



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

MÁRCIA DOS SANTOS CARVALHO

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA INTERVENÇÃO NOS
DESVIOS ORTOGRÁFICOS DE VERBOS DO PRETÉRITO PERFEITO DO
INDICATIVO**

FORTALEZA

2019

MÁRCIA DOS SANTOS CARVALHO

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA INTERVENÇÃO NOS
DESVIOS ORTOGRÁFICOS DE VERBOS DO PRETÉRITO PERFEITO DO
INDICATIVO**

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

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera
Lima Júnior

FORTALEZA

2019

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

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

- C325p Carvalho, Marcia dos Santos.
Proposta de sequência didática para intervenção nos desvios ortográficos de verbos do pretérito perfeito do indicativo / Marcia dos Santos Carvalho. – 2019.
108 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2019.
Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.
1. Ortografia. 2. Erro ortográfico. 3. Ensino e Aprendizagem. 4. Intervenção. I. Título.

CDD 400

MÁRCIA DOS SANTOS CARVALHO

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA INTERVENÇÃO NOS DESVIOS
ORTOGRÁFICOS DE VERBOS DO PRETÉRITO PERFEITO DO INDICATIVO

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

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

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

Aluiza Alves de Araújo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profª Dr. Elisângela Nogueira Teixeira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, por guiar-me nessa jornada. Sem a sua infinita sabedoria, jamais teria concluído esse trabalho. À minha família que foi responsável por uma das maiores heranças da minha vida: meus estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder sabedoria, paciência e resiliência nesse árduo percurso de estudo e pesquisa. Por me amparar nos momentos de fraqueza e incerteza.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ronaldo Lima Manguiera Junior, por seu comprometimento, tranquilidade e clareza durante as orientações.

Aos meus pais, que sempre me mostraram a importância dos estudos e me incentivaram com amor e firmeza a nunca desistir dos meus objetivos. A vocês todo o meu amor e respeito.

Ao meu esposo, por sua paciência e apoio constantes. Por suportar tantos momentos de ausência para que esse trabalho fosse realizado. Essa conquista também é sua, meu amor.

Aos amigos do PROFLETRAS, pela amizade, perseverança e apoio nessa difícil jornada.

A todos os professores do PROFLETRAS, pela dedicação e competência ao ministrarem aulas de extrema relevância para o meu desenvolvimento profissional.

Aos meus colegas do trabalho, pelo apoio concedido, principalmente, nos momentos de ausência.

Ao diretor da escola em que leciono, por sua compreensão e apoio durante o curso.

Aos meus queridos alunos, que foram fundamentais para a elaboração desse trabalho.

A todos que contribuíram de alguma forma, rezaram e torceram por mim, os meus sinceros agradecimentos.

“No fundo, todos temos necessidade de dizer quem somos e o que é que estamos a fazer e a necessidade de deixar algo feito, porque esta vida não é eterna e deixar coisas feitas pode ser uma forma de eternidade”.

(José Saramago, *La Provincia*, 1997)

RESUMO

O domínio das normas ortográficas é um fator determinante para o desenvolvimento da competência escrita, contribuindo para a clareza e compreensão das ideias. Dessa maneira, torna-se necessário um ensino mais sistemático e reflexivo que vise à formação de um aprendiz capaz de perceber a importância do uso adequado das regras ortográficas no seu cotidiano. Diante disso, esta pesquisa buscou analisar a aplicabilidade de uma sequência de três atividades relacionada às correspondências regulares morfosintáticas, mais especificamente a substituição do grafema <u> por <l> (por exemplo, <correu> por <correl>) e do <am> por <ão> (por exemplo, <correram> por <correrão>) em verbos de terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo. A investigação envolveu 48 alunos de duas turmas do 6º ano, experimental e controle, de uma escola pública de Fortaleza. Durante o processo foram apresentadas estratégias, com base na concepção do ensino sociointeracionista de Vygotsky, voltados para a realização de atividades prévias, à compreensão do professor como mediador e do aluno como sujeito ativo da sua aprendizagem. Além disso, o trabalho se baseou nos processos fonológicos de Roberto (2016) e sua contribuição para a superação de dificuldades específicas de alunos referentes à ortografia. Com relação a natureza, esta pesquisa se utilizou da pesquisa-ação que se configura a partir de uma ação ou um problema coletivo no qual pesquisadores e participantes se envolvem de modo participativo e colaborativo. Valendo-se do processo em espiral da pesquisa-ação apresentado por Lewin (1946), esta pesquisa identificou, através de uma escrita espontânea e de um ditado, as principais dificuldades dos alunos relacionadas à ortografia. A partir dessa observação, foram planejadas ações que objetivaram superar as dificuldades verificadas, considerando sempre que as avaliações de cada resultado norteariam possíveis alterações nas ações seguintes. Após as intervenções com a sequência de atividades, foram aplicados dois pós-testes semelhantes aos diagnósticos. Os pós-testes apontaram resultados favoráveis, diminuindo o percentual de erros de 66,7% no primeiro pré-teste para 33,4% no último pós-teste. Conclui-se, dessa forma, que a valorização do conhecimento prévio do aluno, aliado a uma atividade planejada e ao domínio do professor acerca dos processos linguísticos são imprescindíveis para a construção de um conhecimento produtivo e consistente.

Palavras-chave: Ortografia. Erro ortográfico. Ensino e Aprendizagem. Intervenção.

ABSTRACT

The mastery of orthographic norms is a determining factor for the development of the writing skill, contributing to the clarity and understanding of ideas. Thus, we need a more systematic and reflexive teaching that aims at the development of a learner capable of perceiving the importance of the proper use of the orthographic rules in their daily life. Therefore, this research sought to analyze the applicability of a sequence of activities three related to regular morphosyntactic correspondences, more specifically, the replacement of the grapheme <u> by <l> (for example, *correu* by *correl*) and <am> by <ão> (for example, *correram* for *correrão*) in the third person of verbs in the simple past. The investigation involved 48 students from two groups of the 6th year, experimental and control, of a public school in Fortaleza. During the process, strategies were presented, based on the conception of Vygotsky's socio-interactionist teaching, aiming at the accomplishment of previous activities, with the concept of the teacher as mediator and the student as an active subject of his/her learning. In addition, the work was based on Roberto's phonological processes (2016) and his contribution to overcoming specific difficulties of students regarding spelling. Regarding its nature, this research was based on action research, which is based on an action or collective problem in which researchers and participants engage in a participatory and collaborative manner. Using the spiral process of action research presented by Lewin (1946), this study identified, through spontaneous writing and dictation, the main difficulties of the participants related to orthography. Based on this observation, actions were planned, which aimed to overcome the difficulties encountered, always considering that the evaluations of each phase could evoke possible changes in the following actions. After the interventions with the sequence of activities, two post-tests similar to the diagnosis ones were applied. Post-tests indicated favorable results, decreasing the percentage of errors from 66.7% in the first pre-test to 33.4% in the last post-test. We conclude, hence, that the valuation of the previous knowledge of the student, allied to a planned activity and the mastery of the teacher about the linguistic processes are essential for the construction of a productive and consistent knowledge.

Keywords: Spelling. Orthographic error. Teaching and learning. Intervention.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Resumo das correspondências fonográficas regulares | 25 |
| Quadro 2 - Resultados e metas do IDEB | 35 |
| Quadro 3 - Pré-teste de escrita: exemplos de desvios ortográficos..... | 37 |
| Figura 1 - Sequência didática para o 6º ano do Ensino Fundamental..... | 36 |
| Figura 2 - Modelo do pré-teste 2 realizado nas turmas | 38 |
| Figura 3 - Concorrência de grafemas para representar o ditongo nasal [ãw]..... | 39 |
| Figura 4 – Exemplo de produção com substituição da terminação <am> e <u> por <ão> e <l>, respectivamente..... | 48 |
| Figura 5 - Exemplo de produção textual..... | 49 |
| Figura 6 - Exemplo do pré-teste 2 do aluno B20..... | 54 |
| Figura 7 – Modelo da primeira questão realizada na intervenção..... | 62 |
| Figura 8 – Exemplo da segunda questão da fase de intervenção..... | 63 |
| Figura 9 - Exemplo da terceira questão aplicada na fase de intervenção..... | 64 |
| Figura 10 - Exemplo da quarta questão aplicada durante a fase de intervenção..... | 65 |
| Figura 11 – Seleção de palavras dos anúncios analisados..... | 66 |
| Figura 12 - Exemplo de anúncio produzido a partir de uma transgressão ortográfica..... | 67 |
| Figura 13 - Exemplo de anúncio produzido a partir de uma transgressão ortográfica..... | 67 |
| Figura 14 - Modelo da primeira atividade aplicada no pós-teste | 69 |
| Figura 15 - Exemplo do pós-teste 1 | 74 |
| Figura 16 - Exemplo do primeiro pós-teste do aluno B15 | 75 |
| Figura 17 - Exemplo do pré-teste 2 do aluno B13 | 80 |
| Figura 18 - Exemplo do pós-teste do aluno B15 | 80 |
| Gráfico 1 - Primeiro teste diagnóstico de escrita: principais desvios cometidos | 42 |
| Gráfico 2 – Relação de erros e acertos no pré-teste 1..... | 47 |
| Gráfico 3 - Percentual de alunos que cometeram pelo menos um dos erros..... | 47 |
| Gráfico 4 - Quantidade de erros relacionados aos objetos de estudo..... | 55 |
| Gráfico 5 – Percentual de alunos da turma A que erraram ou acertaram..... | 57 |
| Gráfico 6 - Percentual de alunos da turma B que erraram ou acertaram..... | 60 |
| Gráfico 7 - Percentual de acertos das turmas no pré-teste 1 e pós-teste 1..... | 73 |
| Gráfico 8 - Percentual de acertos das turmas no pré-teste 2 e pós-teste 2 | 79 |
| Gráfico 9 - Percentual de participantes nos testes..... | 82 |
| Gráfico 10 – Percentual de erros no pré-teste e pós-teste..... | 86 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 01 – Dados do pré-teste 1 da turma A..... | 43 |
| Tabela 02 –Dados do pré-teste 1 da turma B..... | 45 |
| Tabela 03 – Dados do pré-teste 2 da turma controle..... | 50 |
| Tabela 04 – Dados do pré-teste 2 da turma experimental..... | 52 |
| Tabela 05 – Desempenho individual da turma A, nos dois testes..... | 56 |
| Tabela 06 – Desempenho individual da turma B, nos dois testes..... | 58 |
| Tabela 07 – Dados do pós-teste 1 da turma controle..... | 69 |
| Tabela 08 – Dados do pós-teste 1 da turma experimental..... | 71 |
| Tabela 09 – Dados do pós-teste 2 da turma controle..... | 76 |
| Tabela 10 - Dados do pós-teste 2 da turma experimental..... | 77 |
| Tabela 11 – Participação dos aprendizes nos testes..... | 81 |
| Tabela 12 – Visão geral dos resultados da turma controle | 83 |
| Tabela 13 – Visão Geral dos resultados da turma experimental | 84 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 19 |
| 2.1 Norma ortográfica do português brasileiro..... | 19 |
| 2.2 O ensino e a aprendizagem da ortografia | 21 |
| 2.3 Correspondências letra/som..... | 25 |
| 2.4 O erro como uma etapa da aquisição da competência ortográfica | 257 |
| 2.5 Processos fonológicos e escrita | 28 |
| 2.6 Habilidades metalinguísticas na aprendizagem da escrita ortográfica | 31 |
| 3 METODOLOGIA..... | 33 |
| 3.1 Natureza da pesquisa | 33 |
| 3.2 Delimitação do universo | 34 |
| 3.3 Sujeitos da pesquisa | 35 |
| 3.4 Coleta de dados | 35 |
| 3.4.1 Primeira fase: teste diagnóstico e apresentação da situação..... | 36 |
| 3.4.2 Intervenção..... | 40 |
| 3.4.3 Pós-testes..... | 41 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS | 42 |
| 4.1 Pré-teste 1 (Escrita espontânea) | 42 |
| 4.2 Pré-teste 2 | 50 |
| 4.3 Pré-teste 1 e Pré-teste 2 | 55 |
| 4.4 Aulas e atividades de intervenção..... | 60 |
| 4.5 Pós-teste 1 | 69 |
| 4.6 Pós-teste 2 | 75 |
| 4.7 Comparações finais..... | 81 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 87 |
| REFERÊNCIAS | 90 |

1 INTRODUÇÃO

O domínio da linguagem escrita é substancial para o desenvolvimento e inclusão do indivíduo na sociedade atual. Sua aprendizagem proporciona a ampliação do pensamento, possibilitando ao sujeito produzir maneiras mais complexas de comunicação para se relacionar com outras pessoas. Para Vygotsky (1998) é a linguagem que determina o desenvolvimento do pensamento através da experiência sociocultural.

Ao compreender que a escrita é um conjunto de signos criado pela sociedade para ampliar a capacidade do homem de se comunicar com outro sem estar fisicamente presente, sendo, portanto, uma invenção social, torna-se imprescindível um ensino contínuo e persistente para uma efetiva aprendizagem.

Nas práticas diárias, os desvios ortográficos costumam originar discriminações e, conseqüentemente, uma espécie de exclusão dos grupos considerados “letrados”. Nas escolas, esse problema pode se tornar ainda mais sério, pois nas produções textuais os docentes tendem a ignorar os avanços do aluno e consideram apenas os desvios ortográficos para avaliar o seu rendimento.

Diante disso, Morais (2008) destaca a necessidade de uma mudança nas práticas docentes, em vez de usar os erros ortográficos apenas como uma ação punitiva. Para que isso ocorra, a aprendizagem da escrita deve ser sistemática e reflexiva (ROBERTO, 2016), aliada a exercícios que estimulem não só o raciocínio, mas também que despertem o interesse do aluno, promovendo, assim, a construção de um conhecimento mais sólido. Assim sendo, o docente precisa atuar como um mediador entre o conhecimento já adquirido pelo aluno e aquele que precisa de uma ação interventiva.

Esse processo de ensino e aprendizagem da ortografia, em que o professor se torna um mediador, é reforçado pela ideia de Iturra (2009), segundo o qual o ensinar seria uma reiteração do que já se tem, enquanto o aprender seria a construção de um pensamento.

No ensino que conheço, o iniciador tende a substituir a actividade do iniciado, seja na actividade directa, seja na obrigação do aprendiz fazer como lhe é dito, imitando. Na aprendizagem, a iniciativa é de quem é introduzido ao mundo histórico em que o seu grupo já vive, sendo a actividade de quem orienta a mostrar alternativas e as suas conseqüências, ficando a opção com quem aprende. O ensino é repetir, criando uma subordinação; a aprendizagem é descobrir, criando uma relação de comunicação. (Iturra, 2009, p.2-3).

Nesse sentido, Iturra dialoga com o pensamento de Vigotsky ao citar que o aprender produz uma relação de comunicação entre o aprendiz, aquele que orienta e o

grupo ao qual pertencem. É a partir dessa perspectiva interacional e dialógica que se fundamenta essa pesquisa, visto que acreditamos ser imprescindível que o processo de aprendizagem da ortografia se apoie em atividades reflexivas, capazes de contribuir para a construção de um pensamento mais sólido e eficaz.

Ainda sobre o “ensinar” e o “aprender”, Iturra (2009) sugere que “A questão está em saber se é mais útil para a reprodução do grupo que os novos reproduzam o saber, ou entendam a necessidade dele ao praticar a sua utilidade” (p.1). Desse modo, para que a aprendizagem da ortografia aconteça, é necessário que o aprendiz compreenda o seu uso na sociedade.

Embora, durante muitos anos, o ensino e a aprendizagem da ortografia tenham sido negligenciados em detrimento de outras conquistas como “a função da escrita, o conhecimento pragmático do texto e a livre expressão do pensamento daquele que escreve” Zanella, 2010, p. 110) , é fato que a credibilidade de um texto depende não só de sua argumentação, de sua estrutura sintático-semântico, mas também da sua ortografia. Por isso é fundamental que a escola se preocupe em transmitir os conhecimentos ortográficos.

[...] um dos principais objetivos da escola é divulgar a língua padrão, de modo a ser apropriada pelos alunos à medida que elevam seu grau de instrução. Além disso, a escola tem a tarefa de propiciar o contato sistemático com a modalidade escrita (baseada na tradição gramatical normativa), para que eles possam apropriar-se da linguagem escrita de modo cada vez mais adequado e competente. (Guimarães, 2005, p. 263)

Diante do exposto, evidencia-se que a aprendizagem da ortografia não é um processo que acontece naturalmente, mas sim de maneira organizada e contínua, através de atividades em que prevaleçam a reflexão. Por essa razão, torna-se imprescindível que o professor possua conhecimentos linguísticos que justifiquem sua prática pedagógica.

Nesse sentido, um conhecimento importante para o ensino e a aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, da ortografia seria o estudo das habilidades metalinguísticas. Sobre esse aspecto, Zanella (2010) aponta que a habilidade metalinguística consiste na reflexão consciente das regras que orientam a estrutura da língua.

Mota (2008) destaca que três habilidades metacognitivas contribuem de forma causal para a aprendizagem da escrita: a consciência fonológica, a consciência morfológica e a consciência sintática. A primeira, refere-se “a análise da linguagem oral de acordo com suas unidades sonoras constituintes”. (Maluf, 2003, p. 69). A segunda, refere-se “à habilidade de refletir sobre essas unidades de significado (morfemas)”.

(Mota; Silva, 2007, p. 87). Já a terceira, refere-se “à habilidade do indivíduo para refletir sobre, e manipular mentalmente, a estrutura gramatical das sentenças”. (Maluf, 2003, p.81). Segundo a autora, das três a mais estudada é a primeira. No entanto, Mota salienta que, nos últimos anos, estudos vêm revelando a contribuição da consciência morfológica no processo de aprendizagem da escrita.

Queiroga, Lins, Roazzi e Asfora (2012) destacam que ainda são incipientes o número de estudos que relacionam o conhecimento morfológico com a aprendizagem da escrita, mas que já há evidências que apontam para a mesma direção. No artigo *Consciência morfofossintática e ortografia em adolescentes e adultos escolarizados*, os autores investigaram se adolescentes e adultos com níveis variados de escolarização eram capazes de usar princípios ortográficos de natureza morfofossintática e de explicitar a consciência desses princípios.

Na pesquisa eles confirmam que há uma relação entre consciência morfofossintática e aprendizagem da ortografia, apesar de perceberem a existência de poucas práticas que desenvolvam a reflexão sobre os aspectos morfofossintáticos e a apropriação de princípios ortográficos de natureza morfofossintática.

Apesar da importância dos resultados obtidos na pesquisa, vale ressaltar que ela ocorreu em caráter investigativo. Os próprios autores citam a necessidade da realização de novos estudos, sobretudo com caráter de intervenção, para que novas abordagens de ensino sejam propostas para o ensino da ortografia.

Freitas (2016), em sua dissertação *Oralidade em redações escolares: proposta de intervenção para os erros de ortografia*, investigou erros de ortografia motivados pela oralidade com alunos do 9º ano. Durante a pesquisa, percebeu-se que a grafia dos ditongos [ãw] e [ow] constituíam um dos principais erros entre os alunos avaliados. Como uma proposta de intervenção, a autora propôs atividades que estimulassem a reflexão sobre a relação entre fala e escrita, a variação linguística e as convenções ortográficas. Após a aplicação das atividades, foi constatada uma melhora significativa no desempenho dos alunos referente aos problemas diagnosticados no pré-teste.

Embora tenha obtido resultados satisfatórios, Freitas (2016) aponta a necessidade, em estudos futuros, de submeter duas turmas de uma mesma série a métodos diferentes de intervenção para a correção dos erros ortográficos, pois assim seria possível comparar não só a efetividade das estratégias aplicadas, como também a mais produtiva para atender as dificuldades dos alunos.

No artigo *Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da Língua Portuguesa por crianças*, Meireles e Correa (2005) examinaram as diferenças em complexidade apresentadas por diferentes contextos ortográficos na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças cursando o ensino fundamental. As autoras, nessa pesquisa, pretendiam verificar se as regras de natureza morfossintáticas seriam mais complexas que as contextuais, pois enquanto as primeiras dependem da aquisição da consciência morfossintática, as segundas estão relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica. Para tanto, elas realizaram uma escrita espontânea e um ditado com palavras de baixa frequência relacionadas às regras contextuais (concorrência do <r> e <rr> e nasalização diante de consoantes) e morfossintáticas (uso dos sufixos <esa>, <eza> e <oso>).

Após a análise dos dados obtidos, Meireles e Correa (2005) perceberam que a suposição de que as crianças mostrariam melhor desempenho nas palavras que exigissem o uso das regras contextuais do que nas morfossintáticas não se confirmou. Nos testes realizados, as palavras mais fáceis estavam relacionadas ao uso dos sufixos *esa* e *oso*, enquanto que as mais difíceis se referem ao uso sufixo *eza* e do <r> depois de consoante e vogal nasal.

Apesar da relevância da pesquisa realizada por Meireles e Correa, ao apontar que há níveis de aprendizagem dentro das regras contextuais e morfossintáticas, o estudo se limita à investigação, não apresentando, portanto, sugestões de intervenção para os problemas apresentados.

Mota (2007), no estudo *Complexidade fonológica e reconhecimento da relação morfológica entre as palavras: um estudo exploratório*, investiga através de uma pesquisa com crianças de 1º e 2º ano a contribuição da consciência morfológica para a escrita. O trabalho corroborou para a ideia de que a habilidade de reconhecer os morfemas se desenvolve a partir da consciência fonológica. Isso confirma a hipótese de Nunes, Bryant e Bradley (1997) de que a consciência morfológica é uma construção mental que se desenvolve depois que as habilidades fonológicas estão consolidadas (MOTA, 2007).

A pesquisa realizada por Mota (2007) concentra-se na relação existente entre consciência morfológica e escrita, destacando para isso diversos estudos – Carlisle, Deacon e Kirby (2004) e Nagy, Berninger e Abbot (2006) - nessa área. No entanto, ela ressalta que pesquisas futuras ainda precisam demonstrar se a consciência fonológica contribui para a aprendizagem do conhecimento morfológico, ou se essas duas habilidades se desenvolvem de maneira independente. Além disso, a citada pesquisa tem

caráter apenas investigativo, ao considerar a relação que há entre consciência morfológica e escrita, não apontando estratégias de ensino que contribuam para uma escrita mais efetiva.

Em um outro estudo realizado por Mota (2008), a autora faz uma revisão bibliográfica dos principais trabalhos científicos que relacionam a consciência morfológica com as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita. O resultado dessa pesquisa mostra que a maioria dos trabalhos pesquisados estavam em língua inglesa (10 em 13). Além disso, verificou-se que ainda não foi estabelecida a relação entre a consciência morfológica e a aprendizagem da escrita. Faltam estudos de intervenção que possam estabelecer a relação causal entre essa habilidade e a escrita, e também, estudos que demonstrem a eficácia de intervenções que desenvolvam essas habilidades (MOTA, 2008).

É importante também perceber que os erros ortográficos têm causas distintas e, também, que um grupo de erros pode ter a mesma origem. Nessa perspectiva, Morais (2008) defende a ideia de que a separação de erros diferentes demanda do professor estratégias distintas de ensino. Para que o docente organize o seu trabalho e decida as melhores estratégias para o ensino da ortografia, o autor propõe os conceitos de correspondência fonográfica regular e irregular.

Segundo Morais (2008), as correspondências fonográficas nas quais não há concorrência de grafemas são chamadas de regulares diretas. Nesse caso inclui-se as grafias <P>, , <T>, <D>, <F> e <V>. Quando o contexto, dentro da palavra, define qual letra deverá ser usada, denomina-se regulares contextuais. Nesse caso, a concorrência entre <S> e <SS> exemplifica esse tipo de regularidade. Quando a categoria gramatical da palavra determina a regra, como é o caso dos infinitivos que são escritos com <r> no final, apesar desse /R/ não ser pronunciado em algumas regiões brasileiras, denominam-se de regulares morfológico-gramaticais. Por fim, há as correspondências irregulares, em que não existe nenhuma regra, sendo necessária a memorização, como é o caso do emprego do H inicial.

Diante do exposto, a presente pesquisa buscou analisar a aplicabilidade de uma sequência de atividades relacionada às correspondências regulares morfossintáticas, mais especificamente às substituições do ditongo nasal decrescente [ãw] e da vogal oral posterior alta [w] de verbos do pretérito perfeito do indicativo, em duas turmas do 6º ano de uma escola pública de Fortaleza. Durante esse processo foram apresentados conceitos, definições e estratégias, com base na concepção do ensino sociointeracionista, voltados

para a realização de atividades prévias, à compreensão do professor como mediador e do aluno como sujeito ativo da sua aprendizagem.

A relevância desta pesquisa está não somente na apresentação de uma sequência de atividades que diminua as dificuldades ortográficas citadas no parágrafo anterior, mas também na utilização de um grupo de controle a fim de verificar a sua real eficácia. Ademais, percebe-se, através dos trabalhos citados, que ainda são insuficientes as pesquisas que apresentam ações interventivas relacionadas ao objeto deste estudo. Sendo assim, acredita-se que a importância deste trabalho está, principalmente, na tentativa de contribuir para uma prática pedagógica pautada na reflexão e na aprendizagem consciente acerca dos processos que permeiam o desenvolvimento da escrita.

Dessa maneira, este trabalho tem como objetivo desenvolver uma sequência de exercícios com estratégias metacognitivas que não só estimule a reflexão acerca do uso das terminações <am> e <u> nos verbos de terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo, mas também intervenha na construção de um conhecimento ortográfico mais significativo.

Tendo em vista que hoje vivemos em uma sociedade grafocêntrica na qual a escrita e a leitura são fundamentais para as interações sociais, o não domínio das regras ortográficas poderá causar uma exclusão de grupos mais valorizados. Posto isso, percebe-se que na escola muitos alunos chegam ao 6º ano apresentando muitos desvios ortográficos relacionados às correspondências fonográficas regulares morfosintáticas, mais especificamente à substituição do <am> pelo <ão> e do <u> por <l> nos tempos verbais do indicativo. A partir da identificação desse problema, eis o questionamento:

- Qual é o efeito da utilização de sequência didática direcionada para as substituições do <am> pelo <ão> e do <u> por <l> no pretérito perfeito do indicativo com alunos de 6º ano?

Acreditamos, portanto, que atividades reflexivas sobre as normas ortográficas possibilitam uma aprendizagem mais significativa, pois fomentam um pensamento crítico. Ademais, entendemos que um ensino sistemático da escrita aliado a exercícios que estimulem o raciocínio, através de textos inseridos nas práticas sociais, despertam o interesse do aluno, promovendo a construção de um conhecimento mais produtivo.

No capítulo 1 deste trabalho, apresenta-se a introdução com reflexões e pesquisas relacionadas ao ensino da ortografia. No capítulo 2 há o subsídio teórico deste trabalho e foi dividido em seis seções. Discute-se, inicialmente, acerca do ensino e da aprendizagem da ortografia e a importância desses dois aspectos serem orientados por uma prática

reflexiva. Trata-se, também, da necessidade de o professor compreender que a aprendizagem das normas ortográficas ocorre de maneira gradual e organizada. Em seguida, há uma discussão acerca da relevância de se usar o erro não só como fator punitivo, mas sim como um elemento orientador da aprendizagem das regras ortográficas. Logo, discute-se sobre a importância de os docentes conhecerem as regularidades e irregularidades fonológicas, a fim de planejarem atividades mais produtivas e alinhadas ao conhecimento prévio do aluno. Além disso, apresentam-se os processos fonológicos que, embora, sejam próprios da oralidade, interferem na aprendizagem da escrita. Por fim, expõe-se o uso das habilidades metalinguísticas no processo de aprendizagem da escrita e a necessidade de o docente elaborar práticas de ensino de forma contínua e organizada.

No capítulo 3, intitulado “Metodologia”, detalham-se os procedimentos usados durante a pesquisa, a natureza, os sujeitos envolvidos e uma análise prévia dos pré-testes realizados.

No capítulo 4, apresenta-se a análise dos dados obtidos nos pré-testes e pós-testes. Também, compara-se os resultados atingidos após a aplicação da sequência de atividades na turma experimental. Além disso, verifica-se a eficiência desses exercícios, através da comparação dos resultados entre as duas turmas.

No último capítulo, apresentam-se as considerações finais e uma reflexão acerca da importância de um ensino mais sistemático das regras ortográficas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo será apresentada a base teórica que fundamenta este trabalho. Ele está dividido em quatro subseções, citadas a seguir: “Norma ortográfica do português brasileiro”, “O ensino e a aprendizagem da ortografia”, “Correspondências letra/som”, “O erro como uma etapa da aquisição da competência ortográfica”, , “Processos fonológicos e escrita” e “Habilidades metalinguísticas na aprendizagem da escrita ortográfica”.

2.1 Norma ortográfica do português brasileiro

As constantes transformações a que está submetida a língua oral impossibilita a sua notação única e fiel. Os fonemas, enquanto representações abstratas da oralidade, são incapazes de compor um sistema notacional, dada a dificuldade de identificá-lo que só é possível através das relações distintivas ao se comparar as palavras. (HARRIS, 1992).

No século XV, “o uso alfabético da escrita, relacionando letras e sons, sem uma preocupação com a forma fixa de escrever palavras (ortografia propriamente dita), levava as pessoas a terem liberdade demais para escrever, tornando a escrita da língua um problema”. (CAGLIARI, 1994, p. 108).

Se não fosse a força conservadora da ortografia, as palavras seriam escritas de muitas maneiras, dificultando a leitura nos diferentes dialetos. Podemos ler Camões ou Saramago, Jorge Amado ou Cassiano Ricardo com nossa pronúncia pessoal, sem nos preocuparmos com o modo de falar deles. (CAGLIARI, 2002, p.12)

Dessa maneira, para que houvesse uma organização e que o usuário de uma mesma língua, como a língua portuguesa falada em vários países, pudessem se entender sem perder a identidade dos dialetos orais, a notação das palavras foi aliada a uma norma ortográfica.

No Brasil, por exemplo, entrou em vigor em 1º de janeiro de 2016 o Novo Acordo Ortográfico que foi assinado em 1990 pela Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) para uniformizar as normas ortográficas e facilitar o intercâmbio cultural e científico entre os países.

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um

continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta. (MORAIS, 2012, p. 19).

Morais (2012) destaca que a norma que usamos é responsável “por definir o uso de letras, o emprego dos acentos e a segmentação das palavras no texto”. (p.20) O autor ainda aponta que a definição de norma ortográfica contribuiu para uma mudança cultural, pois com a expansão da educação regular obrigatória e a difusão da imprensa tornou-se necessária padronizar a escrita. (MORAIS, 2012).

Acerca da evolução da aprendizagem escrita, vale salientar que muitas crianças a partir dos cinco anos de idade já conhecem algumas peculiaridades da escrita como: a forma das letras, quais letras são permitidas em nossa língua, qual direção da escrita em uma folha. Algumas conseguem até estabelecer uma relação entre o que se fala e o que está escrito e escrever algumas palavras mesmo não estando de acordo com a ortografia. (MORAIS, 1996). Isso revela que “na evolução da aprendizagem da notação alfabética primeiro se aprendem as regras do sistema e, em seguida, as normas ortográficas”. (MORAIS, 1996, p. 64).

Ortografar é adquirir um conhecimento de domínio específico. Quanto ao microdomínio do conhecimento linguístico, de tipo notacional, já vimos que saber ortografar não se adquire ao aprender a falar nem quando se aprende a escrever alfabeticamente. Além de requerer aprendizagem sistemática, o êxito em ortografia está influenciado por características próprias das palavras – como a regularidade e a frequência de uso – na norma ortográfica da língua em questão. (MORAIS, 1996, p.69)

É importante salientar que no sistema alfabético há muitos casos no qual um mesmo grafema pode representar vários fonemas (por exemplo, **exato**, **extrato** e **caixa**), assim como um mesmo fonema também pode ser grafado por várias letras (por exemplo, **caça**, **assado**, **sede**, **auxiliar** e **decisão**). Nessas situações, na qual haveria mais de uma grafia a ser usada quem decide qual letra será usada é a norma ortográfica. (MORAIS, 2012, p.21). “Incorporar a norma ortográfica é conseqüentemente um longo processo para quem se apropriou da escrita alfabética. Não podemos nos assustar e, em nome da correção ortográfica, censurar ou diminuir a produção textual no dia-a-dia”. (MORAIS, 2012, p.22).

Sendo, portanto, a ortografia uma norma, fruto de uma convenção social, a sua aprendizagem não se dá de forma natural, com o simples contato do indivíduo a textos reais; é necessário que o docente planeje um ensino contínuo e organizado que possibilite ao aluno se apropriar das normas ortográficas, evitando assim uma possível discriminação social.

2.2 O ensino e a aprendizagem da ortografia

A ortografia é uma constante preocupação entre os educadores do ensino básico, pois a ausência do seu domínio pode implicar no fracasso escolar e na exclusão social. Por isso, hoje muitos estudos buscam confirmar a sua importância, bem como analisar estratégias de ensino que contribuam para uma aprendizagem mais consciente e significativa.

Na escola, é frequente escutarmos reclamações como: “Para que tantas regras?”, “Por que não podemos escrever da maneira que falamos?”, “A Língua Portuguesa é muito difícil!”, “Nunca vou aprender a escrever!”. Lamentações como essas ocorrem porque hoje o ensino da escrita ainda é pautado em práticas tradicionais que visam unicamente a verificação de erros e acertos.

[...]em lugar de ajudar o aluno a refletir sobre a ortografia de nossa língua, essas atividades são conduzidas com o espírito de *verificar* se ele está escrevendo corretamente ou não; levam o aluno a assumir ante à ortografia uma *atitude mecânica, passiva*, de quem aprende “repetindo”, “imitando um modelo certo”, de modo que ele pode chegar a cumprir as exigências do professor (e acertar!) sem ter deduzido ou inferido nada. (MORAIS, 2008, p.57)

É importante enfatizar que o processo de aprendizagem da ortografia não se constitui como algo espontâneo, além do que os indivíduos envolvidos nesse processo não atuam de modo passivo ante as informações recebidas. “Aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples ‘armazenamento’ de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, o sujeito que aprende a processa ativamente”. (MORAIS, 2008, p.37).

Dessa forma, considerando que a aprendizagem ocorre mediante a interação do aprendiz com o objeto, acreditamos ser necessária uma mudança na percepção de erro ortográfico: de um instrumento usado apenas para a reprovação a uma ferramenta de ensino construtiva, “pois revela as hipóteses que a criança tem sobre o objeto do conhecimento”. (Monteiro, 2010, p. 273)

Nos seus estudos sobre a psicogênese da língua, Ferreiro e Teberosky (1991) confirmam o caráter ativo do processo de aquisição da escrita.

Embora a presença de modelo seja necessária, pelo menos na fase de desenvolvimento dos conhecimentos, a escrita não é uma cópia passiva, mas sim uma interpretação ativa dos modelos do mundo adulto. [...] Se entendemos a aquisição da escrita como produto de uma construção ativa ela supõe etapas de estruturação do conhecimento. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, P. 40)

Dessa forma, as regras ortográficas só serão efetivamente apreendidas pelos alunos quando estes conseguirem internalizá-las e explicitá-las, através de atividades que promovam a reflexão.

[...] até hoje em nossas escolas, vimos que elas não estimulam a reflexão, não promovem a tomada de consciência. [...] o bom ensino precisa levar o aprendiz a elaborar, num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos. Isto é, é preciso levar o aluno a refletir, a explicitar o que sabe sobre a escrita correta das palavras. (MORAIS, 2008, p. 64).

Faraco (2003, p. 9) aponta que “o sistema ortográfico admite o princípio da *memória etimológica*”, isso significa dizer que o sistema considera não só as unidades sonoras para fixar a forma gráfica das palavras, mas também a sua origem. Essa noção se torna importante no processo de aprendizagem da escrita, pois além de compreender que a relação letra/som não será somente regular, os alunos serão levados a entender que o sistema ortográfico também é constituído de representações arbitrárias.

Uma das coisas essenciais que o aluno deverá aprender, no processo de apropriação da grafia, é que, embora grande parte das representações gráficas seja perfeitamente previsível pelo princípio da relação unidade sonora/letra, há uma certa dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias. (FARACO, 2003, p. 10)

Já se sabe que é um equívoco pensar que a grafia representa a oralidade. Primeiro, porque o sistema tem memória etimológica, como foi explicitado anteriormente. Segundo, porque a grafia estabelece certa neutralidade em relação a pronúncia, embora seja frequente os casos em que as letras correspondam aos sons. Apesar dessa neutralidade não ser plena, é de muita utilidade para a aprendizagem da escrita.

[...]trata-se de um sistema uniforme que serve para grafar as muitas variedades da língua, permitindo uma base segura de comunicação entre falantes de variedades diferentes. Se não fosse essa uniformidade, a grafia perderia sua utilidade como sistema de representação da língua falada. (FARACO, 2003, p. 11).

No processo de ensino e aprendizagem da escrita ortográfica o professor deve dominar as teorias de aprendizagem da escrita, considerar o repertório linguístico do aluno e levá-lo a refletir sobre o objeto a ser estudado. (SOARES, 2003). Nesse sentido, o aprendiz deve ser considerado um sujeito ativo, capaz de construir, reconstruir e desconstruir as diversas possibilidades que o sistema ortográfico oferece na produção escrita.

Um sujeito intelectualmente ativo não é aquele que “faz muitas coisas, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo e aquele que

compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). (TEBEROSKY; FERREIRO, 1999, p.32)

Dessa maneira, é necessário compreender que o processo de aprendizagem irá ocorrer de diferentes formas, visto que “o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito” (TEBEROSKY; FERREIRO, 1999, p.32). Diante do exposto, ao planejar suas atividades, o professor precisa possuir estratégias didáticas a fim de mediar a construção de um conhecimento com vistas não apenas ao conteúdo, mas também aos diferentes sujeitos presentes na sua sala de aula.

Queiroga (2003) chama atenção para o caráter fonético-fonêmico que a nossa escrita alfabética possui. Segundo a autora, a aprendizagem da ortografia está relacionada “a sua organização fonética, fonológica, sintática e morfológica; como também aos próprios aprendizes: habilidades linguísticas, metalinguísticas e, ainda, à condição sociocultural destes aprendizes”. (p. 14).

O aprendiz quando chega na escola, já traz com ele um repertório linguístico advindo da comunidade onde vive e das pessoas com que convive. Por isso, faz-necessário que a escola também valorize o conhecimento prévio desse sujeito com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos aspectos linguísticos ainda desconhecidos.

Kato (1995) cita que nossa escrita alfabética possui motivações contextuais, lexicais e etimológicas. A primeira motivação se refere a natureza fonêmica e fonética da escrita alfabética. Nesse caso, por exemplo, o /b/ sempre se realiza como [b], assim, segundo Kato, o *b* “é fonêmica e foneticamente motivado” (p.18). Outro exemplo citado pela autora, é o uso de *n* na palavra *canto* e *m* na palavra *campo*. Essa mudança ocorre porque o [n] e o [t] são ambos linguoalveolares e o [m] e o [p] são bilabiais. Dessa maneira, “a representação ortográfica representa a qualidade de nasalização que precede essas consoantes homorgânicas, quando elas não são distintivas, mas sim determinadas pelo contexto. (p.18).

A segunda motivação tem relação com o radical das palavras que pode determinar, em alguns casos, qual grafia utilizar. Kato cita como exemplo o vocábulo *medicina* que tem sua escrita com *c*, mas que poderia ser escrito também com *ss*, pois está em posição intervocálica. Para explicar o uso do *c*, a autora cita palavras da mesma família de *medicina* como *médico* e *medicar* e chama atenção para o mesmo radical *medic* que há nessas palavras. Isso explica, portanto, o uso de *c* e não de *ss* na palavra *medicina*.

Por fim, a terceira motivação relaciona-se com a história da língua. De acordo com Kato, a escrita de muitas palavras só pode ser explicada buscando a etimologia do vocábulo. Por exemplo, o uso do *h* na palavra *homem* justifica-se pela sua história, já que sua origem do latim é *homo*. Kato (1995) ainda destaca que “A língua oral muda e a escrita é conservadora, o que acarreta um afastamento gradativo entre as duas. Quando a motivação vai deixando de existir, o que resulta é um misto de relações motivadas e arbitrárias”. (p.19).

Os PCNs de Língua Portuguesa (1997) sugerem que as estratégias para o ensino de ortografia girem em torno de dois eixos básicos,

o da distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo” na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e a distinção entre palavras de uso freqüente e infreqüente na linguagem escrita impressa. (p. 75).

A posição defendida é que as palavras de uso mais frequente sejam assimiladas antes de outras que raramente os alunos utilizam. Não se trata em escolher um conjunto de palavras para serem ensinadas e pôr de lado outras. O que se pretende é que se automatize palavras mais corriqueiras do dia a dia do aluno e, assim, seja possível liberá-lo para outros aspectos da escrita que exigem maior esforço cognitivo. Por exemplo, os vocábulos “hoje” e “hodierno”, se a ortografia do primeiro já estiver sido assimilada, o aluno poderá refletir sobre a escrita do segundo ou, até mesmo, buscar auxílio no dicionário.

Moraes (2008), então, propõe, que é preciso estabelecer metas para o ensino das regras ortográficas, através de uma sequenciação didática que aborde “a regularidade (ou irregularidade) das correspondências fonográficas e a frequência de uso das palavras na língua escrita”. (p.70). Para o autor é importante que o docente ajude o aluno a

superar, progressivamente, todos os casos nos quais existe uma regra que, ao ser compreendida, lhe permitirá escrever com segurança outras palavras da língua em que a dificuldade de tipo regular aparece; e reconhecer que em certos casos não há regras e, que é preciso memorizar a forma correta. Outra vez, o bom senso sugere que é preciso investir nas palavras ‘importantes’, isto é, nas palavras que aparecem frequentemente nos textos que a criança precisa escrever. (MORAIS, 2008, p.70)

Percebe-se, então, que o domínio da escrita ortográfica dependerá de estratégias que se apoiem em um ensino sistemático e que estimulem a reflexão do aluno. Para isso, cabe ao professor não só planejar a sua sequência de aula com base nas principais dificuldades da turma, mas também priorizar aquelas que ocorrem com mais frequência

no cotidiano dos seus alunos, possibilitando dessa forma que eles deem mais atenção as que demandam maior esforço cognitivo.

2.3 Correspondências letra/som

Sabe-se que a correspondência letra/fonema não é plena, isto é, uma mesma letra pode corresponder a vários fonemas ou um mesmo fonema também pode corresponder a vários grafemas. É daí que decorre as principais dificuldades dos nossos alunos relacionados à ortografia.

Considerando que os erros ortográficos não são iguais, pois mesmo sendo semelhantes na aparência, possuem naturezas distintas, Morais (2012) propõe a importância de analisar as correspondências letra/som, a partir de suas regularidades e irregularidades.

No quadro a seguir, pode visualizar as características e os exemplos de cada correspondência citada por Morais.

QUADRO 1: Resumo das correspondências fonográficas regulares.

| Correspondências fonográficas | Características | Exemplos |
|-----------------------------------|--|---|
| Regulares diretas | Não há competição de letras para grafar os sons. Estão nesse grupo as grafias <p>, , <t>, <d>, <f> e <v>. | - fada, fita, voto, diva. |
| Regulares contextuais | O contexto, no interior da palavra, definirá a letra (ou dígrafo) que deverá ser usada. | - o uso de <m> ou <n> em coda final de sílaba e antes de uma consoante em palavras como “m <u>an</u> ga” e “t <u>am</u> bor”; |
| Regulares morfológico-gramaticais | Aspectos ligados à categoria gramatical que determina a regra. | - Escreve-se com <u> o final de todos os verbos da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo (por exemplo, “cant <u>ou</u> ”, “fal <u>ou</u> ” e “pens <u>ou</u> ”); - Registra-se com <ão> todos os verbos da terceira pessoa do plural do futuro do presente do indicativo (por exemplo, “cantar <u>ão</u> ”, “falar <u>ão</u> ” e “pensar <u>ão</u> ”). |

| | | |
|-------------|---|--|
| Irregulares | Não há regras que justifiquem o uso de uma letra ou outra. Nesse caso, o aluno terá que consultar um dicionário ou memorizar. | - o uso do <h> inicial (“ <u>h</u> ora”); - a disputa sonora entre o <e> e o <i> em sílabas átonas (“pr <u>i</u> vilégio” e “m <u>e</u> nino”). |
|-------------|---|--|

Fonte – Elaborado pela autora com base nas correspondências fonográficas regulares formuladas por MORAIS (2012).

É importante compreender a noção de regularidade e irregularidade, pois seu entendimento possibilita ao professor planejar de maneira mais eficaz suas aulas (MORAIS, 2012). Além disso,

[...] se percebermos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem distintos[...]. Com base na distinção entre regular e irregular, o professor poderá organizar mais claramente seu trabalho, decidindo o que o aluno precisa memorizar e o que ele pode compreender. (MORAIS, 2012, p. 28).

Silva usa o termo “área de transferência” para designar o período em que o aluno transpõe o conhecimento da modalidade oral para a escrita. Para se ter eficácia é necessário que no planejamento o docente considere os elementos do sistema fonológico que serão substituídos pelos sinais gráficos, o material que será utilizado e os critérios para a organização desse material. (SILVA, 1993).

Scliar-Cabral (2003) destaca cinco relações entre oralidade e escrita: relações independentes do contexto (por exemplo, o fonema /b/ no qual há uma biunivocidade entre letra e fonema); relações dependentes do contexto fonológico (o fonema /k/ que pode ser representado pelos grafemas <c> ou <qu>, dependendo da vogal que o sucede); relações dependentes do contexto morfossintático (o fonema /s/ sempre será representado pelos grafemas <ss> nos verbos do pretérito imperfeito do subjuntivo); relações de derivação morfológica (por exemplo, na palavra “casebre” a forma primitiva “casa” apontará a lógica de manutenção da grafia); e as alternativas competitivas (por exemplo, a competição entre os grafemas <s> e <c> para representar o fonema /s/ no início de palavra).

O foco desse trabalho serão as relações morfossintáticas, mais especificamente o caso do [ãw] que se realiza como <am> ou <ão> em verbos do pretérito e do futuro do indicativo respectivamente (por exemplo, “cantaram” e “cantarão”) e do [w] que é representado pelo grafema <u> no final de verbos do pretérito do indicativo, embora os alunos grafem frequentemente com <l>.

2.4 O erro como uma etapa da aquisição da competência ortográfica

A competência ortográfica – uma das capacidades da competência linguística – resulta no desenvolvimento da escrita e sua realização ocorre mediante um ensino sistemático, intencional e consciente.

Sendo assim, a competência ortográfica consiste

[...] na capacidade do sujeito escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence. Essas normas seguem como princípio de base o princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como base para a representação escrita é o fonema. (BARBEIRO, 2007, p.33).

No início, a maioria dos erros ortográficos cometidos pelas crianças são compreensíveis, visto que ainda não dominam completamente a norma ortográfica da sua língua. É nesse momento que o professor deve entrar em ação, mediando aquilo que a criança já consegue realizar sozinha e o que ela faz com o auxílio de alguém mais experiente. Esse estágio da aprendizagem, Vygotsky denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal que consiste na existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo. (VYGOTSKY, 1978).

No momento de uma correção, por exemplo, o erro ortográfico do aluno pode indicar variados níveis de conhecimento, tais como

não tenha consciência de que errou, isto é, em nenhum momento desconfie de que a forma que grafou é errada; já tenha uma dúvida, já se coloque uma dúvida ortográfica (o que fica evidente quando nos pergunta qual a forma correta ou quando escreve a mesma palavra de forma diferente em momentos distintos); já tenha avançado em seus conhecimentos, de modo a autocorrigir-se, detectando erros que cometeu. (MORAIS, 2008, p.22)

Quando o conhecimento sobre o correto estiver explicitado, essa relação entre o certo e o errado ainda abrangeria uma outra possibilidade: “transgredir intencionalmente a norma quando se deseja”. (MORAIS, 1996, p. 70)

Dessa maneira, o erro ortográfico não pode ser visto pelos professores apenas como indicador negativo do rendimento escolar do aluno, mas, pelo contrário, como uma manifestação dos conhecimentos adquiridos pelo aprendiz até aquele momento.

O erro ortográfico desempenha assim dois papéis. Um dos papéis está relacionado com a visão clássica de falha e constitui objecto de «censura» com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes. O outro papel do erro encontra-se porventura menos vulgarizado. Trata-se, com efeito, de uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objecto em construção a partir de conhecimentos que a criança possui no momento. E conferimos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento. (PINTO, 1998, p. 142).

O erro deve ser encarado pelo professor como um processo de construção do conhecimento ortográfico. No entanto, é necessário que o docente, mude a sua postura deixando de punir o aluno por causa de erros ortográficos cometidos. É importante “pensar em um novo tipo de ensino: um ensino que trate a ortografia como objeto de reflexão”. (MORAIS, 2008, p.25).

Compreendido como algo necessário no processo de ensino e aprendizagem da escrita, o erro pode ser orientador do planejamento docente, uma vez que possibilitará perceber as principais dificuldades cometidas pelo aluno e criar hipóteses sobre as causas por trás de sua origem, estabelecendo assim estratégias pedagógicas focadas na origem do problema e não nos resultados obtidos. (AZEVEDO, 2000).

Algumas estratégias são apontadas por estudiosos não como uma fórmula para acabar com erros ortográficos, mas como uma forma de minimizá-los, visto que esses erros fazem parte de uma construção mais sólida da competência ortográfica. Comas (2006), por exemplo, cita dois tipos de correção: um com caráter mais tradicionalista e outro com caráter mais construtivo. Amor (2003), por sua vez, destaca quatro etapas para o tratamento dos erros ortográficos: Identificação e categorização do erro; Ponderação das decisões a tomar; Momentos de atuação face ao “erro”; e Definição dos modos de tratamento do erro.

Nesse trabalho defendemos, portanto, que o erro é um estágio necessário para que o aluno se aproprie da competência ortográfica. No entanto, isso só ocorrerá se o professor perceber a importância da análise dos erros de seus alunos no sentido de orientar o planejamento de suas aulas a partir de uma prática pedagógica mais reflexiva.

2.5 Processos fonológicos e escrita

Todo indivíduo, principalmente na fase de aquisição da fala, enfrentará limitações relacionadas à realização de processos fonológicos, devido a dificuldades de articulação ou adaptação dos padrões da fala. Por isso, que os processos fonológicos são considerados inatos, naturais e universais (OTHERO, 2005, p.3).

Segundo Stampe

[...] um processo fonológico é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma seqüência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil. (STAMPE, 1973, *apud* OTHERO, 2005, p.3).

De acordo com Yavas, Hernadoreña e Lamprecht (1991), o número de processos fonológicos varia entre oito e 42. Em Língua Portuguesa, foram apontados treze mais comuns. Mota, Othero & Freitas (2001) e Yavas, Hernandorena & Lamprecht (1991) organizam os processos em duas categorias: processos de estruturação silábica e processos de substituição. Nesse trabalho seguiremos a proposta de Roberto (2016) que organizou os processos em cinco categorias: por apagamento, por acréscimo, por transposição, por substituição e por ressilabação. Eis alguns exemplos abaixo:

1) Processos por apagamento

a) Apagamento por vogal

Ocorre quando a vogal assume posição de sílaba no início da palavra.

Exemplo: Obrigado > “brigado” [bri.ˈga.du]

b) Apagamento de consoante

Ocorre em diferentes posições, sendo comum o apagamento de líquidas, como segunda consoante, ou de róticos e de fricativas em posição de coda silábica.

Exemplo: Bicicleta > biciketa [bi.si.ˈke.tə]

Garfo > “gafo” [ˈga,fo]

c) Apagamento de sílaba

Ocorre com sílabas átonas em diferentes posições.

Exemplo: Sábado > “sabo” [ˈsa.bu]

d) Apagamento de semivogal ou monotongação

Ocorre o apagamento da semivogal do ditongo decrescente em diferentes posições.

Exemplo: Levou > “levô” [le.ˈvo]

2) Processos por acréscimo

a) Epêntese

Ocorre quando a estrutura silábica representa uma dificuldade articulatória, forçando o usuário a acrescentar vogais no interior da palavra.

Exemplo: Advogado > “adivogado” [a.d.vo.ˈga.du]

b) Ditongação

Ocorre quando são acrescentadas semivogais no interior da palavra.

Exemplo: Nós > “nóis” [ˈnɔjs]

3) Processos por transposição

a) Metátese

Consiste na alternância de segmentos dentro da palavra.

Exemplo: Problema > “pobrema” [pɔ. 'brẽ. mɐ]

b) Hiperbibasmo

Transposição do acento, que é um elemento suprasegmental.

Exemplo: Nobel > “nóbel” ['nɔ.bew]

4) Processos por substituição

a) Assimilação

Ocorre quando um fone assimila traços de outro fone próximo a ele.

Exemplo: Bravo > “brabo” ['bra.bɔ]

b) Palatalização

Quando um som palatal adquire uma articulação secundária africada ou palatalizada.

Exemplo: “Dente” ['dẽj.tʃi]

c) Sonorização

Realização de plosivas, fricativas e africadas surdas como sonoras.

Exemplo: subsídio > “subzídio” [sub.'zi.dʒjɔ]

d) Dessonorização

Perda do traço de sonoridade.

Exemplo: gato > “cato” ['ka.tɔ]

e) Desassimilação

Quando um fone perde um ou mais traços para se diferenciar de um fone próximo a ele.

Exemplo: voo > “vou” ['vow]

5) Processos por ressilabação

a) Elisão

Ocorre quando há o cancelamento de um fonema na fronteira entre palavras.

Exemplo: merend[e]scolar

b) Ditongação

Ocorre quando uma vogal alta e átona do final de uma sílaba se une com outra vogal formando um ditongo.

Exemplo: tern[wa]zul – terno azul

c) Degeminação ou crase

Fenômeno que consiste na fusão entre vogais semelhantes.

Exemplo: Fui à praia. (à – fusão da preposição “a” com o artigo “a”)

Esses processos fonológicos, embora próprios da fala, interferem na escrita. Isso ocorre porque o aluno, por não ter ainda o domínio da competência ortográfica, acaba misturando a oralidade com a escrita. Retoma-se aqui “a área de transferência” citada por Silva (1993), em que o aprendiz ainda está em processo de aprendizagem, sendo, portanto, aceitável dúvidas e erros que porventura ocorram. No entanto, cabe ao professor orientar e testar, junto ao aluno, as hipóteses de escrita que este possua, a fim de conduzi-lo ao uso adequado das regras ortográficas.

2.6 Habilidades metalinguísticas na aprendizagem da escrita ortográfica

Habilidade metalinguística é a habilidade de refletir sobre a língua como objeto do pensamento. (MOTA, 2007). Dentre as habilidades metalinguísticas, três se destacam por contribuírem no processo de alfabetização: a consciência fonológica, a consciência morfológica e a consciência sintática. (CARDOSO-MARTINS, 1995). Sobre as duas primeiras, focos deste tópico, estariam associadas, respectivamente, à aquisição do princípio fonográfico (correspondência entre as letras e os fonemas) e à aquisição do princípio semiográfico (constituição das palavras a partir dos fonemas).

A consciência fonológica é a consciência de que os segmentos da fala (palavras, sílabas e fonemas) podem ser manipulados. Correa (2005) afirma que a consciência fonológica, embora exerça um papel fundamental na aquisição da escrita, ainda não é suficiente para suprir todas as demandas que o sistema exige, visto que a grafia de certas palavras também é determinada por regras gramaticais.

A consciência morfológica, por sua vez, refere-se à reflexão e à manipulação intencional da estrutura morfológica da língua (Carlisle, 2000). Correa (2005) destaca que os estudos sobre a consciência fonológica, colaborou em dois aspectos para as pesquisas referentes à consciência morfossintática.

O primeiro deles diz respeito à possibilidade da consciência morfossintática ser um construto de caráter multidimensional incluindo uma série de habilidades que seriam construídas de forma diferenciada ao longo do desenvolvimento cognitivo. O segundo, diz respeito à relação entre consciência morfossintática e escrita. É possível supor um modelo de causalidade recíproca para ambas, onde um certo nível de consciência morfossintática possa prever o desempenho ortográfico da criança e que com o avanço da escolaridade e experiência com a escrita níveis de complexidade

crescentes de consciência morfossintática sejam estabelecidos, gerando novas possibilidades de utilização da escrita e assim sucessivamente. (CORREA, 2005, p.96).

Em termos linguísticos, as regras ortográficas não decorrem apenas do nível fonológico da língua, sendo algumas determinadas em nível morfossintático (Morais, 1999). Alguns estudos como de Rego e Buarque (1997), Meireles e Correa (2005) e Mota (1996) demonstraram, através de pesquisas, que crianças a partir da segunda série conseguem utilizar regras gramaticais para decidir a grafia de uma palavra flexionada. Além disso, foi percebido nesses trabalhos que o indivíduo que possui um certo domínio da consciência morfossintática apresenta um melhor desempenho na escrita.

Se a consciência morfológica contribui para leitura e escrita de forma independente como sugerem estes estudos, práticas pedagógicas que desenvolvam esta habilidade podem beneficiar o processo de alfabetização. Da mesma forma, o diagnóstico precoce dos problemas no processamento morfológico pode auxiliar na implementação de intervenções que possam prevenir problemas futuros na aprendizagem da leitura e da escrita. (MOTA, 2008, p. 352)

Tendo em vista que as crianças se utilizam das habilidades metalinguísticas para estabelecer a escrita correta das palavras, faz-se necessário que o professor utilize estratégias didáticas, a fim de despertar no aluno uma reflexão sobre o uso da língua. É importante destacar que o aluno é capaz de estabelecer a grafia correta das palavras, até aquelas que ele nunca utilizou, a partir da concepção de língua que ele tem. Portanto, a ortografia não pode ser vista como um processo simplesmente reprodutivo, visto que o aluno precisa participar ativamente no processo de aprendizagem da escrita.

3 METODOLOGIA

Nesse capítulo, serão detalhadas as etapas (pré-teste, intervenções e pós-teste) realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, serão apresentados o tipo de pesquisa e o contexto em que ocorreu a aplicação das atividades.

3.1 Natureza da pesquisa

Este trabalho se apoia em pesquisas relacionadas à fonologia e sua contribuição para a superação de dificuldades ortográficas de alunos do 6º ano de uma escola pública de Fortaleza. Além disso, concentrou-se em testar hipóteses em um grupo experimental e um de controle. Com relação à natureza da pesquisa, utilizamos a pesquisa-ação que se configura a partir de uma ação ou um problema coletivo no qual pesquisadores e participantes se envolvem de modo participativo e colaborativo.

É importante citar que o pesquisador se torna nesse tipo de pesquisa um participante do meio, visto que na pesquisa-ação educacional o docente investiga sua própria prática, sendo, portanto, um pesquisador-professor.

Sobre a pesquisa-ação na educação, Tripp (2005) menciona que seu uso por professores e pesquisadores funciona como uma estratégia para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Para ele,

a pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática [...]. Embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática. (TRIPP, p. 447, 2005)

Para Tripp (2005), a maioria dos processos de aprimoramento da prática segue o mesmo ciclo: identificação do problema, planejamento, implementação, descrição e avaliação. É importante destacar que o resultado, embora seja relevante, é na sequência das ações, ou seja, é no processo que se efetua a aprendizagem, não só do pesquisador, mas também do grupo pesquisado.

Na pesquisa-ação, Franco (2005) considera importante priorizar “a construção da dinâmica do coletivo, a ressignificação das espirais cíclicas, a produção e a socialização do conhecimento, a análise e a avaliação das práticas e a conscientização das novas dinâmicas compreensivas”. (p.497).

Kurt Lewin (1946) considerava que a pesquisa-ação é um processo de espiral que envolve três fases: 1. planejamento, que envolve reconhecimento da situação; 2. Tomada de decisão; e 3. encontro de fatos (factfinding) sobre os resultados da ação. Esse factfinding deve ser incorporado como fato novo na fase seguinte de retomada do planejamento e assim sucessivamente. (FRANCO, p. 487, 2005)

Valendo-se do processo em espiral apresentado por Lewin (1946), essa pesquisa inicialmente buscou identificar as principais dificuldades dos alunos relacionadas à ortografia. Através de uma escrita espontânea e de um ditado, observou-se que os erros relacionados aos verbos no tempo pretérito perfeito do indicativo eram constantes. A partir dessa observação, foram planejadas ações que objetivaram superar as dificuldades verificadas, considerando sempre que as avaliações de cada resultado norteariam possíveis alterações nas ações seguintes.

De forma a organizar a pesquisa e assim cumprir a finalidade de intervenção de um problema será aplicada uma sequência didática cujo objetivo foi sistematizar o ensino a partir de núcleos temáticos e procedimentos direcionados a um problema específico.

3.2 Delimitação do universo

Os dados da pesquisa foram coletados em uma escola de tempo integral do município de Fortaleza, localizada na Regional VI, que atende a alunos do 6º ao 9º ano, nos turnos manhã e tarde.

A escola possui 397 alunos matriculados, distribuídos em 12 turmas. Além disso, o colégio possui um núcleo gestor composto pelo diretor, um coordenador pedagógico, um coordenador financeiro e um secretário, três professores coordenadores de área, 19 professores de sala, dois monitores de acesso, 4 pessoas responsáveis pelos serviços gerais e 4 pela manipulação da comida.

Acerca dos ambientes de aprendizagem com efetivo funcionamento, a escola possui: 12 salas de aula, 1 biblioteca e 1 sala de vídeo. Destaca-se que nessa instituição, não há sala de informática, nem quadra esportiva, espaços considerados relevantes para a formação do aprendiz e para a realização de atividades lúdicas.

Referente ao Índice de Educação Básica (IDEB), a escola alcançou nos últimos anos os seguintes resultados, conforme mostra o Quadro 2.

QUADRO 2- Resultados e metas do IDEB.

| | Referências dos anos | | | | | |
|-----------|----------------------|------|------|------|------|------|
| | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| Observado | 2.2 | 3.0 | 3.1 | 3.2 | 4.7 | 4.7 |
| Meta | 2.2 | 2.2 | 2.7 | 3.2 | 3.6 | 3.8 |

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

Percebe-se que a referida escola atingiu todas as metas previstas nos anos apresentados. Vale salientar que essa instituição de ensino até o primeiro semestre de 2016 funcionava em caráter regular, com turmas de 6º ao 9º ano pela manhã e pela tarde. No segundo semestre desse mesmo ano, a escola passou a atender a alunos do fundamental II (6º ao 9º ano) em regime integral.

3.3 Sujeitos da pesquisa

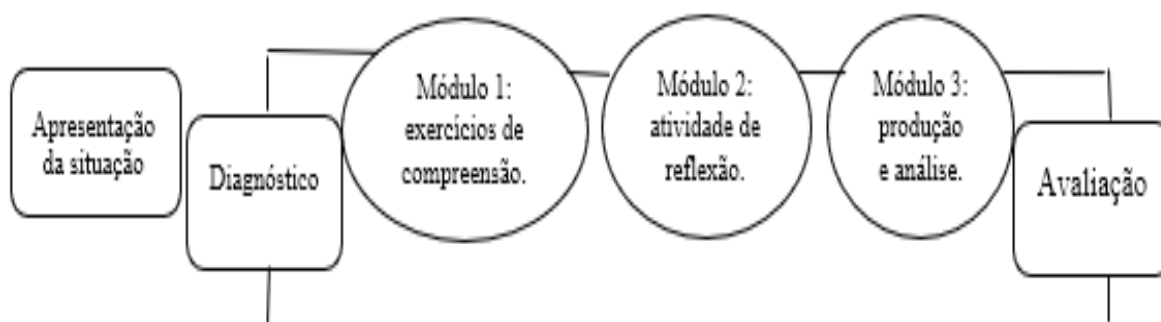
A pesquisa foi realizada em duas turmas de 6º ano, através da comparação entre um grupo experimental e um de controle. A turma experimental, aqui chamada de B, é composta por 36 alunos. A turma controle, denominada de A, também é constituída por 36 alunos. Por ser uma escola de tempo integral, um dos requisitos para efetivar a matrícula é o aluno estar dentro da faixa etária adequada ao ano escolar que irá cursar, por isso todos os participantes desta pesquisa possuem entre 11 e 12 anos. Além disso, é importante destacar que esses alunos apresentam constantes faltas, devido ao fato de a escola ser de tempo integral e ainda não estarem habituados à rotina. Destaca-se que há um bom convívio entre os alunos e entre alunos e professores.

3.4 Coleta de dados

Nesta seção, apresentaremos as atividades que foram realizadas durante o desenvolvimento da pesquisa. É importante destacar que os exercícios propostos se pautam no modelo de sequência didática apresentado pelo Grupo de Genebra, mais especificamente por seus expoentes Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Dessa maneira,

será utilizada a estrutura da sequência didática citada que será adaptada para os objetivos desse trabalho.

FIGURA 1 – Sequência didática para o 6º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Sequência didática adaptada.

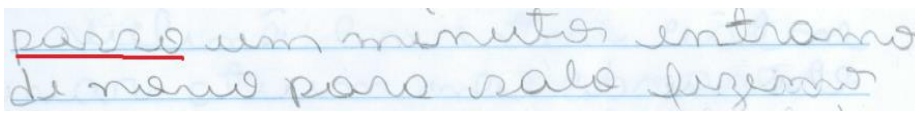
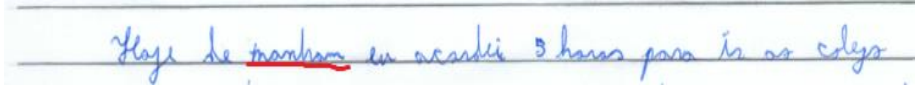
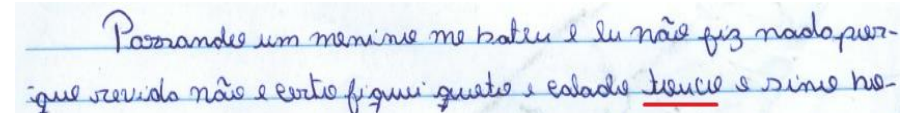
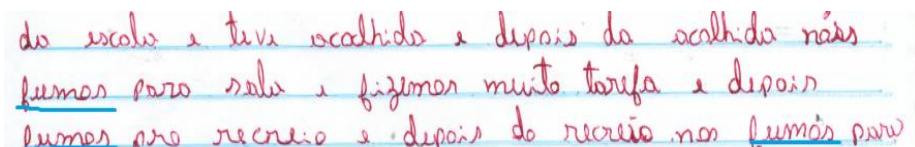
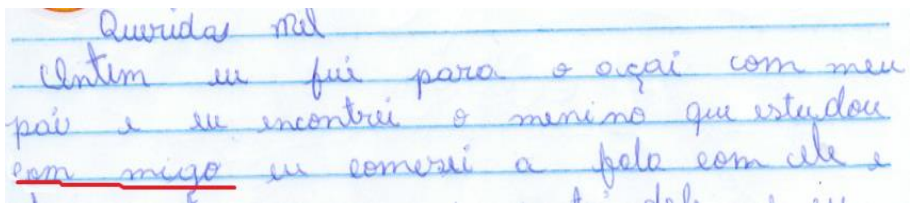
3.4.1 Primeira fase: teste diagnóstico e apresentação da situação

Ao considerar que as práticas de ensino também precisam ser norteadas pelas dificuldades que os alunos apresentam durante as aulas, a definição do objeto de estudo desse trabalho se baseou em duas atividades realizadas no primeiro bimestre de 2018 nas turmas do 6º A e B. A primeira atividade consistiu na escrita da sinopse do filme *João e Maria*, cujo objetivo foi verificar as principais ocorrências de desvios ortográficos praticados pelos alunos.

Inicialmente, foi exibido o filme. Em seguida, várias sinopses de outros longas-metragens foram distribuídas entre os alunos a fim de que eles tivessem um primeiro contato com o gênero que iriam escrever. Após esse contato, alguns dos textos apresentados foram lidos e, em seguida, a professora perguntou aos aprendizes o que aqueles textos tinham em comum. Depois dessa conversa, foram identificadas as características de uma sinopse e qual a sua função social. Posteriormente, foi pedido para que os alunos escrevessem a sinopse do filme *João e Maria*.

Após a correção dos textos produzidos, foram catalogados com base nos processos fonológicos propostos por Roberto (2016) os principais desvios ortográficos produzidos pelos aprendizes. A seguir, podemos observar alguns exemplos.

QUADRO 03 – Pré-teste de escrita: exemplos de desvios ortográficos com base nos processos fonológicos propostos por Roberto (2016).

| Processos fonológicos | Exemplos ¹ |
|-------------------------|--|
| Apagamento ou supressão |  |
| Acréscimo |  |
| Transposição |  |
| Substituição |  |
| Ressilabação |  |

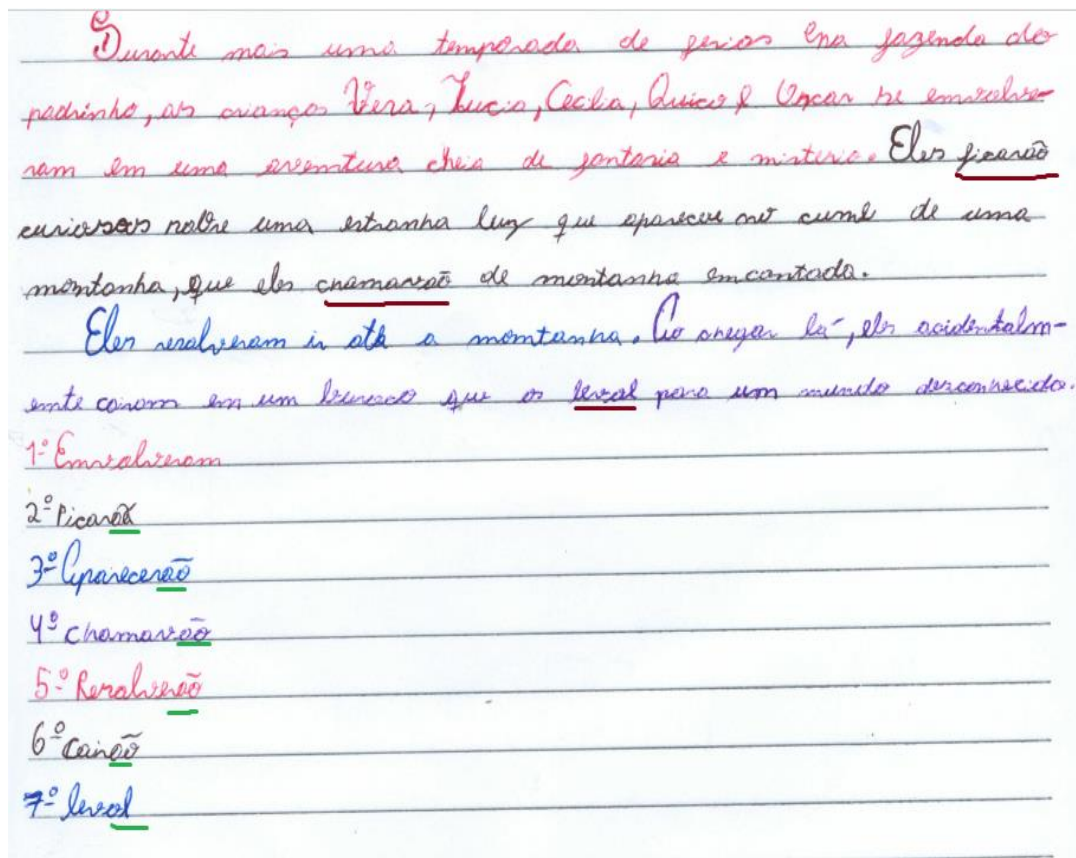
Fonte: Produzida pela autora, com base no pré-teste dos alunos, 2018.

¹ Apagamento – “Passou um minuto, entramos de novo para a sala, fizemos[...]/ Acréscimo – “Hoje de manhã, eu acordei três horas para ir ao colégio [...]” / Transposição – “Passando, um menino me bateu e eu não fiz nada porque revidar não é certo. Fiquei quieto e calado. Tocou o sino [...]” / Substituição – “[...] depois da acolhida, nós fomos para a sala e fizemos muita tarefa [...]” / Ressilabação – “[...] o menino que estudou comigo, eu comecei a falar com ele [...]”.

No capítulo seguinte, o gráfico 01 mostrará que o processo fonológico denominado “Substituição” - objeto da nossa pesquisa – é o segundo desvio mais cometido pelos alunos.

Na segunda atividade realizada, foram analisados 26 textos do 6º A e 28 do 6º B, totalizando 54. Esse teste consistiu na realização de um ditado do resumo do livro *A montanha encantada*, de Maria José Dupré. Esse texto foi selecionado com a finalidade de verificarmos um dos principais erros cometidos pelos alunos: a substituição do <am> por <ão> e do <u> pelo <l> em verbos do pretérito perfeito do indicativo. É importante citar que esse texto foi escolhido devido a recorrência desse tempo verbal. Além disso, destaca-se que o pré-teste 2, assim denominada a segunda atividade, foi realizado não só a partir do resumo do livro, mas também de um ditado de palavras retiradas do próprio texto com a finalidade de confirmar as dificuldades dos alunos referentes às substituições supracitadas, já que a quantidade de verbos-alvo não pode ser controlada em uma coleta espontânea, como foi a primeira. A seguir, apresentamos algumas redações do pré-teste 2, a fim de evidenciarmos como essa etapa foi realizada.

Figura 02 – Modelo do pré-teste 2 realizado nas turmas.

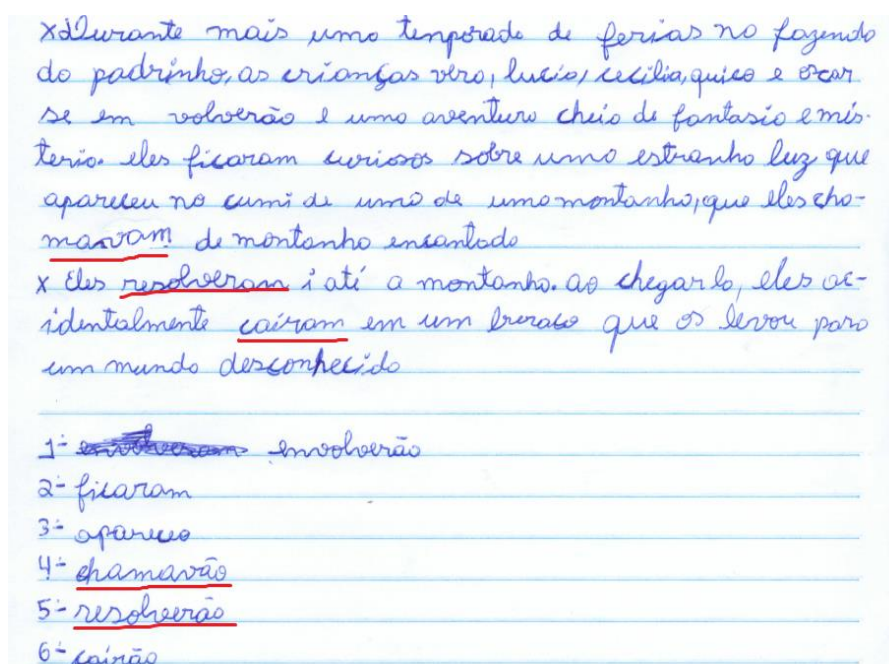


Fonte: Pré-teste de um aluno, 2018.

Ao analisarmos esse texto, por exemplo, identificamos 6 erros referentes à substituição do <am> pelo <ão> e 1 referente à substituição do <u> pelo <l>. É importante destacar que nessa fase nos preocupamos em contabilizar somente essas dificuldades visto que constituem o nosso objeto de pesquisa.

Ressalta-se no ditado, o verbo *envolveram*, único escrito de acordo com a normas ortográficas. Isso revela que o aprendiz tem consciência da existência das duas terminações <am> e <ão> em verbos, só não sabe aplicar as regras para o uso adequado de cada uma. É nesse momento, que o papel do professor como mediador torna-se fundamental, pois ele poderá partir do conhecimento prévio do aluno e orientá-lo no processo de aprendizagem da grafia correta desses verbos.

FIGURA 03 – Concorrência de grafemas para representar o ditongo nasal [ãw]



Fonte: Exemplo de pré-teste, 2018.

Na figura 3, verificamos que o aluno escreve as palavras “chamavam”, “resolveram” e “caíram” de duas maneiras diferentes: no texto ele utiliza a grafia correta <am>, mas no ditado de palavras usa a grafia <ão>. Isso nos mostra que o aluno tem a consciência fonológica que há duas grafias para o mesmo som, no entanto há a ausência da consciência morfológica para utilizar corretamente as duas formas.

Casos como os apresentados nas figuras 02 e 03 foram frequentes nos textos analisados no segundo pré-teste. Entendemos, dessa maneira, a necessidade de nas

próximas etapas trabalhar a ortografia com textos reais, não com palavras isoladas, pois assim consideramos que os alunos com a mediação do professor terão a oportunidade de identificar e refletir sobre o uso adequado das terminações <ão>, <am> e <u> nos verbos do pretérito perfeito do indicativo.

A etapa seguinte fundamentou-se em uma sequência de atividades que visam a diminuir as dificuldades dos aprendizes referentes ao uso correto das grafias <am> e <u> no final dos verbos do pretérito perfeito do indicativo.

3.4.2 *Intervenção*

Nesta seção será descrito o processo de intervenção na turma experimental. As atividades² detalhadas a seguir se apoiam nos pressupostos de Moraes (2008), Soares (2003), Ferreira e Teberosky (1991), segundo os quais a aprendizagem da escrita ocorre não de modo passivo, mas de forma ativa. Isso significa que o aprendiz é capaz, através da mediação do professor, de refletir sobre as regras da norma ortográfica, abandonando assim aquela velha visão do sujeito receptor (o aluno) e do sujeito depositário (o professor). Acreditamos, dessa maneira, que quando o aluno é levado à reflexão, o conhecimento que se pretende alcançar será mais facilmente internalizado, assim contribuindo para uma aprendizagem mais sólida.

As ações de intervenção foram aplicadas no primeiro semestre de 2018 e são compostas por três atividades. Optamos por um número reduzido de atividades, visto que no sistema de ensino em que estamos inseridos é necessário englobar todos os conteúdos previstos para o ano letivo. Além disso, consideramos esse número suficiente para o objetivo que desejamos atingir, a saber: estimular a reflexão acerca do uso do ditongo nasal decrescente e da vogal oral posterior alta de verbos do pretérito perfeito do indicativo.

Destaca-se que, durante a aplicação das atividades de intervenção na turma experimental, o grupo de controle foi orientado a construir outros conhecimentos linguísticos. A seguir, são expostos os assuntos estudados por esse grupo no decorrer dessa etapa:

1ª aula (100 min) – Análise das características de um conto maravilhoso; Leitura e compreensão de um conto.

² As atividades de intervenção estão anexadas nos apêndices (pág. 96).

2ª aula (55 min) – Explicação do conceito de substantivo e resolução de questões.

3ª aula (100 min) – Exibição do filme *João e Maria, caçadores de bruxas*.

4ª aula (100 min) – Produção do rascunho de um conto maravilhoso moderno;

5ª aula (100 min) – Correção dos rascunhos pelos corretores de sala e reescrita do texto.

Optou-se nessa turma por não realizar nenhum exercício relacionado ao objeto de estudo desta pesquisa. Dessa maneira, pretende-se confirmar, através da comparação dos resultados das duas turmas, que as dificuldades referentes às correspondências fonográficas regulares morfológico-gramaticais só serão atenuadas mediante atividades planejadas e contínuas. Assim, afasta-se a ideia de que a aprendizagem das regras ortográficas ocorre de maneira natural.

3.4.3. Pós-testes

Logo após as intervenções, foram conduzidos os pós-testes³ similares às atividades do pré-teste.

A primeira atividade realizada baseou-se na leitura de três sinopses. Ao todo, havia 9 pares de verbos referentes ao uso das terminações <am> e <ão>, 9 referentes ao uso da terminação <u> e 1 substantivo com a terminação <l>.

Em um primeiro momento, deu-se um tempo para que os alunos lessem os textos e circulassem os verbos com a grafia correta. Em seguida, a professora realizou a segunda leitura das sinopses para que os aprendizes fizessem as alterações que achassem convenientes e confirmassem suas respostas.

Os dados referentes às substituições de <am> e <u> no final dos verbos do pretérito perfeito do indicativo foram reunidos e analisados com atenção e, em seguida, foram comparados aos resultados obtidos na turma controle, a fim de avaliarmos a eficácia das atividades apresentadas na fase de intervenção.

³ Os pós-testes estão anexados nos apêndices (pág. 107).

4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

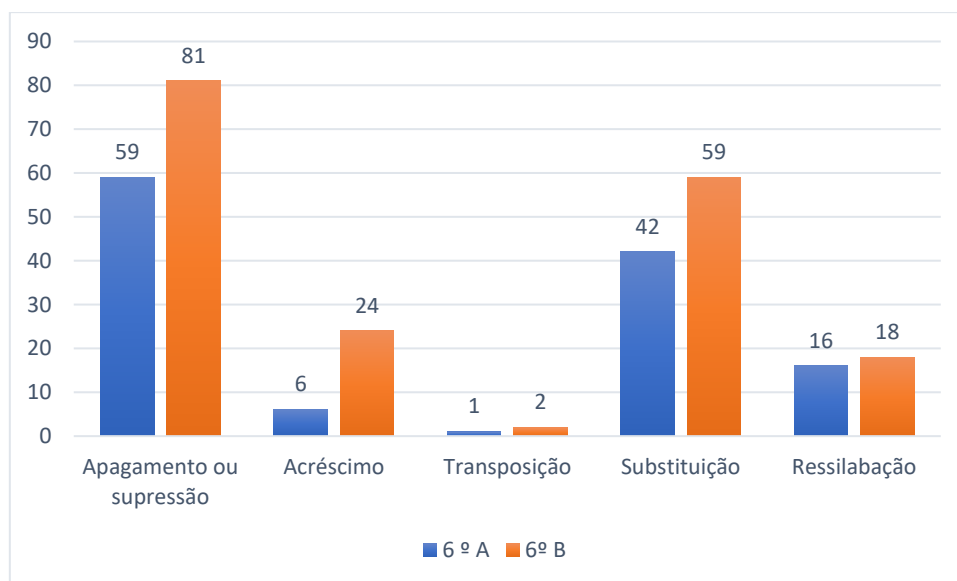
Neste capítulo objetiva-se descrever como foram realizadas as intervenções e, a partir dos dados coletados, comparar os resultados obtidos no pós-teste com os do pré-teste da turma experimental. Também serão comparados os dados alcançados no teste final da turma controle e da experimental, a fim de constatarmos a aplicabilidade das atividades realizadas.

4.1 Pré-teste 1 (Escrita espontânea)

Nesta análise inicial, evidenciaremos, no primeiro teste aplicado, os desvios mais frequentes nos textos produzidos. Em seguida, será apresentado o total de ocorrências relacionadas às substituições das terminações <am> e <u> por <ão> e <l>, respectivamente.

No gráfico a seguir, podemos visualizar os tipos de desvios mais cometidos pelos aprendizes na turma do 6º A e B. É importante citar que nesse primeiro pré-teste foram analisados 32 textos do 6º A e 34 do 6º B, totalizando 66 produções. Além disso, faz-se necessário esclarecer que os vocábulos que apresentavam os mesmos desvios em um texto foram contabilizados como apenas um.

GRÁFICO 01 – Primeiro teste diagnóstico de escrita: principais desvios cometidos pelos alunos.



Fonte: Produzido pela autora, 2018.

Percebemos a partir do gráfico exposto que, em ordem decrescente, os desvios mais cometidos pelos aprendizes foram apagamento, substituição, acréscimo e ressilabação. Vale lembrar que o nosso objeto de estudo está incluído no processo fonológico denominado “Substituição”, segunda maior dificuldade apresentada pelos alunos, de acordo com o teste.

É importante esclarecer que a primeira atividade foi analisada duas vezes, sob diferentes aspectos. Primeiramente, foram observados os principais desvios cometidos pelos aprendizes, como mostrado no parágrafo anterior. Após esse diagnóstico, percebemos que as substituições das terminações <am> por <ão> e do <u> por <l> nos verbos de terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo eram frequentes nos textos produzidos pelos alunos. Por isso, também utilizamos essa atividade para verificar a quantidade de erros e acertos relacionados a essas substituições, dados que serão apresentados nas tabelas 1 e 2.

Na tabela 01, podemos visualizar os dados analisados na turma A. Observamos que foram encontradas 185 ocorrências de verbos na 3ª pessoa do singular e do plural do pretérito perfeito do indicativo. Desse total, identificamos 140 acertos (75,1%), 11 (5,9%) substituições da terminação <am> por <ão>, 17 (9,2%) substituições da terminação <u> por <l> e outras 20 terminações inadequadas, totalizando 48 (24,9%) erros. Os números marcados com asterisco (*) indicam que o total de erros foi composto pela somatória das substituições em estudo mais outras terminações usadas incorretamente.

Destaca-se também da tabela abaixo, o número de participantes que corresponde a 29. Dessa quantidade, 11 apresentaram pelo menos um dos erros referente aos objetos de estudo desta pesquisa, o que equivale a 37,9% dos alunos que participaram desse primeiro teste. Cita-se, também, que os espaços preenchidos com um traço (-) indicam a ausência do aprendiz durante a aplicação do teste.

TABELA 01 – Dados do pré-teste 1 da turma A (Escrita espontânea)

| Aluno (a) | Número de ocorrências | Acertos | Substituição do <am> pelo <ão> | Substituição do <u> pelo <l> | Total de erros |
|------------------|------------------------------|----------------|---|---|-----------------------|
| A1 | 9 | 2 | 0 | 1 | 7* |
| A2 | 8 | 8 | 0 | 0 | 0 |
| A3 | 9 | 9 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | |
|------------|----|----|---|---|----|
| A4 | 9 | 8 | 0 | 0 | 1* |
| A5 | 10 | 8 | 0 | 0 | 2* |
| A6 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| A7 | - | - | - | - | - |
| A8 | 11 | 11 | 0 | 0 | 0 |
| A9 | 4 | 1 | 1 | 2 | 3 |
| A10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| A11 | 8 | 7 | 0 | 0 | 1* |
| A12 | - | - | - | - | - |
| A13 | 5 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| A14 | 3 | 0 | 0 | 3 | 3 |
| A15 | 9 | 7 | 0 | 2 | 2 |
| A16 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| A17 | 5 | 2 | 0 | 1 | 3* |
| A18 | 12 | 8 | 4 | 0 | 4 |
| A19 | 3 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| A20 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| A21 | 5 | 1 | 0 | 0 | 4* |
| A22 | - | - | - | - | - |
| A23 | - | - | - | - | - |
| A24 | 11 | 9 | 0 | 2 | 2 |
| A25 | 7 | 5 | 1 | 0 | 2* |
| A26 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| A27 | 4 | 2 | 0 | 2 | 2 |
| A28 | 12 | 7 | 5 | 0 | 5 |
| A29 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| A30 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| A31 | 8 | 8 | 0 | 0 | 0 |
| A32 | 9 | 5 | 0 | 4 | 4 |
| A33 | - | - | - | - | - |
| A34 | - | - | - | - | - |
| A35 | - | - | - | - | - |
| A36 | 6 | 6 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | |
|--------------|------|-------|------|------|-------|
| Total | 185 | 140 | 11 | 17 | 48 |
| % | 100% | 75,1% | 5,9% | 9,2% | 24,9% |

Fonte: Própria autora, 2018.

A tabela 02, apresenta os dados obtidos a partir da análise dos 27 textos da turma B. Verifica-se que foram encontradas 300 ocorrências de verbos na 3ª pessoa do singular e do plural do pretérito perfeito do indicativo. Desse total, 241 estavam escritas de acordo com a norma ortográfica, 33 foram grafadas equivocadamente com <ão>, 16 foram escritas com <l>, 10 foram grafadas com outras terminações (por exemplo, “falaro” e “encontro”), totalizando 59 inadequações.

TABELA 02 – Dados do pré-teste 1 da turma B (Escrita espontânea)

| Aluno (a) | Número de ocorrências | Acertos | Substituição do <am> pele <ão> | Substituição do <u> pelo <l> | Total de erros |
|----------------------------|--|----------------|---|---|---------------------------------|
| B1 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| B2 | 13 | 11 | 1 | 1 | 2 |
| B3 | 13 | 13 | 0 | 0 | 0 |
| B4 | - | - | - | - | - |
| B5 | - | - | - | - | - |
| B6 | 21 | 20 | 0 | 1 | 1 |
| B7 | 17 | 16 | 0 | 1 | 1 |
| B8 | 18 | 18 | 0 | 0 | 0 |
| B9 | 18 | 17 | 1 | 0 | 1 |
| B10 | 18 | 18 | 0 | 0 | 0 |
| B11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| B12 | 9 | 7 | 0 | 1 | 2* |
| B13 | 9 | 7 | 1 | 0 | 2* |
| B14 | - | - | - | - | - |
| B15 | 13 | 12 | 0 | 1 | 1 |
| B16 | 7 | 7 | 0 | 0 | 0 |
| B17 | 10 | 5 | 4 | 0 | 5* |

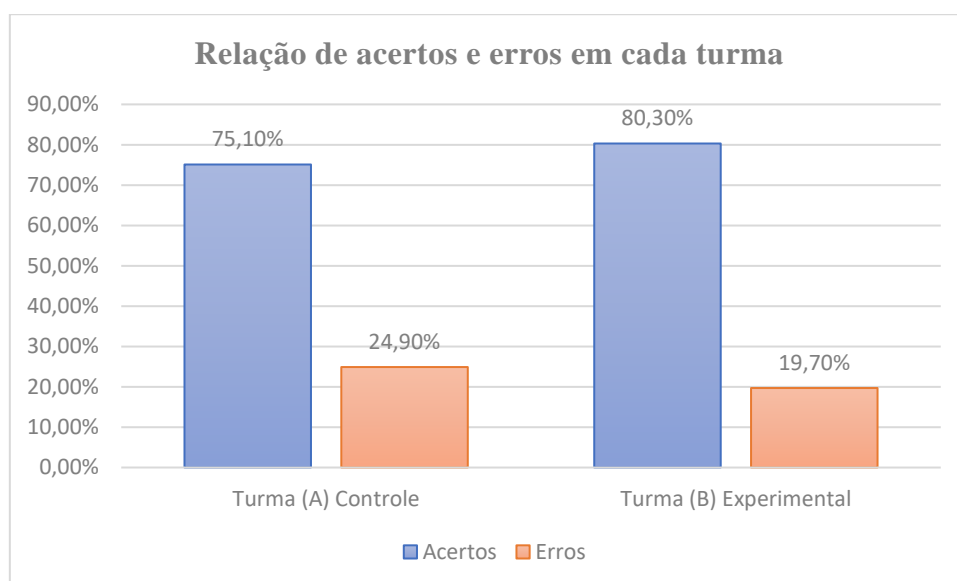
| | | | | | |
|--------------|------|-------|-----|------|-------|
| B18 | 7 | 1 | 5 | 1 | 6 |
| B19 | 8 | 7 | 0 | 0 | 1* |
| B20 | 12 | 7 | 0 | 0 | 5* |
| B21 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| B22 | - | - | - | - | - |
| B23 | 18 | 16 | 0 | 1 | 2* |
| B24 | 16 | 16 | 0 | 0 | 0 |
| B25 | 12 | 5 | 7 | 0 | 7 |
| B26 | - | - | - | - | - |
| B27 | 12 | 9 | 1 | 1 | 3* |
| B28 | 6 | 1 | 5 | 0 | 5 |
| B29 | 7 | 0 | 4 | 3 | 7 |
| B30 | 6 | 4 | 0 | 2 | 2 |
| B31 | 14 | 9 | 2 | 3 | 5 |
| B32 | 8 | 7 | 1 | 0 | 1 |
| B33 | - | - | - | - | - |
| B34 | - | - | - | - | - |
| B35 | - | - | - | - | - |
| B36 | - | - | - | - | - |
| Total | 300 | 241 | 33 | 16 | 59 |
| % | 100% | 80,3% | 11% | 5,3% | 19,7% |

Fonte: Própria autora, 2018.

Observa-se também que dos 27 alunos que realizaram o teste, 17 cometeram pelo menos um dos erros referentes aos objetos de estudo dessa pesquisa. Esse número equivale a 62,9% dos participantes, o que justifica a aplicação das atividades de intervenção nessa turma.

Os gráficos a seguir exibem os resultados alcançados em dois aspectos distintos em cada turma: o primeiro, a relação entre o total de erros e acertos e, o segundo a porcentagem de alunos que apresentaram pelo menos um erro relacionado aos objetos de estudo desta pesquisa.

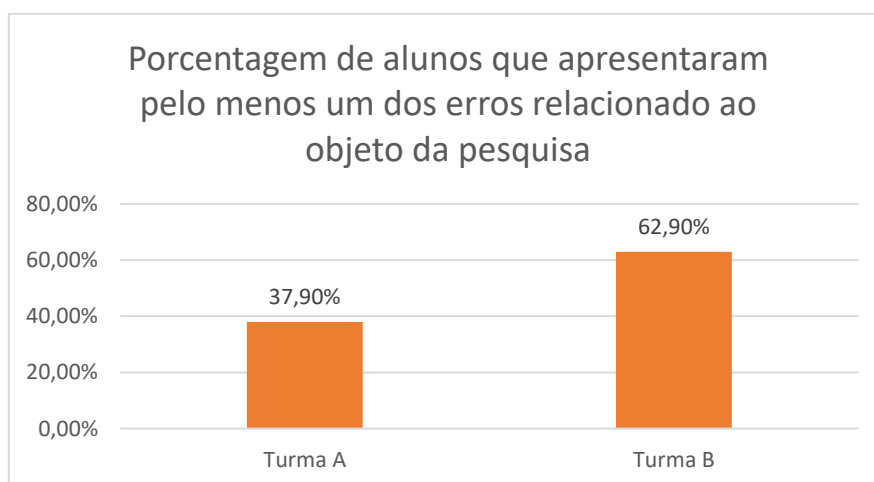
GRÁFICO 02 – Relação de erros e acertos no pré-teste 1



Fonte: Própria autora, 2018.

Os dados do gráfico 02 mostram que, ao considerar a quantidade de acertos e erros, a turma A apresentou um rendimento inferior à turma experimental, visto que foram contabilizados 75,1% de acertos na primeira turma, enquanto que na segunda 80,3% dos verbos analisados estavam de acordo com as regras ortográficas. Além disso, na turma controle foram analisados no total 24,9% de erros envolvendo as substituições das terminações <am> e <u> por <ão> e <l>, respectivamente. Ao passo que na turma experimental foram verificados 19,7%.

GRÁFICO 03 – Percentual de alunos que cometeram pelo menos um dos erros.

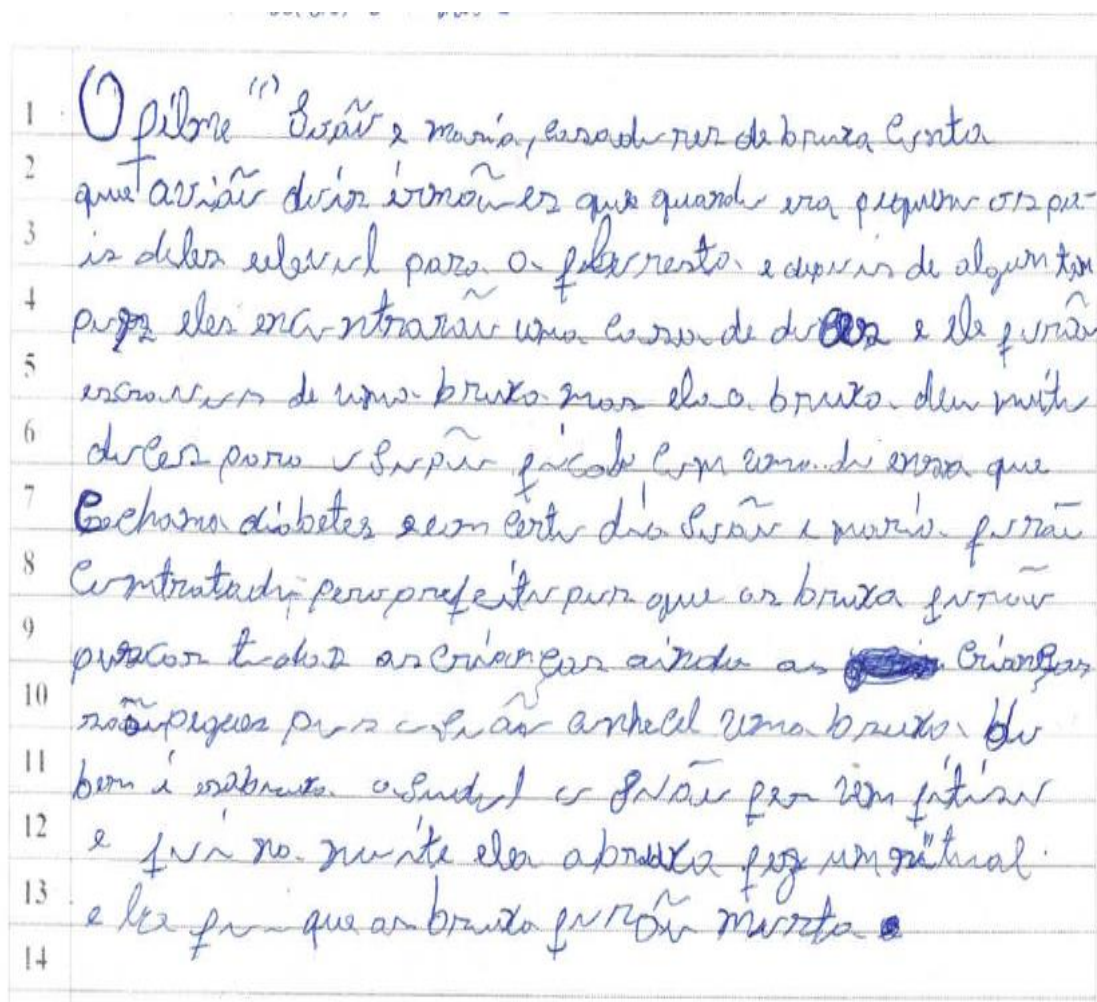


Fonte: Própria autora, 2018.

No gráfico 03, no entanto, verifica-se que quando consideramos o número de alunos que apresentaram pelo menos um erro referente às substituições citadas anteriormente, a turma A apresentou um rendimento superior à turma B, dado que nesta turma 62,9% demonstraram dificuldades quanto ao uso das terminações, enquanto que naquela turma apenas 37,9% apresentaram erros.

A figura a seguir apresenta a produção textual do aluno B29 que exemplifica com clareza o nosso objeto de estudo. Nela observamos verbos da 3ª pessoa do singular e do plural do pretérito perfeito do indicativo grafados com <ão> e <l>, nas linhas 3, 4, 6, 10 e 11.

FIGURA 04 – Exemplo de produção com substituição da terminação <am> e <u> por <ão> e <l>, respectivamente.

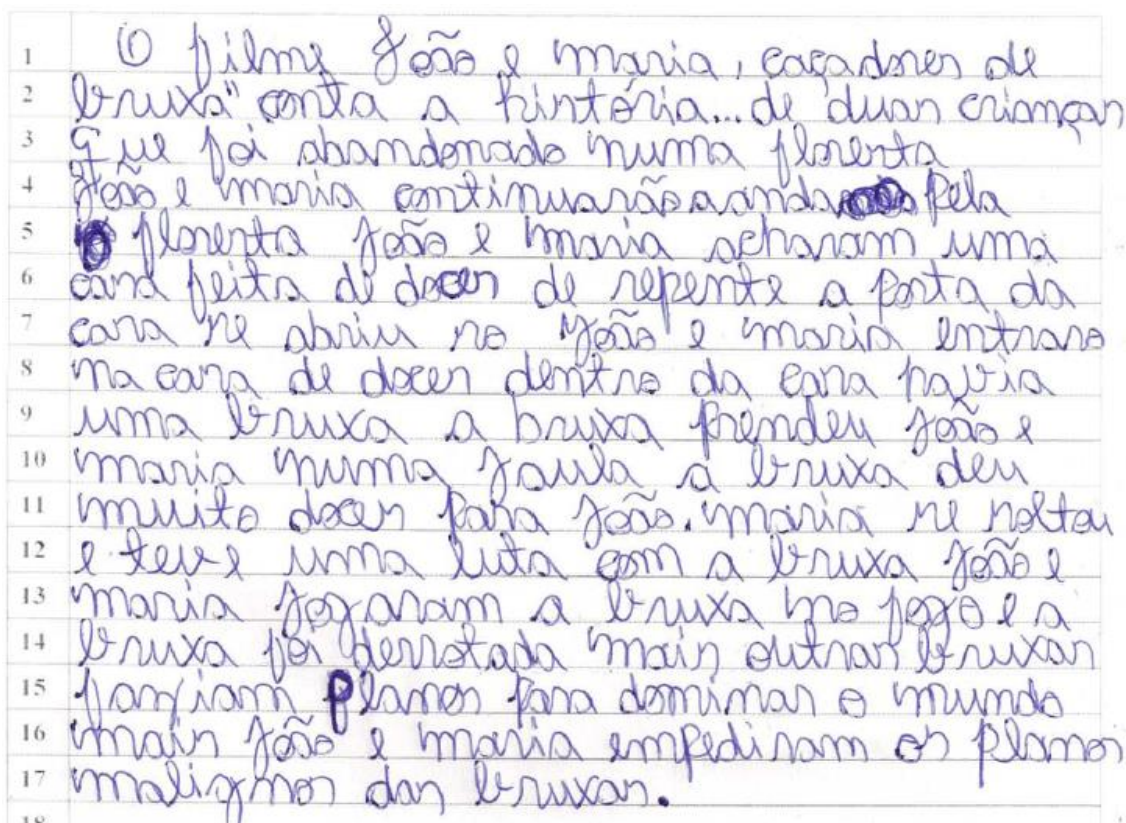


Fonte: Produção textual do aluno B29, 2018.

Nesta produção, o aluno grafou com <l> o final dos verbos “levol” (linha 3), “ficol” (linha 6), “conhecel” (linha 10) e “ajudol” (linha 11). Além disso, os verbos “forão” (linha 4) e “encontrarão” (linha 4) foram escritos com a terminação <ão>.

Adiante podemos visualizar a produção do aluno B13. Nela observamos que há 9 ocorrências de verbos na 3ª pessoa do singular e do plural do pretérito perfeito do indicativo. Desses verbos, 7 tiveram suas terminações grafadas de acordo com a norma ortográfica, a saber: acharam (linha 5), abriu (linha 7), prendeu (linha 9), deu (linha 10), soltou (linha 11), jogaram (linha 13) e “empediram” (linha 16), este último com um equívoco na primeira sílaba ao grafar *e* no lugar de *i*. Na linha 4, verificamos o verbo “continuarão” do pretérito perfeito do indicativo grafado equivocadamente com a terminação <ão>. Além disso, na linha 7, o aluno escreve o verbo *entraram* com o apagamento do *am* e a inserção do *o*, assim permanecendo *entraro*.

FIGURA 05 – Exemplo de produção textual



Fonte: Produção textual do aluno B13, 2018.

A incerteza apresentada pelo aluno B13 sobre qual terminação usar nos verbos do pretérito perfeito do indicativo revelou-se constante nas produções dos demais

aprendizes. Isso evidencia que esses alunos possuem um conhecimento acerca dessas terminações, mas, por desconhecerem as regras que norteiam o uso adequado, oscilam entre uma grafia e outra. Por isso, enfatizamos a importância do professor diagnosticar as dificuldades de seus alunos e, a partir da identificação do problema, criar estratégias de intervenção que valorizem também o conhecimento já adquirido pelo aprendiz.

4.2 Pré-teste 2

O segundo teste foi realizado através do ditado de um texto e de seis palavras retiradas do próprio texto. Destaca-se que havia 7 verbos na terceira pessoa do singular e do plural do pretérito perfeito do indicativo: envolveram, ficaram, apareceu, ouviram, caíram, levou e descobriram. Desses foram escolhidos apenas seis para o ditado de palavras.

Na tabela a seguir, apresentam-se os dados verificados na turma A.

TABELA 03 – Dados do pré-teste 02 da turma controle

| Alunos | Acertos | Ditado do texto | | Ditado das palavras | | | Total | |
|------------|---------|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------|---------|-------|
| | | Substituição do <am> por <ão> | Substituição do <u> por <l> | Substituição do <am> por <ão> | Substituição do <u> por <l> | Outros casos | Acertos | Erros |
| A1 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A2 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A3 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 4 | 3 |
| A5 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A6 | 2 | 3 | 0 | 3 | 0 | 2 | 2 | 8 |
| A7 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 5 | 0 | 9 |
| A8 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A9 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A10 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A11 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A12 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A13 | 2 | 5 | 0 | 4 | 0 | 0 | 7 | 4 |
| A14 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |

| | | | | | | | | |
|--------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|
| A15 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A16 | 5 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 5 | 2 |
| A17 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A18 | 2 | 3 | 0 | 4 | 0 | 2 | 2 | 9 |
| A19 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 1 | 6 |
| A20 | 7 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 7 | 1 |
| A21 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A22 | 6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 1 |
| A23 | 6 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 6 | 2 |
| A24 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A25 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 2 | 6 |
| A26 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A27 | 6 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 6 | 2 |
| A28 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A29 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 | 2 |
| A30 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A31 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A32 | 5 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 5 | 4 |
| A33 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A34 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| A35 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| A36 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Total | 179 | 14 | 6 | 12 | 7 | 19 | 179 | 58 |
| % | 79,9 | 6,2 | 2,6 | 5,3 | 3,1 | 8,5 | 75,5 | 24,4 |

Fonte: Própria autora, 2018.

Na tabela 03, observa-se que 79,9 % dos verbos foram grafados de acordo com a norma ortográfica. Ao analisar o ditado do texto, verificou-se que 6,2% dos verbos foram escritos com a terminação <ão> e 2,6% com a terminação <l>. Referente ao ditado das palavras, percebemos uma pequena variação do resultado quando comparado ao texto, visto que 5,3% dos verbos foram grafados com <ão> e 3,1% com <l>. Constatou-se que essa variação decorreu das incertezas dos aprendizes a respeito do uso adequado dessas

terminações, o que os leva a escrever ora com <am> ou <ão>, ora com <u> ou <l>. Por fim, verificou-se que 8,5% dos verbos possuíam outras terminações, como em *envolvero*.

Na tabela 04, estão expostos os dados obtidos na turma experimental após análises dos ditados.

TABELA 04 – Dados do pré-teste 02 da turma experimental

| Alunos | Acertos | Ditado do texto | | Ditado das palavras | | | Total | |
|------------|---------|-------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|-----------------------------|--------------|---------|-------|
| | | Substituição do <am> por <ão> | Substituição do <u> por <l> | Substituição do <am> por <ão> | Substituição do <u> por <l> | Outros casos | Acertos | Erros |
| B1 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| B2 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| B3 | 3 | 4 | 0 | 1 | 0 | 4 | 3 | 9 |
| B4 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| B5 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| B6 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| B7 | 5 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 5 | 3 |
| B8 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| B9 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| B10 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| B11 | 4 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 4 | 3 |
| B12 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| B13 | 2 | 4 | 1 | 4 | 0 | 0 | 2 | 9 |
| B14 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| B15 | 5 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 5 | 4 |
| B16 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| B17 | 4 | 3 | 0 | 2 | 0 | 0 | 4 | 5 |
| B18 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| B19 | 2 | 4 | 0 | 4 | 1 | 1 | 2 | 10 |
| B20 | 2 | 3 | 2 | 5 | 1 | 0 | 2 | 11 |
| B21 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| B22 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| B23 | 4 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1 | 4 | 5 |
| B24 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |

| | | | | | | | | |
|--------------|------|----|-----|------|-----|-----|------|------|
| B25 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| B26 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| B27 | 7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |
| B28 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| B29 | 3 | 4 | 0 | 4 | 2 | 0 | 3 | 10 |
| B30 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| B31 | 6 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 6 | 1 |
| B32 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 4 | 1 | 6 |
| B33 | 2 | 3 | 0 | 4 | 0 | 2 | 2 | 9 |
| B34 | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 | 2 |
| B35 | 2 | 5 | 0 | 4 | 2 | 0 | 2 | 11 |
| B36 | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Total | 129 | 36 | 6 | 35 | 8 | 14 | 129 | 99 |
| % | 68,2 | 19 | 3,2 | 18,5 | 4,2 | 7,4 | 56,5 | 43,4 |

Fonte: Própria autora, 2018.

Nesta tabela, verifica-se que 68,2 % das terminações verbais foram escritas de acordo com a norma ortográfica. Também se destaca que no ditado do texto, 19% apresentaram verbos grafados com a terminação <ão> e 3,2% com <l>. Ademais, no ditado de palavras 18,5% dos verbos foram escritos com a terminação <ão>, enquanto 4,2% foram grafados com <l>. Além disso, verificou-se que 7,4% dos verbos foram escritos com outras terminações. Por fim, identificou-se 56,5% de acertos e 43,4% de erros.

A seguir, os ditados do aluno B20 exemplificarão como a análise dos textos ocorreu.

FIGURA 06– Exemplo do pré-teste 2 do aluno B20.

A manta Encantada
 Durante mais uma temporada de férias na fazenda do papai. As crianças Vera, Lucia, Cecilia, Quico e Oscar se envolverão em uma aventura cheia de pólvora e mistério. Eles ficaram curiosos sobre uma estranha luz que apareceu no cimo de uma manta, que eles chamavam de manta Encantada.
 Durante o percurso eles ouviram uma musica misteriosa que fez com que ficassem ainda mais curiosos. Ao chegar ao topo da manta eles caíram em um buraco que usaram para o mundo descobri-lo. Ou eles descobrirão o misterio da luz da manta Encantada.

1- Envolverão 4- Ouvirão
 2- Aparecerão 5- leuol
 3- ~~Descobrirão~~ 6- descobrirão
 ficaram

Fonte: Produção textual do aluno B20, 2018.

Observa-se nas linhas 4, 13 e 15 os verbos da 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo grafados com <ão>, a saber: “envolverão”, “cairão” e “descobrirão”. No entanto, nas linhas 6 e 10, os verbos *ficaram* e *ouviram* foram escritos de acordo com a norma ortográfica.

Percebe-se nesse exemplo, mais uma vez, uma incerteza do aprendiz sobre qual terminação usar, o que reforça a ideia de que há um conhecimento implícito acerca do uso dessas terminações, mas que o aluno não consegue exteriorizá-lo, provavelmente, por desconhecer as regras que regem as situações em que cada terminação deverá ser utilizada.

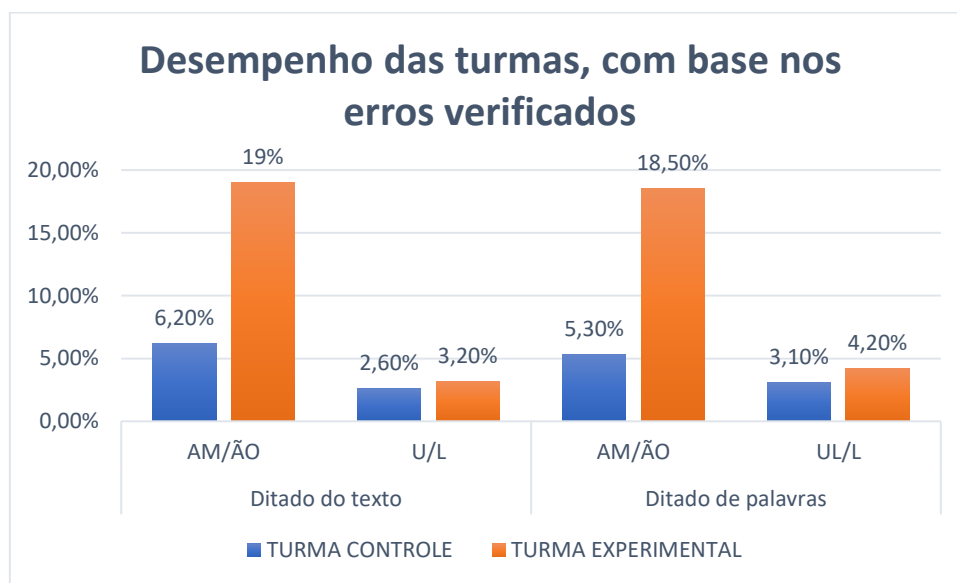
Nas linhas 7 e 14 verificou-se o uso da terminação <l> nos verbos *aparecel* e *levol*. Nesse caso, o aprendiz não utilizou em nenhum momento a terminação <u>, o que nos leva a pensar que há um desconhecimento acerca das representações do fonema /u/ no final de sílaba.

No ditado de palavras, percebemos que o aprendiz grafou quase todos os verbos da mesma maneira que grafou no texto, com exceção do verbo *ficaram*, escrito no texto

com a terminação <am> e no ditado com <ão>. É importante citar que casos como esses foram recorrentes nos textos analisados.

O gráfico 04 mostra o desempenho de cada turma nos ditados realizados. O resultado desse gráfico foi obtido a partir da quantidade de erros referentes às substituições de <am> por <ão> e de <u> por <l>.

GRÁFICO 04 – Quantidade de erros relacionados aos objetos de estudo



Fonte: Própria autora, 2018.

Os dados acima revelam que, referente ao ditado do texto, na turma A 6,2% dos verbos foram escritos com <ão> e 2,6% com <l>, enquanto que na turma B 19% foram grafados com <ão> e 3,2% com <l>. No tocante ao ditado das palavras, na turma A 5,3% dos verbos foram escritos com <ão> e 3,1 com <l>, ao passo que na turma B 18,5% foram escritos com <ão> e 4,2% com <l>.

Apesar das duas turmas apresentarem dificuldades referentes às substituições citadas, percebe-se que na comparação dos dois grupos, a turma B apresentou um desempenho inferior ao da turma A, justificando assim a aplicação das atividades de intervenção naquele grupo.

4.3 Pré-teste 1 e Pré-teste 2

Adiante podemos visualizar o desempenho individual dos aprendizes, por turma, nos dois testes realizados: a escrita espontânea de uma sinopse e o ditado. Salienta-se que

os espaços preenchidos com um traço (-) indicam que o aprendiz não apresentou nenhum resultado referente ao nosso objeto de estudo e os preenchidos com X indicam que o aprendiz não realizou a atividade.

TABELA 05 – Desempenho individual, em cada teste, realizado na turma A.

| Aprendiz | Teste 1 (Escrita espontânea) | | | | Teste 2 (Ditado) | | | | Total | |
|------------|------------------------------|-------|---------|-------|------------------|-------|---------|-------|---------|-------|
| | Acertos | Erros | Acertos | Erros | Acertos | Erros | Acertos | Erros | Acertos | Erros |
| | AM/ÃO | AM/ÃO | U/L | U/L | AM/ÃO | AM/ÃO | U/L | U/L | | |
| A1 | 3 | - | - | - | 8 | - | 2 | - | 13 | - |
| A2 | 3 | 1 | 5 | 1 | 6 | 1 | 1 | - | 15 | 3 |
| A3 | - | - | 1 | 1 | - | - | 1 | - | 2 | 1 |
| A4 | 3 | - | 5 | - | 7 | - | 2 | - | 17 | - |
| A5 | 3 | - | 1 | 2 | 8 | - | 2 | - | 14 | 2 |
| A6 | 2 | - | 1 | - | 8 | - | 2 | - | 13 | - |
| A7 | X | X | X | X | 8 | - | 2 | - | 10 | - |
| A8 | 3 | 1 | - | - | 8 | - | 2 | - | 13 | 1 |
| A9 | - | 5 | 5 | - | - | 6 | 2 | - | 7 | 11 |
| A10 | 2 | - | 3 | - | - | 6 | 2 | - | 7 | 6 |
| A11 | 2 | - | 2 | - | 6 | - | 2 | - | 12 | - |
| A12 | X | X | X | X | 8 | - | 2 | - | 10 | - |
| A13 | 1 | - | 1 | - | 5 | - | 1 | 1 | 8 | 1 |
| A14 | - | 4 | 8 | - | - | 7 | 2 | - | 10 | 11 |
| A15 | - | - | - | - | 8 | - | 2 | - | 10 | - |
| A16 | 2 | - | 3 | 3 | 8 | - | 1 | 1 | 14 | 4 |
| A17 | 3 | - | 3 | - | 8 | - | 2 | - | 16 | - |
| A18 | 1 | - | 6 | - | 2 | - | 2 | - | 11 | - |
| A19 | - | - | - | 1 | - | 1 | - | 2 | - | 4 |
| A20 | 2 | - | - | 2 | 7 | - | 2 | - | 11 | 9 |
| A21 | 2 | - | 1 | - | 8 | - | 1 | - | 12 | - |
| A22 | X | X | X | X | 8 | - | 2 | - | 10 | - |
| A23 | - | - | - | - | 8 | - | 2 | - | 10 | - |
| A24 | 3 | - | 1 | - | 8 | - | 2 | - | 14 | - |
| A25 | 3 | - | 4 | - | 8 | - | 2 | - | 17 | - |
| A26 | 4 | - | 2 | - | 8 | - | 2 | - | 16 | - |
| A27 | 6 | - | - | - | - | - | - | - | 6 | - |
| A28 | - | 1 | 1 | 3 | - | - | - | - | 1 | 4 |

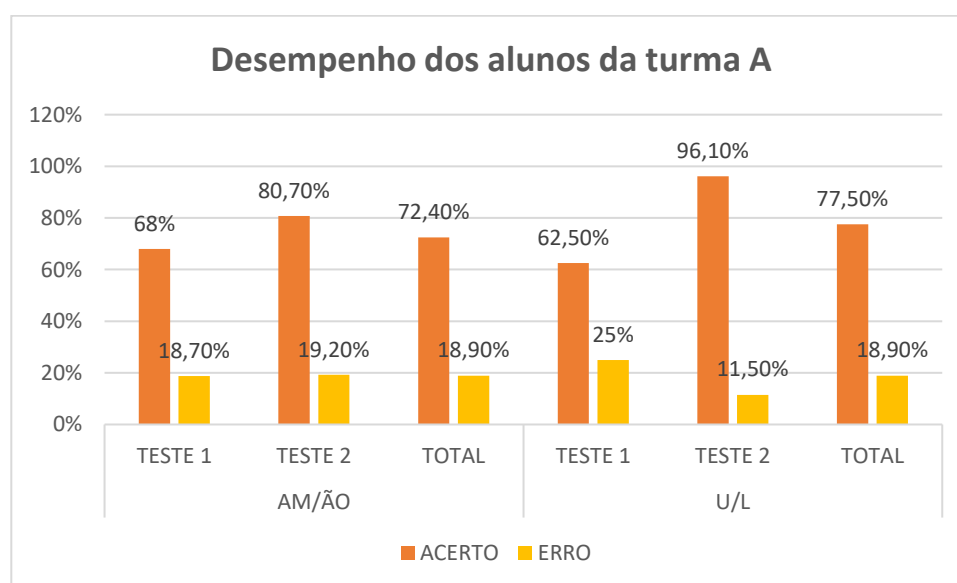
| | | | | | | | | | | |
|--------------|----|----|----|----|-----|----|----|---|-----|----|
| A29 | 9 | - | 1 | - | - | - | - | - | 10 | - |
| A30 | 2 | - | - | - | - | - | - | - | 2 | - |
| A31 | 6 | 1 | 4 | - | X | X | X | X | 10 | 1 |
| A32 | 3 | - | - | - | - | - | - | - | 3 | - |
| A33 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| A34 | X | X | X | X | - | - | - | - | - | - |
| A35 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| A36 | - | - | - | - | X | X | X | X | - | - |
| Total | 66 | 13 | 58 | 13 | 154 | 21 | 45 | 4 | 323 | 51 |

Fonte: Própria autora, 2018.

A partir da análise da tabela 05, verifica-se que no primeiro teste realizado na turma A foram constatados 66 acertos e 13 erros referentes à substituição do <am> por <ão>, bem como 58 acertos e 13 erros relacionados à substituição do <u> por <l>. Ao considerar o segundo teste, observa-se que nessa turma foram verificados 154 acertos e 21 erros relacionados à troca do <am> por <ão>, bem como 45 acertos e 4 erros referentes à substituição do <u> por <l>. Assim totalizando, 323 acertos e 51 erros.

Abaixo, observa-se o gráfico com os percentuais do número de alunos que erraram e/ou acertaram a grafia dos verbos do pretérito perfeito do indicativo utilizados em seus textos.

GRÁFICO 05 – Percentual de alunos da turma A que erraram ou acertaram



Fonte: Própria autora, 2018.

Os percentuais desse gráfico foram calculados a partir do número de alunos que apresentaram acertos e/ou erros relacionados ao nosso objeto de estudo. Sendo assim, dos 32 alunos que produziram o primeiro teste na turma A, 68% usaram adequadamente os verbos do pretérito perfeito do indicativo terminados com <am>, ao passo que 18,7% equivocaram-se ao utilizarem a terminação <ão>. Referente à terminação <u> no final desses verbos, 62,5% acertaram, enquanto 25% erraram. A respeito do ditado, 26 alunos realizaram esse teste. Verificou-se que, nesse caso, 80,7% dos alunos acertaram o uso do <am> no final dos verbos, enquanto que 19,2% erraram ao grafarem com <ão>. Quanto à substituição do <u> por <l> no final dos verbos do pretérito perfeito do indicativo, 96,1% dos alunos acertaram ao usarem a grafia <u>, ao passo que 11,5% erraram ao utilizarem a grafia <l>.

A seguir, será apresentado o desempenho dos alunos da turma B.

TABELA 6 – Desempenho individual, em cada teste, realizado na turma B

| Aprendiz | Teste 1 (Escrita espontânea) | | | | Teste 2 (Ditado) | | | | Total | |
|------------|------------------------------|-------|---------|-------|------------------|-------|---------|-------|---------|-------|
| | Acertos | Erros | Acertos | Erros | Acertos | Erros | Acertos | Erros | Acertos | Erros |
| | AM/ÃO | AM/ÃO | U/L | U/L | AM/ÃO | AM/ÃO | U/L | U/L | | |
| B1 | 2 | - | 1 | - | 6 | - | 2 | - | 11 | - |
| B2 | - | - | - | - | 6 | - | 2 | - | 8 | - |
| B3 | 1 | 6 | - | - | 5 | 1 | 2 | - | 8 | 7 |
| B4 | X | X | X | X | 6 | 6 | 2 | - | 8 | 6 |
| B5 | X | X | X | X | 6 | - | 2 | - | 8 | - |
| B6 | 7 | - | 9 | - | X | X | X | X | 16 | - |
| B7 | 11 | - | 6 | 1 | 6 | 6 | 2 | - | 25 | 7 |
| B8 | - | 2 | - | 4 | X | X | X | X | 6 | - |
| B9 | 2 | - | 4 | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 9 | 7 |
| B10 | 2 | - | 4 | - | 4 | 2 | 1 | - | 11 | 2 |
| B11 | 4 | - | - | - | 4 | - | 2 | - | 10 | - |
| B12 | 7 | - | 10 | - | X | X | X | X | 17 | - |
| B13 | 2 | 1 | 5 | - | 3 | 2 | 2 | - | 12 | 3 |
| B14 | X | X | X | X | 5 | 1 | 2 | - | 7 | 1 |
| B15 | 4 | 1 | 5 | 1 | 6 | 3 | 1 | 1 | 16 | 6 |
| B16 | 4 | - | - | - | 6 | - | 2 | - | 12 | - |
| B17 | 9 | - | 1 | - | 6 | - | 2 | - | 18 | - |
| B18 | - | - | - | - | X | X | X | X | - | - |

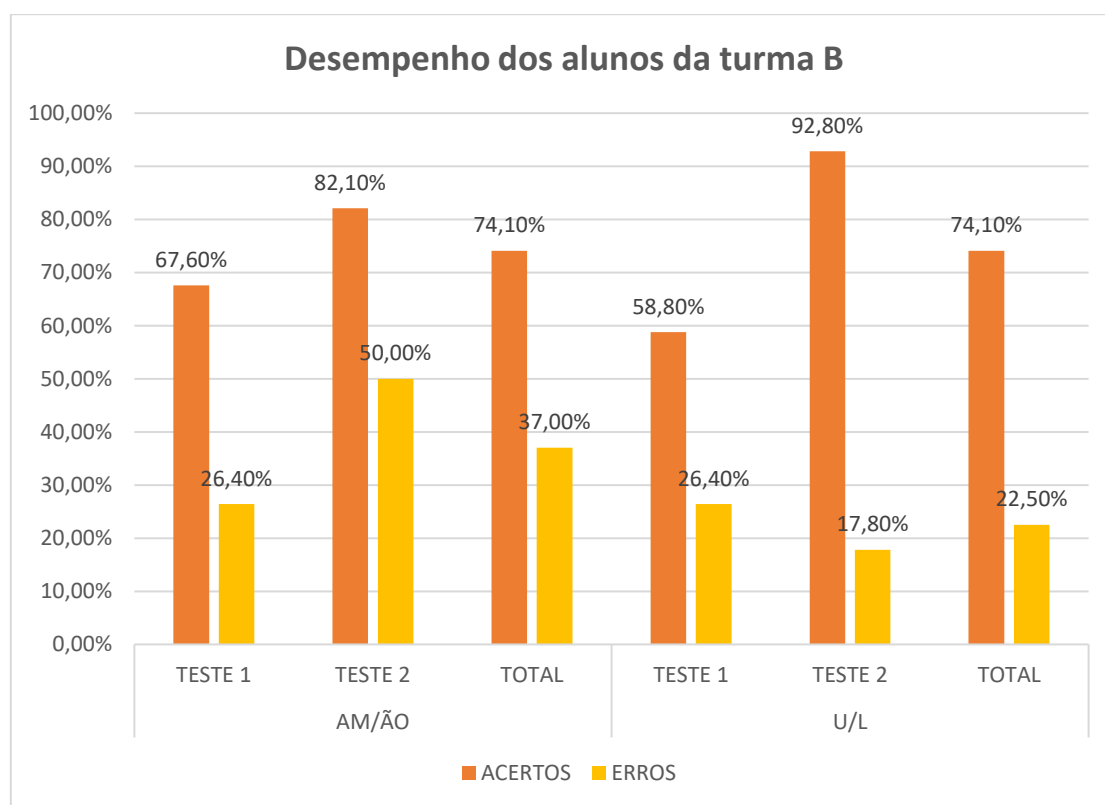
| | | | | | | | | | | |
|--------------|----|----|----|----|-----|----|----|---|-----|----|
| B19 | 2 | 3 | 3 | - | 2 | 4 | 2 | - | 9 | 7 |
| B20 | 10 | - | 3 | 1 | 6 | 5 | 2 | - | 21 | 6 |
| B21 | 4 | - | 4 | - | 6 | - | 2 | 2 | 16 | 2 |
| B22 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| B23 | 8 | - | 5 | - | 6 | - | 2 | - | 21 | - |
| B24 | - | - | - | - | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | 6 |
| B25 | 3 | 4 | - | 1 | 3 | 4 | 2 | - | 8 | 9 |
| B26 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| B27 | - | - | - | - | - | 3 | 2 | - | 2 | 3 |
| B28 | 2 | 7 | 3 | 2 | X | X | X | X | 5 | 9 |
| B29 | 4 | 1 | 4 | - | 6 | 4 | 2 | - | 16 | 5 |
| B30 | 4 | 1 | 8 | 1 | X | X | X | X | 12 | 2 |
| B31 | 5 | - | 5 | 1 | 1 | - | 2 | - | 13 | 1 |
| B32 | 1 | - | 1 | 1 | - | - | 2 | - | 4 | 1 |
| B33 | X | X | X | X | - | - | 1 | 1 | 1 | 1 |
| B34 | X | X | X | X | - | - | - | - | - | - |
| B35 | X | X | X | X | 6 | 2 | 5 | 1 | 11 | 3 |
| B36 | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Total | 98 | 26 | 79 | 15 | 108 | 49 | 48 | 7 | 333 | 97 |

Fonte: Própria autora, 2018.

Com base na tabela 06, na turma B foram observados 98 acertos e 26 erros referentes à troca do <am> por <ão>, e 79 acertos e 15 erros relacionados à troca do <u> por <l>. Portanto, nota-se, através desse primeiro teste, que a turma B apresentou mais dificuldades acerca das substituições citadas. Em relação ao segundo teste, nessa turma foram contabilizados 108 acertos e 49 erros relacionados à primeira substituição, bem como 48 acertos e 7 erros referentes à segunda. Assim, totalizando 333 acertos e 97 erros.

A seguir podemos visualizar o gráfico que apresenta em percentuais o desempenho da turma B nos dois testes realizados.

GRÁFICO 06 – Percentual de alunos da turma B que erraram ou acertaram.



Fonte: Própria autora, 2018.

Na turma B, 34 alunos realizaram o teste 1. Desses 67,6% usaram corretamente a terminação <am>, enquanto que 26,4% usaram <ão>. Também foram verificados que 58,8% acertaram o uso do <u> no final dos verbos, ao passo que 26,4% usaram <l>. O teste 2 foi realizado por 28 alunos, dos quais 82,1% acertaram a grafia dos verbos terminados com <am>, enquanto que 50% erraram ao utilizarem <ão>. Sobre o uso do <u> no final dos verbos do pretérito perfeito do indicativo, 92,8% acertaram, ao passo que 17,8% usaram inadequadamente a terminação <l>.

A análise dos testes 1 e 2, mostram que a turma B, quando comparada a A, cometeu mais erros relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa. Por isso, escolhemos a turma B para desenvolvermos as atividades de intervenção referentes às dificuldades apresentadas. A turma A, por sua vez, servirá como controle a fim de validar a eficácia das atividades realizadas.

4.4 Aulas e atividades de intervenção

A princípio, é importante ressaltar que uma das principais dificuldades durante a aplicação das atividades de intervenção foram as constantes interrupções relacionadas a avisos aos alunos, a conversas paralelas e a assuntos pedagógicos que poderiam ser tratados fora de sala de aula com o professor. Essas situações dispersavam bastante a atenção dos aprendizes, visto que impediam uma continuidade na linha de raciocínio estabelecida. A seguir, há a descrição das aulas nas quais foram realizadas as intervenções e das atividades aplicadas.

1ª aula (100 min) – A aula foi iniciada com a apresentação dos dados analisados na fase de testes. Nesse momento, foi explicado aos alunos daquela turma, o motivo pelo qual iriam desenvolver junto com a docente as atividades planejadas para diminuir as dificuldades relacionadas ao objeto de estudo desse trabalho. Além disso, esclareceu-se que a escolha pelo estudo das regras ortográficas relacionadas ao uso do <am> e do <u> no final dos verbos do pretérito perfeito do indicativo se deu devido ao frequente uso incorreto diagnosticado durante a análise do resumo e do ditado realizados na fase de testes. Após essa conversa, foi entregue aos alunos a primeira atividade de intervenção, composta por cinco questões.

A primeira questão se baseou em três textos, duas músicas e uma notícia, nos quais os alunos teriam que completar o final de alguns verbos com <am> ou <ão>. Antes da primeira tentativa, a professora leu em voz alta todos os textos. Em seguida, os alunos com o conhecimento que tinham sobre o assunto completaram os espaços vazios. Depois, a docente explicou que o uso das terminações <am> e <ão> nos verbos têm relação com o tempo. Esclareceu-se que, em regra, enquanto <am> se usa no final de verbos nos tempos pretérito e presente, o <ão> se usa no futuro. Nesse momento, a docente também citou que para toda regra há uma exceção e, nesse caso, não seria diferente, colocando como exemplo o verbo conjugado “estão” e “são” que, embora se encontrem no presente, terminam com <ão>. Vistas a regra e as exceções, os alunos refizeram a questão. A seguir, pode-se visualizar um exemplo:

FIGURA 07 – Modelo da primeira questão realizada na intervenção.

ATIVIDADE

1. Escute o áudio e a leitura dos textos abaixo, em seguida complete as palavras.

Texto 1
Cadeira de Aço
 (Zé Neto e Cristiano)

Sobrar A as marcas das brigas da separação
 Ficar A os cacos de vidro e as flores no chão
 Se eu tivesse abaixado a voz
 Talvez hoje seríamos nós
 [...]

Texto 2
Eduardo e Mônica
 (Legião Urbana)

Quem um dia irá dizer
 Que existe razão
 Nas coisas feitas pelo coração?
 E quem irá dizer
 Que não existe razão?
 Eduardo abriu os olhos, mas não quis se levantar
 Ficou deitado e viu que horas eram
 Enquanto Mônica tomava um conhaque
 No outro canto da cidade, como eles disseram

Eduardo e Mônica um dia se encontraram sem querer
 E conversaram muito mesmo pra tentar se conhecer
 Um carinho do cursinho do Eduardo que disse
 Tem uma festa legal, e a gente quer se divertir
 [...]

Texto 3
Cientistas farão expedição para continente submerso

De acordo com pesquisadores, materiais como os microfósseis, que serão recolhidos do solo de Zelândia, podem trazer respostas sobre a evolução no local, o que ajudará a responder algumas perguntas sobre o continente submerso. Os cientistas afirmam que os organismos unicelulares podem ajudar a datar sedimentos e descobrir se determinado terreno estava fora d'água.

<https://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/cientistas-farao-expedicao-para-continente-submerso-21620064>

Fonte: Própria autora, 2018.

A segunda questão consistia na separação, em colunas, dos verbos completados na primeira questão. Para isso, os alunos deveriam considerar o tempo verbal. Além disso, havia três perguntas relacionadas a essa divisão. Essa questão foi pensada com o objetivo não só de organizar as informações apresentadas, mas também de fazer o aprendiz refletir sobre os assuntos abordados. Adiante, observa-se o modelo da questão descrita.

FIGURA 08 – Exemplo da segunda questão da fase de intervenção.

2. Considerando os trechos dos textos acima, separe as palavras que você completou em duas colunas de acordo com o tempo verbal.

| | |
|-------------|----------|
| Ficaram AM | irão |
| sobrevivam | Tataram |
| eram | serão |
| chegaram | perderão |
| encontraram | |
| conversaram | |

• Agora, responda:

- Qual é a diferença que há entre as palavras da primeira coluna e as da segunda referente ao tempo verbal?

irão e futuro e am e passado

- Quanto a sílaba tônica em que essas palavras se diferem?

quando se escreve com am a sílaba tônica é a penúltima e com ão é a última

- A qual conclusão você chega em relação ao uso do <am> e do <ão> nos verbos estudados?

usa "am" quando refere-se ao passado e a presente e "ão" no futuro

Fonte: Própria autora, 2018.

A terceira questão, por sua vez, objetivava verificar se os aprendizes compreenderam as regras que orientam o uso do <am> no final dos verbos do pretérito perfeito do indicativo. Ela era composta por um conto em que os alunos teriam que completar os verbos com a terminação adequada e por duas questões referentes a norma estudada. Torna-se importante citar que o conto foi escutado duas vezes pelos aprendizes. A seguir, observa-se o modelo da questão.

FIGURA 09 – Exemplo da terceira questão aplicada na fase de intervenção.

3. Escute o áudio do conto abaixo. Em seguida, complete as palavras nas quais faltam o final.

O HORROR QUE VEM DO MAR – por Eduardo Spohr

Sou louco. Essa é a primeira coisa que você precisa saber ao meu respeito.

A segunda é que estou de saída. Moro nesta instituição faz 50 anos. E hoje é o meu último dia.

O grande perigo de se viver entre muros é que a gente se acostuma. Como qualquer animal, o homem se adapta, o homem relaxa, o homem se conforma. Mas existem vantagens em ser maluco, e uma delas é que as pessoas nos ignoram. O bom louco, portanto, é aquele que ouve. O bom louco é o que observa.

Na época em que fui internado, o sanatório ocupava uma quadra, apenas, ao lado da escola de comunicação da UFRJ. Nas décadas seguintes, inauguraram outro prédio, colado à Praia Vermelha, e me deram um quarto de onde se via um pedacinho do mar. Quando a depressão apertava, era o que eu fazia: contemplava as ondas, procurando, nelas, um enigma para solucionar, mas não havia nenhum. O mundo apodreceu, tornou-se estéril e deprimente, perdeu sua magia, esgotou sua fé. Não há mais nada a conhecer; não há fronteiras a se conquistar.

Foi quando eu os enxerguei, numa chuvosa madrugada de inverno. Uma sombra repulsiva, que se movimentava torta sobre a areia, como se a água, e não a terra, fosse o seu habitat. Depois, aconteceu no outono. O “monstro” veio acompanhado de outros dois, as escamas brilhando à lua cheia, os olhos negros, esbugalhados, e o cheiro... de peixe.

Um deles me notou e, apavorado, eu surtei. Na cama do ambulatório, compreendi, afinal, que não era horror, era fascínio! Os seres, tão asquerosos, me devolveram o sentido da vida, o gosto pelo mistério, a chama que me faltava.

Obcecado, comeci investigá-los. Descobri que tais criaturas chegam à nossa costa fazia 500 anos, junto com os primeiros colonizadores. Sua raça era muito antiga, vivia nas profundezas, mas com o aumento da poluição passaram a caçar na superfície. Por toda a baía eles vagavam, procurando suas vítimas, às vezes as recebendo voluntariamente, prometendo que um dia o maior deles despertaria, e que nenhum homem, de fé ou ciência, poderia se opor à sua vontade. Um novo mundo. De êxtase. De mistérios. De liberdade. Era essa a promessa.

Por 50 anos eu esperei. Por 70 anos sobrevivi. E então, a loucura dos remédios desvaneceu. Olhei pela janela. Estavam lá, todos eles. Os sons da noite tinham se apagado. Os carros, as sirenes, os murmúrios. Só uma frase se escutava, e ela vinha do mar:

"Ph'nglui mglw'nafh Cthulhu R'l'yeh wgah'nagl fhtagn"

- Qual tempo verbal predomina no texto acima?

passado

- As palavras foram completadas com <am> ou <ão>? Justifique.

Am, porque se refere ao passado!

Fonte: Própria autora, 2018.

2ª aula (50 min) – Devido a algumas interrupções na aula anterior, a quarta e a quinta questão da primeira atividade de intervenção foram realizadas no dia seguinte.

A quarta questão evidenciou o uso do <ão> no final dos verbos no tempo futuro do presente do indicativo e objetivava que o aluno fixasse a diferença quanto à utilização das terminações <am> e <ão>. Ela é composta pelo texto “O jogo” de um autor desconhecido, a partir do qual o aluno deveria passar os verbos que estavam no pretérito perfeito do indicativo para o futuro do presente. Com o intuito de auxiliar os aprendizes, o início da produção do texto foi escrito pela professora, informando-lhes a maneira como deveriam proceder. A seguir, observa-se como ficou a questão.

FIGURA 10 – Exemplo da quarta questão aplicada durante a fase de intervenção.

4. Leia o texto abaixo.

O JOGO

O estádio lotou. Juiz apitou e o jogo começou. O jogador chutou. Outro obedeceu. O goleiro agarrou. Chutou. Escanteio. A torcida vibrou. Falta. O juiz marcou. O tempo passou. O 1º tempo terminou. Intervalo. O jogo voltou. O jogador lançou. Outro driblou. Chegou perto do gol. O goleiro caiu. O jogador chutou. Fez o gol. Ele comemorou. O jogo parou. Juiz apitou e o jogo recomeçou. Chute pra cá e chute pra lá. Nenhum outro gol. O jogo terminou. O campeão comemorou. A torcida se encantou. É festa no Maracanã.

(Desconhecido)

- Imagine que o texto acima será usado como propaganda da Copa do Mundo na Rússia. Passe o texto para a terceira pessoa do plural no tempo futuro do presente. No final substitua a palavra “Maracanã” por “Rússia” a fim de que o texto tenha coerência. Comece assim...

Os estádios lotarão. Juízes

Fonte: Própria autora, 2018

Na produção do texto acima, os aprendizes demonstraram muita dificuldade, por isso foi decidido em grupo que a sua resolução seria feita em conjunto - professora e turma. Essa decisão se revelou bastante oportuna, porque reforçou a ideia da “dinâmica do coletivo, citado por Franco (2005), segundo a qual a construção do conhecimento precisa ser realizada em colaboração.

A quinta questão focou no uso da terminação <u> no final dos verbos. Ela era composta por três músicas, em que os aprendizes teriam que completar os espaços vazios de alguns vocábulos – substantivos, adjetivos e verbos - com <l> ou <u> conforme achassem corretos. No primeiro momento, os aprendizes escutaram as canções e, em seguida, completaram as lacunas com o conhecimento que tinham. Logo, a docente fez a correção das palavras e explicou aos alunos que nunca se usaria a terminação <l> em verbo. Por fim, havia uma pergunta a partir da qual o aprendiz teria que refletir e formular regras para o uso da terminação <u> em verbos.

3ª aula (100 min) – A segunda atividade dessa sequência era constituída por uma questão e foi realizada da seguinte maneira: 1) A professora inicialmente lembrou o assunto que foi visto nas aulas anteriores (substituição do <am> pelo <ão> e do <u> pelo <l> no tempo do pretérito perfeito do indicativo). Em seguida, foram expostos na lousa alguns anúncios publicitários em que havia verbos terminados com <ão>, <am> e <u>, bem como outras classes gramaticais terminadas com <l>. No entanto, antes da análise

dessas palavras, a professora dialogou com seus alunos acerca da função social daquele gênero. Após essa introdução, algumas palavras foram destacadas a fim de que os aprendizes refletissem sobre os objetos de estudo dessa pesquisa. Para isso, foi criado o quadro a seguir:

FIGURA 11 – Seleção de palavras dos anúncios analisados

- Observe a escrita das seguintes palavras:

| 1º anúncio | 2º anúncio | 3º anúncio | 4º anúncio | 5º anúncio | 6º anúncio |
|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Raspou | Buscou | Cachecol | Nascerão | Anzol | Fizeram |
| Ganhou | Achou | | | | |

Fonte: Própria autora, 2018.

Depois, os seguintes questionamentos foram realizados:

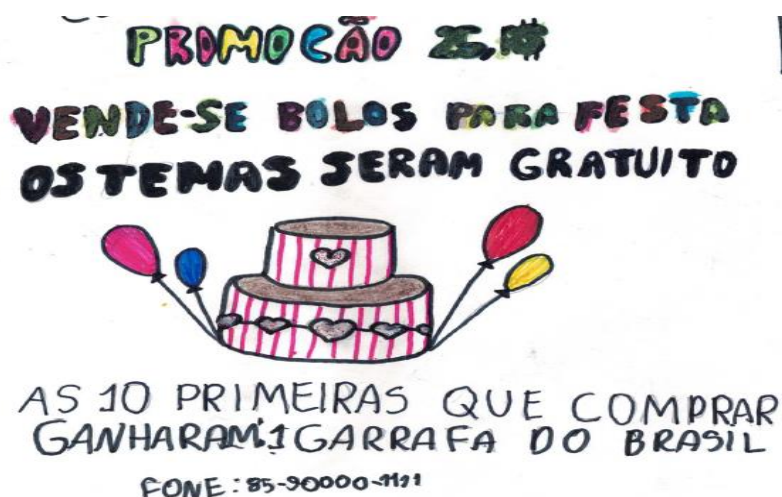
- Por que no 1º e no 2º anúncio, as palavras “raspo”, “ganhou”, “buscou” e “achou” foram escritas com <u> no final e não com <l>?
- Por que no 3º e 5º anúncio as palavras “cachecol” e “anzol” foram escritas com <l> no final e não com <u>?
- Por que no 4º anúncio a palavra “nascerão” foi escrita com <ão> no final e não com <am>?
- Por que no 6º anúncio, a palavra “fizeram” foi escrita com <am> e não com <ão>?

Ao terminarem de responder essas perguntas, os aprendizes teriam que formular regras para o uso das terminações <am>, do <ão>, do <u> e do <l>, considerando para isso alguns aspectos gramaticais, como: classe de palavra e tempo verbal. Pensamos ser importante que os próprios alunos, a partir de atividades que envolvam gêneros e com a mediação do professor, desenvolvam regras ortográficas. Por esse caminho, acreditamos que “entra em cena” um aluno ativo, protagonista de sua aprendizagem.

4ª aula (100 min) – Ao considerar que a aprendizagem da ortografia vai muito além de uma memorização de regras, pois “implica a compreensão e domínio de princípios gerativos, ou seja, regras que vão determinar a grafia das palavras” (Meireles; Correa, 2006, p.35), a última atividade elaborada consistiu na produção de um anúncio publicitário, em que os aprendizes teriam que errar intencionalmente os verbos, cujo final fosse <am>, <ão> ou <u>. Assim sendo, a atividade se fundamentou na concepção de que

para “cometer erros propositadamente a criança precisaria ter domínio explícito da regra ou princípio gerador da grafia das palavras”. (Meireles; Correa, 2006, p.36). A seguir, observam-se dois textos produzidos durante essa tarefa.

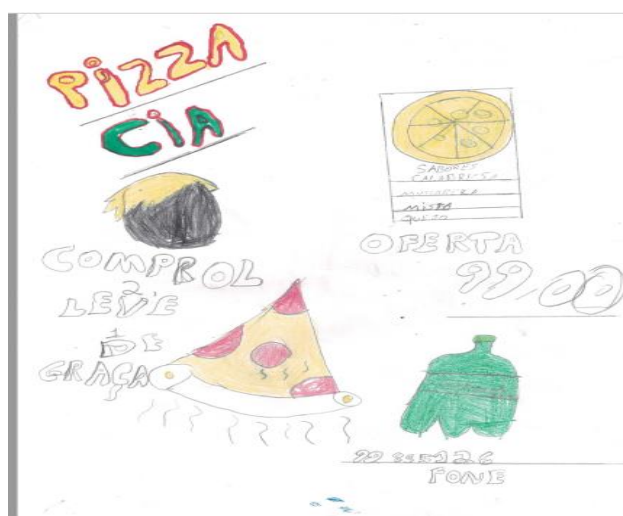
FIGURA 12 – Exemplo de anúncio produzido a partir de uma transgressão ortográfica



Fonte: Texto produzido por alunos do 6º B, 2018.

No exemplo acima, podemos visualizar a transgressão em duas palavras *seram* e *ganhamam*. No caso, os alunos usaram a terminação <am> intencionalmente em verbos do futuro do presente.

FIGURA 13 – Exemplo de anúncio produzido a partir de uma transgressão ortográfica



Fonte: Texto produzido por alunos do 6º B, 2018.

Na figura 13, verifica-se a transgressão no verbo *comprol*. Os alunos, nesse caso, substituíram a terminação <u> por <l>, propositalmente. Atividades como essa, estimulam a reflexão sobre as regras de ortografia, pois o aluno precisa pensar na grafia certa para depois transgredi-la.

É importante destacar que essa atividade foi realizada em dupla. Ao final os textos foram apresentados para a turma com o objetivo de que identificassem os erros cometidos e explicitassem a regra transgredida.

Destaca-se que a atividade descrita acima foi a que mais estimulou a interação não só entre professor e aluno, mas também entre aluno e aluno. Isso ocorreu, devido ao trabalho em grupo, o que possibilitou uma maior aproximação no intuito de discutirem em qual ou quais palavras iriam realizar a transgressão e por que esse erro intencional seria cometido em tais vocábulos. Além disso, o gênero escolhido facilitou a produção do texto, uma vez que o anúncio publicitário é bastante presente no cotidiano dos aprendizes.

5ª aula (55 min) – Após finalizar a aplicação das atividades de intervenção, foi realizado um pós-teste com a intenção de verificar se houve um avanço acerca das dificuldades ortográficas referentes ao uso das terminações <am> e <u> nos verbos do pretérito perfeito do indicativo. Esse teste consistiu na resolução de duas questões: identificação do uso adequado da terminação em verbos destacados de três textos e escrita de um ditado.

A primeira questão apresentava três sinopses de filmes, nas quais alguns verbos foram escritos em letra bastão. Para cada verbo destacado, foram apresentadas duas formas de escrita ortográfica que os aprendizes, a partir do conhecimento construído ao longo das atividades interventivas, teriam que decidir a correta. Durante a resolução dessa questão, observou-se que os alunos mobilizaram as ideias apreendidas sobre o uso adequado das terminações <am> e <u> nos verbos do pretérito perfeito do indicativo e demonstraram uma maior consciência acerca do objeto de estudo dessa pesquisa.

A segunda questão, por sua vez, consistiu em um ditado composto por dez frases: cinco relacionadas com as terminações <am> e <ão>, e cinco relativas às terminações <u> e <l>. Esse modelo de questão foi usado, porque compreendemos que possibilitaria um maior controle quanto à análise e aos resultados, permitindo assim uma visão mais precisa sobre os dados examinados.

4.5 Pós-teste 1

Ressalta-se que nos pós-testes foram contabilizados apenas os resultados dos aprendizes participantes de todos os testes. A seguir, podemos visualizar a atividade aplicada.

FIGURA 14 – Modelo da primeira atividade aplicada no pós-teste

Os textos abaixo pertencem ao gênero sinopse. Leia-os e circule a grafia correta das palavras que estão com letra bastão.

Mercenários 2

Sylvester Stallone LIDEROU / LIDEROL o maior e mais famoso grupo de mercenários do cinema! Quando ACEITARÃO / ACEITARAM uma missão aparentemente simples, o grupo foi surpreendido por uma emboscada e Tool (Mickey Rourke) foi assassinado. Tudo se COMPLICOL / COMPLICOU mais ainda quando a filha de Tool RESOLVEL / RESOLVEU fazer justiça com as próprias mãos e ACABOL / ACABOU capturada. Jean-Claude Van Damme e Chuck Norris se UNIRAM / UNIRÃO a este super time ao lado de Jason Statham, Bruce Willis, Jet Li, Dolph Lundgren e Arnold Schwarzenegger nesta missão cheia de ação.

O último desafio

Ao cair em desgraça em Los Angeles, devido a uma operação fracassada, Ray Owens (Arnold Schwarzenegger) PARTIL / PARTIU para o interior e ASSUMIU / ASSUMIL a posição de xerife em uma pequena cidade na fronteira dos Estados Unidos com o México. O que ele não esperava era que um poderoso chefe das drogas, que ESCAPOU / ESCAPOL recentemente da prisão, fosse cruzar a fronteira exatamente na cidade onde TRABALHOU / TRABALHOL. Para enfrentá-lo Ray PRECISOU / PRECISOL reunir todo o PESSOAL / PESSOAU que tem à disposição.

Alvin e os esquilos 3

De férias a bordo de um luxuoso cruzeiro, Alvin, Simon, Theodore e as Esquiletas ESTARÃO / ESTARAM agindo como de costume, ao transformar o navio em seu playground pessoal, até que eles FICARÃO / FICARAM encalhados em uma ilha deserta. Então Dave Seville procurará neuroticamente por sua equipe desaparecida, enquanto os 'Esquilos e as Esquiletas' FARÃO / FARAM o que fazem de melhor – CANTARÃO / CANTARAM, DANÇARÃO / DANÇARAM e CAUSARÃO / CAUSARAM confusão. Mas eles TERÃO / TERAM uma surpresa quando embarcarem em uma aventura insular com seu novo amigo - um naufrago que será mais do que páreo para Alvin e os Esquilos.

Fonte: Própria autora, 2018.

Em seguida, apresenta-se na tabela 07 os dados obtidos após análise das respostas dos alunos da turma controle.

TABELA 07 – Dados do pós-teste 1 da turma controle

| Aluno (a) | Uso das terminações <am> e <ão> | | Uso das terminações <u> e <l> | | Total | |
|-----------|------------------------------------|-------|----------------------------------|-------|---------|-------|
| | Acertos | Erros | Acertos | Erros | Acertos | Erros |
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|------------|---|---|----|---|----|----|
| A1 | 4 | 5 | 1 | 9 | 5 | 14 |
| A2 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| A3 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| A4 | 9 | 0 | 7 | 3 | 16 | 3 |
| A5 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| A6 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| A7 | - | - | - | - | - | - |
| A8 | 6 | 3 | 4 | 6 | 10 | 9 |
| A9 | 7 | 2 | 5 | 5 | 13 | 7 |
| A10 | 7 | 2 | 3 | 7 | 10 | 9 |
| A11 | 3 | 6 | 6 | 4 | 9 | 10 |
| A12 | - | - | - | - | - | - |
| A13 | 5 | 4 | 8 | 2 | 13 | 6 |
| A14 | 5 | 4 | 10 | 0 | 15 | 4 |
| A15 | 9 | 0 | 8 | 2 | 17 | 2 |
| A16 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| A17 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| A18 | 4 | 5 | 9 | 1 | 13 | 6 |
| A19 | 1 | 8 | 8 | 2 | 9 | 10 |
| A20 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| A21 | 4 | 5 | 9 | 1 | 13 | 6 |
| A22 | - | - | - | - | - | - |
| A23 | - | - | - | - | - | - |
| A24 | 2 | 7 | 5 | 5 | 7 | 12 |
| A25 | 5 | 4 | 9 | 1 | 14 | 5 |
| A26 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| A27 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| A28 | 4 | 5 | 10 | 0 | 14 | 5 |
| A29 | 6 | 4 | 9 | 1 | 15 | 5 |
| A30 | 8 | 1 | 6 | 4 | 14 | 5 |
| A31 | - | - | - | - | - | - |
| A32 | 2 | 7 | 6 | 4 | 8 | 11 |
| A33 | - | - | - | - | - | - |

| | | | | | | |
|--------------|-----|----|------|------|------|------|
| A34 | - | - | - | - | - | - |
| A35 | - | - | - | - | - | - |
| A36 | - | - | - | - | - | - |
| Total | 172 | 73 | 213 | 57 | 385 | 130 |
| % | 72 | 28 | 78,8 | 21,2 | 74,7 | 25,2 |

Fonte: Própria autora, 2018.

Verifica-se, através dos dados apresentados, que dos 27 alunos da turma controle que participaram do primeiro pós-teste, apenas 9 não cometeram nenhum erro referente aos desvios em estudo (substituição de <am>por <ão> ou substituição de <u> por <l>). Esse número equivale a 33,3% da turma.

A tabela 08 mostrará os resultados alcançados na turma experimental, após as atividades de intervenção.

TABELA 08 – Dados do pós-teste 1 da turma experimental

| Aluno (a) | Uso das terminações <am> e <ão> | | Uso das terminações <u> e <l> | | Total | |
|--------------|------------------------------------|-------|----------------------------------|-------|---------|-------|
| | Acertos | Erros | Acertos | Erros | Acertos | Erros |
| B1 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B2 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B3 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B4 | 7 | 2 | 10 | 0 | 17 | 2 |
| B5 | - | - | - | - | - | - |
| B6 | - | - | - | - | - | - |
| B7 | 9 | 0 | 9 | 1 | 18 | 1 |
| B8 | - | - | - | - | - | - |
| B9 | 9 | 0 | 9 | 1 | 18 | 1 |
| B10 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B11 | 8 | 1 | 9 | 1 | 17 | 2 |
| B12 | - | - | - | - | - | - |
| B13 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B14 | - | - | - | - | - | - |
| B15 | 8 | 1 | 10 | 0 | 18 | 1 |

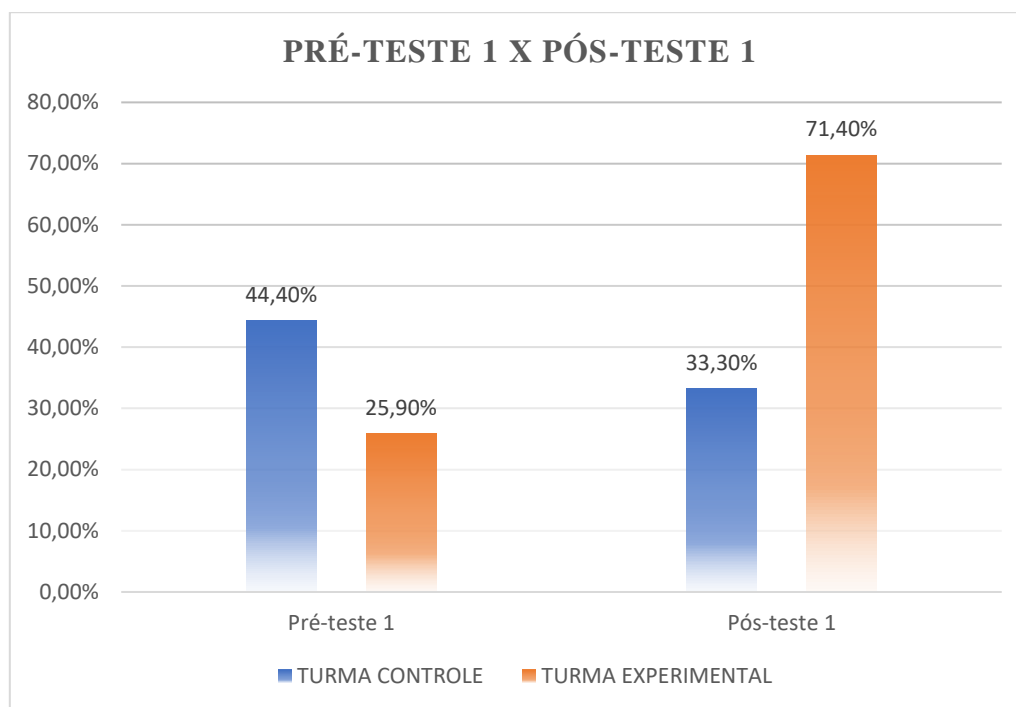
| | | | | | | |
|--------------|------|------|------|-----|------|-----|
| B16 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B17 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B18 | - | - | - | - | - | - |
| B19 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B20 | 8 | 1 | 8 | 2 | 16 | 3 |
| B21 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B22 | - | - | - | - | - | - |
| B23 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B24 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B25 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B26 | - | - | - | - | - | - |
| B27 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B28 | - | - | - | - | - | - |
| B29 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B30 | - | - | - | - | - | - |
| B31 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B32 | 9 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 |
| B33 | - | - | - | - | - | - |
| B34 | - | - | - | - | - | - |
| B35 | - | - | - | - | - | - |
| B36 | - | - | - | - | - | - |
| Total | 193 | 05 | 215 | 05 | 408 | 10 |
| % | 89,3 | 10,7 | 90,7 | 9,3 | 97,6 | 2,4 |

Fonte: Própria autora, 2018.

Na turma experimental, percebemos que dos 21 alunos que realizaram o primeiro pós-teste, 15 não apresentaram nenhum erro relacionado ao nosso objeto de estudo. Isso equivale a 71,4% da turma. Destaca-se que no pré-teste 1, apenas 7 alunos acertaram a escrita dos verbos de terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo, o que equivale a 25,9% dos alunos participantes.

O gráfico a seguir mostra um comparativo entre as duas turmas no pré-teste 1 e pós-teste 1.

GRÁFICO 07 – Percentual de acertos das turmas no pré-teste 1 e pós-teste 1



Fonte: Própria autora, 2018.

Conforme verificamos no gráfico, 44,4% da turma controle grafaram de acordo com a norma ortográfica os verbos do pretérito perfeito do indicativo, enquanto que no pós-teste, 33,3% acertaram o uso das terminações <am>, <ão> e <u> nesses verbos. Por outro lado, a turma experimental apresentou um rendimento de 25,9% no pré-teste 1 e 71,4% no pós-teste.

O aumento do número de alunos que grafaram corretamente os verbos na turma experimental é reflexo da sequência de atividades aplicadas a fim de diminuir as dificuldades reveladas durante a fase de testes. Ressalta-se que os dados usados no gráfico comparativo foram baseados apenas nos resultados dos alunos que participaram dos dois testes.

A figura 15 exemplifica uma das resoluções da atividade produzida pelo aluno B13. Cita-se que o texto desse mesmo aluno também foi usado como exemplo na análise do primeiro pré-teste.

FIGURA 15 – Exemplo do pós-teste 1.

Os textos abaixo pertencem ao gênero sinopse. Leia-os e circule a grafia correta das palavras que estão com letra bastão.

Mercenários 2

Sylvester Stallone LIDEROU / LIDEROL o maior e mais famoso grupo de mercenários do cinema! Quando ACEITARÃO / ACEITARAM uma missão aparentemente simples, o grupo foi surpreendido por uma emboscada e Tool (Mickey Rourke) foi assassinado. Tudo se COMPLICOL / COMPLICOU mais ainda quando a filha de Tool RESOLVEL / RESOLVEU fazer justiça com as próprias mãos e ACABOL / ACABOU capturada. Jean-Claude Van Damme e Chuck Norris se UNIRAM / UNIRÃO a este super time ao lado de Jason Statham, Bruce Willis, Jet Li, Dolph Lundgren e Arnold Schwarzenegger nesta missão cheia de ação.

O último desafio

Ao cair em desgraça em Los Angeles, devido a uma operação fracassada, Ray Owens (Arnold Schwarzenegger) PARTIL / PARTIU para o interior e ASSUMIU / ASSUMIL a posição de xerife em uma pequena cidade na fronteira dos Estados Unidos com o México. O que ele não esperava era que um poderoso chefe das drogas, que ESCAPOU / ESCAPOL recentemente da prisão, fosse cruzar a fronteira exatamente na cidade onde TRABALHOU / TRABALHOL. Para enfrentá-lo Ray PRECISOU / PRECISOL reunir todo o PESSOAL / PESSOAU que tem à disposição.

Alvin e os esquilos 3

De férias a bordo de um luxuoso cruzeiro, Alvin, Simon, Theodore e as Esquiletes ESTARÃO / ESTARAM agindo como de costume, ao transformar o navio em seu playground pessoal, até que eles FICARÃO / FICARAM encalhados em uma ilha deserta. Então Dave Seville procurará neuroticamente por sua equipe desaparecida, enquanto os 'Esquilos e as Esquiletes' FARÃO / FARAM o que fazem de melhor – CANTARÃO / CANTARAM, DANÇARÃO / DANÇARAM e CAUSARÃO / CAUSARAM confusão. Mas eles TERÃO / TERAM uma surpresa quando embarcarem em uma aventura insular com seu novo amigo - um naufrago que será mais do que páreo para Alvin e os Esquilos.

Fonte: Atividade do aluno B13, 2018.

Percebe-se que o aluno circulou a forma correta de todos os verbos destacados, inclusive do substantivo *pessoal*. Nas análises dos pré-testes, esse aluno havia demonstrado bastante dificuldade, principalmente, no uso das terminações <am> e <ão>. Verifica-se, desse modo, um progresso bastante considerável da aprendizagem dessas terminações.

No segundo exemplo, apresenta-se a resolução do aluno B15.

FIGURA 16 – Exemplo do primeiro pós-teste do aluno B15.

Os textos abaixo pertencem ao gênero sinopse. Leia-os e circule a grafia correta das palavras que estão com letra bastão.

Mercenários 2

Sylvester Stallone LIDEROU / LIDEROL o maior e mais famoso grupo de mercenários do cinema! Quando ACEITARÃO / ACEITARAM uma missão aparentemente simples, o grupo foi surpreendido por uma emboscada e Tool (Mickey Rourke) foi assassinado. Tudo se COMPLICOL / COMPLICOU mais ainda quando a filha de Tool RESOLVEL / RESOLVEU fazer justiça com as próprias mãos e ACABOL / ACABOU capturada. Jean-Claude Van Damme e Chuck Norris se UNIRAM / UNIRÃO a este super time ao lado de Jason Statham, Bruce Willis, Jet Li, Dolph Lundgren e Arnold Schwarzenegger nesta missão cheia de ação.

O último desafio

Ao cair em desgraça em Los Angeles, devido a uma operação fracassada, Ray Owens (Arnold Schwarzenegger) PARTIL / PARTIU para o interior e ASSUMIU / ASSUMIL a posição de xerife em uma pequena cidade na fronteira dos Estados Unidos com o México. O que ele não esperava era que um poderoso chefe das drogas, que ESCAPOU / ESCAPOL recentemente da prisão, fosse cruzar a fronteira exatamente na cidade onde TRABALHOU / TRABALHOL. Para enfrentá-lo Ray PRECISOU / PRECISOL reunir todo o PESSOAL / PESSOALU que tem à disposição.

Alvin e os esquilos 3

De férias a bordo de um luxuoso cruzeiro, Alvin, Simon, Theodore e as Esquiletes ESTARÃO / ESTARAM agindo como de costume, ao transformar o navio em seu playground pessoal, até que eles FICARÃO / FICARAM encailhados em uma ilha deserta. Então Dave Seville procurará neuroticamente por sua equipe desaparecida, enquanto os 'Esquilos e as Esquiletes' FARÃO / FARAM o que fazem de melhor – CANTARÃO / CANTARAM, DANÇARÃO / DANÇARAM e CAUSARÃO / CAUSARAM confusão. Mas eles TERÃO / TERAM uma surpresa quando embarcarem em uma aventura insular com seu novo amigo - um naufrago que será mais do que páreo para Alvin e os Esquilos.

Fonte: Atividade do aluno B15, 2018.

No exemplo acima, o aluno acertou a grafia de 17 verbos e errou apenas 1 no trecho “Quando ACEITARÃO/ACEITARAM uma missão aparentemente simples [...]”, no qual ele optou equivocadamente pela terminação <ão>. Apesar do erro, verificamos que na comparação com os pré-testes, esse aluno apresentou uma evolução, visto que nos testes anteriores, diagnosticou-se 10 ocorrências de verbos de pretérito perfeito do indicativo grafados em desacordo com a norma ortográfica.

4.6 Pós-teste 2

A atividade do segundo pós-teste consistiu em um ditado de frases. Decidimos por esse tipo de atividade, porque objetivávamos não só ter um maior controle sobre os resultados atingidos, mas também relacioná-la com a proposta do pré-teste 2 que, da mesma forma, consistia em um ditado de texto e de palavras.

A seguir, apresentam-se os resultados analisados em cada turma.

TABELA 09 -Dados do pós-teste 2 da turma controle

| Alunos | Substituição da terminação <am> por <ão> | | Substituição da terminação <u> por <l> | | Total | |
|--------|--|-------|--|-------|---------|-------|
| | Acertos | Erros | Acertos | Erros | Acertos | Erros |
| A1 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| A2 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| A3 | 3 | 2 | 5 | 0 | 8 | 2 |
| A4 | 3 | 2 | 5 | 0 | 8 | 2 |
| A5 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| A6 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| A7 | - | - | - | - | - | - |
| A8 | 2 | 3 | 5 | 0 | 7 | 3 |
| A9 | 4 | 1 | 4 | 1 | 8 | 2 |
| A10 | 3 | 2 | 3 | 2 | 6 | 4 |
| A11 | 4 | 1 | 1 | 4 | 5 | 5 |
| A12 | - | - | - | - | - | - |
| A13 | 4 | 1 | 4 | 1 | 8 | 2 |
| A14 | 3 | 2 | 5 | 0 | 8 | 2 |
| A15 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| A16 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| A17 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| A18 | 2 | 3 | 5 | 0 | 7 | 3 |
| A19 | 1 | 4 | 5 | 0 | 6 | 4 |
| A20 | 1 | 4 | 1 | 4 | 2 | 8 |
| A21 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| A22 | - | - | - | - | - | - |
| A23 | - | - | - | - | - | - |
| A24 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 5 |
| A25 | 2 | 3 | 1 | 4 | 3 | 7 |
| A26 | 3 | 2 | 2 | 3 | 5 | 5 |
| A27 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| A28 | 5 | 0 | 4 | 1 | 9 | 1 |

| | | | | | | |
|--------------|------|------|-----|----|------|------|
| A29 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| A30 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| A31 | - | - | - | - | - | - |
| A32 | 3 | 2 | 1 | 4 | 4 | 6 |
| A33 | - | - | - | - | - | - |
| A34 | - | - | - | - | - | - |
| A35 | - | - | - | - | - | - |
| A36 | - | - | - | - | - | - |
| Total | 101 | 36 | 108 | 27 | 209 | 63 |
| % | 74,8 | 25,2 | 80 | 20 | 76,8 | 23,2 |

Fonte: Própria autora, 2018.

Os dados acima nos mostram que considerando a quantidade de acertos e erros, a turma controle apresentou um percentual de 74,8% de acertos e 25,2% de erros referentes ao uso da terminação <am> e <ão> no final dos verbos do pretérito perfeito do indicativo. Acerca do uso da terminação <u> nesse modo e tempo verbal, 80% grafaram os verbos de acordo com a grafia correta, enquanto que 20% escreveram em desacordo com a norma ortográfica. Quando analisamos o número de alunos que acertaram 100% dos verbos, esse percentual fica em 40,7%, o que corresponde a 11 alunos.

TABELA 10 – Dados do pós-teste 2 da turma experimental

| Alunos | Substituição da terminação <am> por <ão> | | Substituição da terminação <u> por <l> | | Total | |
|-----------|--|-------|--|-------|---------|-------|
| | Acertos | Erros | Acertos | Erros | Acertos | Erros |
| B1 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| B2 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| B3 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| B4 | - | - | - | - | - | - |
| B5 | - | - | - | - | - | - |
| B6 | - | - | - | - | - | - |
| B7 | 4 | 1 | 5 | 0 | 9 | 1 |

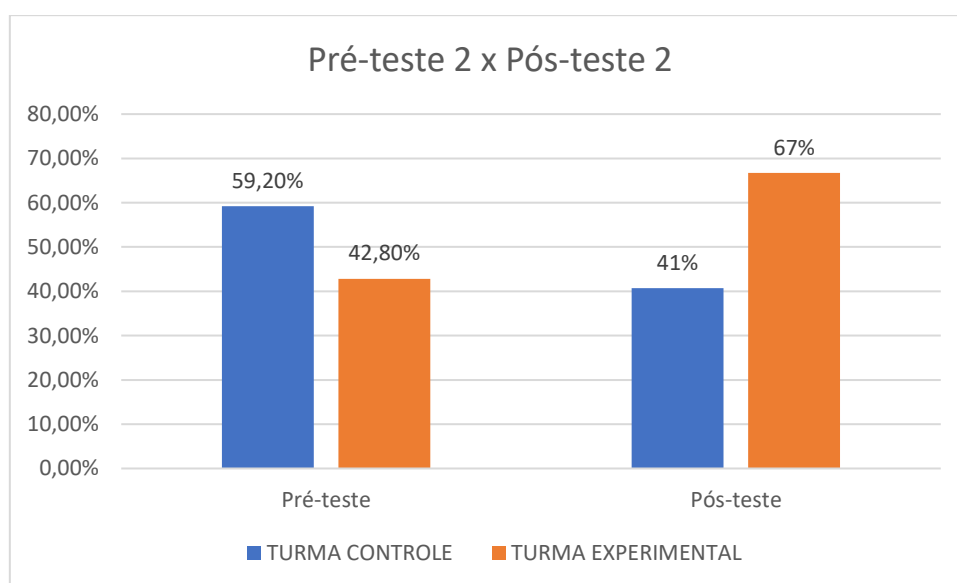
| | | | | | | |
|--------------|------|-----|-----|---|------|-----|
| B8 | - | - | - | - | - | - |
| B9 | 4 | 1 | 5 | 0 | 9 | 1 |
| B10 | 5 | 0 | 4 | 1 | 9 | 1 |
| B11 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| B12 | - | - | - | - | - | - |
| B13 | 4 | 1 | 5 | 0 | 9 | 1 |
| B14 | - | - | - | - | - | - |
| B15 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| B16 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| B17 | 4 | 1 | 5 | 0 | 9 | 1 |
| B18 | - | - | - | - | - | - |
| B19 | 4 | 1 | 4 | 1 | 8 | 2 |
| B20 | 4 | 1 | 5 | 0 | 9 | 1 |
| B21 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| B22 | - | - | - | - | - | - |
| B23 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| B24 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| B25 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| B26 | - | - | - | - | - | - |
| B27 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| B28 | - | - | - | - | - | - |
| B29 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| B30 | - | - | - | - | - | - |
| B31 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| B32 | 5 | 0 | 5 | 0 | 10 | 0 |
| B33 | - | - | - | - | - | - |
| B34 | - | - | - | - | - | - |
| B35 | - | - | - | - | - | - |
| B36 | - | - | - | - | - | - |
| Total | 99 | 6 | 103 | 2 | 202 | 8 |
| % | 94,3 | 5,7 | 98 | 2 | 96,2 | 3,8 |

Fonte: Própria autora, 2018.

Após a análise do pós-teste 2 da turma experimental, percebeu-se que considerando o total de acertos e erros, foram verificados 94,3% de verbos grafados corretamente com as terminações <am> e <ão> e 98% escritos com a terminação <u>. Destaca-se na tabela exibida que 66,7% da turma grafaram todos os verbos de acordo com a norma ortográfica, isto é, 14 dos 21 alunos.

O gráfico 08 exhibe o rendimento dos alunos de cada turma no pré-teste 2 e pós-teste 2. Vale lembrar que somente foram usados os dados dos alunos que participaram das duas atividades.

GRÁFICO 08 – Percentual de acertos das duas turmas no pré-teste 2 e pós-teste 2



Fonte: Própria autora, 2018.

O gráfico acima apresenta com maior clareza os resultados atingidos pelas turmas nos dois testes. A partir dele, verifica-se que 59,2% dos alunos da turma controle grafaram todos os verbos de acordo com a norma ortográfica no pré-teste 2. Na turma experimental, esse percentual caiu para 42,8%. No pós-teste percebe-se que ocorreu uma inversão no resultado, visto que 40,7% dos alunos da turma controle acertaram a terminação dos verbos, enquanto que na turma experimental, esse percentual subiu para 66,7%.

A seguir, pode-se visualizar dois exemplos de ditados realizados pelos alunos B13 e B15.

FIGURA 17 – Exemplo do pré-teste 2 do aluno B13.

1. os credos do município ganharam um prêmio
2. os alunos apresentaram um belo trabalho
3. os membros ofereceram um texto antigo
4. aqueles estudantes leram um romance amanhã
5. durante o período de férias os brasileiros votaram para presidente
6. Pedro colocou a pasta na máquina
7. e depois solucionou o problema da escola
8. o professor machucou o braço
9. a criança falou baixo
10. o professor botou a mão na cabeça

Fonte: Ditado do aluno B13, 2018.

No teste do aluno B13, percebe-se que nas frases de 1 a 5, em que há verbos terminados com <am> e <ão>, o aprendiz errou somente a primeira, cujo verbo deveria estar no tempo futuro *ganharão*. Nas frases de 6 a 10, o aluno grafou corretamente a terminação dos verbos *colocou*, *solucionou*, *machucou*, *falou* e *botou*.

FIGURA 18 – Exemplo do pós-teste do aluno B15.

Ditado

1. Os credos do município ganharam um prêmio.
2. Os alunos apresentaram um belo trabalho.
3. Os membros ofereceram um texto antigo.
4. Aquelas estudantes leram um romance amanhã.
5. Durante o período de férias os brasileiros votaram para presidente.
6. Pedro colocou a pasta na máquina.
7. e depois solucionou o problema da escola.
8. O professor machucou o braço.
9. A criança falou baixo.
10. O professor botou a mão na cabeça.

Fonte: Ditado do aluno B15, 2018.

No exemplo do aluno B15, verifica-se que ele acertou a grafia de todos os verbos da terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo. Cita-se que no pós-teste 1, esse aluno apresentou apenas um erro relacionado à substituição de <am> por <ão>.

4.7 Comparações Finais

Na tabela abaixo, verifica-se a quantidade de aprendizes que participaram das etapas de testes nas duas turmas.

TABELA 11 – Participação dos aprendizes nos testes

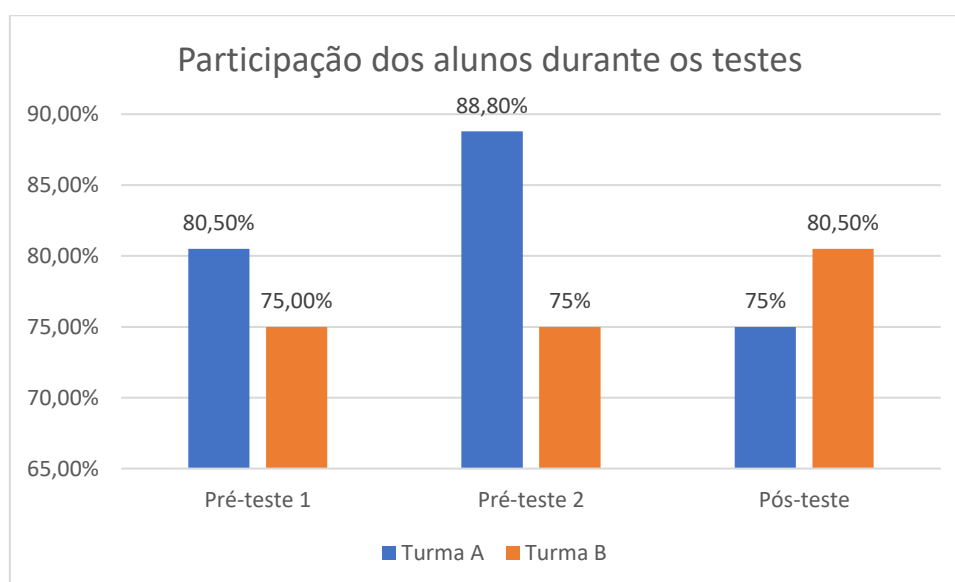
| Turma A | | | | Turma B | | | |
|----------|-------------|-------------|-----------|----------|-------------|-------------|-----------|
| Aprendiz | Pré-teste 1 | Pré-teste 2 | Pós-teste | Aprendiz | Pré-teste 1 | Pré-teste 2 | Pós-teste |
| A1 | X | X | X | B1 | X | X | X |
| A2 | X | X | X | B2 | X | X | X |
| A3 | X | X | X | B3 | X | X | X |
| A4 | X | X | - | B4 | - | X | X |
| A5 | X | X | X | B5 | - | X | X |
| A6 | X | X | X | B6 | X | - | X |
| A7 | - | X | X | B7 | X | X | X |
| A8 | X | X | - | B8 | X | - | - |
| A9 | X | X | X | B9 | X | X | X |
| A10 | X | X | X | B10 | X | X | X |
| A11 | X | X | - | B11 | X | X | X |
| A12 | - | X | X | B12 | X | - | X |
| A13 | X | X | - | B13 | X | X | - |
| A14 | X | X | X | B14 | - | X | X |
| A15 | X | X | X | B15 | X | X | X |
| A16 | X | X | - | B16 | X | X | X |
| A17 | X | X | X | B17 | X | X | X |
| A18 | X | X | X | B18 | X | - | X |
| A19 | X | X | X | B19 | X | X | X |
| A20 | X | X | X | B20 | X | X | X |
| A21 | X | X | X | B21 | X | X | X |
| A22 | - | X | - | B22 | - | - | - |
| A23 | - | X | X | B23 | X | X | X |
| A24 | X | X | - | B24 | X | X | X |
| A25 | X | X | X | B25 | X | X | X |

| | | | | | | | |
|------------------|------|------|----|------------------|----|----|-------|
| A26 | X | X | X | B26 | - | - | - |
| A27 | X | X | X | B27 | X | X | X |
| A28 | X | X | X | B28 | X | - | - |
| A29 | X | X | X | B29 | X | X | X |
| A30 | X | X | X | B30 | X | - | - |
| A31 | X | - | X | B31 | X | X | X |
| A32 | X | X | X | B32 | X | X | X |
| A33 | - | - | - | B33 | - | X | X |
| A34 | - | X | - | B34 | - | X | X |
| A35 | - | - | X | B35 | - | X | X |
| A36 | X | - | X | B36 | - | - | - |
| Total (%) | 80,5 | 88,8 | 75 | Total (%) | 75 | 75 | 80,5% |

Fonte: Própria autora, 2018.

No gráfico 09, observa-se com mais objetividade a participação dos estudantes nos testes aplicados, antes e depois das intervenções.

GRÁFICO 09 – Percentual de participantes nos testes.



Fonte: Autora, 2018.

A partir dos dados do gráfico 09, percebe-se que na turma controle, 80,5% dos alunos participaram do primeiro teste, enquanto que no segundo participaram 88,8%. No pós-teste, a participação diminuiu para 75%. Essa redução de participantes no pós-teste

ocorreu devido a alguns fatores, a saber: duas transferências, uma mudança de turma e cinco ausências. Na turma experimental, 75% realizaram os dois pré-testes, ao passo que 80,5% participaram do pós-teste. Destaca-se que em cada turma há 36 alunos matriculados.

Essa variação de alunos que participaram dos pré-testes e não realizaram o pós-teste, como aqueles que participaram do pós-teste e não realizaram os pré-testes deve-se, principalmente, ao processo de adaptação à rotina da escola. Por ser uma instituição que possui o sistema de tempo integral, em que os alunos permanecem de 7h30 às 16h, muitos aprendizes demoram a se adequar a essa nova rotina, o que causa algumas faltas e desistências, sobretudo no primeiro semestre.

Devido às ausências, decidimos utilizar, na análise final, somente os dados dos aprendizes que participaram de todas as fases dos testes aplicados, a saber: 27 na turma A (controle) e 21 na B (experimental). Dessa maneira, acreditamos ser possível verificar a eficiência da sequência de atividades interventivas que foram aplicadas.

As tabelas 12 e 13 apresentam uma visão geral da quantidade de alunos que realizaram todos os testes, bem como o número de acertos e erros do pré-teste 1 ao pós-teste 2 de cada turma.

TABELA 12 – Visão geral dos resultados da turma controle

| Aluno (a) | Pré-teste 1 e 2 | | Pós-teste 1 e 2 | |
|------------|-----------------|-------|-----------------|-------|
| | Acertos | Erros | Acertos | Erros |
| A1 | 9 | 7 | 15 | 14 |
| A2 | 15 | 0 | 29 | 0 |
| A3 | 16 | 0 | 27 | 2 |
| A4 | 12 | 4 | 24 | 5 |
| A5 | 15 | 2 | 29 | 0 |
| A6 | 3 | 8 | 29 | 0 |
| A8 | 18 | 0 | 17 | 12 |
| A9 | 8 | 3 | 20 | 9 |
| A10 | 7 | 0 | 16 | 13 |
| A11 | 14 | 1 | 14 | 15 |
| A13 | 7 | 9 | 21 | 8 |
| A14 | 7 | 3 | 23 | 6 |
| A15 | 14 | 2 | 27 | 2 |

| | | | | |
|--------------|-----|-----|-----|-----|
| A16 | 7 | 2 | 29 | 0 |
| A17 | 9 | 3 | 29 | 0 |
| A18 | 10 | 13 | 20 | 9 |
| A19 | 4 | 9 | 15 | 14 |
| A20 | 11 | 1 | 21 | 8 |
| A21 | 8 | 4 | 23 | 6 |
| A24 | 16 | 2 | 12 | 17 |
| A25 | 7 | 9 | 17 | 12 |
| A26 | 11 | 0 | 24 | 5 |
| A27 | 8 | 4 | 29 | 0 |
| A28 | 14 | 5 | 23 | 6 |
| A29 | 9 | 2 | 25 | 5 |
| A30 | 10 | 0 | 24 | 5 |
| A32 | 10 | 8 | 12 | 17 |
| Total | 279 | 100 | 592 | 190 |

Fonte: Própria autora, 2018.

A tabela 12 demonstra que dos 27 alunos que participaram de todos os testes, apenas 18,5% da turma alcançaram os 100%, ou seja, 5 alunos. É importante enfatizar que esses 6 alunos (A2, A5, A6, A16, A17 e A27) já se destacavam desde os pré-testes.

Na tabela 13, apresentam-se os resultados que comprovam a evolução da turma experimental desde o pré-teste 1 ao pós-teste 2.

TABELA 13 – Visão Geral dos resultados da turma experimental

| Aluno (a) | Pré-teste 1 e 2 | | Pós-teste 1 e 2 | |
|------------------|------------------------|--------------|------------------------|--------------|
| | Acertos | Erros | Acertos | Erros |
| B1 | 11 | 0 | 29 | 0 |
| B2 | 18 | 2 | 29 | 0 |
| B3 | 16 | 9 | 29 | 0 |
| B7 | 21 | 4 | 22 | 2 |
| B9 | 24 | 17 | 27 | 2 |
| B10 | 25 | 0 | 28 | 1 |

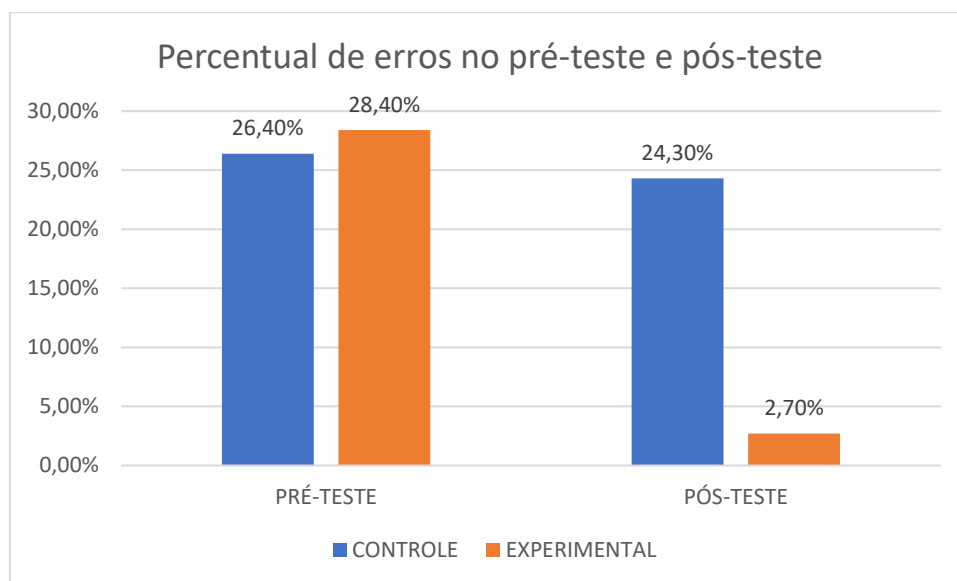
| | | | | |
|--------------|-----|-----|-----|----|
| B11 | 4 | 3 | 27 | 2 |
| B13 | 9 | 11 | 28 | 1 |
| B15 | 17 | 5 | 28 | 1 |
| B16 | 14 | 0 | 29 | 0 |
| B17 | 9 | 10 | 28 | 1 |
| B19 | 9 | 11 | 27 | 2 |
| B20 | 9 | 16 | 25 | 4 |
| B21 | 11 | 0 | 29 | 0 |
| B23 | 20 | 7 | 29 | 0 |
| B24 | 23 | 0 | 29 | 0 |
| B25 | 12 | 7 | 29 | 0 |
| B27 | 16 | 3 | 29 | 0 |
| B29 | 3 | 17 | 29 | 0 |
| B31 | 15 | 6 | 29 | 0 |
| B32 | 8 | 7 | 29 | 0 |
| Total | 297 | 118 | 586 | 16 |

Fonte: Própria autora, 2018.

Os dados da tabela revelam que dos 21 alunos participantes de todos os testes, 12 tiveram o rendimento de 100% nos pós-testes, o que equivale a 57,1% da turma. Além disso, verifica-se que quando comparamos os índices de erros entre os pré-testes e os pós-testes, percebemos que houve uma considerável diminuição de 118 para 16, ou seja, houve uma redução de 86,4%.

O gráfico 10 mostra o percentual de erros nas duas turmas nos testes realizados. A partir dele é possível perceber com mais clareza o avanço da turma experimental depois de sua participação na etapa de intervenção.

GRÁFICO 10: Percentual de erros no pré-teste e no pós-teste.



Fonte: Própria autora, 2019

No gráfico observa-se que a turma controle apresentou um percentual de erros de 26,4% no pré-teste, enquanto a experimental atingiu 28,4%. No entanto, após a intervenção, verificou-se que a turma controle obteve um percentual de erros maior do que a experimental, enquanto esta alcançou apenas 2,7% de erros, aquela apresentou 24,3%.

Esses resultados revelam que a aplicação da sequência de atividades, com foco no uso das terminações <am>, <ão> e <u> nos verbos de terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo, foi determinante para o aumento do número de aprendizes que grafaram de acordo com a norma ortográfica todos os verbos do pós-teste.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa compreende a importância do uso adequado das normas ortográficas, uma vez que o não domínio dessas regras poderá causar a falta de credibilidade e, possivelmente, poderá se transformar em um fator de exclusão social dos grupos considerados letrados.

Apesar da relevância do assunto, infelizmente, hoje nos deparamos em todos os níveis de ensino com alunos que apresentam muitas dificuldades relacionadas à ortografia. Diante desse problema, tornam-se urgentes ações que contribuam para o sucesso escolar dos aprendizes. Por isso, buscou-se através desse trabalho, investigar e sugerir ações que possam promover a valorização da escrita, em especial, dos aspectos relacionados ao uso da terminação <am>, <ão> e <u> nos verbos de terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo.

Durante a fase de diagnóstico, verificou-se que os desvios mais cometidos pelos aprendizes foram em ordem decrescente apagamento, substituição, ressilabação acréscimo e transposição. Destaca-se que o nosso objeto de estudo – substituição de <am> por <ão> e <u> por <l> nos verbos de terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo – está incluído no processo fonológico denominado “Substituição”, segunda maior dificuldade apresentada pelos alunos.

Ressalta-se também que esta pesquisa se dedicou não somente a apresentar uma sequência de atividades que estimulasse o desenvolvimento da escrita ortográfica, mas também se preocupou em verificar sua eficiência através da comparação dos resultados entre as turmas controle e experimental. Logo, a relevância deste trabalho está na produção de uma sequência de atividades capaz de contribuir para a redução das dificuldades ortográficas, objetos desta pesquisa.

Diante do exposto, faz-se necessário citar que o objetivo deste trabalho foi desenvolver uma sequência de atividades que levasse o aluno a refletir sobre o uso das terminações <am>, <ão> e <u> no final dos verbos do pretérito perfeito do indicativo, assim contribuindo na construção de um conhecimento ortográfico mais sólido e significativo.

Após a identificação do problema, questionou-se qual seria o efeito da utilização de uma sequência de atividades direcionadas para as substituições citadas anteriormente em uma turma de 6º ano. Essas atividades foram produzidas em uma perspectiva reflexiva, a fim de fomentar o pensamento crítico, pois compreende-se que um ensino

sistemático da escrita aliado a exercícios que promovam o raciocínio, desperte o interesse do aprendiz, facilitando a internalização do conhecimento construído.

Considerou-se neste trabalho, o que Kato (1986) cita como os fatores que determinam o sucesso ou insucesso escolar do aprendiz, a saber: o repertório do aluno, a natureza da atividade e o professor. A respeito do último fator, a autora destaca que o tipo de intervenção a ser realizado durante o processo de aprendizagem depende da concepção que o docente tem sobre a escrita. Se o professor possui clareza e domínio dos processos que envolvem a aprendizagem da língua escrita, certamente ele poderá intervir com atividades mais planejadas, que levem em consideração a experiência linguística do aluno e auxiliem na internalização do conhecimento já adquirido. Além disso, o professor poderá ter mais controle sobre de onde partir e o que esperar do seu aluno.

Antes da aplicação das atividades, diagnosticou-se o problema a ser solucionado através de dois testes: uma escrita espontânea e um ditado. No primeiro teste, verificou-se que na turma controle 63% dos alunos apresentaram dificuldades relacionados ao objeto de estudo deste trabalho, enquanto que na turma experimental esse percentual ficou em 66,7%. Após constatar essa pequena variação, aplicou-se o segundo teste com o propósito de definir em qual turma seria aplicada a sequência de atividades. Nesse teste, 40,8% dos alunos da turma controle cometeram um dos erros relacionados à substituição das terminações <am>, <ão> ou <u> em verbos do pretérito perfeito do indicativo, ao passo que 57,2% da turma experimental incorreram nesses erros. Esse resultado determinou a escolha da turma em que seriam realizadas as atividades de intervenção.

Durante a aplicação da sequência de atividades algumas interferências dificultaram o seu desenvolvimento. A primeira, foram as constantes ausências dos alunos, ocasionadas sobretudo por faltas e desistências. Percebemos esse problema, ao observarmos o número de alunos matriculados – 36 alunos em cada turma - e os que efetivamente concluíram todos os testes aplicados – 27 na turma controle e 21 na turma experimental. A segunda está relacionada às frequentes interrupções na sala de aula, seja para falar com o professor ou aluno, seja para dar algum recado. Essas interrupções não só tiram a atenção dos alunos, mas também prejudicam a organização do que havia sido planejado, já que se tem um limite de tempo para a aplicação das atividades.

É importante destacar que cada atividade elaborada foi pensada para ser realizada em duas aulas sequenciadas de 55 minutos cada. No entanto, devido às interrupções já citadas, a primeira atividade foi realizada em 3 aulas.

Um ponto positivo que vale citar foi a interação dos alunos, principalmente, na última atividade aplicada. Por ter sido um exercício mais lúdico, em que os aprendizes teriam que produzir um anúncio publicitário com o objetivo de convencer os colegas a comprarem os produtos anunciados, essa atividade revelou a capacidade criativa que a turma possuía. Ademais, foi um exercício em que os alunos puderam exteriorizar o conhecimento que havia sido internalizado nas atividades anteriores, mediante o erro proposital.

Os resultados dos pós-testes revelaram que as intervenções realizadas foram eficazes, pois, ao comparar esses resultados aos dados do primeiro pré-teste, percebeu-se que houve um aumento de 7 para 12 no número de alunos que grafaram de acordo com a norma ortográfica todos os verbos dos testes, o que equivale a um aumento de 71,4%. Embora não se tenha alcançado os 100% dos alunos que compreenderam o uso das terminações, a aplicação das atividades direcionadas ao problema diagnosticado mostrou-se relevante no sentido de ter auxiliado metade dos participantes a usar adequadamente o fenômeno ortográfico em estudo.

Deixa-se claro que os exercícios aplicados nesta pesquisa foram elaborados considerando o perfil de uma determinada turma, isso significa que é possível sua adaptação ou até mesmo a produção de outros materiais que valorizem o ensino e a aprendizagem de regras ortográficas.

Dessa maneira, sem a pretensão de exaurir o assunto, este trabalho pretendeu contribuir para a valorização do ensino da ortografia, em uma perspectiva interacionista e reflexiva. Além disso, pretendeu-se ratificar a ideia de que é necessário identificar as dificuldades dos aprendizes para, em seguida, traçar metas e realizar ações de intervenção.

Por fim, destaca-se a necessidade de mais pesquisas sobre a aprendizagem da ortografia que dialoguem com a prática docente em sala de aula. Assim, acredita-se que novas alternativas didáticas surgirão para um ensino das normas ortográficas mais produtivo e significativo.

REFERÊNCIAS

- AMOR, E. **Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias**. Lisboa: Texto Editora, 2003.
- AZEVEDO, F. **Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para Além do Erro**. Porto: Porto Editora, 2000.
- BARBEIRO, L. **Aprendizagem da ortografia – Princípios, dificuldades e problemas**. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa, 2007.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação** (L. Didio, Trad.). Brasília: Plano, 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF da Educação, 1997.
- CAGLIARI, L. C.. **Alfabetização e ortografia**. Educar em Revista, n. 20, 2002.
- CARLISLE, J. F. **Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading**. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2000, 12, 169-190.
- COMAS, D.C. **Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito**. Grao, 1993.
- CORREA, J. **A avaliação da consciência morfossintática na criança**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 18, n. 1, p. 91-97, 2005.
- DA MOTA, M. M. P. E.; DA SILVA, K. C. A. Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: Um estudo exploratório. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 1, n. 2, 2007, p.86-92.
- FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. siglo XXI, 1991.
- FREITAS, L. C. M. de. **Oralidade em redações escolares: proposta de intervenção para os erros de ortografia**. 2016. Tese de Doutorado.
- FRANCO, S.; AMÉLIA, M. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, 2005.
- GAGLIARI, L. C. **Algumas reflexões sobre o início da ortografia da língua portuguesa**. Cadernos de estudos linguísticos, v. 27, 2011.
- GUIMARÃES, S. R. K. Influência da variação linguística e da consciência morfossintática no desempenho em leitura e escrita. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, 2005. p.261-271.

HARRIS, R. **Ecriture et Notación**. Paper presented in the Workshop “Orality versus Litteracy”, Siena, 24 a 26 de Setembro de 1992.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Vol. 05. Editora Ática, 1986.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MALUF, M. R. **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. Casa do Psicólogo, 2003.

MEIRELES, E.; CORREA, J. A relação da tarefa de erro intencional com o desempenho ortográfico da criança considerados os aspectos morfossintáticos e contextuais da língua portuguesa. **Estud Psicol**, v. 11, n. 1, p. 35-43, 2006.

MEIRELES, E. de S.; CORREA, J. **Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por criança**. *Psicol. teor. pesqui*, v. 21, n. 1, p. 77-84, 2005.

MORAIS, A. G. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A. & TOLCHISKY, L. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. Trad. Stela Oliveira. São Paulo: Ática, 1996

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. Ed. Editora Ática, 2008.

MOTA, A.; OTHERO, G. de Á.; FREITAS, J. M. de. **A análise dos processos fonológicos**. Não impresso, 2001.

MOTA, Márcia Elia da. **Complexidade fonológica e reconhecimento da relação morfológica entre as palavras: um estudo exploratório**. *Psic: revista da Vetor Editora*, v. 8, n. 2, p. 131-138, 2007.

MOTA, M. E. da. **Considerações sobre o papel da consciência morfológica nas dificuldades de leitura e escrita: uma revisão da literatura**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, 2008.

NUNES, T.; BRYANT, P.; BINDMAN, M. Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. **Developmental psychology**, v. 33, n. 4, p. 637, 1997.

OTHERO, G. de A. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança**. *ReVEL*, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005.

PINTO, M. G. **Saber Viver a Linguagem**. Porto: Porto Editora, 1998.

QUEIROGA, M.; ARRUDA, B.; et al. **Consciência morfossintática e ortografia em adolescentes e adultos escolarizados**. *Estudos de Psicologia*, v. 17, n. 3, 2012.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. 1.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2003.

STAMPE, D. **A dissertation on natural phonology**. Tese de Doutorado, Universidade de Chicago, EUA, 1973

TEBEROSKY, A.; FERREIRO, E.. Psicogênese da língua escrita. **Porto Alegre: Artmed**, 1999.

TOLCHINSKY, L.; TEBEROSKY, A. **Além da alfabetização**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. **Avaliação fonológica da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZANELLA, M. S. Ortografia no ensino fundamental: um estudo sobre as dificuldades no processo de aprendizagem da escrita. **Póiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 109-125, 2010.

ANEXO A – TEXTOS TRABALHADOS NA INTRODUÇÃO AO GÊNERO SINOPSE

Texto 1

ALVIN E OS ESQUILOS: NA ESTRADA

Ao retornar para casa, Dave (Jason Lee) encontrou uma festa surpresa organizada por Alvin, Simon e Theodore para recepcioná-lo. Mas o evento saiu do controle, gerando inúmeras confusões. Irritado com o ocorrido, Dave avisou que viajaria para Miami em breve e que deixaria os jovens esquilos sob os cuidados de uma vizinha (Jennifer Coolidge). Só que, por acaso, os esquilos encontraram em uma sacola um anel de noivado. Acreditando que Dave iria pedir a namorada Samantha (Kimberly Williams-Paisley) em casamento, Alvin e seus irmãos elaboraram um plano para que o noivado não acontecesse, já que acreditavam que Dave poderia abandoná-los. Quem irá ajudá-los nesta jornada é Miles (Josh Green), o filho de Samantha, que também não quer que eles se casem.

(ADAPTADO)

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-222165/>

Texto 2

FROZEN - UMA AVENTURA CONGELANTE

A caçula Anna (Kristen Bell/Gabi Porto) adorava sua irmã Elsa (Idina Menzel/Taryn Szpilman), mas um acidente envolvendo os poderes especiais da mais velha, durante a infância, fez com que os pais as mantivessem afastadas. Após a morte deles, as duas cresceram isoladas no castelo da família, até o dia em que Elsa deveria assumir o reinado de Arendell. Com o reencontro das duas, um novo acidente aconteceu e ela decidiu partir para sempre e se isolar do mundo, deixando todos para trás e provocando o congelamento do reino. Após isso, Anna decidiu se aventurar pelas montanhas de gelo para encontrar a irmã e acabar com o frio. (ADAPTADO)

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-203691/>

Texto 3

AS BRANQUELAS

Os irmãos Marcus (Marlon Wayans) e Kevin Copeland (Shawn Wayans) são detetives do FBI que estão com problemas no trabalho. A última investigação da dupla foi um grande fracasso e eles estão sob a ameaça de serem demitidos. Quando um plano para

sequestrar as mimadas irmãs Brittany (Maitland Ward) e Tiffany Wilson (Anne Dudek) é descoberto, o caso é entregue aos principais rivais dos irmãos Copeland, os agentes Vincent Gomez (Eddie Velez) e Jack Harper (Lochlyn Munro). Para aumentar ainda mais a humilhação da dupla, eles foram escalados para escoltar as jovens mimadas do aeroporto até o local de um evento pelo qual elas esperaram por meses. Porém no trajeto um acidente de carro provocou um verdadeiro desastre: enquanto uma das irmãs arranhou o nariz, a outra cortou o lábio. Desesperadas, elas se recusaram a ir ao evento. Então, para salvar o emprego, Marcus e Kevin decidiram assumir as identidades das irmãs. (ADAPTADO)

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-54456/>

Texto 4

DIVERTIDA MENTE

Riley é uma garota divertida de 11 anos de idade, que enfrentou mudanças importantes em sua vida quando seus pais decidiram deixar a sua cidade natal, no estado de Minnesota, para viver em San Francisco. Dentro do cérebro de Riley, conviviam várias emoções diferentes, como a Alegria, o Medo, a Raiva, o Nojinho e a Tristeza. A líder deles era Alegria, que se esforçou bastante para fazer com que a vida de Riley fosse sempre feliz. Entretanto, uma confusão na sala de controle fez com que ela e Tristeza fossem expelidas para fora do local. Então, elas precisaram percorrer as várias ilhas existentes nos pensamentos de Riley para que pudessem retornar à sala de controle - e, enquanto isto não aconteceu, a vida da garota mudou radicalmente. (ADAPTADO)

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-196960/>

ANEXO B – TEXTO USADO NO PRÉ-TESTE 2

Resumo de A Montanha Encantada

Durante mais uma temporada de férias na fazenda do Padrinho, as crianças Vera, Lúcia, Cecília, Quico e Oscar se envolvem numa aventura cheia de fantasia e mistério. Eles ficam curiosos sobre uma estranha luz que aparece no cume de uma montanha, que eles chamam de Montanha Encantada, próxima da fazenda, e decidem descobrir o que é. Com a autorização do Padrinho os cinco correm para uma excursão até a montanha.

Durante o percurso eles ouvem uma música misteriosa que faz com que fiquem ainda mais curiosos. Ao chegar no topo da montanha eles acidentalmente caem em um buraco que os leva para um mundo desconhecido. Eles avistam uma casa onde moram alguns anões e depois descobrem que na verdade era uma cidade de anões. Neste local tudo é feito de ouro e rubi, inclusive as roupas. Ali eles descobrem o mistério da luz da Montanha Encantada. (ADAPTADO)

Fonte: <https://www.coladaweb.com/resumos/a-montanha-encantada-maria-jose-dupre>

APÊNDICE – ATIVIDADES PRODUZIDAS PARA A ETAPA DE INTERVENÇÃO

Compreende-se que a ortografia é um aspecto da língua bastante relevante, pois pode influenciar positivo ou negativamente na credibilidade de textos, bem como na eficiência da comunicação. A sequência de atividades apresentadas a seguir tem como objetivo auxiliar o professor na árdua tarefa de construir junto ao seu aluno um conhecimento mais sólido acerca das regras ortográficas. Nesse caso, os exercícios sugeridos focam as substituições do <am> por <ão> e de <u> por <l> no final dos verbos de terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo. Ressalta-se que essa sequência é apenas uma proposta de intervenção para o problema citado e que poderá ser adaptada para outras dificuldades ortográficas.

INTERVENÇÃO 1

Conteúdo

- Reflexão e uso das terminações <am>, <ão> e <u> no final de verbos do pretérito perfeito do indicativo

Objetivo:

- Refletir sobre o uso das terminações dos verbos de terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo;

- Elaborar regras para uso das terminações <am>, <ão> e <u> no final de verbos.

Duração da atividade:

- Duas aulas de 55 minutos.

Desenvolvimento:

1ª etapa

- Serão apresentadas aos alunos a proposta da sequência de atividades e as dificuldades ortográficas que serão estudadas. Em seguida, realizar-se-á uma reflexão acerca do uso das terminações <am> e <ão> no final dos verbos do pretérito perfeito do indicativo. Para tanto, será enfatizada a tonicidade das palavras e os tempos verbais. Logo, serão apresentadas aos alunos quatro questões: na primeira, o aluno terá que completar os verbos com a terminação que julgasse correta; na segunda, ele terá que dividir os verbos em duas colunas, considerando o tempo verbal, e elaborar uma regra para o uso dessas terminações; na terceira, o aprendiz terá que completar o final de alguns verbos,

observando a regra elaborada na questão anterior; por fim, na quarta, ele terá que escrever um texto, substituindo os verbos que estão na terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo por verbos na terceira pessoa do plural do futuro do presente.

Questões propostas:

1. Escute o áudio e a leitura dos textos abaixo, em seguida complete as palavras.

Cadeira de aço

(Zé Neto e Cristiano)

Sobrar____, as marcas, as brigas da separação

Ficar____, os cacos de vidro e as flores no chão

Se eu tivesse abaixado a voz

Talvez hoje seríamos nós

[...]

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/ze-neto-cristiano/caadeira-de-aco/>

Eduardo e Mônica

(Legião Urbana)

Quem um dia irá dizer que não existe razão

Nas coisas feitas pelo coração

E quem irá dizer que não existe razão

Eduardo abriu os olhos mas não quis se levantar

Ficou deitado e viu que horas er____

Enquanto Mônica tomava um conhaque

No outro canto da cidade

Como eles disser____

Eduardo e Mônica um dia se encontrar____ sem querer

E conversar____ muito mesmo pra tentar se conhecer

Um carinha do cursinho do Eduardo que disse que

É uma festa legal e a gente quer se divertir

[...]

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/22497/>

Cientistas far___ expedição para continente submersos

De acordo com pesquisadores, materiais como os microfósseis, que ser___ recolhidos do solo de Zelândia, podem trazer respostas sobre a evolução no local, o que ajudará a responder algumas perguntas sobre o continente submerso. Os cientistas afirmam que os organismos unicelulares poder___ ajudar a datar sedimentos e descobrir se determinado terreno estava fora d'água.

Fonte: <https://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/cientistas-farao-expedicao-para-continente-submerso-21620064>

2. Considerando os trechos dos textos acima, separe as palavras que você completou em duas colunas de acordo com o tempo verbal.

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |

- Agora, responda:
 - Qual é a diferença que há entre as palavras da primeira coluna e as da segunda, referente ao tempo verbal?
 - Quanto a sílaba tônica em que essas palavras se diferem?
 - A qual conclusão você chega em relação ao uso do <am> e do <ão> nos verbos estudados?
3. Escute o áudio do conto abaixo. Em seguida, complete as palavras nas quais faltam o final.

O HORROR QUE VEM DO MAR (por Eduardo Spohr)

Sou louco. Essa é a primeira coisa que você precisa saber ao meu respeito.

A segunda é que estou de saída. Moro nesta instituição faz 50 anos. E hoje é o meu último dia.

O grande perigo de se viver entre muros é que a gente se acostuma. Como qualquer animal, o homem se adapta, o homem relaxa, o homem se conforma. Mas existem vantagens em ser maluco, e uma delas é que as pessoas nos ignoram. O bom louco, portanto, é aquele que ouve. O bom louco é o que observa.

Na época em que fui internado, o sanatório ocupava uma quadra, apenas, ao lado da escola de comunicação da UFRJ. Nas décadas seguintes, inaugurar___ outro prédio, colado à Praia Vermelha, e me deram um quarto de onde se via um pedacinho do mar. Quando a depressão apertava, era o que eu fazia: contemplava as ondas, procurando, nelas, um enigma para solucionar, mas não havia nenhum. O mundo apodreceu, tornou-se estéril e deprimente, perdeu sua magia, esgotou sua fé. Não há mais nada a conhecer; não há fronteiras a se conquistar.

Foi quando eu os enxerguei, numa chuvosa madrugada de inverno. Uma sombra repulsiva, que se movimentava torta sobre a areia, como se a água, e não a terra, fosse o seu habitat. Depois, aconteceu no outono. O “monstro” veio acompanhado de outros dois, as escamas brilhando à lua cheia, os olhos negros, esbugalhados, e o cheiro... de peixe.

Um deles me notou e, apavorado, eu surtei. Na cama do ambulatório, compreendi, afinal, que não era horror, era fascínio! Os seres, tão asquerosos, me devolver__ o sentido da vida, o gosto pelo mistério, a chama que me faltava.

Obcecado, comecei investigá-los. Descobri que tais criaturas chegar__ à nossa costa fazia 500 anos, junto com os primeiros colonizadores. Sua raça era muito antiga, vivia nas profundezas, mas com o aumento da poluição passar__ a caçar na superfície. Por toda a baía eles vagavam, procurando suas vítimas, às vezes as recebendo voluntariamente, prometendo que um dia o maior deles despertaria, e que nenhum homem, de fé ou ciência, poderia se opor à sua vontade. Um novo mundo. De êxtase. De mistérios. De liberdade. Era essa a promessa.

Por 50 anos eu esperei. Por 70 anos sobrevivi. E então, a loucura dos remédios desvaneceu. Olhei pela janela. Estavam lá, todos eles. Os sons da noite tinham se apagado. Os carros, as sirenes, os murmúrios. Só uma frase se escutava, e ela vinha do mar:

"Ph'nglui mglw'nafh Cthulhu R'l'yeh wgah'nagl fhtagn"

- Qual tempo verbal predomina no texto acima?

- As palavras forma completadas com <am> ou <ão>? Justifique.

4. Leia o texto abaixo.

O JOGO

O estádio lotou. Juiz apitou e o jogo começou. O jogador chutou. Outro obedeceu. O goleiro agarrou. Chutou. Escanteio. A torcida vibrou. Falta. O juiz marcou. O tempo passou. O 1º tempo terminou. Intervalo. O jogo voltou. O jogador lançou. Outro driblou. Chegou perto do gol. O goleiro caiu. O jogador chutou. Fez o gol. Ele comemorou. O jogo parou. Juiz apitou e o jogo recomeçou. Chute pra cá e chute pra lá. Nenhum outro gol. O jogo terminou. O campeão comemorou. A torcida se encantou. É festa no Maracanã.

(Desconhecido)

- Imagine que o texto acima será usado como propaganda da Copa do Mundo na Rússia. Passe o texto para a terceira pessoa do plural no tempo futuro do presente. No final substitua a palavra “Maracanã” por “Rússia” a fim de que o texto tenha coerência. Comece assim...

Os estádios lotarão. Juízes ...

2ª etapa:

Desenvolvimento: Será realizada uma reflexão sobre o uso do <u> e do <l> no final de palavras. Para isso, seria interessante que o professor apresentasse uma lista de palavras com essas terminações. Em seguida, os alunos resolverão a última questão dessa atividade que consiste em completar os finais que faltam de alguns vocábulos e, conseqüentemente, na elaboração de uma regra para o uso da terminação <u>.

Questão proposta:

5. Abaixo há alguns trechos de músicas. Após escutá-las, complete as palavras da forma que você achar adequada.

Medida certa

(Jorge e Mateus)

Oi, tô te ligando pra você passar aqui em casa

Hoje à noite, se tiver desocupada

Só se der, só se der

Não, não vai dizer pra ninguém que sinto saudades

Não é verdade

Eu e você, nada a ver

É que meu pente pergunto__ do seu cabelo

Ouvi reclamações do meu espelho

Querendo saber de você

Que dia ele vai te ver

Eu juro que, pra mim, pouco me importa

Se eu passo toda hora na sua porta

Meu carro que se apaixono__ na rota

É, não sou eu

O meu quarto que fico__ apaixonado

Travesseiro dependente e viciado em você

Não sou eu

Meu lenço__ te quer agora e não depois

Minha cama tem a medida certa pra nós dois

[...]

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/jorge-mateus/medida-certa/>

Dona Maria (part. Jorge)

Thiago Brava

Me desculpe vir aqui desse jeito
Me perdoe o traje de maloqueiro
De camisa larga e boné pra trás
Bem na hora da novela que a senhora gosta mais
Faz 3 dias que eu não durmo direito
Sua filha me deixou__ desse jeito
E o que ela mais fala é que a senhora é brava
Mas hoje eu não vo__ aceitar levar um não pra casa
Dona Maria
Deixa eu namorar a sua filha
Vai me desculpando a ousadia
Essa menina é um desenho no céu
Dona Maria
Deixa eu namorar a sua filha
Vai me desculpando a ousadia
Essa menina é um desenho no céu
Que Deus pinto__ e jogo__ fora o pince__

Fonte: <https://www.letras.mus.br/thiago-brava/um-violao-e-uma-catuaba/>

Apelido Carinhoso

(Gustavo Lima)

Amor, não é segredo entre a gente
Que o meu término é recente
E você tá arrumando o que ela revirou
E esse sentimento pendente
Que insiste em bagunçar a minha mente
Vai passar um dia, mas ainda não passou
[...]
Ainda não me chame de meu nego
Ainda não me chame de bebê
Porque era assim que ela me chamava
E um apelido carinhoso é o mais difícil de esquecer

Ainda não me chame de meu nego

Ainda não me chame de bebê

Porque era assim que ela me chamava

E um apelido carinhoso é o mais difícil de esquecer

[...]

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/gusttavo-lima/apelido-carinhoso/>

- Referente ao uso do <u> no final de palavras, o que podemos concluir?

INTERVENÇÃO 2

Objetivo:

- Refletir não só sobre o uso do <am>, <ão> nos verbos do pretérito perfeito e futuro do presente do modo indicativo, mas também no uso da grafia <u> no final de verbos do pretérito perfeito do indicativo.

Duração das atividades

- Duas aulas de 50 minutos.

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

- Para essa atividade ser bem desenvolvida, o aluno deverá saber o que é um anúncio publicitário e qual é o objetivo desse gênero textual. Além disso, ao aluno já deverá ter sido apresentada a diferença no uso das grafias <am>, <ão> e <u> nos verbos, visto que essa atividade consiste principalmente na reflexão sobre esses usos.

Desenvolvimento:

- O professor inicialmente lembrará o assunto que foi visto nas aulas anteriores (substituição do <am> pelo <ão> e do <u> pelo <l> no tempo do pretérito perfeito do indicativo). Em seguida, o professor exporá os anúncios na lousa. Logo perguntará aos alunos para que servem aqueles textos e a qual gênero pertencem. Abaixo, encontram-se os anúncios que poderão ser utilizados nesse momento.



Fonte: <http://www.shoppingrecife.com.br/novidade/11/07/2017/raspou-ganhou>



Fonte: <http://www.buscouachou.com/blog/ler/web-radio-buscou-achou-a-melhor-do-brasil-52>



Fonte: http://www.sinapropr.org.br/novo/?page_id=21

PROMOÇÃO!!!
ANZOL DUPLO



Fonte: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-845644799-anzol-duplo-para-jumping-jig-anzois-jumpping-bronze-_JM



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/kabum.com.br/posts/1443278132396042:0>



Fonte: <http://www.andrespinola.com/2011/06/3-semana-do-empendedor-individual.html>

- Depois, o professor chamará a atenção dos alunos para a escrita das seguintes palavras:

| 1º anúncio | 2º anúncio | 3º anúncio | 4º anúncio | 5º anúncio | 6º anúncio |
|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Raspou | Buscou | Cachecol | Nascerão | Anzol | Fizeram |
| Ganhou | Achou | | | | |

– Em seguida, o professor fará as seguintes perguntas:

- Por que no 1º e no 2º anúncio as palavras “raspou”, “ganhou”, “buscou” e “achou” foram escritas com <u> no final e não com <l>?
- Por que no 3º e 5º anúncio as palavras “cachecol” e “anzol” foram escritas com <l> no final e não com <u>;
- Por que no 4º anúncio a palavra “nascerão” foi escrita com <ão> no final e não com <am>?
- Por que no 6º anúncio a palavra “fizeram” foi escrita com <am> e não com <ão>?

– Para finalizar essa etapa, o professor poderá criar junto com os alunos algumas regras para o uso do <am>, do <ão>, do <u> e do <l> na escrita dos verbos do pretérito perfeito do indicativo, tais como:

- Usa-se o <ão> quando o verbo se referir ao futuro;
- Usa-se o <am> quando o verbo se referir ao passado ou presente;

- Usa-se o <u> quando o verbo se referir ao passado;
- Não se usa o <l> no final de verbos.

Avaliação

A avaliação poderá consistir na formulação das regras citadas acima, pois se o aluno é capaz de produzir uma determinada regra significa que ele compreendeu o assunto.

INTERVENÇÃO 3

Conteúdo:

- Uso das terminações <am>, <ão> e <u> nos verbos do pretérito perfeito do indicativo.

Objetivos:

- Produzir um anúncio publicitário usando para isso palavras que tenham relação com o assunto da aula;
- Compreender as regras ortográficas estudadas (substituição do <am> pelo <ão> e do <u> pelo <l> em verbos do pretérito perfeito do indicativo) através da transgressão a essas regras.

Duração da atividade:

- Duas aulas de 55 minutos.

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

- Para o bom desenvolvimento dessa atividade, o aluno deverá saber as regras de ortografia referentes à substituição do <am> pelo <ão> e do <u> pelo <l> em verbos do pretérito perfeito do indicativo.

Desenvolvimento:

– O professor apresentará aos alunos exemplos de anúncios nos quais há transgressões ortográficas. Por exemplo:





Fonte: <http://noticias.r7.com/cidades/fotos/r7-flagra-erros-em-placas-e-fachadas-de-lojas-pelo-pais-20100621-4.html>

– Em seguida, o professor dividirá os alunos em equipe e proporá a seguinte atividade:

- Na aula de hoje, vocês produzirão um anúncio publicitário no qual vocês deverão transgredir as regras estudadas sobre a substituição do <am> pelo <ão> e do <u> pelo <l> em verbos do pretérito perfeito do indicativo.

– Após a produção, cada equipe apresentará seu anúncio e explicará a turma em quais palavras houve a transgressão ortográfica.

APÊNDICE B – ATIVIDADE ELABORADA PARA A FASE DE PÓS-TESTE

Os textos abaixo pertencem ao gênero sinopse. Leia-os e circule a grafia correta das palavras que estão com letra bastão.

Mercenários 2

Sylvester Stallone LIDEROU / LIDEROL o maior e mais famoso grupo de mercenários do cinema! Quando ACEITARÃO / ACEITARAM uma missão aparentemente simples, o grupo foi surpreendido por uma emboscada e Tool (Mickey Rourke) foi assassinado. Tudo se COMPLICOL / COMPLICOU mais ainda quando a filha de Tool RESOLVEL / RESOLVEU fazer justiça com as próprias mãos e ACABOL / ACABOU capturada. Jean-Claude Van Damme e Chuck Norris se UNIRAM / UNIRÃO a este super time ao lado de Jason Statham, Bruce Willis, Jet Li, Dolph Lundgren e Arnold Schwarzenegger nesta missão cheia de ação.

O último desafio

Ao cair em desgraça em Los Angeles, devido a uma operação fracassada, Ray Owens (Arnold Schwarzenegger) PARTIL / PARTIU para o interior e ASSUMIU / ASSUMIL a posição de xerife em uma pequena cidade na fronteira dos Estados Unidos com o México. O que ele não esperava era que um poderoso chefe das drogas, que ESCAPOU / ESCAPOL recentemente da prisão, fosse cruzar a fronteira exatamente na cidade onde TRABALHOU / TRABALHOL. Para enfrentá-lo Ray PRECISOU / PRECISOL reunir todo o PESSOAL / PESSOAU que tem à disposição.

Alvin e os esquilos 3

De férias a bordo de um luxuoso cruzeiro, Alvin, Simon, Theodore e as Esquiletes ESTARÃO / ESTARAM agindo como de costume, ao transformar o navio em seu playground pessoal, até que eles FICARÃO / FICARAM encaixados em uma ilha deserta. Então Dave Seville procurará neuroticamente por sua equipe desaparecida, enquanto os 'Esquilos e as Esquiletes' FARÃO / FARAM o que fazem de melhor – CANTARÃO / CANTARAM, DANÇARÃO / DANÇARAM e CAUSARÃO / CAUSARAM confusão. Mas eles TERÃO / TERAM uma surpresa quando embarcarem em uma aventura insular com seu novo amigo - um naufrago que será mais do que páreo para Alvin e os Esquilos.

Ditado

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____