowledge about spelling has been increased, although reflective activities have been shown to be more effective.

**Keywords:** Orthography. Orthographic training. Reflective activities. Middle school.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Aparelho fonador humano .....	45
Figura 2 – Ciclo da informação .....	46
Figura 3 – Pregas vocais na respiração .....	47
Figura 4 – Símbolos fonéticos das consoantes .....	48
Figura 5 – Símbolos fonéticos das vogais .....	49
Figura 6 – Posição da língua em relação à altura e ao avanço/recuo no texto oral .....	50
Figura 7 – Quadro das vogais sob influência do arredondamento dos lábios .....	51
Figura 8 – Alfabeto internacional de fonética .....	52
Figura 9 – Esquema da sequência didática .....	77
Figura 10 – Esquema da sequência didática adaptada.....	91

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Ditado inicial – porcentagem de inadequações dos meninos e meninas dos dois grupos participantes .....	103
Gráfico 2	– Ditado inicial – porcentagem de inadequação do grupo controle .....	105
Gráfico 3	– Ditado inicial – porcentagem de inadequação do grupo experimental .....	107
Gráfico 4	– Ditado final – porcentagem de inadequações dos meninos e meninas dos dois grupos .....	109
Gráfico 5	– Porcentagem de inadequações do grupo controle .....	111
Gráfico 6	– Porcentagem de inadequações do grupo experimental .....	112
Gráfico 7	– Comparação dos resultados gerais do grupo controle e do grupo experimental .....	114
Gráfico 8	– Comparação dos resultados dos ditados inicial e final do grupo controle ...	115
Gráfico 9	– Comparação dos resultados dos ditados inicial e final do grupo experimental .....	116
Gráfico 10	– Comparação dos resultados dos ditados inicial e final do grupo controle e do grupo experimental .....	117
Gráfico 11	– Gráfico comparativo de palavras dos ditados final e inicial do grupo controle e do grupo experimental .....	118
Gráfico 12	– Comparação das palavras dos ditados final e inicial do grupo controle .....	119
Gráfico 13	– Comparação das palavras dos ditados final e inicial do grupo experimental..	120

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ditado inicial – todos os participantes .....	103
Tabela 2 – Ditado inicial – grupo controle .....	105
Tabela 3 – Ditado inicial – grupo experimental .....	107
Tabela 4 – Ditado final – todos os participantes .....	109
Tabela 5 – Ditado final – grupo controle .....	111
Tabela 6 – Ditado final – grupo experimental .....	113

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

LD	Livro Didático
NGB	Norma Gramatical Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequência Didática
TD	Tarefa Dirigida
VOLP	Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>A ESCRITA, PODER E SOCIEDADE</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>A importância da abordagem da variedade padrão da língua</b> .....	<b>21</b>
<b>2.2</b>	<b>Fala e escrita: algumas considerações</b> .....	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>Escrita</b> .....	<b>27</b>
<b>2.3.1</b>	<i>Escrita: considerações sobre sua origem</i> .....	<b>27</b>
<b>2.3.2</b>	<i>A escrita e seu poder</i> .....	<b>28</b>
<b>2.3.3</b>	<i>Alfabetizar</i> .....	<b>29</b>
<b>2.3.4</b>	<i>Alfabetização e Letramento</i> .....	<b>32</b>
<b>2.3.5</b>	<i>Propósitos da escrita</i> .....	<b>35</b>
<b>2.3.6</b>	<i>Funções da escrita</i> .....	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>FONÉTICA, FONOLOGIA E ORTOGRAFIA</b> .....	<b>39</b>
<b>3.1</b>	<b>A língua(gem) no século XX</b> .....	<b>39</b>
<b>3.1.1</b>	<i>O Estruturalismo de Saussure</i> .....	<b>39</b>
<b>3.1.2</b>	<i>O Gerativismo de Chomsky</i> .....	<b>40</b>
<b>3.1.3</b>	<i>O Funcionalismo</i> .....	<b>41</b>
<b>3.1.4</b>	<i>Outras teorias contemporâneas</i> .....	<b>41</b>
<b>3.2</b>	<b>Linguagem humana e língua</b> .....	<b>42</b>
<b>3.3</b>	<b>Fonética</b> .....	<b>44</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Consoantes</b> .....	<b>46</b>
<b>3.3.1.1</b>	<i>Distinção das consoantes</i> .....	<b>47</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Vogais</b> .....	<b>49</b>
<b>3.4</b>	<b>Fonologia</b> .....	<b>53</b>
<b>3.4.1</b>	<b>Fonemas</b> .....	<b>54</b>
<b>3.4.1.1</b>	<i>Estrutura da sílaba da língua portuguesa brasileira</i> .....	<b>56</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Processos fonológicos</b> .....	<b>57</b>
<b>3.5</b>	<b>Relação som, fonema e grafema no Português do Brasil</b> .....	<b>58</b>
<b>3.6</b>	<b>Os fonemas sibilantes</b> .....	<b>63</b>

3.6.1	<i>A sibilante sonora /z/</i> .....	64
<b>4</b>	<b>ENSINO DE ESCRITA FOCADO NA ORTOGRAFIA</b> .....	66
4.1	<i>A norma e o erro</i> .....	67
4.2	<i>Breve histórico da ortografia do Português</i> .....	68
4.3	<i>O sistema ortográfico da língua portuguesa</i> .....	69
4.4	<i>A importância do estudo de ortografia</i> .....	70
4.5	<i>Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a ortografia</i> .....	72
4.6	<i>Motivação dos erros ortográficos</i> .....	73
4.6.1	<i>Correspondências gráficas do fonema /z/</i> .....	74
4.7	<i>O ensino de ortografia</i> .....	74
4.7.1	<i>Estratégias para o ensino de ortografia</i> .....	75
4.7.1.1	<i>Ditado e treino ortográfico</i> .....	75
4.8	<i>Sequência didática</i> .....	76
<b>5</b>	<b>O ENSINO DE ORTOGRAFIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ</b> .....	78
5.1	<i>Abordagem da ortografia nos materiais didáticos</i> .....	78
5.2	<i>Análise de questionários realizados com professoras do 8º ano do Ensino Fundamental II</i> .....	79
5.3	<i>Observação de aulas de Português em 8º ano do Ensino Fundamental II ...</i>	84
5.3.1	<i>Análise das aulas observadas</i> .....	86
<b>6</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	88
6.1	<i>Metodologia de pesquisa</i> .....	88
6.1.1	<i>Técnicas</i> .....	88
6.1.1.1	<i>Os sujeitos da pesquisa</i> .....	89
6.1.1.2	<i>Grupo controle e grupo experimental</i> .....	89
6.1.1.3	<i>Instrumentos</i> .....	89
6.1.1.4	<i>Procedimentos de coleta de dados</i> .....	90
6.1.1.5	<i>Apresentação da situação e atividade inicial</i> .....	91
6.1.1.6	<i>Desenvolvimento dos módulos</i> .....	92
6.1.1.7	<i>Encerramento</i> .....	94



6.1.1.8	<i>Procedimentos de análise dos dados</i> .....	94
<b>6.2</b>	<b>Relato dos procedimentos metodológicos</b> .....	95
6.2.1	<i>Ditado inicial</i> .....	95
6.2.2	<i>Início da SD com grupo experimental</i> .....	96
6.2.3	<i>Exercício de treino ortográfico com o grupo controle</i> .....	99
6.2.4	<i>Ditado Final</i> .....	99
<b>7</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS</b> .....	101
7.1	<b>Ditado, treino ortográfico e sequência didática para abordagem reflexiva da ortografia</b> .....	101
7.2	<b>Ditado inicial</b> .....	102
7.3	<b>Ditado final</b> .....	108
7.4	<b>Comparação entre o ditado inicial e o ditado final</b> .....	114
7.5	<b>Comparativo das palavras dos ditados inicial e final</b> .....	118
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO</b> .....	127
	<b>APÊNDICE B – PLANOS DE AULA</b> .....	129
	<b>APÊNDICE C – ATIVIDADES</b> .....	135
	<b>ANEXO A – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO (A)</b> .....	141
	<b>ANEXO B – DITADOS INICIAIS</b> .....	142
	<b>ANEXO C – DITADOS FINAIS</b> .....	152

## 1. INTRODUÇÃO

Uma das grandes inquietações do ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental II é o desenvolvimento da ortografia padrão. Professores das variadas áreas do conhecimento questionam o fato de os alunos estarem nas séries avançadas desse nível, mas ainda apresentarem problemas primários de escrita. Isso nos faz crer que o trabalho com a escrita na escola tem que avançar muito, pois, mesmo com o surgimento das pesquisas linguísticas atuais que valorizam um estudo contextualizado, consideram a riqueza da variação linguística e a língua como um meio de interação social, o ambiente escolar, em sua grande maioria, ainda ensina a Língua Portuguesa de maneira tradicional, sem que haja o incentivo da reflexão sobre a língua que incentive o aluno a desenvolver sua capacidade linguística com mais eficiência.

Em nosso estudo, fazemos uma descrição e uma análise do processo de ensino-aprendizagem de aspectos ortográficos de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública de Fortaleza, a fim de contribuir com um ensino mais reflexivo sobre a língua portuguesa. Além disso, avaliamos e comparamos práticas pedagógicas centradas tanto num ensino de ortografia sistematizado e tradicional, como num ensino que julgamos mais construtivo sobre a mesma abordagem da língua.

A ideia de estudar aspectos ortográficos nasceu do incômodo que sentimos pelo fato de ver nossos alunos adolescentes de escola pública apresentarem sérias dificuldades na utilização do sistema ortográfico vigente, prejudicando seu desenvolvimento e aprimoramento de produção textual quando convidados à prática da variedade padrão na modalidade escrita da língua. Acreditamos que a apropriação da ortografia oficial é fundamental para a construção de um indivíduo menos marginalizado.

Porém, há de se ter cuidado com o tratamento supervalorizado dado à escrita. Estudos como o de Ferreira (2013), Gnerre (2009), Saussure (1916) e Morais (2005 e 2010), entre outros, fazem referência à posição da escrita numa sociedade estratificada por fatores sociais e financeiros, atribuindo-lhe um caráter envolvido pelo poder e pela ideologia de ascensão social. Baseados nisso, entregamo-nos a uma pesquisa que busca desenvolver as habilidades de escrita dos alunos, no que tange o sistema ortográfico, sem desconsiderar as variedades linguísticas que circulam na sala de aula, lugar de desmistificar a escrita e tratá-la como uma modalidade da linguagem cheia de facetas a serem consideradas.

O objetivo geral de nossa pesquisa é analisar o desenvolvimento de palavras escritas do aluno de 8º ano do Ensino Fundamental II após intervenção de atividades reflexivas e não reflexivas sobre ortografia. Os objetivos específicos são: a) descrever as inadequações ortográficas em ditados de palavras de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II; b) discutir as intervenções pedagógicas adotadas para a construção do conhecimento dos alunos sobre o objeto estudado; c) avaliar o progresso dos alunos através da realização de ditado de palavras e d) comparar os resultados dos ditados inicial e final, após aplicação de treino ortográfico e Sequência Didática adaptada.

Formulamos tais objetivos a partir das seguintes hipóteses: a) o uso de atividades sistemáticas sem reflexão sobre o uso da língua não melhora a *performance* ortográfica do aluno; b) atividades reflexivas sobre o uso da língua melhoram o rendimento ortográfico do aluno; c) os alunos que refletem sobre as regras ortográficas, tendem a cometer menos inadequações.

Nossa dissertação está organizada em seis capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Os capítulos três primeiros capítulos estão destinados à revisão teórica sobre escrita, ortografia e ensino de ortografia. O capítulo I, intitulado “A escrita, poder e sociedade”, aborda a relação de poder que a escrita exerce na sociedade; o capítulo II, “Fonética, fonologia e ortografia”, aborda aspectos inerentes a fala e a arbitrariedade do sistema ortográfico e, o capítulo III, “Ensino de escrita focado na ortografia”, discute sobre a tradição do ensino de ortografia na escola. O capítulo IV, “O ensino de ortografia na rede pública estadual do Ceará”, destina-se à análise de observação sobre a prática docente, uma vez que é com ela que pretendemos contribuir para a sua melhoria. O Capítulo V, “Procedimentos metodológicos”, é o relato dos procedimentos metodológicos e o capítulo VI, “Análise de dados”, destina-se à análise de dados para a comprovação ou refutação de nossas hipóteses.

No primeiro capítulo, abordamos a dicotomia fala e escrita. Na modernidade, há uma necessidade de expandir esse acesso às camadas sociais mais desprivilegiadas, na tentativa de democratizar a educação e formar indivíduos autônomos. Para esta seção, apoiamo-nos nas contribuições de Marcuschi (2010), Fávero (2012), Gomes (2009), Matta (2009), entre outros autores. Em seguida fazemos um breve passeio sobre a história da escrita a fim de discutirmos a posição dada à escrita alfabética, um lugar privilegiado, em relação à fala, que vem desde os tempos mais remotos de seu surgimento, momento em que só tinham acesso a ela as camadas sociais privilegiadas politicamente, economicamente e socialmente.

Para essa constatação nos baseamos em Gnerre (2009) e Ferreiro (2013), que discutem a relação de poder da língua escrita, apoiados por Soares (2013). Para os autores uma variação padrão é eleita pela comunidade privilegiada em detrimento às outras variações e a escrita torna-se a representação mais fiel dela, fazendo com que, o que não estiver associado a essa variação, seja considerado “erro”. Essa prática social não pode ser subestimada, pois acentua a desigualdade social. O ensino eficiente de ortografia justifica-se, então, por ser, este, um aspecto da escrita de grande valor social.

O segundo capítulo do nosso trabalho discute a relação de fonética, fonologia e ortografia, considerando a influência que esta sofre por aquelas. A princípio, apresentamos o desenvolvimento do estudo da linguagem do sec. XX aos dias atuais, ressaltando as contribuições de Saussure (1857-1913), Chomsky (nascido em 1928) e do funcionalismo. Em seguida, esboçamos sobre as definições de língua como uma modalidade da linguagem humana, tendo em vista a abordagem dos estudos comparativos de Benveniste sobre a comunicação das abelhas e a comunicação do homem. Os conceitos de língua que abordamos são os conceitos formulados por Saussure e Câmara Júnior (2000). Na sequência, abordamos a fonética e suas contribuições para o estudo de ortografia, bem como as contribuições da fonologia, admitindo que a eficiência do ensino de ortografia passa pelo conhecimento que o professor precisa ter sobre as teorias fonéticas e fonológicas sobre a língua enquanto código. Nessa seção, nos baseamos nas contribuições de Masip (2014), Monte (2006), Gomes (2009), Seara (2011), Silva (2011), entre outros. No que tange à fonética, nos detivemos aos aspectos da produção do som pelo sistema articulatório, destacando os sons de vogais e consoantes, com a intenção de entender as influências que a produção do som na fala exerce sobre as inadequações ortográficas da língua portuguesa, cometidas pelos alunos. Em relação à fonologia, abordamos a relação dos fonemas da língua portuguesa com os grafemas do alfabeto brasileiros, também abordando vogais e consoantes. Numa subseção, damos uma atenção especial à sibilante /z/ e sua relação com os grafemas “s”, “z” e “x”, com as contribuições de Luft (2012), Tessier (1982) e Lima (1736). Entendemos, então, que a compreensão de fonética e fonologia é imprescindível para amenizar o preconceito sobre os falares e para promover um estudo de ortografia mais reflexivo.

Na sequência, o terceiro capítulo aborda o ensino de ortografia. Nele, discutimos a relação da norma e do erro de acordo com Leite (1999), uma vez que socialmente não podemos fugir de que existe uma variante de prestígio que não deve, e não pode ser negada aos alunos, cabendo à escola o papel de ensiná-la, sem desconsiderar as outras variedades que

circulam na sociedade. Discorremos um pouco sobre a história da ortografia da língua portuguesa à luz das contribuições de Fernandes(2005), assim como observamos as contribuições de Kato (2002) e Monteiro (2008) que abordam as motivações fonética, fonológicas, lexicais e etimológicas para a nossa escrita. Abordamos também a importância do estudo da ortografia considerando as contribuições de Morais (2009), que critica um ensino pautado na sistematização sem a reflexão. Abordamos também as orientações que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) dão para o ensino de ortografia que enfatiza a relação da fala e da escrita. A motivação dos erros ortográficos é uma subseção que julgamos importante para nossa pesquisa, pois, baseados em Morais (2005), expomos os erros de natureza regular e irregular, ressaltando a arbitrariedade da ortografia e enquadramos as inadequações correspondentes às representações gráficas do fonema /z/ que analisamos no nosso corpus. Por fim, esboçamos sobre as práticas do ensino de ortografia que ainda circulam nos dias atuais, como ditado e treino ortográfico e salientamos a importância de um estudo mais reflexivo dos aspectos da língua por uma adaptação da sequência didática (SD) proposta por Schneuwly e Dolz (2004).

O quarto capítulo destinamos às análises de um questionário aplicado a três professoras de língua portuguesa da escola pública estadual de Fortaleza onde realizamos nossa pesquisa, e de observações feitas às aulas de duas dessas professoras que lecionam no 8º ano do Ensino Fundamental II, ano escolar de nossa pesquisa. A intenção deste capítulo é fazer um paralelo entre a maneira como as professoras estudaram ortografia e como elas a ensinam.

Nossa metodologia de pesquisa envolve, a princípio, um ditado de palavras descontextualizadas e é finalizada com outro ditado das mesmas palavras para observarmos os avanços dos alunos participantes da pesquisa. Optamos por essa atividade com o intuito de diagnosticarmos as escolhas feitas pelos alunos quando se deparam com a necessidade de escrever determinadas palavras. Escolhemos para análise um componente ortográfico que gera muitas inadequações: a escolha dos grafemas “s”, “x” ou “z” na representação do fonema /z/. Nossa escolha foi motivada pelo fato de as inadequações que ocorrem nesta representação ainda povoam textos escritos de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II. Realizamos a pesquisa com 20 alunos, dez meninas e dez meninos, com idade de 13 anos, estudantes de escola pública estadual do Ceará. Dividimos os grupos em dois grupos de dez alunos, compostos por cinco meninos e cinco meninas, cada. O primeiro grupo, selecionado por ordem alfabética, denominamos de grupo controle e o segundo grupo de grupo experimental.

Os dois grupos participaram dos ditados iniciais e finais. Porém, após o ditado inicial, aplicamos uma atividade sistemática tradicional de ditado para o grupo controle e atividades mais reflexivas, dentro de uma adaptação da SD, para o grupo experimental. Por fim, após a aplicação do ditado final, iniciamos a nossa análise de dados.

Para a nossa análise de dados, a princípio, comparamos as inadequações cometidas pelos meninos com as inadequações cometidas pelas meninas, considerando os vinte alunos participantes. Depois analisamos, seguindo a linha da comparação, as inadequações cometidas pelos grupos controle e experimental. Após a aplicação da SD adaptada para o grupo experimental e da atividade de treino ortográfico para o grupo controle, realizamos o ditado final repetimos o procedimento de análise comparando as variantes de meninos e meninas do grupo geral e depois dos grupos controle e experimental. Outra análise que realizamos é a comparação dos resultados dos grupos controle e experimental no ditado inicial e ditado final. A comparação do ditado final foca a aplicação da SD adaptada e do treino ortográfico, na tentativa de provar qual das atividades é mais eficaz para o ensino de ortografia.

Nosso trabalho, além dos objetivos especificados, tem a intenção de oferecer subsídios que contribuam para a prática do ensino de língua portuguesa, centrado na aprendizagem do aluno, colaborando para a melhoria das séries finais do Ensino Fundamental II.

## 2 A ESCRITA, PODER E SOCIEDADE

Nossa pesquisa tem o intuito de mostrar que a abordagem ortográfica em sala de aula pode ser bastante produtiva se o aluno for levado a refletir sobre as suas regras. Não queremos aqui, desconsiderar toda a abordagem teórica que tenta democratizar o uso da língua portuguesa, mas sim, queremos nos apoiar nessas concepções para obtermos aulas de língua portuguesa capazes de desenvolver no aluno moderno a língua-padrão de aceitação social, em que os bens de cultura estão registrados.

As críticas feitas à valorização da língua-padrão em detrimento à língua que o aluno faz uso em seu cotidiano são de extrema importância, mas a realidade que é imposta aos professores de língua portuguesa vem de uma forte pressão social que dá a essa variação um *status* socioeconômico e cultural privilegiado, fazendo com que a escola seja uma “força corretiva e unificadora da língua” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.23)., ocupando-se mais em “reprimir do que incentivar o emprego criativo e competente do português.” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.16).

É inegável que vivemos numa sociedade que dá à escrita um tratamento supervalorizado provocando desigualdades sociais. Baseados nisso, acreditamos que a sala de aula é o lugar de desmistificar a escrita e de os alunos se apropriarem dela, independente do ano escolar em que estejam.

### 2.1 A importância da abordagem da variedade padrão da língua

Uma questão deve ser pensada pelos professores de língua portuguesa ao montarem suas aulas: que língua portuguesa os alunos buscam na escola? Ensinar português a quem já sabe português não é tarefa fácil, mesmo que os aprendizes não tenham a consciência de que já dominam a língua materna.

Os Parâmetros Curriculares nacionais (PCN) propõem como objetivo do Ensino Fundamental o desenvolvimento da capacidade do aluno:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; (PCN, 1998, p. 7)

Inúmeras e incansáveis são as pesquisas sobre variação linguística e nossa experiência como professores de língua materna nos permite afirmar que no âmbito escolar essas variações já estão sendo abordadas, mas de maneira muito rudimentar. Os próprios livros didáticos a que temos acesso, quando abordam essa questão, limitam-se a explicitação da definição e exemplificação de variação linguística. Acreditamos, pois, ser importante abordar de maneira mais contundente os aspectos variacionistas da língua portuguesa “sem avaliação do que é certo ou errado, já que, qualquer que seja a variedade linguística utilizada, ao servir para a comunicação entre as pessoas, ela é legítima”. (GOMES, 2009, P. 36). Porém, a sociedade brasileira moderna ainda tem a língua-padrão, associada às normas linguísticas de prestígio, como sendo a mais correta indicando uma séria estratificação social:

O prestígio associado ao português-padrão é sem dúvidas um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos cinco séculos de existência como nação. Podemos e devemos questioná-lo, desmistificá-lo e demonstrar sua relatividade e seus efeitos perversos na perpetuação das desigualdades sociais, mas negá-lo, não há como. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14)

A variedade padrão, legitimada, reconhecida, aceita pela sociedade e extraída de uma tradição, coloca em questionamento os princípios democráticos da não discriminação do indivíduo, pois o não domínio dessa variedade, ainda hoje, diferencia os grupos sociais. “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, 2009, P. 10). Os que dominam a variedade padrão tendem ascender socialmente.

Mas, estando os bens de cultura registrados na variação padrão, essa variação não pode ser negada aos alunos, pois todos eles têm o direito de aprendê-la, “sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante”. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

E como o professor deve agir diante dessa tensão de ter que ensinar a língua que já se sabe? “A figura social do professor, peça-chave do processo burocrático-seletivo da escola do Estado ‘democrático’ moderno, é apresentada como a de cumpridor de uma ‘missão’ (quase que sagrada) do ensino” (GNERRE, 2009, P. 28). Assim, ao considerar e respeitar as



variações que os alunos trazem de casa para a sala de aula, o professor deve relativizá-la ao ensino convencional da língua, observando que: “(i) respeitar, aqui, não é desconsiderar a tarefa do professor de Língua Portuguesa em relação ao ensino da norma culta” (PASSARELLI, 2012, p. 87). Para desempenhar tal função, é necessário que o professor tenha uma boa formação linguística, fundamentada cientificamente. Os PCN colocam como função do professor:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (PCN, 1998, p. 22)

A prática do ensino de língua materna, embora tenha passado por modificações expressivas influenciadas por teorias modernas nos campos da linguística e da educação, a nosso ver, ainda não consegue contemplar um estudo mais reflexivo da língua e, muitas vezes, os professores nem acreditam ser possível atingir um ensino produtivo sob esse aspecto, subjugando o seu exercício às metodologias expositivas que formam homens passivos sem espírito crítico. A prática educativa deve construir a ética e a criação. Porém, “não existe possibilidade de trabalhar a língua sem atinar para o sistema, de modo que o trabalho com a gramática tem seu lugar garantido no trabalho com a língua materna.” (MARCUSCHI, 2008, p. 56).

## **2.2 Fala e escrita: algumas considerações**

Difícil nos remetermos à escrita sem abordarmos um pouco a fala, pois a fala precede a escrita e, hoje, as duas são vistas de forma dicotômicas. Ao abordar fala e escrita, Marcuschi (2010) apresenta a perspectiva dicotômica estrita à qual acreditamos que ainda hoje a escola faz uso. Os próprios materiais didáticos que orientam os professores se apoiam nisso, trazendo muitos aspectos gramaticais que são prescritos e depois descritos. Essa perspectiva origina o prescritivismo por colocar a escrita e a fala em lados opostos atribuindo à fala um caráter não normatizado e a escrita um caráter normatizado. Para Marcuschi (2010) “a perspectiva da dicotomia estrita tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua.

Seguramente, trata-se de uma visão a ser rejeitada”. (MARCUSCHI, 2010, p. 28)

Sobre fala e escrita os PCN afirmam que:

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (PCN, 1998, p. 23)

Na modernidade, ao abordarmos a fala e a escrita, precisamos considerar seus usos no cotidiano das pessoas envolvidas nessas realizações da língua. Historicamente, como já dissemos, a fala precede a escrita, mas isso não a coloca numa posição superior. Por sua vez, hoje em dia, não se concebe mais a ideia de que a escrita é a representação da fala, pois alguns fenômenos da oralidade não podem ser representados pela escrita. Porém, esta tornou-se “um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia” (MARCUSCHI, 2010, p. 16). Sobre a escrita, o autor ainda afirma que:

Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanescentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela *se tornou* indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (MARCUSCHI, 2010, p. 16 e 17)

Ao chegarem à escola, os alunos já trazem consigo práticas de oralidade, mesmo em séries iniciais do Ensino Fundamental, pois essa prática é realizada desde o início de sua vida. Então, não cabe à escola ensinar a fala, mas

(...) mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis de (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada. (ANDRADE, AQUINO e FÁVERO, 2012, p. 14)

A abordagem da fala na sala de aula é tão importante quanto a abordagem da escrita e devem ser ressaltados os contextos de usos tomando emprestado as considerações sobre variação linguística.

O professor precisa mostrar que fala e escrita não podem ser dissociadas e que elas se influenciam mutuamente. Precisa valorizar a linguagem presente nos textos falados pelos alunos como ponto de partida para a reflexão sobre a língua materna. (ANDRADE, AQUINO e FÁVERO, 2012, p. 120)

Socialmente as duas práticas, fala e escrita, passeiam no dia a dia das pessoas e isso deve ser constantemente mostrado aos alunos através de gêneros textuais. Eles devem saber que existe língua falada e língua escrita, que as duas apresentam variações e que essas variações servem a propósitos de diferentes naturezas. Gomes (2009, p 37 e 38) diferencia fala de escrita apresentando o quadro abaixo.

Quadro 1: PRINCIPAIS DIFERENÇAS ENTRE A FALA E A ESCRITA

Fala	Escrita
1. como acontece sempre em determinado contexto, as referências são claras (isto aqui, aquela coisa lá)	1. deve ser bem especificada para citar um contexto próprio
2. o falante e o ouvinte estão em contato direto, e a interação acontece por troca de turnos	2. O leitor não está presente quando se escreve e não há interação. Exceto na conversa via internet ou telefone celular, embora não tão imediata quanto o oral.
3. O interlocutor é geralmente alguém específico	3. Muitas vezes o leitor não é conhecido pelo escritor
4. Como existe interação, as reações são, normalmente, imediatas e podem ser: <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbais: perguntas, comentários, murmúrios, resmungos etc.;</li> <li>• não verbais: expressões faciais ou corporais</li> </ul>	4. Não é possível o escritor conhecer as reações imediatas do leitor. Ele pode, no entanto, antecipar as reações e comentar no texto. Nas iterações eletrônicas, existem os <i>emoticons</i> (aquelas simpáticas carinhas).
5. A fala é transitória. Se o interlocutor não compreendeu alguma coisa, pode interagir.	5. A escrita é permanente e pode ser lida e relida quantas vezes for necessário para a compreensão.
6. Há hesitações, frases incompletas, pausas e redundâncias.	6. Espera-se maior estruturação da linguagem, organizada em forma de texto e construída com maior cuidado.
7. Existe uma série de recursos para a transmissão de significado: tonicidade, ritmo e entonação. As experiências faciais e os gestos servem a esse propósito.	7. Os recursos são gráficos como: pontuação, letra maiúscula, aspas, tipo de letras etc. Agora também os <i>emoticons</i> .

(GOMES, 2009, p. 37 38)

O domínio da língua escrita e falada, no seu contexto de uso é fundamental. Como já dissemos, a língua escrita é mais prestigiada socialmente, fazendo com que seja o alvo das aulas de língua materna, mas existem situações de formalidade em que há a exigência da língua oral e isso deve ser abordado nas aulas de Português. Por exemplo: professores das variadas disciplinas costumam pedir que os alunos preparem trabalhos para serem apresentados oralmente, em forma de seminários definida como exposição oral que representa uma das raras atividades orais que são praticadas com muita frequência na escola” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 183). Nossa experiência nos permite afirmar que essa atividade geralmente é considerada um fracasso, pois ou os alunos se recusam a apresentar, ou apresentam sem desenvoltura da fala, muitas vezes lendo a pesquisa no papel. Esse exemplo deixa claro que há a necessidade de um trabalho mais aprofundado com a língua falada em que sejam definidas a situação comunicativa, a variação necessária à situação definida, a postura vocal e a postura corporal, pois como afirma Mattos (2009),

Muitas vezes é na sala de aula que o aluno encontra a sua primeira oportunidade (ou não) de vivenciar situações de instâncias públicas. Já frequentou cultos, reuniões públicas, etc. e aprendeu a compreender falas e suas regras em tais situações, mas provavelmente ainda não as praticou. (MATTA, 2009, p. 39)

No caso de um trabalho oral apresentado ao professor de qualquer disciplina escolar, a exigência, geralmente, é a variação formal da língua, mas o aluno também é julgado pela sua postura, olhar, gestos, e tudo o que compõe a interação face a face.

Até no caso em que alguém consegue controlar as estruturas gramaticais e o léxico da variedade linguística padrão, ele ou ela ainda deverá passar através do teste de interação face a face que implica a produção de uma fonologia e de uma prosódia aceitáveis, um bom controle do tempo, do ritmo, da velocidade e da organização das informações ou dos conteúdos. (GNERRE, 2009, P. 31)

Sobre a necessidade de se trabalhar a língua falada nas aulas de português, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que sejam propostas situações didáticas em que o estudo da oralidade faça sentido sem reduzir o tratamento da linguagem oral a uma abordagem instrumental.

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de

fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (PCN, 1998, p 25)

Assim, podemos afirmar que trabalhar textos orais ou escritos com os alunos deve configurar uma atividade que os leve a desenvolver suas competências discursivas para o exercício da cidadania.

## **2.3 Escrita**

Nesta seção, abordaremos a escrita, a relação de poder que ela exerce, tendo em vista que já pincelamos, na seção anterior, sobre o fato de o estudo da língua escrita ser mais prestigiado socialmente. Abordaremos também, de maneira abreviada, a história da escrita, alguns conceitos sobre a escrita, suas funções e sua relação com alfabetização e letramento.

### ***1.3.1 Escrita: considerações sobre sua origem***

Desde a era primitiva, a história aponta que o homem apresenta necessidade de registrar os acontecimentos. Em épocas bem remotas esses registros eram feitos pela pictografia, forma de expressão com escrita bem simplificada em que os desenhos representam os objetos e podem ser vistos nas cavernas astecas. Em seguida, mais de 1000 anos depois esses desenhos foram substituídos por sinais em forma de cunha originando a escrita cuneiforme, uma das mais antigas formas de escrita, que possuía mais de 2000 sinais dificultando seu uso, mas essa escrita atravessou regiões onde foi adaptada.

De forma não linear, a escrita se desenvolveu e, seguindo o roteiro histórico, no Antigo Egito, a escrita servia a atividades sagradas e do cotidiano. Os escribas eram pessoas educadas nos conhecimentos das artes e das letras e ocupavam uma posição de destaque na civilização egípcia, além de pertencerem à corte. Eles eram os únicos que dominavam a leitura e a escrita dos hieróglifos, pois o domínio da escrita pertencia a uma parcela privilegiada da população egípcia. Acredita-se que o alfabeto nasceu com os fenícios por necessidades comerciais, mas há controvérsias históricas a esse respeito. O fato é que esse alfabeto foi introduzido e adaptado na Grécia, originando o alfabeto latino, também chamado

de alfabeto romano, adotado em quase toda a Europa e hoje é o mais utilizado para escrever na maioria dos países europeus e países de língua portuguesa.

À primeira vista parece convincente: os ideogramas dão lugar aos logogramas; em seguida descobre-se que as palavras têm segmentos silábicos e aparecem os silabogramas, com os que se reduz notavelmente o número de signos; para reduzir ainda mais este número, as sílabas se segmentam em fonemas consonânticos e o gênio marítimo dos fenícios leva esta escrita consonântica através do Mediterrâneo. Sabe-se que marinheiros são pessoas propensas a encontrar novidades. Seduzidos pela inovação desta escrita, os gregos se limitaram a acrescentar-lhe as vogais. Assim, nasce a escrita alfabética, elegante e eficiente, a primogênita nascida desse encontro entre fenícios e gregos. (FERREIRO, 2013, p 28)

Apesar do desenvolvimento de vários tipos de escrita, hoje, ainda existem sociedades humanas que se caracterizam pelo uso das línguas faladas.

### ***2.3.2 A escrita e o seu poder***

Independentemente de sua origem, o surgimento da escrita foi um divisor de águas na história “a introdução da escrita é considerada divisor de culturas, separando culturas ‘primitivas’ de ‘avançadas’, ‘selvagens’ de ‘domesticadas’, ‘tradicionais de modernas’” (SOARES, 2013, p. 28). Sua relação com a sociedade ocidental desde o início é marca fundamental para o tratamento que ainda hoje é dado a ela: saber “escrever bem” está relacionado com ascensão social. A começar, os escribas, “autores materiais das marcas escritas, eram escravos, funcionários ou artesãos prestigiosos, autorizados inclusive a assinar algumas de suas preciosas produções” (FERREIRO, 2013, p. 31). Eles eram as pessoas que detinham o conhecimento da escrita. Na Grécia, a escrita era privilégio de uma parcela intelectual que sobre ela refletia. Na Idade Média, para responder a exigências políticas e culturais, o poder da escrita foi associado a uma variação linguística, modelo de língua e de poder, o latim. (GNERRE, 2009, p. 11)

Como podemos perceber, a escrita está diretamente relacionada à variação linguística assumida como a variação culta das sociedades e isso é resultado das oposições entre os grupos sociais. Os que se utilizam mais da escrita legitimada como norma, geralmente pertencem a camadas sociais mais privilegiada.

A partir de uma determinada tradição cultural, foi extraída e definida uma variedade linguística usada, como já dissemos, em grupos de poder, e tal variedade foi reproposta

como algo de central na identidade nacional, enquanto portadora de uma tradição e de uma cultura.

Assim como o estado e o poder são representados como entidades superiores e “neutras” também o código aceito “oficialmente” pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadão têm que produzi-lo e entende-lo nas relações de poder. (GNERRE, 2009, p. 9)

A escrita, então, ainda hoje, é meio de se exercer a autoridade, embora também sirva à ficção e ao entretenimento.

Nos usos modernos, o exercício do poder e a escrita continuam estreitamente ligados. Leis, decretos, regulamentos são atos de escrita. A identidade das pessoas está garantida por uma série de documentos escritos, bem como as propriedades e títulos acadêmicos. As grandes religiões do livro sacralizam os textos que lhes dão origem. Nenhuma esfera do poder está alheia à escrita. (FERREIRO, 2013, p. 32)

A cultura escrita é uma prática social que não deve ser subestimada, pois é uma representação da linguagem com duas características-chave:

(1) a alfabetização é um constructo complexo; (2) o uso da língua escrita está ideologicamente situado em contextos institucionais, processos históricos e relação de poder cujos alcances superam em muito os eventos concretos nos quais se lê e escreve. (KALMAN, 2010, p. 125)

Concluimos, pois, que o não conhecimento das regras da escrita normativa imposta pelo poder, o não conhecimento do sistema alfabético, torna o cidadão desprivilegiado socialmente, acentuando mais ainda a desigualdade social. A relação entre os que dominam a escrita e os que não dominam a escrita acompanha a relação da riqueza e pobreza, respectivamente. Contribuir para que as camadas sociais mais desprovidas financeiramente adquiram desempenho sobre as regras de escrita normativa, e também de oralidade, é uma das formas de se diminuir as desigualdades sociais.

### ***2.3.3 Alfabetizar***

Mesmo conhecendo críticas sobre o ensino normativo da língua portuguesa, optamos em nosso trabalho assumir a ideia de que as pressões sociais de poder ainda determinam a escolha de uma escrita de poder. Mesmo com todas as pesquisas, a relação de poder e escrita, vigora nas sociedades atuais e, enquanto professores de língua portuguesa,

não podemos fugir disso. Não estamos com isso desprezando as contribuições críticas a respeito do ensino normativo, uma vez que concordamos com grande parte delas. Porém, focaremos nosso olhar para um ensino produtivo da variação padrão, no intuito de contribuirmos para a inserção do alunato nas camadas sociais mais prestigiadas.

“O analfabetismo não é uma praga, nem um vírus. É uma das manifestações mais evidentes da marginalização e da pobreza.” (FERREIRO, 2013, p. 34) e “a escrita é um bem certamente desejável.” (GNERRE, 2009, p. 45). Baseados nessas duas colocações nos manteremos na linha da escrita e do poder. Todos, quando ingressam no ambiente escolar, têm o objetivo primário de aprender a ler e escrever. Quando os pais colocam seus filhos na escola, eles almejam o desenvolvimento linguístico de seus filhos e um adulto, quando volta ao ambiente escolar para retomar seus estudos, também ambiciona aprender português, pois sabem a importância social de se apropriar desse código. Não sabemos até que ponto isso é positivo ou negativo, mas sabemos que é necessário. Acredita-se que a escola é a grande detentora do conhecimento linguístico que os favorecerão a mudar de posição social no emprego, na vida. Porém, há de se revelar aos alunos toda essa complexidade de língua padrão e língua não padrão, a fim de eles se posicionarem socialmente tendo a capacidade de fazer a escolha ideal de uso.

Para alfabetizar na língua de berço, não basta estar de acordo sobre o alfabeto a ser utilizado. Isso é assim porque nenhuma escrita representa a língua, uma entidade abstrata, potente meio de identificação social. Para passar da fala à língua é preciso um esforço de objetivação que concede estabilidade ao discurso oral, efêmero por natureza. A escrita é, ao mesmo tempo, produto deste esforço de objetivação e a condição que permite a comparação, a discussão, ou seja, atividades propriamente metalinguísticas que, por sua vez, dão lugar a níveis crescentes de reflexão. (FERREIRO, 2013, p. 42)

A alfabetização é um fenômeno que envolve o sistema gráfico e o sistema ortográfico. Magda Soares debate o termo alfabetização sob dois pontos de vista: a) “processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)”;

b) “processo de compreensão/expressão de significado” (SOARES, 2013, p. 16). Para a autora os dois pontos de vista estão corretos, embora incompletos, uma vez que uma pessoa que não conhece o código de sua língua não é alfabetizada, assim como uma pessoa que conhece o mesmo código, mas não o utiliza adequadamente ao expressar-se por escrito, também não o é. Porém, sob um terceiro ponto de vista apoiado no aspecto social, a mesma autora coloca o conceito de alfabetização dependente de características culturais, econômicas e tecnológicas.



Em síntese: uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem mecânica do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2013, p. 18)

As crianças vão à escola para aprenderem ler e escrever a variação de prestígio e os professores de língua portuguesa estão diariamente tentando ensinar a língua culta aos alunos de todas as idades. Porém, os PCN orientam que

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. PCN, 1998, p. 29)

Essa língua, produto histórico de grupos sociais, usa um sistema e possibilidades relacionadas à estrutura da língua. Esse sistema é realizado pela norma que tem o sistema realizado numa comunidade.

O sistema e a norma de uma língua funcional refletem sua estrutura. A distinção entre norma e sistema esclarece melhor a compreensão do mecanismo da alteração linguística, pois o que é imposto ao falante não é o sistema, mas a norma, daí ser ela coercitiva. Por um lado, o falante tem consciência do sistema e o utiliza; por outro, pode conhecer ou não a norma, obedecer-lhe ou não, ainda que se mantenha dentro das possibilidades do sistema. (PASSARELLI, 2012, p. 123)

As pesquisas mostram um número alarmante que configura o fracasso dessa relação do aluno com a norma culta. O que acontece, então? Mais à frente, nossa pesquisa abordará inadequações de escrita cometidas por alunos de 8º ano do Ensino Fundamental de escola pública de Fortaleza, tomando como princípio a importância de apresentarmos aos alunos a variação de prestígio. As inadequações ocorridas, em muitas palavras, são de natureza primária. O que então justifica o aluno estar cursando séries finais do Ensino Fundamental e ainda cometerem inadequações ortográficas primárias em relação à língua culta que lhe é apresentada desde o início de sua vida escolar? Sobre isso Magda Soares afirma a:

Língua oral culta que a escola valoriza, e a língua escrita constituem dialetos muito diferentes das práticas linguísticas das crianças das classes populares; por isso, essas práticas são rejeitadas pela escola e, mais que isso, atribuídas a um “déficit linguístico”, que seria acrescentado a um “déficit cultural”, conceitos insustentáveis, quer do ponto de vista científico (segundo as ciências linguísticas e as ciências antropológicas, línguas e culturas são *diferentes* umas das outras, não melhores ou piores), quer do ponto de vista ideológico

(...) esse contexto escolar, com seus preconceitos linguísticos e culturais, afeta o processo de alfabetização das crianças, levando ao fracasso as crianças das classes populares. (SOARES, 2013, p. 22)

Este fracasso gerou programas de alfabetização e de educação no Brasil que visam sanar os problemas de leitura e escrita, que, por sua vez, motivou as inúmeras pesquisas que se tem hoje sobre escrita. Devemos ter em mente que esses programas de alfabetização e de educação foram criados para atender pressões econômicas e políticas, mas salientamos que é de extrema importância pensar a relação dos alunos com a norma padrão da língua portuguesa visando à democracia.

### ***2.3.4 Alfabetização e Letramento***

Muito discutimos sobre a relação da sociedade com o código em que se comunica. Até aqui percebemos como é importante considerar aspectos sociais no tratamento dado à língua portuguesa, principalmente na sala de aula e como é indispensável a apropriação da variação padrão por questões políticas e econômicas. Porém, o ensino de língua portuguesa precisa tomar para si essa dimensão social e de interação que envolve a língua.

Nossa experiência, enquanto professores de escola pública, permite-nos afirmar que nossos alunos apresentam profundos problemas com oralidade, leitura e escrita, quando expostos a situações de uso formal dessas modalidades. Mas que problemas são esses? Será que podemos considerar que, o simples fato de os alunos não se adequarem à rigidez da variação padrão apontada na Norma Gramatical Brasileira (NGB), eles têm algum problema de comunicação? Não seria essa uma visão preconceituosa?

Defendemos a ideia de que é necessário para nossos alunos a apreensão do uso efetivo da leitura e da escrita, através da alfabetização, pois isso faz a diferença na sua ascensão social, já que a utilização da língua escrita e oral padrão é historicamente considerada a mais prestigiada na sociedade brasileira, como refletem Bortoni-Ricardo e Oliveira (2009). Mas saber ler e escrever é mais um problema de alfabetização do que de letramento, e à escola cabe não só o papel de alfabetizar, mas também de desenvolver no aluno várias habilidades, entre elas a capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos, como afirma Soares em Ribeiro (2004):

Na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para aquisição das “técnicas de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (RIBEIRO, 2004)

Entendemos então, a partir dessa colocação, que, embora haja uma relação entre alfabetização e letramento, as duas concepções se diferem. Tomemos aqui o conceito de alfabetização – embora de grande complexidade social, cultural e política – como um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, como afirma Soares (2013, p. 13). Sendo assim, uma vez apreendido o código da língua e suas relações, o indivíduo está alfabetizado. A partir dessa concepção podemos classificar o indivíduo como *alfabetizado* e *analfabeto*. Saber ler e escrever é ter posse de uma tecnologia. O letramento, por sua vez, não tem um critério objetivo ou um produto final que torne um indivíduo letrado ou iletrado. Não depende unicamente de saber ler e escrever pelo domínio de um código, embora a alfabetização seja uma habilidade importantíssima para o letramento:

Do processo de alfabetização pode-se esperar que resulte, ao fim de determinado tempo de aprendizagem, em geral pré-fixado, um “produto” que se pode reconhecer, cuja aquisição, ou não, atesta ou nega a eficiência do processo de escolarização; ao contrário, o processo de letramento jamais chega a um “produto” final, é sempre e permanentemente um “processo”, e não há como decidir em que ponto do processo se torna letrado ou iletrado.” (RIBEIRO, 2004)

Na colocação acima, de Soares, em Ribeiro (2004), fica claro que letramento é um processo, sendo assim, pode-se afirmar, então, que esse processo pode ocorrer em qualquer momento de qualquer série, em se tratando de nível escolar. Soares ainda, na mesma referência, afirma que são obscuras e imprecisas as relações entre letramento e escolarização, mas é necessário caracterizar através de pesquisas o letramento escolar e o letramento social, pois ambos pertencem ao mesmo processo social, considerando, ainda, que a escolarização habilita os indivíduos participarem de experiências sociais e culturais no contexto social extraescolar.

Não dá para se referir a letramento sem antes distinguir Modelo Autônomo de Letramento de Modelo Ideológico de Letramento. No Modelo Autônomo têm-se a abordagem da leitura e escrita são descontextualizadas, não consideram as práticas sociais em que ocorre esse processo, de acordo com Magalhães (2012) que firma ainda:

Por um lado, encontramos propostas que estudam a leitura e a escrita de forma

descontextualizada. Essa tradição de estudos tem longa história e ainda é forte no Brasil, apoiando-se principalmente em contribuições influenciadas por três áreas, a saber: a linguística estruturalista-gerativista, O Modelo Autônomo de Letramento (veja a seguir) e a pedagogia tradicional. (MAGALHÃES, 2012, p. 22)

Observamos, em nossa prática escolar, que essa colocação realmente confirma o que se tem feito nas escolas até o dia de hoje, embora tenhamos pesquisas que deveriam orientar as práticas de ensino na sala de aula. Mas vamos ainda mais longe parece mais cômodo para a sociedade não romper drasticamente com esse posicionamento arcaico de lidar com a leitura e a escrita.

A visão do Modelo Ideológico de Letramento, proposto por Street, segundo Magalhães (2012), baseia-se nos seguintes pontos:

1) A leitura e a escrita são práticas sociais atravessadas por relações de poder e por ideologias. Para Street (1995, p. 16), os argumentos vinculados às consequências do letramento “estão frequentemente ancorados na linguagem neutra da ciência ‘objetiva’, que oculta interesses políticos e econômicos dos que o transmitem”. 2) Por isso mesmo, é mais adequada à análise do letramento uma perspectiva teórica que considere tais dimensões do contexto social como classe, gênero social, etnia. Segundo Street, essa teoria é fundamental para a análise dos modos como as relações de poder são exercidas e mantidas mediante a leitura e a escrita. Desse modo, a relação entre letrados e iletrados, e a ‘grande divisão’ estabelecida entre esses grupos da população, podem ser avaliadas mais apropriadamente como questões de poder. 3) As relações de poder estabelecidas nas práticas sociais de leitura e escrita são mantidas pela ideologia. (MAGALHÃES, 2012, p. 28)

Nessa perspectiva, consideramos o Modelo Ideológico de Letramento como ideal na nossa abordagem em sala de aula, pois ele considera a realidade social em que o aluno está inserido, sem desprezar o que ele traz para dentro da sala de aula, uma vez que vem letrado em outras modalidades. O que a escola precisa fazer é aliar o que o aluno já tem ao novo que será apresentado na escola. Esse modelo de letramento parece não ser excludente.

Sobre o letramento, Maruschi afirma que:

O **letramento**, por sua vez, envolve as mais diversas práticas de escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 25)

*Eventos de letramento e práticas de letramento* são dois conceitos também

importantes para compreendermos que tipo de letramento queremos em nossa sala de aula. Os *eventos de letramento* são as situações em que as interações se dão através da língua oral, pela leitura, ou escrita. *Práticas de letramento*, por sua vez, são as interpretações dos participantes da interação verbal oral e/ou escrita, que depende de concepções sociais e culturais deles.

Concordamos com Magalhães (2012) quando afirma que:

Transformar as práticas linguísticas deve ser, portanto, a meta de qualquer proposta de ensino de língua realmente comprometida com a educação. Um exemplo de mudança nas práticas linguísticas é usar uma linguagem para falar das pessoas letradas que não reforce o preconceito e a discriminação. (MAGALHÃES, 2012, p. 29)

Optamos por fazer essa abordagem sobre letramento por entender que essa prática tende a democratizar o ensino de língua portuguesa e por estar diretamente relacionado com a escrita. Acreditamos que as teorias sobre letramento e alfabetização podem auxiliar professores na abordagem da variação padrão da língua em sala de aula, orientando reflexões e atividades que tornem os alunos letrados nessa variedade do poder.

### **2.3.5 Propósitos da escrita**

Devemos entender que nossos alunos de séries finais do Ensino Fundamental já trazem consigo práticas sociais de escrita. Atualmente essa prática é muito desenvolvida nos meios digitais e os mais utilizados pelos alunos são os *sites* de relacionamento e aplicativos de mensagens instantâneas. Nesta prática a escrita é totalmente descompromissada com a variação padrão dominante e nesta interação é criada uma variação escrita peculiar que mistura escrita alfabética com imagens repletas de sentido. Baseados nessa realidade corriqueira, podemos afirmar que o ensino de língua portuguesa não acompanha a rapidez dessa transformação. Podemos, inclusive, afirmar que os alunos praticam muito mais a escrita na atualidade do que há dez anos atrás.

Assim como a fala, a escrita comunica e informa, mas também é usada para:

- resolver nossas necessidades materiais;
- influenciar os outros, mudando seu comportamento ou crenças;
- estabelecer ou refletir relações com outras pessoas;
- revelar como percebemos a nós mesmos, expressando sentimentos;
- buscar novos conhecimentos;
- exercitar a imaginação;

- descrever e criticar situações ou ideias;
- divertir;
- estabelecer concordância ou expectativas;
- lembrar o passado. (VIEIRA, 2005, p. 29)

Acreditamos que esta relação com a escrita no meio digital é positiva e pode propiciar aos professores maneiras diversas de refletir sobre a variedade padronizada nos meios digitais utilizados pelos alunos, onde são letrados em sua grande maioria, construindo pontes para que os alunos desenvolvam o letramento na variedade padrão, uma vez que situações de usos determinam a escolha da variação.

A escrita serve a vários propósitos comunicativos, desde um simples bilhete até uma descoberta científica.

A língua se realiza no uso das práticas sociais. Numa sociedade letrada, a escrita permeia praticamente todos os nossos atos. Lendo ou redigindo, usando-a para propósitos triviais como os do dia-a-dia, ou em situações mais complexas como as da vida burocrática e acadêmica, o fato é que não se pode prescindir da linguagem escrita. Ela agiliza a comunicação, instrumenta o saber, instaura a reflexão, confere poder, chega enfim a criar uma segunda natureza – a de quem lê pode escrever. A escrita é patrimônio de todos nós. (VIEIRA, 2005, p. 27)

Baseados na colocação de Vieira, acima citada, e tomando por base o fato de que a escrita não se resume a práticas políticas e de poder.

Trazendo os gêneros produzidos pelo sujeito, Passarelli apresenta um quadro mostrando o propósito comunicativo em diferentes situações de uso.

Quadro 2: PROPÓSITO COMUNICATIVO DOS GÊNEROS

<b>Função social e/ou propósito comunicativo</b>	<b>Gênero</b>
Fornecer/obter informações e resolver problemas práticos do dia a dia	cheque; carta comercial; ofício, memorando, relatório técnico, circulares; curriculum vitae; textos de procedimentos; <i>e-mails</i> ; provas, redações e trabalhos escolares; convites; textos para mural; regras de jogos; manuais de instrução; receita médica; bula de remédio
Partilhar vivências	depoimentos em redes sociais, em colunas de revistas; blogue; ágora
Reivindicar, manifestar e/ou formar opinião	carta de leitor; carta de reclamação; artigo de opinião; editorial
Não esquecer Fornecer suporte à memória	fichamentos, resumos, resenhas etc.; anotações pessoais em calendários; páginas de agendas; receita; datas de aniversários;

	listas
Formalizar registros permanentes	convites; certidões; certificados; diplomas; frases em tatuagens
Substituir comunicações próprias do contato face a face	bilhetes, cartas; telegramas, mensagens eletrônicas [via computador, telefone]
Satisfazer curiosidades, inteirar-se	folhetos religiosos; mensagens que orientam papeis sociais; propagandas institucionais; cadernos de perguntas pessoais dos adolescentes
Passar o tempo, ter momentos de lazer	poemas, pichações em muros, cadernos pessoais
Obter informações, esclarecimentos ou trocar mensagens atinentes a relações sociais com parentes, amigos e namorados	torpedo; telegrama; carta; <i>e-mail</i> ou conta correspondência eletrônica; cartões de Natal, de aniversário
Produzir literatura	acrósticos, crônicas, contos, romances, poemas, haicais, limeriques

(PASSARELLI, 2012, p. 118)

Apesar da teoria de gêneros textuais não ser parte da fundamentação teórica da nossa pesquisa, é indiscutível a necessidade dessa abordagem em sala de aula com os alunos. Acreditamos ser fundamental um trabalho mais assertivo com a escrita desde a sua relação grafema/fonema até seus usos primários e complexos tanto na leitura como na escrita.

### **2.3.6 Funções da escrita**

Além de ser um objeto social como já discutimos, a escrita é um objeto escolar e é função da escola mostrar as várias realizações da escrita na sociedade levando o aluno a reflexões que tornarão relevante o ensino da escrita.

Daí a relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar (...) Quando o sujeito não percebe a relevância do ensino da escrita para suas necessidades reais, fica contaminado por um desânimo exemplar. (PASSARELLI, 2012, p. 116)

Através das habilidades de fala, escuta, leitura e escrita, os alunos devem ser motivados a perceber a língua em situação de uso no convívio social, mostrando-lhe suas funções que Passarelli divide em dois blocos:

1. *função utilitária*, que diz respeito aos textos redigidos na escola (exclusive textos criativos), tais como resumos, relatórios, notações da lousa, provas, exercícios etc., e aos textos que remetem aos usos sociais da escrita, voltados a informar, formar opinião, explicar, argumentar, documentar, orientar, divulgar, instruir etc.;

2. função desinteressada, sem interesse pragmático, também conhecida por *função estética*, se refere ao que se escreve mais por prazer do que por contingência e aos textos criativos propriamente ditos (produzidos ou não na escola), voltados a entreter, elogiar, sensibilizar, provocar prazer, etc. (PASSARELLI, 2012, p. 117)

As duas funções apresentadas permeiam o ambiente escolar e devem servir de base para um estudo da língua portuguesa mais eficiente.

Neste capítulo, tentamos abordar a escrita de maneira abrangente, ressaltando a norma culta como a norma que rege a variação padrão de prestígio e que deve ser assimilada pelos alunos com olhar voltado para o letramento, até mesmo porque, o sujeito da nossa pesquisa é alfabetizado, mas precisa se apropriar da norma culta para ascender socialmente. Acredito que nosso objetivo primeiro deva ser diminuir o abismo social que existe entre a classe menos favorecida, onde a maioria dos nossos alunos se enquadram, e a classe mais favorecida.



### **3 FONÉTICA, FONOLOGIA E ORTOGRAFIA**

Neste capítulo, abordaremos a relação existente entre som e escrita. Para tanto, consideramos importante abordar as definições de fonética, fonologia e ortografia, uma vez que nosso estudo pretende contribuir para um ensino de ortografia mais eficiente. No capítulo anterior abordamos a relação de poder social que a escrita exerce na sociedade atual e nesse viés priorizaremos o ensino da variedade padrão, a de prestígio, sem desconsiderarmos as outras variedades da língua portuguesa.

Sabemos que a linguagem oral antecede a linguagem escrita e, nada mais natural que o surgimento da escrita focasse numa transcrição da linguagem oral, a princípio. Porém, considerar todos os sons que uma língua pode emitir ao tentar se comunicar, torna complexo demais o sistema que rege sua escrita.

#### **3.1 A Língua(gem) no século XX**

O século XX é marcado por transformações que afetam diretamente a maneira como a língua(gem) é abordada. Dois momentos dividem as representações em relação ao estudo da língua dessas transformações.

No primeiro momento temos um estudo que tenta resolver o conflito existente desde a Grécia antiga entre a palavra e o seu conceito, mas ainda bem envolvido com a sistematização e estruturação da língua. Esse momento é representado pelas dicotomias de Saussure e pelas competências de Chomsky.

No segundo momento a abordagem sobre a língua(gem) avança para a interdisciplinaridade, considerando a filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, neurociência, entre outros campos do conhecimento, chegando até aos dias atuais.

##### ***3.1.1 O Estruturalismo de Saussure***

Ferdinand Saussure (1857-1913) distinguiu a lingüística sincrônica da diacrônica, sendo esta responsável pelas ocorrências que acontecem no decorrer do tempo e aquela e

estudo dos fenômenos através de um recorte. Em sua teoria, o estudo dos signos, Saussure ocupou-se do estudo sincrônico da língua, baseando-se em sua estrutura de uso coletivo, pois considerava a língua homogênea e dinâmica, enquanto a fala seria mutável. Assim distinguiu *langue* (língua) de *parole* (fala), formando a famosa dicotomia estruturalista.

Embora *langue* signifique “língua” em geral, como termo técnico saussuriano fica mais bem traduzido por “sistema linguístico”, e designa a totalidade de regularidades e padrões de formação que subjazem aos enunciados de uma língua. O termo *parole*, que pode ser traduzido por “comportamento linguístico”, designa os enunciados reais. (WEEDWOOD, 2003, P. 127)

Para Saussure a língua é um sistema de signos que são compostos de dois aspectos básicos: significante (imagem acústica) e significado (conceito). A linguística sincrônica é dividida em sintagmática, que é linear devido à combinação dos sintagmas, e paradigmática, que é o eixo vertical das escolhas.

A doutrina de Saussure é imprescindível para o estudo de linguística geral.

### **3.1.2 O Gerativismo de Chomsky**

Avram Noam Chomsky (nascido em 1928), desenvolveu o conceito da teoria gerativista que traz “uma distinção fundamental (semelhante à dicotomia *langue-parole* de Saussure) entre o conhecimento que uma pessoa tem das regras de uma língua e o uso efetivo desta língua em situações reais”. (WEEDWOOD, 2003, P. 133). Sendo assim, a capacidade inata que o indivíduo tem de compreender a estrutura de sua língua ele denominou competência (*competence*) e o contexto em que o indivíduo utiliza a língua, ele denominou desempenho (*performance*). Essa teoria parece aproximar as ciências naturais das ciências humanas.

O gerativismo fez nascer a ideia de que a língua é um sistema autônomo e, por ter valorizado o aspecto formal da língua, foi tomada como teoria formalista.

### **3.1.3 O Funcionalismo**

A Escola de Praga foi a base para o surgimento da teoria funcionalista que estuda os fenômenos da língua(gem) considerando os diferentes contextos comunicativos em que é utilizada. O Funcionalismo se opõe ao Formalismo, pois este, baseado no gerativismo, que eleva o estudo da língua(gem) a um nível abstrato, ou seja, forma pura. Aquele, por sua vez, considera os fatores sociais de comunicação. Foi o Funcionalismo que conceituou fonologia como ciência, diferenciando-a da fonética.

A teoria Funcionalista também reconheceu três tipos de funções da linguagem: cognitiva, expressiva e conativa.

A função cognitiva da linguagem se refere a seu emprego para a transmissão de informação factual; por função expressiva se entende a indicação da disposição de ânimo ou atitude do locutor (ou escritor); e por função conativa da linguagem se entende seu uso para influenciar a pessoa com quem se está falando, ou para provocar algum efeito prático. (WEEDWOOD, 2003, P. 138)

Outras definições importantes também aparecem no estudo do funcionalismo como é o caso das definições de *tema* e *rema*. Atualmente na sintaxe o Funcionalismo atua com a gramática de casos.

### **3.1.4 Outras teorias contemporâneas**

Todas as teorias citadas acima influenciaram o ensino de língua portuguesa ao longo da história do Brasil. Hoje, notoriamente, ainda somos regidos por um ensino de língua portuguesa que se pauta no tradicionalismo, mas não podemos negar que a influência dos pensamentos mais modernos sobre língua(gem) pressionam e chegam às escolas, lentamente ainda, na tentativa de desenvolver a língua do sujeito, o aluno, de maneira mais eficaz.

A pragmática, a sociolinguística, a estilística e o estudo de gêneros textuais. Hoje, ao abordarmos o ensino de língua portuguesa, devemos passar aos nossos alunos que na teoria ele pode dizer qualquer coisa, mas na prática existe um número de regras sociais que acabam determinando suas escolhas tanto na escrita como na fala. Durante a sua escolha, deve ser

levado em consideração o contexto social da comunicação para que não seja alvo de preconceito. O exemplo mais atual disso é a prática de escrita do aluno. Ao praticarem no universo digital, mais especificamente no aplicativo *wathsapp*, a escrita aceita formas que não poderão ser transpostas quando eles forem solicitados a fazer uma redação numa avaliação seletiva como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

### 3. 2 Linguagem humana e língua

Benveniste afirma que “As condições fundamentais de uma comunicação propriamente linguística parece faltar no mundo dos animais, mesmo superiores” (BENVENISTE, 2005, p. 60) e faz uma comparação entre a comunicação animal e a linguagem humana, citando a pesquisa de Karl von Frisch, zoólogo alemão. Mais adiante, sob o enfoque da mesma pesquisa, Benveniste afirma que:

Estamos pela primeira vez em situação de especificar com alguma precisão o modo de comunicação empregado numa colônia de insetos; e pela primeira vez podemos imaginar o funcionamento de uma linguagem animal. Pode ser útil assinalar de leve aquilo em que ela é ou não é uma linguagem, e o modo como essas observações sobre as abelhas ajudam a definir, por semelhança ou por contraste, a linguagem humana. (BENVENISTE, 2005, p. 64)

Margarida Petter resume as semelhanças e diferenças apontadas por Benveniste sobre a comunicação das abelhas e a linguagem humana:

As abelhas são capazes de:

- (a) compreender uma mensagem com muitos dados e de reter na memória informações sobre a posição e a distância; e
- (b) produzir uma mensagem simbolizando – representando de maneira convencional – esses dados por diversos comportamentos somáticos.

(...)

No entanto, as diferenças entre o sistema de comunicação das abelhas e a linguagem humana são consideráveis:

- (a) a mensagem se traduz pela dança exclusivamente, sem intervenção de um “aparelho vocal”, condição essencial para a linguagem;
- (b) a mensagem da abelha não provoca uma resposta, mas apenas uma conduta, o que significa que não há diálogo;
- (c) a comunicação se refere a um dado objetivo, fruto da experiência. A abelha não constrói uma mensagem a partir de outra mensagem. A linguagem humana caracteriza-se por oferecer um substituto à experiência, apto a ser transmitido infinitamente no tempo e no

espaço;

(d) o conteúdo da mensagem é único – o alimento, a única variação possível refere-se à distância e direção; o conteúdo da linguagem humana é ilimitado; e

(e) a mensagem das abelhas não se deixa analisar, decompor em elementos menores. (PETTER, 2002, p. 16)

O código de sinais utilizado pelas abelhas, que vivem em sociedade, é a única forma de “linguagem” que se descobriu até hoje entre os animais. “É também a sociedade que é a condição da linguagem” (BENVENISTE, 2005. 67). Tanto as abelhas como os seres humanos organizam-se em sociedades. Porém, assumiremos o pressuposto de que a linguagem é uma faculdade humana.

A linguagem é um recurso usado para interação social em que se transmitimos conhecimentos, apropriamo-nos de conhecimentos, expressamos sentimentos, influenciados e somos influenciados. Através da linguagem percebemos o mundo. “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”. (SASSURE, 2012, p. 40)

Camara Júnior define linguagem como:

Faculdade que tem o homem de exprimir seus estados mentais por meio de um sistema de sons vocais chamado língua (v.), que os organiza numa REPRESENTAÇÃO compreensiva em face do mundo exterior objetivo e do mundo subjetivo interior. Pela atividade da linguagem, ou fala, – 1) faz-se a comunicação entre os homens – a) para transmissão de conhecimentos (função de informação), ou – b) numa atuação de influenciamento psíquico de uns sobre os outros (unção de apelo); ou – 2) dá-se a exteriorização das paixões humanas sem intento direto de comunicação (função de exteriorização ou manifestação psíquica) (cf. Camara, 1959, 13s). (...) A linguagem é uma faculdade imensamente antiga da espécie humana e deve ter precedido os elementos mais rudimentares da cultura material (Sapir, 1954, 23). (CAMARA JÚNIOR, 2000, p. 159)

Sabemos que a linguagem humana se dá de maneira verbal, mas a comunicação se estabelece também de maneira não verbal. Gestos, figuras, símbolos, entre outras manifestações da linguagem, configuram-se como elementos de comunicação assim como a fala/escrita. Porém, nosso estudo toma a língua como “norma de todas as outras manifestações da linguagem” (SAUSSURE, 2012, p. 41).

A língua, objeto de estudo da linguística, é o código estabelecido arbitrariamente por uma comunidade de falantes/escritores. Camara Júnior define língua como sistema de linguagem que

Compreende uma organização de sons vocais específicos, ou fonemas (v. fonema), com que se constroem as formas linguísticas (v. forma), e uma língua se distingue de outra pelo sistema de fonemas e pelo sistema de formas, bem como pelos padrões frasais, em que essas formas se ordenam na comunicação linguística ou frases (v.) (CAMARA JÚNIOR, 2000, p. 158)

Saussure, no Curso de Linguística Geral (2012), divisor de águas nos estudos linguísticos, define a língua como algo “adquirido e convencional” (p. 41) “A língua é um sistema de signos que exprimem ideias” (p. 47), que tem “uma tradição oral independente da escrita” (p.59). Assim, Saussure dedicou seus estudos à língua falada privilegiando o estudo da Fonologia. Para o autor a língua é diferente da escrita porque a escrita apenas representa a língua. Porém, é dada a escrita uma importância que a faz ser mais prestigiada que a fala nos estudos de linguagem, o que é um erro, pois a fala evolui enquanto a escrita parece permanecer imóvel. O autor afirma que “a tirania da letra vai mais longe ainda; à força de impor-se à massa, influi na língua e a modifica”. (p. 65)

### 3.3 Fonética

A fonética é a ciência que estuda os sons da fala considerando a fisiologia humana, mais especificamente o aparelho fonador, órgãos que utilizamos na produção da fala. Cabe à fonética trabalhar o som físico da fala. De acordo com Gomes, a fonética

Estuda os sons da fala, preocupando-se com o mecanismo de produção e audição. Com o estudo da fonética, podemos distinguir as realizações da fala das diversas comunidades linguísticas, em seus agrupamentos geográficos, sociais, de faixa etárias ou mesmo de diferenças individuais. (GOMESS, 2009, p.33)

Essa ciência tão relevante para o ensino da língua pode ser observada sob quatro dimensões: articulatória, auditiva, acústica e instrumental.

**Fonética articulatória** – Compreende o estudo da produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatorio

**Fonética auditiva** – Compreende o estudo da percepção da fala.

**Fonética acústica** – Compreende o estudo das propriedades físicas dos sons da fala a partir de sua transmissão do falante ao ouvinte.

**Fonética instrumental** – Compreende o estudo das propriedades físicas da fala, levando em consideração o apoio de instrumentos laboratoriais. (SILVA, 2013, p. 23)

A fala é formada por frequência, amplitude e tempo. O quadro abaixo demonstra a relação entre as dimensões articulatória, acústica e auditiva de interesse da fonética.

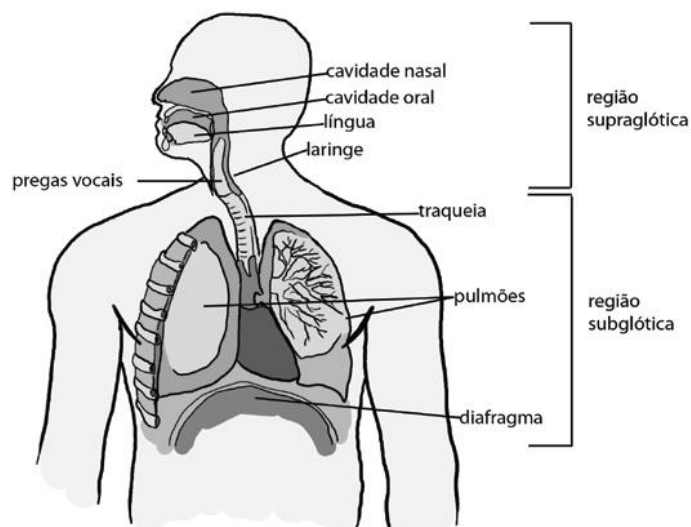
Quadro 3: DIMENSÕES ARTICULATÓRIAS

Dimensões		
Articulatória	Acústica	Auditiva
Vibração das cordas vocais	Frequência fundamental	Altura
Esforço físico	Amplitude	Intensidade
Momento dos movimentos articulatórios	Tempo	Duração

(FIORIN, 2005, p. 12)

Nosso interesse com a abordagem do estudo sobre fonética é a dimensão articulatória que foca na produção dos sons pelo sistema fisiológico. O quadro abaixo representa o aparelho fonador que é dividido em três sistemas: sistema articulatório (faringe, língua, nariz, palato, dentes e lábios), sistema fonatório (laringe onde está a glote) e sistema respiratório (pulmões, músculos pulmonares, brônquios, traqueia). Todos esses sistemas são responsáveis pelo som da fala

Figura 1 – Aparelho fonador humano



(Fonte: SEARA, 2011, p. 18)

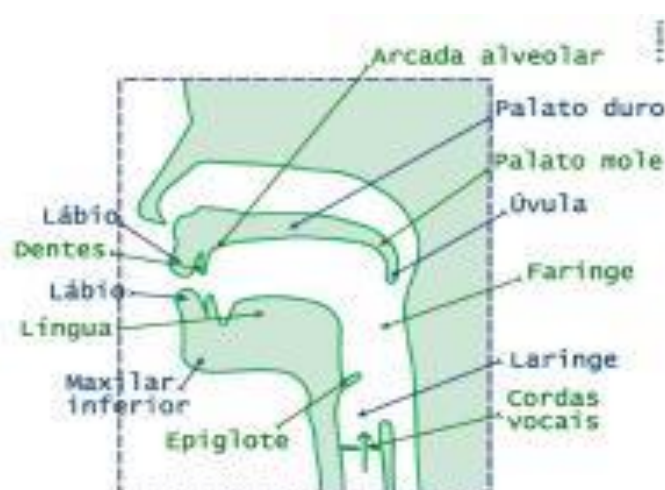
Do pulmão sai a fonte de ar para a produção de sons vocais da língua portuguesa com direção egressiva (o ar vai para fora do corpo) e corrente pulmonar também egressiva, comum a todas as línguas, para a produção de sons distintivos (fonemas). O ar pode sair pela boca (sons orais), pelo nariz (som nasal ou por ambos ao mesmo tempo (sons nasalizados). A abertura ou o fechamento das cordas vocais provocam alterações na corrente de ar que vem do pulmão, o que provoca modos de fonação diferentes. (Santos e Sousa, 2003).

A passagem do ar, em termos de articulação, pode ser livre ou obstruída, distinguindo o som entre vogais e consoantes, respectivamente.

### 3.3.1 Consoantes

As consoantes são classificadas pelo ponto de obstrução, ou articulação, pelo modo de articulação e pela vibração das cordas vocais. Abaixo apresentamos um quadro com os órgãos articuladores que podem ser ativos (língua, maxilar inferior) ou passivos (lábio superior, dentes, arcada alveolar, palato duro, véu palatino, parede posterior da faringe, úvula e glote)

Figura 2 – Órgãos articuladores do aparelho fonador humano



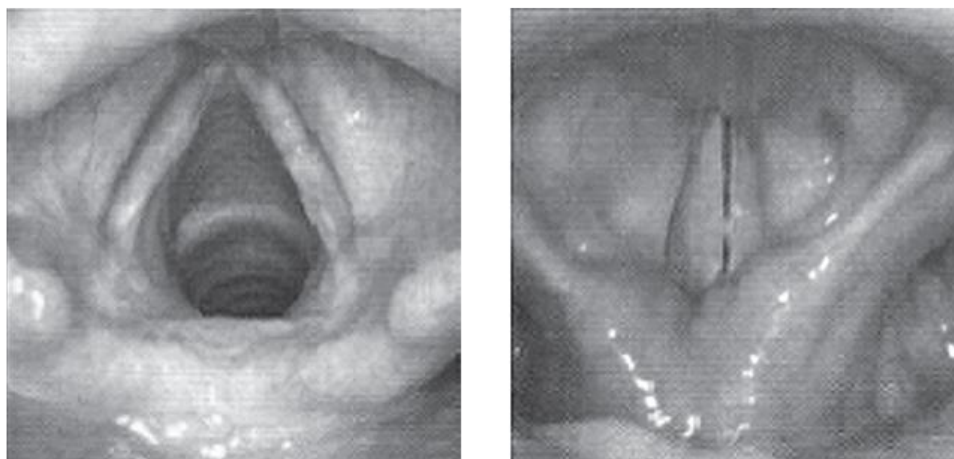
(Fonte: DERMERVAL, 2010, p. 6)

A vibração das cordas vocais produz os sons vozeados, ou sonoros, e os sons surdos ou não vozeados são produzidos quando o ar passa sem restrições pela faringe, estando



as cordas vocais parcialmente afastadas. A figura abaixo mostra as cordas vocais afastadas na passagem do ar (respiração e produção de sons não vozeados), em seguida as cordas vocais estão próximas, como ocorre na fonação.

Figura 3 – Pregas vocais na respiração



(Fonte: SEARA, 2011, p.20)

### 3.3.1.1 Distinção das consoantes

- Ponto de articulação
  - a) bilabiais – obstrução de ar pelos dois lábios: [p, b, m].
  - b) labiodental – obstrução entre o lábio inferior e os dentes superiores: [f, v].
  - c) dental/alveolar – obstrução com a ponta da língua contra a parte de trás dos dentes superiores: [t, d, s, z, l, n, r, R, ].
  - d) alveolar – obstrução pela ponta da língua contra a arcada alveolar.
  - e) palato-alveolar – obstrução com a ponta da língua contra a parte anterior do palato duro.
  - f) retroflexa – obstrução pela ponta da língua levantada e voltada para trás.
  - g) palatal – obstrução com o centro da língua contra o palato duro.
  - h) velar – obstrução pelo dorso da língua contra o véu palatino: [k,g,x]
  - i) uvular – obstrução da língua contra o véu palatino e a úvula.

j) faringal – obstrução pela raiz da língua contra a parede posterior da faringe.

k) glotal – obstrução pelas cordas vocais.

- Ponto de articulação

a) oclusivo – fechamento completo dos articuladores na cavidade oral, com o véu palatino levantado.

b) nasal – fechamento dos articuladores da cavidade oral, com véu palatino abaixado.

c) vibrante – o articulador ativo bate várias vezes no articulador passivo

d) tepe – batida rápida do articulador ativo no articulador passivo

e) fricativo – os articuladores se aproximam e o ar sai produzindo fricção.

f) fricativo lateral – o ar escapa pelos lados produzindo fricção, devido a obstrução no centro da parte anterior da cavidade oral.

g) aproximante – estreitamento menor da cavidade oral

h) aproximante lateral – a língua obstrui a corrente de ar no centro da parte anterior da cavidade oral, deixando o ar escapar pelos lados sem fricção.

i) africadas – oclusão total e rápida do fluxo de ar nas cavidades orais, com o véu do palato levantado, impedindo a passagem do ar pelas cavidades nasais.

Figura 4 – Símbolos fonéticos das consoantes

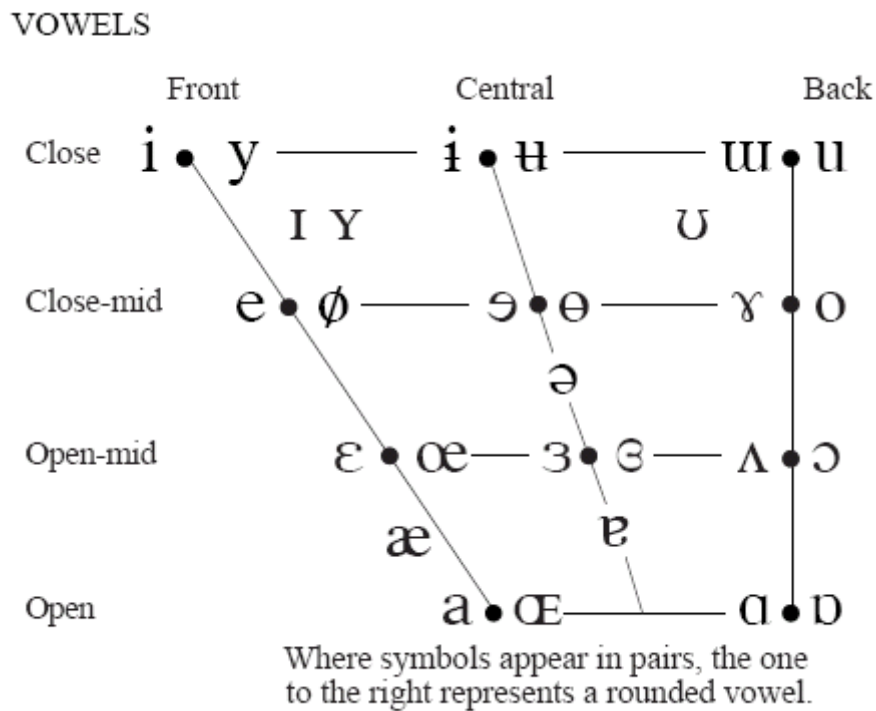
THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 1993)											
CONSONANTS (PULMONIC)											
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			ɾ					ʀ		
Tap or Flap				ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

### 3.3.2 Vogais

As vogais são classificadas de acordo com a altura que a língua ocupa durante a produção do som vocálico e com a posição que a língua ocupa e com o arredondamento dos lábios. A classificação das vogais não leva em conta os pontos de articulação porque a passagem de ar egressiva é livre na sua produção. No quadro abaixo temos a representação fonética internacional das vogais. Na língua portuguesa, não produzimos as vogais centrais representadas no gráfico.

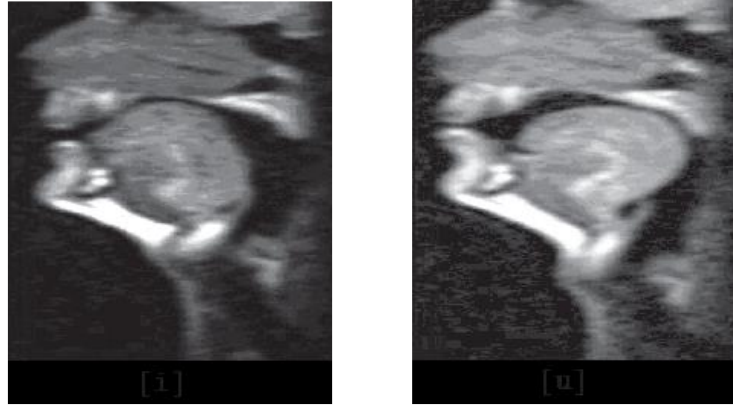
Figura 5 – Símbolos fonéticos das vogais



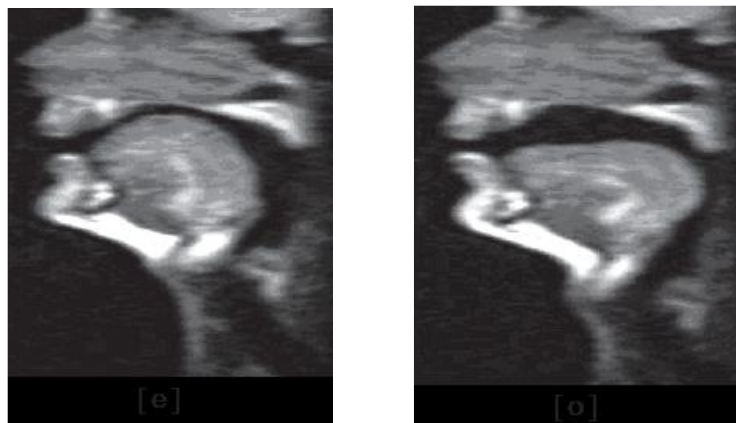
Em relação à altura, as vogais atingem quatro graus: a) alto – o trato vocal está mais fechado, produzindo sons fechados; b) médio-alto – sons menos fechados; c) médio-baixo – sons meio abertos; d) baixo – som todo aberto.

Figura 6 – Posição da língua em relação à altura e ao avanço recuo no trato oral.

ALTAS



MÉDIAS



BAIXAS



(Fonte: SEARA, 2011, p. 29)





No quadro acima, podemos observar a posição da língua na produção das vogais altas médias e baixas. A língua ocupa três posições na produção das vogais: anterior, central e posterior.

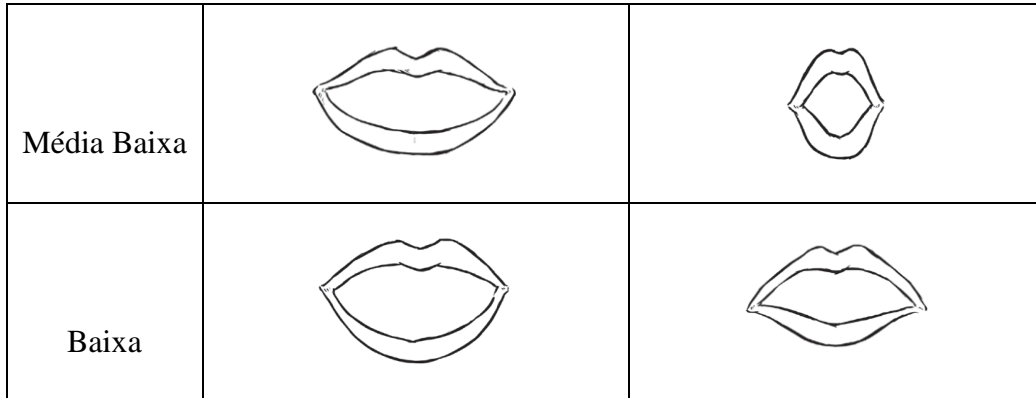
Figura 7 – As vogais sob influência do arredondamento dos lábios

Vogais			
	Anterior	Central	Posterior
Fechado	i ɪ		u ʊ
Meio-fechado	e	ə	o
Meio-Aberto	ɛ	ɐ	ɔ
Aberto		a ɑ	
			Arredondado

Por fim, temos a influência do arredondamento dos lábios na produção de sons vocálicos: lábios arredondados e lábios não arredondados. Observe o quadro a seguir:

Quadro 4– Lábios arredondados e não arredondados

Altura da língua	Lábios distendidos	Lábios arredondados
Alta		
Média Alta		



(adaptado de SEARA, 2011, p 30 e 31)

Essas características fisiológicas da emissão do som resultam um alfabeto que tenta descrever exatamente como se fala, o alfabeto fonético, diferentemente do alfabeto ortográfico que as representações gráficas são mais limitadas. No quadro abaixo, apresentamos todo o alfabeto fonético internacional.

Figura 8 – Alfabeto internacional de fonética

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 1993)

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal		m ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill				r					ʀ		
Tap or Flap				ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

**CONSONANTS (NON-PULMONIC)**

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
ɔ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ as in:
ɮ Dental	ɗ Dental/alveolar	ɸ Bilabial
ʄ (Post)alveolar	ɟ Palatal	ɬ Dental/alveolar
ɮ Palatoalveolar	ɠ Velar	ɰ Velar
ʄ Alveolar lateral	ɠ Uvular	ɰ Alveolar fricative

**SUPRASEGMENTALS**

Primary stress: ˈ foonaˈtɪjən

Secondary stress: ˌ

Long: eː

Half-long: eˑ

Extra-short: e̘

Syllable break: ɬi.ækt

Minor (foot) group: ˌ

Major (intonation) group: ||

Linking (absence of a break): ~

**TONES & WORD ACCENTS**

LEVEL: ˦ Extra high, ˥ Extra low

CONTOUR: ˩ Rising, ˨ Falling, ˩˥ High rising, ˥˩ Low rising, ˩˥˩ Rising-falling, etc.

**VOWELS**

Front: i, y, I, Y, e, ø, œ, œ̃, æ, a, ɶ

Central: ɨ, ɜ, ɞ

Back: u, ɯ, ʊ, ɤ, ɐ, ɔ, ɤ̃, ɔ̃, ɒ

Close: i, y, ɨ, ɯ, ʊ, u

Close-mid: e, ø, ɘ, ɵ, ɤ, ɤ̃, ɔ, ɔ̃

Open-mid: ɛ, œ, ɜ, ɞ, ɐ, ɔ̃, ɔ̃

Open: a, ɶ, ɒ, ɒ̃, ɔ̃, ɔ̃

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel

**OTHER SYMBOLS**

ɱ Voiceless labial-velar fricative    ʎ Alveolo-palatal fricatives

ɰ Voiced labial-velar approximant    ɻ Alveolar lateral flap

ɰ Voiced labial-palatal approximant    ɰ simultaneous ʃ and X

ɰ Voiceless epiglottal fricative    Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary

ɰ Voiced epiglottal fricative

ɰ Epiglottal plosive

kp    ts

**DIACRITICS** Diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɨ̜

◌̥ Voiceless	◌̦ Breathily voiced	◌̤ Dental	◌̩
◌̣ Voiced	◌̨ Creaky voiced	◌̥ Apical	◌̪
◌̰ Aspirated	◌̱ Linguolabial	◌̲ Laminar	◌̳
◌̴ More rounded	◌̵ Labialized	◌̶ Nasalized	◌̷
◌̸ Less rounded	◌̹ Palatalized	◌̺ Nasal release	◌̻
◌̼ Advanced	◌̽ Velarized	◌̾ Lateral release	◌̿
◌̀ Retracted	◌̿ Pharyngealized	◌̽ No audible release	◌̾
◌̿ Centralized	◌̽ Velarized or pharyngealized	◌̾	◌̿
◌̽ Mid-centralized	◌̾ Raised	◌̿ (ɹ - voiced alveolar fricative)	
◌̾ Syllabic	◌̿ Lowered	◌̾ (β - voiced bilabial approximant)	
◌̽ Non-syllabic	◌̾ Advanced Tongue Root	◌̿	
◌̾ Rhoticity	◌̿ Retracted Tongue Root	◌̾	

A fonética registra o som, todas as variações de uma língua podem ser transcritas pela fonética. A transcrição fonética pretende ser fiel a fala, como afirma Masip (2014):

- Os colchetes inicial ([ ] e final (]) assinala que se trata de uma transcrição fonética.
- A transcrição fonética tenta refletir o som efetivamente produzido, do modo mais fiel possível (MASIP, 2014, p. 16)

As considerações apresentadas nesta seção têm a finalidade de, mais à frente, procurarmos entender quais influências que as inadequações cometidas pelos alunos, nos dados coletados, recebem.

### 3.4 Fonologia

A fonologia estuda o sistema sonoro de um idioma e como os sons (fones) se organizam dentro de uma língua. Esses fones são classificados em unidades que distinguem significados, os fonemas. Seara (2011) define fonologia como:

A interpretação daquilo que a fonética apresenta, restrita a uma língua e aos modelos teóricos que descrevem essa língua. Modelo pode ser definido como uma representação teórica de um evento físico, através de uma linguagem. A linguagem por excelência para a definição de modelos é matemática. E é por um tipo de linguagem simbólica que são apresentados os diversos modelos. (SEARA, 2011, p. 68)

Alguns estudiosos denominam fonologia de *fonêmica*. O fato é que a fonologia é o ramo da linguística que descreve a estrutura sonora de uma língua. Camara Júnior define fonologia como:

Termo usado conforme o tratadista em sentidos diversos e até contraditórios: 1) como a descrição dos sons de determinada língua, o que foi critério de Sievers (cf. Hempl, 1897, 61), enquanto a fonética passa a ser a ciência geral da fonação; 2) como essa ciência geral sob seu aspecto descritivo, o que foi critério de Saussure (c.f. Saussure, 1922, 55), denominando-se fonética apenas a fonética histórica (v.); 3) como a ciência do valor dos sons da fala, o que foi critério da escola linguística de Praga (c.f. Trubetzkoy, 1940), focalizando o estudo do fonema, em equivalência do que a escola linguística norte-americana chamou fonêmica (v.). hoje há uma nítida tendência universal para considerar – a) a fonêmica, o estudo da apreensão e levantamento dos fonemas, b) a fonologia, o estudo dos fonemas em suas variantes posicionais, combinações e condições prosódicas. (CAMARA JÚNIOR, 2000, p. 120)

Cabe à fonologia descrever os segmentos consonantais, os segmentos vocálicos,

estrutura silábica, acentuação, ritmo e entonação. Cabe à fonética considerar as diferenças entre os falares. A fonologia trata do fonema /s/, mas a maneira como ele se realiza [s] ou [ʃ] pelos brasileiros, cabe à fonética. Os segmentos fonológicos são transcritos entre barras e os fonéticos entre colchetes.

### 3.4.1. Fonemas

O fonema é a menor unidade sonora da palavra. O fonema se difere do fone, pois este, embora seja também uma unidade sonora, é atestado na produção da fala e, na transcrição da fala é registrado entre colchetes. O fonema, por sua vez é definido como sendo:

Unidade sonora vocálica ou consonantal que se distingue funcionalmente de outras unidades sonoras da língua. Dois sons podem ser classificados como fonema quando estão em **contraste** e **oposição**. Ou seja, são sons diferentes em um mesmo contexto, em palavras com significados diferentes. Por exemplo, os segmentos /f/ e /v/ são **fonemas** em português e o contraste é demonstrado pelo par mínimo *faca* e *vaca* (...) Fonemas são transcritos entre barras transversais e não são pronunciáveis, pois expressa numa **representação** linguística abstrata. (SILVA, 2011, p. 1090)

Não podemos negar a importância da relação do fonema com o grafema (letra) na abordagem do ensino de escrita, pois muitas inadequações cometidas pelos alunos é a transposição da representação da fala para a escrita, assim consideramos de suma importância que o professor de língua portuguesa domine o sistema fonológico da língua para desenvolver atividades reflexivas sobre a relação grafema/fonema. Camara Júnior (1987) afirma que:

o fonema é um conceito da língua oral e não se confunde com a letra, na língua escrita. Nesta o mesmo fonema pode ser representado com letra diferente, como em port. *Aço* e *asso*, *chá* e *xá* (o rei da Pérsia), o sufixo *-esa* (de *portuguesa*, por exemplo) e *-eza* (por exemplo de *tristeza*) e assim por diante. (CAMARA JÚNIOR, 1987, p. 34)

Mais adiante, analisaremos inadequações ortográficas baseadas na relação entre os grafemas ‘z’, ‘s’ e ‘x’ e o fonema construtivo fricativo linguodental sonoro /z/, chamado sibilante [z].

A fonologia da língua portuguesa apresenta 19 consoantes e 7 vogais orais e cinco vogais nasais, demonstradas nos quadros seguintes.



Quadro 5 – Vogais

	anterior		central		posterior	
	Arredondada	Não arredondada	Arredondada	Não arredondada	Arredondada	Não arredondada
Alta		ĩ / i			ũ / u	
Média-alta		ẽ / e			õ / o	
Média-baixa		ɛ			ɔ	
baixa				ã a		

(adaptado de GOMES, 2009, p.44)

Algumas observações acerca das vogais são necessárias.

- Você pode observar que a maioria dos símbolos já é conhecida porque coincide com as letras, mas dois deles não são comumente usados, o /ɛ/ e /ɔ/, que representam as vogais médias-altas é e ó, como em pé e dó.
- As vogais /i/, /u/, /e/, /o/, e /a/ podem, também, ressoar pelo nariz, ou seja, pela cavidade nasal. Nesse caso, são chamadas vogais nasais. São elas: /ĩ/, /ũ/, /ẽ/, /õ/ e /ã/.
- As vogais médias /e/ e /o/ são, geralmente, pronunciadas /i/ e /u/ em sílabas átonas, pré-tônicas ou pós-tônicas, como na palavra menino, geralmente pronunciada /mi' ninu/.

Quadro 6 - Consoantes

	oclusivas		fricativas		nasais	líquidas	
	Surdas	sonoras	surdas	sonoras		laterais	vibrantes
Labiais	/P/	/b/	/f/	/v/	/m/		
Anteriores	/t/	/d/	/s/	/z/	/n/	/l/	/r/

posteriores	/k/	/g/	/ʃ/	/ʒ/	/ɲ/	/ʎ/	/R/
-------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

(adaptado de GOMES, 2009, p.44)

Os segmentos consonantais /tʃ/ e /dʒ/ [tʃ , dʒ] não são fonemas, são variantes ou alofones, não fazem parte da constituição fonológica da língua portuguesa, mas é comum na fala de uma boa parte dos brasileiros. Através do processo fonológico chamado palatização, os fonemas /t/ e /d/, acompanhados do fonema /i/ na mesma sílaba, transformam-se em /tʃ/ e /dʒ/. Esse fenômeno é chamado de alofonia e é representado por alofones, “som que apresenta equivalência funcional com um ou mais sons” (SILVA, 2011, p. 52)

#### 3.4.1.1 Estrutura da sílaba da língua portuguesa brasileira

Utilizando consoantes (C) e vogais (V), as sílabas da língua portuguesa podem se estruturar da seguinte forma: CV (**LU**-xo); V (**A**-vi-ão); VC (**AR**); CVC (**POS**-te); CCV (**BRA**-ço); CCVC (**PRES**-tí-gio); CCVCC (**TRANS**-por-te) e CVCC (**PERS**-pec-ti-va). Bortoni-Ricardo (2004) apresenta um quadro de limitações das posições silábicas:

Quadro 7: LIMITAÇÃO DAS POSIÇÕES SILÁBICAS

C	C	V
/p/	/r/	
/b/	/l/	
/t/		
/d/		
/k/		
/g/		
/v/		
/f/		

C	V	C
		/R/

		/S/
		/l/
		/y/
		/w/
		/N/

(BORTONI-RICARDO, 2004, p. 83 e84)

Os fonemas representados por letras maiúscula são arquifonemas, que é a representação da neutralização de fonemas em determinados contextos. O arquifonema /S/ e /l/, por exemplo, é uma neutralização dos fonemas /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/ que podemos perceber nas palavras /maʃ/ e /fɛSta/.

Alguns sons do Português do Brasil são foneticamente semelhantes, sendo considerados pares, como é o caso do ‘c’ e ‘g’ nas palavras *cato* e *gato*, ‘l’ e ‘lh’ em *pala* e *palha*, ‘o’ de *avô* e *avó*, entre outros. No caso de *pato* e *bato*, os pares mínimos são formados pelos fonemas /p/ e /b/ que se distinguem apenas pelo vozeamento: um é surdo e o outro é sonoro. Pares mínimos são duas sequências fônicas que tornam palavras distintas. Os fonemas /l/ e /t/ das palavras *bola* e *bota* são considerados fonemas distintos, pois diferem no ponto, modo e vozeamento.

Os fonemas, que são unidades mínimas de distinção, por distinguirem signos, mudando, conseqüentemente seu significado. É a partir dos pares comutativos ou pares mínimos que se pode descobrir se um determinado som é fonema – estudado pela fonologia, ou é um fone – estudado pela fonética e não é distintivo.

Assim podemos descobrir se “t” e “l” são fonemas através dos pares: /’bɔ la – ‘bɔ ta / em que /l/ e / t/ são fonemas por distinguirem os signos “bola, bota”.

Do mesmo modo os fonemas vocálicos podem distinguir signos, como em [avo - avo / em que /o e ɔ/ são fonemas por distinguirem os fonemas / o, ɔ/.

### 3.4.2 Processos fonológicos

São alterações que os fonemas sofrem no início, meio ou final da palavra. Esses processos ocorrem por a) inserção de segmentos – prótese: no início da palavra “mostrar – amostrar” [mɔS’tra – amɔS’tra]; epêntese: no meio da palavra “gruda - guruda” [ ‘gruda –

gu'rudá], e paragoge: no final da palavra “Deus – deuze” [‘deus – dewze] b) supressão de segmentos – aférese: no início da palavra “lesada – alesada” [ lɛ'zada – alɛ'zada], síncope: no meio da palavra “fósforo – fosfru” [‘fɔsfɔru ‘fɔsfɔru] e apócope: no final da palavra “cinema – cine” [ si'nema – ‘sine] e c) alteração de segmentos – assimilação: substituição de um som por influência de outro som (croneta > [to.‘ne.ta]) qué qué isso?; “rasga” [‘Razga ], o /g/ é sonoro influencia o uso do fonema /z/; “casca” [ ‘kaska], o /k/ é surdo influencia o uso do fonema /s/; dissimilação: um som se diferencia de outro parecido ou igual “membrar – lembrar” [ me'bPa – le'bPa ] nasalização: influência de um som nasal sobre uma vogal oral vizinha “fine – fim” [‘fine – ‘fi]); desnasalização: a nasalidade de um som é perdida “corona - corõa – coroa” [ kɔ'Pona – kɔ'Põa – ko'Poa ]; vocalização: um som consonântico transforma-se num som vocal “octo - oito” [ɔkto – oytu]; consonantização: um som vocálico ou semi-vocálico transforma-se num som consonântico “Iesus – Jesus” [ i'ɛzus - ZEzuys]; ditongação: uma vogal ou um hiato originam um ditongo: “arena - area – areia” [ a'Pêna – a'Pea - aPea ]; crase: contração ou fusão de duas vogais numa só “legere - leger - leer – ler” [ lɛ'ZɛPi - lɛ'ZɛP- le'ɛɛP - ‘leP] ; sonorização: uma consoante surda passa a ser sonora “secretu – segredo” [sɛ'kɛɛtu - segPɛdu ]; palatalização: transformação de um ou mais fonemas numa consoante palatal - pl > ch: “pluvia chuva” [‘pluvia – ‘ɛuva]; metátese: som ou sílaba permutam no interior de uma palavra “semper – sempre” [ s e)pɛr - se)pɛi ] redução vocálica: uma vogal em posição átona enfraquece “bolo – bolinho”. Não entendi isso.

Determinados alunos podem, mesmo tardiamente, apresentar alguns dos processos fonológicos citados. Cabe ao professor reconhecer e adequar sua abordagem nos assuntos da língua para desenvolver a competência linguística do aluno.

### **3.5 Relação som, fonema e grafema no Português do Brasil**

Existem duas formas de notação dos segmentos consonantais e sonoros: um entre colchetes ([ ]), que transcreve os fones baseados na fala, e o outro entre barras inclinadas (/ /), que transcreve os fonemas, cuja função é distinguir significados.

Nesta seção apresentaremos as representações dos fones, fonemas e dos grafemas que com eles se relacionam no português do Brasil, considerando o sistema alfabético.

Quadro 8 – Correspondências biunívocas entre sons, fonemas e grafemas

GRAFEMAS	FONEMAS	SONS	EXEMPLOS
“p”	/p/	[p]	“pata”
“b”	/p/	[p]	“bata”
“t”	/t/	[t]	“tapa”
“d”	/d/	[d]	“data”
“f”	/f/	[f]	“fala”
“v”	/v/	[v]	“vala”
“a”	/a/	[a]	“ala”

(adaptado de Socorro Aragão)

Quadro 9 – Um som representado por diferentes grafemas, segundo a posição

SONS	GRAFEMAS	POSIÇÃO	EXEMPLOS
[k]	- c	- diante de a, o, u	- cala, cola, bicudo
	- qu	- diante de e, i	- daquele, esquina
[g]	- g	- diante de a, o, u	- gata, gota, gula
	- gu	- diante de e, i	- peguei, guitarra
[i]	- i	- posição acentuada	- pilha
	- e	- posição átona em final de palavra	- madre, morte
[u]	- u	- posição acentuada	- luta
	- o	- posição átona em	- calo, amigo

		final de palavra	
[r]	- rr - r	- intervocálico - outras posições	- carro - rua, corta, honra
[ãw]	- ão - am	- posição acentuada - posição átona	- porão, comerão -comeram
[kw]	- qu - qü - cu	- diante de a, o - diante de e, i - outras	- aquário, aquoso - cinqüenta, eqüino - frescura, pirarucu
[gw]	- gü - gu	- diante de e, i - outras	- aguenta, sagui - agua, agudo

(adaptado de Socorro Aragão)

A representação dos sons [kw] e [gw] feita pelos grafemas “qü” e “gü” não são mais possíveis na ortografia do português do Brasil por imposição do Acordo Ortográfico de 2009. Desconhecemos ainda quais os impactos ortográficos a ausência do trema nos segmentos “qu” e “gu”, não dígrafos, antes das vogais “e” e “i”, podem causar.

Quadro 10 – Um grafema representando diferentes sons, segundo a posição

SONS	GRAFEMAS	POSIÇÃO	EXEMPLOS
- [s]	s	- início de palavra	- selo
- [z]		- intervocálico	- casa, duas aves
- [š]		- diante de consoante surda	- basta
- [ž]		-diante de consoante sonora	-desde

		-	
- [m]	m	- antes de vogal - depois de vogal em sílabas separadas - diante de p e b	- mula - lema - limpo, samba
[n]	n	- antes de vogal - depois de vogal em sílabas separadas - antes de t, d, s, g, c	- neta - boneca -penta, manso, manga
- [l] - [w]	l	- antes de vogal - depois de vogal - posição final	- mola, luta - salmo, palma - Brasil
- [e] ou [ɛ] - i	e	- não-final - final de palavras	- medo, neta - madre, noite
[o] ou [ɔ̃] - [u]	o	- não final - final de palavra	- molho, mola - couro, olho

(adaptado de Socorro Aragão)

Quadro 11 – Grafemas que representam sons idênticos

SONS	GRAFEMAS	POSIÇÃO	EXEMPLOS
[Z]	- s - z	- intervocálica	- mesa - certeza

	- x		- exemplo
[S]	- ss - ç - sc - c	- intervocálico / diante de a, e, E, i, o, †, u - precedido de consoante - intervocálico diante de e, i - diante de e, i, precedido de consoante	- passa, posse, assento / pêssego - poço, cresça, alça - nasce - receiro, acento, cinco
[Š]	- ch - x - s - x - s - z	- diante de vogal  -diante de consoante - fim de palavra e diante de consoante ou de ausa	- chuva, racha - xinga, taxa - espírito, peste - teto - bolas, mês - atriz, vez
[Ž]	- j - g	- início ou meio de palavra - diante de e, i.	- jeito, sujeira - gente, bagagem
[W]	- u - l	- fim de sílaba	- céu, chapéu - mel, papel
[Ø]	- h	- Início de palavra	- hora, homem

(adaptado de Socorro Aragão)



### 3.6 Os fonemas sibilantes

Nesta seção, daremos uma atenção especial ao fonema sibilante /z/, representado pelos grafemas “s”, “z” e “x”, pois nossa pesquisa levanta dados sobre esta relação que gera inadequações ortográficas.

Nos segmentos consonantais existem dois fonemas construtivos fricativos linguodentais, as sibilantes, /s/ e /z/, surdo e sonoro, respectivamente. Vários grafemas representam essas consoantes: c, ç, sc, ss, s, x, xc, xç, xs e z. Essa variedade acaba por confundir nossos alunos. Luft (2012) considera as sibilantes (/s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/) os casos mais complicados de grafia e exemplifica dez possibilidades de grafar o arquifonema /S/:

Quadro 12: GRAFIAS DO ARQUIFONEMA /S/

s	Sela, sessão
c	Cela, cessão, arvorecer
ss	Cassar desse
ç	Caçar, seção
sc	Nascer, desce, arborescer
sç	Desço, nasça
x	Sintaxe, máximo
xc	Exceção, excesso, excitar
xs	Exsudar, exsicar, exsolver
z	Faz, voz

(LUFT, 2012, p. 9)

Luft (2012) ainda afirma que:

A simples enunciação do número dos fonemas do sistema vocálico e do sistema consonantal a par do número de letras que as representam evidencia falta de correspondência entre o código oral e o código escrito:

- 5 letras para as 7 vogais fonológicas;
- 21 letras para as 19 consoantes fonológicas.

(...)

Problemas mais numerosos apresentam as consoantes, em que se verifica (a) o uso de mais de uma letra para um só fonema e (b) o uso de uma só letra para mais de um fonema. (LUFT, 2012, p. 8)

### 3.6.1 A sibilante sonora /z/

De acordo com Monte (2006), a sibilante sonora /z/ não existia no Latim, mas, devido um processo de abrandamento e palatização, algumas consoantes surdas se sonorizaram, fazendo surgir as consoantes sonoras constrictivas /z/ e /v/.

No português medieval a palatização originou os fonemas africados sibilantes /ts/ e /dz/:

- /ts/ - *cidade* < *ciuitatem*, *cem* < *centum*, *preço* < *pretium*, *praça* < *platea*, *faço* < *facio* (hoje /s/) – o ce/ci, pronunciados no latim clássico como oclusivas velares, tem seu ponto de articulação alterado, aproximando-se da zona palatal no latim imperial.
- /dz/ - *prezar* (*pretiare*) (hoje /z/) – o i/e não tônicos seguidos de vogal do latim clássico passam a ser pronunciados *yod* no latim imperial e palatalizam a consoante anterior. (TESSIER, 1982, p. 12)

Com o passar do tempo, as fricativas /ts/ e /dz/ perdem a oclusiva e se transformam em fricativas sibilantes /s/ e /z/, que se padronizam no século XVI. Podemos afirmar que esse processo dessa evolução é responsável pelo fato de haver mais de uma grafia para o mesmo fonema. Sobre o /z/ intervocálico, Caetano de Lima afirma que:

Ha muita dificuldade em averiguar, quando se deve escrever S, ou Z entre duas Vogaes, pois que a pronuncia he a mesma. A regra mais certa, que póde haver nesta materia, he escrever com S as palavras, que se derivarem do Latim, e tiverem S na ditta lingua, como entre outras as seguintes.(...) Não sendo as palavras derivadas do Latim, se escreveraõ com Z, principalmente nas terminaçoes AZA, EZA, IZA, OZA, UZA, AZO, EZO, IZO, OZO, UZO, por serem muy proprias da lingua Portugueza; e em outras occasiões, como se vê da lista seguinte. (...) Quando digo que não sendo as palavras derivadas do Latim, se escreveraõ com Z, fallo das que não são derivadas immediatamente, como he *Thesouro* de *Thesaurus*, ou que não tem S no Latim, como succede em *Agudeza* de *Acutus*, em *Catorze* de *Quatuordecim*, e outras semelhantes. (LIMA, 1736, p. 102-104)

Sobre o fonema /z/ e sobre o som [z], Masip (2014) afirma que os fonemas /z/ e /s/ são produzidos igualmente (fricativo, alveolar), porém, o fonema /z/ provoca vibração nas cordas vocais, o que o torna sonoro. O som [z] realiza-se diante de vogais ([zõ:na]), abrindo sílaba ([ká:za]), entre vogais ([eza:me]) e diante de uma consoante sonora ([méz:mo], [véz:gu], [dez:de]). Mesmo em palavras separadas o [z] se realiza entre vogais, exemplo: esses amigos [ésez\_ámí:gu]. Para o autor as grafias que realizam o fonema /z/ geram dúvidas na hora da escrita.

O *corpus* da nossa pesquisa baseia-se na relação entre os grafemas que

representam o fonema /z/ no Português do Brasil.

Entendemos que compreender fonética e fonologia é de sum importância para o ensino da variação padrão, pois ameniza o preconceito sobre os diversos falares, além de promover um ensino de ortografia mais reflexivo.

#### 4 ENSINO DE ESCRITA FOCADO NA ORTOGRAFIA

Um dos grandes desafios dos professores de Ensino de Língua Portuguesa é adequar em suas aulas, de maneira eficiente, assuntos relacionados à ortografia, considerando as vigentes práticas de escrita dos adolescentes, público dominante no Ensino Fundamental II, ciclo que será abordado em nossa pesquisa.

Observamos que os alunos chegam ao Ensino Fundamental II com problemas primários de ortografia, o que prejudica seriamente o processo de ensino-aprendizagem de assuntos importantes para o desenrolar de cada ano deste nível, comprometendo assim todo o seu Ensino Médio. Baseados nessa problemática, acreditamos que, se determinado aluno apresenta problemas com a grafia de palavras, essa dificuldade não deve ser passada adiante, tendo assim, que ser superada em qualquer ano de qualquer nível da Educação Básica, confirmando que o método mais tradicional de ensino não é suficiente para desenvolver nesses alunos habilidades de resolução do seu problema com a escrita.

Nas conversas informais diárias nas salas de professores são levantados pelos profissionais de variadas áreas do conhecimento questionamentos acerca da escrita de alunos da educação básica dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio que já passaram da fase da aquisição da escrita em termos escolares, mas ainda cometem inadequações ortográficas nas palavras consideradas de uso corriqueiro.

Como afirma Ferreira (2013), “o escrito, onipresente no espaço público das sociedades urbanas pré-informatizadas, invadiu agora o espaço privado [...] Assistimos, sem dúvida, a mudanças radicais na maneira como a escrita se instala no mundo social”. Devemos considerar que o mundo, diariamente, sofre transformações e essas transformações estão acessíveis ao alunato em tempo real, modificando sua maneira de perceber o mundo. Isso coloca o ambiente de ensino-aprendizagem, especificamente a escola, em desvantagem, pois, por mais bem equipada que seja, não acompanha as mudanças de vida, comportamento e sociedade. Essa percepção do movimento social acelerado que envolve os alunos nos faz entender que, embora ainda utilizado, o modo tradicional da abordagem dos conteúdos importantes de Língua Portuguesa, incluindo a ortografia, não atinge mais, de maneira precisa, o cognitivo do aluno. Não temos a intenção de enfatizar o percurso histórico do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, mas sim de refletir sobre a abordagem que ainda se faz atualmente no ensino de ortografia contrapondo-a com abordagens mais eficazes que

considerem a importância da oralidade associada à escrita.

#### 4.1 A norma e o erro

Saussure define *langue* (língua) e *parole* (fala), mas Coseriu propôs a norma, localizada entre a língua e a fala.

Quadro 13: PROPOSTA DE COSERIU

<b>PAROLE</b>	<b>USAGE</b> (norma intermediária ou secundária)	<b>LANGUE</b> (sistema funcional)
---------------	---	--------------------------------------

(GOMES, 2009, p79)

Para Coseriu, a norma é uma convenção que o uso estabelece numa comunidade. Sobre a análise desta proposta feita por Carvalho (2003), Gomes afirma que:

Analizando esse sistema tripartite, Carvalho afirma que a língua (o sistema) seria um conjunto de possibilidades abstratas; a norma, um conjunto de realizações concretas, de caráter coletivo, da língua; e a fala, a realização individual. (GOMES, 2009, p. 79)

O uso social, que varia, determina a norma, mas existe uma norma conservadora que se sobrepõe às outras. De acordo com Leite (1999)

A norma é um acordo tácito – um contrato social feito entre os membros de uma comunidade – que se impõe por tradição, as rupturas a ela não são bem aceitas; são negativamente avaliadas e, se necessárias, precisam ser explicadas, para serem defendidas dos ataques da força da tradição. Forma-se uma metalinguagem que procura preservar o uso. (LEITE, 1999, P. 28)

Uma variedade linguística é eleita como a padrão, a melhor, a mais bonita, a ideal. Essa variedade se sobrepõe às outras e todas as comunidades necessariamente são obrigadas, por imposição social, a conhecê-la e aprendê-la como a forma “correta” da língua. O que não pertencer às suas regras, é considerado “erro”. No caso do português instituído como padrão.

A língua padrão culta é determinada pela escolaridade, profissão e classe econômica. Baseada nisso, a escola não pode negar a seus alunos a inserção neste universo importante para a sua ascensão social, por isso “é papel da escola ensinar a língua padrão”

(POSSENTI, 2006, p. 17).

Segundo Neves, Apud Gomes (2009):

A escola tem a obrigação, sim, de manter o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, isto é, tem de garantir que seus alunos entendam que têm de adequar registros, e ela tem de garantir que eles tenham condições de mover-se nos diferentes padrões de tensão e de frouxidão, em conformidade com as situações de produção. Isto é obrigação da escola, que a escola antiga valorizou tanto, a ponto de ser estigmatizada por isso, e que, em nome da própria linguística, a escola de hoje negligencia. (GOMES, 2009, p. 83)

Cabe à escola, então, considerar as variações linguísticas para atenuar o preconceito linguístico, mas também fazer o alunato perceber a importância de se apropriar da variedade padrão.

#### **4.2 Breve histórico da ortografia do Português**

Nesta seção, faremos um brevíssimo passeio sobre o histórico de nosso sistema ortográfico, a fim de salientar a importância de seu estudo para o benefício dos envolvidos em sua abordagem.

A ortografia da língua portuguesa apresenta três períodos: a) fonético: as palavras eram grafadas como eram pronunciadas; b) pseudoetimológico: tentativa de aproximar o português do grego e do latim e d) simplificado: baseado na história da língua. Neste, Aniceto dos Reis Gonçalves Viana, foneticista, apresenta um sistema ortográfico mais racional, simplificando o português e o luso brasileiro. Os Acordos Ortográficos surgem, então, para simplificar o sistema ortográfico.

No séc. XV surge a necessidade de fixar a ortografia portuguesa; no séc. XVI, com o aumento do prestígio das línguas nacionais, aparecem divergências sobre qual modelo seguir. Os sécs. XVII e XVIII tentaram mediar a ortografia, a fonética e a ortografia etimológica e tiveram que se preocupar com a “equalização sonora do “s” intervocálico e do “z”, assim como do “ss” e do “ç”, os quais sempre haviam sido fonemas distintos, além de começar a se fazer sentir o processo de unificação da pronúncia do “ch” e do “x”. ” (TESSYER, 1987, p. 50-5, Apud FERNANES, p. 5). O sec. XIX marca a modificação e a fixação da ortografia. Nesse período existiu a preocupação em explicar pontos da gramática

como:

- Uma descrição detalhada do sistema fonético português;
- Regularização da grafia dos ditongos orais, os quais eram grafados com i, e ou y representando a semivogal /y/ e as letras o ou u representando a semivogal /u/;
- Regularização da grafia dos ditongos nasais, os quais passariam a ser grafados sempre com til, sendo a semivogal /u/ representada sempre pela letra o, ao passo que a semivogal /y/ passaria a ser representada por e depois de o e, e por i depois de a e u;
- Recomendação do uso das letras e e o para representar respectivamente, as vogais ambíguas (finais pós-tônicas) que soam como e e como u;
- Recomendação do uso do trema sempre que a vogal u soar depois das consoantes q e g antes de outra vogal e na primeira vogal dos hiatos, quando estes não forem acentuados na segunda vogal;
- Manutenção do uso da letra h inicial somente quando a origem da palavra o exigir. As palavras portuguesas passam a ser escritas sem h inicial;
- Manutenção do uso da letra y exclusivamente nas palavras de origem grega, ficando proibido seu uso nos ditongos;
- Manutenção do uso dos grupos ph, rh e th, de acordo com a etimologia;
- Proscrição do uso da letra k e do grupo ch, os quais passam a ser substituídos pela letra c ou pelo dígrafo qu;
- Recomendação do uso do grupo os, conforme a etimologia das palavras;
- Tentativa de regularização das letras g e j, antes das vogais e i;
- Tentativa de regularização do uso da letra x. (FERNANDES, p. 8)

Por fim, duas reformas ortográficas ocorrem no séc. XX: (1971 e 1986). Em 1990/91, foi assinado um acordo que busca unificar a ortografia dos países que falam língua portuguesa. Porém, as dificuldades ortográficas na escrita permanecem e, um dos motivadores para essa dificuldade é o fato de uma letra representar vários fonemas e de um fonema ser representado por várias letras, como é o caso da representação gráfica do fonema /z/.

### 4.3 O sistema ortográfico da língua portuguesa

A escrita tem motivações fonêmica, fonêmica-fonética, fonética, lexical e diacrônica.

A motivação fonêmica é observada quando uma mesma letra apresenta mais de uma realização fonética de um mesmo fonema<sup>3</sup> como, por exemplo, na palavra *casa*: o primeiro /a/ é pronunciado como [a] e o segundo como [ə]. A motivação fonêmica e fonética é observada quando um fonema só tem uma realização possível, como, por exemplo, o /b/ e grande parte das consoantes do nosso sistema. A motivação fonética é observada quando a escolha ortográfica é foneticamente motivada como, por exemplo, no uso do ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’. Nesse caso, a motivação é preponderantemente fonética uma vez que /m/, /p/ e /b/ são bilabiais.

A motivação lexical leva em consideração a motivação histórica e a família da palavra como, por exemplo, a grafia do ‘c’ nas palavras, ‘medicina’, ‘medicar’. E, por fim, a

motivação diacrônica é observada quando só podemos explicar a grafia da palavra se recorremos à história da língua. Esses casos exemplificam bem as chamadas regras arbitrárias. (MONTEIRO, 2008, p 32)

Kato (2002) afirma que nossa ortografia é essencialmente fonêmica, pois, embora se pensasse em uma natureza fonética, as mudanças da língua dificultam essa natureza. Sendo assim, “a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo” (MONTEIRO, 2008, p. 32).

Consideramos, então, que é de extrema importância que o professor de língua portuguesa se aproprie de tais motivações, pois os aspectos da escrita são relacionados a elas e, conseqüentemente as inadequações ortográficas que os alunos cometem em seus textos também.

#### 4.4 A importância do estudo da Ortografia

O Brasil é um país enorme que apresenta uma nítida variação da língua oral, marcada pelas suas regiões, grupos sociais e faixas etárias. Isso induz a necessidade de haver um sistema de escrita que seja unificado, para que um brasileiro de qualquer região, grupo social ou época de nascimento, seja compreendido, em termos de escrita, pelos outros brasileiros. Moraes (2009) afirma que:

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta. (MORAIS, 2009, p. 27)

Começamos nossa análise com a apropriação literal do termo ortografia, retirado do dicionário Aurélio (2011): “**Or.to.gra.fi.a** *subst. fem. Linguagem* **1.** Parte da gramática que ensina a escrever, de maneira correta, as palavras. **2.** Maneira de representar as palavras por meio da escrita; grafia. ”

Outra definição cabível em nossa análise é a dada nas primeiras décadas do século XX que define ortografia como (GRAVE, J. e NETTO, C. Apud Moraes, 2005, p. 7).

*ORTHOGRAPHIA* ou *ortografia*, 100 s.f. (de *orthógrapho*). Arte e modo de escrever correctamente as palavras de uma língua: *saber orthographia*. Qualquer maneira de



escrever palavras. *Êrro de orthographia*, êrro commettido no modo de escrever palavras com as letras fundamentaes da língua mãe.

*Orthographia etymológica*, o modo de escrever palavras com as letras fundamentais da língua mãe.

*Orthographia sónica*, o modo de escrever as palavras com as letras que correspondem aos sons...

(*Lello Universal – Novo dicionário Encyclopédico Luso-Brasileiro*, Pôrto, Pôrto e Irmão Editores, s.d)

Em ambas as definições é notável que a ortografia é definida como a maneira de escrever corretamente as palavras de uma língua. Escrever corretamente, neste caso, significa dizer que a grafia das palavras deve obedecer aos padrões sócio históricos pré-estabelecidos. Mas como levar nossos alunos a “escreverem corretamente”?

Antes de tudo, definamos esse “escrever corretamente” como a escrita que seguirá as normas ortográficas da Língua Portuguesa tirando nossos alunos de um estado marginal da língua, pois em seu “dia a dia, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela” (MORAIS, 2009).

As produções escritas de nossos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental demonstram claramente problemas primários de grafia de palavras, ou seja, eles apresentam “erros” semelhantes aos alunos em fase de alfabetização que deveriam não existir mais, pois esses alunos já possuem uma experiência de escrita, se considerarmos um percurso escolar regular. Porém, precisamos ter em mente que tais preocupações devem ser, se não sanadas, pelo menos amenizadas nesses anos finais do Ensino Fundamental, para que o alunato não ascenda ao Ensino Médio com mais um fator que dificulte a sua competência linguística.

Esse problema é muito fácil de constatar, bastando, para isso, que ouçamos os discursos de professores das outras áreas do conhecimento que, diariamente se queixam da escrita de seus alunos quando submetidos a questões subjetivas de suas disciplinas. E acreditamos que a solução, ou pelo menos, a busca da solução está nas mãos do professor de Português, pois sua especialidade lhe obriga a encontrar maneiras de fazer o aluno exercitar e melhorar a sua ortografia.

Concordamos com Morais (2009, p. 74) quando afirma que

(...) a ortografia é tratada entre nós mais como tema de verificação que de ensino sistemático, a maioria das escolas do país funciona sem planejar o que espera conseguir na promoção da competência ortográfica de seus alunos a cada ano. E como não tem metas não antevê aonde quer chegar, não planifica sua ação... pode não conseguir progressos significativos no rendimento que seus alunos expressam ao escrever.

A comunidade escolar e o professor de Português avaliam a ortografia dos alunos,

mas não definem onde querem chegar, o que querem trabalhar para a melhora desses alunos, ou por falta de tempo, ou por falta de conhecimento, ou por falta de vontade.

#### **4. 5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Ortografia**

A abordagem que o principal documento que norteia o Ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dá à ortografia propõe um estudo mais contextualizado do tema e critica a maneira como ele ainda é trabalhado em sala de aula com a utilização de cópias, ditados e preenchimento de lacunas. Acreditamos que relações morfológicas, posições ocupadas pela letra e história das palavras, entre outros fatores, quando não abordados de maneira eficiente prejudica bastante o entendimento do nosso sistema ortográfico, porém concordamos com a posição dos PCN em abrir a discussão sobre a interferência da oralidade nos problemas ortográficos que os alunos apresentam. Vários estudos comprovam isso.

É nítida e perfeitamente justificável a interferência da oralidade na escrita, uma vez que a oralidade é intrínseca ao desenvolvimento do ser humano. Uma pessoa pode nunca aprender o sistema escrito de sua língua, mas será perfeitamente capaz de se comunicar oralmente e se fazer entender em diversas situações, exceto se for portador de alguma patologia que comprometa seu aparelho fonador.

Daí nasce a importância de se ter um conhecimento fonológico na abordagem da ortografia, considerando, aqui, os estudos sobre a consciência fonológica. Mas como a fonologia quase não aparece nas aulas de língua portuguesa e, quando aparece, limita-se, ainda, a contagem de letras e fonemas como se a oralidade não interferisse na escrita ou fossem dissociadas. O próprio documento em questão não acentua o estudo da fonologia atrelado ao estudo da ortografia, talvez porque a ortografia é um tema que, ao nosso ver, sofre preconceito, mediante todos os estudos feitos sobre linguística.

De acordo com os PCN (1998):

[...]é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita.

Embora precária, consideramos pertinente essa abordagem, pois é um dever da escola “garantir a todos os seus alunos acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (FRAGA, 2009).

#### 4.6 Motivação dos “erros” ortográficos

No livro intitulado *Ortografia: ensinar e aprender*, Artur Gomes de Morais aborda essa temática e auxilia o professor de Português a montar aulas em que o aluno reflita sobre a palavra que escreve para depois assimilar essa escrita. Ainda nesta obra o autor defende que algumas regras ortográficas devem ser memorizadas por se tratarem de palavras com dificuldades irregulares como é o caso do fonema /z/ nas palavras “zebu”, “casa” e “exame”, entre outros casos; e há regras que devem ser refletidas com o aluno, como é o caso das “Correspondências fonológicas grafofônicas regulares como é o caso das palavras “beleza” e “pobreza”, “portuguesa” e “francesa”, em que escolha da letra “s” ou da letra “z” depende do significado do sufixo na formação de palavras por derivação. Esse livro nos servirá de apoio para a produção de nossa sequência didática.

Entendemos que, ao escrever, os alunos cometem dois tipos de “erros” ortográficos. Um que fere a natureza arbitrária dos aspectos ortográficos: são eles oriundos das dificuldades regulares e irregulares, apresentadas por Morais, e o outro é o da influência da fala na escrita que, muitas vezes não apresentam “erros”, mas inadequações ortográficas. Por exemplo, um aluno pode escrever “craro” ao invés de escrever “claro”. Não há nada de incoerente nessa escrita, pois todo o segmento ortográfico é possível, mas há uma inadequação. Arbitrariamente essa palavra não está correta, pois não representa o significado que se quer dar, mesmo que ela ocorra dentro de um contexto.

São essas relações de “erro” e/ou inadequações que buscamos nos ditados de nossos alunos e tentamos, através de uma sequência didática, termo que pegamos emprestado da proposta de Scheneuwly e Dolz (2011), comparada ao treino ortográfico, atividade sistemática tradicional, propor um avanço par que o aluno, sem ser estigmatizado, perceba a importância de se conhecer melhor a variedade padrão da língua portuguesa.

#### **4.6.1 Correspondência gráfica do fonema /z/**

Optamos, em nossa pesquisa, abordar a representação do fonema /z/ pelos grafemas ‘s’, ‘x’ e ‘z’. A natureza da relação entre essas letras e esse fonema e as inadequações relacionadas a essa correspondência se dá pelo fato de o fonema /z/ ser representado por três grafemas. Nossa escolha foi motivada pela dificuldade que os alunos apresentam quando têm que redigir determinadas palavras que muitas vezes fazem parte de seus cotidianos como por exemplo as palavras ‘besouro’, ‘buzina’ e ‘exame’, que têm o mesmo som [ z ], mas são escritos com grafemas diferentes.

#### **4.7 O ensino da ortografia**

Nossa experiência com o ensino de língua portuguesa nos permite afirmar que existe algo que torna o ensino de ortografia inconsistente. Observamos que professores de língua portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental inquietam-se demais com as inadequações ortográficas que seus alunos cometem em textos escritos, mas dedicam-se muito pouco a resolver esse trabalho.

Há, no ensino de língua portuguesa atual, uma enorme e relevante preocupação em desenvolver o ensino de gêneros textuais nas aulas. Nossas observações nos levam a concluir que esse aspecto do ensino entrou na escola e é desenvolvido nas salas, embora necessite de avanços, e os materiais didáticos que servem de suporte ao ensino de língua portuguesa estão bem abertos a perspectiva de ensino pautadas nos gêneros textuais. Porém, de acordo com Morais:

Na maioria das vezes, as escolas continuam não tendo metas que definam que avanços esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos aprendizes a cada ano do ensino fundamental. Nesse espaço de identificação, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino. (MORAIS, 2009, p. 81)

O problema com o ensino de ortografia vigora. Professores entram em conflitos interiores e responsabilizam todo o sistema educacional. Mas será que buscam soluções?

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2005), embora priorizem o desenvolvimento da escrita pelo estudo dos gêneros textuais, afirmam que alguns momentos precisam ser dados

aos estudos de ortografia por se configurarem um problema de escrita. Os autores afirmam que:

Os erros encontrados nos textos produzidos ao longo das sequências são uma fonte de informação preciosa para o professor. Um levantamento dos erros mais frequentes pode servir como base para a escolha das noções a serem estudadas ou revistas nos momentos consagrados unicamente à ortografia. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 98)

Vale ressaltar que as estratégias que devem ser pensadas para que o aluno desenvolva sua ortografia, não devem ser punitivas ou baseada no “bom” uso da ortografia ou no “mal” uso da ortografia.

#### ***4.7.1 Estratégias para o ensino de ortografia***

As práticas de ensino de ortografia parecem não evoluir, mesmo com todo o avanço de estudos linguísticos sobre a escrita. Professores ainda recorrem à atividades sistemáticas e antigas que revelam uma preocupação com a escrita correta das palavras, sem haver uma reflexão consistente sobre o sistema da língua. Sobre isso Morais (2010) afirma que:

Penso que nos últimos anos o ensino de ortografia não evoluiu, quando comparado a outros aspectos do ensino de língua portuguesa (...)

Na maioria das vezes, as escolas continuam não tendo metas que definam que avanços esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos aprendizes a cada ano do ensino fundamental. Nesse espaço de indefinição, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino. (MORAIS, 2010, p. 61)

Atividades como ditado, treino ortográfico, cópias e memorização de regras são alvo de muitas críticas, pois na maioria das vezes são atividades realizadas sem nenhuma reflexão sobre a língua.

##### ***4.7.1.1 Ditado e Treino ortográfico***

Ditados e treinos ortográficos são estratégias que os professores utilizam para desenvolver nos alunos o domínio da normatização ortográfica de uma língua. Simões (2006,

p 43) afirma que “ treino ortográfico é um exercício, e o ditado é uma tarefa”. Para a autora o ditado se configura como avaliativo, enquanto o treino ortográfico é uma atividade de fixação da normatização ortográfica. Muitas vezes o ditado parece orientar atividades ortográficas, além de servir de reflexão sobre as regras ortográficas (CARVALHO, 2009). No ambiente escolar, é comum encontrarmos o ditado de textos e o ditado de palavras. Contudo deve-se ter muito cuidado em usar o ditado como avaliação, pois nem sempre os alunos são realistas, podendo até “chutar” a escrita da palavra em vez de refletir sobre sua convecção escrita. (GAGLIARI, 1990)

Morais (2010) afirma que:

Como é comum que esses exercícios sejam feitos com mesmo espírito de “verificação de erros e acertos” típicos dos ditados tradicionais, sem que se disutam os porquês das respostas dadas, a criança não é exatamente ajudada a refletir e organizar seus conhecimentos ortográficos, de modo a poder elaborar uma compreensão das regras (...) Quando ela consegue avançar, é porque pensou por conta própria: fez sozinha a reflexão/reelaboração de seus saberes sobre ortografia. MORAIS, 2010, p. 64)

O treino ortográfico, por sua vez, consiste na repetição escrita da forma correta da palavra, sendo uma estratégia de fixação das palavras. Uma prática muito comum até a década de 1980, o treino ortográfico hoje ainda aparece nas práticas do ensino de língua portuguesa.

Optamos pela utilização das duas atividades. O ditado utilizaremos com intenção diagnóstica e o treino ortográfico como estratégia de aprendizagem de escrita para depois compararmos sua eficiência no estudo de ortografia com uma atividade reflexiva das mesmas regras. O ditado será refeito ainda com intenção diagnóstica

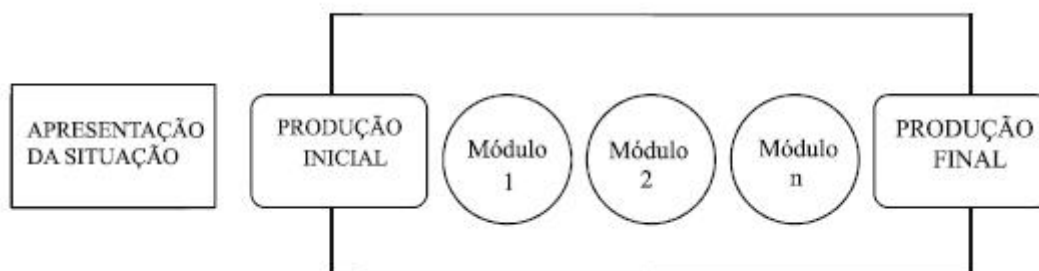
#### **4.8 Sequência didática (SD)**

Nosso trabalho se pauta no ensino de escrita enfatizando uma de suas facetas que é a ortografia do português padrão. Porém, nossa ideia é contribuir para uma abordagem mais reflexiva e eficaz do seu ensino. Baseados na suposição de que o ensino tradicional e sistemático da linguagem tende ao fracasso na modernidade, procuramos propor atividades em módulos, que intitulamos de Sequência Didática, julgando promover a eficácia do ensino de aspetos ortográficos

Buscamos o termo sequência didática inspirados em Scheneuwly e Dolz (2004)

que a definem com “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito”. Os autores tomam o estudo de gêneros textuais como escopo da SD. E apresentam o seguinte esquema a ser seguido:

Figura 9: ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



(Fonte: SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.83)

Na apresentação da situação eles propõem que os alunos conheçam o problema que irão resolver na produção do texto oral ou escrito. Nesta etapa o aluno deve saber que gênero abordar, a quem se dirigir, qual a forma da produção e quem participará dessa produção, além de ter que preparar os conteúdos dos textos a serem produzidos. A primeira produção é para que o aluno exponha o que já conhece do gênero. A partir daí se dá o desenvolvimento dos módulos para que ao fim os alunos façam a produção final, em que os alunos porão em prática as noções e instrumentos estudados nos módulos.

Em nossa adaptação, essa apresentação situacional se refere a apresentação de textos que apresentam inadequações ortográficas, tomando a variação padrão como foco, e questionamentos sobre a importância social de se apropriar dela. A produção inicial, um ditado de palavras, ocorre não final da apresentação inicial. Os módulos trazem abordagem reflexiva sobre os aspectos ortográficos estudados e, ao fim de cada módulo, há atividades reflexivas sobre o tema da aula. A produção também é um ditado com as mesmas palavras do ditado inicial, a fim de observarmos se aconteceu algum avanço na ortografia dos alunos.

Nossa intenção não é nos deter nesse assunto, pois nossa pesquisa apenas toma emprestada a expressão sequência didática (SD) proposta pelos autores para a montagem de nossas aulas de cunho reflexivo sobre as noções ortográficas.

## 5 O ENSINO DE ORTOGRAFIA NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO CEARÁ

Este capítulo tem como finalidade expor como é realizado o ensino de ortografia a alunos de 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da Rede Estadual do Ceará, onde nossa pesquisa foi realizada.

### 5.1 Abordagem da ortografia nos materiais didáticos

Acreditamos que cabe ao professor nortear os assuntos abordados pelo livro didático (LD) acrescentando e retirando tópicos dependendo de sua relevância. Porém, consideramos importante fazer uma breve análise de como os livros didáticos, que os alunos investigados usaram nos 6º e 7º, abordam a ortografia, pois muitas vezes os alunos têm apenas esse material didático para consultas individuais. Além disso, quando questionadas, as professoras das turmas dos alunos participantes da pesquisa afirmaram que os livros didáticos fazem uma abordagem da ortografia de maneira contextualizada.

Os alunos investigados fizeram o 6º ano em 2013 e estudaram com o livro *Diálogo* do 6º ano. Este livro traz cinco subseções intituladas “Trabalhando a ortografia”, distribuídas em módulos diferentes. A primeira subseção que está no módulo 1 trabalha o emprego das letras “s” e “z”, a segunda, no módulo 4 aborda o emprego da letra “g”, as terceira, quarta e quinta subseções exercitam, respectivamente, palavras homônimas, tonicidade das palavras e acentuação das oxítonas. A abordagem feita sobre os assuntos selecionados faz o aluno partir dos exercícios para chegarem às regras<sup>1</sup>. Além disso, as regras são expostas ao lado de cada questão referente a regra.

Os mesmos alunos estudaram no 7º ano com o livro didático *Vontade de Saber Português*. Esse livro traz em cada módulo uma subseção intitulada “A língua em estudo”. Nesta há uma abordagem de aspectos gramaticais variados e a ortografia aparece apenas no módulo 3, capítulos 1 e 2, com a abordagem de acentuação das formas verbais e acentuação de ditongos abertos e hiatos, respectivamente. Cada assunto é dividido em dois blocos: refletindo e conceituando e praticando. No primeiro são feitas perguntas que objetivam levar

---

<sup>1</sup> Exemplo de atividade de LD: ANEXO A



os alunos a encontrarem as regras e no segundo as perguntas são de aplicação das regras. Esta coleção tem um compromisso maior com a abordagem de textos. Concluímos, ao analisar esse livro, que a abordagem ortográfica é bem escassa e isso se repete nos outros livros da mesma coleção.

Tentamos aqui fazer uma breve análise dos materiais didáticos que os alunos tiveram acesso nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, pois entendemos que uma das funções desses materiais foi servir de apoio para o professor desenvolver a linguagem formal nos seus alunos. Como a presença dos aspectos ortográficos nos materiais estudados pelos alunos foi, em média, escasso, recai mais ainda sobre os ombros do professor de português pensar em momentos destinados ao estudo eficiente de ortografia em suas aulas.

## **5.2 Análise de questionários realizados com professoras de 8º ano do Ensino Fundamental**

A princípio, nossa pesquisa contou com a participação de três professoras de Língua Portuguesa de uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio na cidade de Fortaleza. As professoras responderam por escrito a um questionário proposto de trinta questões (APÊNDICE 1) que teve como objetivos analisar se suas experiências, enquanto estudantes, influenciam na maneira como abordam os assuntos ortográficos em sala de aula, saber se recebem influências das novas abordagens linguísticas para melhorarem suas aulas de Língua Portuguesa, entender como se relacionam com a abordagem do ensino de ortografia no dia a dia escolar mediante tantos desafios. Entregamos os questionários no dia 24 de fevereiro e o recolhemos no dia 10 de março. Ambas as datas caíram nas terças-feiras, destinadas ao horário de planejamento semanal da escola.

Para atingir os objetivos desta reflexão, dividimos o questionário em três partes: dados pessoais, dados profissionais e o ensino de ortografia. Acreditamos que a escolaridade, a maneira como o profissional ampliou sua habilidade com ortografia para atender a demanda social que exige o uso mais formal do código linguístico, o tempo que leciona em escola pública, sua experiência com a rede privada e as leituras atualizadas sobre essa temática influencia diretamente a maneira como aborda o assunto com seus alunos em sala de aula.

A seguir, faremos uma retextualização das respostas dadas pelas professoras às perguntas do questionário proposto. Para esta etapa, o anonimato das professoras foi garantido

e seus nomes são fictícios. A ordem seguirá a sequência alfabética dos nomes fictícios e, coincidentemente, a ordem cronológica das idades apresentadas. Em seguida nomearemos as professoras de A, B e C, seguindo a ordem já apresentada. Vale ressaltar que solicitamos às professoras, ao entregar as perguntas escritas, que tentassem responde-las com veracidade, mesmo mantendo os nomes fictícios.

- Professora A: Andréa Matos (ANEXO 1)

*A professora afirmou ter 40 anos de idade. cursou o Ensino Médio no Colégio Sagrado Coração de Jesus e é bacharel em Letra com habilitação plena em língua portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP), concluída no primeiro semestre do ano 2000. Atualmente faz pós-graduação em Gestão Escolar pelo SENAC.*

*Há 23 anos leciona como professora de Português e diz utilizar teorias pedagógicas e linguísticas aprendidas durante o curso de graduação na elaboração de aulas. Escolheu a profissão de Língua Portuguesa porque gosta de ensinar a língua materna e há 23 anos leciona como professora desta disciplina escolar, sendo que na escola onde ocorreu a pesquisa leciona há sete anos e, atualmente, integralmente. Afirma que já lecionou em escolas da rede particular, onde aponta como diferença a existência dos recursos pedagógicos que na escola pública são precários ou inexistentes.*

*Apesar de a escola em questão ter um aparato teórico para Língua Portuguesa, a professora afirma não se apropriar de estudos acadêmicos que visam a melhoria do processo ensino-aprendizagem da língua materna. Por conta própria ela leu materiais referentes a correção de produção textual do ENEM.*

*Quanto ao ensino de ortografia, a professora diz que no seu tempo de escola fazia muitas cópias, ditados e treinos ortográficos e o desenvolvimento de sua ortografia deu-se por memorização através de regras, exercícios e consultas ao dicionário que sempre recorre mediante a uma dificuldade de escrita. Em relação as inadequações ortográficas que encontra nos textos de seus alunos, a professora diz ter um sentimento de impotência e frustração e considera importante o professor de português reservar um tempo para discutir ortografia com os alunos.*

*A professora se orienta nas produções textuais dos alunos para abordar ortografia em sala de aula e afirma não ter uma abordagem ortográfica direta nos materiais didáticos por serem contextualizados. Sua abordagem sobre a temática em sala de aula se dá de forma contextualizada, mas também utiliza o método tradicional como treino ortográfico,*

*devido ao projeto Soletrando realizado na escola, mas os alunos não se apropriam das regras discutidas, no máximo memorizam algumas poucas palavras.*

*Não houve, por parte da professora, leitura sobre materiais de formação de professores que abordam a ortografia. Para ela há progresso nas produções textuais dos alunos, mas em rel.*

- Professora B: Maria de Fátima (ANEXO 2)

*A professora de 51 anos de idade fez os cursos Pedagógico e Secretariado em escola pública e é graduada em Letras (1988) e Pedagogia (2000) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) onde também fez o curso de Especialização em Gestão Escolar em 1993. Leciona como professora de português há uns 25 anos e afirma construir sua prática pedagógica com auxílio de disciplinas estudadas na graduação e pós-graduação como didática e metodologia. A escolha de sua profissão foi motivada pela sua experiência como professor alfabetizadora.*

*Há 13 anos leciona na rede estadual como efetiva e há 10 anos na escola investigada onde, atualmente, está em tempo integral. Possui experiência com escola privada e afirma que a diferença está nos recursos pedagógicos que são precários na escola pública. Não costuma se apropriar de aparatos teóricos acadêmicos sobre o ensino de português, embora a escola investigada possua, e também não leu nenhum material de formação para professor de Língua Portuguesa por conta própria nos últimos seis meses.*

*Sobre seu aprendizado ortográfico, a professora diz que memorizava regras, fazia cópias e ditados e, a memorização de algumas regras e o uso do dicionário desenvolveu sua ortografia ao longo da vida. Quando se encontra diante de alguma dificuldade de escrita, consulta uma gramática ou dicionário.*

*Entristecida é como se sente quando se depara com redação de alunos repletas de inadequações ortográficas, o que acontece com frequência em sua escola. Embora busque maneiras de ajudá-los, sente-se impotente. Considera importante que o professor de língua materna reserve um tempo para a ortografia em suas aulas e se orienta nas redações dos alunos para abordar ortografia em sala de aula. Para a professora, a abordagem da ortografia no material didático é contextualizada e ela se utiliza do método tradicional como treino ortográfico, em virtude dos projetos da escola, mas também contextualizada. Os alunos, depois de sua abordagem, apenas memorizam algumas palavras.*

*Nos últimos seis meses, a professora não leu nenhum material que discutisse*

*ortografia e acha que os alunos não apresentam progressos ortográficos, embora a internet os estimulem a escrever.*

- Professora C: Maria Luisa (ANEXO 3)

*Com 55 anos de idade, terminou o curso pedagógico no Instituto de Educação do Ceará, é formada em Pedagogia/Graduação Específica em Língua Portuguesa pela Universidade Vale do Acaraú (UVA), em 2007, onde cursou especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, em 2003.*

*Há 20 anos leciona como professora de português e dez desses vinte anos leciona na escola investigada, atualmente em tempo integral. Afirma fazer uso de algumas metodologias estudadas nos cursos de graduação e pós-graduação e o que a levou a ensinar português foi a vontade de aprender a língua materna. Não tem experiência na rede privada de ensino, não costuma se apropriar de estudos acadêmicos relacionados a sua área de ensino, não leu por conta própria nenhum material de formação para professor, embora afirme que a escola tenha um bom aparato teórico sobre isso.*

*Seu aprendizado ortográfico se deu por meio de decoração de regras, cópias e ditados. Aprendeu algumas regras e consultava o dicionário quando tinha alguma dúvida e assim se deu o desenvolvimento de sua ortografia. Quando se vê diante de alguma dificuldade de escrita, consulta a gramático ou o dicionário.*

*A professora afirma ficar triste quando se depara com textos de alunos repletos de inadequações ortográficas e se sente impotente, pois é frequente essa realidade em sua escola. Acredita na importância de haver um momento dedicado à ortografia nas aulas de português e se orienta nas produções textuais dos alunos na abordagem desse tema em suas aulas. Afirma que a abordagem ortográfica do livro didático é contextualizada e que ela faz treino ortográfico de palavras retiradas dos textos produzidos pelos alunos. Não leu nada sobre ortografia nos últimos seis meses e vê progresso nas produções textuais dos alunos apenas no processo criativo.*

Algumas reflexões são relevantes para a próxima seção deste capítulo, que será a observação de três encontros de 100 min, cada, em três turmas distintas de 8º ano do Ensino Fundamental II, onde estudam os alunos participantes do nosso estudo.

Pelas suas idades, percebemos que as professoras foram alfabetizadas pelo método tradicional de ensino, prática bastante comum nas décadas de 1970 e 1980, pois todas dizem que faziam cópias, ditados e treinos ortográficos. As professoras B e C estudaram em

escolas públicas e fizeram Curso Pedagógico antes de ingressarem nas suas graduações. A professora A, por sua vez, dez anos mais nova, cursou o Ensino Médio e não deixou claro se o cursou em escola pública ou particular. Quanto ao Ensino Superior, as professoras A e B cursaram em universidades públicas e a professora C em entidade privada. Porém, todas têm habilitação para lecionar a disciplina de Língua Portuguesa. As três professoras lecionam há duas décadas, entre sete a dez anos na escola pesquisada e apenas a professora C não tem experiência na rede privada. As professoras A e B apontam como diferença entre a rede pública e privada os recursos pedagógicos que são oferecidos nesta e precários naquela.

Um ponto relevante na nossa reflexão é que as três professoras afirmam haver na escola investigada um aparato teórico para auxiliar o ensino de Língua Portuguesa, mas afirmam não ler por conta própria materiais para formação de professor. A mesma resposta é dada quando questionadas sobre a leitura de materiais teóricos que refletem sobre ensino de ortografia. Elas usam seus conhecimentos acadêmicos para a metodologia de suas aulas.

Suas práticas em relação ao ensino de ortografia são igualmente orientadas pelas produções textuais dos próprios alunos. Elas afirmam que o livro didático com que trabalham trazem o estudo de ortografia de maneira contextualizada e que utilizam treino ortográfico como exercício para os alunos. As professoras A e B dizem que fazem isso para atender ao projeto Soletrando realizado na escola, mas que contextualizam o ensino de ortografia. A professora C faz treino ortográfico com palavras retiradas de textos produzidos por eles. Porém, todas afirmam que mesmo com essa atividade, os alunos no máximo memorizam algumas palavras, e elas se sentem frustradas, impotentes e entristecidas quando se deparam com redações de seus alunos repletas de inadequações ortográficas.

Baseados neste breve relato pessoal das professoras, podemos concluir que há influência em suas práticas da maneira como desenvolveram suas habilidades ortográficas no decorrer de suas vidas, pois todas realizaram treino ortográfico na vida escolar, e, contextualizando ou não as palavras com que trabalham em sala, todas utilizam o método tradicional ao abordar ortografia. Após estes relatos em que as professoras se dizem impotentes mediante a situação da não apreensão da ortografia formal por parte dos alunos, sinalizamos para a importância de atividades mais reflexivas sobre as adequações ortográficas da variante formal da língua portuguesa, na tentativa de atenuar esse problema que vitimiza os aprendizes.

Podemos então levantar alguns questionamentos pertinentes a nossa observação da prática de duas professoras, na próxima seção do nosso estudo: a) que tempo as professoras

gastam trabalhando ortografia na sala de aula? b) o que é trabalhar ortografia de maneira contextualizada? c) como se dá a aplicação deste treino ortográfico? d) será que o simples fato de se trabalhar as inadequações retiradas dos textos dos próprios alunos torna o estudo de ortografia mais reflexivo?

Outro relato que merece atenção é o fato de as professoras terem acesso no ambiente escolar a materiais que ampliam a formação do professor, mas não fazerem uso disso. Supomos que essa conduta, sem fazer julgamentos, possa impedir a realização de atividades ortográficas mais reflexivas, pois o estudo parece ficar limitado ao erro cometido pelos alunos e ao material didático.

### **5.3 Observação de aulas de Português em 8º ano do Ensino Fundamental**

Para esta etapa da pesquisa observamos um encontro de 100 min destinado ao ensino de ortografia previsto no plano anual da escola dos 8º anos do Ensino Fundamental II de uma escola pública Fortaleza. Foram observadas as aulas das duas professoras de Português, professoras A e C, que lecionam atualmente nos 8º A, B e C do turno manhã. Os alunos que participarão da nossa pesquisa pertencem a essas turmas, são veteranos desde o 6º ano e estudaram no 6º e 7º anos com a professora C.

- 8º ano C – professora A (dia 12/03/2015 de 9:50h as 11:30h)

A professora iniciou a aula fazendo a frequência e acalmando a turma que estava eufórica, pois na semana anterior foram levados ao cinema do *shopping* próximo a escola, pela mesma, no contra-turno, para assistirem ao filme Cinderela.

Após acalmar a turma, a professora solicita que abram o caderno porque será realizado um ditado de algumas palavras. Para justificar a atividade, a professora diz que retira um encontro por mês para treinar com os alunos palavras que possam aparecer no projeto Soletrando, que acontecerá no dia 29 de maio de 2015. Depois que a turma se organiza, a professora começa o ditado. Os alunos já conhecem as regras adotadas pela professora para a realização desta atividade: ela dita a palavra pela primeira vez e os alunos podem pedir aplicação numa frase apenas uma vez. As palavras ditadas foram: caçador, assaltou, churrasco, queixo, tijolo, comeram, soltou, mangueira, combinar, exemplo, travesseiro, manchar, girassol, travesseiro, quatrocentos. Os alunos pediram que as palavras

travesseiro e quatrocentos fossem aplicadas numa frase e a professora citou, as seguintes frases: “Meus primos fizeram guerra de travesseiro quando dormiram lá em casa” e “Essa escultura tem mais de quatrocentos anos”.

Terminado o ditado a professora colocou as palavras na lousa e pediu que os próprios alunos corrigissem as que erraram. Em seguida, abaixo das palavras ditadas, pediu que fizessem treino ortográfico de todas as palavras, repetindo cada uma cinco vezes e entregassem ao fim da aula. Os alunos efetuaram as atividades dentro do horário de aula, restando um tempo de 15 minutos em que ficaram socializando o filme assistido.

- 8º ano B – professora C (dia 25/03/2015 de 7:00h as 8:40h)

Após acomodar a turma e conferir a frequência dos alunos, a professora pede que eles peguem as redações que entregou na aula anterior. O tema da redação era “O lixo na escola” e foi passado na lousa para que os alunos redigissem em seus cadernos para depois entregarem na folha destacada com identificação. De acordo com a professora, o tema foi escolhido porque os alunos participaram no sábado anterior a aula de produção textual do projeto Sábado de Superação realizado pela comunidade escolar, em que alunos, professores, funcionários e pais de alunos vão à escola num sábado agendado na montagem do calendário letivo escolar para limpá-la. Um número razoável de alunos diz ter esquecido. A professora pede então que eles observem as palavras que ela anotarà no quadro. Faz uma lista na lousa com as palavras “licheieiro”, “sesto”, “fomaça”, “papeu”, “musquito”, “xinelo” e “doenssa”. Em seguida pede que os alunos corrijam coletivamente as palavras e alguns alunos participam da correção localizando o erro cometido, conforme orientação da professora. Porém apresentam dificuldade para corrigir a palavra “sesto” e a professora, na lousa, explica os significados dos vocábulos “sexto” e “cesto”. Posterior a explicação, os alunos são convidados a repetir cinco vezes cada palavra que está no quadro como exercício de treino ortográfico, passou e deu o visto nos cadernos.

Após essa atividade, pediu que os alunos abrissem seus livros para leitura de texto, pois daria início a uma aula de interpretação de texto. Os alunos fizeram a leitura silenciosa, em seguida um aluno espontaneamente leu o texto em voz alta e foram convidados a fazer a atividade interpretativa do próprio livro. Durante a atividade alguns alunos solicitaram a ajuda da professora e a aula foi encerrada antes que a atividade fosse concluída, pois tocou para o intervalo.

- 8º ano A – professora C (dia 25/03/2015 de 9:50h as 11:30h)

Nesta turma o segmento da aula foi o mesmo da outra turma, mas as redações dos alunos foram entregues antes de a professora fazer a mesma lista de palavras na lousa. Porém, com a justificativa de não fazer diferente do que fez na outra turma nos primeiros horários, pediu que os alunos guardassem suas redações.

O comportamento dos alunos mediante a correção da palavra “sesto”, durante a abordagem das palavras da lista, foi diferente, pois um único aluno explicou que existiam duas maneiras de escrita e seus significados eram diferentes, o que gerou aplausos e brincadeiras paralelas momentâneas. Após a explicação da maneira adequada de escreverem as palavras listadas, a professora pediu que realizassem o treino ortográfico, como fez com a outra turma, passou dando o visto nos cadernos e realizou a mesma atividade da turma anterior que também não foi completada, ficando para atividade de casa.

### **5.3.1 Análise das aulas observadas**

Optamos por observar as práticas das professoras questionadas com ensino de ortografia para sabermos se a maneira como elas abordam essa temática poderá influenciar nos resultados dos alunos, uma vez que elas afirmaram utilizar o exercício de treino ortográfico nessas práticas.

A professora C, nas turmas em que leciona, busca os problemas nos textos dos alunos, mas não percebemos nenhuma abordagem reflexiva ou contextualizada. A professora A destina à ortografia apenas um encontro de cem minutos por mês, voltando seu objetivo para o projeto Soletrando desenvolvido na escola. Obviamente não vamos aqui julgar suas abordagens por observar apenas uma aula e nem é esse osso intuito. Porém, podemos perceber a influência direta da maneira como estudaram ortografia em suas práticas, o que nos diz que a falta de leitura sobre os atuais estudos ortográficos para formação de professor não as faz desenvolver atividades mais reflexivas. Outro problema que percebemos foi o tempo dado à abordagem da ortografia, pois no encontro da professora C a ortografia apenas fez parte da aula que foi concluída com atividades de interpretação de textos, e a professora A afirmou dar a esse assunto apenas cem minutos mensais. Percebemos, que os cem minutos não foram utilizados integralmente na observação do encontro desta.

As práticas observadas nos levam a concordar com Morais (2010) na afirmação de que “ Em lugar de criar situações de ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece



revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente” (MORAIS, 2010, p. 61). Outro ponto que achamos relevante foi o tempo dedicado ao ensino de ortografia, que, definitivamente, não é um aspecto positivo para que o objetivo de desenvolver a escrita neste aspecto seja alcançado.

## **6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo segue a tipologia qualitativa, de cunho etnográfico e almeja contribuir para o “desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia-a-dia dos ambientes escolares” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 49).

### **6.1 Metodologia de pesquisa**

Com caráter descritivo e base interpretativa, esta pesquisa delineou-se no modelo experimental justificado pela utilização de dois grupos. Um grupo controle e um grupo experimental. Neste houve a manipulação de uma variável dependente na produção de estratégias competentes que objetivaram ajudá-lo no seu desempenho ortográfico, enquanto naquele houve a manipulação de uma variável também dependente, mas baseada num estudo mais sistemático da ortografia. A primeira variável dependente justifica-se pela utilização adaptada de uma sequência didática.

#### ***6.1.1. Técnicas***

Inicialmente, verificamos as inadequações ortográficas presentes em produções textuais diversas de alunos e realizamos uma revisão acerca das regras pautadas pela Norma Gramatical Brasileira (NGB), pelo Vocabulário Ortográfico de Língua Portuguesa (VOLP) e pelo Acordo Ortográfico de 1990, em vigor desde 2009 nos países que têm a Língua Portuguesa como língua oficial.

Tendo em vista que nossas inquietações seriam respondidas pelo contato direto com os sujeitos envolvidos na pesquisa, partimos para a pesquisa de campo, momento em que adaptamos a sequência didática (SD) proposta por Schneuwly & Dolz (2004), e a desenvolvemos em seis encontros. O objetivo disto foi a apropriação de estratégias que possam ajudar os alunos de 8º ano, do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual de Fortaleza, a escolher, durante o processo de escrita de textos em que há a exigência da variação formal da língua portuguesa, a forma adequada à essa variação da escrita das

palavras, no que tange a utilização dos grafemas “x”, “s” e “z” quando representam o fonema /z/. Além da aplicação da adaptação da SD, foram realizadas atividades mais sistemáticas sobre a mesma temática, a fim de comparar a eficácia de ambas.

#### *6.1.1.1. Os sujeitos da pesquisa*

O desenvolvimento do estudo deu-se com a participação de 20 estudantes dos 8º anos A, B e C de uma escola estadual na cidade de Fortaleza, todos com idade de 13 anos. A escolha desses estudantes foi determinada primeiramente pelo fato de todos terem cursado as séries iniciais do Fundamental II na mesma escola em que a pesquisa aconteceu, com a mesma professora, por não serem repetentes, pela idade e pelo sexo. Assim conseguimos agrupá-los por ordem alfabética em dois grupos de dez alunos, sendo 5 meninos e 5 meninas para cada grupo. As cinco primeiras meninas e os cinco primeiros meninos no grupo controle e os demais no grupo experimental.

#### *6.1.1.2. Grupo controle e grupo experimental*

Optamos por colocar em nossa pesquisa um grupo controle para quem aplicamos uma atividade sistematizada de treino ortográfico e um grupo experimental que realizou atividades mais reflexivas sobre a ortografia. A ideia é comparar a eficiência de uma prática antiga de utilização de treino ortográfico que ainda aparece na escola pesquisada com a eficiência de uma atividade mais reflexiva sobre normatização ortográfica.

#### *6.1.1.3. Instrumentos*

Para o grupo controle realizamos uma atividade sistematizada em que foram necessários *data-show*, textos reflexivos, papéis do tipo ofício, dicionários, folhas de caderno, quadro branco, pinceis para quadro branco e cadernos dos alunos. Para o grupo experimental, em que realizamos uma atividade mais lúdica e reflexiva utilizamos, além do quadro branco e pinceis para quadro branco, *data-show*, computadores para pesquisas, dicionários, textos motivadores, textos reflexivos, folhas de papel ofício e cadernos dos alunos.

#### 6.1.1.4. Procedimentos de Coleta de dados

A coleta dos dados analisadas neste estudo foi realizada em três etapas.

A primeira etapa foi composta por dois momentos. No primeiro momento tivemos um contato com a direção da escola a fim de explicar o propósito da pesquisa. No segundo momento conversamos com a equipe de Língua Portuguesa da escola composta para definirmos a turma em que aplicamos o estudo.

A segunda etapa foi a reunião do grupo escolhido para a pesquisa com intuito de explicá-los o projeto e a importância de sua participação. Um contato inicial nosso de apresentação à turma foi dispensado, pois fazemos parte da equipe docente da escola, onde lecionamos a disciplina de Língua Portuguesa.

A terceira, por fim, foi desenvolvida em três momentos. O primeiro momento houve a aplicação de um ditado inicial tradicional com o grupo todo. Depois os alunos foram divididos em dois grupos, grupo controle e grupo experimental, e o segundo momento foi realizado em tempos diferentes para cada grupo que realizaram atividades distintas. E no terceiro momento foi novamente aplicado um ditado tradicional final para podermos comparar a eficácia das atividades dos dois grupos. Para o grupo controle, realizamos uma atividade sistemática de treino ortográfico. Para o grupo experimental, adaptamos uma SD. Durante o desenvolvimento dessa etapa, atuamos como professor e pesquisador.

A princípio, os 20 alunos selecionados foram reunidos na sala de vídeo e assistiram a uma apresentação composta por três trechos de redações que apresentavam inadequações em relação ao uso dos grafemas “x”, “z” e “s” representando o fonema /z/. Nesse momento foram conduzidos a reconhecer as inadequações desejadas e a refletir sobre a importância de ajustarem suas escritas à variação padrão da língua portuguesa. Em seguida foi realizado um ditado com 55 palavras escritas com “s”, “z” ou “x” representando o fonema /z/ no meio das palavras. Estas palavras foram retiradas aleatoriamente do livro *Grande manual de Ortografia*, de Celso Pedro Luft Para esta etapa usamos um encontro de cem minutos. Ao fim desse encontro o grupo recebeu um texto reflexivo e foi dividido em dois grupos de dez alunos, um grupo controle e outro experimental.

Para o desenvolvimento da atividade sistemática, devolvemos o ditado realizado com todos os participantes com algumas palavras marcadas, pedimos aos alunos do grupo controle, que corrigissem essas palavras olhando suas estruturas no dicionário e, depois,

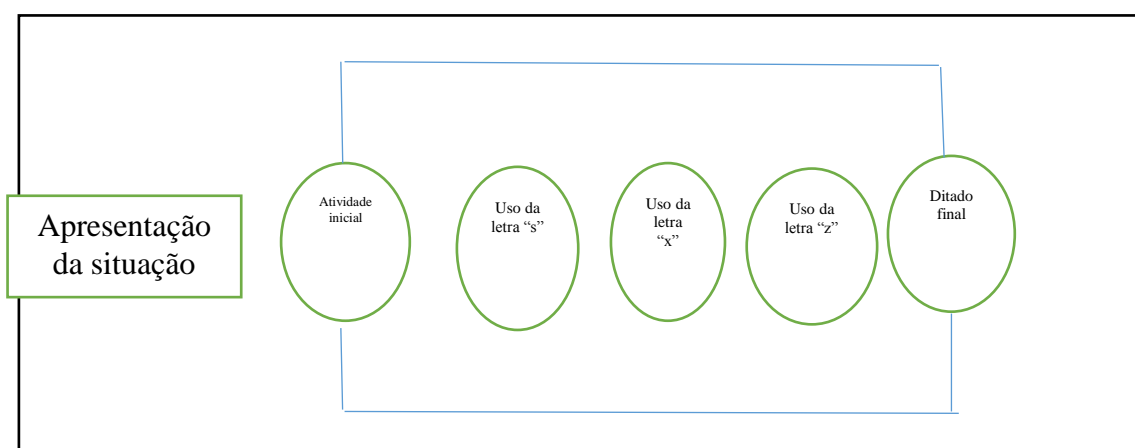
pedimos que copiassem cinco vezes cada palavra “errada”. Para a realização dessas três atividades usamos dois encontros de 100 min no mês de abril de 2015.

O grupo experimental, participou de atividades que visavam, assim como as atividades sistemáticas do grupo controle, fazer com que os alunos participantes se apropriassem de regras formais do uso dos grafemas “s”, “z” e “x” quando representam o fonema /z/. Para este grupo foram reservados três encontros de 100 min para aplicação das atividades.

Para as atividades do grupo experimental, procuramos orientação na sequência didática de Schneuwly & Dolz (2004). Embora a SD proposta por esses autores seja voltada para o estudo de gêneros textuais, procuramos adaptá-la para o estudo de ortografia de maneira a desenvolver atividades mais eficazes na aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo abordado. Por isso, tomaremos emprestado o termo sequência didática (SD) para nossa abordagem ortográfica no grupo experimental.

Após a aplicação do ditado, iniciamos com o grupo experimental a SD. O quadro a seguir representa a sequência didática desenvolvida no estudo.

Figura 10 – SD adaptada



(Fonte: elaborada pelo autor)

#### 6.1.1.5 Apresentação da situação e atividade inicial (Ditado inicial)

Seguindo a orientação de Schneuwly & Dolz (2004), nossa SD começa com a

apresentação da situação inicial. Visto que os alunos apresentam em seus textos escritos muitos problemas com ortografia e ao responderem seus questionários as professoras citaram uma preocupação em tentar maneiras mais eficazes para diminuir a presença dessas inadequações, selecionamos um aspecto para orientar nossas atividades, a utilização dos grafemas “s”, “z” e “x” quando representam o fonema /z/.

#### 6.1.1.6 Desenvolvimento dos módulos

Dos cinco encontros de cem minutos destinados ao grupo experimental, o primeiro foi destinado à apresentação da situação e atividade inicial e aplicação do ditado inicial, juntamente com o grupo controle. Nos três encontros seguintes, 2,3 e 4, foram realizados os estudos dos módulos propostos, totalizando três módulos, e no quinto encontro, juntamente com o grupo controle, realizaram o ditado final.

Os alunos do grupo experimental realizaram atividades variadas sobre os temas propostos no módulo. Dentre as atividades estavam a leitura de textos motivadores e atividades lúdicas em forma de trabalho dirigido (TD) após cada orientação recebida nos módulos. A ideia era que cada um dos alunos refletisse sobre as inadequações abordadas e desenvolvessem competências para lidar com elas.

A seguir apresentamos um quadro síntese dos três módulos propostos.

Quadro 14 – Quadro síntese dos módulos da sequência didática

<b>MÓDULO/TEMA DO MÓDULO</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>
Módulo 1/ Uso da letra “s” representando o fonema /z/	Utilizar mecanismos para aprimorar a escolha da letra adequada à palavra.	Leitura de um texto motivador, observando palavras que contenham a letra “s” representando o fonema /z/  Consulta em dicionário das palavras solicitadas

		<p>Reflexão sobre os variados fonemas que a letra “s” representa</p> <p>Articulação entre palavras primitivas e derivadas</p> <p>Pesquisa sobre a origem de palavras sinônimas</p> <p>Atividade reflexiva sobre o tema abordado</p>
Módulo 2/Usa da letra “x” representando o fonema /z/	Utilizar mecanismos para aprimorar a escolha da letra adequada à palavra.	<p>Leitura de um texto motivador, observando palavras que contenham a letra “x” representando o fonema /z/</p> <p>Reflexão sobre os variados fonemas que a letra “x” representa</p> <p>Comparação de significados supostos com significados reais</p> <p>Reflexão sobre a regra ortográfica</p> <p>Articulação entre palavras primitivas e derivadas</p> <p>Atividade reflexiva sobre o tema abordado</p>
Módulo 3/Usa da letra “z” representando o fonema /z/	Utilizar mecanismos para aprimorar a escolha da letra adequada à palavra.	<p>Leitura de um texto motivador, observando palavras que contenham a letra “z” representando o fonema /z/</p> <p>Comparação de significados</p>

		<p>supostos com significados reais</p> <p>Reflexão sobre a regra ortográfica</p> <p>Articulação entre palavras primitivas e derivadas</p> <p>Atividade reflexiva sobre o tema abordado</p>
--	--	--

#### *6.1.1.7. Encerramento*

A SD foi encerrada com o ditado final, texto reflexivo e esclarecimentos sobre acordo ortográfico, mas os alunos questionaram se haveria atividades que aprofundassem os outros casos de ortografia. A professora coordenadora da área de língua portuguesa da escola assistiu à aplicação do ditado final, leu as atividades propostas durante toda a SD e anotou o pedido dos alunos para que essa atividade se estendesse para os outros casos de ortografia. Ela se comprometeu a reunir a equipe de língua portuguesa da escola, a fim de montar um projeto que desenvolva o aprimoramento da ortografia dos alunos nesta unidade escolar.

#### *6.1.1.8 Procedimentos de análise dos dados*

Nosso estudo investigativo parte da observação de um fenômeno particular, recorrente nas produções textuais dos alunos de oitavo ano do Ensino Fundamental II, que é a inadequação ortográfica. Quando solicitados a desenvolver atividades que exigem a apropriação da variação formal da língua portuguesa os alunos demonstram insegurança e desconhecimento das regras necessárias para a adequação ortográfica. Isso gera desconforto entre os professores de língua portuguesa e colegas de diversas áreas.

Para a análise de dados, utilizamos os pressupostos da NGB, do VOLP e das regras oficiais de ortografia que regem a escolha adequada das letras na palavra escrita. Também nos baseamos na importância do caminho histórico que determinou a maneira como se ensina e se aprende o nosso código linguístico até os dias atuais.



Pautamos nosso estudo nas contribuições de Morais (2005 e 2009), Vieira (2005), Schneuwly & Dolz (2004), entre outros.

A análise de 20 ditados iniciais e 20 ditados finais, atividades sistemáticas e atividades reflexivas sobre a ortografia resultaram as nossas considerações finais. Nossa análise segue procedimentos qualitativos e quantitativos.

Para a demonstração dos resultados os dados foram quantificados, digitados no programa WORD 2013, transformados em gráficos e tabelas para uma melhor visualização.

## **6.2 Relato dos procedimentos metodológicos**

Nesta subseção faremos um relato dos procedimentos metodológicos que realizamos. Primeiro retextualizaremos e analisaremos os questionários das professoras, em seguida relataremos a observação de suas aulas. Na sequência relataremos todos os encontros que tivemos com os alunos e a realização das atividades propostas para obtermos os dados analisados.

### **6.2.1 Ditado inicial**

Demos início à nossa investigação no dia 06 de abril de 2015, num encontro de 100 min, de 8:50h as 9:30h, como o previsto no plano (APÊNDICE B). Convidamos todos os alunos selecionados a se deslocarem até a sala de vídeo, onde mostramos uma apresentação de Power Point 2013, no *data-show*, com trechos recortados de três redações feitas por alunos do 3º ano do Ensino Médio manhã, mas que estavam anônimos, em que apareciam inadequações escritas de naturezas diversas e pedimos que eles fizessem a leitura silenciosa de cada recorte. Em seguida pedimos que um aluno se pronunciasse para fazer a leitura oral do primeiro recorte. Durante a leitura o aluno teve dificuldade para entender a letra do recorte, mas leu fazendo algumas correções apropriadas. Em seguida, pedimos que os alunos observassem quais as palavras do primeiro trecho que estavam erradas e colocamos suas observações na lousa, fazendo as devidas adequações. Esse processo foi repetido na apresentação dos dois trechos seguintes.

Na sequência, enfileiramos as cadeiras dos alunos, entregamos uma folha de papel ofício para cada um deles e iniciamos o ditado (ANEXO B) que seguiu as regras: ouvir a primeira vez a pronúncia, anotar na segunda vez e confirmar e/ou anotar na terceira e última vez da pronúncia de cada palavra. Demoramos em torno de 30 minutos para encerrar essa atividade. Para finalizar esse encontro de cem minutos, os alunos receberam a cópia do texto “Passeio ortográfico” do livro *Emília no país da gramática*, de Monteiro Lobato, fizeram uma leitura silenciosa e fizemos a leitura oral, ao fim dessas leituras, discutimos oralmente o texto comparando-o com a atualidade.

### **6.2.2 Início da SD com o grupo experimental**

A Sequência didática foi iniciada no dia 08 de abril de 2015. Todos os encontros foram de 100 min, ocorridos de 7:50h as 9:30h, como previsto no plano do módulo 1 (APÊNDICE B), com o grupo experimental nas salas de vídeo e de informática da escola. Em todos os encontros de aplicação da SD, solicitamos que os alunos trouxessem dicionários. Para este 1º encontro, reservamos a escrita de palavras com o grafema “s” representando o fonema /z/. Os alunos foram conduzidos para a sala de informática, onde assistiriam a uma apresentação rápida no *data-show* e fariam uma breve pesquisa.

**1º módulo de 100 min - (08 de abril de 2015, de 7:50h as 9:30h) 50 min iniciais** – Os alunos foram levados a refletir sobre uma charge que contém a palavra “gasolina” grafada com a letra “z” no lugar da “s” e que foi o texto motivador para uma questão do ENEM da área de Ciências Humanas e suas tecnologias em 2013. A charge foi apresentada no *data-show* e depois foram apresentadas quatro notícias de divulgação dessa inadequação, em que duas de tendência oponente ao exame e duas defendendo a grafia da expressão, baseando-se no ano em que o texto foi veiculado. Neste momento levantou-se questões sobre a importância social de se apropriarem da variação de prestígio da língua portuguesa.

Em seguida, escrevemos na lousa três palavras, grafadas com “s”, “x” e “z” representando o fonema /z/. Os alunos debateram seus significados e compararam suas respostas com os significados dicionarizados delas. Posteriormente, discutimos o som do grafema “s” entre vogais, comparamo-lo com o fonema representado pelo dígrafo “ss” e com o fonema representado pelo grafema “c” grafado com cedilha, todos realizados entre vogais e

tomamos como exemplo as palavras “caçar”, “cassar” e “casar”. Depois os alunos foram conduzidos a refletir sobre o significado dessas palavras e sobre a palavra derivada “cassação”. Pesquisaram as palavras no dicionário e compararam com as respostas que deram e formaram famílias de palavras para cada uma delas. Por fim, pedimos que os alunos comparassem os significados da palavra casamento e matrimônio pesquisando na Internet.

**50 min finais** – Aplicação da atividade reflexiva 1 (APÊNDICE C)

Os alunos foram motivados a responder uma atividade proposta de três questões, contendo dez itens nas questões um e dois. Neste momento permitimos que eles sentassem em dupla, caso quisessem para responder. Alguns preferiram responder sozinhos. A maior dificuldade apresentada nesta atividade foi na questão 3, pois os alunos não entendiam se precisavam escrever um único período ou períodos distintos. Fizemos a correção da atividade no mesmo dia e liberamos os alunos para retornarem as suas salas de aula.

**2º módulo de 100 min - (10 de abril de 2015, de 7:50h as 9:30h) 50 min iniciais** – Os alunos, já organizados na sala de vídeo, foram levados a refletir sobre uma charge que contém as palavras “aviso” e “exercitar”, com os grafemas “s” e “x” representando o fonema /z/, conforme o plano do módulo 2 (APÊNDICE B). Colocamos na lousa palavras grafadas com “x” representando variados fonemas e questionamos quantos fonemas o grafema “x” pode representar. Pedimos que os alunos escrevessem as palavras da lousa substituindo o grafema “x” por outros que representassem os fonemas envolvidos. Nesta etapa foi interessante observar a relação grafema fonema que os alunos fazem, pois elas justificam as inadequações ortográficas cometidas. Pedimos em seguida que formassem famílias de palavras com as mesmas.

Em seguida pedimos aos alunos que observassem a posição do grafema “x” nas palavras da lousa. Depois pedimos os significados das palavras, anotamos e pedimos que eles olhassem no dicionário e comparassem suas respostas. Posteriormente pedimos que eles listassem palavras em que o grafema “x” representa o fonema /z/, separassem as sílabas dessas palavras e observassem a semelhança entre as palavras escolhidas. Toda essa etapa fomos anotando as observações relevantes feitas pelos alunos, no quadro. Os alunos chegaram à conclusão da regra ortográfica do grafema “x” representando o fonema /z/, mas foram indagados na palavra “exu”. Então, explicamos que suas conclusões estavam certas e que “exu” era uma exceção. Pedimos que olhassem o significado desta palavra no dicionário e tentassem perceber a sua origem, pois a exceção era explicada pela origem da palavra.

**50 min finais** – Aplicação da atividade reflexiva 2 (APÊNDICE C)

Os alunos foram motivados a responder uma atividade proposta de três questões. Neste momento permitimos que eles sentassem em dupla, caso quisessem para responder. Alguns preferiram responder sozinhos. Mais uma vez, a maior dificuldade apresentada nesta atividade foi na questão 3, pois os alunos não entendiam se precisavam escrever um único período ou períodos distintos. Fizemos a correção da atividade no mesmo dia e liberamos os alunos para retornarem as suas salas de aula.

**3º módulo de 100 min - (13 de abril de 2015, de 7:50h as 9:30h) 50 min iniciais** – Os alunos, organizados na sala de informática, foram motivados a refletir sobre o uso do grafema z, representando o fonema /z/, conforme o plano do módulo 3 (APÊNDICE B). Apresentamos a eles uma charge em que aparecem as palavras “peso” e “rezo”. Buscamos conhecimentos desenvolvidos na aplicação do Módulo 1. Escrevemos na lousa as palavras “deslize” e “análise”. Discutimos seus significados e solicitamos que eles olhassem os apresentados nos dicionários e comparassem as respostas. Em seguida os alunos montaram frases com as palavras e expuseram-nas oralmente. Pedimos que formassem famílias de palavras com as duas palavras e apresentassem formações verbais derivadas delas. Por meio de perguntas levamos os alunos a concluir a regra imposta pela derivação. Os alunos expuseram verbos com as mesmas terminações e buscaram substantivos com mesmo radical, discutindo se os substantivos encontrados indicavam ação ou sentimento. Comparamos as palavras “alteza” e “duquesa” e buscamos a categorização de suas palavras primitivas. Pedimos que os alunos nos dessem o significado da palavra “cafezal” e pedimos que baseados na mesma formação de palavras, escrevessem as palavras que nomeassem as plantações de arroz, jiló e umbu. Pedimos que os alunos olhassem no dicionário o significado das palavras “alfazema”, “proeza” e “baliza”, depois de darem seus próprios significados. Por fim, pesquisaram no computador a origem da palavra “alfazema”, “buzina” e “pêsames” num dicionário *on-line* de etimologia. Aproveitando essa etapa pedimos que os alunos pesquisassem também o que é etimologia da palavra.

**50 min finais** – Aplicação da atividade reflexiva 3 (APÊNDICE C)

Os alunos foram motivados a responder uma atividade proposta de cinco questões bem curtas. Neste momento permitimos que eles sentassem em dupla, caso quisessem para responder. Alguns preferiram responder sozinhos. A maior dificuldade apresentada nesta atividade foi na questão 5, pois os alunos não entendiam se precisavam escrever um único período ou períodos distintos. Fizemos a correção da atividade no mesmo dia.

Por ser o último encontro de aplicação da SD, explicamos aos alunos que devemos recorrer a dicionários e gramáticas quando não conseguimos escrever determinadas palavras na variação formal da língua portuguesa. Salientamos também que muitas palavras não seguem regras, mas são explicadas pelas suas origens. Porém, ressaltamos a importância social da apropriação da ortografia formal da língua portuguesa.

### **6.2.3 Exercício de treino ortográfico com o grupo controle (13 de abril de 2015, de 9:50h as 11:30h)**

O treino ortográfico foi aplicado no grupo controle no dia 13 de abril de 2014, num encontro de 100 min, de 9:50h as 11:30h, na sala de vídeo, conforme o plano de aula de treino ortográfico (APÊNDICE B). Solicitamos que os alunos levassem os dicionários para a realização esta atividade.

Entregamos aos alunos participantes deste grupo seus ditados iniciais com 27 palavras grifadas. Pedimos que eles olhassem a escrita das palavras grifadas, corrigissem as que tivessem erradas e em seguida nos mostrassem para conferirmos. Na sequência solicitamos que, em seus cadernos, anotassem a forma correta de todas as palavras na horizontal, uma ao lado da outra e pulassem seis linhas para escreverem as palavras que estariam abaixo. Eles deveriam fazer isso para todas as palavras. Por fim, pedimos que copiassem cinco vezes cada palavra, de cada vez.

Quando todo o grupo finalizou a atividade, expusemos o seu objetivo e explicamos que se deve recorrer a dicionários e gramáticas quando não se consegue escrever determinadas palavras na variação formal da língua portuguesa. Salientamos também que muitas palavras não seguem regras, mas são explicadas pelas suas origens. Finalmente, ressaltamos a importância social da apropriação da ortografia formal da língua portuguesa. Após essa atividade os alunos nos devolveram as folhas do ditado inicial e foram liberados para irem embora, pois o horário de aula havia acabado.

### **6.2.4 Ditado final**

A finalização da nossa investigação no ambiente escolar aconteceu no dia 14 de

abril de 2015, num encontro de 100 min, de 8:50h as 9:30h, como o previsto no plano do ditado final (APÊBDICE B). Convidamos todos os alunos selecionados, tanto do grupo controle como do grupo experimental a se deslocarem até a sala de vídeo, enfileiramos suas cadeiras, pedimos que abrissem o caderno numa folha não usada e iniciamos o ditado final (ANEXO D) que seguiu as mesmas regras do ditado inicial: ouvir a primeira vez a pronúncia, anotar na segunda vez e confirmar e/ou anotar na terceira e última vez da pronúncia de cada palavra. Demoramos em torno de 20 minutos para encerrar essa atividade.

Na sequência deste encontro, os alunos receberam a cópia do texto “Emília ataca o reduto etimológico” do livro *Emília no país da gramática*, de Monteiro Lobato e fizeram uma leitura silenciosa atendendo nosso pedido. Com ajuda da professora A, fizemos uma leitura interpretativa do texto para não ficar cansativo. Em seguida discutimos os termos apresentados no texto comparando-os com a atualidade. Finalizando esse encontro, demos uma breve explicação sobre o que é acordo ortográfico, sem entrar no mérito das regras e modificações.

## **7 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

Este capítulo objetiva analisar os dados coletados para chegarmos a conclusões sobre a eficiência de atividades sistematizadas e atividades reflexivas na abordagem da normatização ortográfica da língua portuguesa.

Nossa pesquisa fundamentou-se no pressuposto de que a ortografia tem uma natureza arbitrária e é necessária para uma unificação na forma como escrevemos a fim de facilitar a comunicação (MORAIS, 2005). Acreditamos, pois, que o estudo da ortografia nas aulas destinadas a Língua Portuguesa na Educação Básica deva ser mais intensificado, pois um grande contingente de alunos chega ao Ensino Médio com problemas ortográficos primários.

### **7.1 Ditado, treino ortográfico e sequência didática para abordagem reflexiva da ortografia**

Tendo como escopo o desenvolvimento da ortografia regida pela variação padrão da língua portuguesa, com base na aplicação de exercícios tradicionais em comparação a uma sequência didática adaptada para tal temática, aplicados para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de escola pública estadual do Ceará, na capital Fortaleza, apresentaremos nesta seção a análise e a discussão dos dados coletados a fim de comprovar ou refutar as hipóteses que orientaram nossa pesquisa: a) a ausência de atividades reflexivas na abordagem dos aspectos ortográficos prejudica o desempenho dos alunos na escrita de palavras; b) os participantes apresentarão mais inadequações ortográficas quando expostos apenas a exercícios mais tradicionais; c) ao comparar os ditados iniciais aos ditados finais de todos os participantes, verificar-se-á um significativo desenvolvimento ortográfico após a SD.

Esta etapa da pesquisa contou com a participação de 20 alunos, do 8º ano, turno manhã, do ensino Fundamental II de uma escola pública de Fortaleza. Sendo 10 meninas e 10 meninos, todos os participantes tinham 13 anos completos, nenhum deles repetiu séries anteriores e todos estudaram na escola nos 6º e 7º anos, com a mesma professora que, no momento da pesquisa, lecionava em duas oitavas das três existente na escola. A seleção desses alunos foi feita atendendo aos critérios idade e depois sexo, o que nos fez chegar ao número

de 21 alunos, 10 meninos e 11 meninas, porém buscamos um número de participantes que nos deu a oportunidade de trabalhar com igual número de alunos nos grupos. O critério para retirar um participante entre as meninas foi o maior número de dias ausentes nas aulas de Português de janeiro a março do ano de 2015. Assim chegamos a um número exato de 20 participantes. Em seguida, por ordem alfabética, formamos dois grupos de dez alunos, cada, com cinco meninas e cinco meninos. Seguindo a ordem alfabética, o primeiro grupo chamamos de grupo controle e o segundo grupo chamamos de grupo experimental.

De modo geral os alunos foram assíduos e participativos. Não houve nenhum questionamento sobre a realização da pesquisa, mesmo que tenham se deslocado algumas vezes para a sala de vídeo da escola, onde realizamos boa parte da coleta de dados.

Convidamos os vinte alunos selecionados a participarem da pesquisa que no dia 31 de março de 2015

Nosso corpus é constituído de 40 ditados, 20 ditados iniciais com 55 palavras e 20 ditados finais com 27 palavras que o grupo controle fez atividade sistemática e que tiveram suas regras ortográficas abordadas nas atividades reflexivas da SD proposta para o grupo experimental.

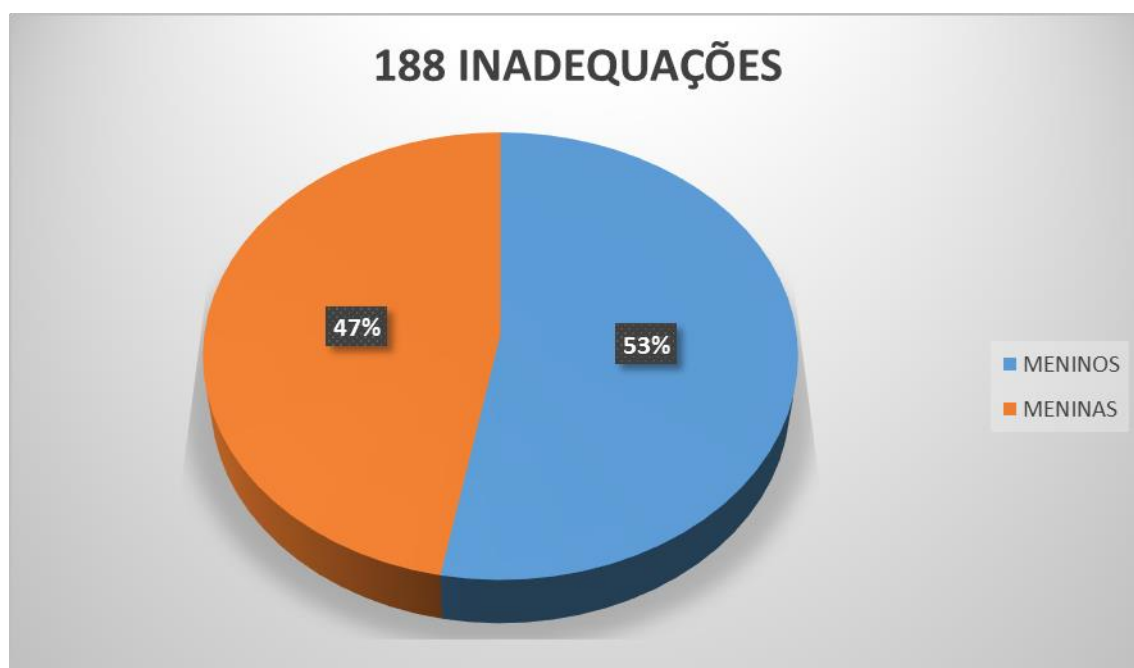
## **7.2 Ditado Inicial**

Nesta primeira análise focaremos apenas o ditado inicial comparando os resultados de meninos e meninas de um modo geral e depois por grupo. No decorrer da análise perceberemos uma modificação nesses resultados.

O ditado inicial, como supúnhamos, apresentou um total de erros considerável, pois, mesmo todos os participantes tendo sido expostos a um momento de reflexão sobre a ortografia, os alunos foram colocados diante de palavras descontextualizadas. No gráfico a seguir faremos uma comparação entre meninos e meninas das inadequações cometidas.



Gráfico 1: Ditado inicial – porcentagem de inadequações dos meninos e das meninas dos dois grupos participantes



(Fonte: elaborado pelo autor)

Em 27 palavras, foram cometidos pelos participantes um total 188 inadequações referentes a relação dos grafemas “s”, “x” e “z” com o fonema /z/. Como nos mostra o gráfico acima, mesmo com um diferencial pequeno de 6%, os meninos cometeram mais inadequações. Abaixo apresentaremos uma tabela 1 com o total de inadequações, por palavras, cometidas pelos meninos e meninas participantes do estudo.

Tabela 1: Ditado inicial – todos os participantes

<b>PALAVRA</b>	<b>MENINAS</b>	<b>MENINOS</b>
ABUSO	1	2
EXAGERO	3	6
ALFAZEMA	4	2
AGASALHO	4	4
ALTEZA	4	3
EXAME	3	3
CATEQUESE	4	5
BESOURO	4	2
BUZINA	4	7
EXEMPLO	2	0
BLUSA	0	2
BÚZIO	5	7
DUQUESA	3	8

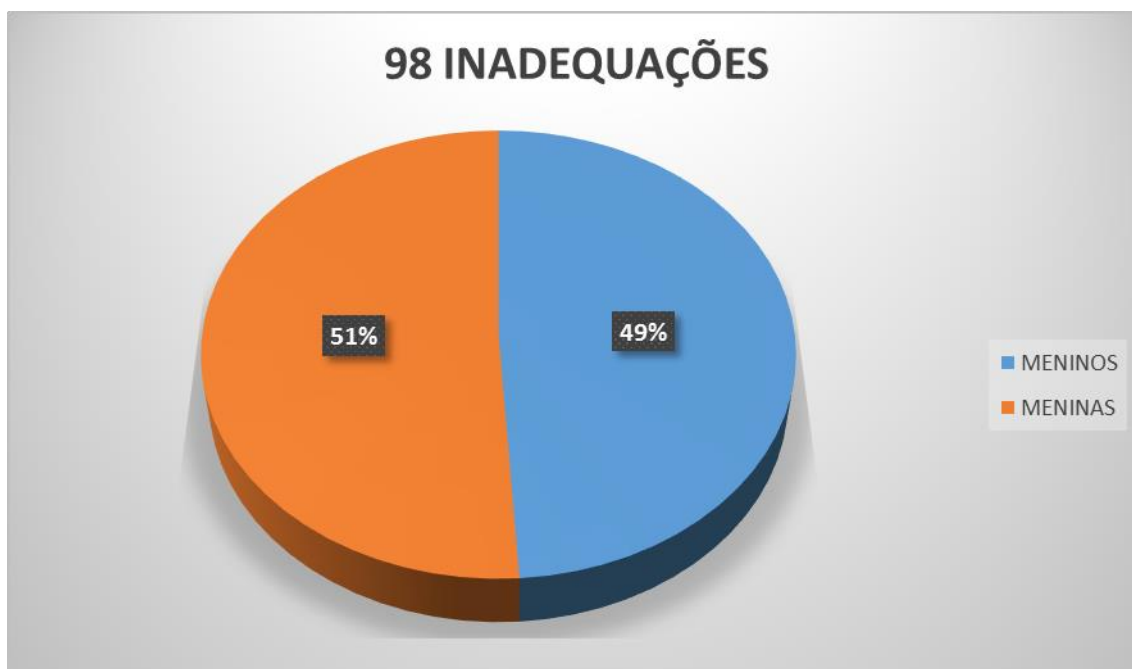
EXERCÍCIO	1	0
EXÉRCITO	2	1
EMPRESA	3	2
PROEZA	5	4
EXÍLIO	5	5
REZA	4	2
LOUSA	0	5
DESLIZE	4	5
ÊXODO	4	2
BALIZA	7	4
PÊSAMES	3	5
CAFEZAL	3	4
REPRESA	4	6
PRAZO	2	3

(Fonte: elaborada pelo autor)

Como podemos constatar, as inadequações cometidas pelos meninos superam as inadequações das meninas. Das 27 palavras, 12 os meninos erram mais que as meninas, valendo ressaltar que a palavra “duquesa” apresenta a maior discrepância. Os meninos não cometem a inadequação em estudo nas palavras “exemplo” e “exercício” e as meninas não a cometem nas palavras “blusa” e “lousa”. Porém, de um modo geral, analisando o gráfico 1, percebemos que o diferencial entre meninos e meninas não é muito relevante.

Ao analisarmos o ditado inicial dos grupos isoladamente, percebemos uma diferença nesse resultado, pois os meninos participantes do grupo controle cometem menos inadequações que as meninas, como nos mostra o gráfico 2.

Gráfico 2: Ditado inicial – porcentagem de inadequações do grupo controle



(Fonte: elaborado pelo autor)

Das 27 palavras ditadas os alunos do grupo controle apresentaram 98 palavras com inadequações referentes à relação dos grafemas “s”, “x” e “z” com o fonema /z/. Mesmo assim temos um diferencial de apenas 2% entre meninos e meninas. Porém vale ressaltar que no gráfico 1 foram 187 inadequações e dessa quantidade, o grupo controle deteve aproximadamente 52% das inadequações cometidas pelo grupo. Na tabela 2 apresentamos o total de inadequações dos meninos e das meninas do grupo controle.

Tabela2: Ditado inicial – grupo controle

PALAVRA	MENINAS	MENINOS
ABUSO	1	1
EXAGERO	2	2
ALFAZEMA	2	1
AGASALHO	3	2
ALTEZA	2	2
EXAME	2	1
CATEQUESE	3	2
BESOURO	2	1
BUZINA	2	2
EXEMPLO	1	0
BLUSA	0	1
BÚZIO	4	4
DUQUESA	3	5

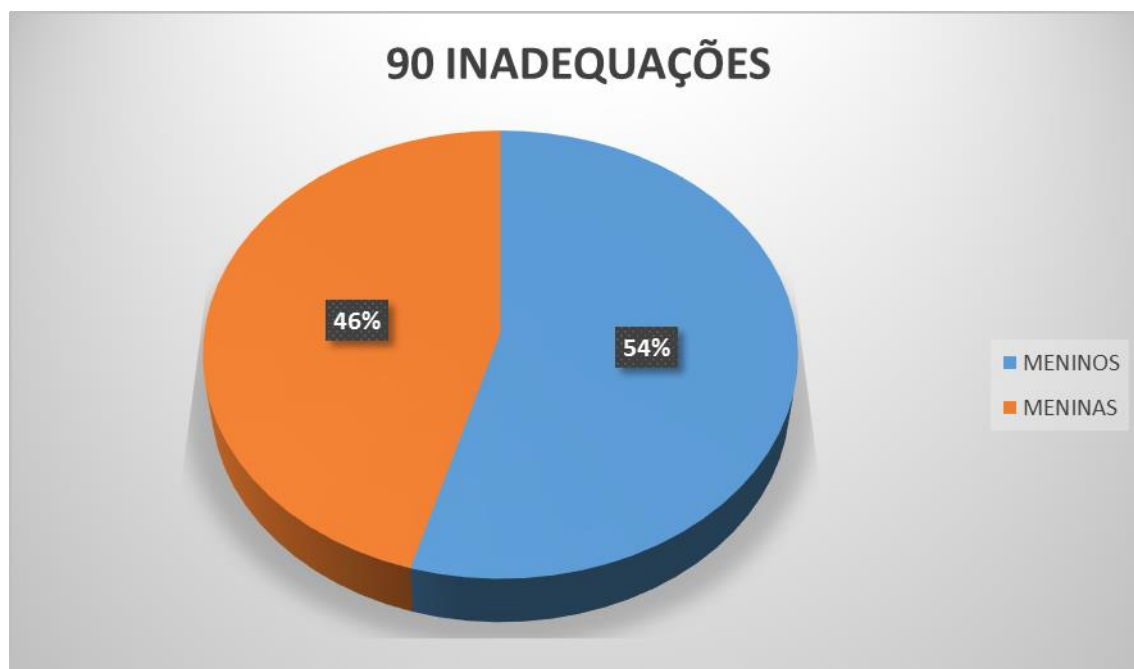
EXERCÍCIO	0	0
EXÉRCITO	1	0
EMPRESA	1	1
PROEZA	3	3
EXÍLIO	2	1
REZA	2	0
LOUSA	0	2
DESLIZE	3	3
ÊXODO	2	0
BALIZA	3	2
PÊSAMAS	2	3
CAFEZAL	2	3
REPRESA	2	4
PRAZO	0	2

(Fonte: elaborada pelo autor)

Desta vez, como nos demonstra o gráfico 2, as meninas sutilmente superam os meninos ao cometerem as inadequações ortográficas em estudo. Nesta análise, os meninos superam as inadequações das meninas em apenas 7 palavras e a diferença é de no máximo dois “erros” nas palavras “duquesa”, “lousa” e “prazo”. As meninas, por sua vez, superam os meninos em 11 palavras, mas também com diferença máxima de dois “erros” nas palavras “êxodo” e “reza”. Os meninos não cometem a inadequação em estudo nas palavras “exemplo”, “exercício”, “exército”, “reza” e “êxodo”; as meninas não apresentam a inadequação nas palavras “blusa”, “exercício”, “lousa” e “prazo”. Temos então, um quadro equilibrado entre meninos e meninas.

O ditado inicial do o grupo experimental apresenta quatro inadequações a menos que o grupo controle, mas os meninos cometem mais inadequações que as meninas, como nos mostra o gráfico 3.

Gráfico 3: Ditado inicial – porcentagem de inadequações do grupo experimental



(Fonte: elaborado pelo autor)

Mesmo apresentando menos inadequações que o grupo controle, os meninos cometem 8% a mais de inadequações referentes a relação dos grafemas “s”, “x” e “z” com o fonema /z/. O grupo experimental apresentou aproximadamente 48% das 187 inadequações do ditado inicial, realizado pelos dois grupos. A tabela 3, abaixo, demonstra em números o total de inadequações dos meninos e das meninas.

Tabela 3: Ditado inicial – grupo experimental

PALAVRA	MENINAS	MENINOS
ABUSO	0	1
EXAGERO	1	4
ALFAZEMA	2	1
AGASALHO	1	2
ALTEZA	2	1
EXAME	1	1
CATEQUESE	1	3
BESOURO	2	1
BUZINA	2	5
EXEMPLO	1	0
BLUSA	0	1
BÚZIO	1	2
DUQUESA	0	3
EXERCÍCIO	1	0

EXÉRCITO	2	1
EMPRESA	2	1
PROEZA	2	1
EXÍLIO	3	4
REZA	2	2
LOUSA	0	2
DESLIZE	3	2
ÊXODO	2	2
BALIZA	4	2
PÊSAMAS	1	2
CAFEZAL	1	2
REPRESA	2	2
PRAZO	2	1

(Fonte: Elaborada pelo autor)

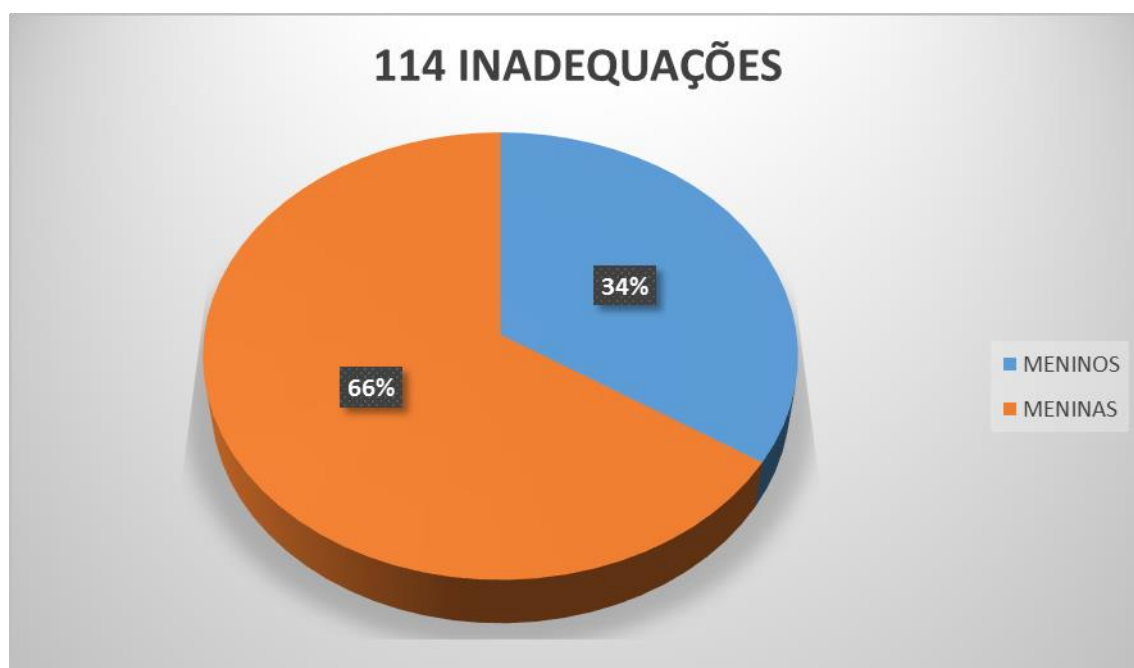
Os meninos superaram as inadequações das meninas em doze palavras e as meninas superaram os meninos em 11 palavras. As meninas não cometeram a inadequação em estudo nas palavras “abuso”, “blusa”, “duquesa” e “lousa”, e os meninos não as cometem nas palavras “exemplo” e “exercício”. Continuamos com um quadro equilibrado entre meninos e meninas.

### 7.3 Ditado Final

Realizaremos agora a análise focada no ditado final, usando o mesmo critério de comparação entre meninos e meninas. Primeiro analisaremos os resultados do ditado final de um modo geral e depois por grupo, seguindo a mesma sequência do item 5.1.

O ditado final apresentou menos inadequações referentes à relação dos grafemas “s”, “x” e “z” com o fonema /z/, em relação ao ditado inicial, um total de 73 inadequações a menos. Concluimos, pois, que esse resultado se deu em virtude de um contato que os alunos tiveram com as palavras e/ou regras ortográficas dessas palavras. No gráfico 4 a seguir, é mostrada essa diminuição das adequações.

Gráfico 4: Ditado final – porcentagem de inadequações dos meninos e das meninas dos dois grupos



(Fonte: elaborado pelo autor)

Como podemos observar no gráfico 4, houve uma redução 19% da quantidade inadequações por parte dos meninos e, conseqüentemente, a mesma porcentagem de aumento por parte das meninas. A tabela 4, a seguir, demonstra a quantidade real de inadequações cometidas pelos meninos e meninas.

Tabela 4: Ditado final – todos os participantes

PALAVRA	MENINAS	MENINOS
ABUSO	2	1
EXAGERO	3	0
ALFAZEMA	2	1
AGASALHO	4	0
ALTEZA	3	2
EXAME	1	0
CATEQUESE	2	1
BESOURO	1	0
BUZINA	4	3
EXEMPLO	0	0
BLUSA	0	0
BÚZIO	5	2
DUQUESA	4	5
EXERCÍCIO	0	0

EXÉRCITO	1	0
EMPRESA	3	1
PROEZA	4	4
EXÍLIO	5	4
REZA	4	2
LOUSA	1	1
DESLIZE	4	2
ÊXODO	4	1
BALIZA	3	1
PÊSAMES	2	3
CAFEZAL	5	2
REPRESA	5	2
PRAZO	3	1

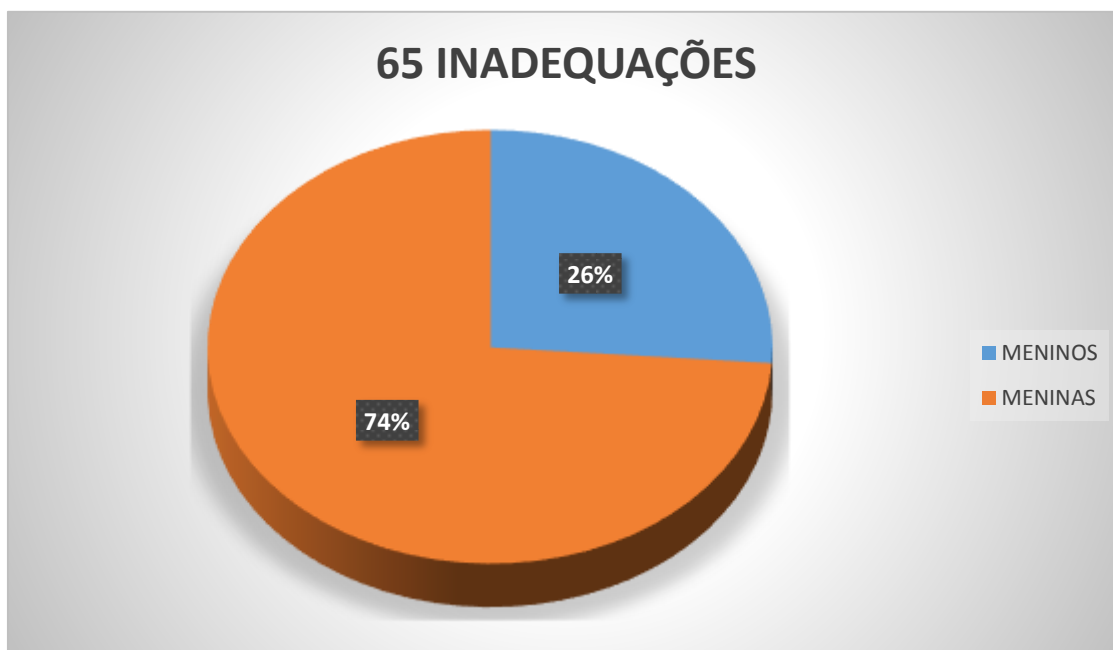
(Fonte: elaborada pelo autor)

Como podemos observar, os meninos cometem mais inadequações referentes a relação dos grafemas “s”, “x” e “z” com o fonema /z/, apenas em duas palavras: “duquesa” e “pêsmes” e ainda assim a diferença de “erros” é apenas de um participante para cada palavra. Por sua vez, as meninas cometem mais inadequações que os meninos em 21 palavras com o diferencial de uma ou duas inadequações. Elas não cometem a inadequação em estudo nas palavras “exemplo”, “blusa” e “exercício”, a propósito, não ocorre a inadequação nessas palavras nem por parte das meninas e nem dos meninos.

Vejamos agora o comparativo dos grupos. Primeiro, seguindo a sequência, vejamos o gráfico 5, que compara os resultados do ditado final entre meninos e meninas do grupo controle.

Gráfico 5: Porcentagem de inadequações do grupo controle





(Fonte: elaborado pelo autor)

Após a aplicação de atividades sistematizadas com as palavras envolvidas nos dois ditados, observamos que os meninos do grupo controle diminuíram em 23% a quantidade de inadequações e, conseqüentemente as meninas aumentaram essa quantidade. Podemos então concluir que os meninos responderam melhor a uma atividade tradicional e sistematizada. Vejamos agora a demonstração dessa diferença em números exatos na tabela 5.

Tabela 5: Ditado final – grupo controle

PALAVRA	MENINAS	MENINOS
ABUSO	1	0
EXAGERO	2	0
ALFAZEMA	0	0
AGASALHO	3	0
ALTEZA	2	1
EXAME	1	0
CATEQUESE	2	0
BESOURO	0	0
BUZINA	3	2
EXEMPLO	0	0
BLUSA	0	0
BÚZIO	4	1
DUQUESA	3	3
EXERCÍCIO	0	0
EXÉRCITO	1	0
EMPRESA	1	0
PROEZA	3	2
EXÍLIO	3	2

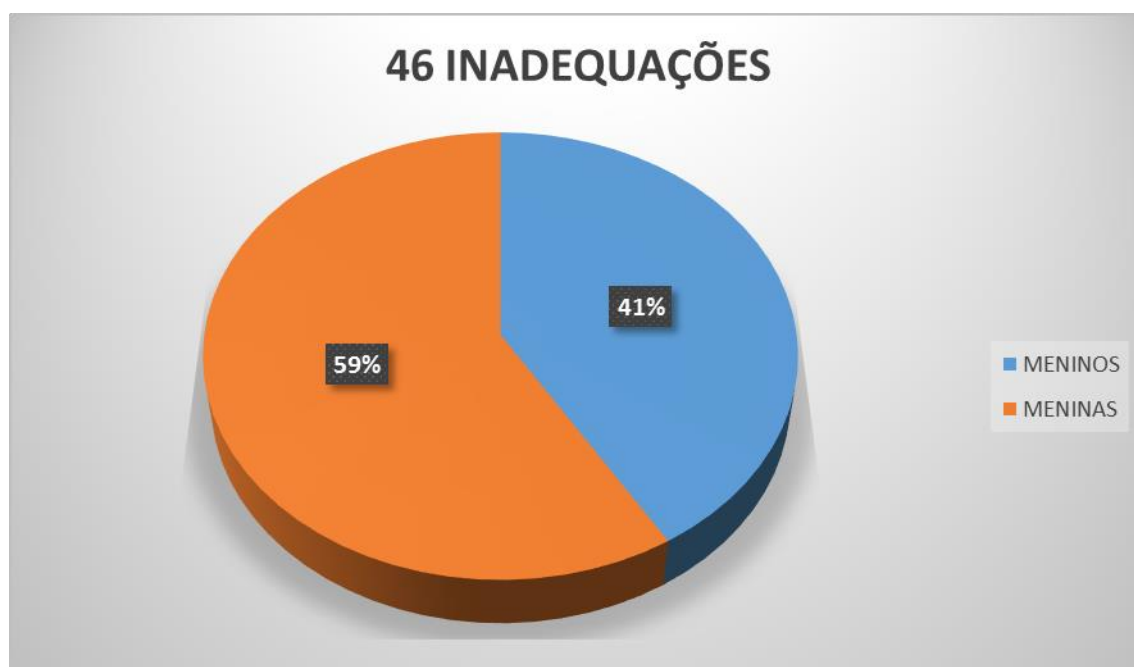
REZA	2	1
LOUSA	0	0
DESLIZE	3	1
ÊXODO	2	0
BALIZA	2	0
PÊSAMES	1	2
CAFEZAL	4	1
REPRESA	3	1
PRAZO	2	0

(Fonte: elaborada pelo autor)

Como demonstra a tabela 5, os meninos do grupo controle não cometem inadequações referentes a relação dos grafemas “s”, “x” e “z” com o fonema /z/ em 16 palavras e só superam as meninas em quantidade de inadequação na palavra “pêsames”, enquanto as meninas superam os meninos em quantidade da inadequação em 18 palavras e não cometem a inadequação em seis palavras.

A próxima análise será do grupo experimental que, mesmo em menor porcentagem, mostra que os meninos continuam respondendo melhor à adequação ortográfica das palavras analisadas. O gráfico 5 demonstra essa constatação.

Gráfico 6: Porcentagem de inadequações do grupo experimental



(Fonte: elaborado pelo autor)

A diferença em porcentagem das inadequações referentes a relação dos grafemas “s”, “x” e “z” com o fonema /z/ cometidas por meninos e meninas é apenas de 19%, após

aplicação de atividade reflexiva. A tabela abaixo nos mostra em números essa diferença.

Tabela 6: Ditado final – grupo experimental

<b>PALAVRA</b>	<b>MENINAS</b>	<b>MENINOS</b>
ABUSO	1	0
EXAGERO	2	0
ALFAZEMA	1	1
AGASALHO	1	0
ALTEZA	1	1
EXAME	1	0
CATEQUESE	0	1
BESOURO	1	0
BUZINA	1	1
EXEMPLO	0	0
BLUSA	0	0
BÚZIO	1	2
DUQUESA	1	2
EXERCÍCIO	0	0
EXÉRCITO	0	0
EMPRESA	2	1
PROEZA	1	1
EXÍLIO	2	2
REZA	1	1
LOUSA	1	1
DESLIZE	1	1
ÊXODO	2	1
BALIZA	1	1
PÊSAMES	1	1
CAFEZAL	1	1
REPRESA	2	1
PRAZO	1	1

(Fonte: elaborada pelo autor)

Os meninos cometem a inadequação referida, a mais que as meninas, apenas nas palavras “catequese”, “búzio” e “duquesa” e a diferença é de um “erro” apenas em ambas. As meninas superam os meninos em um erro apenas em oito palavras e não cometem inadequações em 5 palavras, enquanto os meninos não cometem em nove palavras.

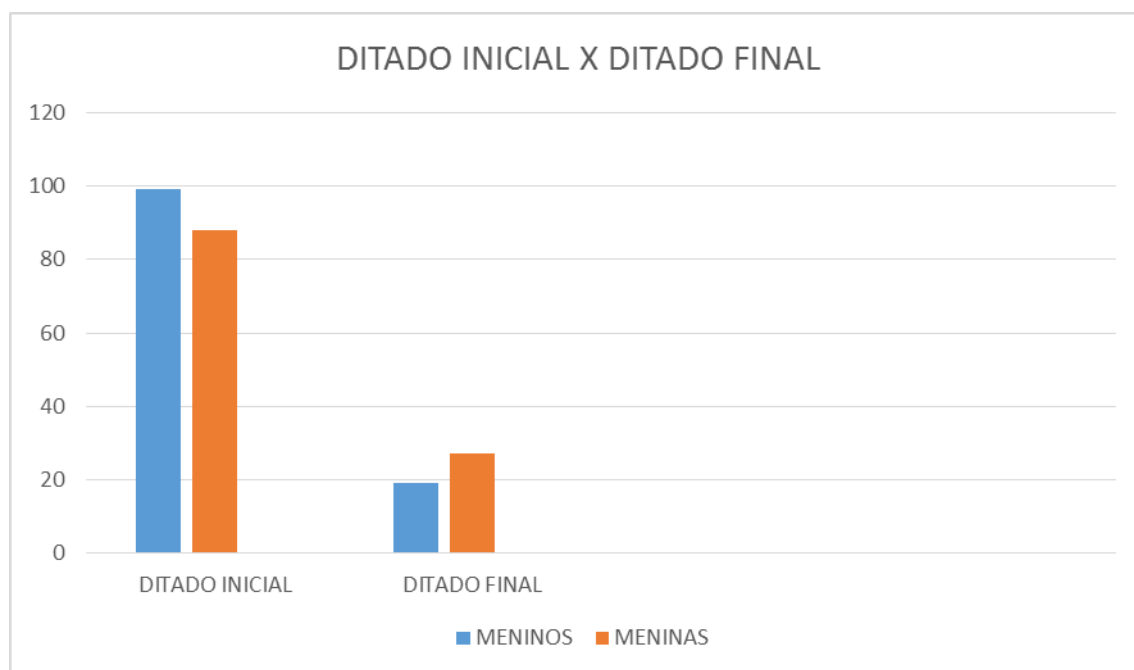
A comparação dos resultados dos grupos finais, tanto do grupo controle quanto do grupo experimental, demonstram que os meninos responderam melhor à atividade sistemáticas e à aplicação da SD. Aprofundemos agora a nossa análise fazendo um comparativo entre o ditado inicial e o ditado final.

## 7.4 Comparação entre o ditado inicial e o ditado final

Façamos agora uma análise mais aprofundada sobre os resultados gerais e por grupos dos ditados iniciais e finais, para diagnosticarmos a eficiência de uma atividade sistematizada e de uma abordagem mais reflexiva, ambas sobre a ortografia das palavras.

O ditado inicial foi aplicado aos dois grupos após os alunos terem assistido a uma breve apresentação e a uma explanação sobre a importância social de se conhecer a ortografia oficial da língua portuguesa. O ditado final, por sua vez, foi aplicado após o grupo controle ter feito uma atividade sistemática e tradicional de treino ortográfico, num único encontro de 100 minutos, enquanto o grupo experimental teve três encontros de 100 minutos, cada, para o desenvolvimento de uma sequência didática, além dos encontros dos ditados inicial e final com todo o grupo. O gráfico 7 demonstra os resultados gerais dos ditados inicial e final.

Gráfico 7: Comparação dos resultados gerais do grupo controle e do grupo experimental

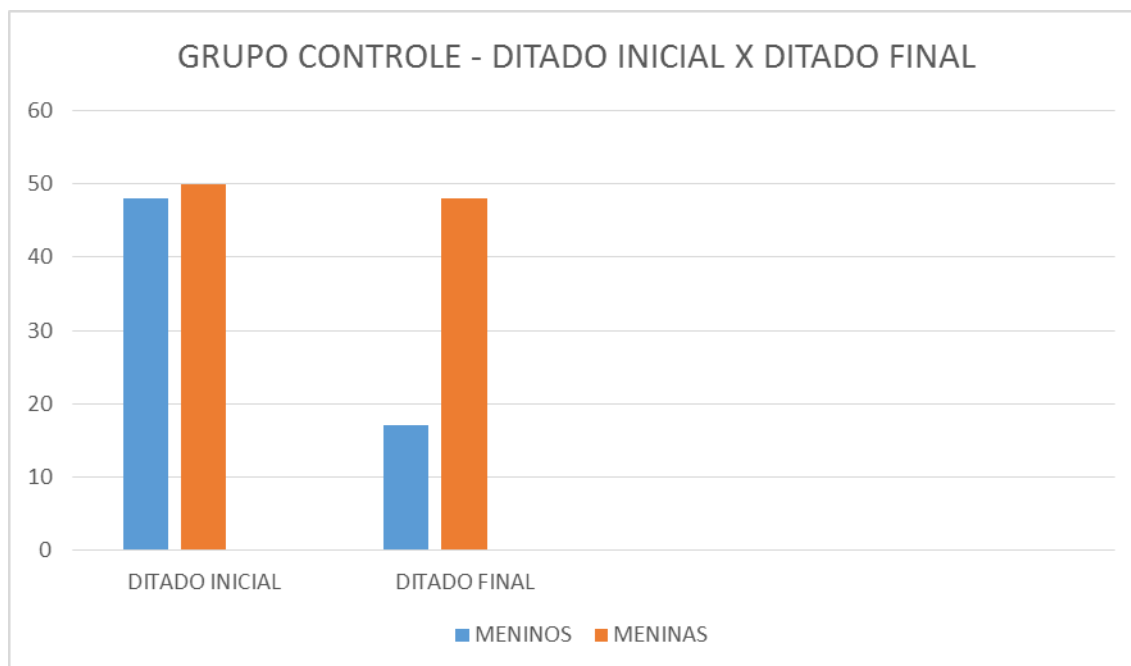


(Fonte: elaborado pelo autor)

Observamos que o ditado inicial apresentou uma quantidade de inadequação referente à relação dos grafemas “s”, “x” e “z” com o fonema /z/ consideravelmente superior ao ditado final, concluímos que isso se deve ao fato de, neste primeiro contato, nenhum dos participantes terem sido expostos às palavras selecionadas numa atividade prévia, sistematizada ou não. O ditado final, por sua vez, apresenta expressivamente uma menor

quantidade da inadequação em estudo e concluímos que isso se dá pelo fato de os alunos, de modo geral, terem tido um contato prévio com as palavras estudadas, seja de maneira sistematizada ou reflexiva. Em seguida, faremos um comparativo entre ditado inicial e ditado final, apenas do grupo controle, demonstrado no gráfico 8.

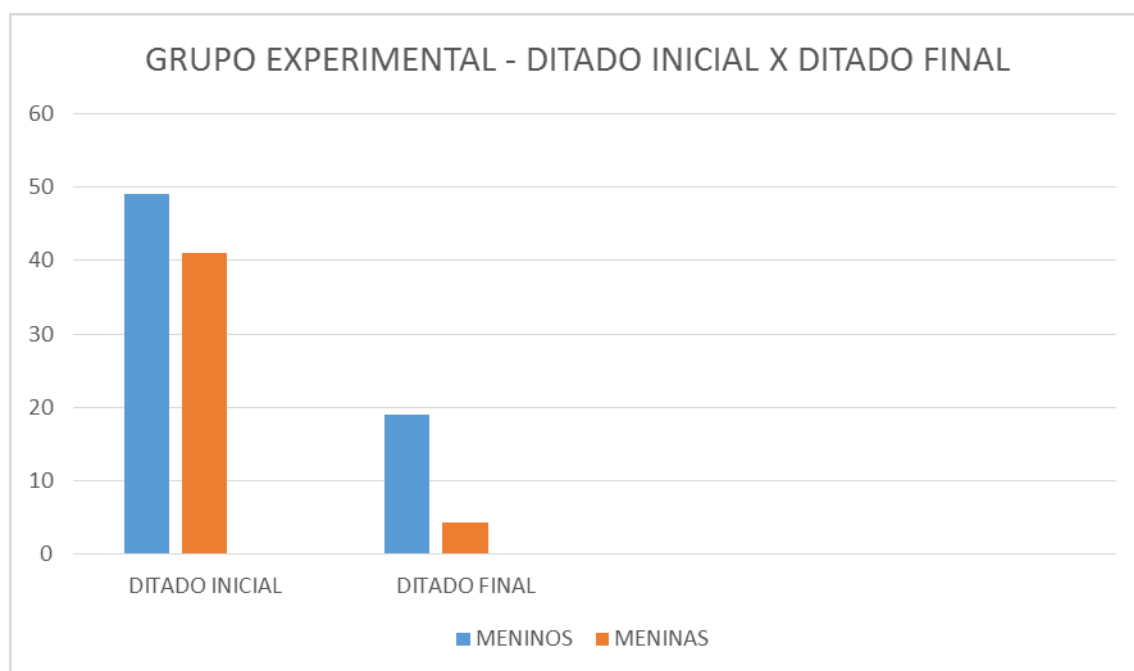
Gráfico 8: Comparação dos resultados dos ditados inicial e final do grupo controle.



(Fonte: elaborado pelo autor)

O grupo controle, após o ditado inicial, desenvolveu uma atividade sistemática tradicional de consulta em dicionário e treino ortográfico das palavras. De acordo com o gráfico, observamos que para as meninas participantes a atividade sistemática, contribuiu inexpressivamente para a escrita adequada das palavras. Por outro lado, essa contribuição foi bastante acentuada para os meninos. Esta variante tende a refutar a hipótese de que os alunos apresentariam mais inadequações quando expostos a atividades mais sistematizadas. O gráfico 9, exposto a seguir, demonstra o comparativo entre ditado inicial e ditado final do grupo experimental.

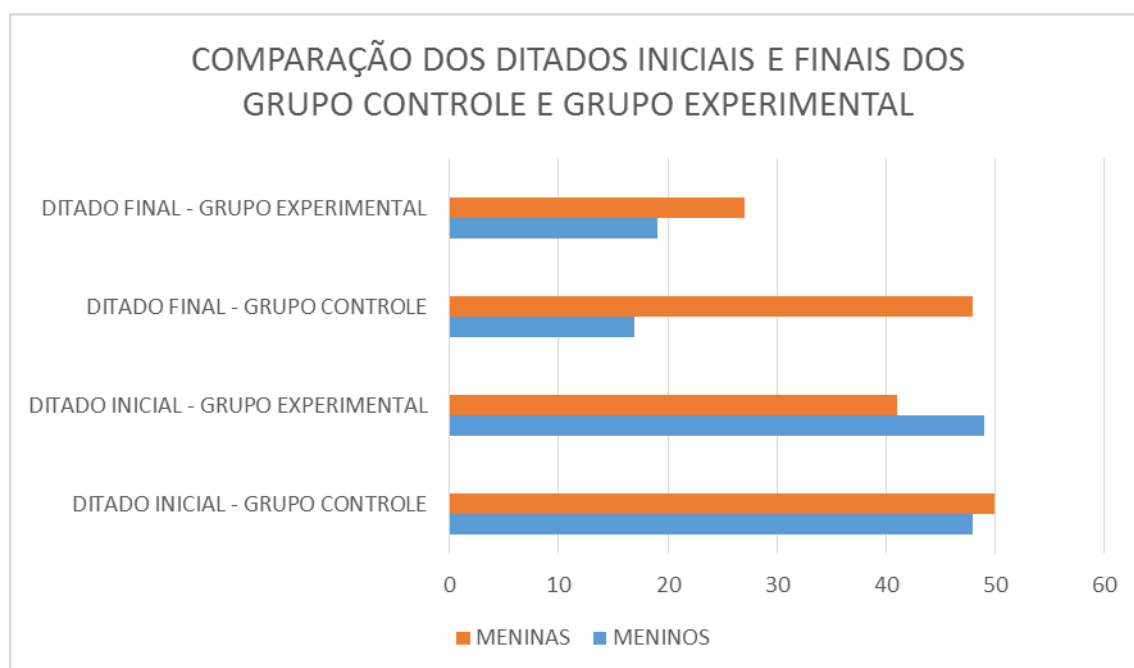
Gráfico 9: Comparação dos resultados dos ditado final e inicial do grupo experimental



(Fonte: elaborado pelo autor)

Numa análise geral do grupo experimental, podemos concluir que, depois de expostos a SD com atividades reflexivas sobre as inadequações ortográficas referentes a relação dos grafemas “s”, “x” e “z” com o fonema /z/, os participantes do grupo experimental apresentaram expressiva diminuição da inadequação analisada. Porém, essa diminuição foi mais acentuada para as meninas, ao contrário do que aconteceu com o grupo controle. No gráfico 10 apresentamos uma visualização geral da comparação entre os dois ditados e os dois grupos.

Gráfico 10: Comparação dos resultados dos ditados final e inicial do grupo controle e do grupo experimental



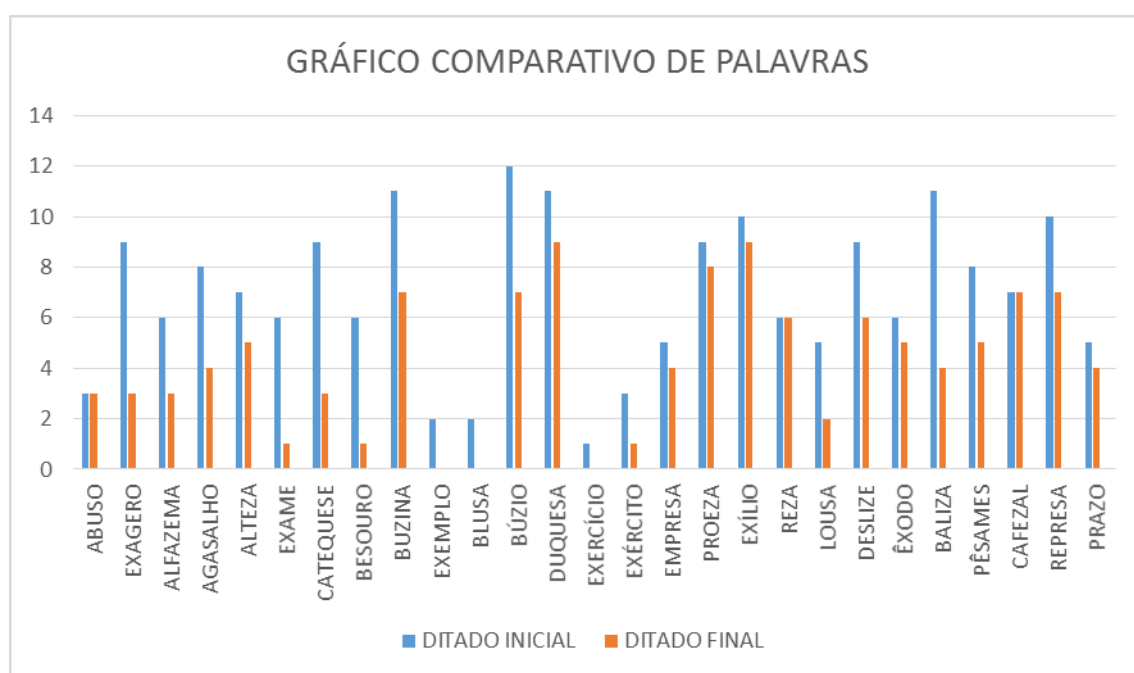
(Fonte: elaborado pelo autor)

Os dois grupos apresentaram resultados aproximados no primeiro ditado. Embora os meninos do grupo controle tenham apresentado mais inadequações que os meninos do grupo experimental e as meninas mais inadequações no grupo experimental que no grupo controle, a diferença entre a quantidade de erros não foi tão expressiva, pois o grupo controle apresentou 98 inadequações e o grupo experimental 90. Em relação ao ditado final aplicado aos grupos após as atividades sistemáticas para o grupo controle e reflexivas para o grupo experimental, observamos, pelo gráfico 10, que a contribuição das atividades reflexivas após SD, para resolver os problemas das inadequações em estudo, foi mais eficaz que as atividades sistemáticas, uma vez que o resultado no ditado final do grupo experimental foi melhor que o resultado do grupo controle. Porém, os meninos responderam melhor às atividades propostas pelo grupo controle e as meninas as atividades propostas pelo grupo experimental. Confirmamos a nossa hipótese de que, quando expostos a atividades reflexivas sobre o uso da ortografia, os alunos apresentam uma significativa melhora na escrita de palavras.

## 7.5 Comparativos das palavras dos ditados inicial e final

Consideramos pertinente apresentar um comparativo das palavras analisadas nos dois ditados para melhor ilustrar nosso estudo. O gráfico 11 apresenta todas as palavras e as inadequações ortográficas referentes a relação dos grafemas ‘s’, ‘x’ e ‘z’ com o fonema /z/.

Gráfico 11: Gráfico comparativo de palavras dos ditados final e inicial do grupo controle e do grupo experimental.



(Fonte: elaborado pelo autor)

No ditado inicial envolvendo todos os participantes ocorreu a inadequação em estudo em todas as palavras 27 palavras analisadas. Vale ressaltar que a palavra “búzio” apresentou um maior número da inadequação. No total, 12 alunos cometeram a inadequação, escrevendo “búzio”. Vale ressaltar que não estamos considerando inadequações ortográficas envolvendo acentuação. Na sequência, as palavras que mais sofreram a inadequação em estudo foram: “baliza” (11), “buzina” (11), “duquesa” (11), “exílio” (10) e “represa” (10). Ocorre um erro ortográfico de correspondência irregular nas palavras “búzio”, “baliza” e “buzina” que são palavras irregulares que não têm explicação (MONTEIRO, 2008, p. 129).

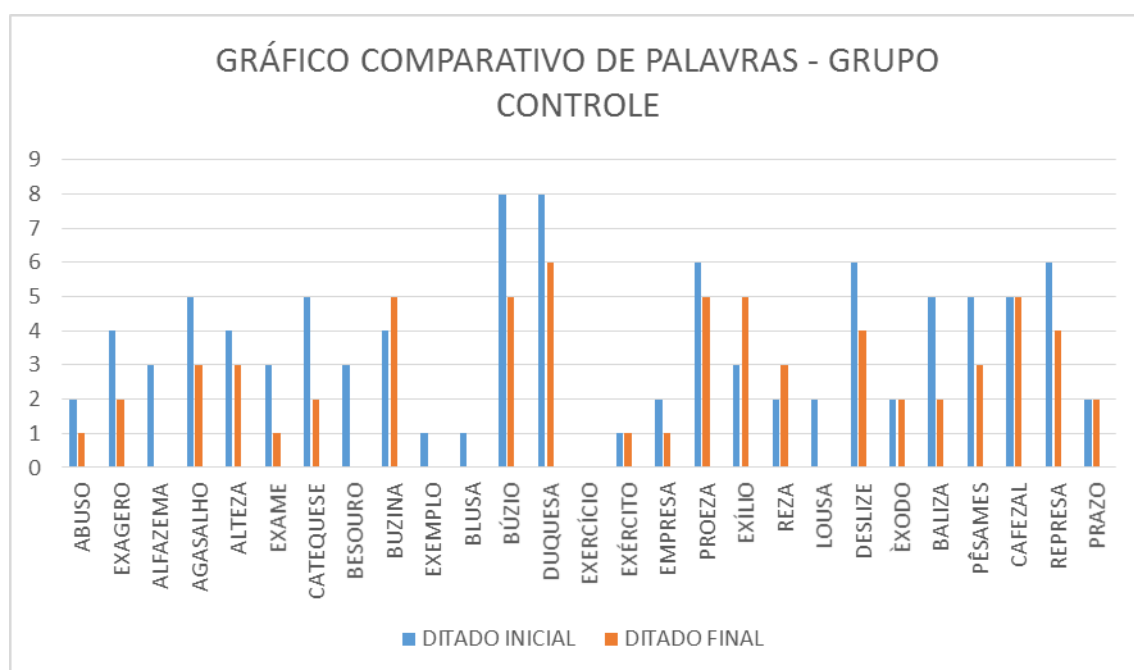
No ditado final as palavras ‘búzio’, ‘baliza’ e ‘buzina’ apresentam significativa melhora na escrita e as palavras ‘duquesa’, ‘exílio’ e ‘represa’, embora apareçam no ditado



final com menor número de “erros”, a melhora ainda não é muito significativa. As palavras ‘exemplo’, ‘blusa’ e ‘exercício’ aparecem sem nenhuma inadequação no ditado final.

A seguir apresentaremos os gráficos 12 e 13 que demonstram o comportamento das palavras analisadas no grupo controle e no grupo experimental separadamente.

Gráfico 12: Comparação das palavras dos ditados final e inicial do grupo controle

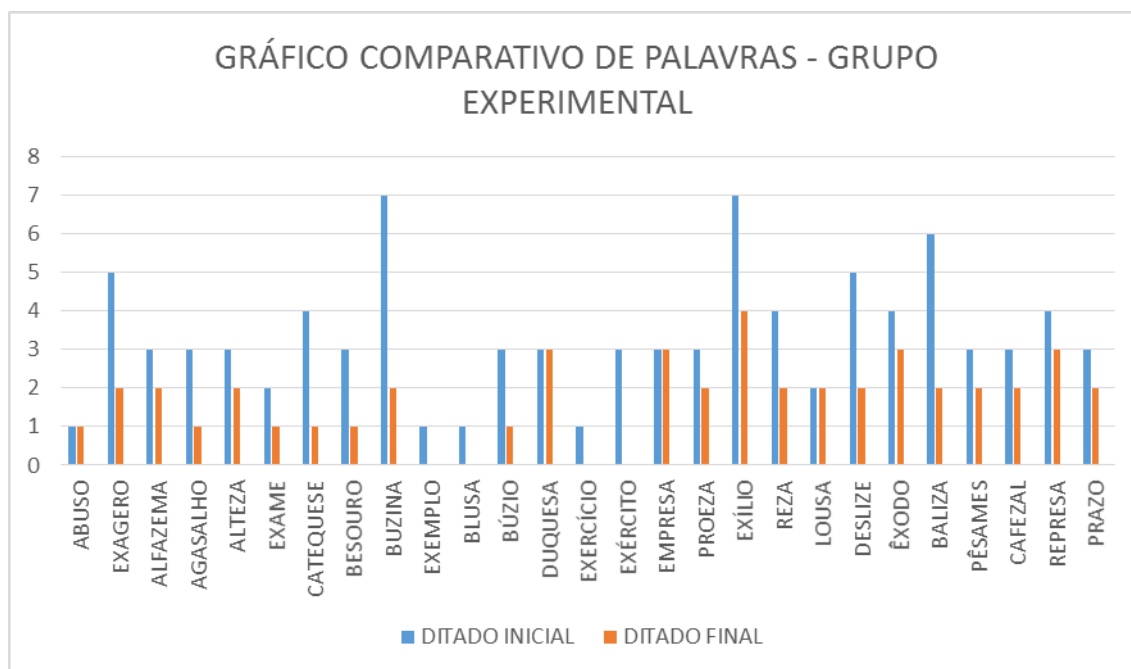


(Fonte: elaborado pelo autor)

O grupo controle apresentou, no ditado inicial, mais inadequações nas palavras ‘búzio’ (8) e ‘duquesa’ (8), seguidas pela palavra ‘proeza’ (6), ‘deslize’ (6) e ‘represa’ (6). A palavra ‘exercício’ não apresenta inadequação em nenhum dos ditados deste grupo. Após a atividade de treino ortográfico, os participantes deste grupo não cometeram a inadequação em estudo nas palavras ‘alfazema’, ‘besouro’, ‘exemplo’, ‘blusa’ e ‘lousa’. Também houve uma queda na inadequação cometida pelos alunos nas palavras ‘búzio’, ‘duquesa’, ‘proeza’, ‘deslize’ e ‘represa’. Porém, há um acréscimo de alunos que cometem inadequação na palavra ‘buzina’ e as palavras ‘cafezal’ e ‘prazo’ permaneceram com o mesmo número de inadequação.

Apresentaremos a seguir o gráfico que demonstra o progresso dos alunos participantes do grupo experimental nos dois ditados.

Gráfico 13: Comparação das palavras dos ditados final e inicial do grupo experimental



(Fonte: elaborado pelo autor)

A princípio observamos que no ditado inicial todas as palavras sofreram a inadequação em estudo, diferente do ditado inicial do grupo controle em que a palavra ‘exercício’ não sofreu nenhuma inadequação. Porém, neste grupo, foi menor a quantidade de alunos que cometerem inadequações nas ‘buzina’ e ‘exílio’ que representam as palavras com o maior número de erros do ditado inicial do grupo experimental. Após a aplicação da SD, percebemos que os erros cometidos pelos alunos diminuíram na maioria das palavras, merecendo destaque as palavras ‘exagero’, ‘buzina’, ‘exílio’ e ‘baliza’ que apresentaram uma notável queda na inadequação cometida. Nas palavras ‘exemplo’, ‘blusa’, ‘exercício’ e ‘exército’ não ocorreu a inadequação em estudo após a aplicação da SD e as palavras ‘abuso’, ‘duquesa’, ‘empresa’ e ‘lousa’ permaneceram com o mesmo número de alunos cometendo a inadequação.

Podemos então avaliar como positivas as duas atividades propostas após o ditado inicial, pois tanto o grupo controle como o grupo experimental obtiveram avanços consideráveis na escrita das palavras estudadas. Porém, o gráfico 7 nos confirma que a aplicação de atividades mais reflexivas sobre a normatização da ortografia da língua portuguesa é mais eficiente que uma atividade sistematizada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho de pesquisa apresentou reflexões sobre a abordagem do ensino de ortografia nos anos finais do Ensino Fundamental II, mais especificamente no 8º ano desse nível. As práticas de ensino apresentadas compõem o quadro de nossa prática enquanto professora de língua portuguesa, e o quadro de ensino desse código linguístico nas aulas que pudemos observar de colegas da mesma área. É importante salientar que a preocupação com o desenvolvimento da escrita do alunato inquieta-nos e, por isso, professores de língua portuguesa fazem o que está ao seu alcance para minimizar esse problema de escrita, na maioria das vezes sem sucesso.

Focamos na aprendizagem da ortografia porque julgamos importante a apropriação da variedade padrão da língua portuguesa, uma vez que essa variedade está ligada aos registros de bens de cultura e nossos alunos têm o direito de terem acesso a esses bens. Ao apresentar contribuições teóricas de Gnerre (2009), Ferreiro (2013), Marcuschi (2010), entre outros, sobre a evolução e ensino de escrita, concluímos que nosso julgamento não se perde no vazio, pois é dado à escrita o “privilégio” de representar o grupo social de prestígio. Sendo assim, cabe à escola apresentar essa variedade para que os alunos se apropriem dela. Porém, não se concebe mais a prática de abordar a variação de prestígio em detrimento de outras variações, pois esse tipo de prática incentiva o preconceito e aumenta o abismo social que existe entre os grupos mais abastados e os grupos menos favorecidos economicamente, e não é essa a função da escola.

Professores de língua portuguesa precisam assumir a postura de mediador, precisa, necessariamente, aceitar a variação que o aluno domina e fazê-lo compreender a necessidade de apropriar-se da variação de prestígio, de modo que eles encontrem sentido no que estão estudando e aprendam a fazer escolhas de variações dependendo da prática de uso da língua.

Entendemos que a relação de poder arraigada na modalidade escrita da variedade padrão é fruto de acontecimentos históricos, que fez a escrita ser mais presente no domínio das esferas sociais desenvolvidas economicamente, politicamente e intelectualmente. Isso justifica a prática, que chegou à atualidade, de considerar a variedade padrão como a única forma correta de expressão pela escrita.

Acreditamos que o desenvolvimento ortográfico do aluno só será eficaz se ele for capaz de refletir sobre as regras da língua, sendo assim, o conhecimento de fonética e

fonologia são imprescindíveis para que eles sejam capazes de fazer escolhas de grafemas na escrita, pois a ortografia é fechada e não considera nenhum tipo de variante da fala, ao passo que fonética e fonologia estão relacionadas ao som das sequências sonoras emitido pela fala. Assim o aluno conseguirá transcrever ortograficamente o que escuta, sem cometer inadequação. Na hora de escrever precisamos ora de conhecimentos fonéticos e fonológicos para nos ajudar na escolha dos grafemas, mas ora precisamos unicamente entender a regra ortográfica, como é o caso de um único fonema ser representado por várias letras.

Aprender a escrever é uma atividade complexa, mas ensinar a escrever na variação padrão da língua – tomemos aqui o termo padrão para nos referir à variedade de prestígio – nos dias de hoje é quase sobre-humano, pois é dado ao professor de língua portuguesa a cruel missão de confrontar o concreto, língua que o aluno traz consigo, ao abstrato, língua que o aluno vem aprender na escola. Essa relação se torna mais difícil ainda quando os professores afirmam que não dedicam leituras para estudos de formação para professores, como pudemos constatar nos questionários analisados no capítulo IV. Além da afirmativa de que não leem pesquisas atuais sobre o ensino de ortografia, também afirmam que dedicam pouco tempo à abordagem desse tema em suas aulas de português e, quando abordam, têm a falsa ilusão de que estão desenvolvendo um trabalho reflexivo sobre a língua. As práticas de ensino de ortografia apresentadas nos questionários respondidos por professoras de 8º ano do Ensino Fundamental II, nos levou a realizar atividades de treino ortográfico no grupo controle para compararmos com atividades mais reflexivas sobre ortografia e medirmos suas eficiências.

Ditado, cópia e treino ortográfico ainda estão presentes nas estratégias de ensino de ortografia. Essas atividades não representam, de maneira nenhuma, uma mazela do ensino de português, mas a maneira dissociada como são introduzidos nos momentos dedicados à ortografia funcionam apenas como a velha valorização do escrever “certo” ou “errado”.

Nosso trabalho propôs a realização de atividades reflexivas dentro de uma sequência de aulas que chamamos de sequência didática (SD) tomando emprestada a nomenclatura proposta por Schneuwly e Dolz (2004). Nossa SD foi composta de um ditado inicial e um ditado final para um grupo de 20 alunos do 8º no do Ensino Fundamental II. A aplicação das atividades reflexivas desempenhadas nos módulos de três encontros de cem minutos, cada, foi feita com dez alunos, cinco meninas e cinco meninos, que chamamos de grupo experimental e a atividade de treino ortográfico foi realizado com os alunos restantes, que chamamos de grupo controle.

Após a análise dos dados concluímos que os dois grupos apresentaram resultados aproximados no primeiro ditado. Os meninos do grupo controle apresentaram mais inadequações que os meninos do grupo experimental e as meninas apresentaram mais inadequações no grupo experimental que no grupo controle. Porém julgamos que a diferença entre a quantidade de erros dos dois grupos não foi tão expressiva. Em relação ao ditado final aplicado aos grupos após as atividades sistemáticas para o grupo controle e reflexivas para o grupo experimental, observamos que os meninos do grupo experimental responderam melhor às atividades reflexivas que as meninas e, no grupo controle, as meninas responderam melhor as atividades sistemáticas.

As duas atividades propostas após o ditado inicial, podem ser avaliadas positivamente, pois tanto o grupo controle como o grupo experimental obtiveram avanços consideráveis na escrita das palavras estudadas, comprovadas no ditado final. Esse dado refuta nossa hipótese de que a) o uso de atividades sistemáticas sem reflexão sobre o uso da língua não melhora a performance ortográfica do aluno. Porém, nossa análise confirma que a aplicação de atividades mais reflexivas sobre a normatização da ortografia da língua portuguesa é mais eficiente que uma atividade sistematizada; confirmamos as nossas hipóteses de que: b) atividades reflexivas sobre o uso da língua melhoram o rendimento ortográfico do aluno; c) os alunos que refletem sobre as regras ortográficas, tendem a cometer menos inadequações.

Nossa dissertação pode ser vista como uma gota no oceano sobre os estudos relativos aos problemas de escrita, mas pretendemos que seja um ponto de partida para estudos mais aprofundados sobre escrita na tentativa servir a professores de língua portuguesa interessados nessa temática.

## REFERÊNCIAS

- BELTRÃO, Eliana Lúcia S. **Diálogo**: língua portuguesa, 6º ano. São Paulo: FTD, 2009.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5 ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São paulo: Parábola editorial, 2004.
- \_\_\_\_\_. Nós chegemos na escola, e agora? São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- \_\_\_\_\_. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CAMARA JR, Joaquim M. Dicionário de linguística e gramática. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. Estrutura da língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1987.
- CARVALHO, José Ricardo Carvalho **Ensino da escrita na sala de aula**: o ditado e a correção ortográfica. (UFS) Anais do III Fórum Identidades e Alteridades. Itabaiana, 2009. Disponível em:  
< <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Jose-Ricardo-Carvalho/73095004.html>>
- DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004.
- FÁVERO, Leonor L., ANDRADE, Maria Lúcia da C. V de O. e AQUINO, Zilda G. O de. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2012.
- FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.
- GOMES, Maria Lúcia de C. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- HOLANDA, Aurélio B. **Aurélio júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2011.
- HORA, D. da. **Fonética e Fonologia**. UFPB, 2009. Disponível em  
<<http://goo.gl/ecYlc>>
- KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. ed. São Paulo: Ática, 2002

LIMA, Caetano de. **Orthographia da Lingua Portugueza**. Lisboa Occidental: Antonio Isodoro da Fonseca, 1736.

LUFT, Celso Pedro. **Grande manual de ortografia**. São Paulo: Globo, 2012.

MAGALHÃES, Izabel (Org.) **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MANTOVANI, Kátia P. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público**. (tese) São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, Marildes e CARVALHO, GILCINEI T. (org) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MASIP, Vicente. **Fonologia, fonética e ortografia portuguesas**. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MATTA, Sozângela S. da. **Português – linguagem e interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do livro LTDA, 2009.

MORAIS, Artur G. (Org.). **O aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Orotografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática 2010.

MONTE, Vanessa M. Os fonemas sibilantes e a variedade de sua representação em documentos setecentistas USP. Disponível em:  
< <http://www.filologia.org.br/ileel/sumario.html>>

MONTEIRO, Carolina Reis. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. 2008. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2008.

**Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PASSARELLI, Lílian G. **Ensino e correção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

RIBEIRO, Vera M. **Letramento no Brasil – reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004.,

SAUSSURE, Ferdinand; **Curso de linguística geral**. São Paio: Cutrix, 2012.

SEARA, Izabel et al. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. UFSC. 2011. Disponível em <http://goo.gl/tQy90q> . Acesso em 28 de julho de 2013.

SILVA, Thaís C. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **C. Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudo e guia de exercício**.

São Paulo: Contexto, 2013.

SIMÕES, Darcila. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto: 2013.

TAVARES, Rosemeire Aparecida A. **Vontade de saber português, 7º ano.** São Paulo: FTD, 2012.

TEYSSIER, Paul. **História da Língua Portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará.** Fortaleza, 2013.

VIEIRA, Iúta L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2005.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística.** São Paulo: parábola Editorial, 2001.



## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

- DADOS PESSOAIS

OBS.: O nome deverá ser fictício para a preservação da sua identidade.

- 1) Nome fictício:
- 2) Idade:
- 2) Escolaridade:
- 3) instituição da escolaridade:
- 3) Formação de nível superior:
- 4) Instituição da formação de nível superior:
- 5) Ano de conclusão do curso superior:
- 5) Formação de pós-graduação 1:
- 6) Instituição da pós-graduação:  
Ano de conclusão do curso de pós-graduação 1:
- 6) Formação de pós-graduação 2:
- 7) Instituição da pós-graduação 2:  
Ano de conclusão do curso de pós-graduação 2

- DADOS PROFISSIONAIS

- 1) Há quanto tempo você leciona como professor de Língua Portuguesa (LP)?
- 2) Você faz uso das teorias pedagógicas e linguísticas que estudou no seu tempo de graduação e/ou pós-graduação em sua prática docente? De que modo?
- 3) O que te motivou a escolher a profissão de professor(a) de LP?
- 4) Há quanto tempo você leciona na rede pública de ensino? Com contrato efetivo ou temporário?
- 5) E nesta escola, há quanto tempo você leciona?
- 6) Você leciona integralmente nesta escola, ou sua carga horária é distribuída entre outras escolas da rede?
- 7) Você já teve experiência em escolas particulares?
- 8) Caso você tenha lecionado na área privada da educação, por favor liste algumas diferenças que julgar relevante para o processo de ensino-aprendizagem.
- 9) Atualmente, você costuma se apropriar dos estudos acadêmicos, teóricos e experimentais desenvolvidos para a melhoria do processo ensino-aprendizagem da disciplina que você leciona?
- 10) A(s) escola(s) que você leciona tem um aparato teórico concernente com a disciplina de

LP?

11) Quais os materiais de formação para professor de ensino de LP você, por conta própria, leu nos últimos seis meses?

- O ENSINO DE ORTOGRAFIA

1) Como foi a abordagem da ortografia no seu tempo de escola?

2) Como se deu o desenvolvimento de sua ortografia ao longo da vida?

3) Enquanto professor de LP, como você se comporta mediante a uma dificuldade sua de escrita de alguma palavra?

4) Qual o seu sentimento ao se deparar com redações repletas de inadequações ortográficas de alunos nas séries finais do Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio?

5) Essa realidade acontece com frequência relevante na sua escola? Caso sim, que sentimento desperta em você?

6) Você considera importante o professor de LP reservar um tempo para discutir ortografia com seus alunos?

7) O que, teoricamente, orienta você na abordagem da ortografia em sala de aula?

8) Como é a abordagem da ortografia no seu material didático, mais precisamente no livro didático utilizado pela escola?

9) Descreva como você aborda a ortografia em sua prática na sala de aula.

10) Depois da sua abordagem dos conteúdos ortográficos, você acha que os alunos se apropriam das regras que foram discutidas?

11) Que material de formação para professor de LP, que discutem a ortografia, você leu nos últimos seis meses?

12) Como você avalia, a grosso modo, as produções textuais de seus alunos nos últimos três anos? Algum progresso?

## APÊNDICE B – PLANOS DE AULA

### DITADO INICIAL

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL				
ANO: 8º	TURMA: A, B e C		TURNO: MANHÃ	
DATA: 06/04/2015	CARGA HORÁRIA: 2h/a		PROFESSORA: Marlete Sousa Milhome Carrá Trajano	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO DE ENSINO	RECURSO DIDÁTICO	AValiação
Avaliar a ortografia de palavras	Fonema /z/ representado pelos grafemas “s”, “x” e “z”	<p>Apresentação de trechos de produções textuais em que aparecem inadequações em relação ao uso dos grafemas “s”, “x” e “z” representando o fonema /z/</p> <p>Discussão sobre as inadequações apresentadas</p> <p>Leitura do texto: “Passeio ortográfico” do livro <i>Emília no país da gramática</i>, de Monteiro Lobato</p> <p>Discussão sobre o texto, comparando-o à realidade.</p>	<p>Quadro branco, pincel e apagador</p> <p><i>Data-show</i></p> <p>Folhas de papel ofício</p>	Ditado inicial

## MÓDULO 1

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL				
ANO: 8º	TURMA: A, B e C		TURNO: MANHÃ	
DATA: 08/04/2015	CARGA HORÁRIA: 2h/a		PROFESSORA: Marlete Sousa Milhome Carrá Trajano	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO DE ENSINO	RECURSO DIDÁTICO	AValiação
Utilizar mecanismos para aprimorar a escolha da letra adequada à palavra	Uso da letra “s” representando o fonema /z/	<p>Leitura de um texto motivador, observando palavras que contenham a letra “s” representando o fonema /z/</p> <p>Consulta em dicionário das palavras solicitadas</p> <p>Reflexão sobre os variados fonemas que a letra “s” representa</p> <p>Articulação entre palavras primitivas e derivadas</p> <p>Pesquisa sobre a origem de palavras sinônimas</p> <p>Atividade reflexiva sobre o tema abordado</p>	<p>Quadro branco, pincel e apagador</p> <p><i>Data-show</i></p>	Realização de atividade reflexiva

## MÓDULO 2

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL				
ANO: 8º	TURMA: A, B e C		TURNO: MANHÃ	
DATA: 10/04/2015	CARGA HORÁRIA: 2h/a		PROFESSORA: Marlete Sousa Milhome Carrá Trajano	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO DE ENSINO	RECURSO DIDÁTICO	AValiação
Utilizar mecanismos para aprimorar a escolha da letra adequada à palavra	Uso da letra “x” representando o fonema /z/	<p>Leitura de um texto motivador, observando palavras que contenham a letra “x” representando o fonema /z/</p> <p>Reflexão sobre os variados fonemas que a letra “x” representa</p> <p>Comparação de significados supostos com significados reais</p> <p>Reflexão sobre a regra ortográfica</p> <p>Articulação entre palavras primitivas e derivadas</p> <p>Atividade reflexiva sobre o tema abordado</p>	<p>Quadro branco, pincel e apagador</p> <p><i>Data-show</i></p>	Realização de atividade reflexiva

## MÓDULO 3

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL				
ANO: 8º	TURMA: A, B e C		TURNO: MANHÃ	
DATA: 13/04/2015	CARGA HORÁRIA: 2h/a		PROFESSORA: Marlete Sousa Milhome Carrá Trajano	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO DE ENSINO	RECURSO DIDÁTICO	AVALIAÇÃO
Utilizar mecanismos para aprimorar a escolha da letra adequada à palavra	Uso da letra “z” representando o fonema /z/	<p>Leitura de um texto motivador, observando palavras que contenham a letra “z” representando o fonema /z/</p> <p>Comparação de significados supostos com significados reais</p> <p>Reflexão sobre a regra ortográfica</p> <p>Articulação entre palavras primitivas e derivadas</p> <p>Atividade reflexiva sobre o tema abordado</p>	<p>Quadro branco, pincel e apagador</p> <p><i>Data-show</i></p>	Realização de atividade reflexiva

### TREINO RTOGRÁFICO

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL				
ANO: 8º	TURMA: A, B e C		TURNO: MANHÃ	
DATA: 13/04/2015	CARGA HORÁRIA: 2h/a		PROFESSORA: Marlete Sousa Milhome Carrá Trajano	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO DE ENSINO	RECURSO DIDÁTICO	AVALIAÇÃO
Avaliar a ortografia de palavras	Fonema /z/ representado pelos grafemas “s”, “x” e “z”	Pesquisa da grafia correta das palavras em dicionário	Quadro branco, pincel e apagador  <i>Data-show</i>	Treino Ortográfico

## DITADO FINAL

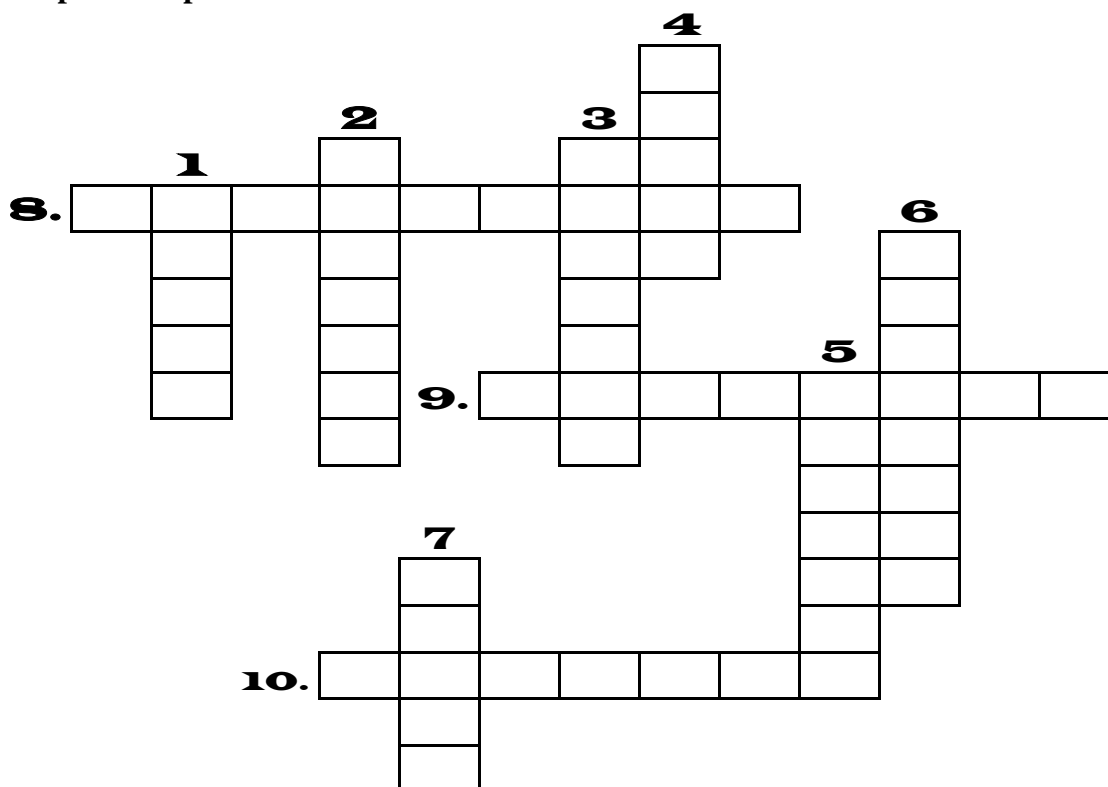
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL				
ANO: 8º	TURMA: A, B e C		TURNO: MANHÃ	
DATA: 14/04/2015	CARGA HORÁRIA: 2h/a		PROFESSORA: Marlete Sousa Milhome Carrá Trajano	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTO DE ENSINO	RECURSO DIDÁTICO	AVALIAÇÃO
Avaliar a ortografia de palavras	Fonema /z/ representado pelos grafemas “s”, “x” e “z”	“Emília ataca o reduto etimológico” do livro <i>Emília no país da gramática</i> , de Monteiro Lobato	Quadro branco, pincel e apagador  <i>Data-show</i>  Folhas de cadernos	Ditado Final



## APÊNDICE C – ATIVIDADES

### ATIVIDADE REFLEXIVA 1

1) Leia os significados apresentados abaixo e complete o jogo de palavras. Observe que abaixo de cada significado é apresentada uma palavra derivada da palavra a ser completada aplicado numa frase.



1. s.m. Uso mau, excessivo ou injusto. Injustiça, desordem, excesso.

Frase: Esse líder é considerado abusado, pois comete muitas injustiças.

2. s.m. Gênero de insetos coleópteros, de asas membranosas com uma espécie de cobertura córnea, zumbido forte, altamente nocivos à agricultura, e do qual existem várias espécies.

Frase: apareceram uns besourinhos no jardim da minha casa.

3. s.m.pl. Manifestação de pesar, de tristeza.

Frase: É com muito pesar que lhe cumprimento hoje.

4. s.f. Vestimenta de crianças e mulheres, com ou sem mangas ou gola, que termina na cintura, prendendo-se à saia.

Frase: Esse blusão não ficou legal em mim.

5. s.f. Negócio, sociedade comercial.

Frase: Só quem ganha com essas taxas de juros são os empresários.

6. s.m. Ato ou efeito de agasalhar; acolhimento, hospedagem.

Abrigo.

Frase: O frio estava intenso e nos agasalhamos.

7. s.f. Lâmina de ardósia enquadrada em madeira e usada nas escolas para desenhos etc.

Frase: Ele escreveu numa lousinha minúscula.

8. s.f. Ação de explicar uma matéria de teor religioso; ação ou efeito de instruir acerca de uma religião (ou doutrina).

Frase: A catequista explicou bem a passagem bíblica.

9. s.f. Proteção contra a invasão das águas, por meio de diques; barragem.

Frase: Represaram a água bem perto da nascente.

10. s.f. Mulher de duque ou que tem o título ou propriedade de um ducado./ Tipo de tecido de algodão.

Frase: O duque não a deixou sair.

Obs.: significados retirados do site <http://www.dicio.com.br>.

**2) Depois de encontrar as palavras dos itens acima, complete as frases abaixo. Para isso encaixe de maneira adequada as mesmas palavras encontradas. Preste bastante atenção no contexto da frase.**

a) “Não há poder. Há um \_\_\_\_\_ do poder, nada mais.” (—Henry de Montherlant)

b) A ética deve acompanhar sempre o jornalismo, como o zumbido acompanha o \_\_\_\_\_ . ([Gabriel García Márquez](#))

c) Poesia não dá camisa.  
Mas quando o poeta tem uma musa,  
não precisa de \_\_\_\_\_ ,  
vive de brisa. (Pedro Bial)

d) Esquecer é uma necessidade. A vida é uma \_\_\_\_\_ , em que o destino, para escrever um novo caso, precisa de apagar o caso escrito. ([Machado de Assis](#))

e) O amor e as \_\_\_\_\_ são iguais: se você deixa uma brecha por onde um fio de água possa se meter, aos poucos ele vai arrebentando as paredes, chega um momento em que ninguém consegue mais controlar a força da correnteza. ([Paulo Coelho](#))

f) Traga um \_\_\_\_\_ para esquentar a minha falta de amor e ganhe em troca um ingresso para a minha fidelidade. ([tati b](#))

g) Sabe quem é o melhor vendedor do mundo? O cliente satisfeito, ele vende sua \_\_\_\_\_ , marca, produto e não cobra comissão. ([Roger Stankewski](#))

h) Os meus mais sentidos \_\_\_\_\_ para toda a vossa família, pela perda do seu

ente querido. c) Hoje Jornada do Catequista, o Papa Francisco presidiu à missa na Praça de São de São Pedro para cerca de dois mil catequistas vindos de várias partes do mundo em peregrinação à Sé de Pedro e para tomar parte no Congresso Internacional da \_\_\_\_\_, realizado nos últimos três dias em Roma, no âmbito do ano da Fé. (2013-09-29 Rádio Vaticana)

i) Se não fosse a imaginação, o homem seria tão feliz nos braços de uma criada quanto nos de uma \_\_\_\_\_. (Samuel Johnson)

OBS.: As frases foram retiradas dos sites: <http://pensador.uol.com.br>; <http://kdfrases.com>; <http://www.mundodasmensagens.com> e <http://www.news.va/pt/news>.

**3) escolha três palavras entre as palavras que foram exercitadas nas questões 1 e 2 e monte uma frase com sentido.**













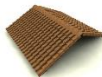

---

---

---

**ATIVIDADE REFLEXIVA 2**

1) Trocando as figuras pelas letras correspondentes, você escreverá exemplos que confirmarão uma regra que será descoberta na questão 2.

	<b>a</b>
	<b>c</b>
	<b>d</b>
	<b>e</b>
	<b>g</b>
	<b>i</b>
	<b>í</b>
	<b>l</b>
	<b>m</b>
	<b>o</b>
	<b>p</b>
	<b>r</b>
	<b>t</b>
	<b>x</b>

a)     

---

b)      

---

c)        

---



2) Eliminando as letras B, F, H e J, vamos formar uma regrinha da utilização da letra “X” om o mesmo som do “Z”, fonema /z/. Escreva nas linhas abaixo.

B A B F H L F E H T B F R J A H J B B F H X J H F A F S B H S F U J M B H E F B H S F O F M B H F D E B H Z H J B S H  
 E M F P F R E H B F Q U J E J C J O B M F E Ç J A H R H J P B E F L A H L H E H T J R F A H B E F S H E J G B U F I H D  
 B O F D J O H B F X H J B E J F O U H T B R F A J H V B O F G H A H L H B ( F E F X J I H S J T B E F M H J A B L F G H  
 U J M B A H S J F E X H C F E F B Ç B H Õ H B J E F H S H H B C F B O H M H J O B F A F H B P B H A F L B H A F V J  
 R B A F H E B X J U )

---



---



---



---

3) Escolha três palavras entre as palavras que foram exercitadas nas questões 1 e 2 e monte uma frase com sentido.

---



---



---

### ATIVIDADE REFLEXIVA 3

1) Encontre dez palavras grafadas com “Z” no caça-palavras abaixo.

P	M	A	I	L	P	A	E	C	F
T	A	R	D	E	S	L	I	Z	E
N	L	E	A	Z	M	B	O	Y	R
V	F	Z	C	V	N	Ú	A	S	B
P	A	A	G	B	U	Z	I	N	A
R	Z	B	Y	M	M	I	E	F	L
O	E	P	R	A	Z	O	Ú	X	I
E	M	Ú	A	L	T	E	Z	A	Z
Z	A	D	O	Ú	P	Q	W	K	A
A	V	C	A	F	E	Z	A	L	N

2) Complete as duas frases abaixo utilizando duas palavras encontradas no item 1.

- a) A palavra \_\_\_\_\_ tem origem árabe (al-khuzâma). É uma planta de que se extrai um óleo de odor muito suave: lavanda.
- b) A palavra \_\_\_\_\_ vem do Latim BUCINA, “trombeta”. Na face humana, nas bochechas, existe um par de músculos, os **bucinadores**, responsáveis pela ação de assoprar um instrumento musical.

3) Transforme os adjetivos abaixo em substantivos.

belo \_\_\_\_\_  
 esperto \_\_\_\_\_  
 duro \_\_\_\_\_  
 triste \_\_\_\_\_  
 malvado \_\_\_\_\_  
 frio \_\_\_\_\_

4) Após essa transformação podemos afirmar que substantivos formados por a partir de adjetivos são grafados com “Z”. Das palavras encontradas no item 1 se aplica a essa regra?

\_\_\_\_\_

5) Construa um período que tenha as palavras PROEZA, REZA E DESLIZE. Não importa a ordem em que apareçam.

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

## ANEXO A – EXEMPLO DE ATIVIDADE LD

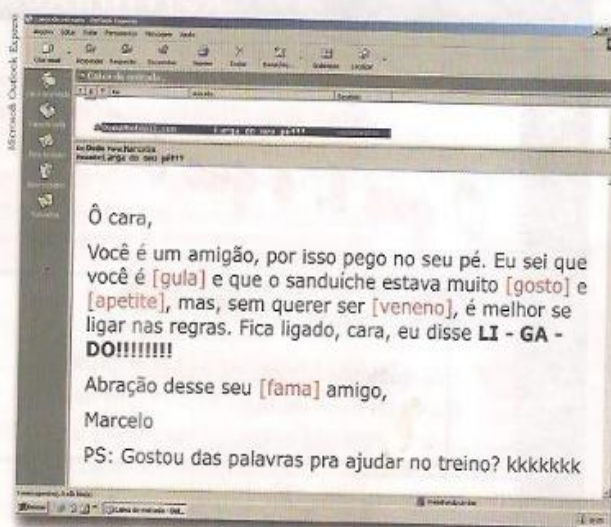
3. Copie as frases a seguir substituindo cada ■ pela palavra indicada nos parênteses, acrescida de **oso** ou **osa**, conforme o caso. Faça as adaptações necessárias.

- a) Mamãe é muito ■. (carinho) *carinhosa*
- b) Dudu é um menino muito ■. (dengo) *dengoso*
- c) Detesto pessoas ■. (mentira) *mentirosas*
- d) Marcelo parece muito ■ (cuidado) com seus livros. *cuidadoso*

4. Agora, com base nessas palavras, copie em seu caderno a regra utilizada em sua escrita. Substitua os ■ adequadamente.

As palavras terminadas em ■ e ■ são escritas com ■.  
As palavras terminadas em **oso** e **osa** são escritas com **s**.

5. Marcelo, ao responder à mensagem do Dudu, aproveitou a oportunidade para brincar com ele. Copie o texto do e-mail substituindo as palavras dos colchetes de acordo com a regra acima.



guloso, gostoso, apetitoso, venenoso, famoso

6. Copie as palavras a seguir no caderno e acrescente outras duas da mesma família.

- |                                   |                                       |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| a) análise<br>analisar, analisado | e) aviso<br>avisar, avisado           |
| b) casa<br>caseiro, casarão       | f) pesquisa<br>pesquisar, pesquisador |
| c) cruz<br>cruzeiro, cruzar       | g) juiz<br>ajuizar, ajuizado          |
| d) azar<br>azarão, azarado        | h) azedo<br>azedar, azedume           |

Escrevem-se com **s** ou **z** as palavras derivadas de outras que já possuem a letra **s** ou **z**, respectivamente, em sua grafia.

ANEXO B – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO  
PROFESSORA A

①

## Dados Pessoais

- 1) Andréia Matos
- 2) 40 anos
- 3) Ensino Médio
- 3) Colégio Sagrado Coração de Jesus
- 3) Bacharel em Letras com habilitação plena em língua portuguesa.
- 4) Universidade de São Paulo - USP
- 5) 2000.1
- 5) Pós-graduação em Gestão Escolar - em curso
- 6) Anac - 2016.1

## Dados Profissionais

- 1) 23 anos
- 2) pim, na elaboração de aulas e metodologia de ensino
- 3) gosto de ensinar a nossa língua materna.



4) 23 anos

05) 07 anos

06) Lições integralmente nesta escola.

07) sim

08) Recursos pedagógicos que as escolas particulares dispõem e que, na maioria das vezes, inexistem ou é precária na rede pública

09) Não

10) sim

11) Li materiais referentes a correção de produção textual do Enem.

### Ensino de Ortografia

1) Fazia muitas cópias, ditados e treinos ortográficos

2) Fui memorizando através de regras, exercícios e consultas ao dicionário.

3) Procurava consultar um dicionário e a gramática.

4) Frustração e impotência

5) sim, acontece e sinto-me, muitas vezes, impotente diante dessa situação.

6) sim

07) A produção textual

08) Não há abordagem da ortografia diretamente, porque hoje é contextualizada.

09) Abordo de uma forma contextualizada e utilizo também o método tradicional como o treino ortográfico devido ao Projeto Solitário realizado na escola.

10) Não, os alunos no máximo memorizam algumas poucas palavras.

11) Nenhum

12) O progresso é visto em relação a uma melhor organização das ideias, mas não em relação à ortografia.

## PROFESSORA B

②

01. Maria de Fátima

02. 54 anos

03. Curso Pedagógico  
Curso Secretariado

03. Escola Pública

03. Letras  
Pedagogia

04. VECE

05. Letras - 1988  
Pedagogia - 200005. Gestão Escolar  
VECE  
Ano: 1993

## Dados Profissionais

01. Uns 25 anos

02. Dim. Disciplinas como didática, metodologias ajudaram-me na construção de minha prática pedagógica.



03. Minha experiência como professora alfabetizadora.
04. Há 13 anos como professora efetiva.
05. Há 10 anos.
06. Sim, integralmente na mesma escola.
07. Sim.
08. Recursos pedagógicos que são precários em muitas escolas públicas.
09. Não.
10. Sim.
11. Ultimamente, não.

### O Ensino da Ortografia

01. Memorizava regras, fazia cópias de texto e ditado de palavras.

02. Memorização de algumas regras e uso do dicionário.
03. Consulta sem a gramática ou um dicionário
04. Entristecida
05. Sim. Muitas vezes, busco algumas atividades, metodologias tentando amenizar tal situação, mas me sinto impotente.
06. Com certeza
07. As produções textuais dos alunos
08. A abordagem da ortografia no livro didático é feita de forma contextualizada.
09. Utilizo o método tradicional como o treino ortográfico, atendendo a um projeto da escola, "o soletrando" e abordo de forma contextualizada.
10. Não. Eles memorizam algumas palavras.
11. Nenhum
12. Devido a internet, eles se sentem mais estimulados a escrever, embora não apresentem

progresso em relação a ortografia.

1	[Faded text]	10
2	[Faded text]	10
3	[Faded text]	10
4	[Faded text]	10
5	[Faded text]	10
6	[Faded text]	10
7	[Faded text]	10
8	[Faded text]	10
9	[Faded text]	10
10	[Faded text]	10
11	[Faded text]	10
12	[Faded text]	10
13	[Faded text]	10
14	[Faded text]	10
15	[Faded text]	10
16	[Faded text]	10
17	[Faded text]	10
18	[Faded text]	10
19	[Faded text]	10
20	[Faded text]	10

## PROFESSORA C

3

01 Maria Lúcia

02 55 anos

02 Curso Pedagógico

03 Instituto de Educação do Ceará

03 Pedagogia / Graduação Específica em Língua Portuguesa

04 Universidade Vale do Acaraú

05- 2001 / 2007

05 1: Metodologia do Ensino Fundamental e Médio

06- UVA

07 2003

## Dados profissionais

01- 20 anos

02- Sim. No uso de algumas metodologias adquiridas no curso.

03- A vontade de aprender a língua materna.



04- 20 anos. Efetivo

05- 10 anos

06 Apenas nesta escola.

07- Não

08- -

09 Não

10 Sim

11- Não tenho lido ultimamente

### Ensino de Ortografia

01- Tinha que decorar muitas regras, fazer cópias e ditados.

02- Aprendi algumas regras e quando tinha dúvidas consultava o dicionário

03- Procuro consultar o dicionário e a gramática

04- Fico triste e me pergunto se eu poderia fazer algo para evitar essa situação.

05- Sim. Me sinto impotente. Gostaria de po-



de fazer algo para mudar a situação.

06. Sim

07. A produção textual

08. A abordagem é contextualizada

09. Faço treino ortográfico com as palavras (civis) retiradas dos textos produzidos por eles.

10. Não. No máximo eles memorizam algumas palavras.

11. Nenhum

12. Devo progresso apenas com relação ao processo criativo.

## ANEXO C - DITADOS INICIAIS

## GRUPO CONTROLE

## ALUNO A

- |                       |                             |                  |
|-----------------------|-----------------------------|------------------|
| 1 - Abuso OK          | 24 - lombusa                | 51 - cabezal     |
| 2 - Exagero OK        | 25 -                        | 52 - Exultar     |
| 3 - Agemizar          | 26 - Suaviza x              | 53 - repressa OK |
| 4 - Axerter           | 27 - exoner                 | 54 - prazo OK    |
| 5 - albarzema OK      | 28 - gromizis               | 55 - azedo       |
| 6 - ezala             | 29 - exercicio OK           |                  |
| 7 - ezaltan           | 30 - exercido OK            |                  |
| 8 - agasalho OK       | 31 - Empresa OK             |                  |
| 9 - alhoza OK         | 32 - proeza x               |                  |
| 10 - Exame OK         | 33 - e ? exilio             |                  |
| 11 - Analisa          | 34 - lezar                  |                  |
| 12 - cabeceira x      | 35 - vazan                  |                  |
| 13 - cabeceira        | 36 - lizer                  |                  |
| 14 - Exato            | 37 - eximio                 |                  |
| 15 - <del>Exato</del> | 38 - existin                |                  |
| 16 - bezouro OK       | 39 - rezar x                |                  |
| 17 - Apazivel         | Reza                        |                  |
| 18 - exulta           | 40 - lousa OK               |                  |
| 19 - fusorio          | 41 - deslizer <del>OK</del> |                  |
| 20 - luzina OK        | 42 - luzer deslize          |                  |
| 21 - exemplo OK       | 43 - gazeta                 |                  |
| 22 - lousa OK         | 44 - Exodo OK               | Exodo            |
| 23 - lousa x          | 45 -                        |                  |
|                       | 46 - paliza x Baliza        |                  |
|                       | 47 - paralizar              |                  |
|                       | 48 - exotico                |                  |
|                       | 49 - Amazonas               |                  |
|                       | 50 - rezamis x perezamir    |                  |

## ALUNO B

- 1 → Abusos ok ✓  
 2 → Asaqueo x  
 3 → Agoniza  
 4 → Aceso  
 5 → Alfazema ok ✓  
 6 → Asala  
 7 → Asaltar  
 8 → Agazalho x  
 9 → Aliza ok  
 10 → Azame x  
 11 → Analizar  
 12 → latices x ✓  
 13 → latices  
 14 → Exato  
 15 → Azali  
 16 → bezano x  
 17 → A parabal  
 18 → Excultar  
 19 → bizanho  
 20 → buzina ok ✓  
 21 → exemplo ok ✓  
 22 → ~~blusa~~ blusa ok ✓  
 23 → buzio ok ✓  
 24 → hambuzar  
 25 → esquitel
- 26 → Duqueza x  
 27 → elecer  
 28 → gromize  
 29 → exercicio ok ✓  
 30 → exercito ok ✓  
 31 → Empresas ok ✓  
 32 → Praxa ok ✓  
 33 → ~~exilio~~ exilio x  
 34 → lezar  
 35 → bazar  
 36 → liso  
 37 → exilio  
 38 → Exista  
 39 → Praxa ok ✓  
 40 → leura ok ✓  
 41 → Deslize x  
 42 → luso  
 43 → gazela  
 44 → ezalo x  
 45 → obsequio  
 46 → baliza ok ✓  
 47 → paralizar  
 48 → Exatoco  
 49 → Amazonas  
 50 → pesames ok ✓
- 51 → lafezal ok ✓  
 52 → Esultar  
 53 → Repusa x  
 54 → Buzio ok ✓  
 55 → azedo

ALUNO C

- 1 ~~Aburo~~ Aburo ✓
- 2 ~~Agquirio~~ X
- 3 Agonisa
- 4 ~~Aburo~~
- 5 ~~Aburama~~ X
- 6 ~~Agala~~
- 7 ~~Agalta~~
- 8 ~~Agardho~~ Agardho ✓
- 9 ~~Agatza~~ X
- 10 ~~Agexome~~ ✓
- 11 ~~Agmaliza~~
- 12 ~~Agcalquira~~ ✓
- 13 ~~Agcalquira~~
- 14 ~~Agato~~
- 15 ~~Agreuxari~~
- 16 ~~Agosruera~~ X
- 17 ~~Agpaxariel~~
- 18 ~~Agreutan~~
- 19 ~~Agdrigenio~~
- 20 ~~Agurina~~ X
- 21 ~~Aguplo~~ ?
- 22 ~~Agblusa~~ ✓
- 23 ~~Agburio~~ X
- 24 ~~Agabuzan~~ Agabuzan
- 25 ~~Agrequenal~~

- 26 ~~Agquivara~~ ✓
- 27 ~~Agzora~~
- 28 ~~Aganiza~~
- 29 ~~Agreicio~~ Agreicio ?
- 30 ~~Agreito~~ X
- 31 ~~Agmpura~~ ✓
- 32 ~~Agmura~~ X
- 33 ~~Agreidio~~ X Agreido
- 34 ~~Agmora~~
- 35 ~~Agogan~~
- 36 ~~Agmura~~ Agmura
- 37 ~~Agrelio~~
- 38 ~~Agreutin~~
- 39 ~~Agreiza~~ ✓
- 40 ~~Agmura~~ ✓
- 41 ~~Agdore~~ X Agdore
- 42 ~~Agrezo~~
- 43 ~~Agreita~~
- 44 ~~Agmura~~ X Agmura
- 45 ~~Agreque~~
- 46 ~~Agaligan~~ ✓
- 47 ~~Agparaligan~~
- 48 ~~Agrelico~~
- 49 ~~Agomozonias~~
- 50 ~~Agpumi~~ ✓

- 51 ~~Agafisal~~ Agafisal
- 52 ~~Agreutan~~
- 53 ~~Agmpura~~ X Agmpura
- 54 ~~Agrezo~~ ✓
- 55 ~~Agreido~~



ALUNO D

Abusso ok ✓		duquesado ok ✓	cafetal x
axaguiso ok ✓		laxer	szultar
agonizar		grango	reperosa ok
acargo		lavradio ok ✓	prego ok
alfagemar ok ✓		laxucito ok ✓	agurdo
igalar		empresen ok ✓	
igaltar		prayer ok ✓	
agaganho x		bilio ok ✓	
artiga ok ✓		ligar	
igame x		vazar	
analizar		liso	
certiguise ok ✓		almior	
certiguise		laxoti	
laxer		vazar x ok	
laxi		laxer ok ✓	
bussuro ok ✓		desalgar ok ✓	
apressivel		luser	
laxulta		geyeta	
bixome		laxido ok ✓	
buzine ok ✓		obsequio	
exemplo ok ✓		balisa x	
blusa ok ✓		parechise	
buziat x		laxio	
lambusen		amazonas	
laxiquel		parbame ok ✓	

## ALUNO E

- |                         |                                |                                |
|-------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| 1 - <u>Abusivo</u> x    | 24 - <u>lanbuzar</u>           | 49 - <u>amajonar</u>           |
| 2 - <u>exayero</u> ok   | 25 - <u>exequiel</u>           | 50 - <u>Perzamer</u> x PERAMES |
| 3 - <u>ageniza</u>      | 26 - <u>duqunza</u> x          | 51 - <u>cafizal</u> ok         |
| 4 - <u>arrexo</u>       | 27 - <u>exmer</u>              | 52 - <u>exultar</u>            |
| 5 - <u>alpaxema</u> x   | 28 - <u>granizer</u>           | 53 - <u>reversa</u> ok         |
| 6 - <u>egala</u>        | 29 - <u>exercitio</u> ok       | 54 - <u>Prayo</u> ok           |
| 7 - <u>exautar</u>      | 30 - <u>exercito</u> ok        | 55 - <u>azedo</u>              |
| 8 - <u>ayazalho</u> x   | 31 - <u>empresaria</u> x       |                                |
| 9 - <u>autema</u> x     | 32 - <u>inuesa</u> x           |                                |
| 10 - <u>exame</u> ok    | 33 - <u>exilio</u> ok          |                                |
| 11 - <u>analiza</u>     | 34 - <u>lexar</u>              |                                |
| 12 - <u>catequiza</u> x | 35 - <u>vazar</u>              |                                |
| 13 - <u>catequizar</u>  | 36 - <u>luxo</u>               |                                |
| 14 - <u>exato</u>       | 37 - <u>exicio</u>             |                                |
| 15 - <u>exaurer</u>     | 38 - <u>existir</u>            |                                |
| 16 - <u>Besavio</u> ok  | 39 - <u>ressa</u> x            |                                |
| 17 - <u>aprazivel</u>   | 40 - <u>leusa</u> ok           |                                |
| 18 - <u>exultar</u>     | 41 - <u>deglizir</u> x DESLIZE |                                |
| 19 - <u>Bissomiel</u>   | 42 - <u>luzer</u>              |                                |
| 20 - <u>Buxina</u> x    | 43 - <u>ganeta</u>             |                                |
| 21 - <u>exemplo</u> x   | 44 - <u>exado</u> ok           |                                |
| 22 - <u>luxa</u> ok     | 45 - <u>absegu</u>             |                                |
| 23 - <u>Buxio</u> x     | 46 - <u>Balissa</u> x BALIZA   |                                |
|                         | 47 - <u>Paralizer</u>          |                                |
|                         | 48 - <u>exetio</u>             |                                |

## ALUNO F

- |                                 |                                 |                 |
|---------------------------------|---------------------------------|-----------------|
| 1 - Abuzo X                     | 28 - granizo                    | 51 - Cafetal X  |
| 2 - Ezagiero X                  | 29 - <del>exercitar</del>       | 52 - exultar    |
| 3 - Agenizar                    | 30 - <del>exercitar</del>       | 53 - reprezar X |
| 4 - Aliso                       | 31 - empreza X                  | 54 - Prazo X    |
| 5 - Alrazema OK                 | 32 - praza OK                   | 55 - Azedo      |
| 6 - Essalar                     | 33 - exilio OK                  |                 |
| 7 - Ezaltar                     | 34 - legar                      |                 |
| 8 - Agasalho X                  | 35 - <del>vogam</del>           |                 |
| 9 - Alaga X                     | 36 - lizo                       |                 |
| 10 - Exame X                    | 37 - Egenio                     |                 |
| 11 - Analizar                   | 38 - exercitar                  |                 |
| 12 - Catagora X                 | 39 - ruzor OK                   |                 |
| 13 - Catiquizar                 | 40 - louza X                    |                 |
| 14 - exato                      | 41 - <del>dehizer</del>         |                 |
| 15 - exatru                     | 42 - luxo                       |                 |
| 16 - Berrouro X                 | 43 - garreto                    |                 |
| 17 - APragirel                  | 44 - <del>exedu</del> X         |                 |
| 18 - Exercitar                  | 45 - <del>exedu</del> Obsequio  |                 |
| 19 - Bizinho                    | 46 - <del>exedu</del> kaliza OK |                 |
| 20 - Buzinar OK                 | 47 - Paratizar                  |                 |
| 21 - exemplo X                  | 48 - <del>exercitar</del>       |                 |
| 22 - pluzar X                   | 49 - Amazonas                   |                 |
| 23 - Bulzou OK                  | 50 - Pezernis X                 |                 |
| 24 - lambuzar                   |                                 |                 |
| 24 - <del>exigir</del> requirer |                                 |                 |
| 25 - duquizar                   |                                 |                 |

## ALUNO G

- |                    |                   |                 |
|--------------------|-------------------|-----------------|
| 1 - ABUSO OK       | 26 - Duqueza X    | 51 - CAFEZAL OK |
| 2 - ESAGERO X      | 27 - EXERCER      | 52 - EZULTAR    |
| 3 - AGONIZAR OK    | 28 - Gromiso      | 53 - REPRESA X  |
| 4 - ASEZO          | 29 - EXERBISIO OK | 54 - PRAZO OK   |
| 5 - ALFAZEMA OK    | 30 - EXERCITO OK  | 55 - AZEDO      |
| 6 - EXALAR OK      | 31 - EMPRESA OK   |                 |
| 7 - EXALTAR        | 32 - PROESA X     |                 |
| 8 - AGASALHO OK    | 33 - EZILIO X     |                 |
| 9 - ALTESA X       | 34 - REZAR        |                 |
| 10 - EXAME OK      | 35 - VASAR        |                 |
| 11 - ANALISAR      | 36 - LISO         |                 |
| 12 - CATEGORISE OK | 37 - EZIMIO       |                 |
| 13 - CATEGUISAR    | 38 - EXISTE       |                 |
| 14 - EXATO         | 39 - REZAR OK     |                 |
| 15 - ESALRIR       | 40 - LAUZA X      |                 |
| 16 - BESAURO OK    | 41 - DESLISE X    |                 |
| 17 - APRASIVEL     | 42 - LISO         |                 |
| 18 - EXECUTAR      | 43 - GAZETA       |                 |
| 19 - BEZONHO       | 44 - EXODO OK     |                 |
| 20 - BUZINA OK     | 45 - OBSEQUIO     |                 |
| 21 - EXEMPLE OK    | 46 - BALISA X     |                 |
| 22 - BLUSA OK      | 47 - PARALIZAR    |                 |
| 23 - BUSIO X       | 48 - EXOTICO      |                 |
| 24 - LOMBREAR      | 49 - AMAZONAS     |                 |
| 25 - EXEQUIVEL     | 50 - PESAMES OK   |                 |



## ALUNO H

- |                   |                   |                |
|-------------------|-------------------|----------------|
| 1 - ABUSO OK      | 26 - DUGUEZA X    | 51 - CAFEJAO X |
| 2 - EXAGERO OK    | 27 - EXERCER OK   | 52 - EXUTAR    |
| 3 - AGANIBAR      | 28 - GRANZO       | 53 - REPLEGA X |
| 4 - ASEO          | 29 - EXERCICIO OK | 54 - PLAGO OK  |
| 5 - ALFABEMA OK   | 30 - EXERCITO OK  | 55 - Agedo     |
| 6 - EXALAR        | 31 - EMPRESA OK   |                |
| 7 - EXALTAR       | 32 - PROESA X     |                |
| 8 - AGAZALHO X    | 33 - EXILIO OK    |                |
| 9 - ALTEGA OK     | 34 - LEGAR        |                |
| 10 - EXAME OK     | 35 - UGAR         |                |
| 11 - ANALIGAR     | 36 - LISO         |                |
| 12 - CATEGUEZA OK | 37 - EXIMIO       |                |
| 13 - CATEGUIZAR   | 38 - EXESTIR      |                |
| 14 - EXATO        | 39 - REGA OK      |                |
| 15 - EXALRIR      | 40 - LOGA X       |                |
| 16 - BESOURO OK   | 41 - DESLIZE OK   |                |
| 17 - APLAGUEL     | 42 - LUGO         |                |
| 18 - EXECUTAR     | 43 - gazeta       |                |
| 19 - DISONHO      | 44 - EXODO OK     |                |
| 20 - BUSINA X     | 45 - OBIGUO       |                |
| 21 - EXEMPLO OK   | 46 - DALIGA OK    |                |
| 22 - BLUSA OK     | 47 - PARALIGAR    |                |
| 23 - BULSIO X     | 48 - EXOTICO      |                |
| 24 - LAMBUGAR     | 49 - AMAGONAS     |                |
| 25 - EXEGULVEL    | 50 - pegamis X    |                |

## ALUNO I

- 1- abuso OK ✓
- 2- exagero OK ✓
- 3- agonisar
- 4- acoso
- 5- aloposema X
- 6- ~~exa~~ exala
- 7- exalter
- 8- hagallo ?
- 9- altiza OK
- 10- exome OK
- 11- analizar
- 12- Catiquise OK
- 13- Catiquisan
- 14- exato
- 15- exair
- 16- besario OK
- 17- abra ~~pro~~ prosivel
- 18- ~~exa~~   
 • excuter

- 19- ~~busina~~ busomen
- 20- busina X
- 21- exemplo OK
- 22- blusa OK
- 23- kivil X
- 24- lambusar
- 25- saquivel
- 26- duquesa X
- 27- exercer
- 28- gromiso
- 29- edercicio OK
- 30- exercito OK
- 31- empresa OK
- 32- prasa X
- 33- exilio OK
- 34- leado
- 35- vazar
- 36- ~~liso~~ liso
- 37- exilio
- 38- existir
- 39- rezar OK
- 40- louca OK
- 41- deslize X
- 42- lujo
- 43- ejaeta
- 44- ~~exa~~ exado OK
- 45- obsequio
- 46- baliza OK
- 47- ~~ponal~~ ponalizar

- 48- ~~exa~~ exotics
- 49- amazonas
- 50- pesamis OK
- 51- saferal X
- 52- exuter
- 53- ~~exa~~ repusa OK
- 54- prasa X
- 55- ~~exa~~ ayudo



## ALUNO J

- |                 |                |                  |
|-----------------|----------------|------------------|
| 1 adouso ok     | 26 duqueza     | 51 confizol - ok |
| 2 exagero ok    | 27 exar        | 52 exutor        |
| 3 aganizar      | 28 gramizo     | 53 ruzoz         |
| 4 zero +        | 29 exercicio   | 54 prizo ok      |
| 5 aljazeera ok  | 30 exercito ok | 55 dyado         |
| 6 ezalar x      | 31 empresa ok  |                  |
| 7 zaltar x      | 32 proza ok    |                  |
| 8 dgaralho ok   | 33 exiclio ok  |                  |
| 9 autizar ok    | 34 elzar       |                  |
| 10 examl ok     | 35 vazar       |                  |
| 11 dnalizar     | 36 budo        |                  |
| 12 catequizez x | 37 eximio      |                  |
| 13 catequizar   | 38 exurir      |                  |
| 14 exato        | 39 rezar ok    |                  |
| 15 ezallar      | 40 lusa ok     |                  |
| 16 bireris ok   | 41 derlyz ok   |                  |
| 17 dpragivel    | 42 uso         |                  |
| 18 exantar      | 43 gazto       |                  |
| 19 birankis     | 44 exado ok    |                  |
| 20 buzino ok    | 45 obirequis   |                  |
| 21 exemplos ok  | 46 balirax     |                  |
| 22 blura ok     | 47 paralizar   |                  |
| 23 burio x      | 48 exotico     |                  |
| 24 lamburar     | 49 amozonar    |                  |
| 25 exequiel     | 50 peramur x   |                  |

## GRUPO EXPERIMENTAL

## ALUNO K

- |                   |                   |                 |
|-------------------|-------------------|-----------------|
| 1 = Abuso ok      | 26 = Duquesa ok   | 31 = Cabizal ok |
| 2 = Exagero ok    | 27 = Exercen      | 32 = Exultar    |
| 3 = Agonizar      | 28 = granizo      | 33 = Represa ok |
| 4 = Falso         | 29 = Exercicio ok | 34 = Parago ok  |
| 5 = alarismo ok   | 30 = Exercicio ok | 35 = Azedo      |
| 6 = Exalar        | 31 = Empresa ok   |                 |
| 7 = exaltar       | 32 = Proego ok    |                 |
| 8 = Agaralho ok   | 33 = Eglio ok     |                 |
| 9 = Alagoa ok     | 34 = claxar       |                 |
| 10 = Exame ok     | 35 = vazari       |                 |
| 11 = Analisar     | 36 = cliso        |                 |
| 12 = Catequese ok | 37 = Egimio       |                 |
| 13 = Catequizar   | 38 = existiã      |                 |
| 14 = Exato        | 39 = Rega ok      |                 |
| 15 = Exaurir      | 40 = Banca ok     |                 |
| 16 = Bispos ok    | 41 = deslige ok   |                 |
| 17 = Apocripel    | 42 = falso        |                 |
| 18 = Executar     | 43 = gazeta       |                 |
| 19 = Bispos       | 44 = Exodo ok     |                 |
| 20 = Bugina ok    | 45 = Obisepio     |                 |
| 21 = Exemplo ok   | 46 = Balisa X     |                 |
| 22 = Blusa ok     | 47 = Pinalisar    |                 |
| 23 = Bugio ok     | 48 = Extrico      |                 |
| 24 = Lumbuzar     | 49 = Amazonas     |                 |
| 25 = Exquisit     | 50 = Pisameis ok  |                 |
| 26 =              |                   |                 |
| 27 =              |                   |                 |

## ALUNO L

- |                   |                     |                |
|-------------------|---------------------|----------------|
| 1. Abasco OK      | 26. Duquesa OK      | 51. Espinal OK |
| 2. Gacago OK      | 27. Gacaca          | 52. Gacaca     |
| 3. Agonizan       | 28. granizo         | 53. supasa OK  |
| 4. araca          | 29. Gacacis OK      | 54. progo OK   |
| 5. Alpacoma OK    | 30. Gacacito OK     | 55. Azabo      |
| 6. Gacaca         | 31. Gacaca OK       |                |
| 7. Gacaca         | 32. progo OK        |                |
| 8. Agacalis OK    | 33. Gacaca OK       |                |
| 9. Altiaga X      | 34. Gacaca - lewado |                |
| 10. Gacaca OK     | 35. Gacaca          |                |
| 11. Amaligan      | 36. Gacaca          |                |
| 12. Catequisan OK | 37. Gacaca          |                |
| 13. Catequisan    | 38. Gacaca          |                |
| 14. Gacaca        | 39. Gacaca OK       |                |
| 15. Gacaca        | 40. Gacaca OK       |                |
| 16. Gacaca X      | 41. Gacaca OK       |                |
| 17. Apraxial      | 42. Gacaca          |                |
| 18. Gacaca        | 43. Gacaca          |                |
| 19. Buzonho       | 44. Gacaca OK       |                |
| 20. Buzina OK     | 45. Gacaca          |                |
| 21. Gacaca OK     | 46. Gacaca X        |                |
| 22. Buzina OK     | 47. Gacaca          |                |
| 23. Buzina OK     | 48. Gacaca          |                |
| 24. Gacaca        | 49. Amagosa         |                |
| 25. Gacaca        | 50. Gacaca OK       |                |
|                   | <del>51.</del>      |                |
|                   | <del>52.</del>      |                |
|                   | <del>53.</del>      |                |
|                   | <del>54.</del>      |                |
|                   | <del>55.</del>      |                |



## ALUNO M

- |                 |                             |            |
|-----------------|-----------------------------|------------|
| 1 - Aleuro OK   | 26 - Oleguena OK            | 55 - Aredo |
| 2 - Eragro X    | 27 - Eruca                  |            |
| 3 - Aleurosa    | 28 - Gramma                 |            |
| 4 - Aruco       | 29 - Enciclio X             |            |
| 5 - Alfaruma X  | 30 - Exercito X             |            |
| 6 - Escalar     | 31 - Empuça X               |            |
| 7 - Escutur     | 32 - Pucio X                |            |
| 8 - Agasalho OK | 33 - Exilio X               |            |
| 9 - Altura X    | 34 - Luado                  |            |
| 10 - Exame X    | 35 - Uaga                   |            |
| 11 - Analisa    | 36 - liso                   |            |
| 12 - Caliquia X | 37 - Exilio                 |            |
| 13 - Caliquia   | 38 - Exorta                 |            |
| 14 - Exato      | 39 - <del>ruca</del> ruca X |            |
| 15 - Exami      | 40 - leura OK               |            |
| 16 - leuro OK   | 41 - clulise X              |            |
| 17 - Apronieu   | 42 - lugo                   |            |
| 18 - Escultar   | 43 - Grosita                |            |
| 19 - Bivone     | 44 - Egado X                |            |
| 20 - leuzina X  | 45 - Osequio                |            |
| 21 - Exemplo X  | 46 - localiza X             |            |
| 22 - leura OK   | 47 - paraliza               |            |
| 23 - leuzio X   | 48 - Exotico                |            |
| 24 - leura      | 49 - Amazonas               |            |
| 25 - Esquiem    | 50 - Peromes OK             |            |
|                 | 51 - Coposal X              |            |
|                 | 52 - Escutar                |            |
|                 | 53 - ruca X                 |            |
|                 | 54 - puço X                 |            |

## ALUNO N

- 1° Abuso OK  
 2° Exagero OK  
 3° Aconiza  
 4° ~~Asseso~~ ASSESO  
 5° AFAZEMA OK  
 6° EXALA  
 7° Exalto  
 8° Agazanho X  
 9° Aliza OK  
 10° EXAME OK  
 11° Analizar  
 12° Carte ?  
 13° Carteguiza  
 14° Exalto  
 15° Eixalte → EIXAULI  
 16° Buxowu X  
 17° Abraxizuel  
 18° Exulta  
 19° Bixonio  
 20° Buzina X  
 21° ~~Exeplo~~ Exemplo OK  
 22° Blusa OK  
 23° Buzio OK  
 24° labuza  
 25° Exergizuel  
 26° ~~Brug~~ Duquesa OK  
 27° Exerce  
 28° Esnizio  
 29° Exercício OK  
 30° Exercito OK  
 31° Empreza X  
 32° Poeza X  
 33° Exilio OK  
 34° lezar  
 35° Elazar  
 36° liso  
 37° Exinio  
 38° Existe  
 39° Reza OK  
 40° ~~lousa~~ lousa OK  
 41° Deslize OK  
 42° louso  
 43° Gabeta  
 44° ~~Exodo~~ EXODO OK  
 45° OBISEQUE  
 46° BALIZA OK  
 47° PARALIZAR  
 48° EXOTICO  
 49° AMOZONAS  
 50° Bezamis X  
 51° Cafizal → Cafizal OK  
 52° Exulta  
 53° Repreza X  
 54° Prozo OK  
 55° Azedo.

## ALUNO O

- |                   |                                 |
|-------------------|---------------------------------|
| 1 = abuso ok      | 30 = exercito                   |
| 2 = exagero ok    | 31 = empresa ok                 |
| 3 = agonizar      | 32 = pmesa X                    |
| 4 = acceso        | 33 = ezirio X                   |
| 5 = arjazema ok   | 34 = resa                       |
| 6 = ezakar        | 35 = Uztan                      |
| 7 = ezartar       | 36 = Riso                       |
| 8 = agasakho ok   | 37 = ezinio                     |
| 9 = alteza ok     | 38 = existim                    |
| 10 = exame ok     | 39 = resa X                     |
| 11 = analisar     | 40 = Louisa ok                  |
| 12 = catequese ok | 41 = deslize ok                 |
| 13 = catequisar   | 42 = Russ                       |
| 14 = exato        | 43 = Gazeta                     |
| 15 = ezauri       | 44 = ezodo X                    |
| 16 = besoumo ok   | 45 = obsequio                   |
| 17 = aprasiar     | 46 = balisa X                   |
| 18 = executar     | 47 = paralisar                  |
| 19 = bizonio      | 48 = ezotico                    |
| 20 = buzina ok    | 49 = Amazonas                   |
| 21 = exemplo ok   | 50 = pesames ok                 |
| 22 = blusa ok     | 51 = <del>cafe</del> cafetar ok |
| 23 = buzio ok     | 52 = ezutar                     |
| 24 = rambuzar     | 53 = nepresa                    |
| 25 = exequiar     | 54 = pmaso X                    |
| 26 = duquesa ok   | 55 = Azedo                      |
| 27 = exerciti     |                                 |
| 28 = gmaizo       |                                 |
| 29 = exercicio ok |                                 |



## ALUNO P

- |                  |                  |                |
|------------------|------------------|----------------|
| 1º ABUSO OK      | 27º EXERCÍCIO    | 46º BARRISA X  |
| 2º ESAGERO X     | 28º GRANISO      | 47º PARALISA   |
| 3º AGONISA       | 29º EXERCÍCIO OK | 48º ESOTRO     |
| 4º ASESO         | 30º EXERCÍCIO OK | 49º AMASANAS   |
| 5º ALT-ASCMA X   | 31º EMPRESA OK   | 50º PESANIS OK |
| 6º ESCACA        | 32º PROESA X     | 51º CAPESÃO X  |
| 7º ESALTA        | 33º ESICIO X     | 52º ESUCTA     |
| 8º AGASACHODK    | 34º CESA         | 53º REPNEA OK  |
| 9º ALTESA X      | 35º VASA         | 54º PRASO X    |
| 10º ESAME X      |                  | 55º ASESO      |
| 11º ANALISA      |                  |                |
| 12º CATIGUOSE OK | 36º LISO         |                |
| 13º CATEGUISA    | 37º ESICIO       |                |
| 14º ESATO        | 38º EXISSI       |                |
| 15º ESALU        |                  |                |
| 16º BESOURO OK   | 39º RESA X       |                |
| 17º APRASIVEDU   | 40º COUSA OK     |                |
| 18º ESCUTAN      | 41º DISCISE X    |                |
| 19º BISONIO      | 42º LUSO         |                |
| 20º BUSINA X     | 43º GASTA        |                |
| 21º EXEMPLO OK   | 44º CADO OK      |                |
| 22º BLUSA OK     | 45º BSEGUDO      |                |
| 23º BUSJO X      |                  |                |
| 24º CMBUSA       |                  |                |
| 25º CSOCUVU      |                  |                |
| 26º DOGUSA OK    |                  |                |

## ALUNO Q

- 1- Abuso OK  
 2- Esagero X  
 3- agomisa (110)  
 4- aseso  
 5- abogazema OK  
 6- ezalar  
 7- esalten  
 8- agazalho X  
 9- alteza OK  
 10- kame OK  
 11- a paralizar  
 12- catekisi X  
 13- catekiza  
 14- exato  
 15- esalir  
 16- besouro OK  
 17- a Praga vch  
 18- exultar  
 19- burganho  
 20- busona X  
 21- exemplo OK  
 22- chusa OK  
 23- burgio OK  
 24- hamburgo  
 25- exequiel  
 26- chufuzza X  
 27- exora  
 28- graniso  
 29- exercicio OK  
 30- exercito OK  
 31- empresa OK  
 32- proexo OK  
 33- eslio X  
 34- ezan  
 35- vazan  
 36- lio  
 37- ezumio  
 38- esutan  
 39- ezan OK  
 40- lazar X  
 41- desliser X  
 42- lugo  
 43- gazeta  
 44- esodu X  
 45- obissequin  
 46- balizar OK  
 47- paralizar  
 48- exatos  
 49- amazonas  
 50- pezames X  
 51- capizal OK  
 52- esutan  
 53- ~~Reprezar~~ Reprezar X  
 54- Prazar OK  
 55- asidu

## ALUNO R

- |                 |                               |               |
|-----------------|-------------------------------|---------------|
| 1-Abesoro ok    | 26-Abesoro ok                 | 51- Cabeza ok |
| 2-Exoerion ok   | 27-Exerion                    | 52-Exerion    |
| 3-Agonizor      | 28-Granizo                    | 53-Represa ok |
| 4-Aero          | 29-Exercicio ok               | 54-Prizo ok   |
| 5-Alfazema ok   | 30-Exercito ok                | 55-Azido      |
| 6-Exalan        | 31-Empresa ok                 |               |
| 7-Exalan        | 32- <del>Prizo</del> Priso ok |               |
| 8-Agaralho ok   | 33-Exilio X                   |               |
| 9-Abisa ok      | 34-Exido                      |               |
| 10-etame ok     | 35-vozar                      |               |
| 11-Analizer     | 36-Zero                       |               |
| 12-Catebeiro ok | 37-Exido                      |               |
| 13-Catebeizer   | 38-Exidion                    |               |
| 14-Exabo        | 39-Resar ok                   |               |
| 15-Exalin       | 40-Zouza ok                   |               |
| 16-Beleiro ok   | 41-Deslize ok                 |               |
| 17-Abasarel     | 42-Zeissae                    |               |
| 18-Exerion      | 43-Gaseta                     |               |
| 19-Bisozio      | 44-Exido X                    |               |
| 20-Beirina X    | 45-Abzeber                    |               |
| 21-Exerion ok   | 46-baliza ok                  |               |
| 22-Beira ok     | 47-Paralizer                  |               |
| 23-Beirio X     | 48-Exaico                     |               |
| 24-lambizer     | 49-Amazonas                   |               |
| 25-Exerion      | 50-Resar ok                   |               |

## ALUNOS

- |                |                         |                              |
|----------------|-------------------------|------------------------------|
| 1. obuzo X     | 26 - duqueza X          | 51. Cafesol X                |
| 2. ezagennu X  | 27. Exerce              | 52. <del>Exulta</del> Exulta |
| 3. Agoniza     | 28. Gnomiso             | 53. Represa OK               |
| 4. Azezo       | 29. Exercício OK        | 54. Prazo OK                 |
| 5. Algezema OK | 30. Exercito X          | 55. Azeto                    |
| 6. Esalar      | 31. Empresa OK          |                              |
| 7. Esaltar     | 32. Proeza OK           |                              |
| 8. Agazalho X  | 33. Exílio X            |                              |
| 9. Alteza OK   | 34. <del>Ex</del> lerar |                              |
| 10. Exame X    | 35. vapor               |                              |
| 11. Analiza    | 36. lizo                |                              |
| 12. Cateques X | 37. Exílio              |                              |
| 13. Catequiza  | 38. Existi              |                              |
| 14. Exato      | 39. Rera X              |                              |
| 15. Exorin     | 40. Louza X             |                              |
| 16. bezoro X   | 41. deslizar OK         |                              |
| 17. Anazível   | 42. luzo                |                              |
| 18. Executa    | 43. Gazeta              |                              |
| 19. birgonho   | 44. Exodo OK            |                              |
| 20. bursina X  | 45. Obsequio            |                              |
| 21. Exemplo OK | 46. bolisa X            |                              |
| 22. Plugar X   | 47. parolizar           |                              |
| 23. Buziou X   | 48. Exotico             |                              |
| 24. lamburcan  | 49. Amazonas            |                              |
| 25. Exequível  | 50. peremito OK         |                              |

## ALUNO T

- |                  |                  |               |
|------------------|------------------|---------------|
| 1- Abuso ok      | 27- Exercer      | 53- Repreza X |
| 2- Ezane X       | 28- Prunizo      | 54- Prazo ok  |
| 3- Agonizar      | 29- Exercício ok | 55- Azedo     |
| 4- Arcego        | 30- Exercito ok  |               |
| 5- Alagema ok    | 31- Empreza X    |               |
| 6- Ezalar        | 32- Proeza ok    |               |
| 7- Exaltar       | 33- Exílio ok    |               |
| 8- Apararho ok   | 34- Repor        |               |
| 9- Altezar       | 35- Usar         |               |
| 10- Exame ok     | 36- Buro         |               |
| 11- Analizar     | 37- Exímio       |               |
| 12- Catequiz X   | 38- Exibir       |               |
| 13- Catequizar   | 39- Reza ok      |               |
| 14- exato        | 40- Louca ok     |               |
| 15- Exaurir      | 41- Denúncia ok  |               |
| 16- Beavio ok    | 42- Luzo         |               |
| 17- Apraxiar     | 43- Gazeta       |               |
| 18- Excutar      | 44- Exodo ok     |               |
| 19- Bezônio      | 45- Obsequio     |               |
| 20- Busina X     | 46- Saliza ok    |               |
| 21- Exemplo ok   | 47- Penalizar    |               |
| 22- blusa ok     | 48- Estico       |               |
| 23- Buzio ok     | 49- Amazonas     |               |
| 24- Borbuzar     | 50- Pexame X     |               |
| 25- Exequiar     | 51- Cafetal ok   |               |
| 26- Inquiridor X | 52- Exultar      |               |



## ANEXO D - DITADO FINAL

## GRUPO CONTROLE

## ALUNO A

Abuso e  
Exagero e  
algarisma e  
agostado x  
altiza e  
Exame e  
catequese e  
Bersuro e  
Bursina x  
Exemplo e  
Blusa e  
Bursio x  
Duquesa x  
Exercício e  
Exerício e  
Empresa e  
proeza x  
Exílio e  
Reza e  
Lousa e  
Deslizer e  
Exodo e  
Baliza e  
parâmetro e  
Capessal x  
Repressão x  
proso x

## ALUNO B

- XXXXXXXXXX
1. abusa ✓
  2. Exagero ✓
  3. ~~abogada~~ abogada ✓
  4. ~~agosto~~ agosto x
  5. alta ✓
  6. exame ✓
  7. fatigado x
  8. besouros ✓
  9. bugina ✓
  10. exemplo ✓
  11. blusa ✓
  12. burio x
  13. duqueza x
  14. exercicio ✓
  15. exercito ✓
  16. empresa ✓
  17. proeza ✓
  18. exilio x
  19. reza ✓
  20. lausa ✓
  21. deslize ✗
  22. exedo x
  23. balisa ✗
  24. pisames ✓
  25. lafusal x
  26. represa x
  27. prays ✓

## ALUNO C

- 1º Abuso e                      27) prazo e
- 2º equívoco x
- 3º alguma e
- 4º agasalho e
- 5º alize e
- 6º nome e
- 7º calquize e
- 8º bazarão e
- 9º bagina e
- 10º exemplo e
- 11º pBlusa e
- 12º Burio x
- 13º duquesa e
- 14º Sécio e
- 15º estado x
- 16º empório e
- 17º praxe x
- 18º estado x
- 19) ruca x
- 20) lava x
- 21) deslize x
- 22) herede x
- 23) baliza e
- 24) psamiz e
- 25) capital e
- 26) represa e



## ALUNO D

- 1- Abuso e  
 2- Esqueço x  
 3- Afogamento e  
 4- Análise e  
 5- Ativa x  
 6- Exame x  
 7- Catequese e  
 8- Brevete e  
 9- Busca x  
 10- Exemplo e  
 11- Blusa e  
 12- Busca x  
 13- Deuses e  
 14- Exercício e  
 15- Exército e  
 16- Empresa e  
 17- Presa x  
 18- Exílio x  
 19- Pesa x  
 20- Louca e  
 21 - Deslize x  
 22 - Exodo e  
 23 - Baliza x  
 24 - Pesames e  
 25 - Capitul x  
 26 - Represa e  
 27 - Praso e



## ALUNO E

ABUSSO X

EXAGERO e

\* ALFAZEMA e

\* AGARRALHO X

ALTESSA X

EXAME e

CATEQUESSE X

BESOURO e

BUSINA X

EXEMPLO e

PLUSA e

BÚZIO e

\* DUQUESSA X

\* EXERCICIO e

EXERCITO e

EMPRESA X

PROEZA e

EXILIO e

RESA X

LOUSA e

DESLIZE e

EXODO e

BALIZA e

\* PESSAMIS X

\* CAFESSAL X

REPRESSA X

PRASO X



## ALUNO F

S	T	Q	Q	S	S	D
M	T	W	T	F	S	S

Abuso e  
 acaturo c  
 alfarome e  
 agasalho e  
 Alisa x  
 Catequese c  
 buxina x  
 exemplo e  
 Blusa e  
 Buzia e  
 duquesa x  
 exercicio e  
 exercito e  
 Empresa e  
 prova e  
 Exilio x  
 Rega e  
 Leiza e  
~~Exodo~~ deslize e  
 Exodo e  
 baliza e  
 Pesantus e  
 Cafetal e  
 Repreza x  
 Prazo e

## ALUNO G

abuso e Praxe e

exagero e

ALFAZEMA e

AGASALHO e

ALTEZA e

EXAME e

CATE AVESE e

Besoano e

Buzina e

exemplo e

Blusa e

Buzio e

tuquera e

exercício e

exercito e

empresa e

Proeza e

exilio X

reza e

lausa e

Deslize e

ÉXODO e

Bodiza e

Rezomes X

cabizal e

represa e



## ALUNO H

1: AGUISO e 17: PROGESA X

2: EXAGERO e 18: EXILIO e

3: ALTAGEMA e 19: REGA e

4: AGASALHO e 20: LOUSA e

5: ALTEGA e 21: DESLISE X

6: EXAME e 22: EXODO e

7: CATEGUERE e 23: DALIGA e

8: BESOURO e 24: PEGAMIS X

9: BUSINA X 25: CAFESAU X

10: EXEMPLO e 26: REPRESA e

11: BLUSA e 27: PRAZO e

12: BUSO X

13: OUGUEGA X

14: EXERCICIO e

15: EXERCITO e

16: EMPRESA e



## ALUNO I

abuse e ~~praga~~ praga e  
 expor e  
 alfazema e  
 agasalho e  
 alga e  
~~exame~~ exame e  
 catiguera e  
 gesso e  
 buziça e  
 exemplo e  
 blusa e  
 buziol d  
 duqueza x  
 exercício e  
 exatidão e  
 empresa e  
 presa x  
~~es~~ exílio e  
 resar x  
 lausa e  
 deslize e  
~~es~~ esodo e  
 baliza e  
 pesomes e  
 capuzal e  
 rrupsa e

## ALUNO J

abusos e  
Exagero e  
alfazema e  
agorralho e  
altiza e  
Exome e  
Catequese e  
Bensuro e  
Buzina e  
exemplo e  
Blusa e  
Buzio e  
Duquesa e  
exercício e  
exercito e  
Empresa e  
praeza e  
Exibio e  
Reza e  
Volua e  
deslize e  
exodo e  
Baliza e  
piramer e  
Cabezal e  
repreza e  
prazo e



## GRUPO EXPERIMENTAL

## ALUNO K

Abuso	e
Exaurio	e
Alfazema	e
Agasalho	e
Alteza	e
Exame	e
Catequese	e
Bensucesso	e
Buzina	e
Exemplo	e
Blusa	e
Buzio	e
Duquesa	e
Exercício	e
Exército	e
Empresa	e
Praxeza	e
Exílio	e
clausa	e
Dualize	e
Exato	e
Baliza	e
Pisames	e
Cafezal	e
Apraxia	e
Praxe	e





## ALUNO L

Abuso e

Acragio e

Algarisma e

Alteja e

Asme e

Batequeza e

Bocavo e

Buzimor e

Exemplo e

Bluson e

Buzia e

Duapuzer e

Bancicio e

Exato e

Empressa e

Buzigor e

Exilio e

Bowza e

Dentaliz e

Exodo e

Baliga e

Resumos e

Coeficial e

Repruzer e

Prago e



## ALUNO M

- 1 - Aluno e
- 2 - usagyro x
- 3 - alfazema x
- 4 - ggasalho e
- 5 - altura x
- 6 - esame x
- 7 - ~~destrucao~~ Catiguase e
- 8 - Beselro e
- 9 - Buzina x
- 10 - Exemplo e
- 11 - Blusa e
- 12 - Buzio x
- 13 - duquesa e
- 15 - Exercício e
- 16 - Espicito e
- 17 - Empresa e
- 18 - Pnuesa x
- 19 - Esilio x
- 20 - Rusa x
- 21 - leusa e
- 22 - Dastize x
- 23 - Esado x
- 24 - Baliza x
- 25 - Pesomis e
- 26 - Capuzal x
- 27 - Repura e
- 28 - Prazo x



## ALUNO N

Abuso e

Engajado x

Almazema x

vagabundo e

vultoso e

Exame e

Cartiguesi e

bensorio e

buzina e

exemplo e

blusa e

buzio e

Dunquosa e

Exercício e

Exercito e

Empresa x

Praça e

exílio e

Reza e

clausa e


Deslize e

Êxodo e

BATIZA e

PESAMES e

PAFÉZAL e


 REPREZAX → PRAZO e


SÃO DOMINGOS

## ALUNO O

ABosso X  
 alazao e  
 alfazema e  
 ayoazalo X  
 alteza e  
 xame e  
 catequese e  
 Bxawo X  
 Buzina e  
 exemplo e  
 Bluna e  
 Buzio e  
 duqueza X  
 exercicio e  
 exercito e  
 embaena X  
 Proeza e  
~~exilio~~ exilio X  
 rezar e  
 lauzar X  
 deslizes e  
~~legenda~~ legendas X  
 galiza e  
 Pezamis X  
 cafe da tarde e  
 mpriza X  
 Prozo e



\*\*\*\*\* kajoma \*\*\*\*\*

## ALUNO P

1º ABUSO e

2º ANAGRAMA e

3º ANAGRAMA X

4º ACASALADO e

5º ANTONIMA X

6º EXAME e

7º CATACUMISE e

8º BESOURA e

9º PUNTA X

10º GAMBOLIA e

11º BLUSA e

12º BUSIO X

13º GUDISE e

14º ENTRECISIA e

15º CARREIRO e

16º CARREIA e

17º PRAISE X

18º ESCILO X

19º RISA X

20º LARSA e

21º DESCO X

22º CANO X

23º BAIUSA X

24º PASSE e

25º CATIVAR X

26º REPASSE e

27º PRAISE X



## ALUNO Q

Abilito e  
 Magens e  
 Algorisma e  
 a gasalho e  
 alteza e  
 name e  
 cateluzi x  
 besouro e  
 buzina e  
 exemplo e  
 blusa e  
 buzio e  
 Duquiza x  
 xaxiao e  
 excreto e  
 empresa x  
 processa x  
 exilio e  
 Reza e  
 Louza x  
 dialize e  
 exadu e  
 baliza e  
 Pizamis x  
 capital e  
 surpresa x  
 Praga e

## ALUNO R

- 1- Abuso e
- 2- Exoseno e
- 3- Albasena e
- 4- Agasalho e
- 5- Alti3a e
- 6- EXANI e
- 7- catiguess e
- 8- Berario e
- 9- Be3na e
- 10- EXEMPA e
- 11- Bleda e
- 12- Be3io e
- 13- de3ula e
- 14- EXERCIO e
- 15- EXERCITO e
- 16- ENTRE3A e
- 17- PRO3A e
- 18- EXALIO X
- 19- RE3A e
- 20- ZOW3A e
- 21- des3e3 e
- 22- EXODO e
- 23- Bal3a e
- 24- Res3nal e
- 25- cab3al e
- 26- REPRE3A e
- 27- BRO3O e

## ALUNO S

Abuso e  
Exagero e  
Alfuzema e  
Agasalho e  
Alteza e  
Exame e  
Catequese e  
Besoero e  
Buzina e  
Exemplo e  
Ilusa e  
Buzio e  
Duqueza X  
Exercício e  
Empresa e  
Proeza e  
Exílio e  
Lousa e  
Derlize e  
Exodo e  
Baliza e  
Acisames e  
Capexal e  
Represa e  
Prozo e



## ALUNO T

e Abuso e

Exagerno e

Alpazema e

e Arteza e

Exame e

Catequese e

Benéfico e

Suzina e

Exemplo e

Blusa e

Suzio e

Luqueira e

Exercício e

Exército e

Empresa e

Preza e

Exílio e

Louca e

Realize e

Exato e

Baliza e

Recomenda e

Cafetal e

Represa e

Prato e