



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

LAYANA CRISTINA MOURA DE FREITAS

ORALIDADE EM REDAÇÕES ESCOLARES:
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA OS ERROS DE ORTOGRAFIA

FORTALEZA

2016

LAYANA CRISTINA MOURA DE FREITAS

ORALIDADE EM REDAÇÕES ESCOLARES:
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA OS ERROS DE ORTOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- F936o Freitas, Layana Cristina Moura de.
Oralidade em redações escolares: proposta de intervenção para os erros de ortografia / Layana Cristina Moura de Freitas. – 2016.
125 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2016.
Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Mangueira Lima Júnior.
1. Ortografia. 2. Processos fonológicos. 3. Intervenção pedagógica. I. Título.

CDD 410

LAYANA CRISTINA MOURA DE FREITAS

ORALIDADE EM REDAÇÕES ESCOLARES:
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA OS ERROS DE ORTOGRAFIA

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

Aprovada em: 15 / 12 / 2016.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^ª. Dr^ª. Maria Elias Soares (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Ceará - UFC

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

*Dedico esta dissertação
aos meus pais, Aurit e Ivone,
às minhas irmãs, Cristina e Leandra,
e ao meu esposo, Leandro,
por terem me dado o apoio necessário à realização deste sonho.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ronaldo Mangueira Lima Júnior, pela disponibilidade e generosidade nas orientações e pelo olhar atento na leitura deste trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras– Profletras, da Universidade Federal do Ceará, por tão bem me ensinarem o valor da dedicação aos estudos.

À professora Maria Ednilza Oliveira Moreira, por compartilhar comigo quanto importante é o planejamento criterioso das práticas a serem realizadas em sala de aula.

Às professoras Elisângela Nogueira Teixeira e Márcia Teixeira Nogueira, pelas valiosas contribuições para a execução desta pesquisa.

Aos meus pais, Aurit e Ivone, às minhas irmãs, Cristiana e Leandra, e ao meu sobrinho Victor, pelo carinho e incentivo aos meus estudos.

Ao meu esposo, Leandro, por tão bem cuidar de mim, dando-me força para dar conta dos desafios.

À minha amiga Mércia Figueiredo, pela energia, pensamento positivo e força compartilhados com vistas ao meu crescimento individual e profissional.

Aos meus colegas de mestrado, por partilharem anseios e descobertas durante esse percurso de pós-graduação.

Ao núcleo gestor da Escola de Ensino Fundamental e Médio Dona Júlia Alves Pessoa, em especial ao diretor Luís César Ribeiro, pelo apoio nesta caminhada.

E, principalmente, a Deus.

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, 1998) alertam que o estudo tradicional da ortografia, nas salas de aula, concretiza-se como a prática de exercícios de repetição de fórmulas e de correção da grafia dos estudantes. Essa metodologia, porém, tem-se mostrado pouco produtiva, uma vez que as redações de alunos das séries finais do Ensino Fundamental, bem como de alunos do Ensino Médio, ainda revelam muitos erros ortográficos. Ao processo de ensino-aprendizagem da ortografia, falta, então, uma dinâmica que leve os alunos a reconhecerem as convenções estabelecidas pelo sistema ortográfico da Língua Portuguesa e a terem consciência de suas próprias pronúncias, visto que, mesmo havendo diferentes modos de falar, apenas uma única notação foi convencionada para a modalidade escrita. Pautando-se nos trabalhos de Bisol (2001), Bortoni-Ricardo (2004, 2013), Cagliari (2003), Camara Jr. (2008, 2015), Lamprecht *et al.* (2004, 2012), Lemle (2001), Morais (2005, 2008), Roberto (2016), Silva (2008), Seara *et al.* (2011), Soares (1992) e Spinelli e Ferrand (2009), esta pesquisa se debruça sobre as dificuldades ortográficas motivadas pela oralidade enfrentadas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino. Trata-se de uma pesquisa-ação, cujos dados serão avaliados quantitativa e qualitativamente, que tem como objetivos: i) identificar os tipos e a frequência das dificuldades ortográficas presentes na escrita de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental; ii) propor atividades para o tratamento das principais dificuldades ortográficas presentes na escrita desses estudantes; e iii) avaliar a efetividade das ações de intervenção aplicadas para o tratamento dos erros ortográficos identificados. Para tanto, foi realizado um diagnóstico dos erros ortográficos mais frequentes por meio de redação e questões avaliativas, cujo resultado revelou a monotongação como o erro mais comum. Posteriormente, foi proposta uma sequência de atividades para o tratamento desse erro, a qual foi seguida de uma avaliação por meio da repetição dos procedimentos de diagnóstico, agora como pós-testes. Como resultado, constatou-se que a intervenção aplicada, fundamentada na reflexão sobre o sistema ortográfico da Língua Portuguesa e sobre os dialetos e as produções orais dos próprios alunos, contribuiu para reduzir a incidência dos erros de ortografia que foram alvo de tratamento.

Palavras-chave: Ortografia. Processos fonológicos. Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

The National Curriculum Parameters for Portuguese Language (1997, 1998) alert that the traditional study of orthography in classrooms is fulfilled with the practice of exercises in formula repetition and in the correction of students' spelling. This methodology, however, has proved little productive, since the compositions of students in the final years of primary school, as well as secondary school, still show many spelling mistakes. The orthography teaching-learning process lacks, therefore, a method that helps the students to recognize the conventions established by the Portuguese system of spelling and to be conscious of their own pronunciation, since, although there are different ways to pronounce words, only one notation was stipulated for the written form. Based on the works of Bisol (2001), Bortoni-Ricardo (2004, 2013), Cagliari (2003), Camara Jr. (2008, 2015), Lamprecht *et al.* (2004, 2012), Lemle (2001), Morais (2005, 2008), Roberto (2016), Silva (2008), Seara *et al.* (2011), Soares (1992) and Spinelli and Ferrand (2009), this research approaches the orality-motivated spelling difficulties faced by 9th grade students in a public school. This is an action research, whose data will be evaluated quantitatively and qualitatively. The objectives of this research are: i) identifying the types and frequency of spelling difficulties present in the writing of 9th grade students; ii) proposing activities for the treatment of the main spelling difficulties present in those students' writing; and iii) evaluating the effectiveness of the intervention actions used in the treatment of the spelling mistakes that were identified. To that effect, a diagnosis of the most frequent spelling mistakes was carried out through compositions and evaluative questions, and the results showed monophthongization as the most common mistake. Later, a sequence of activities was proposed for the treatment of that mistake, which was followed by an evaluation through the repetition of the diagnosis procedures, now as a post-test. As a result, it was evidenced that the intervention applied, based on the reflection on the Portuguese system of spelling and on the students' dialect and oral productions, contributed to reduce the incidence of the spelling mistakes that were the target of treatment.

Keywords: Orthography. Phonological processes. Pedagogical intervention.

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1	- Relação entre unidades ortográficas, fonológicas e semânticas no processamento de palavras segundo Spinelli e Ferrand (2009, p. 223), apud Van Orden <i>et al.</i> (1997)	26
FIGURA 2	- Contínuo dos níveis de consciência fonológica	30
FIGURA 3	- Modelo de análise dos processos fonológicos registrados na escrita	69
FIGURA 4	- Oscilação de grafia na escrita de um mesmo tipo de palavra	71
FIGURA 5	- Erros de ortografia que transgridem as regularidades do tipo diretas	73
FIGURA 6	- Página do slide utilizado na Atividade 3: detalhe dos cartuns	82
FIGURA 7	- Página do slide utilizado na Atividade 3: detalhe do aspecto inváriavel da ortografia	83
FIGURA 8	- Páginas do slide utilizado na Atividade 3: detalhe da escrita com transgressão e da escrita com preenchimento de lacunas	84
FIGURA 9	- Pré-teste de escrita espontânea: grafia incorreta do ditongo [ow]	85
FIGURA 10	- Atividade 5: resposta de aluno à 1ª questão	89
FIGURA 11	- Pós-teste de escrita dirigida: exemplos de rasura nas respostas	91

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1	- Níveis de consciência fonológica e exemplos de exercícios para explorar diferentes habilidades	30
QUADRO 2	- Meta estipulada e valor alcançado pela escola no IDEB referente aos anos de 2005, 2006, 2007, 2011 e 2013	51
QUADRO 3	- Perfil do comportamento, rendimento escolar das nove disciplinas da série e frequência nas aulas de Língua Portuguesa dos participantes da pesquisa realizada em 2016	53
QUADRO 4	- Plano global da sequência de atividades a serem realizadas	58
QUADRO 5	- Processos fonológicos: acréscimo	66
QUADRO 6	- Processos fonológicos: transposição	66
QUADRO 7	- Processos fonológicos: apagamento	67
QUADRO 8	- Processos fonológicos: substituição	67
QUADRO 9	- Processos fonológicos: outros casos	68
QUADRO 10	- Pré-testes de escrita: número de ocorrências dos erros ortográficos que se manifestam sobre os ditongos [ãw] e [ow]	81
QUADRO 11	- Atividade 4: respostas dos alunos ao item “d” da 2ª questão	87
QUADRO 12	- Pré e pós-testes: número de ocorrências de erros ortográficos que incidem sobre a representação gráfica dos ditongos [ãw] e [ow]	95
QUADRO 13	- Organização curricular de curso de formação em “Ensino-aprendizagem de ortografia em séries finais do Ensino Fundamental”	101

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- Análise de erros ortográficos no pré-teste de escrita espontânea (participante codinome Verônica)	70
GRÁFICO 2	- Pré-teste de escrita espontânea: número de ocorrências dos processos fonológicos na classe	73
GRÁFICO 3	- Pré-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de acréscimo por subcategoria	74
GRÁFICO 4	- Pré-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de apagamento por subcategoria	74
GRÁFICO 5	- Pré-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de outros casos por subcategoria	75
GRÁFICO 6	- Pré-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de substituição por subcategoria	75
GRÁFICO 7	- Pré-testes de escrita: número de ocorrências dos grupos de processos fonológicos na classe por tipo de teste (redação x lacunas/ditado).	78
GRÁFICO 8	- Pré-testes de escrita: dificuldades ortográficas que registraram aumento no número de participantes por tipo de teste (redação x lacunas/ditado)	79
GRÁFICO 9	- Pré-testes de escrita: dificuldades ortográficas que registraram aumento no número de ocorrências por tipo de teste (redação x lacunas/ditado)	80
GRÁFICO 10	- Pré-testes e pós-testes de escrita: número de ocorrências dos grupos de processos fonológicos na classe por tipo de teste	92
GRÁFICO 11	- Pós-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de acréscimo por subcategoria	92
GRÁFICO 12	- Pós-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de apagamento por subcategoria	93
GRÁFICO 13	- Pós-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de outros casos por subcategoria	93
GRÁFICO 14	- Pós-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de substituição por subcategoria	94
GRÁFICO 15	- Pré e pós-testes: número de ocorrências de erros ortográficos que incidem sobre a representação gráfica dos ditongos [ãw] e [ow]	99

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Justificativa e relevância do tema	14
1.2. Objetivos, perguntas e hipóteses da pesquisa	16
1.3. Organização da dissertação	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1. Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e ortografia	19
2.2. Relação entre as formas sonora e ortográfica das palavras	25
2.2.1. Regularidade ou consistência na relação fonema-letra	27
2.2.2. Consciência linguística, consciência fonológica e ortografia	28
2.3. Convenções ortográficas do Português Brasileiro	32
2.3.1. Proposta de análise do sistema ortográfico do PB e dos erros de ortografia segundo Moraes (2008)	32
2.3.2. Proposta de análise do sistema ortográfico do PB e dos erros de ortografia segundo Lemle (2001)	35
2.4. Processos fonológicos	37
2.4.1. Processos fonológicos segundo Seara <i>et al.</i> (2011)	39
2.4.2. Processos fonológicos segundo Roberto (2016)	40
2.5. Ortografia nos livros didáticos	46
3. METODOLOGIA	50
3.1. Método	50
3.2. Contexto	50
3.3. Participantes	51
3.3.1. Caracterização da classe	52
3.3.2. Caracterização por aluno	52
3.4. Procedimentos para a coleta de dados	56
3.4.1. Estudo exploratório com diagnóstico	57
3.4.2. Estudo integral com diagnóstico, intervenção e avaliação	57
3.4.2.1. Etapa 1 – Diagnóstico	58
3.4.2.1.1. Atividade 1 – Pré-teste de escrita espontânea (redação)	59
3.4.2.1.2. Atividade 2 – Pré-teste de escrita dirigida (lacunas e ditado)	59

3.4.2.2. Etapa 2 – Intervenção	60
3.4.2.2.1. Atividade 3 – Estudo da variação linguística e da ortografia ...	61
3.4.2.2.2. Atividade 4 – Tratamento da monotongação de [ow]	62
3.4.2.2.3. Atividade 5 – Tratamento da monotongação com desnalização de [ãw] e da concorrência de letras para representar o ditongo nasal [ãw]	62
3.4.2.3. Etapa 3 – Avaliação	63
3.4.2.3.1. Atividade 6 – Pós-teste de escrita dirigida (lacunas)	63
3.4.2.3.2. Atividade 7 – Pós-teste de escrita espontânea (redação)	64
3.5. Princípio ético	64
4. ANÁLISE DOS DADOS	65
4.1. Etapa 1 – Diagnóstico	65
4.1.1. Atividade 1 – Pré-teste de escrita espontânea (redação)	65
4.1.2. Atividade 2 – Pré-teste de escrita dirigida (lacunas e ditado)	76
4.2. Etapa 2 – Intervenção	81
4.2.1. Atividade 3 – Estudo da variação linguística e da ortografia	81
4.2.2. Atividade 4 – Tratamento da monotongação de [ow]	84
4.2.3. Atividade 5 – Tratamento da monotongação com desnalização de [ãw] e da concorrência de letras para representar o ditongo nasal [ãw]	88
4.3. Etapa 3 – Avaliação	89
4.3.1. Atividade 6 – Pós-teste de escrita dirigida (lacunas)	90
4.3.2. Atividade 7 – Pós-teste de escrita espontânea (redação)	91
5. CONCLUSÕES	96
5.1. Objetivos, perguntas e hipóteses da pesquisa revisitados	96
5.1.1. Objetivo, pergunta e hipótese referentes ao diagnóstico	97
5.1.2. Objetivo, pergunta e hipótese referentes à intervenção	98
5.1.3. Objetivo, pergunta e hipótese referentes à avaliação	99
5.2. Limitações da pesquisa	100
5.3. Relevância e desdobramentos da pesquisa	100

Referências

Apêndices

1. INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo, apresentaremos a justificativa e a relevância do tema pesquisado; os objetivos, as perguntas e as hipóteses que nortearam o estudo; bem como a organização das seções que compõem a dissertação.

1.1. Justificativa e relevância do tema

A história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil foi marcada por aulas de leitura que se caracterizavam pelo predomínio da decodificação de textos, seja na leitura silenciosa ou na leitura em voz alta, para extração de informações literais, a exemplo de “Qual o assunto tratado no texto?”, “Quem são os personagens?”, “Onde aconteceu a história?” e “Como o conflito foi resolvido?”, em se tratando de narrativas. As aulas de escrita, por sua vez, privilegiavam a redação escolar ou ainda o estudo dos elementos estruturais dos textos, seguido da seção de exercícios que exploravam a gramática normativa, os quais seriam justificados por promoverem a correção dos erros de escrita, como ortografia, pontuação, acentuação e emprego de elementos coesivos (conjunções, preposições, pronomes etc.).

Nesse contexto, a norma urbana de prestígio foi, então, adotada como a variedade da língua de referência, sendo paulatinamente difundida, por uma parcela da sociedade, como a única forma correta de comunicação verbal. Ao eleger essa variedade como objeto principal de estudo, o ensino tradicional desvinculou-se da possibilidade de explorar e desenvolver os conhecimentos linguísticos dos alunos acerca de outras variedades da língua, negligenciando o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1997, 1998).

Felizmente, esse cenário tem-se modificado com o advento das pesquisas em Educação e Linguística, decorrentes em parte da ampliação do acesso à educação no Brasil. Se antes as aulas eram delineadas pelo professor como figura central, que selecionava e esmiuçava os conteúdos a serem “transmitidos” à classe, e pelo aluno, que ouvia e copiava definições e regras, a realidade atual colocou em destaque o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, espera-se que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem - isto é, seja investigador, questionador e crítico, não mais sendo tratado como um receptáculo de conhecimento “mastigado”, ao passo que o professor atue como motivador da construção desse conhecimento, reconhecendo as potencialidades e as dificuldades de seus alunos e

dando-lhes direcionamentos que proporcionem uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Diferentemente das mudanças observadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, notadamente em decorrência do trabalho com os gêneros textuais, o tratamento dos componentes estruturais da língua foi alvo de tímida atualização (BAGNO, 2013; ROBERTO, 2016). Conforme apontam os PCN (BRASIL, 1997), o estudo da ortografia nas salas de aula concretiza-se, tradicionalmente, como a prática de exercícios de repetição de fórmulas e de correção da grafia dos estudantes. Essa metodologia, porém, tem-se mostrado pouco produtiva, uma vez que nossa experiência docente identifica que a escrita espontânea, seja nas respostas em exercícios ou em provas, seja nas redações escolares, de alunos das séries finais do Ensino Fundamental, bem como de alunos do Ensino Médio, ainda revela erros ortográficos.

Ao processo de ensino-aprendizagem da ortografia, falta, então, uma dinâmica que leve os alunos a reconhecerem as regularidades do sistema ortográfico da Língua Portuguesa e a terem consciência de suas próprias pronúncias, visto que, mesmo havendo diferentes modos de falar, apenas uma única notação foi convencionada para a modalidade escrita. Ao cultivar essa metodologia de trabalho, os professores contribuirão para que os estudantes tenham subsídios para, proativamente, selecionarem os grafemas adequados a cada contexto. Dessa forma, recorrer à memorização ficaria reservado para as palavras que fogem às regularidades presentes no sistema ortográfico.

Pautando-se nos PCN (BRASIL, 1997 e 1998) e em Artur Gomes de Moraes (2005, 2008), Elsa Spinelli e Ludovic Ferrand (2009), Eugênio Coseriu (1982), Leda Bisol (2001), Luiz Carlos Cagliari (2003), Mikaela Roberto (2016), Magda Soares (1992), Marcos Bagno (2007, 2013), Mattoso Camara Jr.(2008, 2015), Miriam Lemle (2001), Nadja Costa Ribeiro Moreira (1995), Regina Lamprecht (2004, 2012), Roxane Rojo (2009), Thaís Cristóvão Silva (2008), Socorro Aragão (2000), Stella Maris Bortoni-Ricardo (2004), Stella Maris Bortoni-Ricardo e Veruska Ribeiro Machado (2013), a pesquisa se debruçará sobre as dificuldades ortográficas, motivadas pela oralidade, enfrentadas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de ensino. Além de investigar os tipos de erro ortográfico que persistem nessa série, nosso objetivo é propor uma sequência de atividades, de caráter reflexivo, para o tratamento dos erros mais frequentes.

A escolha pelos erros de ortografia motivados pela oralidade justifica-se por esse processo fonológico ter alta incidência na escrita desse perfil de estudante, bem como por esse tipo de transferência de registro - da fala para a escrita - sofrer uma avaliação negativa entre

os próprios alunos e alguns professores e, principalmente, fora da escola. Compartilhando das ideias de Morais (2008), o trabalho com a ortografia justifica-se como meio de instrumentalizar os estudantes a dominarem a tecnologia do sistema ortográfico da língua portuguesa, conhecimento esse necessário para que a comunicação escrita esteja adequada, do ponto de vista gráfico, aos mais diferentes contextos, principalmente aos mais monitorados.

1.2. Objetivos, perguntas e hipóteses da pesquisa

A pesquisa estruturou-se em três etapas - o diagnóstico, a intervenção e a avaliação - com vistas à investigação das dificuldades ortográficas enfrentadas por estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de ensino. Assim, para que realizássemos esse estudo, os objetivos, as perguntas e as hipóteses de pesquisa foram pensados levando-se em consideração cada um desses três momentos.

Desse modo, com vistas à constituição da etapa inicial do estudo, denominada de Diagnóstico, nosso *objetivo é*:

- identificar as dificuldades ortográficas mais recorrentes na escrita de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental.

Visando atender às etapas de Intervenção e de Avaliação, pretendemos, respectivamente:

- apresentar sugestões de atividades para o tratamento dos tipos de erros ortográficos mais frequentes na escrita desses estudantes;
- investigar os efeitos das ações de intervenção aplicadas para o tratamento dessas dificuldades.

Partindo desses objetivos, elaboramos as seguintes *perguntas de pesquisa*:

- Quais os tipos e a frequência das dificuldades ortográficas presentes na escrita de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental?
- Quais estratégias de intervenção contribuem para a correção das dificuldades ortográficas enfrentadas por estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental?
- Quais os efeitos das ações de intervenção implementadas pelo estudo para tratar os erros de ortografia identificados na escrita de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental?

Levando-se em consideração nossa experiência docente, que nos permitiu identificar as convenções ortográficas menos consolidadas por estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, bem como a reflexão sobre os três questionamentos que norteiam a pesquisa, consideramos como *hipóteses*:

- os diferentes tipos de erros encontrados na escrita de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental têm sua origem na influência da oralidade;
- as atividades que suscitam a reflexão sobre as convenções do sistema ortográfico da Língua Portuguesa despertam o interesse e impulsionam a aprendizagem dos alunos no que se refere à ortografia;
- as atividades que privilegiam a reflexão sobre o sistema ortográfico da Língua Portuguesa, bem como sobre os dialetos e as produções orais dos próprios alunos, atenuam as dificuldades ortográficas que estes enfrentam.

1.3. Organização da dissertação

Além deste capítulo de **Introdução**, a dissertação contém mais quatro capítulos. O capítulo de **Fundamentação teórica** apresenta os pressupostos teóricos que pautaram as ações realizadas durante a pesquisa. Nessa seção, são discutidos aspectos relevantes sobre: ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e ortografia; relação entre as formas sonora e ortográfica das palavras; regularidade ou consistência na relação fonema-letra; consciência linguística, consciência fonológica e ortografia; convenções ortográficas do Português Brasileiro; proposta de análise do sistema ortográfico do PB e dos erros de ortografia segundo Moraes (2008) e Lemle (2001); processos fonológicos segundo Seara *et al.* (2011) e Roberto (2016); ortografia nos livros didáticos.

No capítulo de **Metodologia**, são apresentados os aspectos metodológicos que possibilitaram a realização da pesquisa. São explicitados, então, o método empregado para a orientação de nossas ações e a análise dos dados coletados; o contexto e os participantes do estudo; os procedimentos adotados por ocasião dos momentos de diagnóstico, intervenção e avaliação; os instrumentos utilizados para a coleta de dados; e o princípio ético sob o qual a pesquisa foi conduzida.

No capítulo de **Análise dos dados**, são investigados os dados obtidos por meio da análise dos procedimentos de diagnóstico, intervenção e avaliação.

Finalmente, no capítulo de **Conclusões**, os objetivos, as perguntas e as hipóteses que nortearam a pesquisa são retomados com vistas à confirmação ou à refutação das conjecturas levantadas. Além disso, com base nos resultados obtidos com o estudo, são discutidas a relevância e as limitações da pesquisa, assim como sugestões de desdobramentos futuros.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos que nortearam o planejamento, a execução e a avaliação das ações empreendidas durante a pesquisa.

2.1. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa e ortografia

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos (1997) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos (1998), um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa é promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, a fim de que estes sejam capazes de compreender textos de variedades linguísticas diversas e de produzir textos adequados ao contexto comunicativo, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita.

A preocupação com a mobilização da competência comunicativa dos alunos justifica-se pelo papel identitário da linguagem, isto é, pelo seu aspecto cultural, componente indissociável de uma coletividade (COSERIU, 1982). Nesse sentido, observa-se que é pela linguagem que os seres humanos estabelecem relações uns com os outros, interagem, de modo que o conhecimento sobre a linguagem possibilita a plena participação social dos falantes. Como apontam os PCN (BRASIL, 1998):

Considerando-se que, para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstituição de sua identidade na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto à percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos.

Além do trabalho com a competência comunicativa dos estudantes, segundo os PCN, o ensino escolar deve promover a sensibilização dos alunos para o reconhecimento dos diferentes falares do Português Brasileiro como formas expressivas merecedoras de tratamento respeitoso e, notadamente, de reflexão didática.

Ao trazer para a sala de aula a variação linguística como objeto de ensino, os professores têm a oportunidade de discutir com os alunos sobre a heterogeneidade da Língua Portuguesa e de outras línguas. Reconhecer a inerência da variedade das línguas possibilita aos aprendizes compreenderem que a fala característica de sua comunidade não é “errada” e que não existem modos de falar “superior” a outros. O que se coloca como necessário é a

escola “mostrar que a esses modos diferentes de falar associam-se valores sociossimbólicos distintos” (BORTONI-RICARDO e OLIVEIRA, 2013, p. 52).

Bagno (2013, p. 56) explica que parte do preconceito linguístico existente no Brasil acentuou-se na segunda metade do século XX, quando o país passou por um vultoso crescimento urbano. Com o crescimento das cidades deu-se o chamado processo de *democratização* da educação. Muitos pesquisadores, a exemplo de Bagno (2013) e Rojo (2009), empregam com ressalvas esse termo porque, a partir desse período, o que se observou foi o aumento do número de escolas e, conseqüentemente, de vagas no ensino público, mas não a ampliação de uma educação verdadeiramente de qualidade.

O amplo acesso ao ensino público de crianças e jovens provenientes de famílias de analfabetos ou semianalfabetos levou para o espaço escolar culturas e variedades linguísticas com as quais os docentes não sabiam lidar. A fala dos alunos ingressos passou, então, a ser alvo de correção. De acordo com Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 49), já havia indícios de ridicularização em relação aos falares do campo nas peças teatrais encenadas na época em que a corte portuguesa estava no país.

Comentando sobre as mudanças decorrentes da chamada democratização da educação, Rojo (2009, p. 106) explica que:

[...] a ampliação de acesso tem impactos visíveis nos letramentos escolares: o ingresso de alunado e de professorado das classes populares nas escolas públicas trouxe para os intramuros escolares letramentos locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados [...] isso cria uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola [...].

Nesse sentido, a má avaliação dada à variedade da língua que os alunos trazem de seu convívio familiar pode acarretar prejuízos no rendimento escolar. Por essa razão, Bortoni-Ricardo (2004, p. 42) explica que é papel do professor ajudar os alunos a se conscientizarem sobre suas próprias pronúncias, a fim de que eles possam monitorar seu estilo. A autora orienta também que esse trabalho de conscientização deva ser realizado com cuidado para que os estudantes não se sintam inseguros ao falar ou ao escrever.

Ainda sobre a relação entre a variedade falada pelo aluno e a variedade que é usada pela escola, Soares (1992) esclarece o modo pelo qual o sistema educacional legitima a variedade da língua das sociedades urbanas mais escolarizadas ao passo que nega a variedade da língua usada pelos estudantes. Para tanto, a autora recupera as ideias de Pierre Bourdieu sobre a economia das trocas linguísticas e suas conseqüências para o sucesso ou o fracasso escolar. Nas palavras da autora,

Se a linguagem “legítima” (na verdade, “legitimada”) é a das classes dominantes, os alunos pertencentes a essas classes chegam à escola em condições de usá-la – para expressar-se ou para compreender – pois adquirem-na por familiarização, em seu grupo social; já dominam, ou podem vir a dominar, com facilidade, um *capital linguístico* que “rende” na escola, isto é, o *capital linguístico escolarmente rentável*. Ao contrário, os alunos pertencentes às camadas populares adquiriram, por familiarização, uma outra linguagem, *não-legítima* ([...] uma linguagem *não-legítima* é uma linguagem não reconhecida socialmente); por isso, eles não dominam a linguagem da escola, nem para compreender, nem para se expressar: não dispõem do *capital linguístico rentável*. A não-posse desse *capital* é uma das principais causas da maior incidência do fracasso escolar entre os alunos pertencentes às classes populares [...]. (grifo do autor) (SOARES, 1992, p. 61-62)

O que se tem observado no cenário educacional brasileiro, entretanto, é a exclusiva atenção à variedade da língua dita culta e a conseqüente desvalorização das demais variedades. Faz-se necessário esclarecermos que essa preferência não se limita às instituições de ensino, mas antes é resultado de uma construção social, portanto coletiva, orientada pelas classes dominantes que reconhecem, no seu modo de falar e de escrever, a referência de expressão da Língua Portuguesa no Brasil.

Assim, o forte apreço pela variedade culta emerge e se naturaliza nos mais diferentes espaços sociais, dentre eles a escola. Acerca desse processo de legitimação da variedade culta em uma dada sociedade, Bortoni-Ricardo (2004, p. 53-54) comenta que:

Em toda comunidade de fala onde convivem falantes de diversas variedades regionais, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras, os falantes que são detentores de maior poder – e por isso gozam de mais prestígio – transferem esse prestígio para a variedade linguística que falam. Assim, as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas.

Essa situação se torna mais dramática quando uma variedade não prestigiada é materializada na escrita. Enquanto a variação, na modalidade oral, é pouco ou mesmo não percebida – sendo recebida com menos gravidade pelos usuários de uma comunidade linguística –; na modalidade escrita, a variação, no domínio grafofonológico, é interpretada como erro, uma vez que se configura como violação de um código convencionalizado que é o sistema ortográfico. Compartilhando das palavras de Bortoni-Ricardo (2004, p. 54), “Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua”.

Nessa perspectiva, Camara Jr. (2015) trata sobre a inerência da variação das línguas ao recuperar a ideia de André Martinet de que a linguagem seria formada por uma dupla articulação, isto é, as línguas seriam constituídas por unidades morfológicas e fonológicas. Enquanto a primeira articulação recobriria os morfemas, responsáveis por

designar algo do mundo biossocial no léxico (morfema lexical) ou por designar categorias na composição das palavras de determinada língua (morfema gramatical); a segunda articulação seria o campo dos fonemas, unidades vocais mínimas com valor distintivo em uma língua.

De acordo com Camara Jr., a variabilidade linguística é observável nas duas articulações. Nas palavras do autor (2015, p. 25), “a complexa variabilidade na superfície corresponde sempre na língua [a] uma invariabilidade profunda”, assim “na segunda articulação da língua portuguesa, as chamadas ‘vogais reduzidas’, por exemplo, não são mais do que variantes, ou ‘alofones’, em posição átona, das vogais que aparecem com seu timbre pleno quando são tônicas”.

A distinção relativa a essa variabilidade, citada por Camara Jr., pode não ser percebida na modalidade oral, independentemente do nível social ou escolar do ouvinte, mas provavelmente será notada na modalidade escrita. Bagno (2013), Bortoni-Ricardo (2004), Cagliari (2003) e Morais (2005 e 2008) declaram que um texto contendo palavras grafadas de forma diversa à ortografia é avaliado muito negativamente tanto por uma parcela de professores como pelos demais usuários da língua. Morais (2008, p. 18) esclarece ainda que:

No dia-a-dia, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela. No interior da escola, a questão se torna extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de *compor* textos. (grifo do autor)

Reconhecendo a escrita como uma tecnologia necessária à plena participação social dos falantes, faz-se imprescindível o estudante conhecer, além do sistema alfabético, a dinâmica das convenções ortográficas da Língua Portuguesa. A escola deve, pois, reservar espaço no tempo de aula para o trabalho *reflexivo* sobre as normas ortográficas. De acordo com Morais (2008, p. 23),

Tudo em ortografia é fruto de um acordo social, isto é, tudo foi arbitrado, mesmo quando existem regras que justifiquem por que em determinados casos temos que usar uma letra e não outra. Assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito – outro tipo de convenção social –, não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras.

Vale ressaltar que o trabalho com a norma ortográfica foi caracterizado como *reflexivo* porque a aprendizagem significativa da ortografia constrói-se com a participação ativa do estudante e não com base na mera reprodução de regras. Sobre o aspecto produtivo da aprendizagem da ortografia, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 55) explicam que:

Quando vai escrever, o aluno reflete sobre o que está fazendo e vai buscar subsídios na língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de escrever. A construção dessas hipóteses vai se tornando mais eficiente à medida que os alunos avançam na aprendizagem da escrita.

Conforme indicado nos PCN (BRASIL, 1997, p. 57), o ensino de ortografia, em algumas salas de aula, está bem distante da perspectiva produtiva porque se realiza “por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de ‘fórmulas’, e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado”. Corroborando essa discussão, Moraes (2008, p. 17-18) comenta que “a escola *cobra* do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua” (grifo do autor).

Essa prática de listar regras ortográficas e cobrar sua memorização, ou ainda, de apenas identificar os erros de escrita e apontar a grafia correta, no entanto, tem se mostrado insuficiente, visto que os textos produzidos por alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ainda revelam dificuldades ortográficas.

Nesse sentido, considera-se que o processo de ensino-aprendizagem do sistema ortográfico da Língua Portuguesa deva ser explorado não somente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas também nas séries finais desse ciclo e no Ensino Médio. Desse modo, o estudo das convenções ortográficas se iniciaria na alfabetização e se estenderia ao longo das demais séries, uma vez que continuamente os usuários de uma língua aprendem palavras novas, enriquecendo seu léxico. A esse respeito, os PCN (BRASIL, 1998, p. 85) declaram que:

O aprendizado de novas palavras, inclusive de sua forma gráfica, não se esgota nunca. Assim, mais do que investir em ações intensivas e pontuais, é preferível optar por um trabalho regular e frequente, articulado à seleção lexical imposta pelo universo temático dos textos selecionados.

Outro aspecto que justifica o trabalho reflexivo e contínuo com a ortografia é o fato de a memorização não ser suficiente para a escrita correta de todas as palavras. Como mencionado, os usuários da língua continuamente aprendem novas palavras e é possível que se deparem com a necessidade de as escrever. Nesse caso, além de recorrerem ao reconhecimento dos fonemas e sua representação consoante ao alfabeto, precisarão consultar as normas ortográficas porque as informações acerca do sistema alfabético poderão não suprir a demanda da palavra cuja grafia seja desconhecida.

A dificuldade ocorre porque, apesar de a escrita das palavras na Língua Portuguesa seguir o princípio alfabético, em que, genericamente, a um fonema corresponde

uma letra, nem sempre essa relação entre sons e letras é biunívoca. Há casos em que um fonema pode ser representado por mais de uma letra, ao passo que uma letra pode representar mais de um fonema. Em outros casos, por exemplo, é a origem da palavra que justifica a grafia ser com determinada letra e não outra.

Desse modo, observa-se que, para o êxito na escrita de acordo com a norma culta, o estudante deve dominar não somente as restrições regulares e irregulares da Língua Portuguesa, mas deve ter amplo conhecimento sobre outros aspectos da língua. Esses aspectos são descritos por Morais (2005, p. 15-16) a seguir:

Para analisarmos o aprendizado da ortografia como um trabalho construtivo, precisamos considerar que por trás do produto externo – a notação que reproduz a norma no papel ou em outro suporte – existe um trabalho cognitivo que permite aquela correta reprodução. Se o que temos à vista, quando um aprendiz escreve corretamente, é um comportamento reprodutivo, para atingir aquele grau de maestria, tal sujeito elaborou conhecimentos linguísticos de tipos variados: progressivamente adquiriu sensibilidade para levar em conta aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua com que um dia apenas se comunicava. Isto é, passou a observar aspectos de diversos subsistemas de sua língua, passou a tratá-la como um objeto de conhecimento.

Nessa perspectiva, uma sugestão para o trabalho com as convenções ortográficas é o professor explorar, nas situações de escrita real dos estudantes, as regularidades da Língua Portuguesa. Assim, como bem indicam os PCN (BRASIL, 1998, p. 85), “por meio da manipulação de um conjunto de palavras”, o aluno poderá “agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra”. As irregularidades, por sua vez, devem ser exploradas observando-se a seleção das palavras mais frequentes e relevantes de acordo com os temas a serem estudados pela classe.

Ao sugerir como iniciar o processo de ensino-aprendizagem da ortografia, Cagliari (2003, p. 146) orienta que:

É absolutamente indispensável que o professor faça um levantamento das dificuldades dos alunos. Isso não pode ser visto através de palavras e frases já treinadas, de cópias e atividades dirigidas. É preciso deixar os alunos escreverem textos livres, espontâneos, contarem histórias como quiserem. É nesse tipo de material que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita.

Desse modo, ao fazer o levantamento das dificuldades ortográficas de seus alunos, logo no início do ano, o professor terá uma base de dados sólida para desenvolver um trabalho produtivo sobre as convenções ortográficas com suas classes. Os dados coletados revelarão:

- os tipos de erros ortográficos mais frequentes (por aluno e por classe);

- os alunos que demonstraram menos conhecimento sobre a norma ortográfica;
- as necessidades específicas de cada aluno;
- as estratégias utilizadas pelos alunos quando precisam escolher qual a forma correta de grafar uma palavra.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 86) orientam ainda que o planejamento das aulas sobre as convenções ortográficas, com vistas a um processo de ensino-aprendizagem produtivo, deve levar em conta que os alunos precisam:

- i. identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal;
- ii. explorar ativamente um corpus de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais;
- iii. explorar ativamente um corpus de palavras, para descobrir as regularidades de natureza morfossintática, que, por serem recorrentes, apresentam alto grau de generalização. Ao invés de sobrecarregar o aluno com pesada metalinguagem (radical, vogal temática, desinências, afixos), deve-se insistir no uso do paradigma morfossintático para a construção de regularidades ortográficas;
- iv. apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica;
- v. analisar as restrições impostas pelo contexto e, em caso de dúvida entre as possibilidades de preenchimento, adotar procedimentos de consulta.

Consideramos também que faz parte do processo de aprendizagem da escrita, em conformidade à ortografia, o aluno cometer deslizes ortográficos, ainda que já tenha se deparado com outras palavras que sigam uma mesma regra. Isso ocorre porque o estudante pode não ter internalizado essa regra.

Concebendo as regras ortográficas como um princípio gerativo, Morais (2008) explica que o usuário da língua necessita compreender, assimilar a regra e não decorá-la. De acordo com o autor, a memorização da regra de pouco adiantaria caso o aluno precisasse escrever uma palavra cuja grafia lhe fosse desconhecida.

2.2. Relação entre as formas sonora e ortográfica das palavras

Estudos relativamente recentes, como os de Ferrand (2001), sugerem que, durante a leitura silenciosa, os leitores realizam uma codificação fonológica de forma automática. Alguns estudiosos concebem essa codificação fonológica como um princípio geral e universal, a exemplo de Van Orden, Pennington e Stone (1990). Nesse sentido,

compartilhando dessa concepção, podemos inferir que o usuário da língua também faz uso da codificação fonológica das palavras à medida que as grafa.

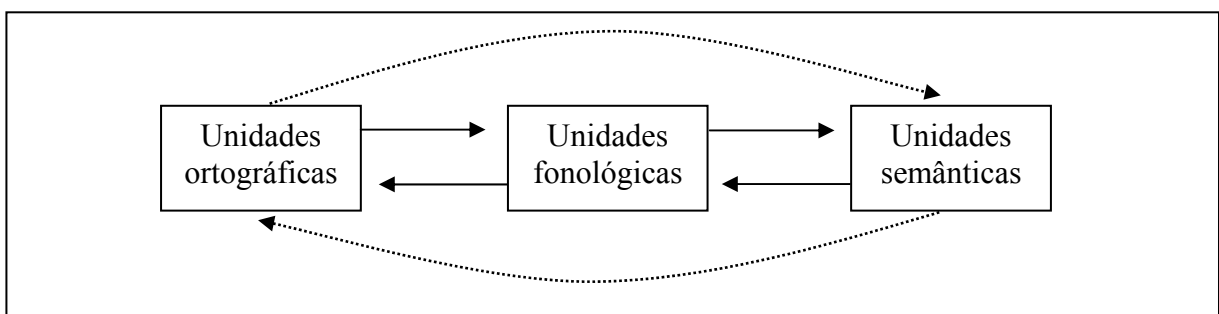
Dois indícios que apontam para esse argumento são os casos de transferência da forma oral das palavras para o registro escrito ou ainda quando observamos nossos alunos, enquanto executam a tarefa de escrever, silabando as palavras, bem baixinho, em uma tentativa de recuperar a informação grafofonológica em seu repertório lexical-fonológico.

Os primeiros questionamentos acerca da participação do código fonológico na leitura silenciosa e no processo de escrita decorrem do fato de a fala ser, cronologicamente, anterior à escrita. Essa primazia leva os estudiosos a crerem em uma espécie de aproveitamento da forma sonora das palavras para a decodificação da escrita. Desse modo, o leitor faria uma economia ao aproveitar “processos e representações já estabelecidos para a linguagem falada” (SPINELLI, & FERRAND, 2009, p. 222) nos atos de produção escrita e de leitura.

Conforme explicam Spinelli e Ferrand (2009, p. 223), recuperando as ideias de Van Orden *et al.* (1990), os falantes em geral primeiro relacionam palavras faladas ao seu conteúdo semântico e, somente depois, aprendem o código ortográfico. O código ortográfico caracteriza-se, então, como um sistema secundário, que se associa ao já consolidado sistema da fala, portanto mais próximo da fonologia e, de certa forma, mais distante da semântica.

Vejamos essa rede de conexões na Figura 1:

Figura 1 – Relação entre unidades ortográficas, fonológicas e semânticas no processamento de palavras segundo Spinelli e Ferrand (2009, p. 223), apud Van Orden *et al.* (1997)*.



* VAN ORDEN *et al.* Complex dynamic systems also predict dissociations, but they do not reduce to autonomous component. In *Cognitive Neuropsychology*. Nº 14, p. 131-165, 1997.

Na Figura 1, o tipo de seta sinaliza a força das conexões entre os elementos ortográficos (letras), os elementos fonológicos (fonemas) e os elementos semânticos (traços de significado): as setas de linhas cheias estabelecem uma conexão mais forte em comparação às conexões estabelecidas pelas setas de linhas tracejadas. Spinelli e Ferrand (2009, p. 224)

assim explicam a relação de dependência das unidades ortográficas com as unidades fonológicas no processamento das palavras:

[...] a conexão entre as palavras faladas e o nível semântico é a associação primeira formada no decurso da aquisição da fala. O sistema ortográfico desenvolve-se só mais tarde (pelo menos para os sujeitos letrados). Enquanto sistema secundário, o sistema ortográfico vem, pois, inserir-se de forma parasita no sistema da linguagem falada já existente.

Desse modo, observamos a estreita relação entre as formas gráfica e sonora das palavras, fundamento esse denominado por Van Orden *et al.* (1990) como “hipótese da coerência fonológica”.

2.2.1. Regularidade ou consistência na relação fonema-letra

Em línguas alfabéticas, como o inglês e o francês, a ortografia e a pronúncia das palavras são, com frequência, transparentes, isto é, “palavras que se assemelham ortograficamente tendem a pronunciar-se da mesma forma” (SPINELLI e FERRAND, 2009, p. 234); no entanto, o modo como a ortografia dessas línguas representa os fonemas de uma determinada palavra nem sempre é regular. Diferentemente do inglês e do francês que, mesmo sendo línguas alfabéticas, apresentam casos de irregularidade na correspondência fonema-letra, o servo-croata, o espanhol, o italiano e o alemão são línguas alfabéticas que possuem pouquíssimas manifestações de irregularidade. O português, por sua vez, “tem um sistema transparente, ainda que não tão transparente quanto o do espanhol e do italiano” (ROBERTO, 2016, p. 144).

Podemos explicar a irregularidade grafofonológica, então, como a correspondência não direta entre o registro escrito de uma palavra e sua pronúncia. Desse modo, baseando-se na noção de regularidade grafofonológica, é possível supor que “os processos de combinação fonológica deveriam dar lugar a uma representação fonológica correta unicamente para as palavras regulares e uma representação errada para as palavras irregulares” (SPINELLI e FERRAND, 2009, p. 235).

O efeito de regularidade influencia, por exemplo, em tarefas de decisão lexical. Isso ocorre porque fatores como familiaridade ortográfica das palavras irregulares empregadas, frequência das palavras regulares e ausência de palavras ortograficamente menos recorrentes suscitam respostas mais rápidas na leitura e, analogamente, menos equívocos no emprego de letras na escrita.

Convém destacarmos que a definição da concepção de “regular” é ponto controverso entre os estudiosos. Na visão tradicional, ocorre regularidade quando há a associação de um grafema a um fonema mais frequente ou ainda quando há outras associações menos recorrentes.

Para solucionar esse problema, Spinelli e Ferrand (2009, p. 237) mencionam os estudos de Glushko (1979) e de Stone *et al.* (1997). Segundo o primeiro, a regularidade deveria ser definida como a “consistência entre a rima ortográfica e a sua pronúncia”, ou seja, “uma palavra é inconsistente quando existe pelo menos uma outra palavra cuja rima ortográfica se pronuncia diferentemente”. À concepção tradicional de consistência grafofonológica, que prevê que a rima ortográfica pode ser pronunciada de maneiras diferentes, Stone *et al.* (1997) propõem a noção de consistência fonografêmica, segundo a qual uma rima fonológica pode ser escrita de maneiras diferentes.

Analisando os dados dos experimentos de decisão lexical com base nessa nova noção de consistência, esses autores observaram que palavras inconsistentes (rima fonológica representada por várias ortografias) demandavam tempo de resposta mais longo e produziam taxas de erro maiores se comparados aos testes com palavras consistentes. Spinelli e Ferrand (2009, p. 241) comentam ainda que Stone *et al.* (1997) observaram que “os tempos de decisão lexical são significativamente mais lentos para as palavras duplamente inconsistentes” (grafofonologicamente e fonograficamente).

Esses dados de ativação fonológica no ato de leitura levam-nos a compreender por que razão os usuários da Língua Portuguesa, a exemplo de nossos alunos, cometem mais erros de escrita nos casos em que a ortografia da palavra não possui uma correspondência fonológica direta. Por exemplo, é menor a probabilidade de um jovem ou adulto alfabetizado trocar P por B na palavra *aeroporto*, visto que a letra P tem relação direta com o fonema [p] na grafia da Língua Portuguesa. Entretanto, o mesmo não se pode dizer sobre o emprego adequado da letra X, uma vez que esta pode representar, na modalidade escrita, os fonemas [ʃ], [s] e [z] ou ainda o conjunto [k] mais [s], respectivamente, nas palavras *xadrez*, *expor*, *exato* e *tórax*.

2.2.2. Consciência linguística, consciência fonológica e ortografia

Ao interagirem em contextos de comunicação informal, os usuários de uma língua estão mais preocupados com o conteúdo da mensagem a ser compartilhada, de modo que pouco lhes importa as unidades constituintes das palavras. Caso desejem, entretanto, os seres

humanos têm a capacidade de discriminar os elementos do código linguístico de forma deliberada com vistas à análise de um elemento específico, a exemplo dos morfemas, sintagmas e fonemas. Nas palavras de Alves (2012, p. 30):

A reflexão acerca da expressão linguística, a respeito de tais detalhes estruturais, é, indiscutivelmente, uma ferramenta importante para uma comunicação eficiente, pois permite criar e compreender jogos de linguagem que remetem a nuances de significado, segundas intenções e tantas outras ideias compreensíveis somente através do entendimento de certos aspectos linguísticos formais que, ainda por vezes discretos, se mostram bastantes significativos.

Nesse sentido, mais do que mobilizar a competência comunicativa, que se refere à capacidade de produzir e compreender textos, os seres humanos podem lançar mão da capacidade de analisar a língua por meio de processos metalinguísticos, evidenciando, assim, diferentes níveis de investigação do código linguístico, a saber: sintático, semântico, pragmático, fonológico, ortográfico etc. Essa capacidade desdobra-se nas habilidades de reflexão e manipulação das estruturas da língua, caracterizando o que se chama de *consciência linguística*.

Detendo-se no nível fonológico do código linguístico, Alves (2012) esclarece que, além da habilidade de reconhecer os elementos sonoros de uma língua, ou seja, a habilidade de distinguir as sílabas e seus constituintes (ataque, rima, coda, fonema etc.), os seres humanos também conseguem contar, apagar, adicionar, substituir ou permutar os fonemas das palavras. Como exemplo, pode-se citar os casos em que crianças não alfabetizadas contabilizam os fonemas dos dígrafos, ao passo que isso não ocorre com crianças que aprenderam a escrever (SPINELLI e FERRAND, 2009, p. 249).

A capacidade de direcionar a atenção para a análise e a manipulação do componente sonoro das línguas constitui, pois, a *consciência fonológica*. Segundo Lamprecht *et al.* (2004) e Alves (2012), essa capacidade engloba um conjunto de habilidades e de níveis linguísticos de análise. Em um estágio inicial, considera-se como manifestação da consciência fonológica a sensibilidade às rimas de palavras, identificando-as e manipulando-as. Os demais níveis são apresentados, sucintamente, no Quadro 1.

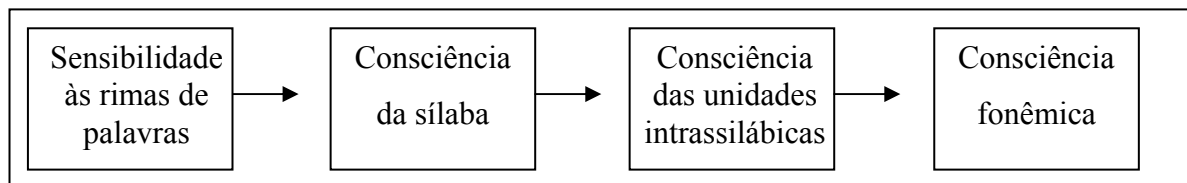
Quadro 1 – Níveis de consciência fonológica e exemplos de exercícios para explorar diferentes habilidades.

Níveis de consciência fonológica	Definição	Exemplos de habilidade	Estímulo	Resposta esperada
Consciência no nível da sílaba	Habilidade de discriminação e manipulação das unidades silábicas.	Contar o número de sílabas.	ma-ca-co	3
		Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada.	pa	pa-to
Consciência no nível intrassilábico	Habilidade de discriminação e manipulação das unidades intrassilábicas, como distinção entre ataque e rima.	Apontar aliterações.	prato	preto
		Apontar sílabas que rimam.	bo-né	ca-fé
Consciência no nível dos fonemas	Habilidade de discriminação e manipulação das unidades fonêmicas.	Juntar sons isolados para formar uma palavra.	[f] [a] [l] [a]	fala
		Excluir sons iniciais para formar uma outra palavra.	casa	asa

Fonte: Reproduzido de Alves (2012, p. 34-40).

Ainda de acordo com Lamprecht *et al.* (2004) e Alves (2012), os níveis de consciência fonológica se desenvolvem no processo de aquisição da língua e ao longo do processo de alfabetização, em um contínuo, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 – Contínuo dos níveis de consciência fonológica.



Fonte: Reproduzido de Alves (2012, p. 33).

A Figura 2 ilustra a sucessão dos níveis de desenvolvimento da consciência fonológica. Freitas (2004, p. 187), no entanto, alerta que esses níveis podem não se desenvolver nessa ordem, mas destaca a consciência fonêmica como a última a ser desenvolvida.

Spinelli e Ferrand (2009, p. 248-249) defendem que, apesar de a fala ser cronologicamente anterior à leitura, é a aprendizagem da escrita que dará subsídios ao leitor

para a “elaboração de processos, que servem para a análise consciente das palavras”. Segundo essa concepção, o ato de segmentar os fonemas de uma palavra seria, então, uma habilidade desenvolvida na aprendizagem da escrita e da leitura. Em posição contrária, estudos de Cielo (1996) e Cardoso-Martins (1995), comentados por Freitas (2004, p.187), sinalizam a anterioridade do desenvolvimento de habilidades metafonológicas como subsídio para a aprendizagem da escrita.

Independentemente de ser a escrita que facilita o desenvolvimento da consciência fonológica ou as habilidades metafonológicas que facilitam a aquisição da escrita, os estudos de Moraes (2008) e Rego e Buarque (1997) apontam que a tomada de consciência das unidades fonológicas da língua contribui para a aprendizagem da ortografia, em especial as regras de contexto. Nessa mesma linha, Freitas (2004, p. 191-192) declara que:

Sugere-se o trabalho com os sons em sala de aula não como um método, mas como um auxílio para a aquisição da escrita. Através de atividades que acessem a consciência fonológica, as crianças poderão demonstrar suas habilidades em manipular os sons, sendo incentivadas a refletir sobre os sons das palavras e a correspondência com o registro escrito.

Considerando-se que a Língua Portuguesa estrutura-se com base no princípio alfabético, em que unidades gráficas representam, de forma direta ou indireta, unidades sonoras, faz-se necessário que os indivíduos façam a correspondência grafofonológica (letras-fonemas) na tarefa de escrever ou ler textos. Nessa perspectiva, convém observarmos que os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, bem como das três séries do Ensino Médio, mesmo já tendo passado pelo processo de alfabetização na infância, ainda registram, em seus escritos espontâneos, transferências do registro oral para o código escrito.

Essa constatação leva-nos a supor que talvez falte a esses alunos a tomada de consciência de que a escrita não corresponde, de forma direta e transparente, à fala. Outras hipóteses são que eles:

- não saibam que a variação da língua oral deva ser neutralizada na língua escrita, em especial nas situações de comunicação mais monitoradas;
- mesmo sabendo que devem escrever segundo as convenções ortográficas, desconheçam suas falhas de escrita, isto é, os tipos de erros ortográficos que seus escritos revelam;
- desconheçam ou não saibam usar estratégias de correção, como a busca de cognatos, em caso de dúvidas no momento de grafar.

Esses aspectos sugerem-nos, então, que esses estudantes ainda necessitam ser expostos a atividades reflexivas sobre seus próprios dialetos e produções orais, mobilizando, portanto, habilidades metafonológicas. Intervenção essa alinhada com a sugestão de Freitas (2004, p. 190) que diz “A descoberta dessa relação grafofonológica só é alcançada através da reflexão sobre os sons da fala e sua relação com os grafemas da escrita, reflexão esta que exige o acesso à consciência fonológica”.

2.3. Convenções ortográficas do Português Brasileiro

Diferentes pesquisadores que dedicam seu trabalho à investigação da aquisição da linguagem, da aprendizagem do sistema de escrita alfabética e da variação linguística deram valiosas contribuições acerca do conhecimento que se tem hoje da relação entre as normas ortográficas e a aprendizagem da escrita. De forma resumida, citando apenas alguns:

- Lemle (2001), Cagliari (2003) e Morais (2008) empreenderam estudos sobre a produção escrita de crianças em processo de alfabetização, revelando as dificuldades que surgem diante das irregularidades do sistema ortográfico do Português Brasileiro (PB);
- Bortoni-Ricardo (2013), ao investigar a variação linguística, identificou que alguns falantes transferem para a modalidade escrita seus dialetos, infringindo, porém, a norma ortográfica;
- Seara *et al.* (2011) e Roberto (2016), com vistas ao estudo da Fonética e da Fonologia, explicitaram os processos fonológicos, os quais também se manifestam na escrita.

Nessa perspectiva, apresentaremos, sucintamente, alguns modelos de análise do que é regular e do que é irregular na escrita do Português Brasileiro com base nos trabalhos de Lemle (2001) e Morais (2008).

2.3.1. Proposta de análise do sistema ortográfico do PB e dos erros de ortografia segundo Morais (2008)

De acordo com Morais (2008), podemos distinguir dois tipos de relação grafema-fonema: relação do tipo regular e relação do tipo irregular. O autor divide ainda a relação grafema-fonema do tipo regular em três subcategorias que explicitamos a seguir.

a) **Relações regulares**

• **Diretas**

A letra representa um único fonema, ao passo que o fonema é representado por uma única letra. São exemplos:

- [p] = **p**ipoca e aero**p**orto;
- [b] = **b**arco e cabe**b**eira;
- [t] = **t**rator e vent**t**ilador;
- [d] = **d**úvida e cade**d**ado;
- [f] = **f**orça e conf**f**issão;
- [v] = **v**iagem e a**v**alanche.

As relações regulares do tipo direta, em princípio, suscitam poucos erros de ortografia na escrita dos aprendizes, salvo os casos em que o dialeto da comunidade no qual esse aluno está inserido seja diferente da norma de prestígio, a exemplo de “um aluno que fale [...] ‘barrer’ (no lugar de ‘varrer’) poderá apresentar um erro que não observamos em outras crianças” (MORAIS, 2008, p. 30).

Vejamos, então, o segundo tipo de relação regular.

• **Contextuais**

A letra representa um determinado fonema de acordo com o contexto. Dentre os vários exemplos, podemos citar o caso da letra S quando posicionada:

- em início de sílaba é [s] = **s**ala;
- entre vogais é [z] = ca**s**a;
- em fim de sílaba seguida de consoante é [s] = di**s**tante;
- em final de palavra é [s] = lápi**s**.

Esse tipo de regularidade demanda que os estudantes analisem o contexto em que a letra será empregada, observando, por exemplo: a letra que aparece antes ou a que aparece depois; a posição que a letra a ser grafada ocupará na sílaba; se é o caso de uma sílaba tônica ou átona.

O terceiro tipo de relação regular será apresentado a seguir.

- **Morfológico-gramaticais**

O fonema é representado por uma letra determinada pela categoria gramatical da palavra. Alguns exemplos são:

- o a letra S para o fonema [z] dos adjetivos gentílicos, como japonesa e portuguesa;
- o a letra L para o fonema [l] dos coletivos, como cafezal e milharal;
- o as letras ãO para os fonemas [ãw] dos verbos conjugados na terceira pessoa do plural no futuro do modo indicativo: eles viajarão.

Convém destacarmos que a tarefa de analisar o contexto em que a letra será grafada, tanto no caso das relações contextuais quanto das relações morfológico-gramaticais, mobiliza a capacidade de consciência linguística, notadamente as habilidades relacionadas à reflexão e manipulação de segmentos no nível dos morfemas e dos fonemas.

A seguir, mostramos o segundo tipo de relação grafema-fonema proposto pelo autor.

- b) **Relações irregulares**

O fonema é representado por mais de uma letra, cuja escolha não se pode prever pela análise da composição estrutural da palavra. São exemplos:

- o paçoca, muçulmano e jenipapo.

Considerando-se que esse tipo de relação grafema-fonema não oferece possibilidade de previsão da letra que deve ser usada, os estudantes precisarão memorizar a grafia de algumas palavras. Morais (2008, p. 35) sugere, então, uma alternativa para ajudar nesse aspecto: o professor organizar uma lista das palavras utilizadas com maior frequência em gêneros textuais diversos. Nas palavras do autor:

Penso que, para um aluno principiante, é fundamental aprender a escrever o H inicial de “hoje” e “homem”, porque são palavras comuns. Mas entendo que só depois de ajudá-lo a dominar essas palavras (mais frequentes) é que devo me preocupar em ajudá-lo a aprender outras, menos usuais, que começam também com H, como por exemplo “harpa” e “hipótese”.

Pode ajudar nessa tarefa também o incentivo à consulta de dicionários, nos casos em que houver dúvidas, e à leitura de textos de fontes variadas com vistas à assimilação da imagem visual de algumas palavras.

2.3.2. Proposta de análise do sistema ortográfico do PB e dos erros de ortografia segundo Lemle (2001)

Lemle (2001) discorre sobre a alfabetização de crianças, explicitando as principais dificuldades iniciais enfrentadas pelos aprendizes durante esse processo, tais como: a discriminação das formas das letras e dos sons da fala; a consciência da unidade palavra; e a organização dos elementos em uma página escrita.

Outro aspecto que se mostra um obstáculo para o alfabetizando, na visão da autora, são as relações entre sons e letras que se estabelecem segundo três tipos: monogâmica, poligâmica e arbitrária. Apresentamos, de forma sucinta, essas relações a seguir.

a) **Relação monogâmica ou relação um para um**

São os casos de correspondência biunívoca, em que a um fonema corresponde uma única letra. Como exemplos, citam-se as letras P e B para representar, respectivamente, os fonemas [p] e [b]: **p**alhaço e **cap**oeira; **b**eijo e **a**mbiente.

Esse tipo de relação é o que Morais (2008) chama de “regulares diretas”. Vejamos, então, o segundo tipo de relação letra-som.

b) **Relação poligâmica ou relação um para mais de um posicional**

São os casos em que o fonema é representado por uma única letra em uma dada posição, ao passo que a letra representa um único fonema também em uma dada posição. Como exemplo, podemos citar o fonema [i] que pode ser pronunciado de forma tônica ou átona, sendo representado, respectivamente, pelas letras I e E.

Nas relações poligâmicas, entram os casos denominados por Morais (2008) como “regulares contextuais” e “regulares morfológico-gramaticais”. De acordo com Lemle (2001), as relações monogâmicas e poligâmicas são desenvolvidas, progressivamente, ao longo do processo de alfabetização.

O terceiro tipo de relação será apresentada a seguir.

c) **Relação arbitrária ou relação de concorrência**

Ocorre quando mais de uma letra pode representar, na mesma posição, um único fonema. Um exemplo é o caso das letras S e Z que, em posição intervocálica, representam o fonema [z]: mesa e reza; casar e azar.

Pautando-se nessa categorização, a autora delinea um modelo de classificação dos erros de escrita, o qual explicitamos a seguir.

a) **Falhas de primeira ordem**

Os erros típicos dessa fase são:

- o repetição de letras = pai > ppai;
- o omissão de letras = três > trs;
- o troca na ordem de letras = prato > parto;
- o conhecimento inseguro do formato das letras = ramo > rano;
- o indiferença a traços distintivos = sapo > sabo, gato > gado.

b) **Falhas de segunda ordem**

Os erros dessa fase revelam que o aprendiz, mesmo já conhecendo o sistema ortográfico, prende-se ao estabelecimento da relação letra-som do tipo monogâmica, isto é, de um para um.

- o transcrição fonética = mato > matu, genro > genrro.

c) **Falhas de terceira ordem**

Nessa fase, o aprendiz já compreende o sistema ortográfico, mas ainda apresenta erros do tipo:

- o concorrência de letras = assado > açado, gigante > jigante.

Segundo Lemle (2001), estudantes que ainda apresentam erros de escrita de segunda ordem ainda não completaram sua alfabetização. Nas palavras da autora, “Será considerado alfabetizado aquele em cuja escrita só restarem falhas de terceira ordem, que serão superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita”.

Com base em nossa experiência docente, observamos que alguns dos erros de escrita de primeira e segunda ordem, utilizando-se da nomenclatura empregada pela autora, são recorrentes na escrita de alunos das séries finais do Ensino Fundamental, aparecendo também na produção escrita de estudantes do Ensino Médio.

2.4. Processos fonológicos

Ao analisarmos as redações de nossos alunos com vistas à identificação dos erros ortográficos ocasionados por influência da oralidade, adotamos como critério de categorização desses erros os processos fonológicos que os alunos realizam em seus dialetos e, inadvertidamente, registram em suas produções escritas. Por processos fonológicos entendem-se os fenômenos sonoros em que um ou mais traços que compõem a estrutura elementar de um determinado fonema são modificados quando da formação de uma palavra.

A modificação que caracteriza um determinado processo fonológico ocorre em função de alguns dentre os fatores a seguir:

- **o ambiente no qual o fonema se encontra** – os traços que caracterizam os fonemas que o antecedem ou o sucedem influenciam um ou mais traços do fonema que sofre alteração;
- **o dialeto do falante** – a pronúncia de um dado fonema em uma palavra pode variar segundo a comunidade de fala.

Um exemplo desses dois aspectos, citado por Silva (2008, p. 199), é o caso do fonema [l] que passa a [w] ao final de sílaba em alguns dialetos, como podemos observar em: sal > [saw]. Nesse caso, o fonema [l] sofreu vocalização por ocupar a posição final da sílaba. Por essa razão, Roberto (2016, p. 117) explica que os processos fonológicos manifestam-se com vistas à “facilitação da realização de dado som ou grupo de sons [...] pelo adulto em sua fala cotidiana”.

Outros fatores que podem influenciar a ocorrência de processos fonológicos são:

- **a fase de aquisição da língua oral em que se encontra o falante** – “existem idades [ano e mês], com uma margem de variação dependendo de cada criança, para que os fonemas, as classes de sons e as estruturas silábicas surjam e se estabeleçam no sistema fonológico de cada indivíduo” (LAMPRECHT *et al.*, 2012, p. 77);
- **a dificuldade na realização de um fonema** – indivíduos que apresentam algum desvio fonológico, seja de caráter evolutivo ou orgânico, não realizam determinado traço distintivo de um fonema e, conseqüentemente, pronunciam outro fonema cujo conjunto de traços é mais próximo do fonema-alvo.

Nessa perspectiva, Lamprecht (2004) cita Stampe (1973) para definir processo fonológico:

[...] operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou sequências de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica em todos os outros sentidos, porém desprovida da propriedade difícil. (STAMPE, 1973, *apud* LAMPRECHT, 2004, p. 41)

Com base nessa definição, um exemplo de processo fonológico decorrente de dificuldade na realização de determinado fonema são os casos em que crianças pronunciam [s] em vez de [ʃ] em palavras como **ch**ave, assim [ʃavi] > [savi].

Para além de se prestar à investigação e à categorização dos erros de escrita motivados por influência da oralidade, o qual é nosso interesse nesta dissertação, a análise dos processos fonológicos pode servir ainda, segundo Roberto (2016, p. 117-118), a uma ampla variedade de pesquisas, tais como:

- **mudanças da língua** – explicitação das transformações diacrônicas pelas quais passaram os segmentos das palavras;
- **variações fonéticas** – análise das alterações fonêmicas características de determinados dialetos;
- **aquisição da linguagem oral** – investigação das fases de aquisição dos diferentes tipos de fonemas;
- **processo de alfabetização** – identificação dos processos fonológicos que podem interferir no desenvolvimento da aprendizagem da leitura ou da escrita;
- **problemas fonoaudiológicos** – investigação da reincidência de processos fonológicos e a possível correlação com desvios fonológicos;
- **processamento linguístico** – análise dos processos fonológicos realizados por determinado grupo, se podem ser considerados de origem universal (aplicado a todos os falantes) ou se apontam para uma característica específica daquela comunidade.

A fim de melhor explicitar o funcionamento dos processos fonológicos, apresentaremos a seguir, de forma sucinta, a categorização e alguns exemplos desses fenômenos de acordo com dois trabalhos, o de Seara *et al.* (2011) e de Roberto (2016).

2.4.1. Processos fonológicos segundo Seara et al. (2011)

Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011) apresentam conceitos elementares das duas áreas de investigação dos sons das línguas. Nessa obra, as autoras discriminam quatro tipos de processos fonológicos, os quais são explicitados a seguir.

a) **Assimilação**

Ocorre quando um segmento assimila traços distintivos do segmento adjacente. São exemplos os processos de: labialização, palatização, nasalização, vozeamento e harmonização vocálica.

b) **Estruturação silábica**

Ocorre quando consoantes e vogais são distribuídas de forma diversa da esperada, formando um novo padrão silábico. São exemplos os processos de: inserção, eliminação, junção, permuta e sândi.

c) **Enfraquecimento e reforço**

Ocorre quando os segmentos sofrem alterações em decorrência de sua posição na palavra. São exemplos os processos de: apagamento e ditongação.

d) **Neutralização**

Ocorre quando segmentos diferentes tornam-se neutros em um determinado contexto, isto é, perdem traços que os distinguem. Como exemplos citam-se: “vogais finais não-acentuadas *e* e *i* são pronunciadas como *i*, conforme se pode observar nas palavras *júri* e *jure*, em que as duas palavras são produzidas como ['ʒurɪ]. Aqui se neutraliza o traço referente à altura vocálica” (SEARA et al., 2011, p. 111).

Convém destacarmos que os processos fonológicos indicados como exemplos de assimilação, estruturação silábica, enfraquecimento e reforço serão detalhados na seção seguinte.

2.4.2. *Processos fonológicos segundo Roberto (2016)*

Roberto (2016) apresenta conceitos básicos para o estudo das propriedades acústicas da fala e comenta sobre os processos de ensino-aprendizagem da ortografia. Nesse livro, a autora descreve cinco tipos de processos fonológicos, a saber: apagamento, acréscimo, transposição, substituição e ressilabação.

Vejamos, então, cada um desses processos e suas respectivas subdivisões.

a) **Apagamento ou supressão**

Ocorre quando um ou mais segmentos, consonantais ou vocálicos, sofrem apagamento, ocasionando alterações na estrutura da sílaba.

- **Apagamento de vogal**

“tende a ocorrer quando [a vogal] assume posição inicial de vocábulo, coincidindo com sílaba [...]” (ROBERTO, 2016, p. 119).

- obrigado > brigado, até > té
- despertador > dspertador, xicara > xicra

Além de se manifestar em início de sílaba, conforme comentado pela autora, o apagamento de vogal é recorrente no interior de palavras, como nos casos de “dspertador” e “xicra”.

- **Apagamento de consoante**

É recorrente com as líquidas que constituem o segundo elemento do encontro consonantal e com os róticos e fricativas em posição de coda.

- bicicleta > biciketa, vidro > vido
- morar > mora, Artur > Artu

Nesse caso, vale destacarmos um caso de apagamento de consoante não citado pela autora e bastante comum de ser transferido da fala para a escrita: a supressão do [d] dos verbos flexionados no gerúndio, a exemplo de fazendo > fazeno. Bortoni-Ricardo (2004, p. 92) cita ainda que “no português brasileiro há uma forte tendência à queda da segunda consoante quando a sílaba CVC ocorre no final de palavra”, como pode ser observado em carnaval > carnavá e horrível > horrive.

- **Apagamento de semivogal**
 - cadeira > cadera, beijo > bejo
 - rouubo > robo, louura > lora

Conhecido como *monotongação*, o apagamento de semivogal também constitui, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 95) um exemplo de modificação de sílaba CVC para CV.

- **Apagamento de sílaba**
 - estava > tava
 - fósforo > fosfo

Além de podermos analisar os processos fonológicos de supressão de acordo com o tipo de segmento apagado, conforme explicitado anteriormente, Roberto (2016, p. 121) explica que também podemos fazê-lo segundo a posição ocupada pelos segmentos na palavra. Desse modo, são observadas três possibilidades:

- **Aférese**
Quando a redução se dá no início da palavra.
 - até > te, acabou > cabo
- **Síncope**
Quando a redução ocorre no interior da palavra.
 - chácara > chacra, cozinheiro > cozinhero
- **Apócope**
Quando a redução se manifesta no final da palavra.
 - lâmpada > lampa, ônibus > ônibu

Um caso de supressão associado à síncope por alguns estudiosos é *haplologia*. Roberto (2016), no entanto, explica que a haplologia constitui um fenômeno de apagamento de segmentos com características específicas. Vejamos, então, o posicionamento da autora.

- **Haplologia**
Quando a redução ocorre em “uma de duas sílabas contíguas iguais ou semelhantes [...] pode ocorrer no interior de vocábulos, mas também é

comum em fronteira entre vocábulos formais” (ROBERTO, 2016, p. 121).

- o paralelepípedo > paralepípedo
- o no lado de dentro > no la de dentro

O *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* assim define haplologia (2009):

s.f. (sXX) FON LING 1 no interior do vocábulo, mudança linguística que consiste na supressão de uma de duas sílabas iguais ou semelhantes, contíguas (p.ex., *semínima* por *semimínima*, *tragicomédia* por *tragicocomédia*, *idolatria* por *idololatria* etc.) 2 no encontro de duas palavras formando um sintagma, supressão da última sílaba da palavra anterior, se esta for igual ou semelhante à sílaba inicial da palavra seguinte; p.ex., [ratu'pi] por *Rádio Tupi*; [liberdadia'são] por *liberdade de ação*; [dendi'leiti] por *dente de leite* etc. (Ocorre em alguns dialetos, em registros distensos da língua). h. sintática GRAM LING supressão de uma palavra na ocorrência de duas contíguas, homônimas ou parônimas (p.ex., *antes desejaria estar morto do que* (que) *o vissem em tal situação*) ETIM *hapl(o)- + -logia*

b) **Acréscimo**

Ocorre quando um segmento é inserido em uma palavra e, analogamente aos casos de apagamento, ocasiona a construção de novas estruturas silábicas.

A seguir, apresentamos os três tipos de inserção listados pela autora, os quais levam em conta o contexto em que o fenômeno se manifesta, podendo ocorrer no início, interior ou final da palavra.

- **Prótese**

Acréscimo de segmento no início da palavra.

- o voar > avoá, lembrar > alembrar

- **Epêntese**

Acréscimo de segmento no interior da palavra, sendo recorrente em “processos de regularização silábica, quando a estrutura silábica foge do padrão canônico do português ou representa dificuldade articulatória durante a aquisição da linguagem” (ROBERTO, 2016, p. 122).

- o pneu > pineu, vestido rosa > vestido rosio

Um caso de acréscimo vocálico do tipo epentético é a *ditongação*, fenômeno em que uma semivogal é inserida após uma vogal, a exemplo de:

- arroz > arroiz, nasceu > naisceu

- **Paragoge**

Acréscimo de segmento no final da palavra.

- variz > varizi, internet > internete

c) **Transposição**

Conhecida como *metátese*, a transposição ocorre quando um segmento tem sua posição alterada na sequenciação esperada dos elementos de uma palavra, isto é, o segmento é reposicionado. Essa alteração pode ocorrer em uma única sílaba ou entre sílabas diferentes.

- perguntar > preguntar, dormir > drumi
- tábua > tauba, estupro > estrupo

Em um estudo sobre a metátese no Português Brasileiro, Hora, Telles e Monaretto (2007) explicam que:

O processo de reordenamento de segmentos dentro de uma mesma palavra é um fenômeno antigo e persistente na Língua Portuguesa. Da passagem do latim para o português, há formas derivadas por metátese, que se consolidaram em uma única forma escrita no português moderno, como em *fenestra* > *fresta* e em *semper* > *sempre*. Já outras palavras mantêm registro gráfico variável em dicionários atuais, como é o caso, por exemplo, de *parlar~palrar* e de *enjoar~enojar*.

Ainda sobre a metátese, Roberto (2016) cita o *hiperbibismo*, processo fonológico de transposição do tipo suprasegmental em que a posição da sílaba tônica da palavra é alterada. Um exemplo é o caso de *gratuito* > *gratufto*, cuja semivogal passa a ser tônica, constituindo um hiato.

d) **Substituição**

Ocorre quando um segmento é substituído por outro cujos traços distintivos sejam próximos.

Um exemplo de substituição é a *assimilação*, já discutida na seção anterior. Há ainda outros casos desse tipo de processo fonológico, vejamos:

- **Fortalecimento X enfraquecimento**

Recuperando Cagliari (2012), Roberto (2016, p. 123) distingue as substituições em que “há a troca de uma articulação mais ‘frouxa’ por uma que exige maior esforço [fortalecimento]” e “enfraquecimento quando ocorre o contrário”.

- Fortalecimento = brayo > brabo
- Enfraquecimento = leque > lequi

- **Labialização**

Ocorre quando o segmento consonantal assume contorno bilabial diante das vogais arredondadas.

- lençol, roubo, quase, pulo

- **Plosivização**

Ocorre quando o segmento consonantal fricativo ou africado é trocado por um plosivo.

- yaca > baca, saia > taia

- **Harmonia vocálica**

Manifesta-se quando uma vogal assume traços de outra vogal presente na palavra.

- menino > mininu

- **Sonorização**

Ocorre quando o segmento consonantal assimila o vozeamento do segmento adjacente.

- subsídio > subzídio

- **Dessonorização**

Ao contrário da sonorização, a desonorização caracteriza-se pela perda do vozeamento.

- gato > cato

- **Palatalização**

Ocorre quando o segmento se torna palatal ou mais próximo de um som palatal.

- gente [ʒẽntʃi], leite [lejtʃi]

- **Sândi**

Caracteriza-se por modificações morfofonêmicas ocasionadas pela junção de segmentos, podendo ocorrer no interior de uma palavra (sândi interno) ou na fronteira entre palavras (sândi externo).

- Sândi interno = compreender > comprender
- Sândi externo = marr alto > marralto

- **Rotacismo**

Manifesta-se quando há permuta entre consoantes líquidas

- blusa > brusa, alface > arface

- **Semivocalização**

Ocorre quando o segmento consonantal líquido é substituído por uma semivogal.

- carne > caine

- **Anteriorização**

Caracteriza-se pela mudança de um segmento por outro que lhe anteceda quanto ao ponto de articulação.

- churrasco > surrasco

- **Posteriorização**

Ocorre quando um segmento é substituído por outro que lhe suceda quanto ao ponto de articulação.

- salsicha > salchicha

e) **Ressilabação**

De acordo com Roberto (2016, p. 126-127), a rressilabação é um processo fonológico causado pelo sândi. Nas palavras da autora:

Manifesta-se devido ao fato de dois núcleos silábicos entrarem em contato, levando ao desaparecimento de um deles, prosodicamente o mais fraco, que tende a ser a átona final, comumente mais fraca do que a pré-tônica inicial, quando a ressilabação se dá em fronteiras de palavras.

A autora enumera, então, três causas para a ocorrência de ressilabação: elisão (apagamento ou supressão), ditongação e degeminação (crase). Passemos, então, à análise da ressilabação por degeminação, uma vez que os casos de elisão e de ditongação foram discutidos anteriormente.

- **Degeminação ou crase**

Caracteriza-se pela fusão de segmentos vocálicos idênticos, podendo ocorrer no interior de uma palavra ou na fronteira entre palavras.

- o de ele > dele, da água > d'água
- o coordenador > cordenador, caatinga > catinga
- o menina alegre >menin[a]legre

Outro caso de ressilabação citado por Roberto (2016, p. 128) pode ser observado nas palavras *sport* > esporte e *ball* > bola. Nesses exemplos, as palavras *sport* e *ball* tiveram que ser “adaptadas”, fonologicamente, à fonotática do Português Brasileiro.

2.5. Ortografia nos livros didáticos

Os livros desempenham importante função na difusão e na construção de conhecimentos, notadamente dos temas que constituem objeto de ensino-aprendizagem na esfera escolar, em se tratando de obras do tipo didáticas. Lajolo (1996, p. 4) alerta para o fato de que, em muitas instituições de ensino brasileiras, os livros didáticos são decisivos no fazer pedagógico dos docentes, visto que:

Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, *o que se ensina e como se ensina* o que se ensina [...] Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. (grifo do autor)

Sem negar essa realidade, Silva *et al.* (2007, p. 126) esclarecem que já existem pesquisas (SANTOS, 2004; COUTINHO, 2004; MORAIS, 2002; NUNES-MACEDO, MORTIMER E GREEN, 2004) evidenciando que “os professores não ‘seguem’ o livro

didático escolhido página a página: eles usam em suas aulas não somente outros livros didáticos como também outros tipos de material”.

No que concerne à qualidade dos livros didáticos, Silva *et al.* (2007, p. 128) explicam que as editoras de livros didáticos passaram a ter mais cuidado com a correção e a abordagem dos conteúdos, assim como com a atualização de suas obras, com vistas à aprovação nos editais de seleção de livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que prevê a avaliação, compra e distribuição de obras didáticas e literárias, bem como de dicionários, para as escolas da rede pública de ensino.

Esses pesquisadores advertem que, no entanto, a atualização dos conteúdos nos livros do PNLD é encontrada, prioritariamente, nos eixos de leitura e produção de textos se comparada às mudanças empreendidas no eixo de análise linguística. Na visão desses autores, tal concentração deve-se, em parte, à ampla disseminação dos estudos do discurso e da linguística de texto.

Em um estudo sobre os livros didáticos de alfabetização, Albuquerque e Morais (2005, p. 155-157) analisaram seis obras, sendo três recomendadas e três recomendadas com ressalvas pelo *Guia de livros didáticos*, espécie de catálogo produzido pelo PNLD que contém a resenha das obras avaliadas e aprovadas para serem escolhidas pelos professores das escolas públicas. Como resultado dessa investigação, os pesquisadores identificaram que os livros analisados continham alguns problemas, tais como:

- **não promoção da reflexão metalinguística** – “eram pouquíssimos os exercícios que propiciavam às crianças o desenvolvimento da consciência fonológica”;
- **desconsideração da heterogeneidade da classe em relação ao nível de conhecimento do sistema de escrita alfabética** – as atividades pressupunham “a produção de escritas únicas, convencionais e corretas”, dificultando a identificação da etapa psicogenética de escrita em que o aluno se encontra.

Na análise desses autores, os livros didáticos de alfabetização mais atuais reservam maior espaço para as práticas de letramento, ao passo que o trabalho com o sistema de escrita alfabética tem “deixado a desejar tanto em relação ao número de atividades quanto à natureza delas”.

Concentrando nossa atenção nos materiais didáticos destinados às séries finais do Ensino Fundamental, os editais de convocação para inscrição e avaliação de obras didáticas

para o PNLD (2013 e 2017), na seção “Princípios e critérios de avaliação para o componente curricular Língua Portuguesa”, expressam que os livros didáticos serão avaliados quanto: à natureza do material textual, à leitura, à produção de textos escritos, ao trabalho com a oralidade e aos conhecimentos linguísticos.

Nesses editais, apoiando-se nos pressupostos defendidos nos PCN (BRASIL, 1998), explicita-se ainda que o ensino de Língua Portuguesa deva propiciar aos estudantes desse nível de ensino, entre outros aspectos,

- i. o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da *linguagem escrita*, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;
- ii. o *pleno acesso ao mundo da escrita* e, portanto: a proficiência em leitura e escrita no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;
- iii. a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
- iv. o desenvolvimento da compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;
- v. o *domínio das normas urbanas de prestígio*, especialmente em sua *modalidade escrita*, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
- vi. as práticas de *análise e reflexão sobre a língua*, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem. (grifo nosso)

Analisando-se o excerto anterior, identificamos passagens que se relacionam à aprendizagem da escrita e, de certa forma, da ortografia, uma vez que “o pleno acesso ao mundo da escrita” e “o domínio das normas urbanas de prestígio [...] em sua modalidade escrita” perpassam pelo conhecimento das convenções de escrita. Por convenções de escrita, segundo Toneli (2014), entende-se: as 26 letras do alfabeto para a escrita, a redação da esquerda para a direita e de cima para baixo, a segmentação entre as palavras no texto, a divisão silábica, a translineação, a pontuação, a acentuação, a distinção entre maiúsculas e minúsculas e, notadamente, as convenções ortográficas.

Preocupando-se com o tratamento conferido à ortografia nos livros didáticos, Silva *et al.* (2007, p. 128) enumeram, então, fatores que devem nortear a análise de livros didáticos sobre esse assunto:

- i. [...] examinar se o manual do professor apresenta considerações sobre a ortografia e sobre o seu ensino e aprendizagem;
- ii. realizar um levantamento das correspondências letra-som que o livro didático propõe que se ensine em ortografia;
- iii. examinar que atividades são propostas para ensinar ortografia;

- iv. analisar se o livro didático trata diferentemente os casos regulares e irregulares da norma ortográfica;
- v. observar se existem atividades que exploram a segmentação de palavras.

No que se refere ao exame da ortografia no manual do professor, esses autores sugerem que, mais do que conter respostas aos exercícios, os manuais devem trazer orientações metodológicas para os docentes de como fazer melhor uso do livro com vistas ao ensino das convenções ortográficas. Em relação às correspondências letra-som, os autores explicam que é importante observar a sequenciação adotada pelo livro para o trabalho com a ortografia, salientando ser mais adequado iniciar o estudo das regularidades e, posteriormente, das irregularidades, visto que não seria conveniente misturar, em uma mesma seção ou exercício, os casos que demandam compreensão de regras contextuais e de regras morfológico-gramaticais com os casos que prescindem de memorização. Nesse aspecto, Silva *et al.* (2007, p. 130) alertam que

Em algumas coleções, observa-se que os conhecimentos ortográficos não são explorados ou sistematizados. Como essas coleções não estão preocupadas em auxiliar os professores a ensinar os alunos a ‘escrever certo’, entendemos que, nesses casos, os docentes precisam estar alertas e assumir que irão desenvolver em sala de aula, sem qualquer ajuda do livro didático, outras atividades que assegurem a reflexão sobre as regras e irregularidades da norma ortográfica.

As atividades destinadas ao ensino da ortografia, por sua vez, devem suscitar a efetiva participação dos estudantes, instigando-o à reflexão sobre as regularidades, não devendo, pois, limitar-se ao treino ortográfico. Desse modo, “a atividade proposta pode ser um ditado, uma cruzadinha, um caça-palavras ou um jogo de ‘forca’, desde que se estimule a reflexão sobre as palavras enfocadas nesses exercícios” (SILVA *et al.*, 2007, p. 133).

Outro aspecto destacado por Silva *et al.* (2007, p. 137-138) é a relevância de existirem exercícios de segmentação de palavras nos livros didáticos, em especial nas obras destinadas à alfabetização de crianças ou de jovens e adultos. Compreendemos que a segmentação de palavras constitui uma habilidade a ser desenvolvida, principalmente, pelos alunos que estão sendo alfabetizados. Entretanto, consideramos que esse tipo de atividade também seja pertinente em momentos pontuais nos demais níveis de ensino, uma vez que, em nossa prática docente, identificamos registros de hipossegmentação e de hipersegmentação de palavras na produção escrita de nossos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio. Evidentemente, não sugerimos que os professores planejem aulas partindo de princípios básicos da segmentação como se os alunos fossem “tábulas rasas”; mas antes o façam com base numa lista de palavras cuja grafia correta, quanto à segmentação, tenha sido diagnosticada como fonte de dificuldade pela classe ou uma parcela de alunos.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos que possibilitaram a realização da pesquisa. Explicitaremos, então, o método empregado para a orientação de nossas ações e a análise dos dados coletados; o contexto e os participantes do estudo; os procedimentos adotados por ocasião dos momentos de diagnóstico, intervenção e avaliação; os instrumentos utilizados para a coleta de dados; e o princípio ético sob o qual a pesquisa foi conduzida.

3.1. Método

Para a execução da pesquisa, adotamos como métodos a análise quantitativa e qualitativa de nosso objeto de estudo, a saber: os erros de ortografia motivados por influência da oralidade e uma proposta de atividades de ação-reflexão-ação com vistas à resolução dessas dificuldades ortográficas.

O aspecto qualitativo do estudo encontra-se na identificação dos tipos de erros ortográficos presentes na escrita dos participantes, bem como na análise dos efeitos das atividades de intervenção empregadas. O aspecto quantitativo do estudo, por sua vez, reside na aferição dos tipos de erros de ortografia mais recorrentes na escrita dos participantes.

3.2. Contexto

A coleta de dados da pesquisa ocorreu em uma escola da rede estadual de ensino, cuja oferta de matrículas atende à comunidade local com 9º ano do Ensino Fundamental, além de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. De acordo com o Índice de Nível Socioeconômico (INSE), indicador que avalia a escolaridade dos pais, a renda familiar, a posse de bens e a contratação de serviços pela família dos alunos, essa instituição de ensino encontra-se no Grupo 3, numa escala que vai do Grupo 1 ao Grupo 7, sendo o Grupo 1 o de nível socioeconômico médio mais baixo.

Tomando por base o ano letivo de 2016, a escola tem 1.023 alunos matriculados, distribuídos em 32 turmas; 46 docentes; 3 monitores de informática; e 26 funcionários que recobrem as funções de administração, portaria, limpeza e preparo de refeições.

Quanto ao Índice da Educação Básica (IDEB), que reúne dados referentes ao fluxo escolar, extraídos do Censo Escolar, bem como dados relacionados ao desempenho nas

avaliações em larga escala, obtidos com o Saeb e a Prova Brasil, a instituição de ensino apresentou os seguintes índices nos últimos anos, conforme apresentado no Quadro 2. Observa-se que não há informação sobre o índice relativo ao ano de 2015 porque, nesse período, a escola não ofertou matrícula para o Ensino Fundamental.

Quadro 2 – Meta estipulada e valor alcançado pela escola no IDEB referente aos anos de 2005, 2006, 2007, 2011 e 2013.

	Ano de referência				
	2005	2007	2009	2011	2013
Meta	--	3,6	3,8	4,0	4,4
Valor alcançado	3,6	3,5	3,8	2,4	2,8

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IDEB divulgados pelo INEP.

Além disso, convém destacar que a escola localiza-se em zona urbana e realiza suas atividades em prédio escolar, de propriedade do estado, tendo como infraestrutura básica: sistema de filtração de água para consumo dos alunos, abastecimento de água e energia elétrica pela rede pública, esgoto sanitário do tipo fossa e banheiros dentro do prédio.

No que se refere aos espaços de aprendizagem e aos equipamentos, a escola possui: 14 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório de ciências, 1 laboratório de informática, pátio coberto, auditório, quadra esportiva coberta, sala de professores, sala de secretaria, sala de diretoria, almoxarifado, sala de vídeo, sala de multimeios, cantina, estacionamento, acesso à internet e à banda larga, 11 computadores para uso administrativo e 40 computadores para uso dos alunos.

3.3. Participantes

Com o intuito de melhor caracterizar os participantes da pesquisa, apresentaremos, nesta seção, a caracterização geral da classe em que o estudo foi realizado, seguida de uma sucinta descrição de seus comportamento, rendimento escolar e assiduidade às aulas de Língua Portuguesa.

3.3.1. Caracterização da classe

A classe em que realizamos o estudo em 2016 tinha, no início do ano letivo, 44 alunos matriculados. Desses, 39 estudantes participaram da pesquisa em sua fase inicial, sendo 18 meninas e 21 meninos, com idade média de 14 anos. Ao final da pesquisa, contamos com a participação de 33 alunos, sendo 15 meninas e 18 meninos.

3.3.2. Caracterização por aluno

A descrição comportamental dos participantes da pesquisa foi construída por meio da observação assistemática dos estudantes no horário das aulas de Língua Portuguesa, bem como durante os momentos de preparação e de culminância dos projetos desenvolvidos na escola. Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 191), a técnica de observação do tipo assistemática traduz-se em “recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas [...] mais empregada em estudos exploratórios”.

Para tanto, tomamos nota dos seguintes aspectos:

- a participação durante as discussões sobre os temas e/ou textos explorados nas aulas;
- a participação na realização das atividades, se com ou sem dificuldade;
- a interação com os colegas e professor, se solicita ou presta auxílio na resolução de exercícios.

Salientamos que, no perfil de alguns participantes, registramos dois fatores que, a nosso ver, contribuem, ainda que não seja de modo decisivo, para o baixo rendimento de aprendizagem dos estudantes: as conversas frequentes e o hábito de dormir em sala de aula. Destacamos ainda que essa observação só foi registrada, no perfil, nos casos dos estudantes em que isso seja recorrente.

A descrição do rendimento escolar, por sua vez, foi realizada por meio da análise das médias alcançadas pelos participantes em cada uma das nove disciplinas integrantes do currículo do 9º Ano. Convém destacarmos que as informações referentes ao aproveitamento escolar dos estudantes, obtidas com a consulta aos boletins de notas, limitaram-se ao 1º bimestre do ano letivo de 2016, uma vez que a consolidação das médias por disciplina dos demais bimestres não havia sido concluída até a finalização da dissertação.

Desse modo, apresentamos, no Quadro 3, o perfil comportamental, o rendimento escolar nas nove disciplinas da série e os dados de infrequência nas aulas de Língua Portuguesa de cada participante.

Quadro 3 – Perfil do comportamento, rendimento escolar das nove disciplinas da série e infrequência nas aulas de Língua Portuguesa dos participantes da pesquisa realizada em 2016.

Participante (codinome)	Perfil comportamental	Rendimento escolar (1º bimestre - aprovação por média)	Faltas nas aulas de LP (Jan - Set)
Manoel	Costuma ouvir com atenção às explicações. Participa quando solicitado. Realiza todas as atividades e demora em fazê-las devido à distração com conversas.	Religião Português	14
Arlete	Pouco participativa, mesmo quando instigada para tal. Realiza algumas atividades, não apresentando dificuldade. Costuma passar vários minutos se maquiando.	Artes Educação Física Religião	50
Danilo	Bastante quieto, quase não conversa com os colegas. Presta atenção às explicações, mas só as escuta. Quando tem dúvidas, chama a professora e pergunta. Realiza todas as atividades, às vezes pedindo ajuda ao professor ou à colega que costuma sentar próximo. Por vezes, dorme em sala de aula.	Educação Física Religião História Inglês Português	24
Mariana	Conversa e se distrai bastante durante as aulas. Realiza todas as atividades de forma solitária ou copiando dos colegas. Gosta de fazer leituras em voz alta.	Artes / Ciências Educação Física Religião / Geografia	17
Clara	Pouco participativa e muito quieta. Realiza todas as atividades, sempre solicitando auxílio do professor. Faz vários questionamentos até solucionar todas as dúvidas.	Artes / Ciências Educação Física Religião / Geografia História / Português	14
Rafael	Conversa pouco. Ouve com atenção as explicações, mas só as escuta. Realiza as atividades com dificuldade, mas não costuma procurar auxílio.	Artes / Ciências Educação Física Religião Geografia	6
Júlio	Distrai-se fácil. Realiza todas as atividades, às vezes copiando dos colegas. Não costuma interagir durante as explicações.	Artes / Ciências Educação Física Religião / Português	0
Pedro	Dorme em sala de aula com frequência. Realiza todas as atividades, não apresentando dificuldade. Costuma ler, em sala, gibis. Conversa bastante.	Artes Ciências Educação Física Religião História Português	26

Flávio	Conversa e se distrai muito com os colegas que se sentam próximos. Realiza as atividades e demora em fazê-las.	Artes Educação Física Religião / Português	6
Lucas	Dorme em sala de aula com muita frequência. Dificilmente realiza as atividades e, quando o faz, costuma copiar dos colegas.	Artes Educação Física Religião	28
Thaís	Realiza as atividades com dificuldade e costuma copiar as respostas dos colegas. Distrai-se fácil e pouco presta atenção às explicações. Chega atrasada com frequência.	Artes / Ciências Religião Inglês Português	24
Ravel	Conversa muito. Costuma rir e participar de brincadeiras em sala. Ouve as explicações, mas só as escuta. Realiza todas as atividades.	Artes / Português Educação Física Religião / História	8
Jonas	Participativo durante as explicações. Distrai-se fácil com conversas e costuma fazer brincadeiras, como esconder objetos, fazer piadas, encenar histórias, imitar os colegas. Realiza algumas atividades, às vezes copiando dos colegas. Gosta de fazer leituras em voz alta.	Artes Ciências Religião Português	14
Larissa	Costuma passar vários minutos se maquiando. Dorme em sala de aula com frequência. Realiza algumas atividades, por vezes copiando dos colegas. Tem muita dificuldade para resolver as atividades. Questiona, com frequência, para tirar dúvidas.	Artes Educação Física Religião Português	8
Verônica	Realiza as atividades com muita dificuldade, por vezes copia dos colegas. Conversa de forma moderada. Costuma ouvir com atenção às explicações. Preocupa-se com as notas.	Artes Educação Física Religião Português	18
Carla	Conversa e se distrai bastante durante as aulas. Dorme em sala de aula com frequência. Tem dificuldade na resolução das atividades. Costuma copiar as respostas dos colegas.	Artes Educação Física Religião / Inglês Português	16
Valdeci	Realiza todas as atividades. Conversa pouco. Pergunta quando tem dúvidas, seja em reservado seja nos momentos de explicação.	Artes Educação Física Religião / Geografia História / Português	22
Thiago	Muito participativo. Realiza todas as atividades, sem dificuldade. Interage com todos os colegas de sala. Contribui durante as explicações com questionamentos.	Artes / Ciências Educação Física Religião / Geografia História / Inglês Português / Matemática	0
Marcos	Realiza todas as atividades e demora em fazê-las. Apresenta um pouco de dificuldade em compreender as explicações. Costuma questionar para esclarecer dúvidas. Irrita-se fácil com brincadeiras dos colegas.	Artes Educação Física Religião História Português	14

Wilton	Conversa bastante. Realiza todas as atividades, apresentando dificuldade. Presta atenção às explicações. Quando tem dúvidas, questiona. Preocupa-se com notas.	Artes Educação Física Religião	12
Renato	Conversa e se distrai bastante durante as aulas. Não costuma fazer as atividades e, quando o faz, copia dos colegas. Presta pouca atenção às explicações. Dorme em sala de aula com frequência.	Artes / Ciências Educação Física Religião Geografia Português	14
Gustavo	Distrai-se bastante durante as aulas. Dorme em sala de aula com muita frequência. Presta atenção às explicações, mas não costuma fazer as atividades.	Educação Física Religião Português	6
Paula	Realiza todas as atividades, apresentando um pouco de dificuldade. Participa quando solicitada. Conversa bastante, mas silencia durante as explicações.	Artes / Português Educação Física Religião História	22
Jéssica	Gosta de fazer leituras em voz alta. Realiza todas as atividades sem dificuldade. Presta atenção às explicações. Participativa, costuma contribuir com informações complementares. Ajuda os colegas com frequência.	Artes / Ciências Educação Física Religião História Português	4
Hugo	Distrai-se fácil. Realiza todas as atividades e demora em fazê-las devido à distração com conversas. Quando tem dúvidas, questiona. Costuma ler gibis em sala.	Artes / Português Educação Física Religião História	2
Raquel	Conversa e se distrai bastante. Realiza todas as atividades, por vezes copiando dos colegas. Não costuma participar das discussões, mesmo quando solicitada.	Artes / Ciências Educação Física Religião / Geografia Inglês / Português	4
Francisco	Conversa e se distrai bastante durante as aulas.	Artes / Português Educação Física Religião / Geografia	6
Laura	Gosta de fazer leituras em voz alta. Realiza todas as atividades. Participativa. Tem muita facilidade em compreender as explicações.	Artes Educação Física Religião / História Português / Matemática	18
Vitória	Conversa bastante. Às vezes, dorme em sala. Realiza todas as atividades. Não costuma participar das discussões.	Artes / Ciências Educação Física Religião / Inglês Português	4
Cíntia	Realiza todas as atividades, por vezes com dificuldade. Pouco participativa. Quando tem dúvidas, questiona.	Artes / Ciências Educação Física Religião / História Português	14
Mônica	Realiza algumas atividades, por vezes copiando dos colegas. Conversa bastante. Presta atenção às explicações.	Artes / Português Educação Física Religião História	30

Leonardo	Realiza todas as atividades. Conversa pouco. Presta atenção às explicações. Quando tem dúvidas, questiona.	Artes / Português Educação Física Religião / História	0
Priscila	Gosta de fazer leituras em voz alta. Realiza todas as atividades. Participativa. Costuma ouvir com atenção às explicações.	Artes / Ciências Educação Física Religião / Geografia História / Inglês Português / Matemática	8
Raul	Dorme em sala de aula com frequência. Realiza algumas atividades, por vezes copiando dos colegas. Conversa bastante.	Artes Educação Física Religião	34
Natália	Gosta de fazer leituras em voz alta. Realiza todas as atividades. Participativa, costuma contribuir com informações complementares. Tem muita facilidade em compreender as explicações. Ajuda os colegas com frequência.	Artes / Ciências Educação Física Religião Geografia História / Inglês Português / Matemática	2
Leandro	Dorme em sala de aula com frequência. Não realiza as atividades, nem tampouco presta atenção às aulas.	Artes Religião Educação Física	4
Jorge	Conversa pouco. Presta atenção às explicações. Participa quando solicitado. Realiza todas as atividades.	Artes Educação Física Religião / Português	6
João	Quase nunca fala em sala. Realiza todas as atividades. Presta atenção às explicações.	Artes / Religião Geografia / Português	4
Cristina	Realiza todas as atividades. Tem muita facilidade em compreender as explicações. Participa quando solicitada. Pouco conversa com os colegas.	Artes / Ciências Educação Física Religião / História Inglês / Português	32

Fonte: Elaborado pela autora com base na observação assistemática dos participantes.

3.4. Procedimentos para a coleta de dados

Nesta seção, explicitaremos as ações empreendidas durante o desenvolvimento da pesquisa entre os anos de 2015 e 2016. Ainda em 2015, realizamos um estudo exploratório sobre a correlação entre a oralidade e os erros ortográficos registrados na escrita espontânea de nossos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental.

Embora não tenhamos dado continuidade à pesquisa com esse grupo de estudantes, esse contato inicial com o tema da pesquisa deu-nos base para a execução do

estudo que foi realizado, de forma integral (com diagnóstico, intervenção e avaliação), em 2016. Desse modo, nas seções a seguir, apresentaremos a descrição desses momentos do estudo.

3.4.1. Estudo exploratório com diagnóstico

Em 2015, com vistas à delimitação do tema da pesquisa, iniciamos um estudo exploratório sobre a influência da oralidade na escrita espontânea de nossos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental. Nesse período, procedemos ao levantamento dos erros ortográficos presentes nas redações de 25 estudantes, sendo dezesseis meninas e nove meninos, com idade média de quatorze anos. Os textos analisados atendiam a uma proposta de escrita de um gênero textual comumente trabalhado no 9º Ano: o conto.

Para a análise desses erros, registramos, em uma planilha do Microsoft Excel, cada ocorrência de palavra grafada com erro, a grafia esperada segundo as convenções ortográficas e a categorização de acordo com os processos fonológicos descritos por Bisol (2014), Lamprecht *et al.* (2004 e 2012), Roberto (2016), Silva (2008) e Seara *et al.* (2011). Esses processos foram descritos no capítulo de Fundamentação teórica.

A análise desses textos revelou informações relevantes sobre as dificuldades ortográficas enfrentadas por esses estudantes. Compartilhando das contribuições de Marconi e Lakatos (2003, p. 227-228), consideramos que esse estudo exploratório foi relevante na medida em que nos forneceu informações valiosas para o planejamento e a execução da pesquisa definitiva, visto que a realização de um estudo prévio possibilita “verificar a adequação do tipo de amostragem escolhido [...] a obtenção de uma estimativa sobre os futuros resultados, podendo, inclusive, alterar hipóteses, modificar variáveis e a relação entre elas”.

3.4.2. Estudo integral com diagnóstico, intervenção e avaliação

Com os conhecimentos obtidos por meio do estudo exploratório descrito na seção anterior, realizamos uma nova investigação em 2016 analisando as produções escritas de um novo grupo de alunos, os quais tiveram seu perfil traçado no Quadro 3. Nesse período, colocamos em prática as três etapas da pesquisa – diagnóstico, intervenção e avaliação –, conforme explicitaremos nas seções subsequentes.

Nessa perspectiva, no Quadro 4, evidenciamos o plano de trabalho que desenvolvemos para a realização da pesquisa.

Quadro 4 – Plano global da sequência de atividades a serem realizadas.

Plano global			
Etapa	Atividade	Conteúdo / Ação	Carga horária
Diagnóstico	Atividade 1	<i>Pré-teste 1</i> : Escrita espontânea (redação)	2 h/a
	Atividade 2	<i>Pré-teste 2</i> : Escrita dirigida (lacunas e ditado)	100 min
Intervenção	Atividade 3	Estudo da variação linguística e da ortografia	1 h/a
	Atividade 4	Tratamento da monotongação de [ow]	1 h/a
	Atividade 5	Tratamento da monotongação com desnalização de [ãw] e da concorrência de letras para representar o ditongo nasal [ãw]	1 h/a
Avaliação	Atividade 6	<i>Pós-teste 1</i> : Escrita dirigida (lacunas)	20 min
	Atividade 7	<i>Pós-teste 2</i> : Escrita espontânea (redação)	2 h/a

Fonte: Elaborado pela autora.

3.4.2.1. Etapa 1 – Diagnóstico

Levando em consideração que a prática de ensino deve se pautar nas necessidades dos aprendizes, a seleção do objeto de pesquisa a ser alvo das atividades de intervenção foi realizada com base na amostra das dificuldades ortográficas dos estudantes. Essa amostra foi coletada por meio de duas atividades: uma escrita espontânea (redação) e uma escrita dirigida (lacunas e ditado).

Convém observarmos que o uso de redação e ditado para a construção de um diagnóstico sobre as dificuldades ortográficas enfrentadas pelos estudantes é uma estratégia de coleta de dados sugerida tanto por Cagliari (2003, p.137-138) quanto por Morais (2007, p. 51-52).

3.4.2.1.1. Atividade 1 – Pré-teste de escrita espontânea (redação)

Tendo em vista que nosso objetivo primário é identificar as dificuldades ortográficas mais recorrentes na escrita de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, solicitamos à classe a produção escrita de um conto (Apêndice 1). Para tanto, inicialmente, realizamos o estudo desse gênero com base na leitura de contos presentes no próprio livro didático, bem como na análise de contos em vídeos por meio de curtas-metragem.

Após esse trabalho inicial, os alunos desenvolveram seus textos, em folha de redação, durante o horário de duas aulas, sendo orientados a escreverem em adequação às estruturas composicional, linguística e discursiva do gênero conto, bem como em conformidade às convenções ortográficas da Língua Portuguesa.

Posteriormente, analisamos cuidadosamente as redações para identificar os erros ortográficos produzidos pelos estudantes. Em seguida, classificamos esses erros segundo os processos fonológicos explicitados, de forma geral, no capítulo de Fundamentação teórica e, de forma específica, no capítulo de Análise dos dados. Esse levantamento constituiu, então, os dados de diagnóstico inicial.

3.4.2.1.2. Atividade 2 – Pré-teste de escrita dirigida (lacunas e ditado)

Após o diagnóstico inicial, selecionamos os tipos de erros ortográficos que se manifestaram nas redações de cinco ou mais alunos, bem como os que tiveram ocorrência igual ou superior a cinco no total de erros identificados na classe. Com base no levantamento dos erros ortográficos produzidos nas redações e nesses critérios de seleção, foi realizada uma atividade (Apêndice 2) para testar a validade do diagnóstico inicial.

Essa atividade de verificação do diagnóstico inicial consistiu em um exercício que buscava induzir os estudantes a escreverem determinadas palavras. A seleção das palavras a serem grafadas levou em consideração a presença de contextos grafofonológicos que, com base no levantamento realizado no diagnóstico inicial, mostraram-se ser fonte de dificuldade ortográfica pelos participantes. Para tanto, elaboramos três questões, sendo:

- **a primeira questão** – preenchimento de lacunas com letras e sílabas a ser realizada a partir da escuta da canção “Minha felicidade”, de Roberta Campos;

- **a segunda questão** – preenchimento de lacunas com palavras completas a partir da escuta de um trecho de “A voz do Brasil”, edição de 02/08/2016;
- **a terceira questão** – ditado de palavras.

Destacamos que as palavras que compuseram o ditado foram escolhidas porque foram registradas, nas redações produzidas durante a Atividade 1, em desobediência às convenções ortográficas, tendo como causa a influência da oralidade. Ressaltamos também que, antes da realização da Atividade 2, os alunos foram orientados a grafarem as palavras de acordo com as normas ortográficas da Língua Portuguesa.

Outro aspecto a ser esclarecido é que essa etapa da pesquisa teve o objetivo restrito de identificar os erros ortográficos para corroborar os dados levantados na análise das redações e, por essa razão, não foi proposta a reflexão sobre as convenções ortográficas nesse momento.

3.4.2.2. Etapa 2 – Intervenção

Confirmados os tipos de erros ortográficos motivados pela oralidade com maior frequência na escrita dos estudantes de 9º Ano do Ensino Fundamental, iniciamos o planejamento de uma sequência de atividades para a remediação desses erros. As ações de intervenção se fundamentaram nos movimentos de uso-reflexão-uso, de forma a propiciar a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e sistematização das convenções ortográficas.

Identificamos o processo de monotongação, na escrita, como sendo o tipo de erro ortográfico com maior frequência tanto na Atividade 1 – escrita espontânea (redações) quanto na Atividade 2 – escrita dirigida (lacunas e ditado). Para o tratamento desse tipo de erro, promovemos três momentos de intervenção, com duração média de 60 minutos cada, realizados no horário das aulas de Língua Portuguesa.

Convém destacarmos que as atividades aplicadas nessa etapa foram calibradas de acordo com os avanços e as necessidades dos estudantes. Esses ajustes foram realizados porque, ao aplicarmos as atividades de intervenção, identificamos a necessidade de modificar o tipo de questão e de texto que as compunham. A mudança de texto, por exemplo, ocorreu devido à demasiada extensão dos textos que havíamos escolhido ainda durante o planejamento.

3.4.2.2.1. Atividade 3 – Estudo da variação linguística e da ortografia

Antes de iniciarmos o tratamento específico da monotongação no registro escrito, consideramos ser necessário discutir, com os alunos, a variação linguística, que pode se manifestar tanto na oralidade quanto na escrita, e a relevância em se conhecer e utilizar as convenções ortográficas. Para tanto, preparamos uma apresentação em Power-Point (Apêndice 3) contendo informações sobre:

- os contínuos de urbanização, monitoração estilística e oralidade-letramento, conforme defendido por Bortoni-Ricardo (2004);
- os traços descontínuos e os traços graduais;
- as convenções ortográficas – definição, para que servem, relevância, tipos.

Destacamos que os textos explicativos sobre essas informações foram complementados com exemplos no próprio slide. Esses exemplos incluíram gêneros diversos, como: *cartuns* do Suricate Seboso, de Diego Jovino; histórias em quadrinhos, de Maurício de Sousa; placas de aviso e de trânsito; fotografias; canção e pôster de filme.

A explanação sobre os tópicos presentes nos slides foi acompanhada da interação com os alunos por meio de questionamentos, a exemplo de: “Quando vocês escutam um personagem de uma novela ou um filme falando, ou mesmo os apresentadores do jornal, o que vocês observam sobre o modo de falar deles?”; “Em que situações tomamos mais cuidado com a forma com que falamos ou com que escrevemos?”; “O que vocês lembram de terem estudado sobre ortografia nas séries anteriores?”.

Além da base teórica, os slides exploraram também a prática de escrita por meio da solicitação para os alunos:

- **de forma individual** – escreverem, em uma folha de caderno, os nomes das figuras apresentadas;
- **de forma coletiva** – preencherem, no slide refletido na lousa, as lacunas da canção “Minha felicidade”, de Roberta Campos, utilizada na Atividade 2;
- **de forma coletiva** – completarem, no slide refletido na lousa, um quadro com a flexão de verbos da 1ª conjugação na 3ª pessoa do singular, do presente e do pretérito perfeito, do modo indicativo.

Com a realização dessa atividade, buscamos direcionar a atenção dos estudantes para a reflexão sobre as convenções do sistema ortográfico, fazendo emergir seus conhecimentos prévios, bem como suas dificuldades de escrita.

3.4.2.2.2. Atividade 4 – Tratamento da monotongação de [ow]

Com vistas ao tratamento da monotongação de [ow] da flexão verbal da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo, entregamos aos alunos uma atividade (Apêndice 4) com três questões, sendo:

- **a primeira questão** – escrita e análise das flexões da 1ª e 3ª pessoas do singular do *presente* do modo indicativo de seis verbos;
- **a segunda questão** – flexão desses mesmos verbos, agora, na 1ª e 3ª pessoas do singular do *pretérito perfeito* do modo indicativo;
- **a terceira questão** – duas partes a serem realizadas com base em um trecho de narrativa, extraída do livro “Minha vida de menina”, de Helena Morley. Na primeira parte, os verbos do *pretérito perfeito* foram lacunados a fim de que os alunos completassem o texto utilizando a flexão verbal para a 1ª e 3ª pessoas do singular de acordo com as convenções ortográficas, ou seja, registrando duas letras para os ditongos [ej] e [ow] respectivamente; e, na segunda parte, os estudantes deveriam relacionar os verbos escritos de acordo com o personagem a que se referiam.

3.4.2.2.3. Atividade 5 – Tratamento da monotongação com desnalização de [ãw] e da concorrência de letras para representar o ditongo nasal [ãw]

Além da monotongação de [ow], identificamos como recorrente na escrita dos nossos alunos a monotongação com desnalização de [ãw]. Para tratar desse tipo de erro ortográfico, elaboramos uma atividade (Apêndice 5) também com 3 questões, de modo que:

- **a primeira questão** – produção escrita e análise da flexão de seis verbos, no modo indicativo, nos tempos presente, pretérito perfeito e futuro do presente da 3ª pessoa do plural.

As questões seguintes apresentaram trechos de notícias cujos verbos foram lacunados. O preenchimento das lacunas deveria ser feito flexionando-se os verbos na 3ª pessoa do plural de acordo com o tempo verbal indicado:

- **a segunda questão** – verbos no pretérito perfeito;
- **a terceira questão** – verbos no futuro do presente.

Essas duas últimas questões trouxeram dois textos com três lacunas cada.

3.4.2.3. Etapa 3 – Avaliação

Após a aplicação da intervenção, buscamos avaliar a efetividade das ações realizadas com vistas ao tratamento dos erros ortográficos identificados na escrita de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental. Nossa intenção foi, portanto, verificar se a sequência de atividades realizada promoveu a superação das dificuldades ortográficas trabalhadas ou se ainda havia dificuldades que precisassem ser tratadas.

Para determinar se houve melhora do desempenho ortográfico dos estudantes, planejamos dois procedimentos:

- **pós-teste imediato** – reaplicação da atividade empregada como verificação da validade do diagnóstico inicial (escrita dirigida – lacunas);
- **pós-teste *a posteriori*** – reaplicação da atividade empregada como diagnóstico inicial (escrita espontânea – redação).

3.4.2.3.1. Atividade 6 – Pós-teste de escrita dirigida (lacunas)

A atividade que desenvolvemos para verificar os efeitos da intervenção, como pós-teste imediato, consistiu em três questões, cujos textos tiveram seus verbos lacunados. Desse modo, os alunos completaram as lacunas flexionando os verbos:

- **na primeira questão** – com a 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito;
- **na segunda questão** – com a 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito;
- **na terceira questão** – com a 3ª pessoa do plural do futuro do presente.

Em cada questão foi colocado um trecho de notícia, contendo cinco lacunas cada.

Convém destacarmos que, diferentemente das Atividades 3, 4 e 5, integrantes da etapa de intervenção, nas quais os alunos puderam resolvê-las com auxílio dos colegas,

trocando conhecimentos e esclarecendo dúvidas, a Atividade 6 (Apêndice 6) foi resolvida pelos estudantes de forma individual e sem consulta a materiais de apoio.

3.4.2.3.2. Atividade 7 – Pós-teste de escrita espontânea (redação)

A atividade que realizamos como pós-teste consistia na produção de uma redação, na qual os alunos deveriam narrar as ações decorrentes da preparação e culminância do projeto de feira de ciências da escola. Para tanto, reservamos o horário de duas aulas para que os alunos pudessem desenvolver seus textos (Apêndice 7).

3.5. Princípio ético

Em conformidade à Resolução N° 466/12, que apresenta diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos, nosso estudo foi realizado preservando-se a identidade dos estudantes por meio do uso de codinomes e da não identificação da escola em que eles estudam.

Outra medida que adotamos foi, devido os participantes terem menos de 18 anos, a solicitação de consentimento do responsável pelo estudante para fazermos a coleta de exercícios realizados em sala de aula com vistas à execução da pesquisa. Essa autorização foi deu-se por meio de registro em documento escrito (Apêndice 8).

4. ANÁLISE DOS DADOS

Conforme explicamos no capítulo de Metodologia, as informações obtidas com o estudo exploratório (2015) serviram de base para o planejamento e a execução da pesquisa que foi efetivada, de forma integral, em 2016. Neste capítulo, apresentaremos, então, a análise dos dados coletados por ocasião do estudo integral (com diagnóstico, intervenção e avaliação).

4.1. Etapa 1 – Diagnóstico

Nessa etapa da pesquisa, reproduzimos o procedimento de diagnóstico inicial realizado por ocasião do estudo exploratório que se limitou à aplicação da Atividade 1. Em 2016, em outro contexto escolar e, portanto, com outro grupo de alunos, aplicamos duas atividades de diagnóstico levando-se em consideração a primeira pergunta da pesquisa:

- Quais os tipos e a frequência das dificuldades ortográficas presentes na escrita de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental?

Para responder a esse questionamento, aplicamos uma atividade de escrita espontânea (redação) e uma atividade de escrita dirigida (lacunas e ditado), cujos resultados serão apresentados nas seções subseqüentes.

4.1.1. Atividade 1 – *Pré-teste de escrita espontânea (redação)*

Inicialmente, como pré-teste de escrita espontânea, coletamos as redações produzidas por 39 estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de ensino, por ocasião da atividade de culminância das aulas de produção textual do 1º bimestre. A proposta de elaboração dessas redações consistiu no desenvolvimento de um texto, com temática livre, que atendesse às estruturas composicional, linguística e discursiva do gênero conto (Apêndice 1). Destacamos que a escolha do conto foi pautada tanto pela pertinência desse gênero textual à série como pela sugestão do livro didático adotado pela escola em que a pesquisa foi realizada.

Após a coleta dos textos de escrita espontânea, realizamos a categorização e a contagem dos erros ortográficos, decorrentes da influência da oralidade, presentes nas 39 redações. Para classificar os erros, inspiramo-nos na caracterização dos processos fonológicos

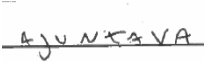
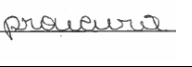
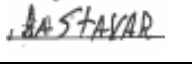
apresentada por Bisol (2014), Lamprecht *et al.* (2004 e 2012), Silva (2008), Seara *et al.* (2011) e Roberto (2016); e, para contabilizá-los, registramos, em uma planilha do Microsoft Excel:

- as palavras escritas com erro pelos alunos;
- as palavras que foram escritas com erros, agora na escrita padrão;
- o tipo de processo fonológico desencadeador da grafia incorreta.

Pautando-nos na categorização dos processos fonológicos sugerida por Seara *et al.* (2011) e Roberto (2016), explicitada no capítulo de Fundamentação teórica, procedemos a um maior detalhamento desses processos para a execução de nossa análise. Desse modo, com base nos erros ortográficos identificados nas redações, os processos fonológicos de acréscimo, apagamento, transposição e substituição foram subdivididos. Além desses, incluímos a categoria “Outros casos”.


A seguir, apresentamos, então, a subdivisão que realizamos desses processos fonológicos acompanhada de exemplos extraídos do pré-teste de escrita espontânea.

Quadro 5 – Processos fonológicos: *acréscimo*.

Acréscimo	Exemplo		Autor(a) (codinome)
inserção		juntava > <u>a</u> juntava	Ravel
ditongação		procura > prou <u>cu</u> ra	Thiago
hipercorreção do [r] em coda		bastava > bastava <u>r</u>	Marcos




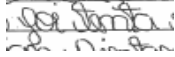
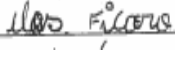


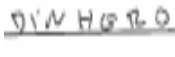
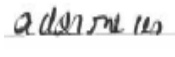
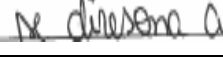
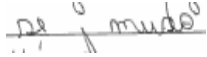
Fonte: Elaborado pela autora com base na amostra de erros do Pré-teste de escrita espontânea.

Quadro 6 – Processos fonológicos: *transposição*.

Transposição	Exemplo		Autor(a) (codinome)
permuta		ladrão > lar <u>d</u> ão	Priscila



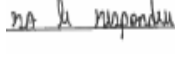



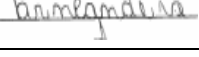
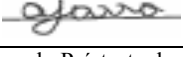
Fonte: Elaborado pela autora com base na amostra de erros do Pré-teste de escrita espontânea.

Quadro 7 – Processos fonológicos: *apagamento*.

Apagamento	Exemplo	Autor(a) (codinome)
apagamento de H inicial		herdado > _erdado Thaís
apagamento do [d] do gerúndio		andando > andan_o Verônica
apagamento do [r] em coda		enorme > eno_me Ravel
apagamento do [r] em coda do infinitivo		tentar > tenta_ Mariana
monotongação com desnalização de [ãw]		ficaram > ficar <u>o</u> Wilton
monotongação de [aj]		mais > ma_s Renato
monotongação de [aw]		final > fin <u>o</u> Verônica
monotongação de [ej]		dinheiro > dinhe_ro Ravel
monotongação de [ew]		adormeceu > adormecer <u>er</u> Francisco
monotongação de [ju]		direciona > dires_ona Clara
monotongação de [ow]		mudou > mud <u>o</u> Danilo

Fonte: Elaborado pela autora com base na amostra de erros do Pré-teste de escrita espontânea.

Quadro 8 – Processos fonológicos: *substituição*.

Substituição	Exemplo	Autor(a) (codinome)
abaixamento vocálico		pudesse > p <u>o</u> desse Arlete
alçamento vocálico		zoando > z <u>u</u> ando Jonas
anteriorização da lateral palatal		lhe > l <u>e</u> Flávio
desnalização		convidou > co_ <u>vid</u> ou Júlio
desvozeamento		perdeu > per <u>t</u> eo Verônica
lateralização de [w]		descobriu > descobri <u>l</u> Marcos
nasalização		brincadeira > brinc <u>ã</u> deira Danilo
vozeamento		acharam > ajar <u>o</u> Verônica

Fonte: Elaborado pela autora com base na amostra de erros do Pré-teste de escrita espontânea.

Quadro 9 – Processos fonológicos: *outros casos*.

Outros casos	Exemplo		Autor(a) (codinome)
hipersegmentação		embora > em borra	Verônica
hipossegmentação		de repente > derepente	Jéssica
concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar sonora		caseiros > cazeiros	Leonardo
concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda		adormeceu > adormeceu	Cristina
concorrência de grafemas para representar a alveopalatal sonora		jeito > geito	Laura
concorrência de grafemas para representar a alveopalatal surda		deixava > dechava	Jorge
concorrência de grafemas para representar a nasalização da vogal antecedente		pensar > pe^mssar	Priscila
concorrência de grafemas para representar o ditongo nasal [ãw]		convocaram > convocarãõ	Clara
concorrência de grafemas para representar o ditongo nasal [ej]		nem > nei	Verônica
marcação da consoante nasal		número > nunero	Vitória
marcação da oclusiva velar surda [k]		pecuária > peguária	Clara
marcação do [r] intervocálico		morar > morr	Arlete
sândi externo		para o > pro	Jonas

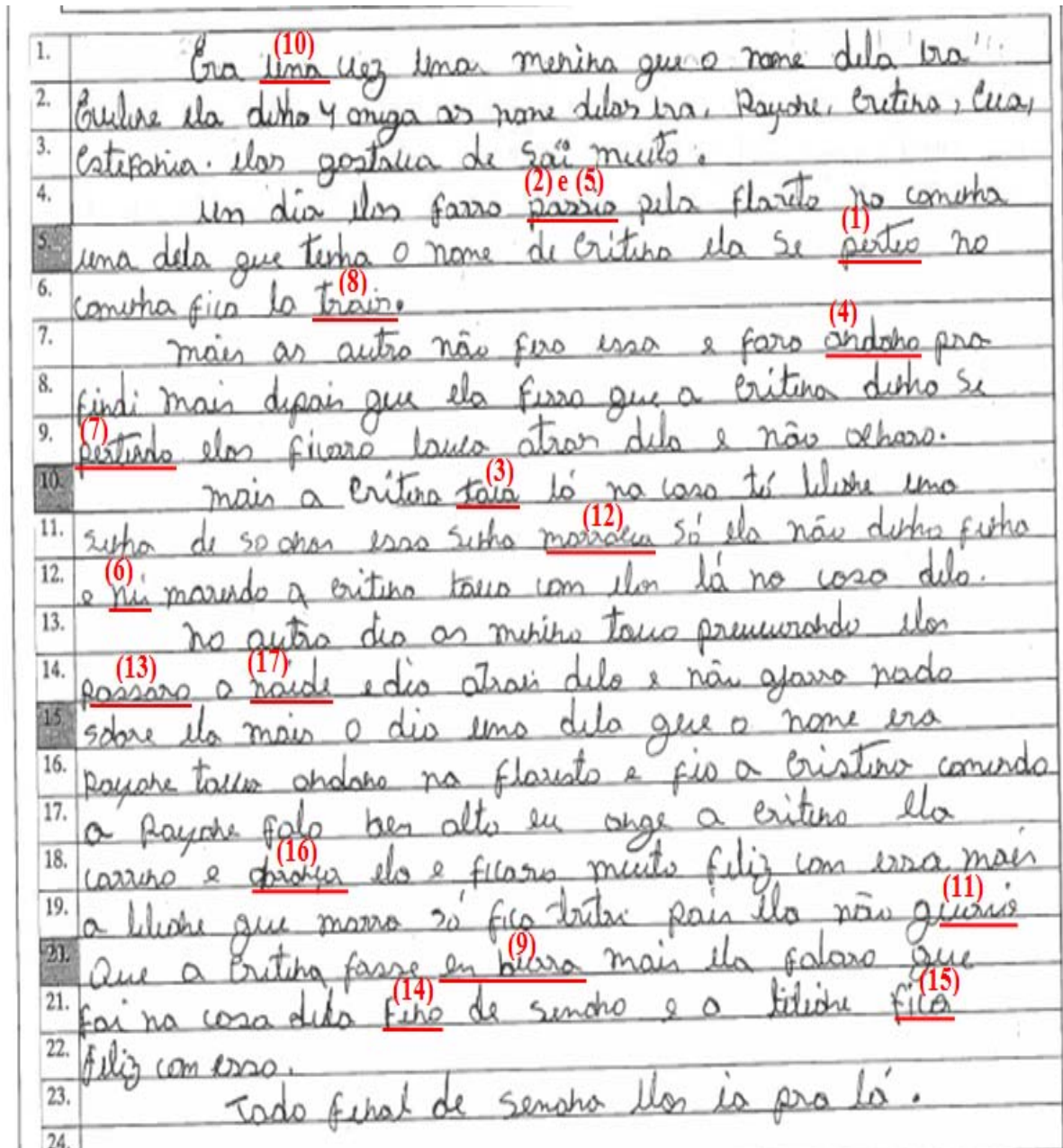
Fonte: Elaborado pela autora com base na amostra de erros do Pré-teste de escrita espontânea.

Esse procedimento foi adotado porque, ao se detalhar o subtipo de processo fonológico registrado na escrita, é possível:

- identificar o contexto específico em que os fenômenos se manifestaram, evidenciando as reais dificuldades ortográficas dos participantes;
- mensurar a frequência de cada erro, mostrando quais dificuldades ortográficas são recorrentes na classe ou ainda na escrita de um aluno específico.

A seguir, apresentamos uma das redações coletadas para o pré-teste de escrita espontânea com o intuito de evidenciarmos como procedemos à análise dos erros ortográficos. Nesta redação, foram encontradas 17 categorias de erros ortográficos. Assim, para efeito de ilustração, sinalizamos, na Figura 3, apenas um exemplar de cada categoria.

Figura 3 – Modelo de análise dos processos fonológicos registrados na escrita.



Fonte: Pré-teste de escrita espontânea (participante codinome Verônica).

Legenda:

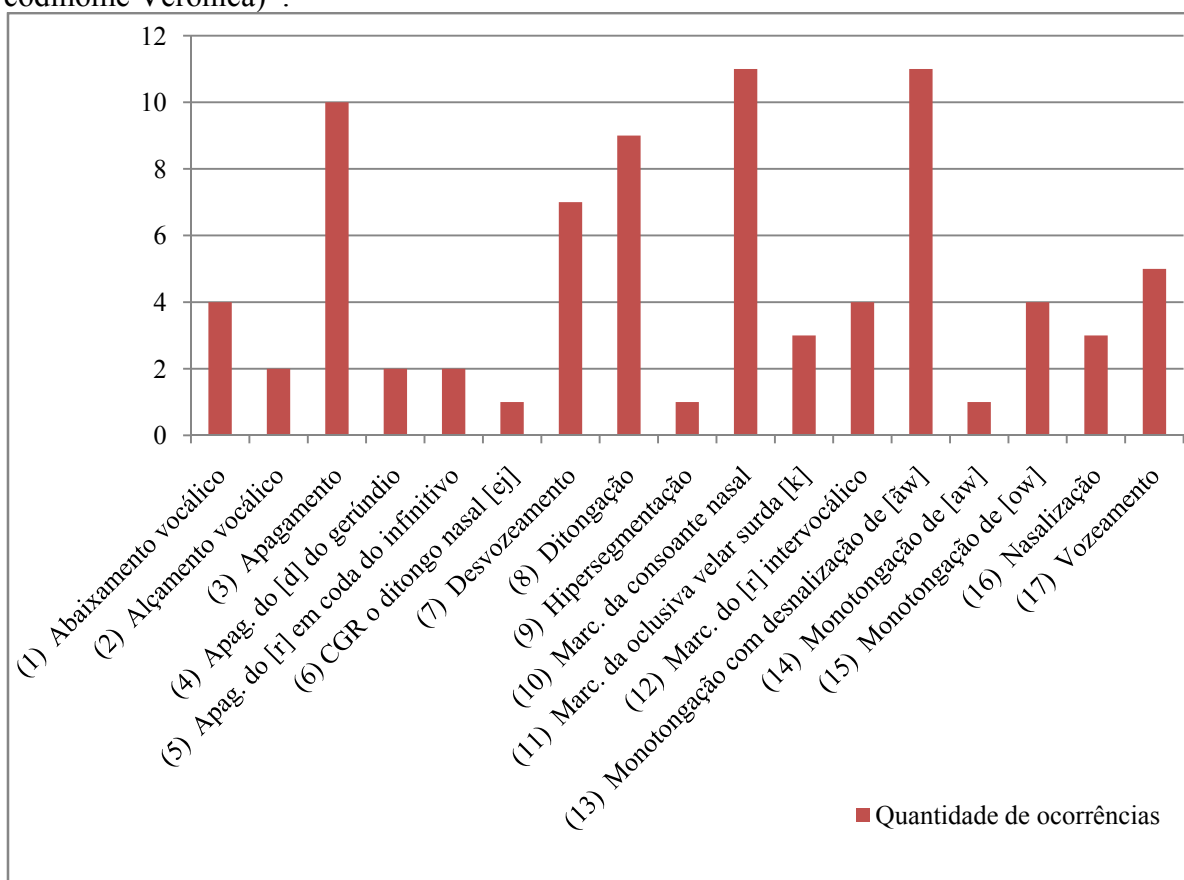
(1) Abaixamento vocálico; (2) Alçamento vocálico; (3) Apagamento; (4) Apagamento do [d] do gerúndio; (5) Apagamento do [r] em coda do infinitivo; (6) Concorrência de grafemas para representar o ditongo nasal [ej]; (7) Desvozeamento; (8) Ditongação; (9) Hipersegmentação; (10) Marcação da consoante nasal; (11) Marcação da oclusiva velar surda [k]; (12) Marcação do [r] intervocálico; (13) Monotongação com desnalização de [ãw]; (14) Monotongação de [aw]; (15) Monotongação de [ow]; (16) Nasalização; (17) Vozeamento.

Ao analisarmos a redação apresentada na Figura 3, encontramos um total de:

- 80 ocorrências de erros ortográficos;
- 17 tipos de processos fonológicos.

Salientamos que, como um dos nossos objetivos era verificar a frequência de cada dificuldade ortográfica, os erros reincidentes também foram contabilizados. O Gráfico 1 mostra a quantidade de erros, dessa redação, de acordo com as categorias verificadas.

Gráfico 1 – Análise de erros ortográficos no pré-teste de escrita espontânea (participante codinome Verônica)*.



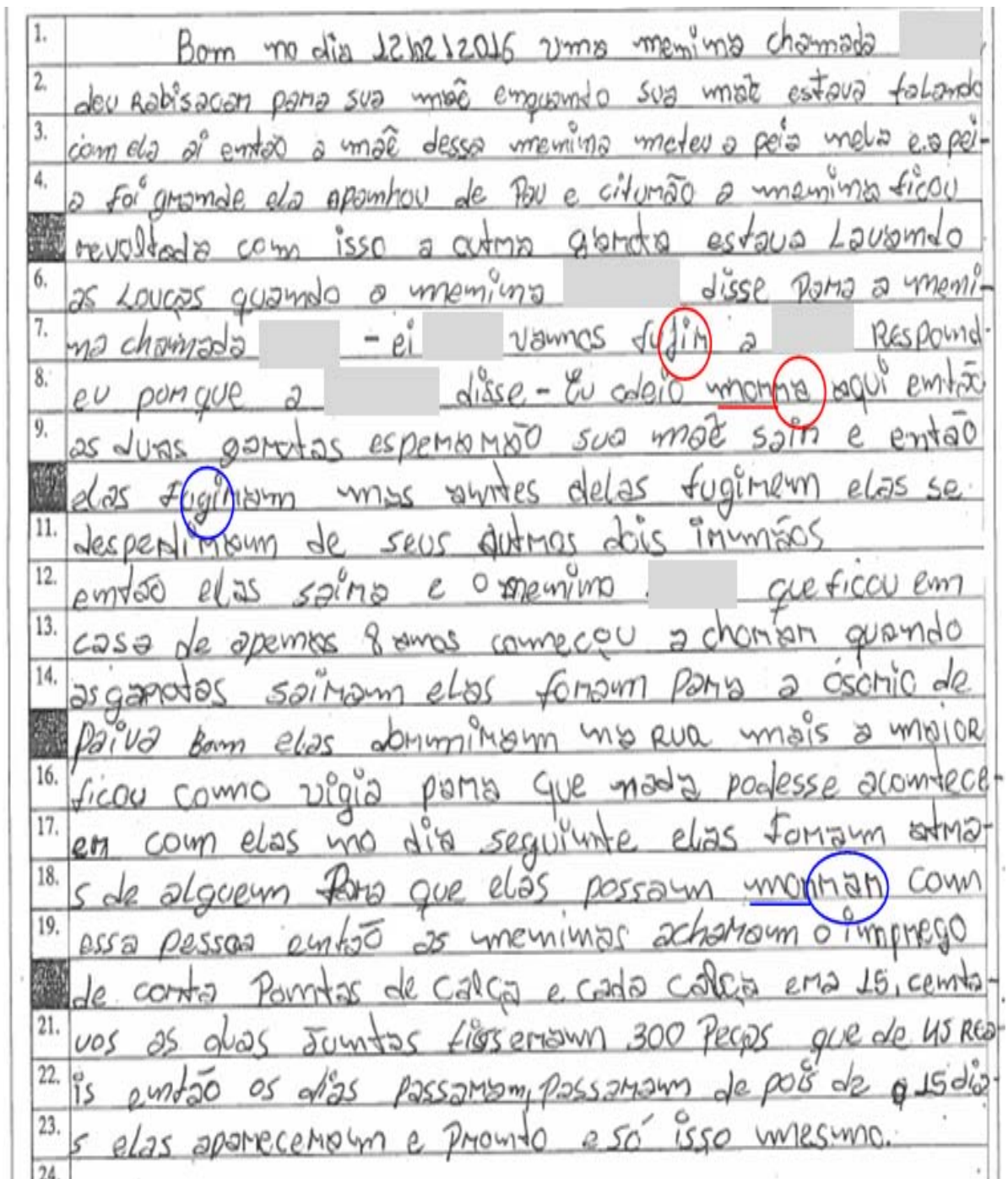
* Apag. (apagamento), CGR (concorrência de grafemas para representar) e Marc. (marcação).
Fonte: Elaborado pela autora.

Um aspecto que nos chamou atenção na redação da aluna Verônica e nas redações de outros alunos é que, em alguns casos, os estudantes demonstraram insegurança na grafia correta de algumas palavras ou mesmo de determinados contextos morfofonológicos, isto é, ora os grafaram com erros ortográficos ora os grafaram em obediência às convenções ortográficas.

A inconsistência na grafia de algumas palavras e de determinados contextos morfofonológicos sugere que os alunos dispõem de conhecimentos sobre a norma ortográfica, ainda que não os tenham internalizado por completo.

Desse modo, dentre os pré-testes de escrita espontânea analisados, explicitamos um exemplo de redação, na Figura 4, que apresentou oscilação na grafia de dois verbos.

Figura 4 – Oscilação de grafia na escrita de um mesmo tipo de palavra.



Fonte: Pré-teste de escrita espontânea (participante codinome Arlete).

Nessa redação, observamos que a aluna demonstrou insegurança na escrita do verbo “fugir”:

- grafia *errada* – “fujir” (círculo vermelho);
- grafia *correta* – “fugiram” (círculo azul).

Além da palavra “fugir”, assinalamos com sublinhado outro caso de inconsistência na escrita correta de um mesmo tipo de palavra:

- grafia *errada* do infinitivo – “morra_” (sublinhada em vermelho);
- grafia *correta* do infinitivo – “morrar” (sublinhada em azul).

Ao analisarmos o erro de ortografia para indicar o verbo “morar”, notamos que a aluna desconhece, ainda que parcialmente, o uso adequado da letra R em posição intervocálica, ou seja, não tem domínio de quando grafar um R simples (r) ou um R duplo (rr). Ressaltamos ser um desconhecimento parcial porque, nessa redação, há várias palavras em que o R intervocálico foi empregado de acordo com as convenções ortográficas, a exemplo de, na linha 14, *garotas, ‘sairam’, foram, para, ‘ósorio’*.

Esse tipo de erro ortográfico enquadra-se no que Morais (2005 e 2008) denomina como desvio de escrita das *regulares contextuais*, categoria essa discutida no capítulo de Fundamentação teórica. Uma explicação para esse erro de ortografia seria que “[...] a descoberta do ‘rr’ produz hipergeneralizações [...] O conhecimento do dígrafo leva fatalmente à ocorrência de usos inadequados do mesmo” (MORAIS, 2005, p. 31). Ainda segundo esse autor:

É comum – e lamentável – que muitos alunos cheguem a séries avançadas com dificuldade de grafar esses casos de regularidades contextuais. Quando digo lamentável é porque, nesses casos, a compreensão da regra subjacente permitiria o seu emprego adequado, levando o aluno a gerar, corretamente, a grafia de novas palavras. Se ele não o faz, também é porque o ensino oferecido não lhe conseguiu assegurar a compreensão que levaria ao êxito. (MORAIS, 2005, p. 32).

Além dos erros de ortografia que se caracterizam como desvios das *regularidades contextuais*, encontramos também, nas redações coletadas para o pré-teste de escrita espontânea, erros ortográficos que vão de encontro às *regularidades diretas* do sistema ortográfico. Assim como explicamos no capítulo de Fundamentação teórica, estabelecem uma relação de biunivocidade as letras P, B, T, D, F e V com os fonemas que elas representam.

Apresentamos, a seguir, exemplos de trechos das redações em que esse tipo de erro foi observado.

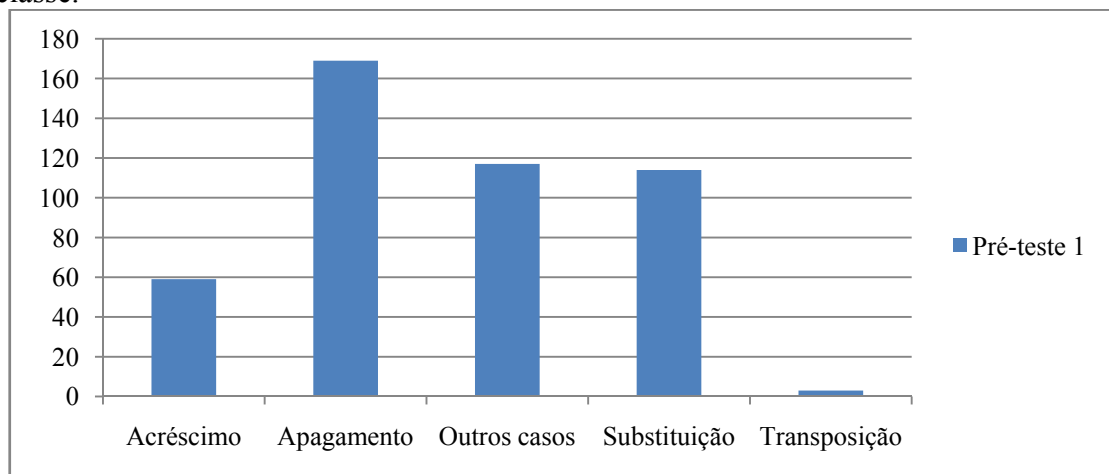
Figura 5 – Erros de ortografia que transgridem as regularidades do tipo diretas.

Tipo de troca	Exemplo	Autor(a) (codinome)
P e B	17. Quando chegou a tarde Laura perguntou se 18. eles já tinham ganhado bastante pra compra o prato de 19. comida que ela queria e disse que já tinha a pasta.	Cíntia
T e D	13. no outro dia os meus tios perceberam que 14. eles não tinham ido e não ganharam nada 15. sobre ela mais o dia em que o nome era	Verônica
F e V	2. NÃO COMEÇA A CIENCIA, NA VERDADE EU NÃO ACREVITO NISO NA VERDADE 3. EU ACHO QUE ELE SEMPRE COMEÇEL A CIENCIA ATE PORQUE A FIA MUITA 4. COISA PARA SER ESTUDAR BASTAVA O HOMEM PRESTA ATENÇÃO AO LONGO	Marcos

Fonte: Elaborado pela autora com exemplos extraídos do Pré-teste de escrita espontânea.

Detendo-se na análise do conjunto de textos que coletamos por ocasião do pré-teste de escrita espontânea, identificamos 460 ocorrências de erros ortográficos. No Gráfico 2, explicitamos a quantidade de erros ortográficos por grupo de processo fonológico.

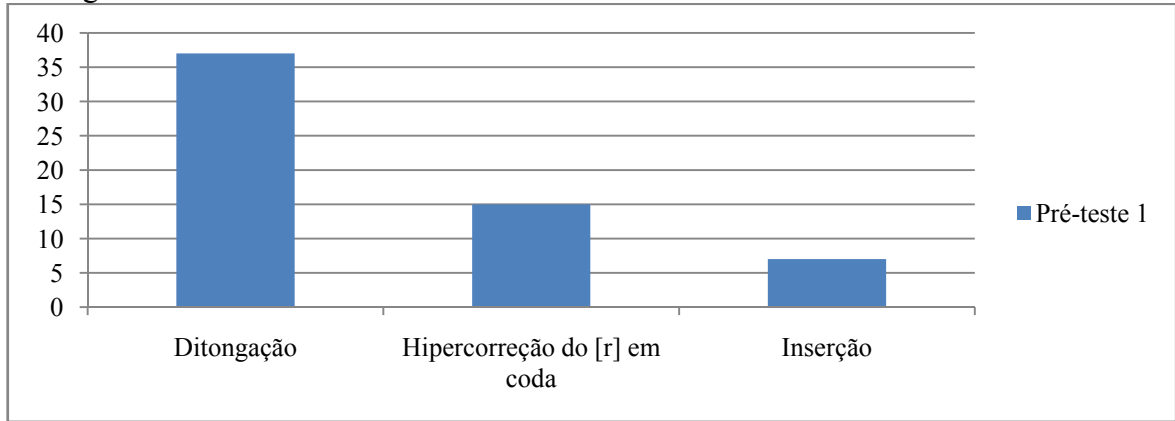
Gráfico 2 – Pré-teste de escrita espontânea: número de ocorrências dos processos fonológicos na classe.



Fonte: Elaborado pela autora.

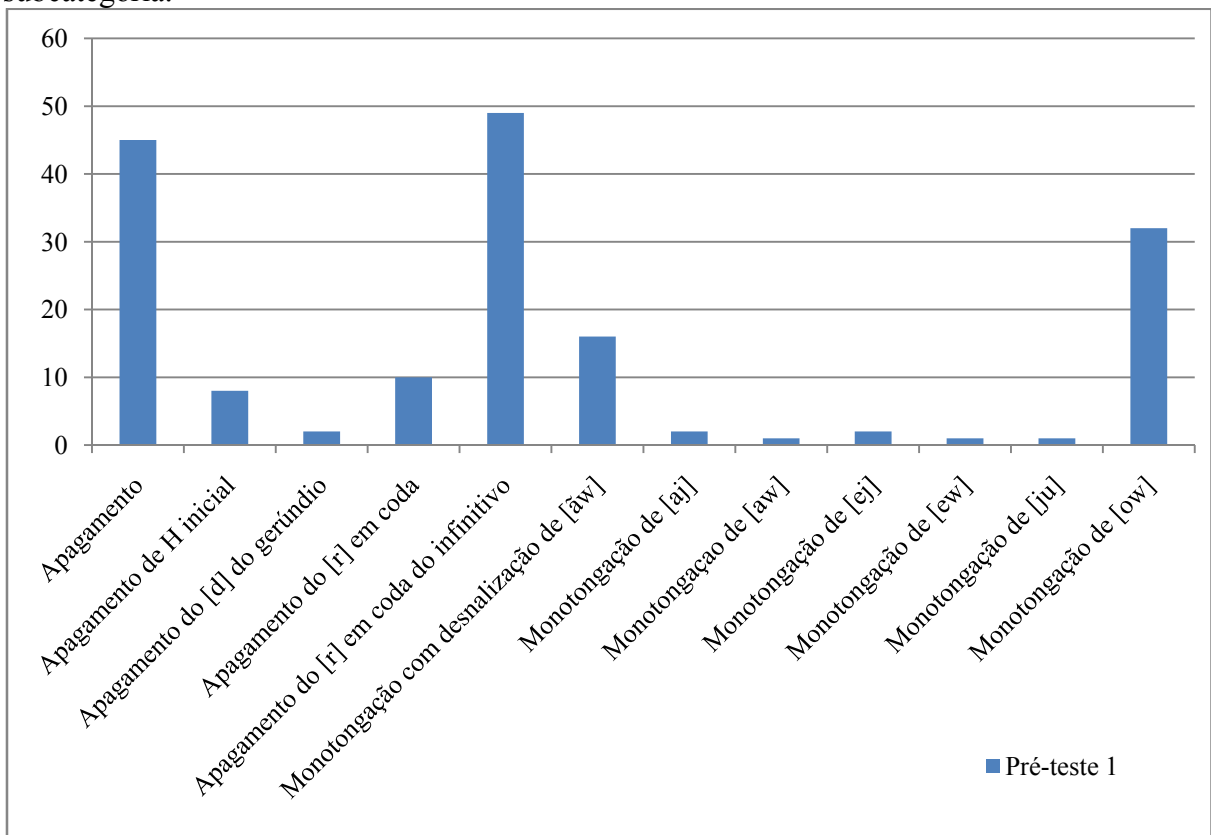
O detalhamento da quantidade de erros ortográficos para cada um desses cinco grupos de processos fonológicos é apresentado nos gráficos seguintes.

Gráfico 3 – Pré-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de **acrécimo** por subcategoria.



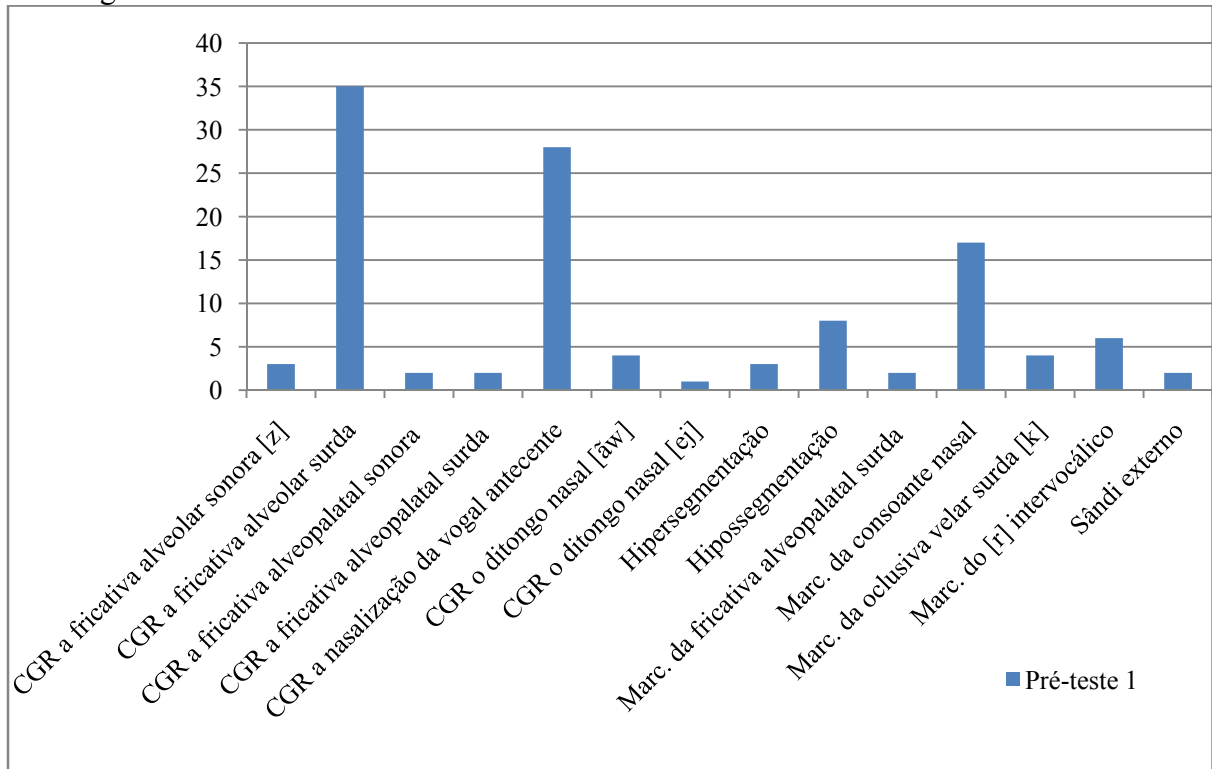
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Pré-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de **apagamento** por subcategoria.



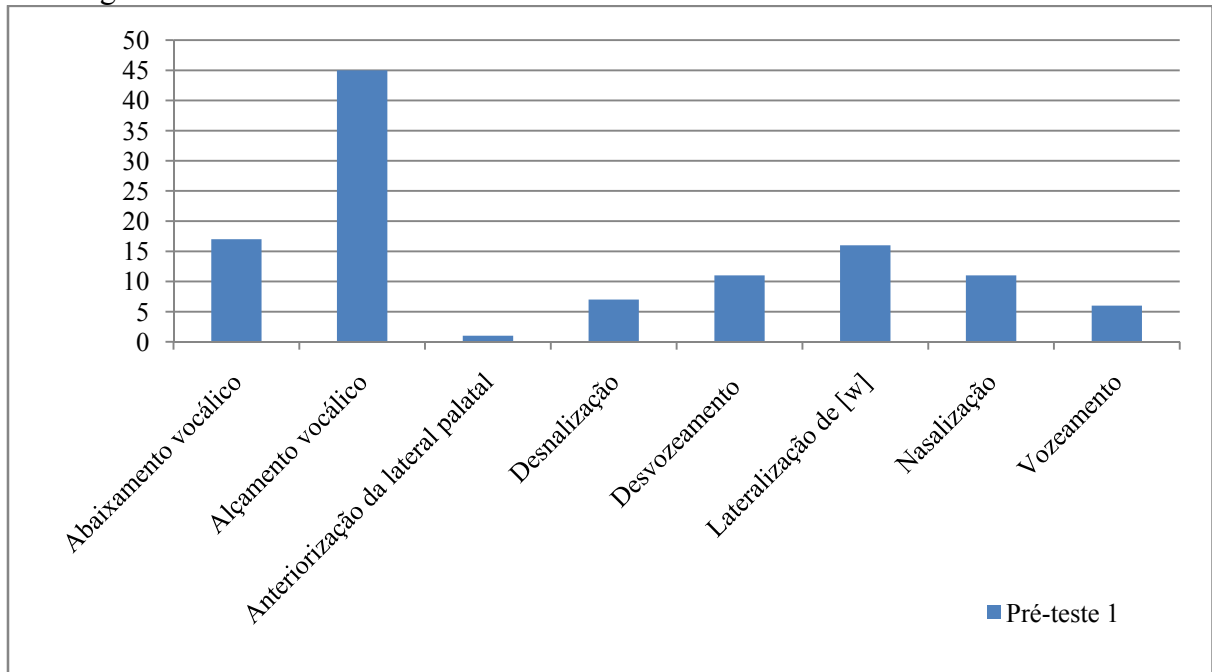
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 5 – Pré-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de **outros casos** por subcategoria*.



* CGR (concorrência de grafemas para representar) e Marc. (marcação).
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 6 – Pré-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de **substituição** por subcategoria.



Fonte: Elaborado pela autora.

Salientamos que o processo fonológico de **transposição**, identificado na análise como *permuta*, teve apenas 3 registros.

4.1.2. Atividade 2 – Pré-teste de escrita dirigida (lacunas e ditado)

Conforme explicitamos no capítulo de Metodologia, os erros ortográficos que se manifestassem cinco ou mais vezes no somatório de erros da classe ou na redação de cinco ou mais alunos iriam compor um segundo pré-teste com vistas à verificação da validade do diagnóstico inicial obtido com o pré-teste de escrita espontânea.

Dessa forma, atenderam a esses critérios os seguintes erros: apagamento do [r] em coda do infinitivo; alçamento vocálico; apagamento; ditongação; concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda, monotongação de [ow], concorrência de grafemas para representar a nasalização da vogal antecedente, abaixamento vocálico, vozeamento, marcação da consoante nasal, lateralização de [w], monotongação com desnalização de [ãw], hipercorreção do [r] em coda, nasalização, apagamento do [r] em coda, desvozeamento, apagamento de H inicial, hipossegmentação, desnalização, inserção e marcação do [r] intervocálico.

Como se pode observar, dos 38 tipos de processos fonológicos que encontramos registrados no pré-teste de escrita espontânea (redação), 21 precisaram ser confirmados por meio do pré-teste de escrita dirigida (lacunas e ditado).

Nesse pré-teste, a seção de lacunas trazia dois textos: a canção “Minha felicidade”, de Roberta Campos, e uma transcrição do jornal “Voz do Brasil”, da Agência EBC (Apêndice 2). A seção de ditado, por sua vez, explorava a escrita de palavras que foram selecionadas dentre os registros com erro ortográfico presentes nas redações de pré-teste. A resolução das lacunas e do ditado despertou certo “alvoroço” entre os alunos, uma vez que muitos se mostraram em clima de disputa para decidir quem “acertava” mais.

Observamos que o preenchimento de lacunas da canção parece ter sido mais fácil, visto que, nesse texto, os alunos precisaram completar a palavra lacunada, isto é, tiveram que registrar apenas uma ou duas letras; ao passo que, nas lacunas da transcrição do jornal, eles tiveram que escrever palavras inteiras. Outros fatores que facilitaram a resolução das lacunas da canção foram: a *clareza* da dicção da intérprete da canção e a *qualidade* da gravação, as quais proporcionaram uma escuta sem interferências que pudessem prejudicar a interpretação das palavras pronunciadas.

O áudio do jornal “Voz do Brasil”, da Agência EBC, por sua vez, trouxe dificuldade para o preenchimento das lacunas pelos alunos. No trecho de reportagem que selecionamos para esse trabalho, havia a fala de: dois apresentadores do programa, um repórter e três entrevistados. A interpretação do que disseram os apresentadores e o repórter foi tranquila, ao passo que o entendimento das falas dos entrevistados mostrou-se ser um obstáculo. Essa dificuldade residiu, basicamente, em dois aspectos:

- **a pronúncia** – os entrevistados não pronunciaram as palavras de forma clara e pausada se comparada à pronúncia dos jornalistas, cuja fala é, de certa forma, “adaptada” para a transmissão radiofônica;
- **o ambiente de gravação do áudio** – os apresentadores estavam no estúdio, lugar silencioso; enquanto que o repórter e os entrevistados estavam na rua, de modo que concorreram com suas vozes o barulho do vento e do trânsito de pessoas e veículos.

Além disso, ao que nos parece, os alunos não estão habituados a ouvir textos jornalísticos. Reconhecemos que eles escutam programas de rádio, notadamente os programas de entretenimento, nos quais predominam músicas; no entanto, supomos que poucos, senão raros, são os alunos que têm o hábito de ouvir jornais por meio do rádio. Essa suposição foi reforçada quando alguns alunos deram depoimentos como: “Tia, ah... eu conheço esse programa aí, mas ninguém escuta isso...”, “Lá em casa só meu pai ouve a Voz do Brasil...” ou “Quem é que assiste jornal no rádio? Hoje tem tudo no celular”. Para contornar essa situação, tivemos que pausar e reproduzir o áudio do jornal repetidas vezes.

No que se refere à resolução da segunda parte do pré-teste de escrita dirigida, um ponto produtivo foi a escolha do ditado como estratégia de verificação do diagnóstico realizado com base nas redações. A esse respeito, Moraes (2007, p. 45-60) explica que, embora as produções textuais constituam uma excelente fonte de investigação das dificuldades ortográficas de nossos alunos, o diagnóstico de seus desempenhos ortográfico não deve se limitar aos textos espontâneos. Nas palavras do autor,

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

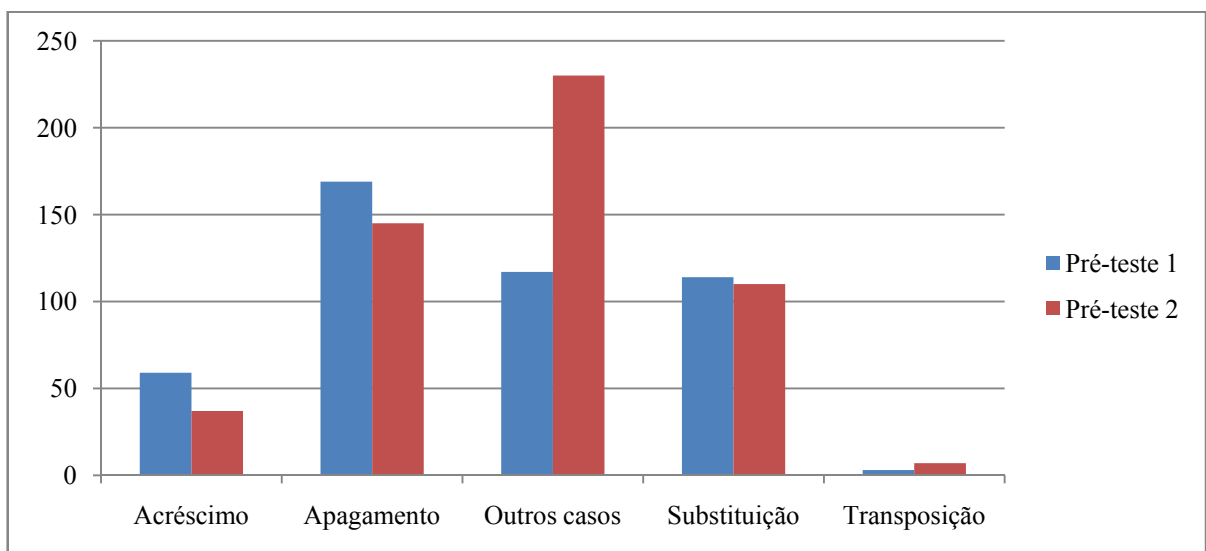
Nessa perspectiva, com o ditado, pudemos investigar alguns questionamentos que surgiram nessa etapa da pesquisa:

1. As redações fizeram vier à tona todos os tipos de dificuldades ortográficas dos estudantes?
2. As dificuldades ortográficas evidenciadas nas redações constituem erros de escrita restritos àqueles alunos que as registraram?
3. Há algum tipo de erro ortográfico que se mostrou mais ou menos recorrente por influência do tipo de tarefa empregada para o diagnóstico?

Com o intuito de responder a essas indagações, selecionamos as palavras que os alunos deveriam grafar e, conseqüentemente, tivemos a oportunidade de verificar o desempenho ortográfico dos estudantes na escrita de determinados contextos grafofonológicos. Desse modo, foi possível verificarmos quais casos eram ou não uma fonte de dificuldade ortográfica para o conjunto de alunos.

Esses questionamentos foram esclarecidos quando comparamos os dados dos pré-testes de escrita: redação x lacunas/ditado. O primeiro ponto que notamos foi o aumento na quantidade de erros no conjunto da classe (de 460 para 538). O Gráfico 7 exibe o comparativo das ocorrências de erros entre os dois pré-testes.

Gráfico 7 – Pré-testes de escrita: número de ocorrências dos grupos de processos fonológicos na classe por tipo de teste (redação x lacunas/ditado).



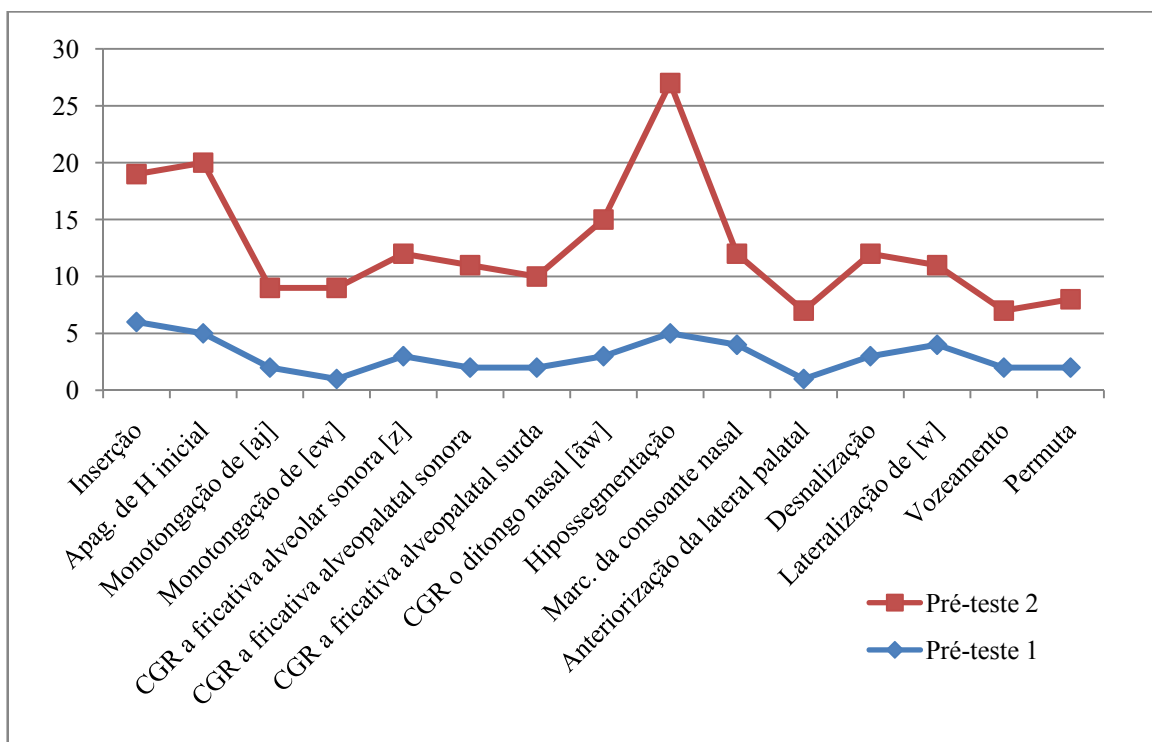
Fonte: Elaborado pela autora.

Com a análise detalhada desses pré-testes, chegamos às seguintes respostas:

1. O pré-teste de lacunas/ditado revelou dificuldades ortográficas que as redações não evidenciaram, a saber:
 - concorrência de grafemas para representar a oclusiva velar surda (1 ocorrência);
 - marcação da oclusiva velar sonora (3 ocorrências);
 - posteriorização da lateral retroflexa (2 ocorrências);
 - rotacismo (2 ocorrências);
 - vocalização (5 ocorrências).

2. Houve aumento no número de alunos que manifestaram, em sua escrita, certas dificuldades ortográficas. Os casos em que o aumento verificado foi igual ou superior a 50% são apontados no Gráfico 8.

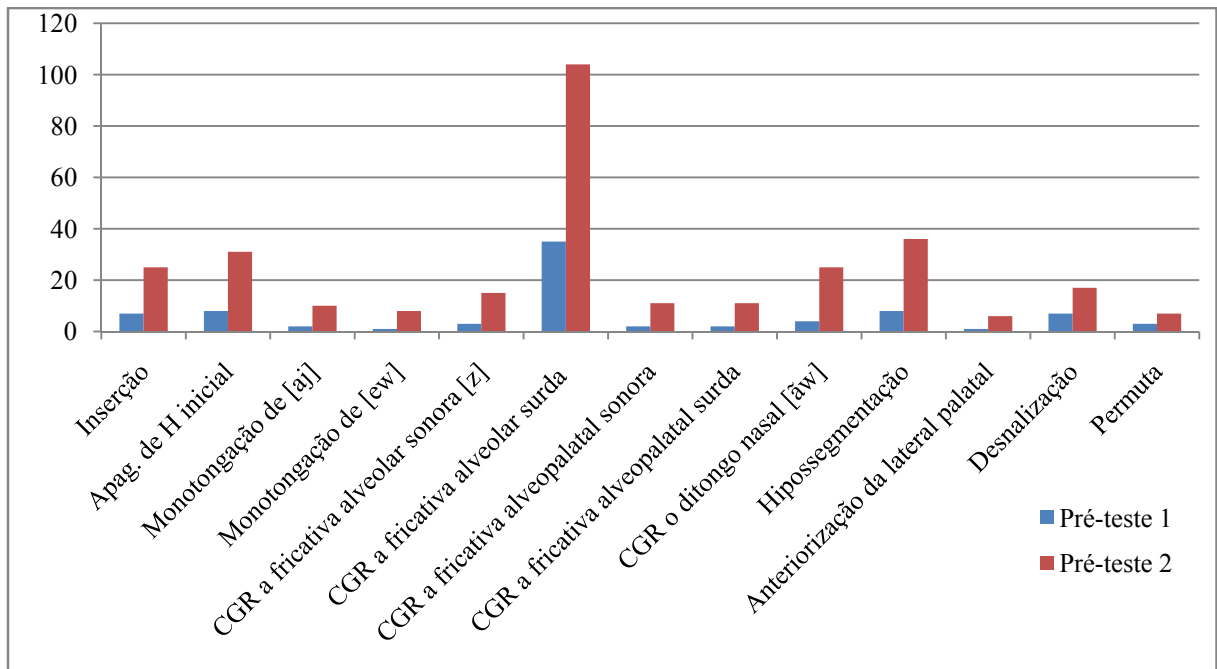
Gráfico 8 – Pré-testes de escrita: dificuldades ortográficas que registraram aumento no número de participantes por tipo de teste (redação x lacunas/ditado)*.



* CGR (concorrência de grafemas para representar) e Marc. (marcação).
Fonte: Elaborado pela autora.

3. Alguns erros ortográficos apresentaram significativa diferença de ocorrência entre os dois pré-testes. Os tipos de processos fonológicos transferidos para escrita que mostraram aumento superior a 50% no número de registros no conjunto da classe são apresentados no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Pré-testes de escrita: dificuldades ortográficas que registraram aumento no número de ocorrências por tipo de teste (redação x lacunas/ditado)*.



* CGR (concorrência de grafemas para representar).

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a análise dos dados dos dois pré-testes, observamos que havia a necessidade de intervenção para diferentes tipos de erros ortográficos. Para efeito de investigação a ser discutida nesta dissertação, selecionamos tratar dos casos que envolvem os ditongos [ãw] e [ow].

A razão dessa escolha justifica-se porque, somados, os erros ortográficos que incidem sobre esses ditongos são os que possuem maior incidência na escrita dos estudantes em comparação aos outros tipos de dificuldades ortográficas. O tipo e a frequência de erros relacionados a esses ditongos são apresentados no Quadro 10.

Quadro 10 – Pré-testes de escrita: número de ocorrências dos erros ortográficos que se manifestam sobre os ditongos [ãw] e [ow].

Tipo de erro ortográfico	Pré-teste 1	Pré-teste 2
Monotongação com desnalização de [ãw]	16	2
Monotongação de [ow]	32	19
Concorrência de grafemas para representar o ditongo nasal [ãw]	4	25
TOTAL	52	46

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2. Etapa 2 – Intervenção

Durante a etapa de intervenção, realizamos com os alunos três atividades. Na primeira, discutimos sobre a inerência da variação nas línguas e a função da ortografia enquanto tecnologia para o registro escrito. Na segunda e terceira atividades, propomos exercícios que visavam ao tratamento dos erros de ortografia que incidem sobre a representação gráfica dos ditongos [ãw] e [ow].

4.2.1. Atividade 3 – Estudo da variação linguística e da ortografia

Com auxílio de slides no Microsoft Power-point (Apêndice 3), discutimos com a classe sobre o papel das convenções ortográficas em nossas tarefas de letramento cotidianas. Pautando-nos em Bortoni-Ricardo (2004), apresentamos aos alunos os conceitos de contínuos para o trabalho reflexivo sobre a variação linguística:

- contínuo de urbanização;
- contínuo de monitoração estilística;
- contínuo de oralidade-letramento.

Consideramos que os alunos participaram bastante da discussão, seja dando exemplos por meio de relatos pessoais seja compartilhando histórias que envolviam situações corriqueiras, ou mesmo engraçadas, sobre os diferentes modos de falar e escrever. Destacamos um aspecto que, a nosso ver, despertou o interesse dos alunos: a escolha dos textos para análise.

Utilizamos *cartuns*, histórias em quadrinhos, anúncios, placas, canção e pôster de filme. Os *cartuns* que usamos foram extraídos de um perfil do *Facebook* que tem muitos “seguidores” na internet, o Suricate Seboso, de autoria do cearense Diego Jovino. A escolha desses *cartuns* foi baseada no interesse que os alunos mostram pelos chamados “memes”, que englobam diferentes gêneros humorísticos com ampla circulação na internet, incluindo montagens de fotos com textos, *gifs* (fotos animadas ou vídeos repetidos de forma contínua etc.).

Outro fator que influenciou nossa escolha foi o tipo de registro presente nos textos verbais dos *cartuns* do Suricate Seboso. Uma característica marcante desses *cartuns* é que as imagens de suricates (espécie de mamífero) são acompanhadas de enunciados que tentam, de certa forma, fazer uma “transcrição fonética” do falar nordestino (Figura 6). Não raros são os casos em que nossos alunos e também nós professores registramos, na escrita, marcas de fala.

Figura 6 – Página do slide utilizado na Atividade 3: detalhe dos *cartuns*.



Fonte: Elaborada pela autora com *cartuns* do Suricate Seboso (de autoria de Diego Jovino).

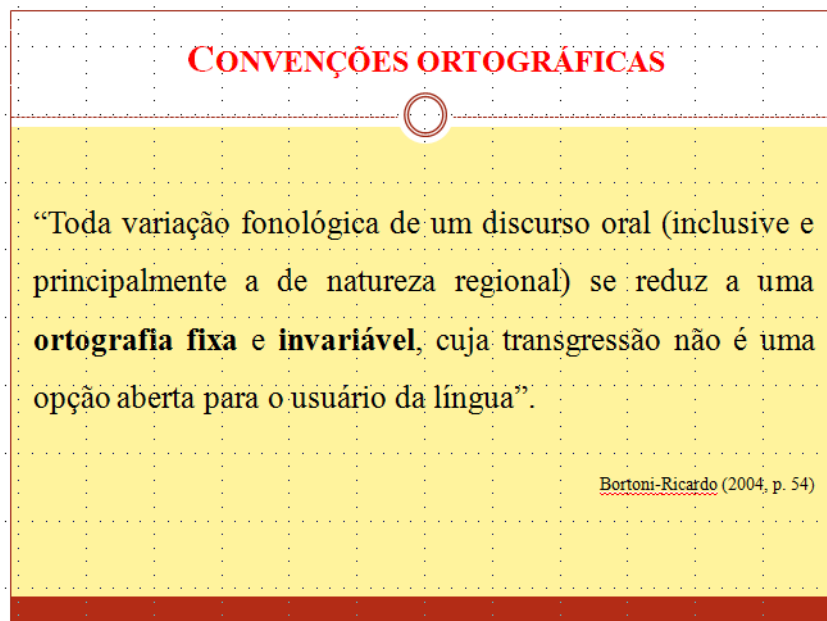
Além dos *cartuns* do Suricate Seboso, utilizamos uma história em quadrinhos de autoria de Maurício de Sousa: “O bom português”. Com a leitura dessa narrativa, inspirando-nos em Bortoni-Ricardo (2004), propomos aos alunos que organizassem uma lista de palavras, extraídas do texto, de acordo com o tipo de traço, se gradual ou descontínuo.

Segundo essa autora,

Alguns itens ali são típicos dos falares situados no polo rural e que vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do polo urbano. Dizemos, então, que esses traços têm uma distribuição descontínua porque seu uso é ‘descontinuado’ nas áreas urbanas. [...] Há outros traços [...] que estão presentes na fala de todos os brasileiros e, portanto, se distribuem ao longo de todo o contínuo. Esses traços, ao contrário dos outros, têm uma distribuição gradual. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53)

A ideia de discutir variação linguística com base nesses textos tinha como propósito instigar os alunos a refletirem sobre suas próprias pronúncias e a necessidade de adequação da fala e da escrita de acordo com a situação de comunicação (Figura 7).

Figura 7 – Página do slide utilizado na Atividade 3: detalhe do aspecto inváriavel da ortografia.



Fonte: Elaborada pela autora.

Entre as ações dessa atividade que visavam explorar as convenções ortográficas, estavam o exercício de “escrever errado”, de forma intencional, como uma estratégia para levar os estudantes a se darem conta dos desvios mais comuns de ortografia. Ao comentar um episódio de estudo das convenções ortográficas com um grupo de crianças, no qual a escrita com transgressão foi realizada, Morais (2008, p. 84) explica:

[...] quando propusemos a situação [...] eles gostaram da atividade em que puderam revelar e discutir seus conhecimentos ortográficos. Ao transgredir, modificaram, por exemplo, a notação do gerúndio (usando, por exemplo, “pegano” no lugar de “pegando” e “levano” em vez de “levando” [...]) Em todos os casos, ao reescrever – com transgressões ou correções –, as crianças tinham a oportunidade de tratar a ortografia como um objeto de conhecimento, como algo que aprende/internaliza por meio da reflexão.

Nessa perspectiva, ao fazermos esse tipo de atividade, nossos alunos precisaram mobilizar seus conhecimentos acerca das estruturas morfológicas e fonológicas das palavras, de modo que as palavras escritas com erros devessem apresentar uma estrutura possível na língua.

Além de propor a transgressão na escrita, realizamos com os alunos a análise da canção “Minha felicidade”, de Roberta Campos, que foi utilizada na segunda atividade de pré-teste. A Figura 8 mostra as duas páginas do slide que exploravam, respectivamente, a escrita com transgressão e a escrita com preenchimento de lacunas.

Figura 8 – Páginas do slide utilizado na Atividade 3: detalhe da escrita com transgressão e da escrita com preenchimento de lacunas .

ESQUADRAM **ESQUADRÃO** **SUICIDA**
ESCUADRAM **SSUICIDA**
ESQADRÃO **SUISSIDA**

Minha felicidade

Quero v... o sol na... er d... novo aqui
Pra desp... tar tudo a... ilo que senti
uardel por nós ne... e lug...
Você é um pedaç... em m...
Eu quero viver em teus braços pra se... ure
Pra se... pre...

Le... bra aquele te... po amor
Onde a... ente se encontr...
Foi ali que come... ou mi... a felicidade
Le... bra aquele beijo amor
Quando a... ente se encontr...
Foi assim que come... ou mi... a felicidade

(Refrão)

Eu, você, o sol, o m...
E m... s de mi... paisa... ens pra
testemu... ar
Que eu seguiria mui... o bem a vida
int... ra
Sem m... pr... cupar com a felicidade
Toda paisagem fica cin... a sem você
Qualquer declaração de amor tão sem porque
Hoje é por isso qu... agradeço ao céu
... star com você, ... star com você
Hoje é por isso qu... agradeço ao céu
A felicidade

CAMPOS, Roberta. Todo caminho é sorte.
Para: s... g... o/640x400/2015
Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/roberta-campos/minha-felicidade.html>. Acesso em: 25/07/2018.

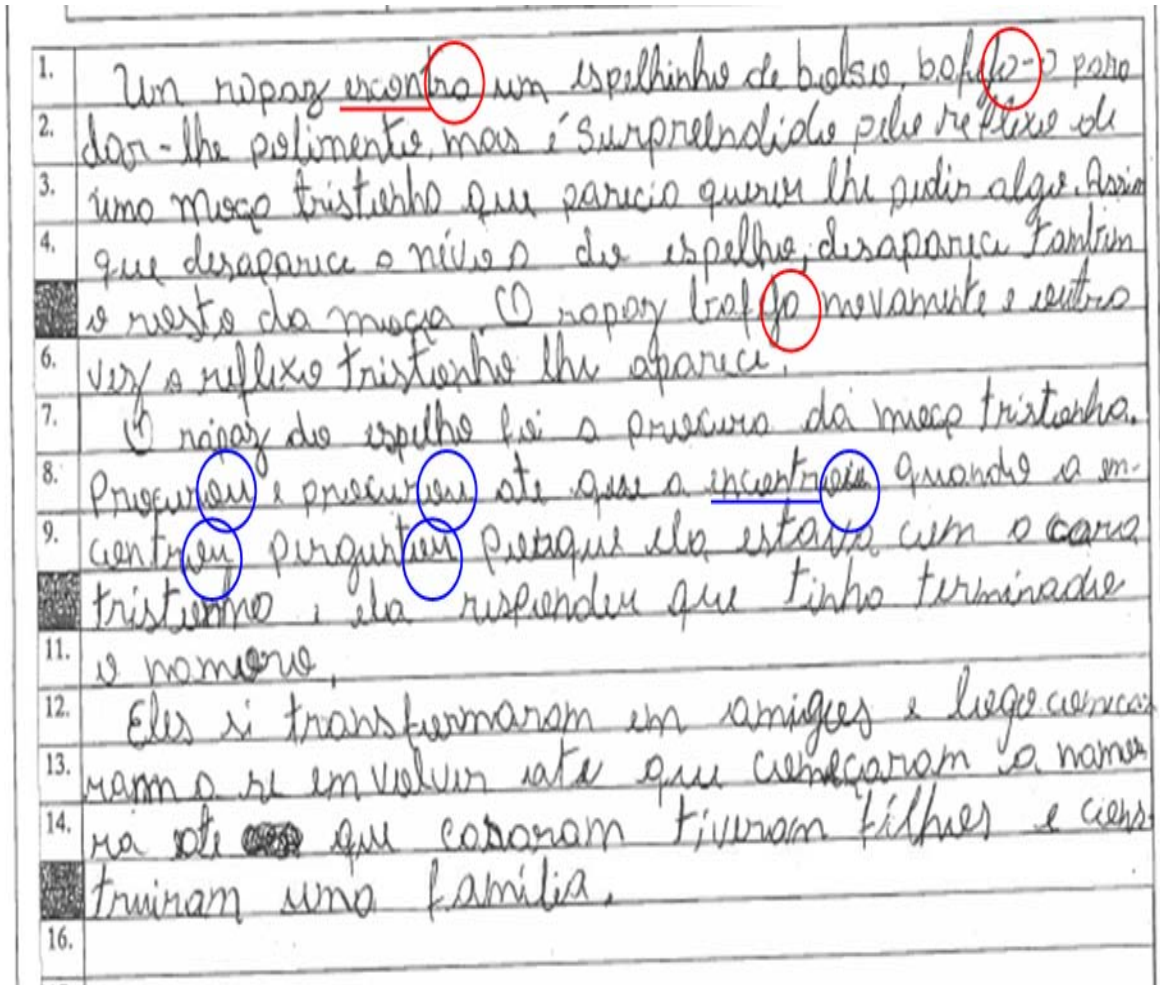
Fonte: Elaborada pela autora.

Os demais exercícios que compunham a Atividade 3 podem ser consultados no Apêndice 3.

4.2.2. Atividade 4 – Tratamento da monotongação de [ow]

Conforme constatamos na análise dos dados coletados por ocasião dos pré-testes de escrita, os erros de ortografia que incidem sobre os ditongos [ãw] e [ow] são recorrentes. Ao analisarmos as redações e as palavras escritas no ditado, observamos que os alunos ora escreveram esses ditongos de forma correta em algumas palavras ora de forma errada em outras. Um exemplo de redação que denota essa afirmação pode ser vista na Figura 9.

Figura 9 – Pré-teste de escrita espontânea: grafia incorreta do ditongo [ow].



Fonte: Pré-teste de escrita espontânea (participante codinome Gustavo).

Analisando-se a redação apresentada na Figura 9, identificamos que o aluno escreveu o verbo “encontrar”, flexionado na 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito do modo indicativo, de duas formas distintas:

- grafia *errada* – “encontro” (sublinhada em vermelho);
- grafia *correta* – “encontrou” (sublinhada em azul).

Outro detalhe dessa redação é que a desinência verbal “ou” se mostrou ser uma fonte de dificuldade não somente com o verbo “encontrar”, mas também com outros verbos:

- grafia *errada* – “bofejo-o” e “bofejo” (círculo vermelho);
- grafia *correta* – “procurou”, “encontrou” e “perguntou” (círculo azul).

O erro na escrita da terminação “ou”, no caso dos verbos flexionados no pretérito perfeito do modo indicativo, é recorrente nos textos espontâneos de nossos alunos. Esse tipo de erro manifesta-se, notadamente, em narrativas, visto que esses textos favorecem o emprego de verbos no pretérito.

Na modalidade falada, é comum os falantes pronunciarem um monotongo em vez de um ditongo na 3ª pessoa do singular, do pretérito perfeito, dos verbos pertencentes à 1ª conjugação. Assim, a oração “um rapaz encontrou” é pronunciada, coloquialmente, como “um rapaz encontro”. Semelhantemente ao aluno Gustavo, alguns estudantes, no entanto, por desconhecerem as convenções ortográficas, transferem a redução do ditongo da modalidade oral para a modalidade escrita.

Observa-se que a monotongação de “ou” pode ocorrer tanto na sílaba final dos verbos como também nas sílabas intermediárias dos substantivos, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2004, p. 95):

A passagem de [ou] para [o] – que é a própria monotongação – deve ter se iniciado ainda em Portugal, no século XVIII. Tanto no Brasil quanto em Portugal, a regra continuou sua deriva – seu desenvolvimento. [...] Até em sílabas tônicas finais, que são mais resistentes à mudança, reduzimos esse ditongo. Veja: falou > falo [...] Em sílabas internas, tônicas ou átonas, ele também é reduzido: besouro > besoro.

No estudo “Ditongação e monotongação no falar de Fortaleza”, Aragão (2000) explica que os fenômenos de acréscimo e redução vocálica, respectivamente, ditongo e monotongação, são comuns tanto na oralidade da capital do Ceará como em outras cidades do país. Com base na análise das falas de seis informantes, coletadas por meio de entrevistas, conversas espontâneas e interação médico-paciente, outras constatações da pesquisadora foram que a ditongação e a monotongação:

- relacionam-se, ainda que parcialmente, ao nível de escolaridade e ao tipo de registro de fala dos participantes;
- são determinadas pelo contexto fonético (anterior e posterior), pela tonicidade e extensão da palavra.

Para tratar os erros de ortografia que surgem na escrita de [ow], a atividade que propusemos (Apêndice 4) trazia, na primeira questão, a reflexão sobre a desinência verbal da 1ª e 3ª pessoas do singular do presente do modo indicativo. A segunda questão, por sua vez, explorava a análise das desinências de 1ª e 3ª pessoas do pretérito perfeito do modo indicativo.

O item “d” dessa segunda questão trazia o seguinte questionamento aos alunos:

- Explique por que, às vezes, quando escrevemos, registramos “O pai pergunto ao filho...” em vez de “O pai perguntou ao filho...”?

A ideia desse exercício é que os alunos observassem em quais contextos empregamos, na escrita, um monotongo ou um ditongo. A seguir, apresentamos algumas respostas de nossos alunos a essa questão.

Quadro 11 – Atividade 4: respostas dos alunos ao item “d” da 2ª questão.

Resposta	Aluno(a) (codinome)
<p>d) Explique por que, às vezes, quando escrevemos, registramos “O pai <u>pergunto</u> ao filho...” em vez de “O pai <u>perguntou</u> ao filho...”?</p> <p>Porque da quase o mesmo sentido</p>	Clara
<p>d) Explique por que, às vezes, quando escrevemos, registramos “O pai <u>pergunto</u> ao filho...” em vez de “O pai <u>perguntou</u> ao filho...”?</p> <p>Porque o fonemas são iguais mas a escrita é diferente</p>	Verônica
<p>Explique por que, às vezes, quando escrevemos, registramos “O pai <u>pergunto</u> ao filho...” em vez de “O pai <u>perguntou</u> ao filho...”?</p> <p>Porque quando ta escrevendo rapido e acaba errado</p>	Gustavo
<p>Explique por que, às vezes, quando escrevemos, registramos “O pai <u>pergunto</u> ao filho...” em vez de “O pai <u>perguntou</u> ao filho...”?</p> <p>Porque muita gente se confunde com a final de a saber não</p>	Cíntia
<p>d) Explique por que, às vezes, quando escrevemos, registramos “O pai <u>pergunto</u> ao filho...” em vez de “O pai <u>perguntou</u> ao filho...”?</p> <p>Porque a pronúncia da letra O quando tem e parecida com a pronúncia da letra U quando utilizada no final da palavra</p>	Natália

Fonte: Trechos da Atividade 4 resolvida pelos participantes Clara, Verônica, Gustavo, Cíntia e Natália.

Identificamos que, em sua maioria, os estudantes souberam responder a esse questionamento, o que nos sugere que as discussões que realizamos por ocasião da Atividade 3 proporcionaram um “olhar” mais atento, por parte dos alunos, no que se refere à correlação entre fala e escrita. Observamos ainda que alguns alunos não souberam como responder a esse questionamento, talvez pela dificuldade de interpretação do comando da questão, e solicitaram ajuda a nós e aos colegas.

A terceira questão, por sua vez, trazia um trecho do livro *Minha vida de menina*, de Helena Morley, em que parte dos verbos foram lacunados. Os alunos deveriam, então, preencher as lacunas flexionando os verbos, indicados entre parênteses, na 1ª e 3ª pessoas do singular do pretérito perfeito do modo indicativo. Ao acompanharmos a resolução das questões pelos alunos, observamos que alguns registraram um monotongo quando deveriam grafar o ditongo [ow]. Nesses casos, intervimos e reiteramos que, embora nem sempre o pronunciemos, o ditongo deve ser registrado na escrita, seguindo-se, portanto, as convenções ortográficas.

4.2.3. Atividade 5 – Tratamento da monotongação com desnalização de [ãw] e da concorrência de letras para representar o ditongo nasal [ãw]

Além da monotongação de [ow], constatamos ser necessário um trabalho de intervenção sobre a redução com desnalização do ditongo nasal [ãw] na escrita, bem como sobre a concorrência de letras para representar esse ditongo. Bortoni-Ricardo (2004), Cagliari (2003) e Roberto (2016) alertam para a recorrência desse tipo de dificuldade ortográfica. Nas palavras de Cagliari (2003, p. 137):

Quando escreve “cazarão” (casaram), o fato de [um aluno] escrever “ao” em vez de “am” revela que [ele] sabe que em português se escrevem palavras terminadas em “am” cuja pronúncia é “ão”; então, passa a achar que “ão” também pode representar “am”, pois são valores relacionados no sistema. Só que ele ainda não aprendeu que esse relacionamento opera apenas num sentido (“am” para sílabas átonas e “ão” para sílabas tônicas) e não em ambos, daí seu modo de escrever.

Nessa perspectiva, para o tratamento desse tipo de erro ortográfico, propomos aos alunos que falassem em voz alta e buscassem identificar a sílaba tônica de cada verbo que eles grafaram na primeira questão da Atividade 5 (Apêndice 5). A fim de nos certificarmos de que os estudantes realmente tentassem fazer o exercício de identificação da tonicidade, solicitamos aos alunos que circulassem a sílaba mais forte dos verbos (Figura 10) e, posteriormente, registrassem por escrito suas considerações acerca dos ambientes em que “am” e “ão” devem ser empregados.

Figura 10 – Atividade 5: resposta de aluno à 1ª questão.

QUESTÃO 1
Com base nas informações solicitadas e no modelo, complete o quadro a seguir e responda às questões que o seguem.

Verbo no Infinitivo	Verbo no Modo Indicativo 3ª pessoa do plural (eles/elas)		
	Presente	Pretérito perfeito	Futuro do presente
concordAR	concordAM	concordarAM	concordarÃO
ganhAR	Eles/elas ganham	Eles/elas ganham	Eles/elas ganharão
perguntAR	Eles/elas perguntam	Eles/elas perguntaram	Eles/elas perguntarão
falAR	Eles/elas falam	Eles/elas falaram	Eles/elas falarão
criAR	Eles/elas criam	Eles/elas criaram	Eles/elas criarão
encontrAR	Eles/elas encontram	Eles/elas encontraram	Eles/elas encontrarão
ficAR	Eles/elas ficam	Eles/elas ficaram	Eles/elas ficarão

a) Circule/pinte a sílaba tônica (sílabas com pronúncia mais forte) dos verbos que você escreveu.

b) Em que casos devemos usar:
 -ão? para futuro e sílaba forte
 -am? para presente e pretérito perfeito / sílaba fraca

Fonte: Trechos da Atividade 5 resolvida pelo participante Manoel.

A marcação da sílaba tônica por meio de círculos tinha o propósito de os alunos visualizarem em quais contextos silábicos incidia a tonicidade. Ao observarmos essa imagem, notamos que o aluno rasurou os verbos que escreveu porque não havia identificado a sílaba tônica correta. Corroborando essa discussão, Roberto (2016, p. 155) explica que “Talvez o grande desafio esteja em levar o aluno a perceber a sílaba tônica, o que pode ser desenvolvido com auxílio de atividades lúdicas, envolvendo música, por exemplo”.

As demais questões que integravam a Atividade 5 demandavam que os alunos, para preencherem as lacunas dos verbos, selecionassem as letras corretas para representar o ditongo [ãw], se “am” ou “ão”, devendo, pois, observar à adequação ao tempo verbal.

4.3. Etapa 3 – Avaliação

Para avaliarmos os resultados das atividades de intervenção que empreendemos, propusemos duas atividades aos alunos com semelhante estrutura em relação aos dois pré-testes que aplicamos. As diferenças entre os pré e os pós-testes consistiam em:

- **quanto à atividade de escrita espontânea** – o pré-teste pedia aos alunos que escrevessem um conto, havendo liberdade na escolha de tema, e o pós-teste solicitava o desenvolvimento de um relato, com predomínio da

sequência narrativa, na qual os alunos narrassem o percurso de preparação e culminância da feira de ciências da escola;

- **quanto à atividade de escrita dirigida** – o pré-teste possuía uma seção com lacunas e outra seção com ditado, e o pós-teste continha uma única seção, a de lacunas.
- **quanto à sequenciação de aplicação das atividades** – no pré-teste, primeiro foi solicitada a escrita espontânea (redação) e depois a escrita dirigida (lacunas e ditado), ao passo que, no pós-teste, a ordem foi inversa.

4.3.1. Atividade 6 – Pós-teste de escrita dirigida (lacunas)

No pré-teste de escrita dirigida, os alunos tiveram que escrever 72 palavras porque, ao analisarmos as redações, identificamos 38 tipos de processos fonológicos que foram transferidos para a modalidade escrita. Desse modo, selecionamos 2 palavras para cada tipo de erro ortográfico que foi encontrado. No pós-teste de escrita dirigida (Apêndice 6), por sua vez, os alunos deveriam escrever 15 palavras, sendo todas verbos a serem flexionados no modo indicativo:

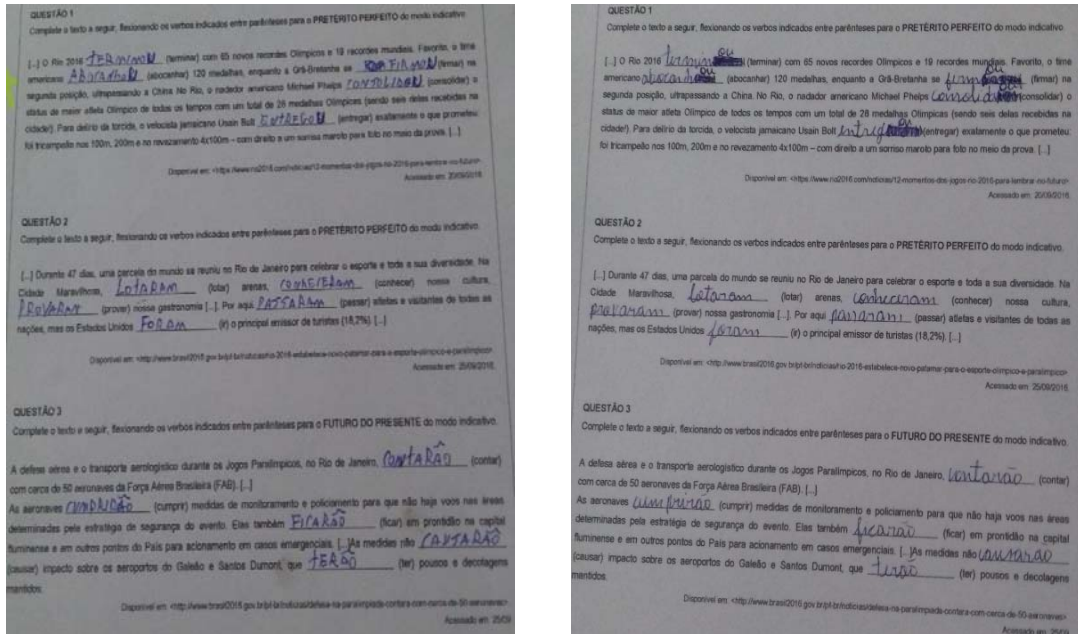
- cinco verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito;
- cinco verbos flexionados na 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito;
- cinco verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do futuro do presente.

A realização desse pós-teste foi feita um dia após o término das atividades de intervenção. Como resultados, observamos que os alunos, em sua maioria, grafaram os ditongos [ãw] e [ow] de acordo com as convenções ortográficas e em correspondência à pessoa e ao tempo verbal. Ainda que não tenhamos constatado uma única ocorrência sequer de erro na escrita desses ditongos, no conjunto das atividades desse pós-teste, a exemplo de a troca de “ão” por “am” e do emprego de “o” em vez de “ão” e “am”, observamos que os alunos demonstraram estarem monitorando sua escrita.

Mesmo tendo sido orientados a solucionarem a atividade de forma individual, alguns estudantes tentaram olhar as respostas dos colegas, outros falaram em voz alta suas dúvidas de escrita com o intuito de que os colegas os ajudassem, um ou outro nos chamou ora para esclarecer dúvidas de grafia ora para pedir que devolvêssemos as folhas das Atividades 4 e 5 que eles tinham respondido por ocasião da etapa de intervenção.

Outra evidência que sugere o monitoramento da escrita são os casos de rasura nas respostas das lacunas, denotando que algumas palavras foram reescritas. Em alguns casos, os alunos riscaram a resposta à caneta e escreveram uma nova resposta próxima à lacuna.

Figura 11 – Pós-teste de escrita dirigida: exemplos de rasura nas respostas.



Fonte: Pós-teste resolvido, respectivamente, pelos participantes Marcos e João.

Além das rasuras, os erros que identificamos diziam respeito à escolha da pessoa verbal, isto é, alguns alunos não observaram a distinção entre ele(a) e eles(as) e, inadvertidamente, não fizeram a concordância verbal adequada.

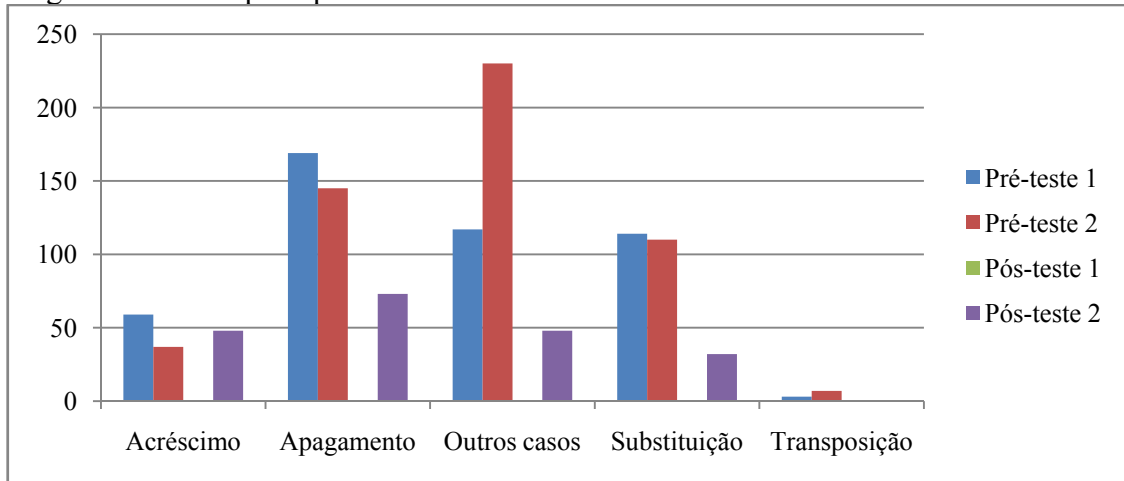
4.3.2. Atividade 7 – Pós-teste de escrita espontânea (redação)

A segunda atividade que aplicamos como pós-teste foi a redação (Apêndice 7) e, diferentemente do pós-teste de lacunas, as produções textuais dos alunos revelaram palavras grafadas com erros de ortografia. Com base na análise da quantidade de ocorrências de erros ortográficos por tipo de processo fonológico registrado na escrita, identificamos:

- 200 erros ortográficos;
- 31 tipos de processos fonológicos.

Essa quantidade de erros revela um decréscimo na quantidade de erros no conjunto da classe se comparado aos índices de erros registrados nas atividades de pré-teste. O Gráfico 10 exibe o comparativo das ocorrências de erros entre o pré e o pós-teste.

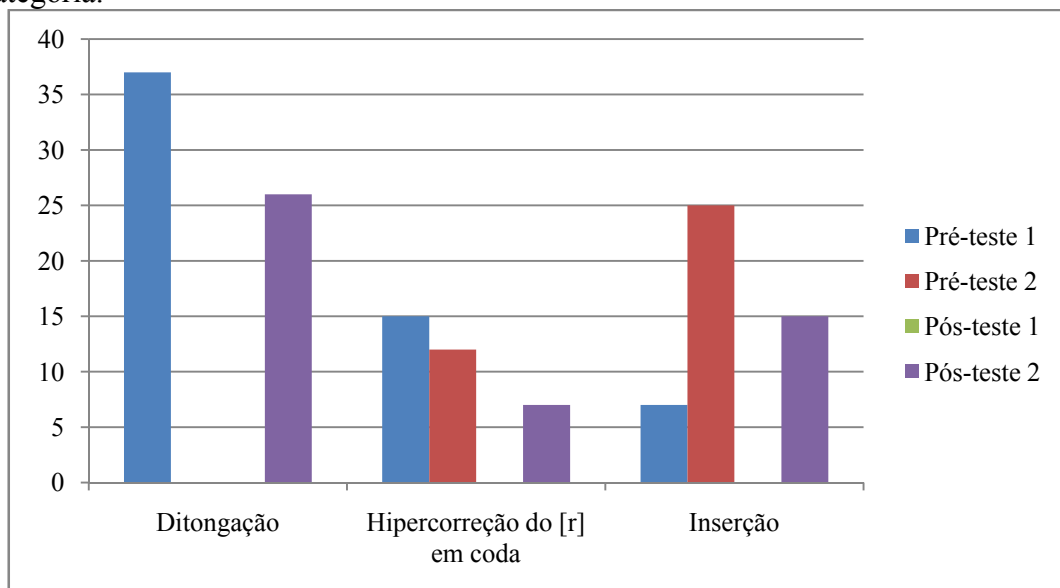
Gráfico 10 – Pré-testes e pós-testes de escrita: número de ocorrências dos grupos de processos fonológicos na classe por tipo de teste.



Fonte: Elaborado pela autora.

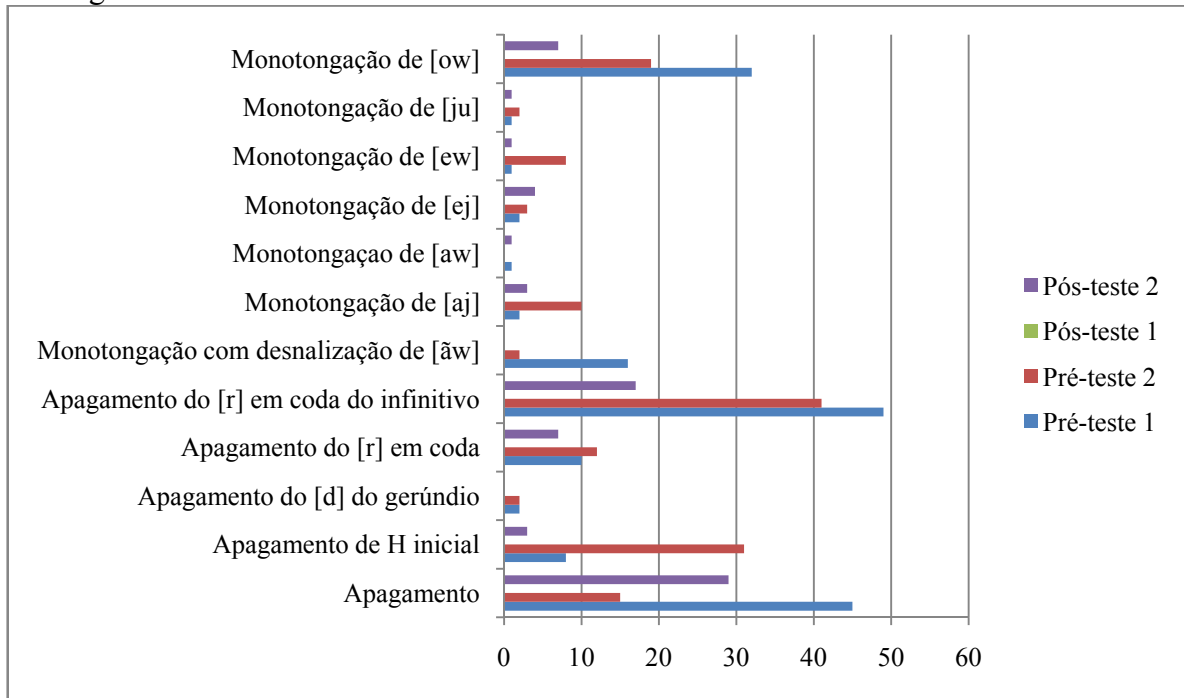
O detalhamento da quantidade de erros ortográficos para cada um desses cinco grupos de processos fonológicos é apresentado nos gráficos seguintes. Convém destacarmos que não houve registro de erros ortográficos relacionados à **transposição**, identificado na análise como *permuta*.

Gráfico 11 – Pós-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de **acréscimo** por subcategoria.



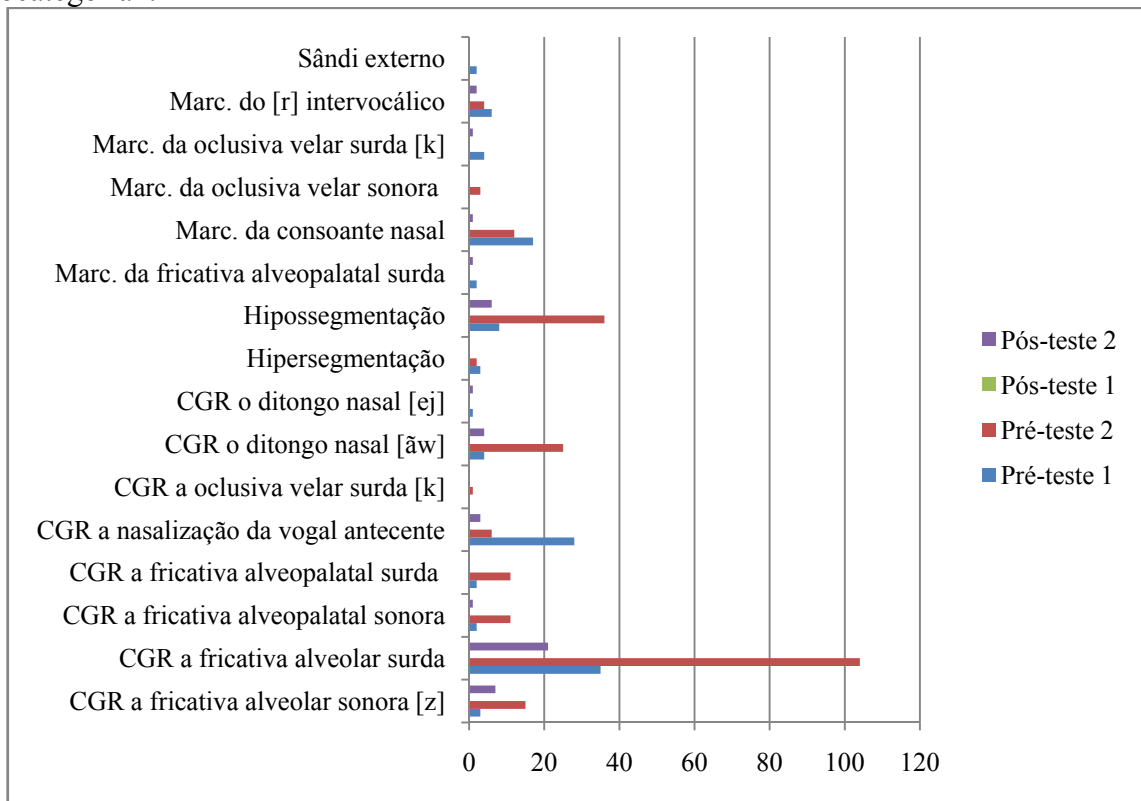
Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 12 – Pós-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de **apagamento** por subcategoria.



Fonte: Elaborado pela autora.

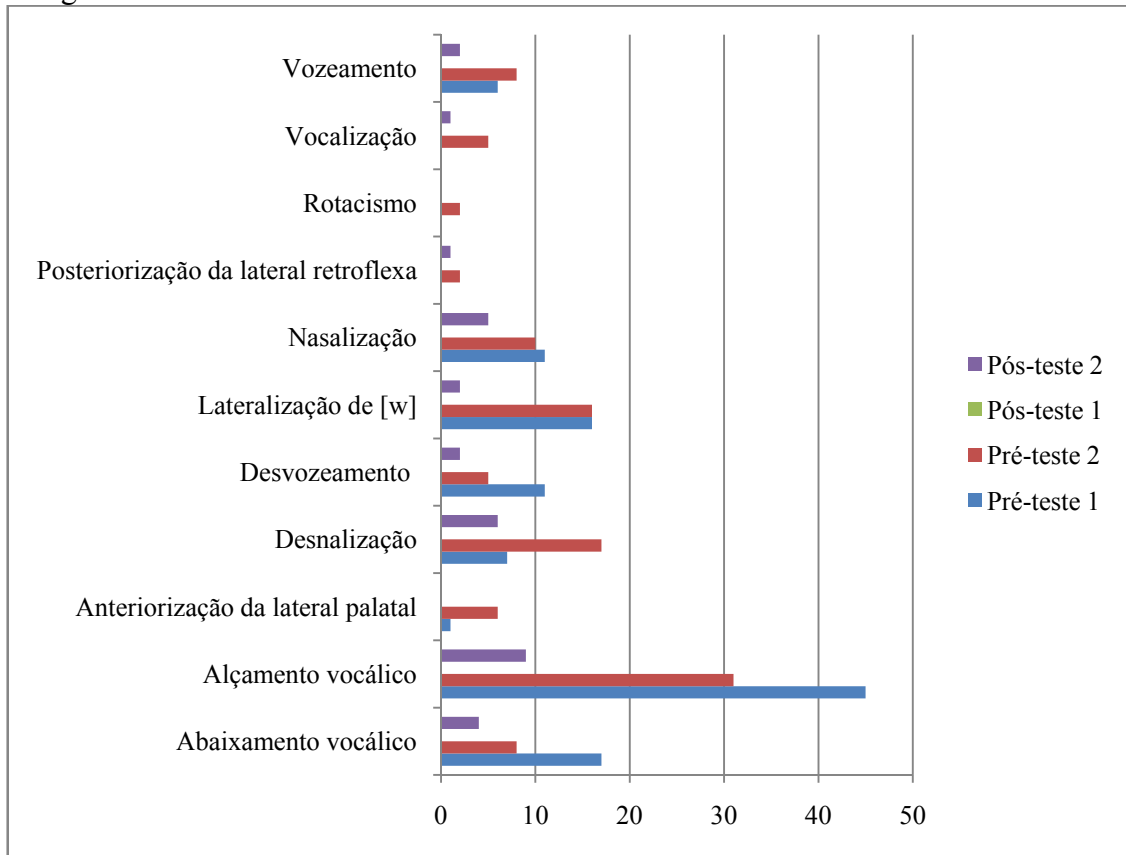
Gráfico 13 – Pós-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de **outros casos** por subcategoria*.



* CGR (concorrência de grafemas para representar) e Marc. (marcação).

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 14 – Pós-teste de escrita espontânea: número de ocorrências de **substituição** por subcategoria.



Fonte: Elaborado pela autora.

Outro aspecto que pudemos constatar foi a não ocorrência, nas redações de pós-teste, de 10 tipos de transferência de processos fonológicos para a escrita, a saber:

- apagamento do [d] do gerúndio;
- monotongação com desnalização de [ãw];
- concorrência de grafemas para representar a fricativa alveopalatal surda;
- concorrência de grafemas para representar a oclusiva velar surda;
- hipersegmentação;
- marcação da oclusiva velar;
- sândi externo;
- anteriorização da lateral palatal;
- rotacismo;
- permuta.

Nesse sentido, ao compararmos os dados do desempenho ortográfico coletados nas etapas de diagnóstico e de avaliação, identificamos algumas dificuldades ortográficas que parecem ter sido superadas e outras que se mantiveram, mas em menor incidência. Detendo-se na análise dos fenômenos fonológicos que se relacionam aos erros de ortografia para a escrita dos ditongos [ãw] e [ow], chegamos aos seguintes resultados:

Quadro 12 – Pré e pós-testes: número de ocorrências de erros ortográficos que incidem sobre a representação gráfica dos ditongos [ãw] e [ow].

Tipo de erro ortográfico	Pré-teste 1	Pré-teste 2	Pós-teste 1	Pós-teste 2
Monotongação com desnalização de [ãw]	16	2	0	0
Monotongação de [ow]	32	19	0	7
Concorrência de grafemas para representar o ditongo nasal [ãw]	4	25	0	4
TOTAL	52	46	0	11

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisarmos os dados do quadro anterior, observamos mudanças na incidência de erros ortográficos relativos à:

- **monotongação com desnalização de [ãw]** – sem registros nos pós-testes;
- **monotongação de [ow]** – redução em mais de 80% nos pós-testes.

No que se refere à concorrência de grafemas para representar o ditongo nasal [ãw], observamos que, considerando-se:

- **o pré-teste e o pós-teste de escrita espontânea** – o número de erros apresentou igual incidência (4 no pré-teste e 4 no pós-teste);
- **o pré-teste de escrita dirigida e o pós-teste de escrita espontânea** – houve uma redução de erros (25 no pré-teste e 4 no pós-teste).

Apresentamos, no Apêndice 9, um quadro com a quantidade de erros de ortografia encontrados nos pré-testes e pós-testes.

5. CONCLUSÕES

Neste capítulo, revisitaremos os objetivos, as perguntas e as hipóteses que nortearam a pesquisa com vistas à confirmação ou à refutação das conjecturas levantadas. Além disso, com base na análise dos dados obtidos com o estudo, explicitaremos as limitações e a relevância da pesquisa, assim como sugestões de desdobramentos.

5.1. Objetivos, perguntas e hipóteses da pesquisa revisitados

Conforme declaramos na Introdução da dissertação, a pesquisa caracterizou-se por ter caráter aplicado, uma vez que o objeto de estudo a que nos propusemos investigar consistia em um problema da realidade da instituição de ensino em que atuamos, merecendo, portanto, um tratamento interpretativo e interventivo. Dentre as diferentes necessidades de intervenção que identificamos nos processos de ensino-aprendizagem dos conteúdos comumente trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa, chamou-nos atenção o fato de que nossos alunos de 9º Ano, última série do Ensino Fundamental, demonstram enfrentar muitas dificuldades de ortografia em seus textos espontâneos.

Nossa surpresa advém do fato de que a escrita desses estudantes contém erros que vão de encontro às correspondências denominadas como *biunívocas/diretas* entre letra – som (MORAIS, 2008; LEMLE, 2001), a exemplo da troca de V por F em “afia” para indicar “havia”. Nossa experiência em sala de aula revela ainda que escrever em consonância às convenções ortográficas também é um obstáculo a ser superado pelos estudantes de Ensino Médio.

Vislumbrando reverter essa situação, propusemo-nos a investigar e a buscar estratégias de tratamento para as dificuldades ortográficas enfrentadas por nossos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública de ensino. Para a execução dessa tarefa, organizamos a pesquisa em três etapas:

- o diagnóstico;
- a intervenção;
- a avaliação.

Nessa perspectiva, os objetivos, as perguntas e as hipóteses desse estudo foram pensados com vistas a atender a cada um desses três momentos.

5.1.1. *Objetivo, pergunta e hipótese referentes ao diagnóstico*

O objetivo dessa etapa da pesquisa foi *identificar as dificuldades ortográficas mais recorrentes na escrita de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino*. Para atingir esse objetivo, empenhamo-nos em responder à seguinte pergunta:

- *Quais os tipos e a frequência das dificuldades ortográficas presentes na escrita de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental?*

Ao realizarmos dois pré-testes com nossos alunos para investigar os erros de ortografia que eles registram em seus escritos, identificamos um total de 998 casos de palavras grafadas em desacordo com as convenções ortográficas. Além de fazermos a contagem, procedemos à classificação desses erros pautando-nos nos processos fonológicos descritos por Bisol (2014), Lamprecht *et al.* (2004 e 2012), Silva (2008), Seara *et al.* (2011) e Roberto (2016).

Ao associarmos os processos fonológicos aos diferentes erros de ortografia que verificamos, encontramos:

- 37 categorias de erros no Pré-teste de escrita espontânea (redação);
- 40 categorias de erros no Pré-teste de escrita dirigida (lacunas e ditado).

Os erros ortográficos que se mostraram mais frequentes relacionavam-se ao registro dos ditongos [ãw] e [ow], os quais se traduziam nos processos fonológicos de:

- monotongação com desnalização de [ãw];
- monotongação de [ow].

Além desses processos, consideramos como influenciador do erro na representação gráfica do ditongo [ãw] a seguinte categoria:

- concorrência de grafemas para representar o ditongo nasal [ãw].

Nessa perspectiva, considerando-se os erros ortográficos revelados nas produções escritas dos pré-testes, verificamos que os participantes, inadvertidamente, transferem marcas de suas pronúncias e dialetos para o código escrito. Essa constatação vai ao encontro de nossa hipótese de diagnóstico, segundo a qual *a escrita de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental revela diferentes tipos de erros ortográficos, cuja origem principal é a influência da oralidade*.

5.1.2. *Objetivo, pergunta e hipótese referentes à intervenção*

O objetivo dessa etapa da pesquisa foi *apresentar sugestões de atividades para o tratamento dos tipos de erros ortográficos mais frequentes na escrita dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino*. Para atingir esse objetivo, procuramos responder à seguinte pergunta:

- *Quais estratégias de intervenção contribuem para a correção das dificuldades ortográficas enfrentadas por estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental?*

Considerando-se que, na etapa de diagnóstico, identificamos que a grafia dos ditongos [ãw] e [ow] constitui uma fonte de dificuldade ortográfica para nossos alunos, sugerimos uma sequência de atividades com vistas ao tratamento dos seguintes casos: monotongação com desnalização de [ãw]; monotongação de [ow]; e concorrência de grafemas para representar o ditongo nasal [ãw].

Realizamos, então, três atividades, cada uma com duas partes: uma teórica e outra prática. Nossa intenção foi criar situações em que os estudantes pudessem refletir sobre suas próprias pronúncias e dialetos, mobilizando seus conhecimentos prévios acerca da(s):

- relação fala e escrita;
- variação linguística;
- convenções ortográficas.

Para que essas atividades fossem realmente produtivas, privilegamos que os estudantes se colocassem como protagonistas de sua aprendizagem. Nesse sentido, evitamos apresentar as “regras” de ortografia e valorizamos a construção das regularidades pelos próprios alunos.

Consideramos, então, que a adoção desse tipo de atividade dialoga com nossa hipótese para a etapa de intervenção: *as atividades que suscitam a reflexão sobre as convenções do sistema ortográfico da Língua Portuguesa despertam o interesse e impulsionam a aprendizagem dos alunos no que se refere à ortografia*.

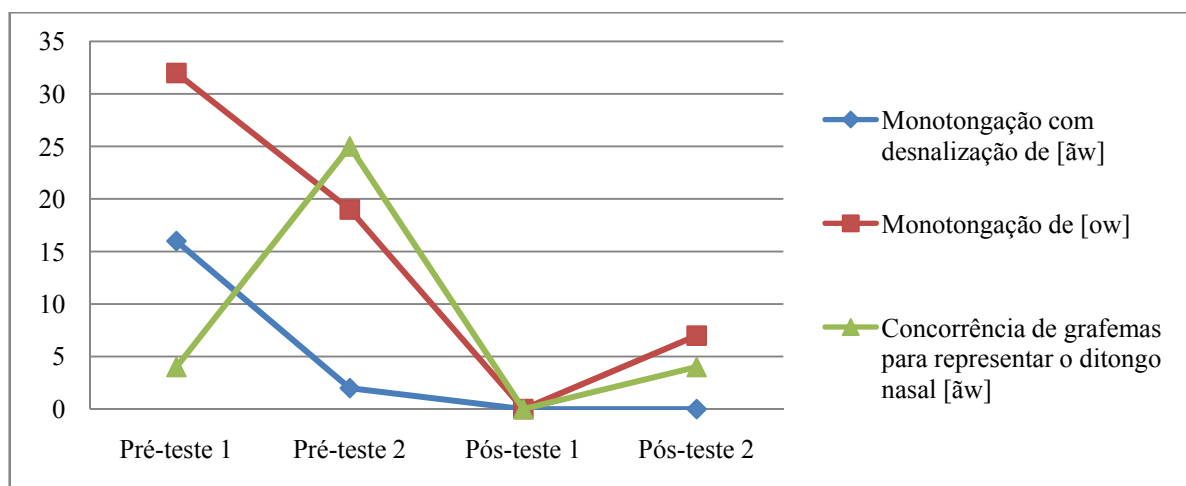
5.1.3. Objetivo, pergunta e hipótese referentes à avaliação

O objetivo dessa etapa da pesquisa foi *investigar os efeitos das ações de intervenção aplicadas para o tratamento das dificuldades ortográficas mais frequentes na escrita dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino*. Para atingir esse objetivo, buscamos responder à seguinte pergunta:

- *Quais os efeitos das ações de intervenção implementadas pelo estudo para tratar os erros de ortografia identificados na escrita de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental?*

A análise dos pós-testes de escrita revelou significativa melhora no desempenho ortográfico de nossos alunos quanto à grafia dos ditongos [ãw] e [ow], uma vez que os erros de ortografia envolvendo monotongação com desnalização de [ãw], monotongação de [ow] e concorrência de grafemas para representar o ditongo nasal [ãw] apresentaram menor incidência, conforme mostra o Gráfico 15.

Gráfico 15 – Pré e pós-testes: número de ocorrências de erros ortográficos que incidem sobre a representação gráfica dos ditongos [ãw] e [ow].



Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nesses dados, acreditamos que a intervenção que empreendemos contribuiu para reduzir a incidência dos erros de ortografia que foram alvo de tratamento. Dessa forma, consideramos que a hipótese de que *as atividades que privilegiam a reflexão sobre o sistema ortográfico da Língua Portuguesa, bem como sobre os dialetos e as produções orais dos próprios alunos, tendem a atenuar as dificuldades ortográficas que estes enfrentam*, delineada para a etapa de avaliação, foi confirmada.

5.2. Limitações da pesquisa

Conforme explicitamos no capítulo de Análise dos dados, a realização da pesquisa proporcionou-nos inúmeras descobertas. Nesse sentido, durante o percurso de investigação, identificamos aspectos que, em estudos futuros, mereciam um novo olhar.

Um exemplo seria que, após a diagnose das dificuldades ortográficas dos estudantes, duas turmas de uma mesma série fossem submetidas a diferentes métodos de intervenção para a correção dos erros de ortografia. Essa medida permitiria comparar a eficácia das estratégias empregadas, de modo a verificar qual metodologia seria mais produtiva segundo as necessidades dos discentes.

Outra ideia seria a proposição de estratégias de correção para os erros ortográficos que não foram alvo de intervenção em nosso estudo. Como restringimos as atividades de reparo para o tratamento dos erros relacionados à grafia dos ditongos [ãw] e [ow], seria oportuno que outros estudos ampliassem a investigação sobre os demais tipos de erros de ortografia motivados por influência da oralidade.

5.3. Relevância e desdobramentos da pesquisa

Durante o percurso de pesquisa, encontramos uma vasta produção científica acerca da aprendizagem do sistema alfabético e sua relação com a ortografia. Esses estudos voltam-se, notadamente, para a análise do processo de alfabetização de crianças e de adultos. Nesse sentido, consideramos que as descobertas obtidas com nosso estudo podem contribuir, ainda que em pequena escala, para a construção de um retrato do desempenho ortográfico dos estudantes que já passaram pelo processo de alfabetização, particularmente dos discentes que se encontram nos últimos anos do Ensino Fundamental.

Outro aspecto interessante da pesquisa foi que a investigação da correlação entre os processos fonológicos e os erros de ortografia evidenciados nas produções escritas de estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental nos deu a oportunidade de nos mobilizarmos para pôr em prática estratégias de correção dos erros ortográficos.

Como a pesquisa que realizamos foi marcada pelo caráter aplicado, com o diagnóstico e a intervenção de um problema comum às salas de aula do ensino básico, acreditamos que as estratégias adotadas para o tratamento dos erros de ortografia que incidem sobre os ditongos [ãw] e [ow] podem ser aproveitadas por outros professores, devendo-se

observar, evidentemente, a necessidade de eventuais ajustes de acordo com as especificidades de cada classe.

Além do aproveitamento, em diferentes salas de aula do ensino básico, das atividades que desenvolvemos, vislumbramos ser pertinente que outros docentes de Língua Portuguesa possam ampliar, assim como nós, seus conhecimentos acerca dos processos de ensino-aprendizagem das convenções ortográficas. Esse tipo de ação justifica-se porque, como constatamos durante a pesquisa e em nossa experiência em sala de aula, os erros de ortografia apresentam ampla incidência na escrita de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio.

Uma alternativa de disseminação desses conhecimentos seria a organização de um curso de extensão, na modalidade semipresencial, sobre os processos de ensino-aprendizagem de ortografia em séries finais do Ensino Fundamental. Apresentamos, no Quadro 13, uma sugestão de organização curricular para essa formação.

Quadro 13 – Organização curricular de curso de formação em “Ensino-aprendizagem de ortografia em séries finais do Ensino Fundamental”.

Módulos	Aulas	Descrição das aulas	Período
Módulo I: Língua portuguesa e a dupla articulação da linguagem.	Aula 01	Consciência linguística. A dupla articulação da linguagem.	3 semanas
	Aula 02	Conceitos fundamentais de fonética-fonologia.	
	Aula 03	Sistema ortográfico da Língua Portuguesa.	
Módulo II: Classificação dos erros de ortografia.	Aula 01	Ensino-aprendizagem de ortografia na escola.	3 semanas
	Aula 02	Ensino-aprendizagem de ortografia nos materiais didáticos.	
	Aula 03	Conceitos fundamentais de processos fonológicos com ênfase na realidade da escrita e da oralidade de alunos das séries finais do Ensino Fundamental.	
Módulo III: Atividades de diagnóstico para os erros de ortografia.	Aula 01	Subsídios teóricos para o diagnóstico das dificuldades ortográficas.	3 semanas
	Aula 02	Sugestões de atividades para o diagnóstico das dificuldades ortográficas.	
	Aula 03	Tabulação dos erros ortográficos identificados.	
Módulo IV: Proposta de tratamento para os erros de ortografia.	Aula 01	Subsídios teóricos para o tratamento das dificuldades ortográficas.	3 semanas
	Aula 02	Sugestões de atividades para o tratamento das dificuldades ortográficas.	
	Aula 03	Verificação dos efeitos do tratamento das dificuldades ortográficas.	

Fonte: Elaborado pela autora.

A ideia seria apresentar conceitos basilares de Fonética e Fonologia com vistas ao treinamento dos profissionais de ensino para o diagnóstico e o tratamento resolutivo das dificuldades ortográficas apresentadas por alunos de 7º, 8º e 9º anos. Poderiam participar desse tipo de formação discentes dos semestres finais dos cursos de Letras e, notadamente, professores de Língua Portuguesa em exercício.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho. *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. R. (org.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ARAGÃO, M. S. S. **Ditongação e monotongação no falar de Fortaleza**. VI Congresso Nacional de Fonética e Fonologia. Niterói: UFF, 2000.

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BISOL, L. **Introdução aos estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M.; OLIVEIRA, T. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF da Educação, 1997.

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

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CAMARA Jr., M. **Para um estudo da fonêmica portuguesa**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Padrão, 2008.

_____. **A estrutura da língua portuguesa**. 47ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

COSERIU, E. **O homem e sua linguagem**: estudos de teoria e metodologia linguística. Rio de Janeiro: Presença, 1982.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. R. (org.). **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *In*: **Em Aberto**: Especial Livro didático. Brasília, 1996.

LAMPRECHT, R. R. (org.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

_____. (org.). **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEITE, K. M. B. S. Ortografia e revisão textual: os impasses da correção. *In*: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2008.

MORAIS, A. G. (org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MOREIRA, N. C. R. Regularidades linguísticas na aquisição da ortografia. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, nº 29, págs. 91-107, 1995.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e fonologia do português brasileiro**. LLV/CCE/UFSC: Florianópolis, 2011.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. *In*: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 9ª Ed. São Paulo: Ática, 1992.

SPINELLI, E.; FERRAND, L. **Psicologia da linguagem**: o escrito e o falado, do sinal à significação. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

TONELLI, N. C. Convenções de escrita. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.) **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. FAE/UFMG: Belo Horizonte, 2014.

APÊNDICE 1

Atividade 1 – Pré-teste de escrita espontânea (redação)

ATIVIDADE 1		
NOME:	SÉRIE: 9º	Nº:
<p>INSTRUÇÕES</p> <p>Com base nos exemplares de contos que lemos e discutimos nas últimas aulas, bem como nos curtas-metragens a que assistimos, você deverá elaborar seu próprio conto na modalidade escrita.</p> <p>Para realizar essa tarefa, é importante observar alguns aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">• o tema a ser desenvolvido é de sua livre escolha;• considere, no planejamento de seu texto, os elementos composicionais, linguísticos e discursivos do gênero conto;• escreva, no mínimo, 15 linhas;• organize seu texto em, no mínimo, 3 parágrafos;• revise seu texto considerando as convenções de escrita da Língua Portuguesa: divisão silábica, translineação, pontuação, acentuação e convenções ortográficas.		

APÊNDICE 2

Atividade 2 – Pré-teste de escrita dirigida (lacunas e ditado)

ATIVIDADE 2		
NOME:	SÉRIE: 9º	Nº:
<p>QUESTÃO 1 Escute os áudios e preencha as lacunas das palavras com as letras que faltam. Você deverá observar que:</p> <p>I. as lacunas poderão ser preenchidas com 1 (uma) ou 2 (duas) letras;</p> <p>II. o preenchimento das lacunas deve estar de acordo com as convenções ortográficas.</p> <p><u>Texto A</u></p> <p style="text-align: center;">Mi ___ a felicidade</p> <p>Quero v ___ o sol na ___ er d ___ novo aqui Pra desp ___ tar tudo a ___ ilo que senti ___ uardei por nós ne ___ e lug ___ Você é um pedaço ___ em m ___ Eu quero viver em teus braços pra se ___ pre Pra se ___ pre</p> <p>Le ___ bra a quele te ___ po amor Onde a ___ ente se encontr ___ Foi ali que come ___ ou mi ___ a felicidade Le ___ bra a quele beijo amor Quando a ___ ente se encontr ___ Foi assim que come ___ ou minha felicidade</p> <p>(Refrão)</p> <p>Eu, você, o sol, o m ___ Em ___ s de mi ___ paisa ___ ens pra testem ___ ar Que eu seguiria mui ___ o bem a vida int ___ ra Sem m ___ pr ___ cupar com a felicidade Toda paisagem fica cin ___ a sem você Qualquer declaração de amor tão sem porque Hoje é por isso qu ___ agradeço ao céu ___ star com você, ___ star com você Hoje é por isso qu ___ agradeço ao céu A felicidade</p> <p><small>CAMPOS, Roberta. Todo caminho é sorte Faixa 5 – M ___ a/feirizão, 2015. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/roberta-campos/minha-felicidade.html>. Acessado em: 25/07/2016.</small></p> <p><u>Texto B</u></p> <p style="text-align: center;">A Voz do Brasil - 02/08/2016</p> <p><u>Apresentador Luciano Seixas:</u> Sete da noite em Brasília.</p> <p><u>Apresentador Roberto Camargo:</u> Transparência.</p>	<p>Governo vai responder de forma mais rápida reclamações sobre serviços _____ públicos feitas pela população na internet.</p> <p><u>Luciano:</u> Produção industrial cresce pelo quarto mês seguido, _____ mostrando tendência de recuperação da economia.</p> <p><u>Roberto:</u> Mais saúde para o bebê e a mamãe. Ministério da Saúde lança _____ campanha para incentivar o aleitamento materno.</p> <p><u>Luciano:</u> Terça-feira, dois de agosto de 2016.</p> <p><u>Roberto:</u> Está no ar a sua voz.</p> <p><u>Luciano:</u> A nossa voz.</p> <p><u>Roberto:</u> A Voz do Brasil!</p> <p><u>Luciano:</u> Boa noite, aqui no estúdio da Voz do Brasil eu, Luciano Seixas, e Roberto Camargo.</p> <p><u>Roberto:</u> Olá, boa noite. Você pode acompanhar a Voz do Brasil do Poder Executivo ao vivo em vídeo pela internet.</p> <p><u>Luciano:</u> É só acessar www.ebcservicos.com.br/avozdobrasil.</p> <p><u>Roberto:</u> Várias páginas na internet são _____ especializadas em tentar resolver conflitos de consumo, como defeitos de _____ fabricação ou o mau funcionamento de um produto, por exemplo.</p> <p><u>Luciano:</u> Hoje um desses sites, o Reclame Aqui assinou uma parceria como _____ governo. Agora as reclamações sobre os serviços públicos federais feitas na página vão ser encaminhadas para os responsáveis para a solução do _____ problema.</p> <p><u>Repórter Leonardo Meira:</u> Reclame Aqui. O nome não é à toa. É um catálogo de reclamações à espera de solução das empresas, como explica o _____ presidente do site, Maurício Vargas.</p> <p><u>Dono do Reclame Aqui - Mauricio Vargas:</u> Reclame Aqui é apenas um canal entre o cidadão e os _____ serviços públicos, entre o</p>	

Apêndice 2
(continuação)

cidade e as empresas. Vamos continuar sendo só um canal, e vamos é pedir uma avaliação do que o serviço público fez.

Repórter Leonardo Meira: Faz dois anos que o site criou _____ **também** um canal para receber queixas sobre políticas e serviços públicos federais. Desde então, já são mais de 450 mil reclamações registradas e não respondidas. Mas agora tudo vai ter _____ **destino** certo. É que foi assinada uma parceria entre o Ministério da Transparência, Fiscalização e Controle e o Reclame Aqui. A reclamação cadastrada na sessão serviços públicos do site passa a ser _____ **integrada** como Sistema de Ouvidorias do Poder Executivo Federal, o e-OUV, o que dá mais transparência para todo o _____ **processo**, de acordo com o ministro Torquato Jardim.

Ministro da Transparência, Fiscalização e Controle - Torquato Jardim: É preciso que a sociedade _____ **civil** saiba e controle a qualidade dos serviços públicos que são prestados. E preciso uma nova cultura, uma cultura de prestação de _____ **contas**.

Repórter Leonardo Meira: O sistema de ouvidorias faz a _____ **triagem** e direcionamento para que os gestores responsáveis _____ **apresentem** soluções. A promessa é que o cidadão tenha um _____ **retorno** da solicitação no prazo de 30 dias. O ouvidor-geral da União, Gilberto Waller Júnior, conta que a parceria começa com 95 órgãos da administração federal.

Ouvidor-geral da União - Gilberto Waller Júnior: A gente escolheu 95 porque eles utilizam já diretamente a ferramenta e-OUV, então fica _____ **mais** fácil essa integração. Depois, por problemas tecnológicos, a _____ **gente** vai fazer a integração com os demais órgãos do Poder Executivo Federal.

Repórter Leonardo Meira: Além das reclamações, quem desejar fazer denúncias, sugestões, _____ **elogios** ou solicitar informações também pode usar o sistema e-OUV, no site www.ouvidorias.gov.br. Reportagem: Leonardo Meira.

Disponível em <<http://conteudo.abcsercicos.com.br/programas/a-voz-do-brasil/transcricoes/a-voz-do-brasil-02-08-2016>>. Acessado em: 04/08/2016.

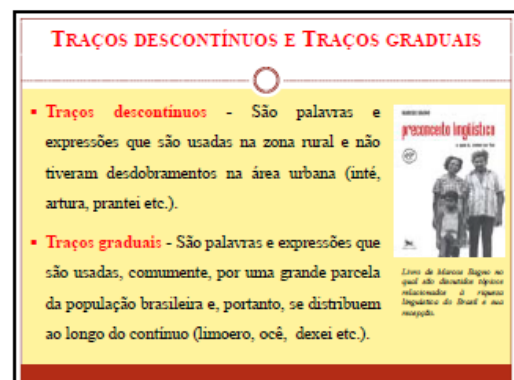
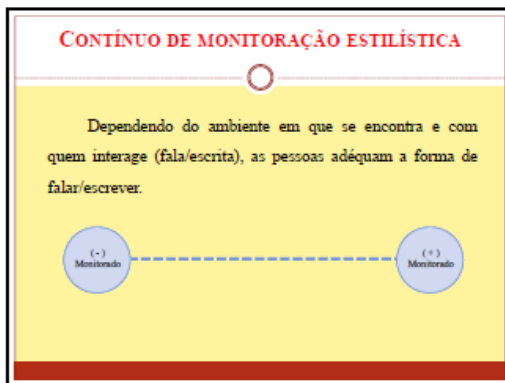
QUESTÃO 2

Escreva as palavras do ditado de acordo com as convenções ortográficas.

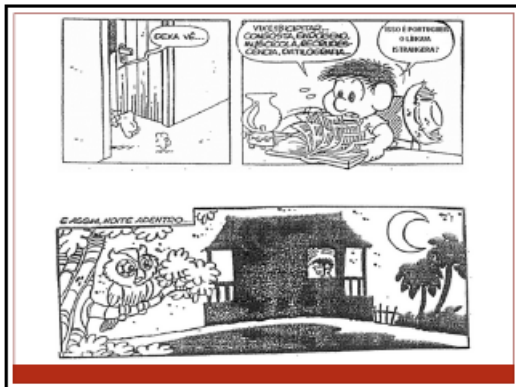
1.	37.
2.	38.
3.	39.
4.	40.
5.	41.
6.	42.
7.	43.
8.	44.
9.	45.
10.	46.
11.	47.
12.	48.
13.	49.
14.	50.
15.	51.
16.	52.
17.	53.
18.	54.
19.	55.
20.	56.
21.	57.
22.	58.
23.	59.
24.	60.
25.	61.
26.	62.
27.	63.
28.	64.
29.	65.
30.	66.
31.	67.
32.	68.
33.	69.
34.	70.
35.	71.
36.	72.

APÊNDICE 3

Atividade 3 – Estudo da variação linguística e da ortografia



Apêndice 3
(continuação)



Apêndice 3
(continuação)



EXEMPLO	TRAÇO GRADUAL	TRAÇO DESCONTÍNUO
Intão		
Fessora		
As palavra		
Muié		
Drumiu		
Qui		
Vô		
Océ		
Feiz		

CONVENÇÕES ORTOGRÁFICAS



“Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua”.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 54)

TIPOLOGIAS DAS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS

- Concorrência de letras para representar um único fonema:

FONEMA	LETRAS
/s/	s, ss, sc, c, ç, x
/i/	i, e
/u/	u, l
/ã/	ã, am, an
/z/	s, z, x

Apêndice 3
(continuação)

TIPOLOGIAS DAS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS

- Uma única letra para representar vários fonemas:

LETRA	FONEMAS
s	/s/, /z/
e	/i/, /e/
u	/u/, /w/, /v/

ATENÇÃO
NÃO É PERMITIDO
CARINHO NA FILA
DE PEQUENAS
COMPRAS

LOGINHA-

CONCETA
BICIGETA

ALGUMAS CONVENÇÕES ORTOGRÁFICAS

Em alguns casos, as letras podem representar um fonema diferente de acordo com o contexto em que ela for usada. Desse modo, a letra S quando posicionada:

- em início de sílaba é /s/ = sala;
- entre vogais é /z/ = casa;
- em fim de sílaba seguida de consoante é /s/ = distante;
- em final de palavra é /s/ = lápis.

ESCREVAM, EM UM PAPEL, O NOME DAS SEGUINTES FIGURAS.



ESCRITA ESPERADA PELAS CONVENÇÕES ORTOGRÁFICAS.



ESCRITA NÃO-CONVENCIONAL



Apêndice 3
(continuação)



Minha felicidade

Quero v... o sol m... er d... novo aqui
Pra desp... ar tudo a... llo que senti
... ardei por nós ne... e lug...
Você é um pedaço... em m...
Eu quero viver em seus braços pra se... pre
Pra se... pre

Le... bra aquele te... po amor
Onde e... gente se encontr...
Foi ali que come... ou mi... a felicidade
Le... bra aquele beijo amor
Quando a... este se encontr...
Foi assim que come... ou mi... a felicidade

(Refrão)

Ea, você, o sol, o m...
E m... a de mi... pátria... em pra
testemu... ar
Que eu argüiria aqui... o bem a vida
mi... a
Sem m... pe... cupar com a felicidade
Toda paisagem fica cin... a sem você
Qualquer declaração de amor não tem porque
Hoje é por isso qu... agradeço ao céu
... star com você, ... star com você
Hoje é por isso qu... agradeço ao céu
A felicidade

© 2007/08, B. Editora. Todos os direitos reservados.
Rua 7 - 141 - Jd. Marília - SP - 13050-000
Distribuição: www.cadernos.org.br - contato: contato@cadernos.org.br
Belo Horizonte - 2013 - 1ª edição - 100 páginas - 15x22cm

TAREFA

Observe a escrita e a pronúncia da última palavra do verso
“Onde a gente se encontrou” da canção “Minha
felicidade”, de Roberta Campos, e responda:

- Qual a forma infinitiva do verbo “encontrou”?
- Qual o tempo verbal em que o verbo “encontrou” foi usado na canção?

TAREFA

Observe a escrita e a pronúncia da última palavra do verso
“Onde a gente se encontrou” da canção “Minha
felicidade”, de Roberta Campos, e responda:

- Qual a forma infinitiva do verbo “encontrou”?
- Qual o tempo verbal em que o verbo “encontrou” foi usado na canção?

VERBO NA FORMA COLOQUIAL	VERBO NO INFINITIVO	VERBO NA 3ª PESSOA DO SINGULAR DO INDICATIVO (PRESENTE)	VERBO NA 3ª PESSOA DO SINGULAR DO INDICATIVO (PASSADO)
“encontro”	encontrAR	Ele encontra	Ele encontrOU
“falo”			
“penso”			
“volto”			
“junto”			
“planto”			

Apêndice 3
(continuação)

VERBO NA FORMA COLOQUIAL	VERBO NO INFINITIVO	VERBO NA 3ª PESSOA DO SINGULAR DO INDICATIVO (PRESENTE)	VERBO NA 3ª PESSOA DO SINGULAR DO INDICATIVO (PASSADO)
"encontro"	encontrAR	Ele encontrA	Ele encontrOU
"falo"	falAR	Ele fala	Ela falOU
"penso"	pensAR	Ele pensA	Ele pensOU
"volto"	voltAR	Ele volta	Ele voltOU
"junto"	juntAR	Ele juntA	Ele juntOU
"planto"	plantAR	Ele planta	Ele plantOU

APÊNDICE 4

Atividade 4 – Tratamento da monotongação de [ow]

ATIVIDADE 4		
NOME:	SÉRIE: 9º	Nº:
QUESTÃO 1		
Com base nas informações solicitadas e no modelo, complete o quadro a seguir e responda às questões que o seguem.		
Verbo no infinitivo	Verbo no PRESENTE do modo indicativo	
	na 1ª pessoa do singular	na 3ª pessoa do singular
<i>concordAR</i>	<i>Eu concordO</i>	<i>Ele concordA</i>
ganhAR	Eu	Ele/ela
perguntAR	Eu	Ele/ela
falAR	Eu	Ele/ela
criAR	Eu	Ele/ela
encontrAR	Eu	Ele/ela
ficAR	Eu	Ele/ela

a) Qual a terminação usada para marcar a 1ª pessoa do singular (eu) do **presente** do modo indicativo?

b) Qual a terminação usada para marcar a 3ª pessoa do singular (ele/ela) do **presente** do modo indicativo?

c) Pronuncie em voz alta os verbos que você escreveu no quadro e responda: Quantos fonemas vocálicos (com "sons" de vogais ou de semivogais) foram pronunciados na última sílaba de cada verbo?

QUESTÃO 2

Com base nas informações solicitadas e no modelo, complete o quadro a seguir e responda às questões que o seguem.

Verbo no infinitivo	Verbo no PRETÉRITO PERFEITO do modo indicativo	
	na 1ª pessoa do singular	na 3ª pessoa do singular
<i>concordAR</i>	<i>Eu concordEI</i>	<i>Ele concordOU</i>
ganhAR	Eu	Ele/ela
perguntAR	Eu	Ele/ela
falAR	Eu	Ele/ela
criAR	Eu	Ele/ela
encontrAR	Eu	Ele/ela
ficAR	Eu	Ele/ela

a) Qual a terminação usada para marcar a 1ª pessoa do singular (eu) do **pretérito perfeito** do modo indicativo?

b) Qual a terminação usada para marcar a 3ª pessoa do singular (ele) do **pretérito perfeito** do modo indicativo?

Apêndice 4
(continuação)

c) Pronuncie em voz alta os verbos que você escreveu no quadro e responda: Quantos fonemas vocálicos (com "sons" de vogais ou de semivogais) foram pronunciados na última sílaba de cada verbo?

d) Explique por que, às vezes, quando escrevemos, registramos "O pai *pergunta* ao filho..." em vez de "O pai *perguntou* ao filho...?"

QUESTÃO 3

Parte I

Complete as lacunas do texto seguinte com os verbos indicados entre parênteses no **pretérito perfeito** do modo indicativo.

Sábado, 5 de maio

Terça-feira eu _____ (ir) visitar Cecília e como tinha de voltar para fazer a redação, que é a única coisa obrigatória na Escola, eu lhe disse: 'Não posso me demorar com você, porque ainda não _____ (fazer) a minha redação e amanhã cedo eu vou a Palha passar dois dias, e não terei tempo.'

Ela _____ (responder): 'Por isto não. Eu lhe empresto meu livro, você copia uma carta num átimo e leva'.

[...] 'Quanta carta bem escrita e bonita! É por isso que vocês levam umas cartas tão bonitas. Ah, se eu também pudesse comprar esse livro!' Cecília _____ (responder): 'Não precisa. Quando você quiser, eu lhe empresto'. Eu disse: 'Então eu vou querer todo dia. Você bem podia levá-lo à Escola, porque eu copiava lá mesmo e estava no feito, com as noites só para estudar'.

Ela _____ (concordar). Copiei uma carta que _____ (achar) uma beleza, _____ (dobrar) bem dobradinha e meti no seio. Vim para casa numa grande satisfação. Só pensava na hora em que Seu Sebastião lesse a carta na aula, como ele costuma fazer quando acha uma coisa bem escrita, e me elogiasse: 'Como você está escrevendo bonito! Parabéns!'

_____ (entregar) a carta ontem. Hoje, quando cheguei à aula, ele estava com a ruma de redações em cima da mesa e _____ (ir) chamando cada aluno pelo nome, para entregar a sua, como é costume. Quando _____ (chegar) a minha vez: 'Helena Morley!', _____ (olhar) para o meu lado e _____ (parar) um instante. _____ (ficar) com o coração aos pulos, esperando o elogio. Ele _____ (gritar) bem alto: 'Onde é que você _____ (descobrir) o manual?'. Os alunos caíram na gargalhada. Que maldade de Seu Sebastião!

MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Parte II

Com base no texto, escreva os verbos que completam o quadro de acordo com a ação tomada por cada personagem.

Narradora (eu)	
Cecília (ela)	
Professor Sebastião (ele)	

APÊNDICE 5

Atividade 5 – Tratamento da monotongação com desnalização de [ãw]
e da concorrência de letras para representar o ditongo nasal [ãw]

ATIVIDADE 5			
NOME:		SÉRIE: 9ª	Nº:
QUESTÃO 1			
Com base nas informações solicitadas e no modelo, complete o quadro a seguir e responda às questões que o seguem.			
Verbo no infinitivo	Verbo no Modo Indicativo 3ª pessoa do plural (eles/elas)		
	Presente	Preterito perfeito	Futuro do presente
concordAR	concordAM	concordarAM	concordarÃO
ganhAR	Eles/elas	Eles/elas	Eles/elas
perguntAR	Eles/elas	Eles/elas	Eles/elas
falAR	Eles/elas	Eles/elas	Eles/elas
criAR	Eles/elas	Eles/elas	Eles/elas
encontrAR	Eles/elas	Eles/elas	Eles/elas
ficAR	Eles/elas	Eles/elas	Eles/elas
a) Circule/pinte a sílaba tônica (sílaba com pronúncia mais forte) dos verbos que você escreveu.			
b) Em que casos devemos usar:			
-ão? _____			
-am? _____			
QUESTÃO 2			
Complete os textos a seguir, flexionando os verbos indicados entre parênteses para o PRETÉRITO PERFEITO do modo indicativo.			
a) Os voluntários aprovados para atuar nos Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016 já podem iniciar a segunda fase do curso de línguas oferecido pelo Comitê Organizador em parceria com a EF. [...] os candidatos que _____ (realizar) a entrevista obrigatória do processo seletivo e _____ (manifestar) o desejo de estudar inglês _____ (ganhar) um curso online de 4 meses.			
Disponível em: < https://www.rio2016.com/voluntarios/volunt%C3%A1rios-ganham-12-meses-gr%C3%A1tis-de-curso-de-idomas >. Acessado em: 05/10/2016.			
b) AI MEU DEUS! Que capítulo foi esse que acabamos de assistir? Esta terça-feira, 26/7, já tá marcada no nosso calendário como 'o dia em que as lágrimas não _____ (ir) seguradas'. Não teve jeito: todo mundo sofreu com a morte do Filipe (Francisco Vitti). E, tratando-se de Malhação - Seu Lugar no Mundo é aquele ditado: "Um fandom é um fandom". Os fãs, é claro, _____ (movimentar) as redes sociais com mensagens de			

Apêndice 5
(continuação)

apoio a Nanda (Amanda de Godoi) e com as despedidas emocionados ao personagem e _____

(deixar) #Malhação nos assuntos mais comentados do MUNDO! Isso, você leu bem: DO MUNDO!

Disponível em: <<http://gshow.globo.com/tv/noticia/2016/07/nanda-descobre-que-filipe-moreira-e-assunto-e-um-dos-mais-comentados-do-mundo-no-twitter.html>>. Acessado em: 05/10/2016.

QUESTÃO 3

Complete os textos a seguir, flexionando os verbos indicados entre parênteses para o **FUTURO DO PRESENTE** do modo indicativo.

- a) Nesta segunda-feira (03/10), áreas de instabilidades _____ (provocar) pancadas de chuva localmente fortes que _____ (poder) vir acompanhadas de descargas elétricas, rajadas de vento e granizo eventual na área compreendida entre o centro-sul de GO, centro-norte de SP e a capital mineira.

Disponível em: <<http://www.cptec.inpe.br/noticias/noticia/128839>>. Acessado em: 03/10/2016. (adaptado)

- b) Os 28 esportes da Olimpíada do Rio 2016 vão virar 33 em Tóquio 2020, porque o Comitê Olímpico Internacional (COI) aprovou nesta quarta-feira o retorno do beisebol (com sua versão feminina, o softball) e a inclusão do surfe, da escalada, do karatê e do skate no programa da próxima Olimpíada. [...]

Os cinco esportes, solicitados pelo comitê organizador da Olimpíada japonesa, de olho em audiências televisivas mais jovens, _____ (somar) 18 novas medalhas e 474 atletas participantes, num evento que já é desmesurado. Por isso, _____ (ser) necessário reduzir o número de provas dos esportes já presentes. [...]

A inclusão do skate e da escalada _____ (propiciar) a criação de um espaço chamado de esporte urbano [...]

Disponível em: <http://brasil.elepaís.com/brasil/2016/08/03/deportes/1470256682_885618.html>. Acessado em: 03/10/2016.

APÊNDICE 6

Atividade 6 – Pós-teste de escrita dirigida (lacunas)

ATIVIDADE 6		
NOME:	SÉRIE: 9ª	Nº:

QUESTÃO 1

Complete o texto a seguir, flexionando os verbos indicados entre parênteses para o **PRETÉRITO PERFEITO** do modo indicativo.

[...] O Rio 2016 _____ (terminar) com 65 novos recordes Olímpicos e 19 recordes mundiais. Favorito, o time americano _____ (abocanhar) 120 medalhas, enquanto a Grã-Bretanha se _____ (firmar) na segunda posição, ultrapassando a China. No Rio, o nadador americano Michael Phelps _____ (consolidar) o status de maior atleta Olímpico de todos os tempos com um total de 28 medalhas Olímpicas (sendo seis delas recebidas na cidade!). Para delírio da torcida, o velocista jamaicano Usain Bolt _____ (entregar) exatamente o que prometeu: foi tricampeão nos 100m, 200m e no revezamento 4x100m – com direito a um sorriso maroto para foto no meio da prova. [...]

Disponível em: <<https://www.rio2016.com/noticias/12-momentos-dos-jogos-rio-2016-para-lembra-no-futuro>>.
Acessado em: 20/09/2016.

QUESTÃO 2

Complete o texto a seguir, flexionando os verbos indicados entre parênteses para o **PRETÉRITO PERFEITO** do modo indicativo.

[...] Durante 47 dias, uma parcela do mundo se reuniu no Rio de Janeiro para celebrar o esporte e toda a sua diversidade. Na Cidade Maravilhosa, _____ (lotar) arenas, _____ (conhecer) nossa cultura, _____ (provar) nossa gastronomia [...]. Por aqui _____ (passar) atletas e visitantes de todas as nações, mas os Estados Unidos _____ (ir) o principal emissor de turistas (18,2%). [...]

Disponível em: <<http://www.brasil2016.gov.br/pt-br/noticias/rio-2016-estabelece-novo-patamar-para-o-esporte-olimpico-e-paralimpico>>.
Acessado em: 25/09/2016.

QUESTÃO 3

Complete o texto a seguir, flexionando os verbos indicados entre parênteses para o **FUTURO DO PRESENTE** do modo indicativo.

A defesa aérea e o transporte aerológico durante os Jogos Paralímpicos, no Rio de Janeiro, _____ (contar) com cerca de 50 aeronaves da Força Aérea Brasileira (FAB). [...]

As aeronaves _____ (cumprir) medidas de monitoramento e policiamento para que não haja voos nas áreas determinadas pela estratégia de segurança do evento. Elas também _____ (ficar) em prontidão na capital fluminense e em outros pontos do País para acionamento em casos emergenciais. [...] As medidas não _____ (causar) impacto sobre os aeroportos do Galeão e Santos Dumont, que _____ (ter) pousos e decolagens mantidos.

Disponível em: <<http://www.brasil2016.gov.br/pt-br/noticias/defesa-na-paralimpiada-cortara-com-cerca-de-50-aeronaves>>.
Acessado em: 25/09/2016.

APÊNDICE 7

Atividade 7 – Escrita espontânea (redação)

ATIVIDADE 7		
NOME:	SÉRIE: 9º	Nº:
<p>INSTRUÇÕES</p> <p>Com base em sua experiência na feira de ciências da escola, você deverá narrar os acontecimentos que envolveram a:</p> <ul style="list-style-type: none">• escolha do tema – sorteio dos subtemas para cada turma da escola, divisão das equipes da sua classe;• preparação dos trabalhos – divisão de tarefas, pesquisa sobre os assuntos a serem apresentados, ensaios, desenvolvimento dos slides e banners, obstáculos e pontos positivos;• culminância da feira – apreciação das tarefas apresentadas por sua classe e demais turmas da escola. <p>Para realizar essa tarefa, é importante observar alguns aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none">• o tema a ser desenvolvido é “Feira de ciências 2016 – A cidade de XXXX”;• considere, no planejamento de seu texto, os elementos composicionais, linguísticos e discursivos do gênero relato;• escreva, no mínimo, 15 linhas;• organize seu texto em, no mínimo, 3 parágrafos;• revise seu texto considerando as convenções de escrita da Língua Portuguesa – divisão silábica, translineação, pontuação, acentuação e convenções ortográficas.		

APÊNDICE 8

Termo de aceitação

TERMO DE ACEITAÇÃO

Fortaleza, 02 de Março de 2016.

Prezados(as), pais/responsáveis dos alunos de 9º Ano – Turma XXXX,

Meu nome é Layana Cristina Moura de Freitas, sou professora da XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX e estou fazendo uma pesquisa para minha dissertação de mestrado em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Para tanto, gostaria de obter a autorização dos senhores para coletar alguns exercícios realizados por seu/sua filho(a).

As informações sobre os alunos e até mesmo sobre a escola onde eles estudam serão substituídas por pseudônimos, de modo a preservar o anonimato dos participantes. Além disso, as únicas pessoas que terão acesso aos exercícios coletados serão eu e meu orientador, prof. Dr. Ronaldo Mangueira Lima Júnior.

Informo também que compartilharei os resultados da pesquisa quando ela estiver concluída, provavelmente no primeiro semestre de 2017. Disponho-me ainda a esclarecer quaisquer dúvidas em relação à pesquisa através de meu correio eletrônico – layanafreitas@yahoo.com.br.

Desde já agradeço a sua compreensão e cooperação.

() Autorizo a coleta dos exercícios para a pesquisa.

Nome do aluno(a):

Assinatura do responsável:

APÊNDICE 9

Categorias e quantidade dos erros ortográficos encontrados nas redações

Processo fonológico	Tipo de erro ortográfico	Exemplo	Ocorrências				Alunos			
			Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
			1	2	1	2	1	2	1	2
Acréscimo	Ditongação	proUcura / procura	37	0	0	26	14	0	0	11
Acréscimo	Hipercorreção do [r] em coda	veR/vê	15	12	0	7	6	6	0	4
Acréscimo	Inserção	Ajuntaram / juntaram	7	25	0	15	6	13	0	7
Apagamento	Apagamento	pra / pAra	45	15	0	29	14	10	0	16
Apagamento	Apagamento de H inicial	erdado / Herdado	8	31	0	3	5	15	0	3
Apagamento	Apagamento do [d] do gerúndio	andano / andanDo	2	2	0	0	1	1	0	0
Apagamento	Apagamento do [r] em coda	presevar / preseRvar	10	12	0	7	6	8	0	6
Apagamento	Apagamento do [r] em coda do infinitivo	encontra / encontraR	49	41	0	17	20	14	0	9
Apagamento	Monotongação com desnalização de [ãw]	forO / forAM	16	2	0	0	5	1	0	0
Apagamento	Monotongação de [aj]	mas / mAIs	2	10	0	3	2	7	0	1
Apagamento	Monotongação de [aw]	finA/finAL	1	0	0	1	1	0	0	1
Apagamento	Monotongação de [ej]	dinhero / dinhEIro	2	3	0	4	2	2	0	3
Apagamento	Monotongação de [ew]	adormecER / adormecEU	1	8	0	1	1	8	0	1
Apagamento	Monotongação de [ju]	direSona / direclOna	1	2	0	1	1	2	0	1
Apagamento	Monotongação de [ow]	mudo / mudOU	32	19	0	7	14	12	0	7

Apêndice 9
(continuação)

Processo fonológico	Tipo de erro ortográfico	Exemplo	Ocorrências				Alunos			
			Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
			1	2	1	2	1	2	1	2
Outros casos	Concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar sonora [z]	fiSSeram / fiZeram	3	15	0	7	3	9	0	5
Outros casos	Concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda [ʒ]	conSeituada / conCeituada	35	104	0	21	19	26	0	13
Outros casos	Concorrência de grafemas para representar a fricativa alveopalatal sonora [ʒ]	fuJir / fuGir	2	11	0	1	2	9	0	1
Outros casos	Concorrência de grafemas para representar a fricativa alveopalatal surda [ʒ]	queiCHa / queiXa	2	11	0	0	2	8	0	0
Outros casos	Concorrência de grafemas para representar a nasalização da vogal antecedente	ceMtavos / ceNtavos	28	6	0	3	10	5	0	3
Outros casos	Concorrência de grafemas para representar a oclusiva velar surda [k]	rabisaKa / rabisaCa	0	1	0	0	0	1	0	0
Outros casos	Concorrência de grafemas para representar o ditongo nasal [ãw]	forÃO / forAM	4	25	0	4	3	12	0	3
Outros casos	Concorrência de grafemas para representar o ditongo nasal [ej]	neI / neM	1	0	0	1	1	0	0	1
Outros casos	Hipersegmentação	em borra / embora	3	2	0		3	1	0	0
Outros casos	Hipossegmentação	derepente / de repente	8	36	0	6	5	22	0	3
Outros casos	Marcação da fricativa alveopalatal surda [ʒ]	queiZa / queiXa	2	0	0	1	2	0	0	1
Outros casos	Marcação da consoante nasal	a N iga/aMiga	17	12	0	1	4	8	0	1
Outros casos	Marcação da oclusiva velar sonora [g]	niQuém / ninGuém	0	3	0	0	0	3	0	0
Outros casos	Marcação da oclusiva velar surda [k]	peGuaria / peCuária	4	0	0	1	2	0	0	1
Outros casos	Marcação do [r] intervocálico	moRRa / moRA	6	4	0	2	2	3	0	2
Outros casos	Sândi externo	pro / para o	2	0	0	0	2	0	0	0

Apêndice 9
(continuação)

Processo fonológico	Tipo de erro ortográfico	Exemplo	Ocorrências				Alunos			
			Pré-teste		Pós-teste		Pré-teste		Pós-teste	
			1	2	1	2	1	2	1	2
Substituição	Abaixamento vocálico	pOdesse / pUdesse	17	8	0	4	11	8	0	4
Substituição	Alçamento vocálico	Imprego / Emprego	45	31	0	9	16	12	0	5
Substituição	Anteriorização da lateral palatal	le / lHe	1	6	0	0	1	6	0	0
Substituição	Desnalização	ciTurão / ciNturão	7	17	0	6	3	9	0	3
Substituição	Desvozeamento	quanTo / quanDo	11	5	0	2	4	4	0	2
Substituição	Lateralização de [w]	comoveL / comoveU	16	16	0	2	4	7	0	1
Substituição	Nasalização	coNzinheira / cozinheira	11	10	0	5	6	5	0	2
Substituição	Posteriorização da lateral retroflexa	famiLHA / famiLIa	0	2	0	1	0	2	0	1
Substituição	Rotacismo	brubRizitário / pubLicitário	0	2	0	0	0	2	0	0
Substituição	Vocalização	caUçada / caLçada	0	5	0	1	0	5	0	1
Substituição	Vozeamento	finDi / frenTe	6	8	0	2	2	5	0	2
Transposição	Permuta	enomeR / enoRme	3	7	0	0	2	6	0	0