



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ANA CARVALHO DE PAULA

TRATAMENTO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS MAIS RECORRENTES DE
ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

FORTALEZA

2021

ANA CARVALHO DE PAULA

TRATAMENTO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS MAIS RECORRENTES DE ALUNOS
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior

FORTALEZA

2021

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)

- P346t Paula, Ana Carvalho de.
Tratamento dos desvios ortográficos mais recorrentes de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental /
Ana Carvalho de Paula. – 2021.
189 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-
graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Ronaldo Manguiera Lima Júnior.
1. Ortografia. 2. Desvios ortográficos. 3. Processos fonológicos. 4. Proposta didática. I. Título.
CDD 400
-

ANA CARVALHO DE PAULA

TRATAMENTO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS MAIS RECORRENTES DE ALUNOS
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Aprovada em: 26/07/2021.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dra. Pâmela Freitas Pereira Toassi
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Membro externo

Prof.^a Dra. Aurea Suely Zavam
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Membro interno

A Deus, por me conceder a graça de realizar este trabalho. À minha amada mãe, Maria do Socorro Carvalho, a principal responsável por minhas conquistas profissionais e pessoais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, por me conceder a graça de cursar este Mestrado. Pelo dom da vida, pela bênção da saúde, pelo cuidado e proteção, pelos dons da fortaleza, sabedoria e perseverança, tão necessários durante esta jornada. Por Seu infinito amor e misericórdia.

À minha querida e amada mãe, Maria do Socorro Carvalho, modelo de mãe dedicada e amorosa, professora comprometida com a alfabetização de seus alunos, exemplo concreto de amor à educação. Gratidão pelas orações e palavras de sabedoria. À senhora, todo o meu amor, respeito e admiração.

Ao Prof. Dr. Ronaldo Lima Mangueira Júnior, primeiramente por aceitar o convite para ser meu orientador, por ter sido uma ajuda mais que adequada na orientação, conduzindo-a com sabedoria, serenidade e extrema competência, e por todas as palavras de incentivo que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Às Profas. Dras. Áurea Zavam, Pollyanne Bicalho e Silvana Militão, pelas valiosas contribuições na qualificação desta pesquisa.

A todos os professores do PROFLETRAS, pelo conhecimento compartilhado por meio de aulas ministradas com dedicação e competência, contribuindo, assim, para meu crescimento como docente.

Aos meus queridos colegas da turma VI, pelo companheirismo ao longo do curso.

À CAPES, pelo suporte financeiro.

Ao núcleo gestor e colegas de trabalho, pelo incentivo e apoio para a realização deste Mestrado.

Ao Sr. José Viveiros e à Sra. Liduina Ricarte, por todo o suporte humano e espiritual.

A todos os familiares e amigos que torceram e rezaram por mim.

“A ortografia não é uma pele artificial da expressão verbal, é uma estrutura profunda que se revela na imagem grafada.” (Lídia Jorge).

RESUMO

Na língua portuguesa não existe uma relação biunívoca entre grafema-fonema. Isso implica desvios ortográficos em alunos de todos os anos do Ensino Fundamental. Não é raro que estudantes cheguem aos anos finais do Ensino Fundamental ainda demonstrando dificuldades na escrita, no que diz respeito ao domínio das normas ortográficas. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo maior investigar os desvios ortográficos mais recorrentes identificados em produções textuais de estudantes do último ano do Ensino Fundamental e como consequência dessa investigação elaborar um caderno pedagógico voltado para a superação de tais desvios. São analisadas 76 redações de 1 turma de 9º ano, nas quais os desvios ortográficos foram identificados, classificados e contabilizados de acordo com os processos fonológicos e as relações grafofonêmicas. Constata-se que, entre os 45 alunos da turma, as três categorias de desvios ortográficos mais recorrentes foram: o apagamento de <r> em coda de verbos nas formas nominais do infinitivo e sua hipercorreção, o alçamento vocálico e sua hipercorreção, e a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda /s/. Assim, diante desse resultado, é proposto um caderno pedagógico com atividades reflexivas, contextualizadas, discursivas e específicas para o tratamento de cada uma das dificuldades ortográficas mencionadas. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada e exploratória, de cunho qualitativo. Devido ao contexto da pandemia da COVID-19, as atividades elaboradas não puderam ser aplicadas em uma turma, como ação interventiva. Sendo assim, sugerimos que as propostas didáticas sejam aplicadas em futuras intervenções, a partir do diagnóstico dos desvios ortográficos sobre os quais as atividades foram desenvolvidas, pois destacamos a necessidade de materiais didáticos que trabalhem as dificuldades ortográficas apresentadas pelos estudantes, levando em conta a reflexão acerca dos princípios que norteiam a comunicação escrita. Como é uma criação do ser humano, a escrita necessita de um ensino estruturado para que seu real aprendizado se efetive.

Palavras-chave: ortografia; desvios ortográficos; processos fonológicos; proposta didática.

ABSTRACT

In Portuguese there is not a one-to-one relationship between graphemes and phonemes. This results in spelling inaccuracies by students of all levels of Elementary and Middle School. It is not rare for students to reach the final years of Middle School still showing difficulties in spelling, with regard to the domain of spelling rules. Thus, this study aims to investigate the most recurring spelling inaccuracies, identified in texts written by students from the final year of Middle School and as a result of this investigation to develop a pedagogical workbook for overcoming such inaccuracies. A total of 76 essays from a 9th grade class are analyzed, in which spelling inaccuracies were identified, classified, and accounted for, according to phonological processes and graphophonemic relationships. It was found that, among the 45 students in the class, the three most recurring categories of spelling inaccuracies were: the deletion of final <r> in verbs in the infinitive and its overgeneralization, mid-high vowel raising and its overgeneralization, and the competition of graphemes to represent the voiceless alveolar fricative /s/. Therefore, the next step was to develop a pedagogical workbook with reflective, contextualized, discursive, and specific activities for the treatment of each one of those spelling difficulties. This is an applied and exploratory research, with a qualitative aim. Due to the pandemic of COVID-19, the activities which were developed could not be applied in a class, as an interventional task. Thus, we suggest that the proposals be applied in future interventions, based on the diagnosis of the spelling inaccuracies about which the activities were developed, for we highlight the need for teaching materials that work on the spelling difficulties presented by students, taking into account a reflection on the principles that guide written communication. Being a creation of human beings, the writing system needs a structured teaching for its effective learning to take place.

Keywords: spelling; spelling inaccuracies; phonological processes; teaching proposal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	- Categorização e quantificação dos desvios ortográficos identificados nos textos dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental	63
Gráfico 2	- Categorização e quantificação dos desvios ortográficos mais recorrentes identificados nos textos dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental	64
Gráfico 3	- Gráfico 3 – Categorias dos desvios ortográficos, com frequência percentual maior que 5%. D1: Apagamento do <r> em coda; D2: Apagamento do <r> em coda + hipercorreção de Apagamento do <r> em coda; D3: Concorrência de grafemas para representar o fonema /s/; D4: Hipercorreção de alçamento vocálico; D5: Alçamento vocálico + Hipercorreção de alçamento vocálico	65
Quadro 1	- Abordagem mais sucinta acerca das orientações gerais da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	29
Quadro 2	- Abordagem mais sucinta acerca das orientações da BNCC para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental	30
Quadro 3	- Abordagem mais sucinta acerca das orientações da BNCC, específicas para o 6º ano do Ensino Fundamental	30
Quadro 4	- Abordagem mais sucinta acerca das orientações da BNCC para o 8º ano do Ensino Fundamental	30
Quadro 5	- Abordagem mais sucinta acerca das orientações da BNC para o 9º ano do Ensino Fundamental	30
Quadro 6	- Outra abordagem mais sucinta acerca das orientações da BNCC para o 9º ano do Ensino Fundamental	31
Quadro 7	- Abordagem mais sucinta acerca das orientações do DCRC, específicas para o 6º ano do Ensino Fundamental	33
Quadro 8	- Abordagem mais sucinta acerca das orientações do DCRC para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental	33
Quadro 9	- Abordagem mais sucinta acerca das orientações do DCRC para o 8º ano do Ensino Fundamental	34
Quadro 10	- Abordagem mais sucinta acerca das orientações do DCRC para o 9º ano do Ensino Fundamental	34

Quadro 11 – Outra abordagem mais sucinta acerca das orientações do DCRC para o 9º ano do Ensino Fundamental	34
Quadro 12 – Grafemas e dígrafos convencionados para representar graficamente a fricativa alveolar surda /s/	67
Quadro 13 – Atividade 4: Proposta para a reflexão sobre a prática da inserção e a não inserção do <r> em coda final de verbos	68
Quadro 14 – Itens 4.1 a 4.3 da Atividade 4: Proposta para levantar hipóteses acerca do uso ou não do <r> no final das formas verbais	69
Quadro 15 – Item 4.4 da Atividade 4: Prática acerca do uso ou não do <r> no final das formas verbais	71
Quadro 16 – Atividade 1: Sugestões para a condução da atividade sobre a concorrência de grafemas que representam o fonema /s/	73
Quadro 17 – Atividade de leitura e preenchimento de lacunas	74
Quadro 18 – Atividade sobre as irregularidades presentes na escrita ortográfica	74
Quadro 19 – Atividade 2: Sugestões para a condução da atividade para trabalhar o alçamento vocálico e sua hipercorreção	75
Quadro 20 – Atividade com imagens que ilustram a rotina de um professor	76
Quadro 21 – Atividade 2: Discussões sobre a escrita correta dos verbos	79
Tabela 1 – Categorização e quantificação dos desvios ortográficos identificados nos textos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.	60

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	Uma abordagem sobre o ensino e o aprendizado da ortografia no ambiente escolar	20
2.2	A visão dos documentos oficiais acerca do ensino da ortografia	25
2.2.1	<i>Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)</i>	25
2.2.2	<i>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i>	27
2.2.3	<i>O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)</i>	31
2.3	Reflexões sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica do Português Brasileiro	35
2.3.1	<i>Regularidades diretas</i>	36
2.3.2	<i>Regularidades contextuais</i>	36
2.3.3	<i>Regularidades morfológico-gramaticais</i>	37
2.3.3.1	<i>Regularidades morfológico-gramaticais encontradas na formação de substantivos e adjetivos pelo processo de derivação</i>	38
2.3.3.2	<i>Regularidades morfológico-gramaticais encontradas nas flexões verbais</i>	38
2.3.4	<i>Irregularidades</i>	39
2.4	Processos fonológicos	40
2.4.1	<i>Classificação dos processos fonológicos segundo Roberto (2016)</i>	42
2.4.2	<i>Classificação dos processos fonológicos segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015)</i>	46
2.4.3	<i>Apagamento de <r> em coda de verbos nas formas nominais do infinitivo</i>	48
2.4.4	<i>Alçamento vocálico</i>	49
2.5	Pressupostos Teóricos para a proposição das atividades	51
3	METODOLOGIA	54
3.1	Natureza da pesquisa	54
3.2	Delimitação do universo	54
3.3	Procedimentos metodológicos para as atividades	55
4	ANÁLISE DE DADOS	57

4.1	Procedimentos para a análise das produções escritas	57
4.1.1	<i>Dados das produções escritas</i>	59
4.2	Desvios ortográficos mais recorrentes	66
4.3	Abordagem explicativa sobre as atividades elaboradas	67
4.3.1	<i>Exemplos de atividades propostas para trabalhar desvios ortográficos</i>	67
4.3.1.1	<i>Proposta de atividade para trabalhar o apagamento de <r> em coda de verbos nas formas nominais do infinitivo e a hipercorreção do apagamento de <r></i>	68
4.3.1.2	<i>Proposta de atividades para se trabalhar a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda /s/</i>	73
4.3.1.3	<i>Proposta de atividade para se trabalhar o alçamento vocálico e a hipercorreção do alçamento vocálico</i>	75
5	CONCLUSÃO	80
	REFERÊNCIAS	83
	ANEXO A – PROPOSTA DE REDAÇÃO 1	86
	ANEXO B – PROPOSTA DE REDAÇÃO 2	87
	APÊNDICE A – PROPOSTA DE REDAÇÃO 3	88
	APÊNDICE B - TABELA DE CATEGORIZAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS	89
	APÊNDICE C - CADERNO PEDAGÓGICO	97

1 INTRODUÇÃO

A escrita, segundo Roberto (2016), é uma invenção do ser humano que foi criada com o propósito de atender a uma necessidade, portanto é um produto artificial, diferente do sistema oral, que tem característica natural. Embora esse produto tenha sido inventado com o propósito inicial de representar a oralidade, a linguagem escrita tem suas particularidades e é sabido que a relação entre a linguagem oral e a escrita não se estabelece de forma tão simples. Portanto, é preciso entender que estas duas formas de comunicação se desenvolvem de maneiras distintas, “dada a existência de diferenças de forma, diferenças de função e diferenças na maneira de representação” (ROBERTO, 2016, p. 140).

Ainda segundo a autora, todo ser humano, que não seja limitado por um distúrbio de natureza neurológica ou psicológica, é capaz de formular sentenças, elaborar e responder perguntas, selecionar palavras apropriadas a determinadas situações, fazer uso de regras sintáticas, morfológicas, fonológicas e semânticas, entre outras habilidades do sistema de sua língua, antes de completar 5 anos de idade. Tais ações podem ser realizadas sem que o aprendiz tenha passado por qualquer espécie de ensino sistemático.

Isso se dá graças ao que Kato (1999) chama de *input* natural. Todavia, o mesmo não se pode afirmar quando nos referimos à linguagem escrita, pois sendo esta uma invenção, necessita de um ensino sistematizado para que seu aprendizado se efetive. Sobre essa questão, Pelandré (2002) assinala que o aprendizado da linguagem escrita

não acontece se não houver instrução específica sobre o que se quer ensinar, pois, para se chegar à compreensão do alfabeto enquanto sistema de representação mental e gráfica da língua, precisam ser desenvolvidas capacidades de análise e síntese dos componentes desse sistema (PELANDRÉ, 2002, p. 102).

Nesse sentido, a escola assume a responsabilidade de sistematizar o ensino da escrita em uma sociedade grafocêntrica, como a brasileira, na qual desde a fase infantil os cidadãos são estimulados a ler e a escrever. Nasce, assim, por parte dos docentes de língua portuguesa, uma preocupação em relação ao ensino da ortografia, em todos os níveis de ensino, já que, para esse tipo de sociedade, discentes que apresentam menos erros ortográficos em sua escrita supostamente estão recebendo um ensino de melhor qualidade nas escolas.

Tal preocupação torna-se ainda mais pertinente porque, se esses desvios na escrita ortográfica não forem trabalhados, possivelmente serão reproduzidos na fase adulta, o que poderá comprometer o desempenho dos indivíduos no exercício da cidadania, uma vez que esta pode ser plenamente exercida através da manifestação escrita. Em uma sociedade de base

grafocêntrica, não ter o domínio adequado dessa habilidade poderá implicar restrição ou até mesmo exclusão dessas pessoas em seus direitos de opinião, argumentação e exposição de sua visão de mundo. Sobre a importância da escrita no contexto social atual, Soares (2003) tem a seguinte afirmação:

As sociedades modernas, porém, são fundamentalmente grafocêntricas; nelas, a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso, é mitificada (é frequente, por exemplo, a suposição de que na escrita é que está o discurso da verdade, que só a escrita é o repositório do saber legítimo) (SOARES, 2003, p. 58).

Ainda em relação ao papel da escrita na sociedade brasileira, Goulart (2014) assinala que esta ocupa um espaço de destaque na vida dos sujeitos, pelo fato de a escrita atravessar a vida social e particular dos indivíduos, marcando-as através de registros gráficos em diversas áreas, a exemplo da arte, do direito e da política.

Dessa forma, sendo a escola o lugar de ensino sistemático da escrita ortográfica, os docentes de língua portuguesa passam a ter um papel essencial na busca de uma prática pedagógica mais reflexiva, que incentive uma produção escrita relevante para a vida do sujeito escrevente, a fim de que possa “avançar em níveis de letramento que lhe propiciem apropriar-se de fato de todos os benefícios decorrentes do domínio da escrita” (ROBERTO, 2016, p.141).

Todavia, para que esse objetivo seja alcançado, é necessário bom-senso e planejamento por parte dos professores e das escolas. Não se trata de impor aos estudantes exaustivos exercícios de fixação, nem de menosprezar a problemática de uma escrita diferente dos padrões convencionais, achando que ela se resolverá sozinha com o tempo, mas uma tomada de consciência de que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é auxiliar a comunicação escrita. Sendo uma convenção social, é necessário que seja ensinada para que seu aprendizado aconteça.

Antes de tudo, é preciso distinguir dois momentos distintos no processo de aprendizagem da escrita: a alfabetização e o ensino sistemático da ortografia. Sabemos que a ortografia é uma convenção social que padroniza a grafia de uma língua com a intenção de facilitar tanto a escrita como a leitura de textos produzidos pelos seus usuários nas mais variadas situações de interação comunicativa. Baseada nos escritos de Gombert (2003), Zanella (2010) assevera a necessidade de que o aprendiz perceba, no início de seu processo de alfabetização, a linguagem escrita como uma nova forma de comunicação, bem como compreenda e domine o código alfabético de sua língua materna. Este código tem como base a representação espontânea

de unidades, nem sempre perceptíveis, que são os fonemas, e suas respectivas representações gráficas, os grafemas.

Os desvios de escrita são muito comuns nos primeiros anos de escolaridade do aluno, em que se prioriza a preocupação com a aprendizagem das corretas correspondências entre som (fonema) e letra (grafema) e da norma ortográfica, processo normal de aquisição da escrita até chegarmos ao estágio alfabético e, por fim, passarmos ao domínio ortográfico.

Porém, o que se tem evidenciado é que professores de língua materna, por sua experiência em sala de aula, relatam que esse problema do domínio da escrita ortográfica tem se estendido para além das séries de anos iniciais, daí advém a observação de que o problema merece atenção não somente na fase de alfabetização, mas também no ensino fundamental e no médio.

No que concerne ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), observa-se que a ortografia é um critério importante para a correção da prova de redação, para a qual são elencadas cinco competências a serem avaliadas, dentre as quais a primeira refere-se a “demonstrar domínio da norma padrão da língua”, avaliada em cinco níveis progressivos, sendo o nível cinco atribuído ao candidato que “demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro” (MEC/INEP, 2013, p. 37). No entanto, relatórios pedagógicos publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, relatório pedagógico 2009-2010) que analisam os resultados das provas do exame apontam que ainda é muito baixo o percentual de alunos com excelente domínio da norma culta, e conseqüentemente da escrita ortográfica, o que reforça a hipótese de que alguns desvios ortográficos ainda não foram superados, mesmo nessa fase escolar.

Assim, torna-se necessário chamar a atenção do aprendiz para que este perceba que as línguas alfabéticas não correspondem totalmente às relações fonema-grafema e que a grafia correta das palavras depende de convenções ortográficas.

Fatores como a variedade dos modos de falar e as convenções sociais influenciam na constituição do sistema ortográfico de uma língua, pois sendo uma forma mais estável da linguagem, se comparada à oralidade, a linguagem escrita possibilita uma compreensão melhor do texto escrito qualquer que seja a variação linguística. Segundo Morais (2009, p. 27), “a ortografia funciona assim como um recurso capaz de ‘cristalizar’ na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua”.

O ensino da escrita ortográfica parece ter sido colocado em uma posição inferior em relação a outros conhecimentos sobre a língua portuguesa que o aprendiz deve adquirir durante a fase escolar. No entanto, para que uma produção escrita seja bem compreendida por

parte de seu leitor, vale ressaltar que esse texto não deve ser somente coerente e coeso, apresentar um bom tema, e ter parágrafos bem desenvolvidos. É necessário considerar que mesmo um texto com uma boa estrutura sintático-semântica poderá ter sua credibilidade posta em risco se apresentar desvios ortográficos em sua composição. É função da escola transmitir os conhecimentos ortográficos. Morais (2009) faz uma excelente reflexão acerca dessa função quando diz que:

dada a sua natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do *sistema de escrita alfabética*, mas ainda desconhece a *norma ortográfica*. Esta é uma distinção importante para entendermos por que os alunos principiantes cometem tantos erros ao escrever seus textos e por que temos que ajudá-los na tarefa de aprender a *escrever segundo a norma*” (MORAIS, 2009, p. 28).

De acordo com Stampe (1973), os desvios ortográficos observados nas produções escritas de alunos são motivados por dois fatores, a saber: as projeções fonéticas e os processos fonológicos na escrita, tais como transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, entre outros, bem como pelas características regulares e irregulares do sistema ortográfico (REGO e BUARQUE, 1999; SILVA e MORAIS, 2007). Para Bechara (2009),

Em se tratando de línguas modernas que adotaram um sistema gráfico aproveitando o alfabeto latino, como ocorre com a maioria dos idiomas modernos, três fatores contribuem para que não se alcance uma ortografia ideal, apesar de entrarem em seu socorro recursos de letras e sinais diacríticos não existentes em latim:

- a) adoção de alfabeto estranho, como o latino, nem sempre capaz de atender à representação de fonemas das novas línguas;
- b) mudança através do tempo de fonemas das novas línguas, depois de adotado o alfabeto latino;
- c) permanente indecisão das convenções ortográficas entre a opção fonético-fonológica e a “etimológica” (este, pelo prestígio dos hábitos da escrita latina) (BECHARA, 2009, p. 38).

Acerca de sua caracterização, alguns autores apontam que os desvios ortográficos podem ser categorizados de acordo com os critérios a seguir: desvios de motivação fonético-fonológica, que são resultado da influência de traços da oralidade na escrita e, de certa forma, revelam algum conhecimento que o aprendiz tem do sistema fonológico de sua língua e desvios de motivação grafofonológica, que acontecem devido ao fato de o sistema ortográfico da língua portuguesa apresentar tanto características regulares como irregulares. Como exemplos de desvios ortográficos de motivação fonético-fonológica podemos citar:

- a) apagamento de <r> em coda de verbos nas formas nominais do infinitivo: *Ontem fui janta fora (jantar)*;

b) alçamento vocálico: *As jovens vão até a cozinha para comer algo (algo).*

Com relação aos desvios de motivação grafofonológica, temos o seguinte exemplo:

a) concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda /s/: *Reforssso escolar: todas as matérias (reforço).*

Independentemente da natureza, é importante ressaltar uma afirmação de Carraher (1990). Segundo a autora, os aprendizes não cometem desvios ortográficos de forma aleatória e tais desvios sinalizam tanto as dificuldades que os alunos têm para escrever palavras cujas grafias ainda não foram internalizadas, como também revelam a busca de soluções para o alcance da grafia padrão. Tais fatores podem ajudar na elaboração de propostas didáticas que auxiliem os alunos a refletir sobre o aprendizado da escrita ortográfica.

Corroborando a afirmação acima, Cagliari (2001) menciona:

[...] o aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética; os erros que comete revelam claramente os contextos possíveis, não são ocorrências aleatórias. [...] É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz (CAGLIARI, 2001, p. 61).

Sobre a motivação dos desvios ortográficos ocorrentes no sistema de escrita da língua portuguesa, bem como ao tratamento que tem sido dado a eles no processo de aprendizagem da linguagem escrita, é de suma importância que os educadores conheçam o que está motivando tal desvio ortográfico e como este é categorizado. Dessa forma, o professor terá mais propriedade para auxiliar seus alunos a compreenderem melhor o sistema de escrita de sua língua materna e, como consequência, apropriar-se da escrita ortográfica, por meio de intervenções específicas no ambiente escolar.

Se a norma ortográfica precisa ser incorporada pelos alunos, tem-se de tomá-la como algo que exige um ensino sistemático, planejado em função de propostas que deem conta das regularidades (há uma regra, que precisa ser compreendida pelo aluno) e das irregularidades (não permitem ao aprendiz apoiar-se em regras). Para que desenvolva um trabalho significativo com a ortografia da língua portuguesa, o professor precisa conhecer seus alunos, suas competências, criar mecanismos que possam evidenciar suas dificuldades e seus avanços.

O diagnóstico é um procedimento essencial para o ensino da ortografia, pois é através dele que o professor verifica em que nível ortográfico seus alunos estão. Também

pensamos que o professor deve criar seus critérios para evidenciar os desvios ortográficos dos seus alunos a depender da série e do nível de escrita ortográfica. Para que isso ocorra, o professor precisa ser um profundo conhecedor dos mecanismos que regem o sistema de escrita ortográfica da língua portuguesa, dominando os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos que influenciam diretamente a ortografia.

Pelo fato de ser decorrência de um acordo social, pode haver mudanças na ortografia de uma língua, mudanças estas que são acordadas socialmente, ao longo dos tempos. Isso pode ser observado no sistema de escrita da língua portuguesa, que já passou por diferentes maneiras de se escrever. Essas transformações da linguagem escrita ocorrem pelas variações próprias da história da humanidade e pelos avanços da tecnologia, tornando-se, assim, necessária a uniformização da escrita.

De acordo com Morais (2009), o sistema ortográfico da língua portuguesa está organizado em duas categorias: a categoria das regularidades e a das irregularidades. No campo das regularidades, observa-se a presença de regras que orientam o escritor quanto à escrita da palavra. Tais regularidades estão subdivididas em: regularidades diretas (quando uma letra representa sempre o mesmo som e vice-versa; há uma correspondência biunívoca); regularidades contextuais (a escolha do grafema que será usado para representar determinado fonema dependerá do contexto, dentro da própria palavra) e as regularidades morfológico-gramaticais (a escolha do grafema, segundo o autor, está relacionada à categoria gramatical da palavra. Com relação às irregularidades, em que não há regras nas quais o aprendiz possa apoiar-se, as relações grafofonêmicas são estabelecidas por convenções da língua, originadas pela etimologia da palavra ou por convenção social.

Sobre o ensino da ortografia, Morais (2009) aponta três princípios norteadores. O primeiro diz respeito ao acesso e à leitura de materiais impressos, pois, segundo o autor, “para internalizar as restrições regulares e irregulares de nossa norma, o aluno precisa ter modelos de escrita correta sobre os quais possa refletir” (MORAIS, 2009, p. 70). No segundo princípio, o autor defende que o ensino da ortografia na escola deve “levar o aluno a refletir, a explicitar o que sabe sobre a escrita correta das palavras” (MORAIS, 2009, p. 72). Finalmente, o terceiro princípio aponta a necessidade de o professor planejar suas aulas tendo em vista a obtenção “da competência ortográfica de seus alunos a cada ano” (MORAIS, 2009, p. 74).

Dessa forma, concebendo a ortografia como objeto de conhecimento, como uma convenção que rege a escrita das palavras, o docente poderá então planejar seu trabalho de forma a propor um ensino que proporcione ao aprendiz a proficiência no exercício da escrita. No entanto, até que o domínio da escrita ortográfica aconteça, é natural que nessa trajetória o

aluno cometa alguns desvios na escrita. No tocante ao “erro”, alguns autores apontam suas reflexões.

Morais (2009) afirma que os desvios ortográficos cometidos pelos aprendizes não são arbitrários e têm relação com os conhecimentos que o aluno construiu internamente sobre as normas que regem a escrita ortográfica. Outra reflexão acerca dos desvios de escrita é feita por Mateus (2006), que aponta a variação contextual dos elementos fonológicos responsável por dificultar a aprendizagem de qualquer ortografia, já que seria impossível para a escrita ortográfica representar graficamente cada fonema. Sabemos que as relações grafofonêmicas não são biunívocas, portanto é natural que no processo de aprendizagem haja dúvidas no processo da escrita. Finalizando as reflexões, Lemle (2007), afirma que “os erros de escrita característicos dos alfabetizandos que se encontram na etapa monogâmica do vínculo entre sons e letras correspondentes têm seu valor fonético mais típico” (LEMLE, 2007, p. 30).

Diante do exposto, pode-se concluir que as dificuldades ortográficas têm acompanhado os discentes nos anos finais do ensino fundamental e que, tomando como base as colocações de estudiosos da área, percebemos a necessidade da realização de propostas didático-pedagógicas direcionadas para minimizar, ou até mesmo superar, as lacunas ainda existentes na escrita ortográfica de alunos desse nível escolar. É importante também que o docente identifique os fatores que motivam a produção desses desvios ortográficos, pois tais problemas não superados no ensino fundamental tendem a acompanhar o aluno também nas séries finais da educação básica. Além disso, os anos finais do Ensino Fundamental carecem de pesquisas sobre essa temática se comparados à quantidade de pesquisas realizadas sobre a ortografia nas séries iniciais.

Assim, um estudo para compreender a escrita ortográfica dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, propondo estratégias que melhorem o desempenho da ortografia, justifica-se por dois motivos: primeiro, por ser a sala de aula o ambiente onde o usuário encontra os meios que podem favorecer o seu desenvolvimento como cidadão consciente de sua capacidade para falar e escrever; segundo, por ele se tornar capaz de competir com igualdade de direitos na sociedade, por assumir o domínio mais próximo possível da variável tida como padrão no meio cultural.

Portanto, este trabalho teve como objetivo principal investigar os desvios ortográficos mais recorrentes em produções textuais de alunos do 9º ano. Como objetivo secundário, esta pesquisa se propôs a investigar os desvios que demonstram ser mais recorrentes, a saber: apagamento de <r> em coda de verbos nas formas nominais do infinitivo e a hipercorreção do apagamento de <r>, concorrência de grafemas para representar a fricativa

alveolar surda /s/, e alçamento vocálico e a hipercorreção do alçamento vocálico. Constitui ainda um dos objetivos deste estudo elaborar uma apostila com propostas de atividades que abordem o aprendizado reflexivo da escrita ortográfica, com base nos desvios ortográficos mais recorrentes que estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental apresentaram acerca da norma-padrão ortográfica da língua portuguesa no contexto de suas produções textuais.

Neste trabalho, temos como objetivo responder às seguintes questões:

- a) Quais seriam os desvios ortográficos mais recorrentes em produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?
- b) Quais atividades podem ser elaboradas a fim de que o aprendizado reflexivo das regularidades e irregularidades da norma ortográfica do português brasileiro possa ser alcançado?

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: capítulo 1, que apresenta a introdução com as reflexões sobre o aprendizado da escrita ortográfica; capítulo 2, que apresenta a fundamentação teórica que orientou esta pesquisa, a qual foi dividida em cinco seções, a saber: uma abordagem sobre o ensino da ortografia no ambiente escolar, a visão dos documentos oficiais acerca do ensino da ortografia, reflexões sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica do português brasileiro, processos fonológicos e pressupostos teóricos para a proposição das atividades; capítulo 3, que apresenta a natureza da pesquisa, o contexto no qual ela foi realizada, bem como questões metodológicas acerca da criação das atividades; capítulo 4, em que são apresentados os dados coletados nas produções textuais dos alunos que levaram à identificação dos desvios ortográficos mais recorrentes, como também as atividades com comentários sobre questões teóricas e pedagógicas para a elaboração de cada uma. Finalmente, o capítulo 5 traz as considerações finais e a retomada dos objetivos e das perguntas de pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo será contemplado o embasamento teórico que deu suporte a este trabalho, cujas seções estão organizadas da seguinte forma: uma abordagem sobre o ensino e o aprendizado da ortografia no ambiente escolar, a visão dos documentos oficiais acerca do ensino da ortografia, reflexões sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica do Português Brasileiro, processos fonológicos e as atividades propostas.

2.1 Uma abordagem sobre o ensino e o aprendizado da ortografia no ambiente escolar

Um fator que contribui para uma melhor compreensão do ensino e do aprendizado da ortografia é o conhecimento de algumas teorias acerca do processo de sua aprendizagem. De acordo com a visão empirista/associativa, o aprendiz era visto como uma espécie de “tábula rasa”, pois, de acordo com essa teoria, os novos conhecimentos eram assimilados através de informações advindas do meio “exterior”, e acreditava-se que o aprendizado era concebido através de atividades de repetição e memorização. Acerca desse pensamento, Morais (2012) afirma que:

a aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo (MORAIS, 2012, p. 27).

A visão cognitivista, por sua vez, defende que a aprendizagem resulta da participação ativa do sujeito no processo de aprender a partir do processamento de informações que serão internalizadas pelo aprendiz e transformadas em conhecimento. Acredita-se que uma das grandes contribuições da teoria cognitiva é permitir uma melhor compreensão sobre como se dá o processo de aprendizado. Finalmente, a teoria humanista concebe o aprendiz como protagonista no seu processo de aprendizagem, sendo o professor um facilitador desse processo.

A contribuição das teorias de aprendizagem acima mencionadas auxilia-nos a refletir acerca de como está sendo tratado o ensino da ortografia no ambiente escolar, pois sendo a linguagem escrita algo que precisa ser ensinado, é função da escola ajudar no processo de aquisição desse conhecimento pelo aluno, de maneira que ele adquira o domínio dessa forma de comunicação de acordo com seu nível escolar.

Segundo Morais (2009), o tratamento dedicado ao ensino da ortografia nas escolas não tem sido o mesmo tratamento dado a outras áreas da língua portuguesa, como a leitura e a interpretação e produção de textos. No caso da leitura e produção textual, observa-se uma evolução das estratégias de ensino com o objetivo de propiciar ao aprendiz a proficiência em leitura e em composição de textos, de forma que esse aprendizado seja aplicado em situações reais do cotidiano. Com relação ao aspecto ortográfico, percebe-se que ainda há a falta de um planejamento que defina as diretrizes de quais conhecimentos ortográficos devem ser trabalhados em cada nível do Ensino Fundamental e quais dificuldades ortográficas espera-se que o aluno tenha superado, à medida em que vai avançando no nível de escolaridade. Todavia, mais relevante do que um planejamento sobre o que o aluno precisa estudar seria a definição de estratégias de ensino que o levassem à reflexão de como se estrutura o sistema ortográfico da língua portuguesa.

Primeiramente, para que o docente possa planejar seu trabalho com o ensino da ortografia, é mister que ele tenha conhecimento das razões pelas quais os alunos podem cometer desvios ortográficos em suas produções escritas. Como já mencionado no capítulo introdutório, os desvios ortográficos podem ser de origem fonético-fonológica, que resultam da influência de traços da oralidade na escrita, e desvios de motivação grafofonológica, pelo fato de a ortografia da língua portuguesa apresentar tanto características regulares como irregulares. De posse desse conhecimento, o docente será capaz de desenvolver um trabalho sistemático com o ensino da ortografia, levando o aprendiz a refletir, por exemplo, sobre os princípios norteadores que fazem com que algumas palavras sejam escritas com determinadas letras, ou refletir sobre a escrita de vocábulos que contenham mais de um grafema para representar o mesmo som. De acordo com Nóbrega (2013), o ensino reflexivo da norma ortográfica apoia-se no planejamento de práticas didáticas que possibilitem que o aprendiz descubra as regularidades ortográficas, assimile os princípios gerativos dessas regularidades, para que possa aplicá-los em atividades simples e complexas.

Para ilustrar os exemplos acima citados, podemos mencionar os princípios que orientam a decisão de escolha entre os sufixos -esa ou -eza. A escrita de adjetivos que indicam o local de origem recebe a terminação -esa, como em “inglesa” e “francesa”. Já substantivos abstratos recebem a terminação -eza, como a escrita dos substantivos “frieza” e “moleza”. Conforme Morais (2009), essas relações entre grafema e fonema são chamadas regularidades morfológico-gramaticais, e tais relações poderiam ser ensinadas em sala de aula através de atividades práticas e discursivas para que o aprendiz possa ser levado a uma reflexão sobre a regra.

No caso de grafemas que concorrem para representar um mesmo fonema, o que Morais (2009) classifica como irregularidades, podemos citar como exemplos os grafemas que concorrem para representar o som da fricativa alveolar surda /s/, como em “sucesso” e “alcance”. Com relação às irregularidades do sistema ortográfico da língua portuguesa, que Oliveira (2005) classifica como violação de regras dicionarizadas e que, segundo o autor, são os problemas ortográficos mais sérios a serem enfrentados, é importante que o docente apresente ao aluno propostas de atividades que o ajudem a memorizar a grafia de palavras que pertencem a essa categoria, segundo a escrita que foi convencionada como padrão, principalmente palavras as quais o aluno precise usar com mais frequência. É importante também uma orientação quanto ao uso do dicionário sempre que houver dúvidas acerca da grafia correta da palavra, segundo a norma ortográfica.

Ainda sobre o ensino de ortografia no ambiente escolar, as atividades que são propostas para os alunos geralmente são as que estão contidas no livro didático, atividades as quais parecem revelar a falta de prioridade que se dá para um ensino que desenvolva no estudante as habilidades necessárias a uma boa comunicação através da linguagem escrita. De acordo com Morais (2009, p. 64), “os exercícios que aparecem nos manuais didáticos ou nos livros de treino ortográfico não foram pensados para focar as dificuldades específicas dos alunos com que trabalhamos em uma turma concreta”. Ainda segundo o autor, o que se observa é que manuais didáticos de diferentes séries do ensino fundamental apresentam atividades para que o aluno “treine” as mesmas dificuldades ortográficas, sem, contudo, “promover a reflexão por parte do aluno” (MORAIS, 2009, p. 64).

Para que haja no ambiente escolar um trabalho produtivo que objetive a reflexão e o aprendizado da escrita ortográfica, esta pesquisa sugere que, além de um planejamento acerca dos conteúdos que podem ser abordados a cada nível do Ensino Fundamental, como já citado anteriormente, o docente, através de atividades diagnósticas, possa investigar quais os desvios ortográficos mais recorrentes que os alunos de determinada turma estão cometendo em suas produções escritas. De posse desse conhecimento, o professor será capaz de promover em sala de aula estratégias de ensino e atividades que foquem diretamente nas dificuldades ortográficas concretas que os discentes apresentam naquele nível escolar, de forma que tais ações possam alcançar as necessidades da classe de maneira individual e coletiva.

Assim, o ensino da ortografia não estaria relegado apenas à prática de atividades de repetição e memorização de regras, a exemplo do ditado, da cópia de palavras cuja grafia o aluno tenha “errado”, do preenchimento de lacunas com esse ou aquele grafema, sem o

propósito de conduzir o aprendiz a refletir sobre o porquê do uso de determinados grafemas em detrimento de outros.

Sobre as práticas de ensino tradicionais da escrita ortográfica, acima mencionadas, Morais (2009) tem a seguinte visão:

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 a 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, 2009, p. 65)

Finalmente, outro aspecto que necessita ser observado é a postura do professor quando este depara com os desvios ortográficos de seus alunos. Historicamente, o “erro” sempre foi tratado na comunidade escolar como sinônimo de desinteresse, displicência por parte do estudante para com os conteúdos que lhe são apresentados e, como consequência, a escrita fora dos padrões ortográficos geralmente é “corrigida” por meio da cópia, da repetição, confirmando uma visão empirista do processo de aprendizagem, na qual o estudante aprende de forma passiva, sem que sejam levados em consideração os motivos pelos quais o aluno optou por determinado grafema para escrever a palavra.

Acerca do “erro”, Villas (2013) afirma que este não deve ter um caráter punitivo, visto que o desvio pode ser um auxílio, no aspecto da aprendizagem, para a autocompreensão do aprendiz, uma vez que ele seja levado a uma reflexão sobre o porquê do “erro” cometido de forma individual e coletiva.

Segundo Bortoni-Ricardo (2006), os desvios ortográficos cometidos pelo aprendiz são considerados transgressões, uma vez que a norma ortográfica é um código no qual variações não são permitidas. No entanto, essas transgressões não podem ser vistas como uma limitação do aluno quanto à grafia de algumas palavras, mas sim como sinais que auxiliam o professor a verificar o que o discente já sabe sobre o sistema ortográfico. Esta verificação facilitará a elaboração de intervenções pedagógicas que visem à compreensão do educando do funcionamento do sistema ortográfico de sua língua materna e, conseqüentemente, de sua apropriação. Morais (2009), corrobora a reflexão acima quando expõe o seguinte pensamento:

Defendo que o professor precisa conhecer a organização de nossa norma ortográfica, para poder saber que aspectos o aluno aprenderá compreendendo e quais ele terá que memorizar. Feita essa distinção - e subtraindo o sentido punitivo e avaliativo que a ortografia adquiriu na escola, ao longo da história, é preciso diagnosticar as dificuldades do aprendiz e oferecer um ensino sistemático, no qual ele reflita sobre as palavras de nossa língua (MORAIS, 2009, p. 18).

Assim, consideramos pilares importantes para um ensino sistemático da ortografia no ambiente escolar, com intervenções pedagógicas que propiciem ao estudante o aprendizado das convenções da norma ortográfica da língua portuguesa, o conhecimento, por parte do docente, das teorias acerca do processo de aprendizagem, os motivos que podem levar o aprendiz a cometer desvios ortográficos em suas produções escritas e, finalmente, a atitude do professor diante de grafias que divergem dos padrões que foram convencionados como corretos.

Um aspecto também relevante para o planejamento do docente acerca do ensino da ortografia é o conhecimento da evolução ortográfica da Língua Portuguesa, sobre a qual a literatura registra três fases: a fase fonética, a fase *pseudoetimológica* e a fase simplificada.

A primeira fase, intitulada de fase fonética, data do século XII, período em que Portugal foi reconhecido como país independente, da consolidação do Português como idioma, bem como do aparecimento dos primeiros textos em português. Essa fase foi marcada pela ausência de regras oficiais de registro da escrita, portanto, cada pessoa escrevia segundo sua intuição e pronúncia. Segundo Cristófar-Silva (2002), a grafia era fonética e procurava representar fielmente a pronúncia daquela época. Não havia concorrência entre grafemas <s> e <z>, <ch> e <x>, <s> e <ss>, por exemplo, para grafar palavras como: “casa/caza”, “cheiro/xeiro” e “ensaio/enssaio”. Tal prática gerou várias discrepâncias de registro, existentes até os dias atuais, como a forma de grafar ‘Souza / Sousa’.

A segunda fase, nomeada *pseudoetimológica*, coincidiu com o período clássico, iniciado no século XVI, perdurando até o ano de 1904. Tal período foi marcado pela supervalorização da cultura greco-latina e, como consequência, foram incorporadas muitas letras do léxico greco-latino, pois isso denotava *status*. Dessa forma, passaram a ser adotadas na grafia do português letras que não tinham valor sonoro, como a inserção do <h> no início de vocábulo. Como não havia naquela época no português (e ainda não há), a pronúncia de tal consoante na posição inicial da palavra, como acontece com as palavras inglesas “house” e “horrible”, por exemplo, esse critério de inserção, assim como outros como em “eschola”, foi questionado na época por alguns estudiosos. A adoção desses registros na língua portuguesa apoiava-se na origem etimológica das palavras vindas do grego e do latim, daí o nome da fase. Outro fato oriundo da segunda fase era o registro de palavras como “minino” e “cavalu”, grafias que eram aceitas na época, mas que atualmente estão fora dos padrões do sistema ortográfico, sendo tais registros configurados como desvios ortográficos causados pelo fenômeno fonológico de alçamento vocálico.

Finalmente, em 1904, inicia-se a fase simplificada da ortografia da língua portuguesa, na qual há a proposta de supressão de letras dobradas (com exceção do <rr> e <ss>),

que tinham valor sonoro que justificava o uso), a eliminação de consoantes que não eram pronunciadas no português e a regularização dos acentos gráficos. Todavia, essa proposta de ortografia passou a vigorar no Brasil somente a partir de 1931.

Em 1990 um acordo foi firmado não somente entre Brasil e Portugal, mas também entre outros países de Língua Portuguesa, como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e, em 1999, Timor-Leste, no qual foi discutido uma nova base ortográfica que previa a unificação da escrita da língua portuguesa. Segundo o acordo, esses países teriam uma base linguística comum de escrita (HENRIQUES, 2012). Entretanto, tal acordo não entrou em vigor. O objetivo era que entrasse em vigência no ano de 1994, mas como nem todos os países aderiram, não teve validade. No ano de 2009 houve a ratificação do acordo, acompanhado de um período de adaptação em que os usuários da língua poderiam utilizar tanto a antiga quanto a nova ortografia até 31 de dezembro de 2015. Atualmente, é essa nova ortografia que está em vigor, conhecida como Novo Acordo Ortográfico.

De acordo com Moraes (2009), o Novo Acordo Ortográfico pouco acrescentou para o planejamento de um ensino eficiente com relação à ortografia, pois as questões que precisam ser trabalhadas atualmente são as mesmas que precisavam ser trabalhadas antes do acordo entrar em vigor.

2.2 A visão dos documentos oficiais acerca do ensino da ortografia

A educação básica no Brasil dispõe de documentos oficiais que orientam o planejamento e o desenvolvimento da prática pedagógica no ambiente escolar. Sobre o ensino da ortografia no ensino fundamental, será abordada, nesta seção, a visão de três documentos oficiais, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

2.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

De acordo com esse documento oficial, o trabalho com a ortografia em sala de aula tem se desenvolvido basicamente através da exposição ao aluno de regras e a repetição oral dessas regras, as quais são tratadas como “fórmulas”, bem como de atividades como o ditado e a redação, cuja correção pode ter como consequência a prescrição de outra atividade, na qual o estudante deve copiar várias vezes as palavras que escreveu “errado”. Ainda segundo o documento, embora com a prática recorrente desse tipo de atividade, os aprendizes, ainda que

capazes de reproduzir as regras as quais foram expostos, continuam a cometer desvios na grafia de algumas palavras. Tal fato revela que a aprendizagem da ortografia não se dá de forma passiva, embora haja um apelo para a memorização, e que a intervenção pedagógica é fator preponderante para a construção desse aprendizado.

Uma informação relevante contida no texto diz que foi a partir da década de 1990 que aumentaram as pesquisas que tinham como objetivo suscitar novas didáticas promotoras do aprendizado da ortografia no ambiente escolar. Tais pesquisas tinham como embasamento teórico autores como Melo e Rego (1998) e Moraes (2009). A partir de então, a ortografia passou a ser tratada como objeto de ensino, que deveria ser trabalhado de modo reflexivo e sistemático.

Com relação às estratégias didáticas para o ensino da ortografia, os PCN julgam importante que elas se articulem em torno de dois eixos básicos:

[...] a distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo”¹ 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 frequente e infrequente na linguagem escrita impressa (BRASIL, 1997, p. 57).

O documento ainda sugere que o ensino da ortografia apresente uma organização que torne possível inferir os princípios que geram a escrita convencional das palavras, a partir da apresentação, da observação e da exploração das regularidades do sistema ortográfico por parte do aprendiz: “é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia” (BRASIL, 1997, p. 57).

Faz parte também dessa organização a conscientização de que existem palavras cujas grafias não se apoiam em princípios gerativos (regras) e, portanto, necessita da consulta de fontes autorizadas, como dicionários, e de memorização. Ainda sobre o ensino das irregularidades, é necessário também que o professor tome uma decisão acerca das formas ortográficas que deverão receber mais atenção no ensino, como a escrita de “hoje” e “homeopatia”, dada a frequência de uso.

¹ Em ortografia, caracteriza-se como produtivo a escrita gerada a partir do apoio em regras - o que permite a escrita de palavras nunca antes vistas por escrito - e reprodutivo, o que não pode se apoiar em regras, obrigando uma escrita de memória.

Em resumo, o documento salienta que o ensino da norma ortográfica deve ser contextualizado, pautado em situações nas quais o aprendiz sintá-se motivado a escrever de acordo com os padrões ortográficos convencionados, uma vez que haverá leitores de fato para suas produções escritas. Nesse contexto de aprendizado, o aluno deve desenvolver uma posição crítica acerca de sua comunicação através da linguagem escrita, dando importância para a adequação e a correção da grafia. Finalmente, o texto enfatiza que o ensino reflexivo da ortografia pode desenvolver-se por meio de atividades a partir de textos, como de atividades não vinculadas a um texto específico, pois as dificuldades ortográficas estão no nível da palavra (BRASIL, 1997).

Trazendo para um âmbito mais específico, no que concerne aos PCN de primeiro e segundo ciclos (BRASIL, 1997) e dos de terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998), sendo o último documento voltado para as séries finais do Ensino Fundamental, verifica-se uma menor ênfase quanto ao trabalho com a ortografia nas orientações para os níveis finais do Ensino Fundamental. A justificativa seria o pressuposto de que o aprendizado desse aspecto da língua portuguesa já deva estar consolidado nos aprendizes que estão nesse nível escolar.

Todavia, o avanço no conhecimento das formas regulares e irregulares do sistema ortográfico não foi verificado na análise das produções escritas dos estudantes do 9º ano, revelando que ainda há um longo caminho a percorrer para que esse aprendizado verdadeiramente se efetive, pois sua importância reside em assegurar que o indivíduo esteja mais seguro para representar suas ideias através da comunicação escrita, exercendo seu pleno direito de cidadão.

2.2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O texto introdutório da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assevera que o documento tem caráter normativo e “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7), a fim de que sejam garantidos o direito dos estudantes à aprendizagem e ao desenvolvimento, de acordo com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE).

O componente Língua Portuguesa da BNCC assume o texto como unidade central do trabalho do docente e orienta que esse trabalho se desenvolva “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”

(BRASIL, 2017, p.67), dando continuidade ao que foi proposto nos PCN. Com relação aos conhecimentos sobre a norma-padrão, confirma-se a centralidade textual como apoio ao trabalho docente quando o documento orienta que o ensino desse aspecto da língua deve ser promovido a fim de desenvolver no aprendiz as capacidades de leitura e produção textual.

De forma geral, o documento oficial aponta algumas diretrizes para o ensino da ortografia no Ensino Fundamental, a saber (BRASIL, 2017):

- a) quanto aos aspectos notacionais e gramaticais, o estudante deve utilizar a ortografia padrão e pontuação adequada, quando da exigência do uso da norma-padrão;
- b) sobre a relação entre fala e escrita, observar como essas duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem, bem como os diferentes modos de falar e a unificação dessas diferenças através do registro escrito;
- c) acerca do aspecto fono-ortográfico, o aprendiz deve tomar conhecimento das relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas, na escrita do português brasileiro, como também ser instruído sobre a estrutura da sílaba escrita de sua língua materna;
- d) com relação à escrita, a orientação é que o aluno, de posse dos conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades da ortografia do português brasileiro, utilize-os em suas produções textuais.

De forma mais específica, o texto da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental assevera que nessa etapa escolar o estudante está mais envolvido em situações comunicativas variadas, de forma crítica e com um número maior de interlocutores, principalmente no ambiente escolar, dada a interação com uma quantidade maior de professores das diferentes áreas do conhecimento. Nesta fase, é esperado que o estudante fortaleça sua autonomia de estudo, assumindo um maior protagonismo na expressão da linguagem, dentro e fora da escola.

O documento ainda menciona que os conhecimentos sobre a estrutura da língua, sobre o processo de significação e construção de significados (semioses), e sobre o uso da norma-padrão devem ser trabalhados como conteúdos associados às práticas de linguagem em evidência nos eixos de leitura, escrita e oralidade, e devem também promover no aprendiz a reflexão “a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (BRASIL, 2017, p.139).

No tocante às habilidades da BNCC que devem ser trabalhadas nas séries finais do Ensino Fundamental, todas elas estão relacionadas com os conhecimentos acima citados, de forma que o aluno possa apropriar-se da estrutura linguística que fundamenta a língua portuguesa. Sobre o ensino da norma, o documento oficial destaca que:

O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos (BRASIL 2017, p.139).

Na BNCC, a abordagem sobre o ensino da ortografia está contida no Eixo da Análise Linguística/Semiótica, que é uma das Práticas de Linguagem. O documento salienta que os conhecimentos grafofônicos e ortográficos, entre outros contidos nesse Eixo, serão construídos ao longo do Ensino Fundamental, de forma a criar situações de aprendizado que levem o estudante a refletir sobre sua língua materna.

A seguir, uma abordagem mais sucinta acerca das orientações sobre como se deve desenvolver o trabalho com a ortografia nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

Quadro 1 – Abordagem mais sucinta acerca das orientações gerais da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

- Práticas de Linguagem: Análise linguística/semiótica
- Objetos de conhecimento: Variação linguística
- Habilidades: (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: BRASIL, 2017, p.159.

Quadro 2 – Abordagem mais sucinta acerca das orientações da BNCC para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental

- Práticas de Linguagem: Análise linguística/semiótica
- Objetos de conhecimento: Fono-ortografia
- Habilidade:

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

Fonte: BRASIL, 2017, p.169.

Quadro 3 – Abordagem mais sucinta acerca das orientações da BNCC, específicas para o 6º ano do Ensino Fundamental

- Práticas de Linguagem: Análise linguística/semiótica
- Objetos de conhecimento: Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe
- Habilidade:

(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.

Fonte: BRASIL, 2017, p.171.

Quadro 4 – Abordagem mais sucinta acerca das orientações da BNCC para o 8º ano do Ensino Fundamental

- Práticas de Linguagem: Análise linguística/semiótica
- Objetos de conhecimento: Fono-ortografia
- Habilidade:

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.

Fonte: BRASIL, 2017, p.185.

Quadro 5 – Abordagem mais sucinta acerca das orientações da BNC para o 9º ano do Ensino Fundamental

- Práticas de Linguagem: Análise linguística/semiótica
- Objetos de conhecimento: Fono-ortografia
- Habilidade:

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Fonte: BRASIL, 2017, p.185.

Quadro 6 – Outra abordagem mais sucinta acerca das orientações da BNCC para o 9º ano do Ensino Fundamental

<ul style="list-style-type: none"> ● Práticas de Linguagem: Análise linguística/semiótica ● Objetos de conhecimento: Variação linguística ● Habilidade: (EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.
--

Fonte: BRASIL, 2017, p.189.

Através da leitura dos quadros, é possível observar que o trabalho com a ortografia deve ser contemplado nas séries finais do Ensino Fundamental, de forma que o aprendiz tome conhecimento das convenções ortográficas que regem a linguagem escrita, a fim de que tais convenções sejam aplicadas em suas produções escritas.

2.2.3 O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)

No início do ano de 2018, as escolas das redes particular e pública iniciaram o processo de implementação da BNCC, reelaborando sua grade curricular de acordo com as orientações apontadas no documento para o ensino da educação básica. Nesse mesmo ano, no estado do Ceará, foi elaborado o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), documento oficial cujas diretrizes são referências para o sistema de ensino cearense, no que concerne à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. A elaboração do documento contou com a participação de gestores, professores dos diversos componentes curriculares e estudiosos da área da educação.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) foi elaborado com base na BNCC, no entanto, em sua estrutura, contempla pontos que favorecem uma melhor compreensão do que é proposto pelas diretrizes do documento oficial nacional, bem como a promoção de conhecimentos acerca de aspectos específicos e relevantes da história e cultura do Ceará. De posse desse documento, as instituições de ensino públicas e privadas terão uma referência estadual que servirá como base para a elaboração ou adequação de suas propostas pedagógicas.

Ainda com relação às especificidades do DCRC, o documento tem como objetivo primordial nivelar e elevar a qualidade do ensino dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, seja no ensino público ou privado, seja na capital ou no interior do estado,

por meio de “um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns” (CEARÁ, 2019, p.20). Segundo o documento, tal objetivo está em concordância com o compromisso pedagógico do estado quanto à aprendizagem na idade certa, começando pelo processo de alfabetização.

Para uma melhor compreensão do DCRC, é apresentada a seguir a estrutura do documento, organizada em quatro partes, a saber (CEARÁ, 2019):

- a) **Parte I: Contexto Estadual, Histórico, Marcos Legais e Princípios** - dentro do contexto da realidade cearense, são estabelecidos, nessa etapa, princípios que norteiam as ações educacionais que devem ser desenvolvidas;
- b) **Parte II – Pressupostos Teóricos, Epistemológicos e Políticos** - a segunda parte apresenta reflexões acerca das ações pedagógicas que devem nortear o desenvolvimento humano e cognitivo dos aprendizes. Também são tratadas questões sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental;
- c) **Parte III – Temas Integradores: Abordagem Transversal** - é apresentada a proposta de trabalho com temas integradores, aliados aos componentes curriculares, contribuindo, assim, para a formação cidadã dos alunos;
- d) **Parte IV – Etapas de Ensino** - Trata das diretrizes curriculares para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Com relação às etapas do Ensino Fundamental, mais especificamente ao componente curricular Língua Portuguesa, o documento apresenta a seguinte reflexão: “Quando desenvolvemos habilidades de escrita, leitura e oralidade, oportunizamos a condição de participação em variadas práticas sociais como também a inserção no mercado de trabalho e a aptidão para reconhecer e exigir direitos” (CEARÁ, 2019, p.181). Em outras palavras, o desenvolvimento das habilidades citadas capacita o aprendiz a exercer seu direito à cidadania.

Em se tratando da linguagem escrita, esta é abordada no documento como uma entre as dez competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa. A competência descreve que o aprendiz deve:

apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (CEARÁ, 2019, p.184).

O documento também salienta a importância de se trabalhar o desenvolvimento da consciência fonológica desde as primeiras etapas do Ensino Fundamental, através do aprendizado sobre as relações entre fonemas e grafemas, que podem ser biunívocas ou não (CEARÁ, 2019).

Assim como na BNCC, as orientações para o trabalho com a ortografia estão contidas no DCRC dentro do Eixo da Análise Linguística/Semiótica, o qual abrange os seguintes níveis de análise: fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística e os elementos notacionais da escrita. Todos esses níveis devem ser trabalhados em consonância com a leitura, escuta e produção de textos.

Finalmente, é apresentado nos quadros a seguir como o ensino da ortografia se articula nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Percebemos que as habilidades requeridas no DCRC são as mesmas apresentadas na BNCC, com o acréscimo, no documento oficial do Ceará, dos objetivos específicos.

Quadro 7 – Abordagem mais sucinta acerca das orientações do DCRC, específicas para o 6º ano do Ensino Fundamental

<ul style="list-style-type: none"> ● Práticas de Linguagem: Análise linguística/semiótica ● Objetos de conhecimento: Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe ● Objetivos específicos: Utilização, na produção de texto, de conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc. ● Habilidade: (EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.

Fonte: CEARÁ, 2019, p.238; BRASIL, 2017, p.171.

Quadro 8 – Abordagem mais sucinta acerca das orientações do DCRC para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental

<ul style="list-style-type: none"> ● Práticas de Linguagem: Análise linguística/semiótica ● Objetos de conhecimento: Fono-ortografia ● Objetivos específicos: Escrita de palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita ● Habilidade: (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

Fonte: CEARÁ, 2019, p.249; BRASIL, 2017, p.169.

Quadro 9 – Abordagem mais sucinta acerca das orientações do DCRC para o 8º ano do Ensino Fundamental

- Práticas de Linguagem: Análise linguística/semiótica
- Objetos de conhecimento: Fono-ortografia
- Objetivos específicos: Utilização, ao produzir texto, de conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominais e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.
- Habilidade:

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominais e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.

Fonte: CEARÁ, 2019, p.282; BRASIL, 2017, p.185.

Quadro 10 – Abordagem mais sucinta acerca das orientações do DCRC para o 9º ano do Ensino Fundamental

- Práticas de Linguagem: Análise linguística/semiótica
- Objetos de conhecimento: Fono-ortografia
- Objetivos específicos: Escrita de textos, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
- Habilidade:

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Fonte: CEARÁ, 2019, p.299; BRASIL, 2017, p.185.

Quadro 11 – Outra abordagem mais sucinta acerca das orientações do DCRC para o 9º ano do Ensino Fundamental

- Práticas de Linguagem: Análise linguística/semiótica
- Objetos de conhecimento: Variação linguística
- Objetivos específicos: Identificação de estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.
- Habilidade:

(EF09LP1h2) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

Fonte: CEARÁ, 2019, p.300; BRASIL, 2017, p.18

A partir das informações contidas nos quadros, acerca dos objetivos específicos do DCRC, o trabalho com a ortografia deve ser desenvolvido ao longo das etapas finais do Ensino Fundamental e os conhecimentos adquiridos com relação à norma-padrão ortográfica devem ser utilizados nas produções textuais dos estudantes.

2.3 Reflexões sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica do Português Brasileiro

Acerca da organização da norma ortográfica da língua portuguesa, Morais (2009) propõe que as correspondências entre grafema-fonema podem ser regulares e irregulares, e que a compreensão de tais correspondências entre os fonemas e os grafemas é importante no tratamento dos desvios ortográficos cometidos pelos estudantes, pois embora, tenham semelhança no que diz respeito à troca de um grafema por outro no momento da produção escrita, os desvios têm naturezas diferentes. Sendo assim, de posse do conhecimento das regularidades e irregularidades da escrita ortográfica do português brasileiro, o docente poderá organizar de maneira mais efetiva seu planejamento para o ensino de ortografia, pois, sabendo que os desvios ortográficos provêm de causas distintas, poderá aplicar estratégias de ensino diferentes, de acordo com realidade com a qual cada desvio deve ser trabalhado, levando o aluno a refletir de formas diferentes sobre a escrita das palavras.

No trabalho com as regularidades e irregularidades da norma ortográfica, Morais (2009) destaca dois aspectos relevantes:

- a) As regras aplicadas para leitura não são as mesmas aplicadas para a escrita. O autor menciona como exemplo a regra que dita que a letra <s> é pronunciada [z] quando em uma palavra encontra-se entre vogais. Baseando-se nessa regra, a pronúncia das palavras com essa correspondência letra-som estará correta. No entanto, essa correspondência grafofônica não se aplica à escrita. Tomando como exemplo as palavras ‘asa’ e ‘rosa’, não há um princípio gerativo que explique o porquê de as palavras serem escritas com <s>. De acordo com a classificação do autor, trata-se de uma irregularidade, a qual será detalhada mais adiante.
- b) A forma como são pronunciadas pode interferir na grafia das palavras. Tomemos como exemplo o modo de falar cearense. Palavras como “estudante” e “quente” são pronunciadas, respectivamente, *estudent[i]* e *quent[i]* (a vogal <e> final em posição átona é pronunciada [i]), o que configura, segundo Roberto (2016), em um processo fonológico denominado alçamento vocálico.

Como consequência desse processo, o aluno ainda em desenvolvimento na ortografia é levado a grafar palavras com essa terminação com <i>, final. Portanto, de acordo com Morais (2009), é importante considerar os diversos modos de falar do português brasileiro.

Acerca dos processos fonológicos que serão contemplados em outra seção deste capítulo, há vários outros em uso no português que podem levar os usuários da língua a cometerem desvios ortográficos (STAMPE, 1973; SEARA, NUNES e LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015; ROBERTO, 2016).

Finalmente, Morais (2009) ainda aponta que distintos são os casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica do português, os quais serão apresentados nas subseções a seguir.

2.3.1 Regularidades diretas

Nessa correspondência fonográfica estão incluídos os grafemas <p>, , <t>, <d>, <f>, <v> na grafia de palavras como: “pétala”, “bola”, “tela”, “doce”, “fada”, “vaca”. Nas regularidades diretas há uma correspondência biunívoca entre o fonema e o grafema que o representa, uma vez que não há grafemas que concorrem para representar o fonema, portanto é comum não haver dificuldade na grafia de palavras que contenham essa relação fonema-grafema. No entanto, na fase inicial do aprendizado da escrita, alguns aprendizes realizam trocas entre os pares [p] e [b], [t] e [d], [f] e [v], por terem o mesmo ponto de articulação no aparelho fonador, distinguindo-se apenas pela vibração ou não das cordas vocais, como podemos observar nos pares mínimos: “pato” e “bato”, “tela” e “dela”, “feia” e “veia”.

2.3.2 Regularidades contextuais

No caso das regularidades contextuais apresentadas por Morais (2009), as relações grafofônicas são definidas pelo contexto, quanto à escolha do grafema com os quais a palavra deverá ser grafada. Exemplos de regularidades contextuais podemos encontrar nas situações a seguir:

- a) A concorrência entre <r> e <rr> - para representar graficamente a fricativa ([r] forte), usa-se o <r> no início de palavras, como em “rua”, no início de sílabas precedidas por consoantes, como em “honra” e no final de sílabas, como em

“martelo”. Se o som da vibrante vier entre vogais, usa-se o <rr> para representar esse som, como na palavra "sorriso". Para a representação gráfica da vibrante simples ou tepe ([r] fraco), usa-se o <r>, como em “areia” e “arara”.

- b) A concorrência entre os grafemas <e> e <i> na grafia de verbos que terminam com som /i/. De acordo com o contexto, grafa-se com <e> os verbos de 2ª conjugação, na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo: “ele come demais”. Já os verbos de 2ª conjugação, na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo são grafados com <i>: “eu comi muito na ceia”. A tonicidade também é levada em conta nessa regularidade contextual.

Nóbrega (2013) também apresenta estudos acerca das regularidades contextuais, nos quais aponta um aspecto importante desse tipo de relação fonográfica em que se considera a proximidade com outros grafemas, como mencionado no exemplo sobre a concorrência de <r> e <rr> para representar o som da fricativa ou do tepe ([r] forte ou fraco). Diante disso, a autora assevera que a escolha dos grafemas não é feita de forma arbitrária, pois tal escolha baseia-se na posição que os grafemas adotam nas palavras, o que facilita ao aprendiz a apropriação de algumas regras ortográficas, sem recorrer à memorização.

Em consonância com o pensamento da autora, Morais (2009, p. 44) afirma que “a compreensão das dificuldades regulares dá segurança ao aprendiz: internalizando as regras, ele terá segurança para escrever corretamente palavras que nunca teve a oportunidade de ler”.

2.3.3 Regularidades morfológico-gramaticais

Segundo Morais (2009), esse grupo de relações grafofônicas tem relação com a categoria gramatical da palavra, que estabelece os princípios gerativos da escrita. Tais princípios envolvem morfemas, principalmente sufixos, que informam a qual classe gramatical pertence a palavra e que estão presentes tanto no processo de derivação como na flexão verbal. Sobre a contribuição das regularidades morfológico-gramaticais para a compreensão de regras ortográficas, Nóbrega (2013, p. 53) afirma que “o processamento morfológico, isto é, a capacidade de segmentar a palavra em unidades menores, pode ser usado como estratégia para homogeneizar a escrita de palavras derivadas ou flexionadas que compartilham os mesmos morfemas”.

A seguir, serão apresentados alguns exemplos de regularidades morfológico-gramaticais encontradas tanto em substantivos e adjetivos, quanto nas flexões dos verbos

2.3.3.1 Regularidades morfológico-gramaticais encontradas na formação de substantivos e adjetivos pelo processo de derivação

- a) substantivos abstratos que derivam de adjetivos e terminam com o segmento sonoro [eza], são escritos com <eza>: “riqueza” / “avareza”;
- b) substantivos que terminam com o sufixo -ice são sempre grafados com <c>: “velhice” / “mesmice”;
- c) adjetivos masculinos que indicam o lugar de origem recebem o sufixo -ês no final: ‘japonês’ / ‘irlandês’;
- d) adjetivos derivados de substantivos abstratos são escritos com <s> : “carinhoso” / “zeloso”.

2.3.3.2 Regularidades morfológico-gramaticais encontradas nas flexões verbais

- a) todas as formas do infinitivo terminam com <r>: “pular” / “comer” / “dirigir” / “pôr”;
- b) verbos flexionados na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo em todas as conjugações se escrevem com o grafema <u>: “pulou” / “comeu” / “dirigiu”, com exceção dos verbos terminados em <or>;
- c) verbos na 3ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo recebem o sufixo -ão: “pularão” / “comerão” / “dirigirão” / “porão”;
- d) em contrapartida, verbos no pretérito perfeito terminam com -am: “pularam” / “comeram” / “dirigiram” / “poram”;
- e) todas as flexões verbais do pretérito imperfeito do subjuntivo são grafadas com <ss>: ‘pulasse’ / ‘comesse’ / ‘dirigisse’ / ‘pusesse’.

A partir dos exemplos apresentados para os casos de regularidades morfológico-gramaticais, concluímos que é possível, de modo sistemático, o docente planejar o ensino dessa categoria de regularidades, levando o aprendiz a refletir e a fazer inferências sobre os princípios gerativos que estão associados à categoria gramatical dos vocábulos. Dessa forma, vários desvios de escrita relacionados a esse aspecto poderão ser resolvidos. Como afirma Moraes (2009, p. 42), “quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles ‘pedaços’ de palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma suas formas ortográficas.”

2.3.4 Irregularidades

Nas correspondências fonográficas irregulares não há um princípio gerativo que possa auxiliar o escrevente quando há dúvidas na escrita de determinadas palavras, pois tal grafia possui critérios próprios, como a base na etimologia da palavra. Nesses casos, a recomendação é a consulta ao dicionário e a memorização da grafia dos vocábulos que pertencem à essa categoria. Quanto ao aspecto da memorização, a proposta de Moraes (2009) é que o docente desenvolva um trabalho com as irregularidades na norma ortográfica em sala de aula, levando em conta o aprendizado da escrita de palavras que são de fato relevantes, como “hospital” e “hoje”, por poderem aparecer com mais recorrência no universo de escrita do aluno. Após perceber que o aluno domina a escrita desses vocábulos mais recorrentes, o docente poderá, então, focar seu trabalho no aprendizado de palavras que são menos usuais, como “harmonia” e “hibernação”.

O autor ainda ressalta que a memorização da escrita correta de palavras que contenham irregularidades “corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras” (MORAIS, 2009, p. 43). Para isso, é necessário que o aprendiz seja exposto à escrita correta de vocábulos que contêm irregularidades, pela visualização em materiais como livros, revistas e lista de palavras.

Para exemplificar algumas irregularidades da escrita ortográfica da língua portuguesa, vejamos os casos a seguir:

- a) a grafia do <h> inicial: “horta” / “hora”;
- b) a concorrência de grafemas para representar o fonema /s/: “segredo” / “cilada” / “crescimento” / “assado”;
- c) a concorrência de grafemas para representar o fonema /ʃ/: “faixa” / “fechadura”;
- d) a concorrência de grafemas para representar o fonema /z/: “zebra” / “rosa” / “exército”.

Finalmente, é importante ressaltar que as dificuldades ortográficas irregulares sempre acompanharão o escrevente como usuário da linguagem escrita, pois sempre haverá palavras dessa categoria com cuja grafia ainda não esteja familiarizado ou pelo fato de ser rara a aparição no repertório do léxico da língua portuguesa.

A proposta de classificação de Morais (2009)² acerca dos aspectos regulares e irregulares da norma ortográfica da língua portuguesa para observar os desvios ortográficos cometidos pelos aprendizes, é mencionada nos documentos oficiais, abordados na seção anterior, quanto ao ensino da ortografia nas séries do Ensino Fundamental, especialmente nas etapas finais desse nível de escolarização.

2.4 Processos fonológicos

Na seção anterior foram abordados os aspectos regulares e irregulares do sistema ortográfico do português, segundo a classificação de Morais (2009). De acordo com o autor, quando o aprendiz se apropria dos princípios gerativos que norteiam as regularidades da norma ortográfica, torna-se capaz de melhorar sua performance na grafia de palavras de acordo com as convenções acordadas, até mesmo a escrita de vocábulos com os quais não está familiarizado. No caso das irregularidades, a consciência de que são necessárias estratégias de memorização, com um trabalho voltado para a exposição à grafia correta dessa classe de palavras, para que o aprendiz conserve em sua mente a imagem visual desses vocábulos. Todavia, a classificação do autor não contempla os processos fonológicos, que também são causa de desvios ortográficos.

De acordo com Stampe (1973), Cagliari (2001), Gomes (2009), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), Roberto (2016), entre outros autores, os desvios ortográficos cometidos pelos aprendizes podem ter motivação fonético-fonológica. Os desvios relacionados aos processos fonológicos ocorrem quando a escrita é influenciada por traços da oralidade. O escrevente reproduz na escrita a forma como pronuncia os vocábulos. De acordo com Gomes (2009, p. 40), “muitos professores reagem negativamente a este tipo de desvio por desconhecer o sistema fonológico da língua e as possíveis interferências da fonologia na escrita”. No entanto, pelo fato de sabermos que os desvios cometidos pelos aprendizes não são arbitrários, os usuários da língua, ao cometerem desvios motivados pelo sistema fonológico, revelam, de certa forma, um conhecimento que possuem acerca da fonologia de sua língua. Esta afirmação baseia-se no pensamento de Cagliari (2001), segundo o qual

² Além de Morais (2009), outros autores também tomaram a ortografia como objeto de estudo, elaborando diferentes critérios de classificação para os desvios ortográficos, dentre eles: Zorzi (1998), Oliveira (2005), Cagliari (2001), Roberto (2016).

[...] o aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética; os erros que comete revelam claramente os contextos possíveis, não são ocorrências aleatórias. [...] É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz (CAGLIARI, 2001, p. 61).

A definição de processos fonológicos foi proposta pela Teoria da Fonologia Natural (STAMPE, 1973). Nas palavras de Stampe (1973 *apud* OTHERO, 2005, p.3), os processos fonológicos são definidos como:

[...] uma operação mental que se aplica à fala para substituir, em lugar de uma classe de sons ou sequência 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)³

Parafraseando o autor, os processos fonológicos se manifestam na fala do indivíduo e esse fenômeno acontece quando há a substituição de fonemas considerados difíceis de serem produzidos por outras formas mais fáceis de serem articuladas, como pode ser observado em: “cérebro” / “célebro”. Pode ocorrer também a supressão de fonemas, como na articulação de “velhinha” / “veinha”. Por ainda existir a falta de domínio da norma ortográfica, esse fenômeno ocorrente na fala acaba sendo transposto para a linguagem escrita, levando o aprendiz a cometer desvios ortográficos.

Sobre as características dos processos fonológicos, Roberto (2016, p. 117) assevera que:

os processos fonológicos são inatos, naturais e universais: todo ser humano se depara com a realização dos processos fonológicos, especialmente na fase de aquisição da linguagem, em que as dificuldades de articulação costumam ser mais frequentes.

Ainda segundo a autora, o estudo desse fenômeno torna-se relevante, uma vez que permite a compreensão de alguns aspectos de nossa língua materna, tais como: o estudo diacrônico sobre as mudanças na língua, variações fonéticas, aspectos acerca da aquisição da linguagem e análise do processo de alfabetização, já que alguns processos são causas de dificuldades manifestadas na leitura e na escrita. Finalmente, Roberto (2016) atenta para um aspecto importante quanto à manifestação dos processos fonológicos na fala e, por consequência, na escrita. É importante que o professor esteja atento aos processos fonológicos

³ Trecho original: A phonological process is a mental operation that applies in speech to substitute, for a class of sound or sound sequences a specific common difficulty to the speech capacity of the individual, an alternative class identical but lacking the difficulty property.

apresentados por aprendizes em fase de desenvolvimento da linguagem, observando se a substituição ou supressão de fonemas, por exemplo, é fruto do processo normal de aprendizado ou caracteriza-se como um problema cognitivo, denominado por estudos clínicos de desvio fonológico.

Os estudos de Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015) acerca dos processos fonológicos fazem referência à visão gerativista de Chomsky e Halle (1968), segundo a qual o sistema fonológico é composto por um conjunto de representações implícitas e por regras que definem como essas representações irão se manifestar. Apoiadas nessa teoria, as autoras apontam que o processo fonológico acontece quando “a aplicação de uma regra altera a representação subjacente” (SEARA, NUNES e LAZZAROTTO-VOLCÃO, 2015, p. 140). A visão gerativista também afirma que o componente fonológico de uma determinada língua deve possuir um caráter geral e preditivo, ou seja, as representações implícitas devem expressar o conhecimento que o usuário tem de sua língua, em outras palavras, é possível prever os princípios gerativos utilizados pelos falantes em suas performances orais que não são percebidos de imediato.

Diferentes autores propuseram classificações para os processos fonológicos. Nesta pesquisa, apresentaremos as classificações segundo Roberto (2016) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015).

2.4.1 Classificação dos processos fonológicos segundo Roberto (2016)

Roberto (2016) organiza os processos fonológicos em quatro categorias distintas:

- a) processos por apagamento ou supressão;
- b) processos por acréscimo;
- c) processos por transposição;
- d) processos por substituição.

Quanto aos processos fonológicos por apagamento ou supressão (também chamados processos fonológicos de queda, eliminação ou truncamento), são os de estruturação silábica e envolvem o apagamento ou supressão de um segmento (vogal, consoante, semivogal) ou, até mesmo, de uma sílaba inteira. A classificação a seguir está de acordo com o tipo de elemento apagado, a saber:

- i) aférese: quando há o apagamento de fonemas no início do vocábulo:

está > ‘tá’ - [‘ta]
[e] > Ø

ii) síncope: quando há o apagamento de fonemas no interior do vocábulo:

xícara > ‘xícra’ - [‘fikre]
[a] > Ø

iii) apócope: quando o apagamento de fonemas acontece no final do vocábulo:

pegar > ‘pegá’ - [pe’ga]
[x] > Ø

iv) haplologia: consiste na supressão de uma de duas sílabas contíguas iguais ou semelhantes.

paralelepípedo > “paralepípedo” - [parale’pipedu]
[le] > Ø

Em relação aos processos fonológicos por acréscimo, são os que consistem na inserção de fonemas no início, interior ou final de palavras. Sincronicamente, são comuns os acréscimos conhecidos como:

i) prótese: consiste na adição de um fonema no início de um vocábulo. A prótese é comum em algumas variedades linguísticas e, muitas vezes, reflete expressões arcaicas;

levantar > “alevantá” - [aleve’ta]

ii) epêntese: quando há o acréscimo de vogais no interior de palavras, geralmente comuns em processos de regularização silábica, quando a estrutura da sílaba foge do padrão canônico do português ou representa dificuldade articulatória durante a aquisição da linguagem;

advogado > “adivogado” - [adivo’gadu]

iii) ditongação: é o acréscimo de semivogais no interior de vocábulos;

doze > “douze” - [‘dowzi]

nós > “nóis” - [‘nojs]

iv) paragoge: quando o acréscimo de fonemas se dá no final da palavra. Este processo é comum no aportuguesamento de palavras estrangeiras inseridas no léxico português.

internet > “internete” - [ĩter'netʃi]

Também conhecidos como metátese, os processos fonológicos por transposição consistem na alternância de segmentos dentro do vocábulo, o que pode se dar dentro de uma única sílaba ou envolver duas sílabas distintas. São exemplos de metátese:

dentro > “drento” - [ˈdrẽtu]

caderneta > “cardeneta” - [karde'neta]

Quando ocorre transposição não de segmentos, mas do acento, que é um elemento suprasegmental, o fenômeno denomina-se hiperbatismo, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

rubrica > “rúbrica” - [ˈrubrika]

ruim > “ruim” - [ˈrũj]

Por fim, quanto aos processos fonológicos por substituição, são mais variados e consistem basicamente na substituição de um fonema por outro ou na troca de algum dos traços que o compõem por influência contextual:

i) plosivização ou fortalecimento: quando um fonema fricativo ou africado é substituído por um plosivo.

vaca > “baca” - [ˈbaka]

bravo > “brabo” - [ˈbrabu]

ii) harmonia vocálica: processo no qual as vogais tornam-se iguais ou semelhantes entre si.

vamos > “vomos” - [ˈvõmus]

iii) sonorização: consiste em realizar consoantes plosivas, fricativas e africadas surdas como sonoras, através do traço mais sonoro de uma vogal que a segue ou de outra consoante sonora próxima.

subsídio > “subzídio” - [sub'zidju]

decote > “degote” - [de'gõtʃi]

iv) desonorização: é o oposto da sonorização, pois consiste na perda do traço de sonoridade.

gato > “cato” - ['katu]

você > “focê” - [fo'se]

v) desassimilação: este processo ocorre quando um fone perde um ou mais traços para se distinguir de outro fone próximo a ele, também sendo comum que o fenômeno ocorra em ambas as direções.

voo > “vou” - ['vow]

vi) palatalização (palatização): quando um segmento se torna palatal ou mais semelhante a um som palatal.

gente - ['ʒêtsi]

leite - ['lejtʃi]

vii) sândi: alterações morfofonêmicas ocasionadas pela junção de segmentos, podendo ocorrer no interior de uma palavra (sândi interno) ou na fronteira entre palavras (sândi externo).

compreender > “comprender” - ['kõpreder]

com a gente > “coagente” - [kwa'ʒêʃi]

viii) substituição da líquida ou rotacismo: consiste na troca do fonema /l/ pelo /r/.

problema > “pobrema” - [po'brêma]

blusa > “brusa” - ['bruza]

ix) lambdacismo: é a troca do fonema /r/ pelo /l/.

cérebro > “célebro” - ['selebru]

praia > “plaia” - ['plaja]

x) semivocalização de líquida: consiste na substituição de uma líquida por uma semivogal.

carne > “caine” - [‘kajni]

bola > “bóua” - [‘bowa]

xi) anteriorização: quando há a substituição de um fonema por outro mais anterior, por exemplo, a troca de uma consoante velar por uma alveolar.

churrasco > “surrasco” - [su’rasku]

xii) posteriorização: este processo fonológico acontece quando um fonema é substituído por outro mais posterior.

salsicha > “salchicha” - [saw’fɨʃa]

xiii) alçamento: é a substituição de uma vogal por outra mais alta. É o que ocorre com as átonas finais /e/ e /o/, que se realizam /i/ e /u/ respectivamente, no português atual.

menino > “mininu” - [mi’ni̯nu]

perigo > “pirigu” - [pi’ri̯gu]

2.4.2 Classificação dos processos fonológicos segundo Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015)

De acordo com as autoras, todos os processos fonológicos que serão apresentados a seguir estão presentes na língua portuguesa e também estão organizados em quatro categorias, a saber:

- a) assimilação
- b) reestruturação silábica
- c) enfraquecimento e reforço
- d) neutralização

O processo de assimilação acontece quando um segmento assume os traços distintivos do segmento adjacente. Esses processos estão organizados da seguinte forma:

i) processo de palatização: ocorre quando a pronúncia da consoante é influenciada pela vogal que a segue, como geralmente acontece com consoantes seguidas da vogal alta anterior, que têm tendência à palatização;

quilo > [‘kilʊ]

ii) processo de labialização: esse fenômeno acontece quando o arredondamento dos lábios se mantém na pronúncia de consoantes que estão diante de vogais posteriores arredondadas, tornando essas consoantes labializadas;

tudo > [ˈtudo̝]

iii) processo de nasalização: acontece quando a produção da consoante nasal e a vogal anterior a essa consoante são produzidas quase simultaneamente, tornando essa vogal nasalizada;

cama > [ˈkema]

iii) processo de vozeamento: uma consoante torna-se surda ou sonora, a depender do vozeamento da consoante que a segue.

gosta > [ˈgɔʃta]

mesmo > [ˈmezmʊ]

iv) processo de harmonia vocálica: esse processo assimilatório ocorre com as vogais átonas que adotam o traço da vogal tônica que a segue.

menino > [miˈninʊ]

coruja > [koˈruʒa]

Já a reestruturação silábica acontece quando há alterações na disposição de consoantes e vogais nas palavras, podendo haver inserção ou eliminação desses segmentos.

i) reestruturação silábica por eliminação: como o padrão silábico do português brasileiro é o segmento consoante-vogal (CV), a eliminação pode ocorrer em estruturas silábicas mais complexas, transformando-as em CV.

livro > [ˈlivʊ]

ii) reestruturação silábica por permuta: ocorre quando há a mudança de lugar de um fonema dentro da palavra.

lagartixa > [largaˈtixa]

Quanto ao processo de enfraquecimento e reforço, acontece quando fonemas são modificados de acordo com sua posição na palavra.

i) apagamento: em palavras proparoxítonas, a penúltima vogal tende a desaparecer, transformando a palavra em paroxítona.

fósforo > [ˈfɔsfɾu]

ii) reforço: processo no qual vogais tônicas podem sofrer ditongação.

paz > [ˈpajs]

Por sua vez, a neutralização ocorre com vogais átonas no final da palavra. Assim, vogais finais <e>, vogal média-alta anterior, e <i>, vogal alta anterior, por exemplo, são pronunciadas como [i], neutralizando seus traços distintivos.

jure > [ˈʒuri]

júri > [ˈʒuri]

Nas subseções seguintes, serão apresentados os processos fonológicos que motivaram dois dos três desvios ortográficos mais recorrentes identificados nas redações dos alunos.

2.4.3 Apagamento de <r> em coda de verbos nas formas nominais do infinitivo

O fenômeno acima descrito foi o mais incidente nas produções escritas dos estudantes. Sendo considerada por Morais (2009) uma regularidade morfológico-gramatical, portanto passível de ser ensinada e compreendida por um princípio gerativo, este desvio ortográfico acontece por motivação fonético-fonológica. Bortoni-Ricardo (2004) explica que consoantes que se encontram no final da sílaba são passíveis de serem omitidas na linguagem oral, e isso ocorre principalmente nas formas verbais do infinitivo. Assim, há a supressão da vibrante pós-vocálica e a extensão da vogal final, gerando pronúncias como: amá (amar), vendê (vender) e sorrí (sorrir).

Tal fenômeno, comum no falar do português brasileiro, é imperceptível na oralidade, no entanto, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), o usuário da língua portuguesa transfere essa ação para a linguagem escrita, como nos exemplos a seguir⁴:

a) “*estáØ* em casa já não era seguro”;

b) “vamos *morreØ*”;

c) “...resolveu *abriØ* o jogo”.

Observou-se também durante a análise das produções textuais a inserção indevida do <r> em coda final em outras flexões verbais, como também em substantivos. Esse fenômeno trata-se de uma hipercorreção, seguindo a hipótese de que o aluno já sabe que há situações em que se escreve um <r> no final de vocábulos que não é pronunciado. Ele tem conhecimento desse fato, só está inserindo o grafema no local inadequado, de acordo com os exemplos abaixo⁴:

- a) (Eu) “*vir* e me *despedir*” (pretérito perfeito do indicativo);
- b) “...é triste pensar na sociedade que *passar* por isso” (presente do indicativo);
- c) “Chegando em casa chamou os pais para uma *conversar*” (conversa/substantivo);
- d) “...até que uma produtora pequena deu uma *chaser* pra ele” (chance/substantivo).

Uma explicação para a inserção indevida da vibrante pós-vocálica seria uma generalização da relação grafofônica. Dessa forma, o escrevente constrói uma hipótese equivocada, fazendo uma hipercorreção. Com relação à inserção do <r> em substantivos, acreditamos que foi devido a essa generalização, uma vez que o acréscimo da vibrante pós-vocálica na grafia de “conversa”, gerou uma forma verbal. Ainda sobre essa hipercorreção, Cagliari (2001) assevera que ela comumente acontece pelo fato de o aprendiz já conhecer a grafia dessas palavras e saber que entre a pronúncia e a escrita há uma diferença.

Finalmente, mesmo sem ocorrências registradas, é relevante informar que o apagamento do <r> pós-vocálico também é passível de acontecer nas formas do futuro do subjuntivo, nas 1^a e 3^a pessoas do singular. Segundo Monaretto (2000, p. 279), “[...] em verbos, o infinitivo e a 1^a e 3^a pessoas do futuro do subjuntivo são redundantemente marcados em português tanto pela presença do <r> final como pela tonicidade da sílaba que contém o segmento”.

2.4.4 Alçamento vocálico

O alçamento vocálico é um processo fonológico em que as vogais átonas /e/ e /o/ são pronunciadas [i] e [u], respectivamente, como em “parede”> [pa'redʒi] e “garoto”> [ga'rotu]. A consequência desse processo, altamente produtivo e comum, é a grafia com <i> e <u> onde deveria ser grafado <e> e <o>. Esse fenômeno é observado principalmente em posição final, mas podendo também ocorrer em sílabas átonas no interior e no início dos

vocábulos. Exemplos de desvios ortográficos advindos desse fenômeno fonológico são ilustrados a seguir⁴:

“dev**ir**iam”

“agl**u**meração”

“sur**pri**endo”

“**i**mpatar”

“**dis**nortiado”

Quando a disputa entre esses grafemas vocálicos se encontra no final dos vocábulos, a posição pode ser um auxílio didático para identificar qual grafema deve ser usado, de acordo com a convenção ortográfica. Nesse caso:

- a) palavras terminadas com o som de /i/ em posição átona são escritas com <e>: “metade”/ “ vaidade”; em posição tônica são escritas com <i>: “saci” / “murici”;
- b) palavras terminadas com som de /u/ em posição átona são grafadas com <o>: “muro” / “curto”; em posição tônica, são grafadas com <u>: “Peru” / “urubu”;
- c) verbos de 2^a e 3^a conjugação, na 3^a pessoa do singular do presente do indicativo são grafados com <e> final: “ele vende” / “ele discute”;
- d) verbos de 2^a e 3^a conjugação, na 1^a pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo são grafados com <i> final: “eu vendi” / “eu discuti”.

Neste contexto, foi também observado nos escritos de estudantes grafias como: “envadir”, “menutos”, “amezade”, “consequio” e “nódolo”. Assim, como no caso da inserção indevida do <r> pós-vocálico, tal fenômeno trata-se de uma hipercorreção. Consideramos, então, a hipótese de que o usuário da língua sabe que há palavras pronunciadas com [i] e [u], porém grafadas com <e> e <o>, respectivamente. O desvio por hipercorreção seria decorrente da generalização desta regra, resultando em grafias não-convencionais, a exemplo das palavras mencionadas.

Diante do que foi exposto sobre os processos fonológicos, ressaltamos a importância que tem o docente de apropriar-se do conhecimento do sistema fonológico do português brasileiro. Assim, sabendo que a escrita pode sofrer interferências da fonologia, poderá desenvolver um trabalho mais eficiente no trato de desvios ortográficos que provêm dessa natureza.

⁴ Exemplos extraídos das produções textuais dos alunos.

2.5 Pressupostos teóricos para a proposição das atividades

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, é sabido que os desvios ortográficos cometidos pelos estudantes são de naturezas distintas, de motivação fonológica ou grafofonológica, portanto, no trabalho com o ensino da norma ortográfica, é necessário que estratégias de instrução sejam diversificadas, a fim de alcançarem as necessidades dos aprendizes quanto ao domínio dessa escrita convencional e estimular sua reflexão acerca das categorias regulares e irregulares que compõem o sistema ortográfico de nossa língua materna.

Sobre essas categorias, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o segundo ciclo do Ensino Fundamental apresentam a seguinte reflexão:

[...] é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita. Para que tal reflexão possa ocorrer, as estratégias de ensino devem se articular em torno de dois eixos: a) privilégio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra; b) preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática (BRASIL, 1998, p. 85).

O embasamento teórico para a elaboração das propostas de atividades para tratar os desvios ortográficos mais recorrentes nas produções escritas de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental pautou-se em estudiosos como Rego (2007), Morais (2009) e Nóbrega (2013), bem como nas orientações dos documentos oficiais abordadas na seção 2.2 deste capítulo. Os autores citados tomaram a ortografia como objeto de estudo, sendo críticos das concepções tradicionais do ensino da norma ortográfica, que tornam o aprendiz um sujeito passivo de seu processo de aprendizagem. Tal processo acontece através de atividades de caráter “punitivo”, nas quais o aluno deve copiar várias vezes as palavras cuja ortografia foi transgredida ou com atividades de simples memorização de regras, tomando o ensino da ortografia como objeto de avaliação, ao ser verificado mais aquilo que o aluno transgrediu do que os motivos pelos quais ele faz determinadas escolhas.

Em contrapartida, propõem que o ensino da ortografia seja desenvolvido em sala de aula de forma que leve o aprendiz a refletir sobre sua escrita ortográfica e a compreender o funcionamento da linguagem escrita, gerando uma percepção de que a escolha de grafemas pode ser decidida através de princípios gerativos ou, no caso da ausência de regras, é necessária a consulta de fontes autorizadas e a memorização. Segundo Rego (2007, p.43), “a aprendizagem

da ortografia é um trabalho reflexivo e continuado que requer situações didáticas provocativas, capazes de desafiar o aluno para aprender, de forma inteligente, a norma ortográfica”.

Ainda sobre a proposta do ensino reflexivo da ortografia, Nóbrega (2013) faz a seguinte afirmação:

[...] a identificação dos saberes dos alunos pautará a seleção das expectativas de aprendizagem, bem como a elaboração da sequência de atividades a ser desenvolvida em sala de aula. Essa conduta não é diferente em relação ao ensino reflexivo de ortografia que se orienta pelo planejamento de situações didáticas que permitam a descoberta das regularidades ortográficas, a assimilação dessas regras, bem como seu uso em atividades mais complexas (NÓBREGA, 2013, p. 87).

A autora também menciona que as atividades elaboradas pelos docentes para trabalhar as dificuldades ortográficas diagnosticadas sejam atividades de descoberta e de sistematização. As atividades de descoberta têm o objetivo de promover no estudante uma postura reflexiva acerca da grafia das palavras. Nesse momento, o aprendiz é convidado a levantar hipóteses sobre qual grafema seria o mais adequado para escrever determinada palavra, em detrimento de outros, podendo até construir um princípio gerativo para o fenômeno da escrita que está investigando. Um exemplo de atividade de descoberta apresentado pela autora seria a investigação e a descoberta dos contextos de uso do <r> ou <rr>, que configura uma regularidade contextual.

Nas atividades de sistematização, o aluno põe em prática o que investigou e descobriu acerca da norma ortográfica. Esse tipo de atividade é importante, pois, através da prática, questionamentos que ainda possam existir, que não foram sanados durante as atividades de descoberta, poderão ser compreendidos agora. Um exemplo de atividade de sistematização citado por Nóbrega (2013), seria a de completar palavras com letras omitidas, atividade ideal para trabalhar irregularidades da escrita, como a concorrência de grafemas para representar o fonema /s/.

Finalmente, a autora sugere que haja interações entre os alunos, através de grupos formados em sala de aula para o desenvolvimento das atividades propostas. Dessa forma, os estudantes poderão socializar suas hipóteses e ouvir as hipóteses dos colegas, compartilhar informações e, com a mediação do professor, elaborarem, quando for possível, um princípio gerativo que possa explicar a situação ortográfica em questão. Em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, consideramos serem muito proveitosas tais interações entre os discentes desse nível escolar. Segundo Nóbrega (2013, p. 130), atividades interativas “promovem o

desenvolvimento de habilidades metacognitivas, isto é, a capacidade de regular e organizar os próprios processos cognitivos”.

Morais (2009), propõe que as atividades para um ensino reflexivo da ortografia sejam desenvolvidas a partir de textos, fora do contexto textual e com a consulta de fontes autorizadas, especialmente o dicionário. Na elaboração de atividades ortográficas com o uso de textos, mencionaremos dois exemplos: no primeiro, o autor sugere que textos escolhidos para o trabalho com a ortografia sejam textos já conhecidos dos estudantes, que já foram trabalhados em outros aspectos da língua. Se o aprendiz já está familiarizado com o texto, através da leitura e discussão, então, segundo o autor, o texto não será um *pretexto* para a realização de atividades ortográficas. Outra proposta interessante é a reescrita de textos, corrigindo-os ou transgredindo-os. Para tal proposta, o autor optou pelas histórias em quadrinhos do Chico Bento, personagem que fala um dialeto típico da zona rural, o qual é “transcrito” por quem escreve as histórias. O objetivo de uma atividade desse modelo é levar o estudante a refletir que existem formas diferentes de falar, as quais são unificadas pela escrita.

Com relação aos exercícios desenvolvidos fora de textos, Moraes (2009) assevera que, mesmo sendo o texto tomado como unidade central de trabalho em língua portuguesa, trabalhar aspectos ortográficos fora do contexto textual não causa nenhum prejuízo ao aprendizado, uma vez que “a definição da forma ortográfica das palavras em nossa língua não depende do significado que elas assumem num contexto de significação” (MORAIS, 2009, p. 97).

Nas atividades de aprendizagem das dificuldades ortográficas irregulares, o autor não só defende a consulta ao dicionário, como também justifica ser este um instrumento do qual o uso requer autonomia, devido à forma de como os vocábulos estão dispostos nesse livro. Ressaltamos que nas atividades elaboradas para trabalhar os desvios ortográficos, objeto de estudo desta pesquisa, foram considerados todos os pressupostos teóricos apresentados nesta seção.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão apresentados o tipo de pesquisa, o contexto no qual ela foi realizada, como também os processos metodológicos acerca da criação das atividades.

3.1 Natureza da pesquisa

Segundo Lakatos e Marconi (1992, p.43), a pesquisa é “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Portanto, o docente que, além de atuar em sala de aula, dedica-se à pesquisa com o objetivo de desenvolver melhor seu ensino, está dando à prática docente um caráter mais científico, através da busca de novos conhecimentos. Quanto à natureza, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa aplicada e exploratória, pois, segundo Charles (1995), tem como objetivo identificar e solucionar um problema específico, através da observação de materiais fornecidos, ou desenvolver um novo processo ou produto educacional. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, pois tem como propósito uma compreensão mais aprofundada do problema, a saber, os desvios ortográficos, visando uma solução, levando mais em consideração o mundo real, que é o ambiente escolar e os sujeitos da pesquisa, no caso os estudantes e sua escrita ortográfica (SILVA E MENEZES, 2001). Triviños (1987) aponta que, se a pesquisa qualitativa exigir o processo de categorização, o recomendável é seguir os seguintes passos: fazer a pré-análise (organização do material), descrever de forma analítica os dados (codificação, classificação, categorização) e fazer a interpretação referencial (tratamento e reflexão).

3.2 Delimitação do universo

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram 45 estudantes de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino do Ceará. A instituição de ensino público oferece turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Com relação ao corpo docente, é formado por professores efetivos e temporários, todos graduados na área de conhecimento na qual atuam, com uma minoria composta por mestres e doutores. Além dos professores, o quadro de funcionários é composto pelo diretor, por duas coordenadoras pedagógicas, pela secretária e auxiliares de secretaria, pelo apoio pedagógico e apoio à gestão,

pelo regente e apoio da sala de multimeios, funcionários de serviços gerais, porteiros e seguranças.

Quanto à estrutura, a escola tem a seguinte organização: estacionamento, recepção, secretaria, sala da direção, sala da coordenação, cantina, pátio interno, sala dos professores, sala de multimeios, sala do apoio financeiro, laboratório de informática, quadra poliesportiva e treze salas de aula.

A escola tem uma grande tradição na realização da Feira de Ciências, que envolve não somente a área da Ciências da Natureza, mas também as demais áreas do conhecimento. Os professores de língua portuguesa, por exemplo, auxiliam os estudantes na produção do relatório científico, inclusive com a correção ortográfica. Acerca das avaliações externas da escola, como o SPAECE, que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática, a escola tem apresentado resultados satisfatórios, uma vez que há aulas voltadas para a preparação dos alunos para esta avaliação.

A decisão de realizar esta pesquisa com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental foi tomada após a verificação de que, mesmo estando nesse nível de escolaridade, os discentes ainda enfrentam muitas dificuldades com relação ao domínio das convenções ortográficas existentes no sistema de escrita da língua portuguesa, passando para o Ensino Médio, infelizmente, sem terem as dificuldades ortográficas sanadas ou, até mesmo, minimizadas.

3.3 Procedimentos metodológicos para as atividades

Primeiramente, foi feita uma análise de produções textuais dos alunos do 9º ano para fazer um levantamento dos desvios ortográficos ainda cometidos por estudantes nessa etapa de ensino, bem como para identificar aqueles mais recorrentes, que constariam na proposta pedagógica. Para a geração e análise de dados, os discentes produziram três textos: uma redação do tipo dissertativo-argumentativo, um texto narrativo e um conto.

A pesquisa exploratória foi desenvolvida em uma turma de 45 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Fortaleza, com alunos na faixa etária entre 14 e 17 anos. Embora fosse uma turma numerosa, alguns alunos eram muito faltosos. Com o objetivo de verificar quais desvios ortográficos alunos nesse nível escolar estavam ainda propensos a cometer, foi realizado o diagnóstico, como mencionado anteriormente, através da produção de três textos. Segundo Nóbrega (2013), ao analisar a

produção escrita do aluno, o professor será capaz de identificar os avanços e as dificuldades apresentadas em um determinado período.

A primeira produção escrita a ser proposta foi um texto dissertativo-argumentativo, cujo tema foi: *A selfie e o narcisismo moderno*. A segunda proposta foi a composição de um texto narrativo que tinha o seguinte recorte temático: *Em uma catástrofe, podemos encontrar de tudo: desgraças, mortes, destruições. Mas em algo tão terrível, também é possível depararmos com coisas boas: o amor, a bondade, a dedicação, a cumplicidade...* Finalmente, na terceira proposta, os discentes escreveram um conto, o qual os próprios alunos deveriam intitular. É importante salientar que a tipologia textual, no caso um texto dissertativo-argumentativo e dois textos narrativos, foi proposta de acordo com a demanda curricular para o período escolar em questão.

Identificadas as dificuldades ortográficas dos discentes, o próximo passo foi a construção de uma proposta didática com uma sequência de atividades que contemplassem os desvios ortográficos mais recorrentes nas produções escritas, com questões que propusessem o ensino reflexivo da norma ortográfica, de acordo com as leituras do suporte teórico e as orientações dos documentos oficiais.

4 ANÁLISE DE DADOS

Serão apresentados, neste capítulo, os dados coletados nas produções textuais dos alunos que levaram à identificação dos desvios ortográficos mais recorrentes, bem como exemplos de atividades acerca de cada desvio. É importante ressaltar que as atividades elaboradas tinham o propósito de desenvolver um trabalho interventivo em sala de aula, o qual não foi possível de ser realizado devido ao contexto da pandemia.

4.1 Procedimentos para a análise das produções escritas

No que concerne à investigação das dificuldades ortográficas dos estudantes, acreditamos ser a produção textual uma fonte rica em informações dessa natureza. Morais (2009) assevera que quando os alunos escrevem seus próprios textos, eles têm uma tendência maior a cometerem desvios na escrita, pois suas escolhas para o uso de determinados grafemas são fruto dos conhecimentos que eles elaboraram enquanto aprendizes da norma ortográfica. Seus textos são reveladores daquilo que já foi aprendido e também do que ainda precisa ser trabalhado no ambiente escolar.

A seguir, serão apresentados exemplos de trechos das produções escritas dos alunos, com reflexões acerca de alguns dos desvios ortográficos destacados, para ilustrar o que foi afirmado no parágrafo anterior. A identidade dos alunos foi preservada.

- i) “Um dos erros da sociedade **nós** tempos atuais é ligar muito para **oque** os outros **penssam** e acabar se prejudicando, [...]”
- ii) “Nesses dias de hoje **ta avendo** muito massacre mesmo não **so** contra a mulher **mais** todo tipo de pessoas, [...]”

Nos exemplos i e ii destacamos a grafia das palavras ‘penssam’ e ‘avendo’. Como são dois casos de irregularidades da norma ortográfica, que se justificam ou por acordo ortográfico ou pela etimologia da palavra, os estudantes não puderam apoiar-se em uma regra para a escrita dos vocábulos, com os quais ainda não estão familiarizados.

- iii) [...] Júlia estava a ler seu livro preferido romance que nem se percebeu que sua cachorrinha estava a **lati** e a **chora**. [...] Júlia não sabia o que fazer pois o rapaz

estava a **perde** muito sangue - Acho que tenho algo para **estanca** **esso** - Júlia sobe para seu quarto e ao **volta** a sala **ver** ele acordado.

Observamos no trecho acima o apagamento do <r> nas formas nominais do infinitivo. Tal fenômeno é comum na linguagem oral: a omissão de consoantes que ocorrem no final de sílabas. Influenciado pela oralidade, o (a) estudante fez a transposição desse fenômeno para a escrita. Também são observadas a inserção indevida da vibrante pós-vocálica e o acerto na grafia, o que demonstra que existe um conhecimento de que existem situações em formas nominais nas quais o <r> é inserido, mesmo não sendo pronunciado.

iv) “Os soldados fizeram **sestas** básicas para **destrubuir** nas famílias mais atingidas, só que o **sousa** não apoiava em **destrubuir** ajuda para a **populasão**”. [...] Pouco tempo depois o Lustosa foi ajudar o Sousa a como ajudar a **populaçam** em caso de uma catástrofe”.

No exemplo acima destacamos a concorrência de grafemas para representar o fonema /s/ nas palavras “sestas” e “populasão” / “populaçam”. No último exemplo, percebe-se a tentativa de acerto na grafia da palavra ‘população’. Trata-se de uma irregularidade do sistema ortográfico, cujo aprendizado se dá pela memorização.

v) “Era uma vez uma **menena** chamada Maria. Ela vivia com sua mãe que se chamava Lúcia. [...] para ir pra escola ela **tenha** que andar trinta **menutos** e pegar dois bonde, e na sua sala de aula ela se **esolava** [...] e **consequio** se **enturma** e fez **amezade** com os colegas”.

Ao observar as palavras destacadas no trecho, levantamos a hipótese de que o (a) estudante tem o conhecimento de que as vogais átonas /e/ e /o/ são pronunciadas [i] e [u], respectivamente, e que isso pode ser transposto para a escrita. Temos, então, uma tentativa de grafar as palavras de acordo com a norma padrão, um caso de hipercorreção.

vi) “Era uma vez: **en** um belo dia uma linda jovem que **si** chamava Ana. Ana **esta** de mudança para outra cidade, ela **esta** muito triste, pois ia **dexa** seus amigos que **li acanpanharam** desde quando era **pequeno**. Ana **au** chegar na sua casa

nova entrou **corendo**, para seu quarto, **au entra** deitou na sua cama pegou um livro e **comecor** a ler. [...] **escutol** um barulho **estrainho** dentro do **banhero** [...]

No recorte da produção escrita acima podemos verificar o registro de desvios ortográficos de naturezas distintas. Tal fato expõe a realidade de que, mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental, dificuldades ortográficas ainda são cometidas pelos alunos ainda que o esperado é que já tivessem sido superadas, o que revela que aprendizes seguem apresentando dificuldades na escrita convencionada como a padrão, independentemente da série em que se encontram.

4.1.1 Dados das produções escritas

Os dados coletados das produções escritas já mencionadas na subseção anterior referem-se a desvios ortográficos de motivação fonético-fonológica e desvios ortográficos de motivação grafofonológica, identificados nos escritos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo Nóbrega (2013), para que as informações coletadas nos textos dos estudantes sejam capazes de orientar o professor acerca do que os aprendizes já sabem ou ainda precisam saber sobre ortografia, tais informações não podem somente oferecer dados acerca da categoria geral que informa a natureza do desvio, como por exemplo interferência da fala, oposição surda/sonora, regularidades contextuais e irregularidades. É necessário que haja um detalhamento desses desvios, uma classificação que esteja enquadrada dentro dessas categorias.

Assim sendo, os desvios ortográficos identificados nas produções textuais foram classificados segundo as tipologias desenvolvidas por Cagliari (2001), Morais (2009) e Roberto (2016). Após a categorização, os desvios foram quantificados e organizados conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 – Categorização e quantificação dos desvios ortográficos identificados nos textos dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental (Continua)⁵

Categoria de desvio	Exemplos de casos	Ocorrências	%
1. Apagamento de <r> em coda	estáØ em casa já não era seguro. resolveuabriØ o jogo sente um tremoØ	57	27
2. Concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda	comesou a namorar desidiram inesplicaveis	28	13
3. Hipercorreção de alçamento vocálico	envadir ouvio o barulho distribuir	18	9
4. Alçamento vocálico	o que ouvi? (verbo haver) discuti (presente do indicativo) aglomeração	13	6
5. Concorrência de grafemas para representar a nasalidade	ficaram (futuro do indicativo) populaçam estam (presente do indicativo) comtava	11	5
6. Hipercorreção de apagamento de <r> em coda	conversar (substantivo) resolver (pretérito perfeito do indicativo) vir e me despedir (pretérito perfeito do indicativo)	9	4
7. Monotongação	piso no papel... (pretérito perfeito) aniversaro antes de ir deixo cartas...	9	4
8. Hipossegmentação	pelomenos agente aponto de entrar em uma depressão	8	4

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: a tabela com todos os casos de ocorrência para cada categoria está disponível no apêndice A.

⁵ O percentual de cada categoria é em relação ao total de desvios encontrados. A soma dos percentuais passa de 100% por causa do arredondamento.

Tabela 1 – Categorização e quantificação dos desvios ortográficos identificados nos textos dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental (Continuação)

Categoria de desvio	Exemplos de casos	Ocorrências	%
9. Concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar sonora	messes (meses) decissão (decisão) dessitino (desistindo)	7	3
10. Ditongação	mais eles não sabia reijeição erguo a cabeça	5	2
11. Hipersegmentação	tarde de mais da quele dia já mais	5	2
12. Sonorização de segmento surdo	dímidos jamava trobessou	5	2
13. Não registro do <h> inicial.	O que <i>ouvi</i> ? (verbo haver) a quatro meses A dois anos atras	4	2
14. Desnasalização	segudo niguém message	4	2
15. Hipercorreção da vocalização da lateral	resovel envovel escutol	4	2
16. Aférese	isso só tá piorando pra conseguir tava lá gritando	4	2
17. Concorrência de grafemas para representar róticos	entrou corendo lindo e fofo cachorinho com um cachoro	3	1
18. Nasalização	não tinha sendo convidado lingou para ela	3	1
19. Concorrência de grafemas para representar a fricativa palatal surda	enxente enfaicha	2	1
20. Epêntese	opita decepcionado	2	1

Fonte: elaborado pela autora.

Nota: a tabela com todos os casos de ocorrência para cada categoria está disponível no apêndice A.

Tabela 1 – Categorização e quantificação dos desvios ortográficos identificados nos textos dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental (Conclusão)

Categoria de desvio	Exemplos de casos	Ocorrências	%
21. Ensurdimento de segmento sonoro	tampem (também)	1	1
22. Prótese	alevanta	1	1
23. Paragoge	interneti	1	1
24. Transposição ou metátese	miseralmente	1	1
25. Não registro do <h> intermediário	queria tanto uma companhia	1	1
26. Concorrência de grafemas para representar a fricativa palatal sonora.	jeneros de músicas	1	1
27. Palatalização da lateral alveolar	falhecido	1	1
28. Inserção da lateral	não suportava escutar	1	1
29. Elisão da lateral	utimo	1	1
30. Síncope	dibres (dribles)	1	1
Total: 211			

Fonte: elaborado pela autora.

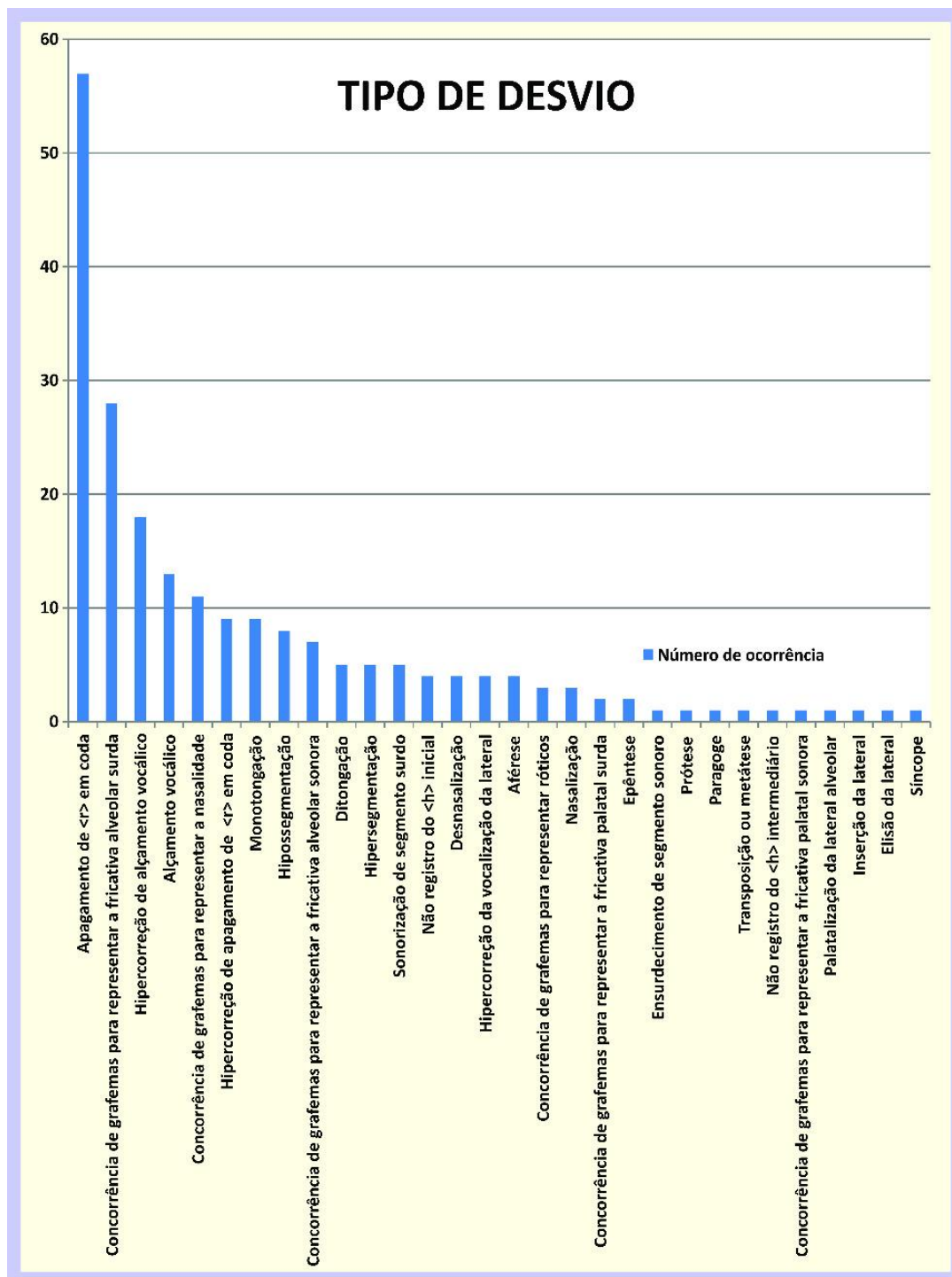
Nota: a tabela com todos os casos de ocorrência para cada categoria está disponível no apêndice A.

A partir dos dados apresentados na Tabela 1, podemos observar que os desvios ortográficos com maiores índices de ocorrência foram: apagamento de <r> em coda, concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda e hipercorreção de alicamento vocálico, com 27%, 13% e 9%, respectivamente, o que pode indicar a influência da oralidade ainda presente na linguagem escrita de alunos dos níveis finais do Ensino Fundamental, bem como dificuldades na escolha de grafemas que representam um único fonema. Outro dado relevante diz respeito aos processos fonológicos mais recorrentes e sua hipercorreção. O percentual de desvios relacionados ao apagamento de <r> em coda foi de 27% e a hipercorreção foi 4%, totalizando 31%. Sobre a hipercorreção do alicamento vocálico, o

percentual foi de 9%, que somado ao percentual de 6% de casos de alçamento vocálico, totalizou 15%.

Um panorama acerca dos desvios ortográficos identificados, analisados e categorizados também são apresentados no gráfico que se segue:

Gráfico 1 – Categorização e quantificação dos desvios ortográficos identificados nos textos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

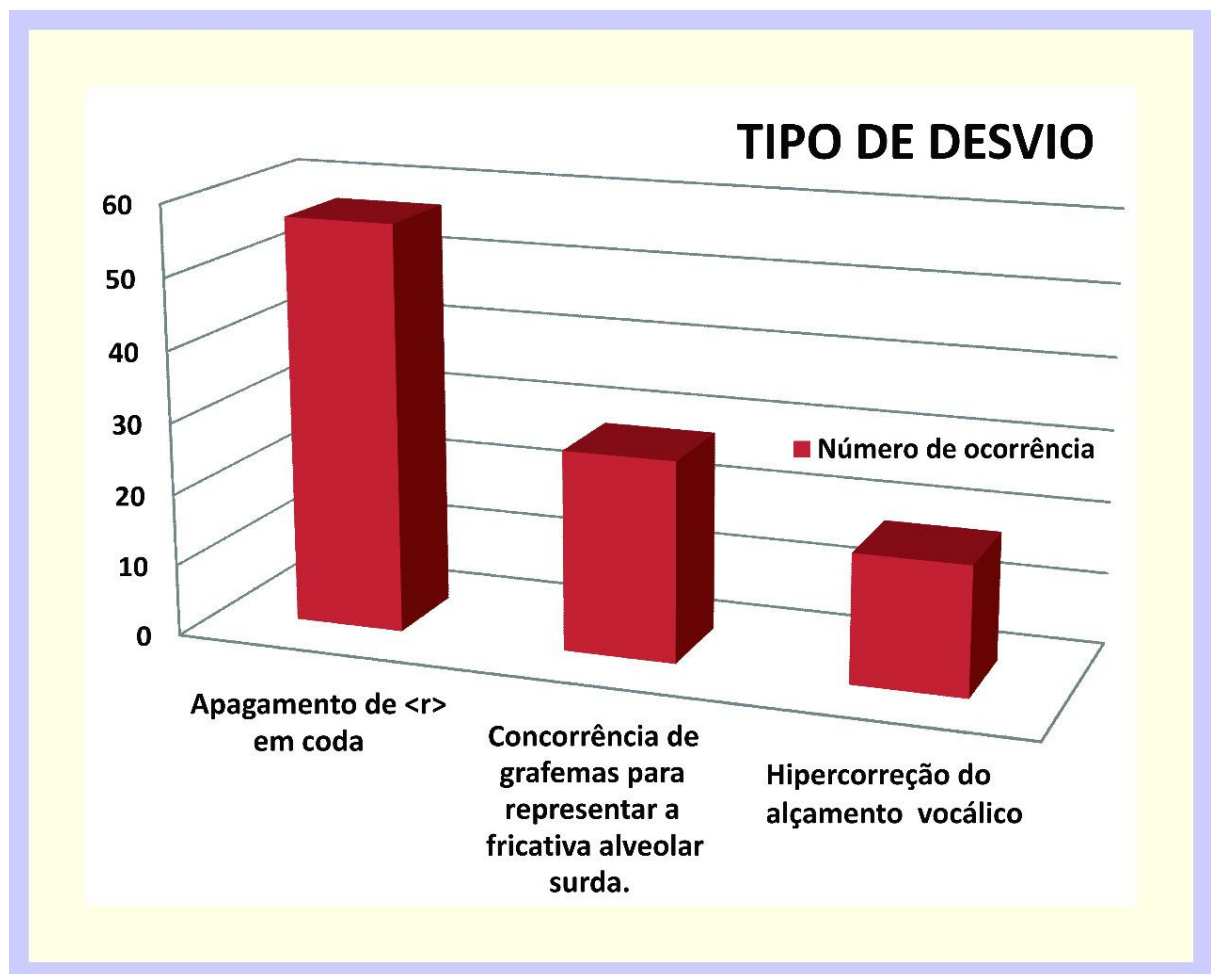


Fonte: elaborado pela autora.

No Gráfico 1, são apresentados todos os desvios ortográficos identificados nas atividades diagnósticas já mencionadas neste capítulo, classificados de acordo com sua natureza. Em um total de 211 desvios identificados, 57 foram desvios relacionados ao apagamento de <r> em coda (27%), 28 relacionados à concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda (13%) e 18 (9%) têm relação com a hipercorreção de alçamento vocálico, neste caso, a hipercorreção foi mais incidente que o processo fonológico.

O gráfico que será apresentado na sequência ilustra de forma mais específica a quantidade de casos dos três desvios ortográficos mais recorrentes.

Gráfico 2 – Categorização e quantificação dos desvios ortográficos mais recorrentes identificados nos textos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (quantidade de cada desvio em relação a um total de 211 ocorrências)



Fonte: elaborado pela autora.

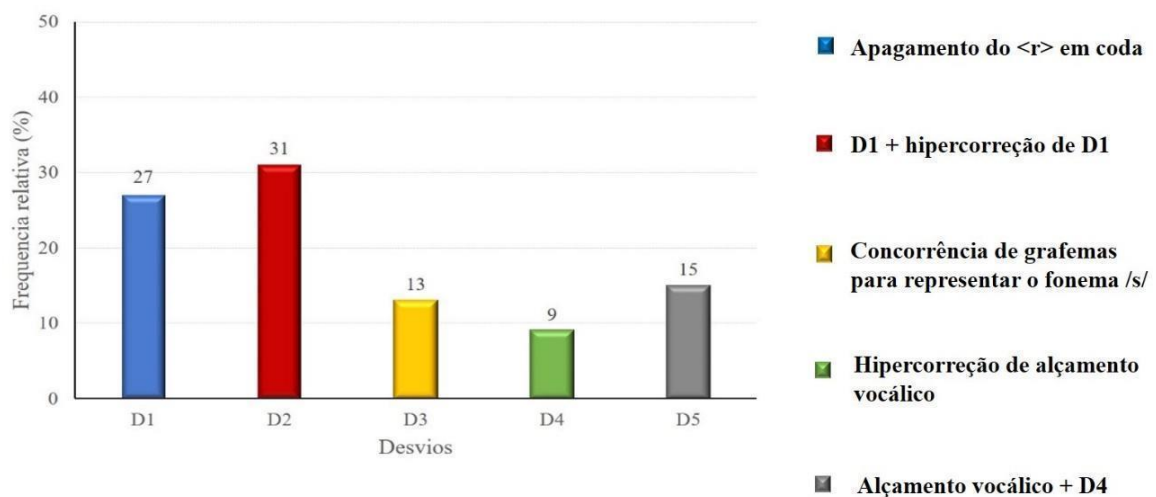
O que pode ser observado a partir dos dados fornecidos no Gráfico 2, que tratam dos três desvios ortográficos mais recorrentes, é que a incidência de casos relacionados ao

apagamento de <r> em coda, em um total de 57, é bem superior ao número de casos relacionados aos outros desvios, a saber: 28 casos relacionados à concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda e 18 casos referentes à hipercorreção de alçamento vocálico. Dessa forma, constatamos que esse processo fonológico está muito presente nas produções escritas dos estudantes.

No gráfico a seguir são apresentados em valores percentuais o quantitativo dos três desvios ortográficos mais recorrentes, juntamente com a hipercorreção.

Gráfico 3 – Categorias dos desvios ortográficos, com frequência percentual maior que 5%

D1: Apagamento do <r> em coda; D2: Apagamento do <r> em coda + hipercorreção de Apagamento do <r> em coda; D3: Concorrência de grafemas para representar o fonema /s/; D4: Hipercorreção de alçamento vocálico; D5: Alçamento vocálico + Hipercorreção de alçamento vocálico.



Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos observar no gráfico, as categorias de desvios ortográficos com percentual maior que 5%, foram justamente dos três desvios ortográficos mais recorrentes, com a hipercorreção, com exceção da hipercorreção de apagamento do <r> em coda, que teve um índice percentual de 4%.

Os resultados apresentados nesta seção apontam para a necessidade de um tratamento didático para os desvios ortográficos que ocorreram com mais frequência nas produções escritas dos estudantes: o apagamento do <r> em coda de verbos nas formas nominais do infinitivo, a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda

/s/, e o alçamento vocálico. A proposta didática também aborda o tratamento da hipercorreção do apagamento do <r> em coda e a hipercorreção do alçamento vocálico. Assim, com o propósito de levar o aluno pertencente à etapa final do Ensino Fundamental a refletir sobre sua linguagem escrita, foram propostas atividades para o aprendizado sistematizado e reflexivo das convenções que regem a escrita ortográfica de nossa língua materna, assunto que será tratado na próxima seção.

4.2 Desvios ortográficos mais recorrentes

As propostas de atividades que foram elaboradas debruçaram-se sobre os desvios ortográficos, mencionados na seção anterior, que tiveram mais ocorrência nas produções escritas analisadas. Os desvios ortográficos de motivação fonético-fonológica ocorrem quando a escrita é influenciada pela oralidade. Já os desvios de motivação grafofonológica acontecem devido às características regulares e irregulares do sistema ortográfico da língua portuguesa.

Quando se apropria dos princípios gerativos que regem as regularidades, o estudante torna-se capaz, através da inferência, de acertar a grafia correta das palavras, mesmo as que ele ainda não conhece. Para os aspectos irregulares, nos quais há a inexistência de princípios gerativos, pois a grafia das palavras dessa categoria justifica-se apenas pela etimologia ou por acordos convencionais, é recomendado que primeiramente o aluno domine a escrita de palavras mais comuns do léxico, para então passar para o aprendizado de vocábulos os quais ele dificilmente precise escrever. Sobre as causas que motivam os desvios na escrita ortográfica dos estudantes, é sempre bom salientar que o conhecimento do docente sobre essas causas otimizará seu trabalho através de intervenções didáticas em sala de aula.

Com relação aos três desvios mais recorrentes, há dois processos fonológicos: o apagamento de <r> em coda e o alçamento vocálico. Uma abordagem sobre esses dois desvios ortográficos de motivação fonológica está contemplada na seção 2.4. do capítulo de Fundamentação Teórica, pois a seção em questão trata dos processos fonológicos. O outro desvio ortográfico, a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda /s/, é uma questão irregular de relação grafofonêmica, que são as diferentes representações do fonema /s/.

Para ilustrar com exemplos esta irregularidade da escrita ortográfica, será apresentado um quadro com os grafemas e dígrafos que foram convencionados para representar graficamente a fricativa alveolar surda /s/, exemplos das respectivas representações, como também exemplos de representações feitas pelos estudantes:

Quadro 12 – Grafemas e dígrafos que foram convencionados para representar graficamente a fricativa alveolar surda /s/

Representação gráfica do /s/	Exemplos	Escrita dos estudantes
s	aconselhamento	<i>aconcelhamento</i>
c	cestas básicas	<i>sestas básicas</i>
ss	assustada	asustada
x	inexplicáveis	<i>inesplicáveis</i>
ç	situação	<i>situasão</i>
z	rapidez	<i>rapides</i>
sc	adolescente	<i>adolecente</i>
sç	desça	★
xc	excesso	★

Fonte: elaborado pela autora.

★ Não houve ocorrências na escrita dos alunos de palavras com esses dígrafos. A hipótese é de que a incidência de palavras que contém essa representação gráfica do /s/ seja baixa em relação às demais.

4.3 Abordagem explicativa sobre as atividades elaboradas

Diante do que foi exposto sobre os desvios ortográficos mais recorrentes, identificados nas produções textuais de discentes do 9º ano do Ensino Fundamental, confirmamos que eles possuem naturezas diversas, portanto devem ser tratados com propostas de atividades que se adequem à realidade de cada um, de forma sistematizada e reflexiva, objetivando minimizar essas dificuldades ortográficas ainda presentes nos escritos de alunos desse nível escolar.

4.3.1 Exemplos de atividades propostas para trabalhar desvios ortográficos

A seguir, serão apresentadas algumas atividades que foram elaboradas com o objetivo de trabalhar os desvios ortográficos mais recorrentes. Como mencionado no item 2.5 da Fundamentação Teórica, a elaboração das atividades baseou-se na leitura de autores que propõem que o ensino da norma ortográfica seja ministrado de forma sistematizada e reflexiva,

bem como nas orientações dos PCN para o Ensino Fundamental, especialmente o 2º ciclo, e nas habilidades da BNCC para o ensino da ortografia.

Para cada um dos três desvios ortográficos mais recorrentes foram elaboradas cinco propostas de atividades, das quais será apresentado um exemplo de cada uma, para o tratamento de cada desvio. As propostas completas encontram-se no Caderno Pedagógico, apêndice B. Cada proposta de atividade apresenta sugestões de como o professor pode conduzir a mesma em sala de aula.

4.3.1.1 Proposta de atividade para trabalhar o apagamento de <r> em coda de verbos nas formas nominais do infinitivo e a hipercorreção do apagamento de <r>

Quadro 13 – Atividade 4: Proposta para a reflexão sobre a prática da inserção e a não inserção do <r> em coda final de verbos

Atividade 4 - Sugestões para a condução da atividade

A proposta deste exercício é levar o aluno a refletir sobre a inserção e a não inserção do <r> em coda final de verbos;

Professor, você pode dar uma breve explicação sobre o gênero textual piada. Depois, estipule um tempo para que os alunos realizem a primeira parte da atividade, que é a escolha da forma verbal mais adequada para completar os textos;

Após esse momento, sugerimos que a correção seja feita de forma coletiva e, a partir da resolução das questões propostas na primeira parte, conduza os alunos a uma reflexão sobre em que contextos (mencionar tonicidade, flexão verbal) acontece a inserção e a não inserção do <r> em coda final de verbos;

A correção pode ser registrada no quadro, com uma cor de pincel para cada opção de grafia (com ou sem o <r> final);

Feita a correção dessa forma, oriente os alunos que realizem a segunda parte da atividade, tomando como base as respostas da etapa 1.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada

Fonte: elaborado pela autora.

Enunciado da atividade: As piadas têm o objetivo de entreter o leitor pelo efeito de humor presente em seus textos. Para que esse efeito seja alcançado nas piadas a seguir, você irá completar os espaços em branco com a escolha correta das formas verbais entre parênteses. Após o preenchimento, responda às questões propostas.

- a) Na primeira parte da atividade (itens 4.1 a 4.3), que pode ser realizada individualmente ou em grupo, o aluno é conduzido a levantar hipóteses acerca do uso ou não do <r> no final das formas verbais, através de questões que o conduzem a uma reflexão acerca dos princípios gerativos que norteiam esse aspecto da escrita. De acordo com Nóbrega (2013), essa primeira parte seria uma “atividade de descoberta”;
- b) (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (Brasil, 2017, p.159).

Quadro 14 – Itens 4.1 a 4.3 da Atividade 4: Proposta para levantar hipóteses acerca do uso ou não do <r> no final das formas verbais (Continua)

4.1. Acorda aí

O diretor da empresa _____ ao novo funcionário: (perguntar / pergunta)

– O contador já lhe disse qual é sua tarefa?

– Sim. Acordá-lo quando eu _____ que o senhor está vindo. (perceber / percebe)

- Se você escolheu as opções *pergunta* e *perceber*, as respostas estão corretas.
- Com relação à forma verbal *pergunta*, responda às perguntas a seguir:

Quanto à tonicidade, como a palavra é classificada? _____

Quanto à conjugação, como o verbo está flexionado? _____

- Com relação à forma verbal *perceber*, informe:

sua classificação, de acordo com a sílaba tônica. _____

sua forma nominal (infinitivo, gerúndio ou particípio) _____

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 14 – Itens 4.1 a 4.3 da Atividade 4: Proposta para levantar hipóteses acerca do uso ou não do <r> no final das formas verbais (Continuação)

<p>4.2. Vamos nadar</p> <p>Sabe por que o rapaz jogou o computador no mar?</p> <p>R.: Pra ele _____ na internet! (navegar / navega)</p> <p># Que forma verbal preenche corretamente a sentença acima? Justifique sua escolha.</p> <hr/> <p>4.3. Nada de bebês</p> <p>Por que o rádio não _____ ter filhos? (poder / pode)</p> <p>R.: Porque ele é stereo.</p> <p># Na piada acima, a opção pode é a correta para preencher o espaço em branco. Refletindo sobre essa afirmação, o que a faz estar correta?</p> <hr/> <p>Tomando como base a resolução das questões acima, responda o que se pede:</p> <p># Quais os traços comuns entre as formas verbais pergunta e pode?</p> <hr/> <p># Que semelhanças existem entre as formas nominais perceber e navegar?</p> <hr/> <p># Que conclusões podem ser tiradas acerca do contexto da escrita dessas palavras?</p> <hr/>
--

Fonte: elaborado pela autora.

No item 4.4. os alunos põem em prática as discussões e as hipóteses levantadas acerca desse aspecto ortográfico, através da escolha da forma verbal que preenche de forma correta os itens a seguir, esclarecendo possíveis dúvidas que ainda permaneceram no momento das discussões, o que Nóbrega (2013) define como “atividades de sistematização”.

Quadro 15 – Item 4.4 da Atividade 4: Prática acerca do uso ou não do <r> no final das formas verbais (Continua)

4.4. Para finalizar, divirta-se com a leitura de mais piadas e aproveite para praticar o que aprendeu preenchendo os espaços com as corretas formas dos verbos.

a. Requentado

Um rapaz vai à padaria e _____ (perguntar / pergunta) se o salgado era de hoje.

- Não, é de ontem.

- E como faço pra _____ (comer / come) o de hoje?

- Volte amanhã!

b. Alô?

Porque o menino estava falando no telefone deitado?

Para não _____ (cair / cai) a ligação;

c. Nada de sabão

Por que o policial não _____ (usar / usa) sabão?

R.: Porque ele prefere deter gente.

d. Hora do embarque

Qual a fruta que _____ (andar / anda) de trem?

R.: O kiwiiiiii.

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Dicionário Popular (Online).

Quadro 15 – Item 4.4 da Atividade 4: Prática acerca do uso ou não do <r> no final das formas verbais (Continuação)

e. A internet do mineiro

Como o mineiro _____ (acessa / acessar) a internet?

R.: Pelo UAI-fai

f. Frangos

O que o advogado do frango foi fazer na delegacia?

R.: Foi _____ (soltar / solta) a franga!

g. Problema de comunicação

Por que o pão não _____ (entender / entende) a batata?

R.: Porque o pão é francês e a batata é inglesa

h. Dora, a aventureira

Por que a Dora aventureira aprendeu capoeira?

R.: Para ela _____ (dar / dá) voa-Dora.

Fonte: <https://www.dicionariopopular.com/piadas-curtas-engracadas/> adaptado

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Dicionário Popular (Online).

4.3.1.2 Proposta de atividades para se trabalhar a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda /s/

Quadro 16 – Atividade 1: Sugestões para a condução da atividade sobre a concorrência de grafemas que representam o fonema /s/

Atividade 1 - Sugestões para a condução da atividade

Professor, na atividade a seguir, os alunos deverão preencher as lacunas com grafemas que representam o fonema [s]. Explique aos alunos as duas primeiras instruções da atividade e disponibilize um tempo para o preenchimento;

Nota: Para o ensino da ortografia através de textos, sugerimos que seja um texto já trabalhado em outros aspectos da língua, como leitura e interpretação. Assim, o texto não será usado como pretexto para o trabalho com a ortografia e os alunos, já familiarizados com o texto, voltarão sua atenção para o que está sendo solicitado na atividade.

Em seguida, faça a correção coletiva. Nesse momento, alguns alunos podem registrar no quadro suas respostas. Se houver diferentes grafias para a mesma palavra, permita que sejam registradas, sem revelar qual escrita é a correta, se esta estiver já registrada;

Por fim, destaque ou registre a grafia correta dos vocábulos e discuta com os alunos as questões propostas na última instrução.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: elaborado pela autora.

Enunciado - O texto a seguir, cuja mensagem é muito importante, contém palavras nas quais algumas letras foram omitidas. Para realizar esta atividade, siga as instruções a seguir:

- a) **Leia atentamente todo o texto;**
- b) **Preencha as lacunas com as letras que você considera estarem faltando;**

Morais (2009) sugere que textos escolhidos para o trabalho com a ortografia sejam textos já conhecidos dos estudantes, que já foram trabalhados em outros aspectos da língua. Se o aprendiz já está familiarizado com o texto, através da leitura e discussão, então, segundo o autor, o texto não será um *pretexto* para a realização de atividades ortográficas;

A escolha dos vocábulos do texto está de acordo com a orientação dos PCN (1998), que orientam a “preferência, no tratamento das ocorrências irregulares, dos casos de frequência e maior relevância temática” (BRASIL, 1998, p. 85).

Quadro 17 – Atividade de leitura e preenchimento de lacunas

Não corra atrás das borboletas, cuide do seu jardim

Muitas vezes, pa_____amos um longo tempo de no_____as vidas correndo desesperadamente atrás de algo que desejamos, seja um amor, um emprego, uma amizade, uma casa, etc.

Muitas vezes, a vida usa símbolos, acontecimentos que são sinais para que po_____amos entender que, antes de mere_____ermos aquilo que desejamos, pre_____isamos aprender algo importante, pre_____isamos estar prontos e maduros para viver determinadas _____ituações.

Se i_____o está acontecendo na sua vida, pare e reflita sobre a seguinte frase: “Não corra atrás das borboletas. Cuide do seu jardim e elas virão até você!”. Devemos compreender que a vida segue seu fluxo e que esse fluxo é perfeito.

Tudo aconte_____e no seu devido tempo.

Nós, seres humanos, é que nos tornamos an_____iosos e estamos constantemente querendo “empurrar o rio”. O rio vai sozinho, obede_____endo ao ritmo da natureza. Se pa_____amos todo o tempo desejando as borboletas e reclamando porque elas não se apro_____imam da gente, mas vivem no jardim do no_____o vizinho, elas realmente não virão.

Mas, se nos dedicarmos a cuidar de nosso jardim, a transformar o nosso espa_____o [a nossa vida] num ambiente agradável, perfumado e bonito, será inevitável... as borboletas virão até nós!

Dê o que você tem de melhor e a vida lhe retribuirá...!

Disponível em: <http://www.acordacidade.com.br/>. Acesso em: 19 de novembro de 2016.

Fonte: Acorda Cidade (Online).

Na próxima etapa da atividade, através da discussão das questões a seguir, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre as irregularidades presentes na escrita ortográfica.

Quadro 18 – Atividade sobre as irregularidades presentes na escrita ortográfica

- **Finalmente, responda às questões propostas:**

Você acertou a grafia de todas as palavras lacunadas do texto? Quais acertou? Quais errou?

acertos: _____

erros: _____

Você saberia informar o motivo da grafia incorreta de algumas palavras?

Em relação às palavras cujas letras foram escritas corretamente, você foi orientado por alguma regra ortográfica? Justifique sua resposta.

As palavras cujos espaços foram preenchidos têm algo em comum? Se sim, o que poderia ser? _____

Fonte: elaborado pela autora.

4.3.1.3 Proposta de atividade para se trabalhar o alçamento vocálico e a hipercorreção do alçamento vocálico

Quadro 19 – Atividade 2: Sugestões para a condução da atividade para trabalhar o alçamento vocálico e sua hipercorreção

Atividade 2 - Sugestões para a condução da atividade

A atividade a seguir é composta por 4 partes. Sugerimos que cada etapa seja realizada de acordo com um tempo estipulado e a correção seja feita ao término de cada etapa;

Antes de explicar a primeira parte da atividade, como um *warm-up*, faça perguntas acerca das tarefas que um professor realiza na escola. Em seguida, oriente como os alunos devem realizar essa etapa. A correção poderá ser feita de forma coletiva, com as respostas registradas no quadro.

Na segunda parte da atividade, o aluno terá a oportunidade de refletir sobre suas respostas na parte 1, respondendo às questões propostas. Oriente que essa etapa seja feita individualmente, fazendo depois a correção através da discussão em sala das questões apresentadas;

Antes de realizar a terceira parte da atividade, sugerimos uma breve explicação sobre o contexto de uso do *Pretérito Perfeito* (ações iniciadas e finalizadas no passado), usando o exemplo da atividade para ilustrar a explicação;

- Exemplo: Eu *discuti* com outros colegas o planejamento dos conteúdos das aulas.

Mencione o exemplo apenas oralmente, para não influenciar a escrita dos discentes.

Para finalizar a atividade, discuta com os alunos as questões da última parte da atividade, motivando-os a compartilhar suas respostas e, finalmente, registrar as respostas que foram elaboradas após as discussões.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Fonte: elaborado pela autora.

Sendo o alçamento vocálico um desvio ortográfico de motivação fonológica, no qual a escrita sofre influência de traços da oralidade, esta atividade de descoberta (NÓBREGA, 2013) tem o propósito, nas etapas 1 e 3, de levar o aluno a inferir qual vogal (<e> ou <i>) será a mais adequada na posição final das formas verbais em questão.

Enunciado - As imagens a seguir ilustram um pouco a rotina de um professor.

Quadro 20 – Atividade com imagens que ilustram a rotina de um professor (Continua)

Parte 1 - Complete o texto abaixo com as corretas formas verbais que correspondem às ações de cada imagem.

O professor tem uma rotina de trabalho bem intensa, realizando tarefas tanto na escola como em casa. Dentre as tarefas realizadas na escola, o docente:



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/adulto-borda-tabua-placa-6340634/>

(discutir) _____ com outros colegas o planejamento dos conteúdos das aulas.



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/borda-tabua-placa-quadro-6340665/>

[br/foto/borda-tabua-placa-quadro-6340665/](https://www.pexels.com/pt-br/foto/borda-tabua-placa-quadro-6340665/)

(decidir) _____ quais conteúdos serão abordados nas avaliações.



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/adulto-borda-tabua-placa-6340657/>

(dividir) _____ com outros docentes experiências de ensino /aprendizagem em sala de aula.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 20 – Atividade com imagens que ilustram a rotina de um professor
(Continuação)



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/adulto-apartamento-negocio-empresa-3831873/>

(imprimir) _____ atividades e avaliações que elabora.



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/adulto-ambiente-de-trabalho-apresentacao-area-de-trabalho-374016/>

(corrigir) _____ atividades, presenciais e remotas.

No entanto, esse trabalhador também reserva um tempo para o lazer. Nos finais de semana, por exemplo, ele:



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/afeicao-carinho-simpatia-afro-americano-4260639/>

(assistir) _____ a filmes e séries com a família.



<https://www.pexels.com/pt-descontraido-celebrar-3856042/>

[br/foto/victory-casual-](https://www.pexels.com/pt-br/foto/victory-casual-)

(divertir-se) _____ com os amigos e, quando possível,

Fonte: elaborada pela autora.

Quadro 20 – Atividade com imagens que ilustram a rotina de um professor (Conclusão)



<https://www.pexels.com/pt-br/foto/bebe-em-manta-branca-na-cama-6392926/>

(dormir) _____ umas horinhas a mais.

Parte 2 - Após a correção da parte 1, responda às questões a seguir:

a. Em que tempo e modo estão os verbos que completaram as sentenças?

b. Qual a pessoa verbal? _____

c. Qual a conjugação? _____

d. Você acertou a grafia de todos os verbos?

() sim () não

Se marcou a segunda opção,

quais acertou? _____

quais errou? _____

Parte 3 - Concluída a discussão da parte 2, imagine que os anos se passaram e você é um professor aposentado. Você irá falar o que fez enquanto estava exercendo sua profissão, e fará isso colocando os verbos das sentenças da parte 1 no Pretérito Perfeito do modo indicativo.

Exemplo: Eu _____ com outros colegas o planejamento dos conteúdos das aulas.

Fonte: elaborada pela autora.

Na etapa 4, o aluno é orientado a levantar hipóteses, orientado pelo modo, tempo, conjugação e pessoa verbal dos verbos trabalhados nas etapas 1 e 3, sobre a possibilidade de construir um princípio gerativo que norteie a grafia desses verbos, quando recebem a terminação <e> e quando recebem a terminação <i>.

Quadro 21 – Atividade 2: Discussões sobre a escrita correta dos verbos

Parte 4 - Discuta com seu professor e colegas as questões abaixo.

a. Com relação às sentenças escritas na parte 3, o que os verbos têm em comum quanto à grafia?

b. E os verbos que completaram as sentenças na parte 1 desta atividade? O que eles têm em comum quanto à grafia?

c. Considerando o modo, tempo, conjugação e pessoa verbal dos verbos da parte 1 e 3, é possível elaborar uma regra para a escrita desses verbos que corresponda à norma padrão ortográfica? Qual seria?

Fonte: elaborada pela autora.

5 CONCLUSÃO

De acordo com o capítulo introdutório deste trabalho, acerca do ensino e da aprendizagem da ortografia, a falta de domínio da escrita ortográfica, fenômeno natural entre os aprendizes das séries iniciais do Ensino Fundamental, tem se estendido para além da fase de alfabetização, chegando a ser verificada nos níveis finais dessa etapa escolar e no Ensino Médio.

Diante desse fato, constatamos a necessidade de ações interventivas, que foram desde o planejamento de atividades para o diagnóstico dos desvios ortográficos que mais precisavam ser tratados, até a elaboração de propostas didático-pedagógicas para o tratamento dessas dificuldades que ainda permanecem na escrita ortográfica dos estudantes, para que, por meio do domínio da linguagem escrita, eles se tornem aptos para exercer sua cidadania numa sociedade de base grafocêntrica.

Este trabalho teve como objetivo principal investigar os desvios ortográficos mais recorrentes que estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental apresentaram em suas produções textuais. Para tanto, foram coletados dados de produções textuais dos alunos. Após a coleta, os dados foram analisados e organizados em uma tabela de acordo com a categoria do desvio. O resultado foi um total de 211 desvios ortográficos, classificados em 30 categorias distintas. Os 3 desvios mais recorrentes foram: o apagamento de <r> em coda de verbos nas formas nominais do infinitivo e a hipercorreção do apagamento de <ɾ>, que, somados, contabilizaram 66 desvios; o alçamento vocálico e a hipercorreção do alçamento vocálico, que somaram 31 desvios; e concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda /s/, categoria que totalizou 28 desvios.

Em consequência desse objetivo maior e como seu desdobramento, foi elaborado um caderno pedagógico com propostas de atividades que abordassem o aprendizado reflexivo da escrita ortográfica, com base nos desvios ortográficos analisados. O caderno pedagógico contempla uma sequência de atividades para o tratamento dos desvios ortográficos que foram identificados com mais frequência nas produções escritas dos estudantes. Foram elaboradas 5 atividades para cada desvio ortográfico, com um total de 15 atividades. As atividades foram elaboradas com base no referencial teórico de autores como Rego (2007), Morais (2009) e Nóbrega (2013), que propõem que o ensino da norma ortográfica seja desenvolvido em sala de aula de forma reflexiva e sistematizada. Também foram levadas em conta as orientações dos PCN e BNCC para o ensino da ortografia.

Neste trabalho, postulamos duas perguntas de pesquisa. A primeira foi acerca de quais seriam os desvios ortográficos mais recorrentes em produções textuais de alunos do 9º

ano do Ensino Fundamental. Com base nos dados obtidos por meio do diagnóstico das redações, constatamos que os desvios ortográficos mais recorrentes foram o apagamento de <r> em coda de verbos nas formas nominais do infinitivo e sua hipercorreção, perfazendo 31% dos desvios; o alçamento vocálico e sua hipercorreção, com 15%; e a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda /s/, com 13%.

A segunda questionou quais atividades poderiam ser elaboradas a fim de que o aprendizado reflexivo das regularidades e irregularidades da norma ortográfica do português brasileiro pudesse ser alcançado. Com base em pressupostos de ensino reflexivo e sistemático, bem como nos processos fonológicos e relações grafofonêmicas que levam a esses desvios, chegou-se à conclusão de que as atividades mais adequadas seriam aquelas nas quais os estudantes, por meio da reflexão e da prática, pudessem ser conduzidos, no caso das regularidades, a fazer inferências sobre os princípios gerativos que norteiam a escrita de vocábulos pertencentes à esta categoria.

No caso das irregularidades, em que há a ausência de regras para nortear a grafia das palavras, as atividades que foram elaboradas para o tratamento dos desvios ortográficos tiveram o propósito de levar os aprendizes à conclusão de que a prática da escrita, a memorização e a consulta a fontes autorizadas, como o dicionário, são os melhores recursos para se alcançar a escrita dessa classe de palavras, segundo a norma padrão que foi convencionalizada. No trabalho com as irregularidades, priorizamos a utilização de palavras frequentes e de maior probabilidade de serem necessárias para os alunos, por meio de atividades lúdicas e motivacionais.

As atividades elaboradas com o propósito de tratar os desvios mais recorrentes diagnosticados, contudo, não puderam ser aplicadas na turma devido ao contexto da pandemia, que tornou esta pesquisa, planejada para ser uma pesquisa-ação, em uma pesquisa aplicada e exploratória. Dessa forma, identificamos um problema específico, no caso os desvios ortográficos mais recorrentes, através da observação de materiais fornecidos, que foram as produções escritas, para então desenvolver um produto educacional, que foi o caderno pedagógico, com propostas estratégicas para o tratamento de tais desvios.

Este trabalho também identificou, por meio da análise das redações, que além das 3 categorias de desvios ortográficos que foram objeto de estudo desta pesquisa e tema para a elaboração do caderno pedagógico, mais 27 categorias de desvios foram identificadas, em um total de 30. Esses dados revelam que, mesmo estando nos níveis mais avançados do Ensino Fundamental, ainda são várias as dificuldades ortográficas apresentadas pelos estudantes, o que aponta para a necessidade de estratégias didáticas para o ensino da ortografia no ambiente

escolar, que vão do diagnóstico até a aplicação de atividades interventivas a fim de gerar bons resultados na escrita ortográfica dos aprendizes. Quanto às atividades compiladas no caderno pedagógico, esperamos que elas sejam úteis para o trabalho de outros colegas professores com o ensino da ortografia, especialmente na identificação e tratamento dos mesmos desvios. Esperamos que as atividades também possam servir de inspiração para o desenvolvimento de outras propostas didáticas, à medida em que forem identificadas outras dificuldades.

Diante das diversas categorias de desvios ortográficos identificadas nas produções textuais dos estudantes, tanto de motivação fonológica como de motivação grafofônica, consideramos essencial que o ensino reflexivo e sistematizado da norma ortográfica da língua portuguesa seja abordado em todas as etapas do Ensino Fundamental. Para que tal ensino possa ser eficiente para o aprimoramento da linguagem escrita dos discentes, é importante que o material didático utilizado não esteja limitado ao livro didático. Uma das razões é que as atividades contidas nestes manuais nem sempre são adequadas para o tratamento das dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos, por apresentarem exercícios de cópia ou memorização de regras, com nenhuma reflexão sobre a presença ou ausência de elementos norteadores para a grafia de determinados vocábulos.

Além disso, livros didáticos de português não costumam conter atividades sobre a maioria dos desvios ortográficos identificados nas redações. Assim, destacamos a necessidade de elaboração de materiais didáticos que abordem atividades direcionadas ao tratamento dos desvios ortográficos apresentados pelos estudantes, o que confirma a relevância do diagnóstico.

Finalmente, enfatizamos a importância de se incluir o ensino da ortografia na escola no mesmo patamar de relevância dos outros aspectos da língua portuguesa, como a leitura e a compreensão e produção textual. A escola é o ambiente propício para que o aprendiz encontre os meios para o seu desenvolvimento como cidadão consciente de sua capacidade de se expressar para competir com igualdade de direitos por meio da comunicação escrita. Tal capacidade será adquirida por meio do domínio mais próximo possível das convenções que regem a escrita ortográfica de sua língua materna.

REFERÊNCIAS

- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita**. In: GORSKI, Edair Maria. COELHO, Izete Lehmkuhl (org.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: EdUFSC, 2006. p. 267-276.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da educação. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Disponível em: Acesso em: 15 mar. 2021.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. **Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português**. Isto se aprende com o ciclo básico. Projeto Ipê. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação – CENP, 1990, p. 109-117.
- CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental / Secretária da Educação do Estado do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- CHARLES, C. M. **Introduction to educational research**. 2. ed. White Plains: Longman, 1995.
- CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper and Row, 1968.
- CRISTÓFARO-SILVA, Thais. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- GOMBERT, Jean Emile. **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura**. In: MALUF, M. R. (org.). São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Revista Bakhtiniana**, São Gonçalo, n. 9, v. 2, p. 35-51, 2014.

HENRIQUES, Claudio Cesar. **Fonética, fonologia e ortografia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010**. Brasília, DF: O Instituto, 2013.

KATO, Mary Aizawa. **Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico**. In CABRAL, L.G.; MORAIS, J. (org.). *Investigando a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Mulheres, 1999. p.201-225.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

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

MATEUS, Maria Helena Mira. Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa. In: **Estudos da Linguagem: questões de fonética e fonologia: uma homenagem a Luís Carlos Cagliari**. Bahia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2006.

MELO, Kátia Leal Reis de; REGO, Lúcia Lins Browne. Inovando o ensino da ortografia na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, Pernambuco, n.105, p. 110-134, nov. 1998.

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

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MORAIS. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

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

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

OTHERO, Gabriel de Ávila. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 1-11. 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_processos_fonologicos.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

PELANDRÉ, Nilcea Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, Lucia Lins Browne; BUARQUE, Lair Levi. **Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas**. In: MORAIS, A. G. de (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 21-40.

REGO, Lucia Lins Browne. **O aprendizado da norma ortográfica.** In: SILVA, A. *et al.* **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SEARA, Izabel Christine; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de. **Ensinando ortografia na escola.** In: SILVA, A. *et al.* **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-76.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. 121p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e cidadania.** In: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003, p. 55-60.

STAMPE, David. **A dissertation on natural phonology.** Chicago, 1973. Tese (Doutorado) – Universidade de Chicago, Estados Unidos, 1973.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VILLAS, Selma G. A Construção da aprendizagem a partir do erro. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-construcao-da-aprendizagem-a-partir-do-erro/>. Acesso em: 4 jul. 2021.

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

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXO A - PROPOSTA DE REDAÇÃO 1

Proposta de Redação 1 - A partir da leitura dos textos abaixo e com base nos seus conhecimentos, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade formal da Língua Portuguesa sobre o tema: **A *selfie* e o narcisismo moderno**. Selecione e organize argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

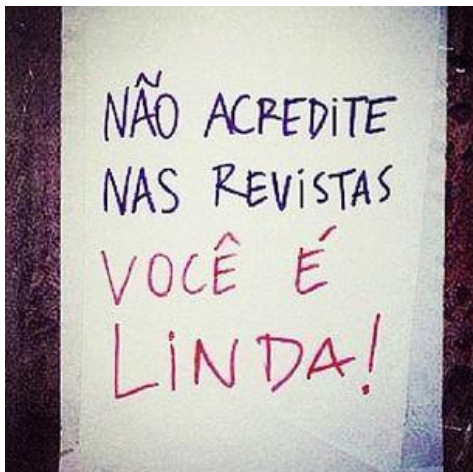
Texto I

O padrão de beleza imposto pela mídia

Temos vivido a era dos direitos humanos, mas por desconhecer o poder de influência que a mídia, através dos meios de comunicação, exerce em nossas vidas, em como penetra em nossa mente, não percebemos que nossos direitos jamais foram tão violados como nos dias de hoje. Temos visto um verdadeiro massacre humano, de mulheres, adolescentes se matando para atingir um inatingível padrão de beleza imposto pela mídia. Em uma sociedade democrática, as mulheres tornaram-se escravas da indústria da beleza, tão difundida pelos meios de comunicação, os quais têm dilacerado a nossa juventude, pessoas que estão perdendo o prazer de viver, tornando-se solitárias, por estarem inconformadas com sua forma física, controlam alimentos que ingerem, para não engordar; esta escravidão assassina a autoestima, produz uma guerra contra o espelho e gera uma autorrejeição terrível.

(FSCE UniCesumar, Coletânea Ética e Sociedade, 2016, p. 29-33)

Texto 2



ANEXO B - PROPOSTA DE REDAÇÃO 2

Proposta de Redação 2 - Texto Narrativo

Trabalhe a sua narrativa a partir do seguinte recorte temático: Em uma catástrofe, podemos encontrar de tudo: desgraças, mortes, destruições. Mas em algo tão terrível, também é possível deparamos com coisas boas: o amor, a bondade, a dedicação, a cumplicidade...

Instruções:

Usando o cenário de uma catástrofe, crie uma narrativa em que haja o encontro de dois personagens e o aparecimento de um dos sentimentos acima.

Invente outros personagens, se precisar.

Sua história poderá ser em primeira ou terceira pessoa.

Não esqueça de usar os elementos da narrativa apresentados em sala de aula.

APÊNDICE A – PROPOSTA DE REDAÇÃO 3

Proposta de Redação 3 – Conto

A partir do que foi estudado sobre o gênero textual *conto*, produza uma narrativa na qual estejam inseridos os seguintes elementos:

- Introdução, desenvolvimento, conclusão
- Narrador (em 1ª ou 3ª pessoa)
- Tempo
- Espaço
- Personagens
- Clímax

Não esqueça de dar um título para sua história.

APÊNDICE B – TABELA DE CATEGORIZAÇÃO E QUANTIFICAÇÃO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS

Tabela 1 – Categorização e quantificação dos desvios ortográficos identificados em 76 produções textuais de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental.

Categoria de desvio	Casos	Número de ocorrências	%
1. Apagamento de <r> em coda	<p>Caso 1 - “estáØ em casa já não era seguro”</p> <p>Caso 2 - ... resolveu abriØ o jogo</p> <p>Caso 3 - desidiram perguntaØ</p> <p>Caso 4 - ... a latiØ e a choraØ</p> <p>Caso 5 - sente um tremoØ</p> <p>Caso 6 - tenho algo para estancaØ</p> <p>Caso 7 - ao voltaØ a sala</p> <p>Caso 8 - obrigado por me ajudaØ</p> <p>Caso 9 - vamos morreØ</p> <p>Caso 10 - vai destruiØ</p> <p>Caso 11 - começa a choraØ</p> <p>Caso 12 - “me ensinou a seØ forte”</p> <p>Caso 13 - “a escolha de tiraØ o bebê”</p> <p>Caso 14 - “teria que passaØ por uma cirurgia”</p> <p>Caso 15 - “aprendeu a lidaØ com a perda”</p> <p>Caso 16 - “chegou a faleceØ”</p> <p>Caso 17 - por conta de não podeØ ter liberdade</p> <p>Caso 18 - ...podemos vêØ</p> <p>Caso 19 - ...em postaØ</p> <p>Caso 20 - ... para perdeØ peso -... não conseguem</p> <p>Caso 21 - engordaØ</p> <p>caso 22 - ...de sempre estáØ magra</p> <p>caso 23 - tinham saído para pescaØ</p> <p>caso 24 - eles tinha que voltaØ</p> <p>caso 25 - para ela conheceØ um rapaz</p> <p>caso 26 - a catástrofe pode aconteceØ</p>	57	27

	<p>caso 27 - ela estava feliz por estáØ com ele</p> <p>caso 28 - saiu para dáØ uma volta</p> <p>caso 29 - foram ‘frescaØ’ com ele</p> <p>caso 30 - os dois irmãos... foram conversaØ</p> <p>caso 31 - ...vão se perdeØ na vida</p> <p>caso 32 - conseguiu se enturmaØ...</p> <p>caso 33 - ...Flora vai me deixaØ</p> <p>caso 34 - foi na fazenda buscaØ um balde</p> <p>caso 35 - ...para jogaØ</p> <p>caso 36 - vamos correØ aqui</p> <p>caso 37 - ... precisa de procuráØ...</p> <p>caso 38 - ... dáØ o melhor para sua mãe</p> <p>caso 39 - ... dáØ uma vida melhor</p> <p>caso 40 - ... além de lhe dáØ orgulho</p> <p>caso 41 - a moça veio dáØ o resultado</p> <p>caso 42 - conseguiu dáØ a vida que sempre planejou</p> <p>caso 43 - ... que eu possa ajudaØ eles</p> <p>caso 44 - fez uma armadilha pra mim ficaØ preso</p> <p>caso 45 -fui lêØ meu livro</p> <p>caso 46 - ... resolveu furtaØ o grande baú</p> <p>caso 47 - ... para não fazeØ barulho</p> <p>caso 48 - ... ao abriØ não havia ouro</p> <p>caso 49 - ficou determinado a descobriØ</p> <p>caso 50 - ... começou a gostaØ de ler</p> <p>caso 51 - ... ele pode roubaØ</p> <p>caso 52 - ... para aquele rapaz... olhaØ</p> <p>caso 53 - pois ia deixaØ seus amigos</p>		
--	---	--	--

	<p>caso 54 - au entraØ</p> <p>caso 55 - au abriØ a porta</p> <p>caso 56 - Ana tem que aceitaØ</p> <p>caso 57 - começamos a conversaØ</p>		
<p>2. Concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda.</p>	<p>Caso 1- comesou comesou a namorar comesou a ler</p> <p>Caso 2- desidiram</p> <p>Caso 3 - sextas básicas</p> <p>Caso 4 - inesplicaveis</p> <p>Caso 5 - fome e cede</p> <p>Caso 6 - saiu com rapides</p> <p>Caso 7 - ascidente</p> <p>Caso 8 - população</p> <p>Caso 9 - penssam</p> <p>caso 10 - voçês (3x)</p> <p>caso 11 - depressão</p> <p>caso 12 - adolescentes adolescente</p> <p>caso 13 - infelismete</p> <p>caso 14 - assidente</p> <p>caso 15 - percusso</p> <p>caso 16 - açendeu</p> <p>caso 17 - desperdisando</p> <p>caso 18 - chaser (chance)</p> <p>caso 19 - aconcelhamento</p> <p>caso 20 - proseguir</p> <p>caso 21 - impresonada</p> <p>caso 22 - deixa que eu pesso</p> <p>caso 23 - ficou asustada</p> <p>caso 24 - asustado</p> <p>caso 25 - situação</p> <p>caso 26 - esse será noso momento</p> <p>caso 27 - ... estropolou nas maldades</p> <p>caso 28 - antes que ... acertasse o dragão (certasse)</p>	<p>28</p>	<p>13</p>
<p>3. Hipercorreção de alçamento vocálico</p>	<p>Caso 1 - envadir</p> <p>Caso 2 - ouvio o barulho</p> <p>Caso 3 - destribuir</p> <p>Caso 4 - nodolo</p> <p>Caso 5 - comprimntou-lhe</p> <p>Caso 6 - atuaes</p> <p>Caso 7 - partecularmente</p> <p>Caso 8 - emportante</p> <p>Caso 9 - emposevel</p> <p>caso 10 - media (mídia) (2x)</p>	<p>18</p>	<p>9</p>

	<p>caso 11 - ...foi até a casa do Zé para se cumprimentar</p> <p>caso 12 - conseguiu se enturmaØ...</p> <p>caso 13 - era uma vez uma menena...</p> <p>caso 14 - ela tenha que andar...</p> <p>caso 15 - trinta minutos...</p> <p>caso 16 - na sua sala de aula ela se esolava</p> <p>caso 17 - não falava com nenguem</p> <p>caso 18 - ...e fez amezade com os colegas</p>		
4. Alçamento vocálico	<p>Caso 1 - o que ouvi? (verbo haver)</p> <p>Caso 2 - discuti (presente do indicativo)</p> <p>Caso 3 - deviriam</p> <p>Caso 4 - si (se)</p> <p>caso 5 - aglumeração</p> <p>caso 6 - ...me surpriendo</p> <p>caso 7 - ...não tinha como impatar</p> <p>caso 8 - disnortiado</p> <p>caso 9 - ... para comer algu</p> <p>caso 10 - uma linda jovem que si chamava...</p> <p>caso 11 - au entraØ</p> <p>caso 12 - au abriØ a porta</p> <p>caso 13 - auto (altura)</p>	13	6
5. Concorrência de grafemas para representar a nasalidade	<p>Caso 1 - ficaram (futuro do indicativo)</p> <p>Caso 2 - populaçam</p> <p>Caso 3 - estam (presente do indicativo) algumas estam fora do padrão</p> <p>Caso 4 - comtava</p> <p>caso 5 - inposta -</p> <p>caso 6 - un</p> <p>caso 7 - emcaixa</p> <p>caso 8 - ...tudo ser emcaixou</p> <p>caso 9 - tenpo</p> <p>caso 10 - en um belo dia...</p> <p>caso 11 - ... que li aconpanharam</p>	11	5
6. Hipercorreção de apagamento de <r> em coda	Caso 1 - conversar (substantivo)	9	4

	<p>Caso 2 - resolver (pretérito perfeito do indicativo)</p> <p>Caso 3 - vir e me despedir (pretérito perfeito do indicativo)</p> <p>Caso 4 - ver ele (presente do indicativo)</p> <p>Caso 5 - a casa ser destroi</p> <p>Caso 6 - no hospital onde trabalhar</p> <p>caso 7 - é triste pensar na sociedade que passar por isso</p> <p>caso 8 - chaser (chance)</p> <p>caso 9 - au abrir a porta ver Ana deitada</p>		
7. Monotongação	<p>Caso 1 - piso no papel... (pretérito perfeito)</p> <p>Caso 2 - aniversaro</p> <p>Caso 3 - resovel</p> <p>Caso 4 - ...já começo bem</p> <p>Caso 5 - ...prestam mas atenção</p> <p>caso 6 - antes de ir deixo cartas...</p> <p>caso 7 - impresonada</p> <p>caso 8 - Lucas pergunto</p> <p>caso 9 - dentro do banhero</p>	9	4
8. Hipossegmentação	<p>Caso 1 - pelomenos</p> <p>Caso 2 - agente</p> <p>Caso 3 - derrepente derrepente</p> <p>Caso 4 - "aponto de entrar em uma depressão"</p> <p>caso 5 - derepente</p> <p>caso 6 - enfrente de uma livraria</p> <p>caso 7 - endesespero</p> <p>caso 8 - ficou grávida denovo</p>	8	4
9. Concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar sonora	<p>Caso 1 - messes (meses)</p> <p>caso 2 - decisão (decisão)</p> <p>caso 3 - dessitino (desistindo)</p> <p>caso 4 - tessouro (2x)</p> <p>caso 5 - paissagens (2x)</p> <p>caso 6 - essa é uma história... dessas meloças (melosas)</p> <p>caso 7 - vizitam</p>	7	3
10. Ditongação	<p>Caso 1 - mais sim porque a criança... mais sabia que tinha que contar</p>	5	2

	<p>mais o que queria mesmo...</p> <p>mais eles não sabia não só... mais todo tipo de pessoa</p> <p>mais também...</p> <p>mais outras se escondem</p> <p>...mais para as criaturas ele era um perigo</p> <p>...mais ele não sabia que Deus lhe ouvia</p> <p>...mais no fundo tinha um coração bom</p> <p>...mais eles sempre brigavam</p> <p>“mais painho”!</p> <p>... mais havia uma casa mal assombrada</p> <p>... mais ainda assim ninguém atendeu</p> <p>mais sim o mal com o bem</p> <p>mais para a felicidade de Ana</p> <p>... mais sempre fui preguiçoso</p> <p>Caso 2 - rejeição</p> <p>caso 3 - erguo a cabeça (2x)</p> <p>caso 4 - havia coisas inacreditáveis</p> <p>caso 5 - um barulho estranho</p>		
11. Hipersegmentação	<p>Caso 1 - a fora</p> <p>Caso 2 - tarde de mais</p> <p>Caso 3 - da quele dia</p> <p>caso 4 - já mais</p> <p>caso 5 - de mais</p>	5	2
12. Sonorização de segmento surdo	<p>Caso 1 - dímidos</p> <p>Caso 1 - pergundou</p> <p>Caso 3 - jamava</p> <p>Caso 4 - trobesou</p> <p>Caso 5 - guerem</p>	5	2
13. Não registro do <h> inicial.	<p>Caso 1 - “ O que <i>ouvi</i>? ” (verbo haver)</p> <p>Caso 2 - “a quatro meses”</p> <p>Caso 3 - avendo</p> <p>caso 4 - A dois anos atras ...</p>	4	2
14. Desnasalização	<p>Caso 1 - segudo</p> <p>Caso 2 - niguém</p> <p>caso 3 - madou</p>	4	2

	caso 4 - mensage		
15. Hipercorreção da vocalização da lateral	Caso 1 - resoavel caso 2 - envovel caso 3 - resolvel resolvel caso 4 - escutol	4	2
16. Aférese	Caso 1 - tá ...isso só tá piorando - caso 2 - pra (5x) ... pra conseguir caso 3 - tava ele tava lá gritando ela já tava cansada caso 4 - vó (3x)	4	2
17. Concorrência de grafemas para representar róticos	caso 1 - entrou corendo... caso 2 - lindo e fofo cachorinho caso 3 - com um cachoro	3	1
18. Nasalização	caso 1 - ...não tinha sindo convidado caso 2 - lingou para ela e só dava caixa postal caso 3 - todo sábado podemos vim....	3	1
19. Concorrência de grafemas para representar a fricativa palatal surda	Caso 1 - enxente Caso 2 - enfaicha	2	1
20. Epêntese	Caso 1 - opita caso 2 - decepcionado	2	1
21. Ensurdimento de segmento sonoro	caso 1 - tampem	1	1
22. Prótese	Caso 1 - alevanta	1	1
23. Paragoge	Caso 1 - interneti	1	1
24. Transposição ou metátese	caso 1 - miseravelmente	1	1
25. Não registro do <h> intermediário	caso 1 - queria tanto uma compania	1	1
26. Concorrência de grafemas para representar a fricativa palatal sonora.	caso 1 - jeneros de músicas (3x)	1	1
27. Palatalização da lateral alveolar	caso 1 - falhecido	1	1
28. Inserção da lateral	caso 1 - ... não suportava escutar -	1	1
29. Elisão da lateral	caso 1 - utimo	1	1
30. Síncope	caso 1 - dibres (dribles)	1	1
		Total: 211	

Nota: O percentual de cada categoria é em relação ao total de desvios encontrados. A soma dos percentuais passa de 100% por causa do arredondamento.

APÊNDICE C - CADERNO PEDAGÓGICO**CADERNO PEDAGÓGICO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Tratamento dos desvios
ortográficos mais recorrentes de
alunos do 9º ano do Ensino
Fundamental

ANA CARVALHO DE PAULA
Fortaleza – CE
2021

SUMÁRIO

Apresentação	03
Proposta Pedagógica 1 - Atividades para trabalhar o apagamento de <r> em coda de verbos na formas nominais do infinitivo e a hipercorreção do apagamento de <r>	06
Atividade 1	09
Atividade 2	13
Atividade 3	17
Atividade 4	19
Atividade 5	25
Proposta Pedagógica 2 - Atividades para trabalhar a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda [s]	30
Atividade 1	33
Atividade 2	37
Atividade 3	41
Atividade 4	50
Atividade 5	56
Proposta Pedagógica 3- Atividades para trabalhar o alçamento vocálico e a hipercorreção do alçamento vocálico	63
Atividade 1	66
Atividade 2	69
Atividade 3	77
Atividade 4	82
Atividade 5	85
Referências	92

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a),

É com grande satisfação que apresentamos este caderno pedagógico, voltado para o ensino da ortografia. Nele, você encontrará propostas de atividades que têm como objetivo o tratamento dos três desvios ortográficos que foram identificados com mais frequência nas produções textuais dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, a saber: o apagamento de <r> em coda de verbos nas formas nominais do infinitivo e a hipercorreção do apagamento de <r>, a concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda /s/, e o alçamento vocálico e a hipercorreção do alçamento vocálico.

Nosso interesse em desenvolver um trabalho que fosse voltado para a aprendizagem da norma ortográfica da língua portuguesa, de uma maneira sistemática e reflexiva, nasceu em virtude de duas razões: a primeira, uma certa inquietação de ainda observar em produções escritas dos aprendizes vários desvios ortográficos, dificuldade que em turmas finais do Ensino Fundamental supomos já ter sido superada, e a segunda razão é a forma de como o ensino da ortografia tem sido abordado no ambiente escolar.

Segundo Morais (2009), o tratamento dedicado ao ensino da ortografia nas escolas não tem sido o mesmo tratamento dado a outras áreas da língua portuguesa, como a leitura e a interpretação e produção de textos. No caso da leitura e produção textual, observa-se uma evolução das estratégias de ensino com o objetivo de propiciar ao aprendiz a proficiência em leitura e em composição de textos, de forma que esse aprendizado seja aplicado em situações reais do cotidiano.

Com relação ao aspecto ortográfico, percebe-se que ainda há a falta de um planejamento que defina as diretrizes de quais conhecimentos ortográficos devem ser trabalhados em cada nível do Ensino Fundamental e quais dificuldades ortográficas espera-se que o aluno tenha superado, à medida em que vai avançando no nível de escolaridade.

Tão relevante quanto um planejamento sobre o que o aluno precisa estudar é a investigação de quais desvios ortográficos ocorrem com mais frequência e merecem ser tratados, por meio de estratégias de ensino que levem o aprendiz à reflexão de como se estrutura o sistema ortográfico da língua portuguesa, de forma que ele tenha domínio sobre a escrita ortográfica e possa, por meio da linguagem escrita, exercer sua cidadania.

Sobre o ensino reflexivo da ortografia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o segundo ciclo do Ensino Fundamental apresentam a seguinte reflexão:

(...) é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita (BRASIL, 1998, p. 85).

Assim, desenvolvemos esta proposta didática, com uma sequência de cinco atividades para cada desvio mencionado no início desta apresentação. Além das atividades, com sugestões de como conduzi-las em sala de aula, você encontrará uma breve explicação acerca de cada desvio ortográfico. O embasamento teórico para a elaboração deste caderno pedagógico pautou-se em estudiosos como Rego (2007), Morais (2009) e Nóbrega (2013), bem como nas orientações dos documentos oficiais (PCN, BNCC e DCRC) para o ensino da ortografia. Os autores citados tomaram a ortografia como objeto de estudo, sendo críticos das concepções tradicionais do ensino da norma ortográfica, que tornam o aprendiz um sujeito passivo de seu processo de aprendizagem.

Em contrapartida, propõem que o ensino da ortografia seja desenvolvido em sala de aula de forma que leve o aprendiz a refletir sobre sua escrita ortográfica e a compreender o funcionamento da linguagem escrita, gerando uma percepção de que a escolha de grafemas pode ser decidida através de princípios gerativos ou, no caso da ausência de regularidades, sendo necessária a consulta de fontes autorizadas e a memorização. Segundo Rego (2007, p.43), “a aprendizagem da ortografia é um trabalho reflexivo e continuado que requer situações didáticas provocativas, capazes de desafiar o aluno para aprender, de forma inteligente, a norma ortográfica”.

Finalmente, desejamos que as atividades contidas neste caderno pedagógico auxiliem você, colega professor, neste trabalho desafiador e gratificante que é promover o ensino da ortografia. Que este trabalho também possa inspirá-lo na elaboração de propostas que tratem de outros desvios ortográficos, de acordo com a realidade e necessidade de suas turmas.

Um grande abraço!

A autora



PROPOSTA PEDAGÓGICA 1

Atividades para trabalhar o apagamento
de <r> em coda de verbos na formas
nominais do infinitivo e a hipercorreção
do apagamento de <r>

Uma breve explicação

Segundo Morais (2009), autor de obras que tratam do ensino/aprendizagem da ortografia, o apagamento de <r> em coda de verbos nas formas nominais do infinitivo é considerado uma regularidade morfológico-gramatical, portanto passível de ser ensinada e compreendida por um princípio gerativo. Esse desvio ortográfico acontece por motivação fonético-fonológica, quando a escrita é influenciada por traços da oralidade. Bortoni-Ricardo (2004) explica que consoantes que se encontram no final da sílaba são passíveis de serem omitidas na linguagem oral, e isso ocorre principalmente nas formas verbais do infinitivo. Assim, há a supressão do rótico pós-vocálico e a extensão da vogal final, gerando pronúncias como: amá (amar), vendê (vender) e sorrí (sorrir).

Tal fenômeno, comum no falar do português brasileiro, é imperceptível na oralidade, no entanto, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), o usuário da língua portuguesa transfere essa ação para a linguagem escrita, como nos exemplos a seguir:

- 'estáØ em casa já não era seguro';
- 'vamos morreØ';
- '... resolveu abriØ o jogo'.

Ação oposta ao apagamento, a inserção indevida do <r> em coda final em outras flexões verbais, como também em substantivos, pode ocorrer nos escritos dos usuários da língua. Esse fenômeno trata-se de uma hipercorreção, seguindo a hipótese de que o aluno já sabe que há situações em que se escreve um <r> no final de vocábulos que não é pronunciado. Ele tem conhecimento desse fato, só está inserindo o grafema no local inadequado, de acordo com os exemplos abaixo:

- (Eu) 'vir e me despedir' (pretérito perfeito do indicativo);
- '...é triste pensar na sociedade que passar por isso' (presente do indicativo);
- 'Chegando em casa chamou os pais para uma conversar'. (conversa/substantivo);
- '...até que uma produtora pequena deu uma chaser pra ele'. (chance/substantivo).

Uma explicação para a inserção indevida do <r> pós-vocálico seria uma generalização da relação grafofônica. Dessa forma, o escrevente constrói uma hipótese equivocada, fazendo uma hipercorreção. Com relação à inserção do <r> em substantivos, acreditamos que foi devido a essa generalização, uma vez que o acréscimo do <r> pós-vocálico na grafia de 'conversa' gerou uma forma verbal. Ainda sobre essa hipercorreção, Cagliari (2001) assevera que ela comumente acontece pelo fato de o aprendiz já conhecer a grafia dessas palavras e saber que entre a pronúncia e a escrita há uma diferença.

Apresentaremos, em seguida, as atividades que foram elaboradas para o tratamento dessas dificuldades ortográficas.

ATIVIDADE 1

Sugestões para a condução da atividade

Nesta atividade, que consiste em escrever as ações expressas nas imagens, podemos verificar o conhecimento dos alunos acerca da escrita das formas nominais do infinitivo;

Pode-se determinar um tempo para que os alunos escrevam as ações abaixo de cada imagem;

Após esse tempo, como forma de correção, pedir que alguns alunos escrevam suas respostas no quadro;

Para finalizar, se houver alguma resposta incorreta, sugerimos uma discussão com a classe sobre as incorreções cometidas, a fim de que haja uma reflexão sobre quando o <r> deve ser inserido.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

ATIVIDADE 1

Enunciado - Que ações podem ser vistas nas imagens a seguir?



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/a-beira-mar-acao-alegria-alto-40815/>

a) _____



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/mulher-vestindo-camisabranca-comendo-melancia-1993660/>

b) _____

ATIVIDADE 1



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/adoravel-bebe-cativante-coberta-1442005/>

c) _____



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/pessoa-nadando-em-corpo-d-agua-1263348/>

d) _____

ATIVIDADE 1



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/mulher-pensativa-escrevendo-no-caderno-em-casa-3769013/>

e) _____



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/casal-alegre-e-diverso-sorrindo-e-olhando-para-longe-3761519/>

f) _____

ATIVIDADE 2

Sugestões para a condução da atividade

A canção que os alunos irão escutar apresenta em sua letra vários verbos na forma nominal do infinitivo, os quais foram omitidos. Sugerimos que os alunos escutem a música uma vez antes de receberem a letra impressa;

Após a escuta, os alunos deverão completar os espaços com as formas nominais do infinitivo que foram omitidas. Professor, você pode reproduzir a música por estrofe, estipulando um tempo para que os espaços sejam preenchidos;

Ao concluir essa etapa, a sugestão é apresentar em slides a versão original da música para que os alunos possam comparar suas respostas.

Para concluir a atividade, obtenha respostas dos alunos sobre o item do enunciado, faça as adaptações necessárias e peça para que seja registrada a resposta.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

ATIVIDADE 2

Enunciado

- a) Complete as lacunas da música com os verbos que você escutar.
- b) Faça a correção de suas respostas comparando-as com o texto original da música.
- c) Após fazer a correção, você observou que suas respostas ficaram diferentes das palavras contidas na música? Se sim, liste-as da seguinte forma:

#como escrevi

#como está na música

- d) Quanto à tonicidade, o que as formas verbais das atividades 1 e 2 têm em comum?

ATIVIDADE 2

TE VER (SKANK)

Te _____ e não te

É improvável, é impossível

Te _____ e

_____ que esquecer

É insuportável, é dor incrível (2x)

É como _____ no rio

E não se _____

É como não _____ de frio

No gelo polar

É ter o estômago vazio

E não _____

É ver o céu se _____ no estio

E não se _____

Refrão

É como _____ o prato

E não _____

Sentir _____ o sapato

E não _____

É ver alguém feliz de fato

Sem alguém pra _____

É como _____ no mato

Estrela do mar

Refrão

ATIVIDADE 2

É como não _____ calor
em Cuiabá

Ou, como no Arpoador, não

_____ o mar

É como não _____ de
raiva com a política

_____ que a tarde vai
vadia e mítica

É como _____ televisão

E não _____

_____ um bichano pelo chão

E não _____

É como não _____ o néctar

Do amor

Depois que o coração detecta

A mais fina flor

Refrão

ATIVIDADE 3

Sugestões para a condução da atividade

Esta atividade tem como objetivo averiguar o desenvolvimento dos alunos acerca da escrita ortográfica dos verbos na forma nominal do infinitivo;

A atividade pode ser apresentada a partir de uma reflexão dos estudantes sobre o que eles planejam para seu futuro. Assim, sugerimos que alguns estudantes exponham suas respostas oralmente, e que estas sempre iniciem com um verbo (ex.: estudar no exterior). Seguindo a mesma orientação, eles devem registrar suas respostas no caderno;

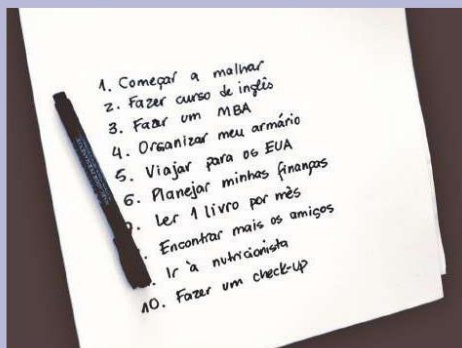
Após esse momento, a imagem com as metas pode ser apresentada aos alunos por meio de slide ou banner;

Para finalizar, solicite aos alunos que comparem suas respostas com as orações da imagem e observem se a grafia dos verbos que iniciam as orações têm a mesma estrutura no final (inserção do <r> para marcar o infinitivo). Se ocorrer desvios na escrita dos verbos, pode ser um bom momento para uma discussão sobre o princípio gerativo que orienta esta grafia.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

ATIVIDADE 3



Fonte: <https://vitaclinica.com.br/blog-da-vita/saber-desejar-a-chave-para-uma-lista-de-ano-novo-bem-sucedida/>

Enunciado - Na imagem acima, uma pessoa estipulou algumas metas a serem alcançadas em um futuro próximo. E você? Que metas pretende alcançar até a idade de 21 anos? Faça uma lista de pelo menos cinco.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

ATIVIDADE 4

Sugestões para a condução da atividade

A proposta deste exercício é levar o aluno a refletir sobre a inserção e a não inserção do <r> em coda final de verbos;

Professor, você pode dar uma breve explicação sobre o gênero textual piada. Depois, estipule um tempo para que os alunos realizem a primeira parte da atividade, que é a escolha da forma verbal mais adequada para completar os textos;

Após esse momento, sugerimos que a correção seja feita de forma coletiva e, a partir da resolução das questões propostas na primeira parte, conduza os alunos a uma reflexão sobre em que contextos (mencionar tonicidade, flexão verbal) acontece a inserção e a não inserção do <r> em coda final de verbos;

A correção pode ser registrada no quadro, com uma cor de pincel para cada opção de grafia (com ou sem o <r> final);

Feita a correção dessa forma, oriente os alunos que realizem a segunda parte da atividade, tomando como base as respostas da etapa 1.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

ATIVIDADE 4

Enunciado - As piadas têm o objetivo de entreter o leitor pelo efeito de humor presente em seus textos. Para que esse efeito seja alcançado nas piadas a seguir, você irá completar os espaços em branco com a escolha correta das formas verbais entre parênteses. Após o preenchimento, responda às questões propostas.

4.1. Acorda aí

O diretor da empresa

_____ ao novo
funcionário: (perguntar / pergunta)

- O contador já lhe disse qual é sua tarefa?

- Sim. Acordá-lo quando eu

_____ que o senhor está vindo.
(perceber / percebe)

- Se você escolheu as opções pergunta e perceber, as respostas estão corretas.
- Com relação à forma verbal pergunta, responda às perguntas a seguir:

Quanto à tonicidade, como a palavra é classificada?

Quanto à conjugação, como o verbo está flexionado?

ATIVIDADE 4

- Com relação à forma verbal perceber, informe:

sua classificação, de acordo com a sílaba tônica.

sua forma nominal (infinitivo, gerúndio ou particípio)

4.2. Vamos nadar

Sabe por que o rapaz jogou o computador no mar?

R.: Pra ele _____ na internet! (navegar / navega)

Que forma verbal preenche corretamente a sentença acima? Justifique sua escolha.

4.3. Nada de bebês

Por que o rádio não _____ ter filhos? (pode / poder)

R.: Porque ele é stereo.

Na piada acima, a opção pode é a correta para preencher o espaço em branco. Refletindo sobre essa afirmação, o que a faz estar correta?

ATIVIDADE 4

- Tomando como base a resolução das questões acima, responda o que se pede:

Quais os traços comuns entre as formas verbais pergunta e pode?

Que semelhanças existem entre as formas nominais perceber e navegar?

Que conclusões podem ser tiradas acerca do contexto da escrita dessas palavras?

- Para finalizar, divirta-se com a leitura de mais piadas e aproveite para praticar o que aprendeu preenchendo os espaços com as corretas formas dos verbos.

a) Requentado

Um rapaz vai à padaria e _____
(perguntar / pergunta) se o salgado era de hoje.

- Não, é de ontem.

- E como faço pra _____
(comer / come) o de hoje?

- Volte amanhã!

ATIVIDADE 4

b) Alô?

Porque o menino estava falando no telefone deitado?

Para não _____ (cair / cai) a ligação;

c) Nada de sabão

Por que o policial não _____ (usar / usa) sabão?

R.: Porque ele prefere deter gente.

d) Hora do embarque

Qual a fruta que _____ (andar / anda) de trem?

R.: O kiwiiii.

e) A internet do mineiro

Como o mineiro _____ (acessa / acessar) a internet?

R.: Pelo UAI-fai

ATIVIDADE 4

f) Frangos

O que o advogado do frango foi fazer na delegacia?

R.: Foi _____ (soltar / solta) a franga!

g) Problema de comunicação

Por que o pão não _____
(entender / entende) a batata?

R.: Porque o pão é francês e a batata é inglesa

h) Dora, a aventureira

Por que a Dora aventureira aprendeu capoeira?

R.: Para ela _____ (dar / dá)
voa-Dora.

Fonte: <https://www.dicionariopopular.com/piadas-curtas-engracadas/>
adaptado

ATIVIDADE 5

Sugestões para a condução da atividade

A proposta a seguir é uma atividade lúdica, a qual será realizada em duplas, com o objetivo de averiguar o aprendizado dos estudantes acerca da inserção ou não de <r> no final de verbos;

A sugestão é que o texto seja impresso em papel 40k ou colado em cartolina, para que seja distribuído aos alunos em forma de cartões;

Nota: Para o ensino da ortografia através de textos, sugerimos que seja um texto já trabalhado em outros aspectos da língua, como leitura e interpretação. Assim, o texto não será usado como pretexto para o trabalho com a ortografia e os alunos, já familiarizados com o texto, voltarão sua atenção para o que está sendo solicitado na atividade.

Cada aluno da dupla receberá um cartão. O aluno A receberá um cartão com lacunas na segunda parte do texto. O aluno B receberá um cartão com lacunas na primeira parte do texto;

ATIVIDADE 5

Primeiramente, o aluno A lê a primeira parte do texto para o aluno B para que este possa preencher os espaços com a grafia dos verbos. Depois, o aluno B lê a segunda parte do texto para que o aluno A possa fazer o preenchimento. Sugerimos estipular um tempo para que a atividade seja realizada;

Professor, é importante orientar os alunos para que façam a leitura de sua parte do texto de forma natural, sem artificializar a pronúncia das palavras, principalmente dos verbos, para não influenciar a escrita do colega. Esta atividade pode ser um jogo, no qual o aluno da dupla que acertar a grafia de mais palavras, ganhará um brinde;

Após a realização da atividade, os alunos fazem as correções, checando as respostas com o colega da dupla, para checar quem acertou mais palavras;

Feita a correção, é importante finalizar a atividade fazendo uma revisão do assunto.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

ATIVIDADE 5

Enunciado - Você recebeu um texto de Augusto Cury, no qual alguns verbos foram omitidos. Preencha os espaços de acordo com a leitura que seu colega fará do texto.

Aluno A

Ser Feliz (Augusto Cury)

Você pode ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes, mas não se esqueça de que sua vida é a maior empresa do mundo. E você pode evitar que ela vá à falência. Há muitas pessoas que precisam, admiram e torcem por você.

Gostaria que você sempre se lembrasse de que ser feliz não é ter um céu sem tempestade, caminhos sem acidentes, trabalhos sem fadigas, relacionamentos sem desilusões.

Ser feliz é (h) _____ força no perdão, esperança nas batalhas, segurança no palco do medo, amor nos desencontros.

Ser feliz não é apenas (i) _____ o sorriso, mas (j) _____ sobre a tristeza. Não é apenas (k) _____ o sucesso, mas (l) _____ lições nos fracassos. Não é apenas ter júbilo nos aplausos, mas encontrar alegria no anonimato.

Ser feliz é (m) _____ que (n) _____ a pena viver, apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.
[...]

Fonte: <https://www.resilienciamag.com/ser-feliz>

ATIVIDADE 5

Aluno B

Ser Feliz (Augusto Cury)

Você pode (a) _____ defeito, (b) _____ ansioso e (c) _____ irritado algumas vezes, mas não se (d) _____ de que sua vida é a maior empresa do mundo. E você pode (e) _____ que ela (f) _____ à falência. Há muitas pessoas que precisam, admiram e torcem por você.

Gostaria que você sempre se lembrasse de que (g) _____ feliz não é ter um céu sem tempestade, caminhos sem acidentes, trabalhos sem fadigas, relacionamentos sem desilusões.

Ser feliz é **encontrar** força no perdão, esperança nas batalhas, segurança no palco do medo, amor nos desencontros.

Ser feliz não é apenas **valorizar** o sorriso, mas **refletir** sobre a tristeza. Não é apenas **comemorar** o sucesso, mas **aprender** lições nos fracassos. Não é apenas ter júbilo nos aplausos, mas encontrar alegria no anonimato.

Ser feliz é **reconhecer** que vale a pena viver, apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.

[...]

Fonte: <https://www.resilienciamag.com/ser-feliz/>

ATIVIDADE 5

Texto completo

Ser Feliz (Augusto Cury)

Você pode **ter** defeitos, **viver** ansioso e **ficar** irritado algumas vezes,mas não se esqueça de que sua vida é a maior empresa do mundo. E você pode **evitar** que ela vá à falência. Há muitas pessoas que precisam, admiram e torcem por você.

Gostaria que você sempre se lembrasse de que **ser** feliz não é ter um céu sem tempestade, caminhos sem acidentes, trabalhos sem fadigas, relacionamentos sem desilusões.

Ser feliz é **encontrar** força no perdão, esperança nas batalhas, segurança no palco do medo, amor nos desencontros.

Ser feliz não é apenas **valorizar** o sorriso, mas **refletir** sobre a tristeza. Não é apenas **comemorar** o sucesso, mas **aprender** lições nos fracassos. Não é apenas ter júbilo nos aplausos, mas encontrar alegria no anonimato.

Ser feliz é **reconhecer** que vale a pena viver, apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.

[...]

Fonte: <https://www.resilienciamag.com/ser-feliz/>



PROPOSTA PEDAGÓGICA 2

Atividades para trabalhar a concorrência
de grafemas para representar a fricativa
alveolar surda /s/

Uma breve explicação

A concorrência de grafemas para representar a fricativa alveolar surda configura-se, segundo a classificação de Morais (2009), como uma irregularidade do sistema ortográfico da língua portuguesa. Nessas correspondências fonográficas irregulares não há um princípio gerativo que possa auxiliar o escrevente quando ele tem dúvida na escrita de determinadas palavras, como, por exemplo, qual grafema escolher na escrita de vocábulos que contenham o fonema /s/, pois tais grafias possuem critérios próprios, que se justificam somente pela etimologia da palavra ou por acordos ortográficos estabelecidos ao longo dos anos. Nesses casos, a recomendação é a consulta ao dicionário e a memorização da grafia dos vocábulos que pertencem à essa categoria.

Quanto ao aspecto da memorização, a proposta de Morais (2009) é que o docente desenvolva um trabalho com as irregularidades da norma ortográfica em sala de aula, levando em conta o aprendizado da escrita de palavras que são de fato relevantes, como 'hospital' e 'hoje' no caso do ensino do <h> inicial, por poderem aparecer com mais recorrência no universo de escrita do aluno. Após perceber que o aluno domina a escrita desses vocábulos mais recorrentes, o professor poderá, então, focar seu trabalho no aprendizado de palavras que são menos usuais, como 'harmonia' e 'hibernação'.

O autor ainda ressalta que a memorização da escrita correta de palavras que contenham irregularidades “corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras” (Morais, 2009, p.43). Para isso, é necessário que o aprendiz seja exposto à escrita correta de vocábulos que contêm irregularidades, pela visualização dos mesmos em materiais como livros, revistas e lista de palavras.

Para exemplificar algumas irregularidades da escrita ortográfica da língua portuguesa, vejamos os casos a seguir:

- a grafia do <h> inicial: 'horta' / 'hora';
- a concorrência de grafemas para representar o fonema /ʃ/: 'faixa' / 'fechadura';
- a concorrência de grafemas para representar o fonema /z/: 'zebra' / 'rosa' / 'exército';
- a concorrência de grafemas para representar o fonema /s/: 'segredo' / 'cilada' / 'crescimento' / 'assado'.

Finalmente, é importante ressaltar que as dificuldades de ortografias irregulares sempre acompanharão o escrevente enquanto usuário da linguagem escrita, pois sempre haverá palavras dessa categoria com as quais ele ainda não está familiarizado ou pelo fato de ser rara a aparição no repertório do léxico da língua portuguesa.

A seguir, apresentaremos uma sequência de atividades que tratam da concorrência de grafemas para representar o fonema /s/. A proposta foi elaborada com o objetivo de levar os alunos à uma reflexão sobre essa irregularidade da norma ortográfica, que pode ter como consequência grafias divergentes da norma convencionada como padrão.

ATIVIDADE 1

Sugestões para a condução da atividade

Professor, na atividade a seguir os alunos deverão preencher as lacunas com grafemas que representam o fonema /s/. Explique aos alunos as duas primeiras instruções da atividade e disponibilize um tempo para o preenchimento;

Nota: Para o ensino da ortografia através de textos, sugerimos que seja um texto já trabalhado em outros aspectos da língua, como leitura e interpretação. Assim, o texto não será usado como pretexto para o trabalho com a ortografia e os alunos, já familiarizados com o texto, voltarão sua atenção para o que está sendo solicitado na atividade.

Em seguida, faça a correção coletiva. Nesse momento, alguns alunos podem registrar no quadro suas respostas. Se houver diferentes grafias para a mesma palavra, permita que sejam registradas, sem revelar qual escrita é a correta, se esta estiver já registrada;

Por fim, destaque ou registre a grafia correta dos vocábulos e discuta com os alunos as questões propostas na última instrução.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

ATIVIDADE 1

Enunciado - O texto a seguir, cuja mensagem é muito importante, contém palavras nas quais algumas letras foram omitidas. Para realizar essa atividade, siga as instruções a seguir:

- Leia atentamente todo o texto;
- Preencha as lacunas com as letras que você considera estarem faltando;

Não corra atrás das borboletas, cuide do seu jardim

Muitas vezes, pa_____amos um longo tempo de no_____as vidas correndo desesperadamente atrás de algo que desejamos, seja um amor, um emprego, uma amizade, uma casa, etc.

Muitas vezes, a vida usa símbolos, acontecimentos que são sinais para que po_____amos entender que, antes de mere_____ermos aquilo que desejamos, pre_____isamos aprender algo importante, pre_____isamos estar prontos e maduros para viver determinadas _____ituações.

Se i_____o está acontecendo na sua vida, pare e reflita sobre a seguinte frase: “Não corra atrás das borboletas. Cuide do seu jardim e elas virão até você!”. Devemos compreender que a vida segue seu fluxo e que esse fluxo é perfeito.

Tudo aconte_____e no seu devido tempo.

ATIVIDADE 1

Nós, seres humanos, é que nos tornamos an_____iosos e estamos constantemente querendo “empurrar o rio”. O rio vai sozinho, obede_____endo ao ritmo da natureza. Se pa_____armos todo o tempo desejando as borboletas e reclamando porque elas não se apro_____imam da gente, mas vivem no jardim do no_____o vizinho, elas realmente não virão.

Mas, se nos dedicarmos a cuidar de nosso jardim, a transformar o nosso espa_____o [a nossa vida] num ambiente agradável, perfumado e bonito, será inevitável... as borboletas virão até nós!

Dê o que você tem de melhor e a vida lhe retribuirá...!

Disponível em: <http://www.acordacidade.com.br/>.
Acesso em: 19 de novembro de 2016.

- Finalmente, responda às questões propostas:

Você acertou a grafia de todas as palavras lacunadas do texto? Quais acertou? Quais errou?

acertos:

erros:

ATIVIDADE 1

Você saberia informar o motivo da grafia incorreta de algumas palavras?

Em relação às palavras cujas letras foram escritas corretamente, você foi orientado por alguma regra ortográfica? Justifique sua resposta.

As palavras cujos espaços foram preenchidos têm algo em comum? Se sim, o que poderia ser?

ATIVIDADE 2

Sugestões para a condução da atividade

A representação gráfica das imagens a seguir contém grafemas que concorrem para representar o fonema /s/. Antes de apresentar a atividade, peça aos estudantes para apresentar exemplos de palavras dessa categoria, como por exemplo: assunto;

Em seguida, pergunte aos alunos o que cada imagem representa. Então, oriente os estudantes a associarem as imagens às respectivas frases;

Finalmente, os alunos completam as frases com a representação escrita das imagens, sempre tendo como feedback a correção da atividade.

Nota: As palavras cuja grafia devem completar as frases da atividade foram extraídas de produções textuais de alunos.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

ATIVIDADE 2

Enunciado - Associe as imagens às frases a seguir. Em seguida, complete os espaços com a representação escrita dessas imagens.



Fonte: <https://pixabay.com/pt/illustrations/cidad%C3%A3os-multid%C3%A3o-pessoas-homens-5665873/>

I - _____



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/cestas-no-balcao-3735162/>

II - _____

ATIVIDADE 2



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/mulher-em-pe-perto-de-um-homem-enquanto-carrega-um-smartphone-1186886/>

III -



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/foto-de-mulher-sentada-no-chao-3007355/>

IV -

ATIVIDADE 2



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/testes-de-colisao-axa-hatchback-vermelho-e-amarelo-163016/>

- a) Para contribuir com a preservação do meio - ambiente, decidi substituir os sacos plásticos por _____ para colocar as compras.
- b) Houve um grave _____ naquela rodovia.
- c) A _____ daquela cidade está revoltada com a má administração do prefeito.
- d) Muitos _____ (**sinônimo de jovens**) gostam de passar as madrugadas acessando as redes sociais.
- e) Uma pessoa que apresenta sintomas de _____ (**doença associada a uma tristeza profunda**) é digna de atenção por parte de familiares e amigos.

ATIVIDADE 3

Sugestões para a condução da atividade

A atividade a seguir tem como proposta a prática da escrita de palavras que contêm grafemas que concorrem para representar o fonema /s/ a partir de um pequeno desafio: saber qual é a palavra correta por meio de pistas que serão fornecidas;

Será entregue aos alunos duas versões do texto. Metade da turma recebe a versão A, com lacunas nos itens a, c, e, g, etc. A outra metade recebe a versão B, com lacunas nos itens b, d, f, h, etc. Cada versão apresenta as respostas da outra versão, em negrito;

Antes de realizarem a atividade, os estudantes são orientados a fazerem uma leitura do texto, mesmo que seja um texto já trabalhado em sala de aula, que é o que sugerimos nesta proposta didática;

Feita a leitura, informe que os estudantes trabalharão individualmente, preenchendo as lacunas com palavras que contenham grafemas que representam o fonema /s/, de acordo com as pistas que eles receberão;

ATIVIDADE 3

Para essa atividade, sugira aos estudantes o uso do dicionário, uma vez que a escolha desses grafemas constitui uma irregularidade da norma ortográfica brasileira;

Estipule um tempo para a realização da atividade. Após esse tempo, organize os alunos em duplas, cada dupla com uma versão, para que a correção seja feita em duas etapas:

- os alunos conferem as respostas, primeiramente apenas pela leitura que cada dupla fará de sua versão para checarem se acertaram as palavras;
- depois de conferidas as palavras, as duplas se revezam na correção da grafia das palavras escritas pelo colega.

Nota: Esse tipo de exercício proporciona uma correção bem interativa, uma vez que os próprios alunos estarão engajados na correção da atividade.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

ATIVIDADE 3

Enunciado - Você recebeu um texto cujo título é: “Eu te amo, bicho”. Na versão entregue a você foram omitidas palavras cuja escrita contém grafemas que representam o fonema /s/. Preencha as lacunas com a ajuda das pistas referentes às respostas das lacunas. Você também poderá usar o dicionário para a realização da atividade.

Versão A

Eu te amo, bicho

Qual é o melhor amigo do homem? Apesar de o ditado popular ter (a) _____ o cachorro como dono desse título, esse é o tipo de questão que depende da (b) **preferência** de cada um. Mas, quando falamos do (c) _____ amigo mais antigo, não cabe (d) **discussão**: o primeiro animal a ser domesticado foi mesmo o cão. Ou, para ser mais (e) _____, um (f) **ancestral** comum dos lobos e cachorros atuais. A relação (g) _____ na pré-história, há cerca de 30 mil anos, em diferentes partes do mundo – como China, Europa e América do Norte. Era uma troca: os cachorros ganhavam comida, e os humanos, (h) **proteção**. Com o tempo, o vínculo se aprofundou e se estendeu às várias outras (i) _____ de animais de (j) **estimação**.

ATIVIDADE 3

Hoje, no Brasil, é mais comum ter bichos do que filhos. De cada 100 famílias, 62 abrigam algum animalzinho, enquanto só 36 têm crianças, segundo os dados mais (k) _____ do IBGE, de 2013. E essa (l) relação traz uma série de (m) _____ para o corpo e a mente: “O convívio com animais (n) produz um efeito antiestresse, (o) _____ o sistema imunológico e aumenta as (p) chances de sobrevivência para quem tem problemas cardíacos. Além disso, eleva as (q) _____ de interação social”, (r) explica a pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP), Carine Redígolo, estudiosa do comportamento animal.

A (s) _____ entre os humanos e os bichos é tão poderosa que chega a interferir nos nossos hormônios. Pesquisadores da Universidade de Azabu, no Japão, descobriram que basta uma simples troca de olhares entre o cão e o dono para aumentar o nível da ocitocina – a substância que ajuda a formar os laços entre mães e filhos.

Se você gosta de animais, (t) conheça na prática essas descobertas da ciência. Interagir com essas criaturas amorosas enche nossa rotina de alegria, das mais variadas formas. [...]

Revista Todos – A vida é feita de histórias. Qual é a sua? –
Outubro/Novembro, p.14.

ATIVIDADE 3

Versão A (pistas)

- a) quando algo ou alguém recebeu fama (sinônimo de aclamado)
- c) algo que pertence a mim e a você é...
- e) pode ser substituído por exato, com 7 letras.
- g) sinônimo de iniciou
- i) pode ser substituído por categorias
- k) o mesmo que atuais
- m) um sinônimo para vantagens
- o) o mesmo que fortifica
- q) pode ser substituído por probabilidades/ alternativas
- s) geralmente, pais e filhos têm uma forte

ATIVIDADE 3

Versão B

Eu te amo, bicho

Qual é o melhor amigo do homem? Apesar de o ditado popular ter **(a) consagrado** o cachorro como dono desse título, esse é o tipo de questão que depende da **(b)** _____ de cada um. Mas, quando falamos do **(c) nosso** amigo mais antigo, não cabe **(d)** _____: o primeiro animal a ser domesticado foi mesmo o cão. Ou, para ser mais **(e) preciso**, um **(f)** _____ comum dos lobos e cachorros atuais. A relação **(g) começou** na pré-história, há cerca de 30 mil anos, em diferentes partes do mundo – como China, Europa e América do Norte. Era uma troca: os cachorros ganhavam comida, e os humanos, **(h)** _____. Com o tempo, o vínculo se aprofundou e se estendeu às várias outras **(i) espécies** de animais de **(j)** _____.

Hoje, no Brasil, é mais comum ter bichos do que filhos. De cada 100 famílias, 62 abrigam algum animalzinho, enquanto só 36 têm crianças, segundo os dados mais **(k) recentes** do IBGE, de 2013. E essa **(l)** _____ traz uma série de **(m) benefícios** para o corpo e a mente: “O convívio com animais **(n)** _____ um efeito antiestresse, **(o) fortalece** o sistema imunológico e aumenta as **(p)** _____ de sobrevivência para quem tem problemas cardíacos.

ATIVIDADE 3

Além disso, eleva as (q) possibilidades de interação social”, (r) _____ a pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP), Carine Redígolo, estudiosa do comportamento animal.

A (s) ligação entre os humanos e os bichos é tão poderosa que chega a interferir nos nossos hormônios. Pesquisadores da Universidade de Azabu, no Japão, descobriram que basta uma simples troca de olhares entre o cão e o dono para aumentar o nível da ocitocina – a substância que ajuda a formar os laços entre mães e filhos.

Se você gosta de animais, (t) _____ na prática essas descobertas da ciência. Interagir com essas criaturas amorosas enche nossa rotina de alegria, das mais variadas formas. [...]

Revista Todos – A vida é feita de histórias. Qual é a sua? –
Outubro/Novembro, p.14.

ATIVIDADE 3

Versão B (pistas)

- b) o mesmo que favoritismo
- d) o mesmo que debate
- f) espécie que precedeu a outras
- h) se alguém protege, oferece _____
- j) que se pode domesticar
- l) pessoas que se relacionam têm uma...
- n) o que uma fábrica faz em larga escala: p ____
- p) sinônimo de oportunidades
- r) quem dá explicação, _____ algo
- t) quero que você tenha conhecimento; quero que você _____.

Versões A e B (pistas)

- a) quando algo ou alguém recebeu fama
- b) o mesmo que favoritismo
- c) algo que pertence a mim e a você é...
- d) o mesmo que debate
- e) pode ser substituído por exato
- f) espécie que precedeu a outras
- g) sinônimo de iniciou
- h) se alguém protege, oferece _____
- i) pode ser substituído por categorias
- j) que se pode domesticar

ATIVIDADE 3

- k) o mesmo que atuais
- l) pessoas que se relacionam têm uma...
- m) um sinônimo para vantagens
- n) o que uma fábrica faz em larga escala
- o) o mesmo que fortifica
- p) sinônimo de oportunidades
- q) pode ser substituído por probabilidades/ alternativas
- r) quem dá explicação, _____ algo
- s) geralmente, pais e filhos têm uma forte _____
- t) quero que você tenha conhecimento; quero que você _____.

Respostas

- | | |
|----------------|-------------------|
| a) consagrado | l) relação |
| b) preferência | m) benefícios |
| c) nosso | n) produz |
| d) discussão | o) fortalece |
| e) preciso | p) chances |
| f) ancestral | q) possibilidades |
| g) começou | r) explica |
| h) proteção | s) ligação |
| i) espécies | t) conheça |
| j) estimação | |
| k) recentes | |

ATIVIDADE 4

Sugestões para a condução da atividade

Os itens de a - h apresentam uma ou mais palavras que possuem desvios quanto à correta escolha do grafema que representa o fonema /s/;

A tarefa dos alunos será reescrever os textos das placas / anúncios com a escrita correta das palavras grafadas incorretamente;

Professor, oriente os alunos para que leiam atentamente cada texto e observem as palavras que julgam estarem escritas fora do padrão ortográfico;

Depois, oriente-os a, individualmente, reescreverem os textos, observando a grafia das palavras que possuem o som do /s/ e corrigindo as grafias que eles julgarem estar incorretas, sob um tempo estipulado;

Para efeito de correção, os alunos podem consultar o dicionário, que sugerimos distribuir ao final da atividade. Para concluir o processo, peça aos estudantes que se voluntariem para registrar suas respostas no quadro;

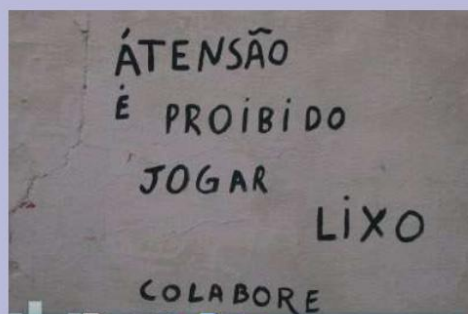
ATIVIDADE 4

Nota: Como algumas imagens possuem outros tipos de desvios ortográficos, você pode informar aos alunos sobre eles, e deixar que os aprendizes decidam se querem ou não fazer as correções. No entanto, sugerimos que também se faça a correção de tais desvios.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Enunciado - Os textos que lemos em placas, anúncios, banners, etc, podem trazer desvios na escrita ortográfica. As imagens a seguir apresentam palavras que possuem desvios quanto à correta escolha do grafema que representa o fonema /s/. Sua tarefa será ler atentamente cada texto e observar as palavras que julgue estarem escritas fora do padrão ortográfico. Depois, reescreva os textos, corrigindo as grafias que você considerar estarem incorretas.

ATIVIDADE 4



ÁTENSÃO
É PROIBIDO
JOGAR LIXO
COLABORE

Fonte: <http://euintendotudo.blogspot.com/2012/02/30-erros-de-ortografia-em-placas.html>

a) _____



CONSTRUCAO CIVIL
REFORMAS DE CASAS
CERVISOS DE ELETRICA
IDRALICA E PINTURAS
CONSTRUCAO DE CASAS
MUROS CALSADAS
COLOCAÇÃO DE ASULEJO
PINTURAS DE TELHADO
FONE : 91853662

Fonte: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=290&evento=5#menu-galeria>

b) _____

ATIVIDADE 4



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/369154500686265433/>

c) _____



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/231935449537129757/>

d) _____

ATIVIDADE 4



Fonte: <https://brainly.com.br/tarefa/21497249>

e) _____



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/416020084326753201/>

f) _____

ATIVIDADE 4



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=41844>

g) _____



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/652107221019615374/>

h) _____

ATIVIDADE 5

Sugestões para a condução da atividade

Na atividade a seguir, os estudantes nomearão as imagens, cujas grafias apresentam grafemas que representam o som do /s/;

O objetivo desta atividade é que, através da observação da grafia das palavras, os estudantes levantem hipóteses sobre em quais contextos podem ocorrer a realização dos grafemas ç - z - x - ss - c para a representação do fonema /s/;

Antes de iniciar a atividade, levante uma discussão com a classe sobre quais grafemas podem representar o som do /s/. Os alunos podem dar exemplos de palavras que possuem esses grafemas, registrando as grafias no quadro;

- exemplo: c - cesta

Explique a atividade aos alunos, esclarecendo que cada representação gráfica possui um grafema que representa o som do /s/;

ATIVIDADE 5

Após a realização da atividade, sugerimos que a correção seja feita com o registro das respostas de alguns alunos no quadro. Grafias diferentes da mesma palavra podem ser registradas, a fim de que os alunos decidam qual grafia é a correta;

Feita a correção da atividade, peça que os alunos levantem hipóteses sobre em quais contextos podem ocorrer a realização dos grafemas ç - z - x - ss - c para a representação do fonema /s/, a partir da grafia das imagens da atividade;

- exemplo: cuscut - grafa-se <z> no final de palavras

É importante salientar que não há regras, uma vez que a concorrência desses grafemas para representar a fricativa alveolar surda constitui uma irregularidade da norma ortográfica da língua portuguesa;

O registro do contexto da ocorrência desses grafemas pode ser feito no caderno ou ser impresso em forma de cartaz / banner para ser fixado na sala de aula, caso seja possível.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

ATIVIDADE 5

Enunciado - Escreva o nome das imagens a seguir, cujas grafias contêm grafemas que representam o fonema /s/. Depois, juntamente com seus colegas e professor, levante hipóteses sobre em quais contextos podem ocorrer o registro desses grafemas para a representação desse som.



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/carrinho-de-madeira-rustico-em-fazenda-de-arvores-5727725/>

a) _____



Fonte: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/ponto-de-exclamacao>

b) _____

ATIVIDADE 5



Fonte: <https://www.pexels.com/photo/close-up-photo-of-rice-on-person-s-hand-4110256/>

c) _____



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/pessoa-segurando-a-bussola-841286/>

d) _____

ATIVIDADE 5



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/foto-em-tons-de-cinza-de-exposao-na-praia-73909/>

e) _____



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/fotografia-com-foco-raso-de-cintos-de-couro-em-cores-variadas-1023937/>

f) _____

ATIVIDADE 5



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/colheita-segurando-uma-taca-de-vinho-4906337/>

g) _____



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/apartamento-vassoura-limpar-limpo-4108711/>

h) _____

ATIVIDADE 5



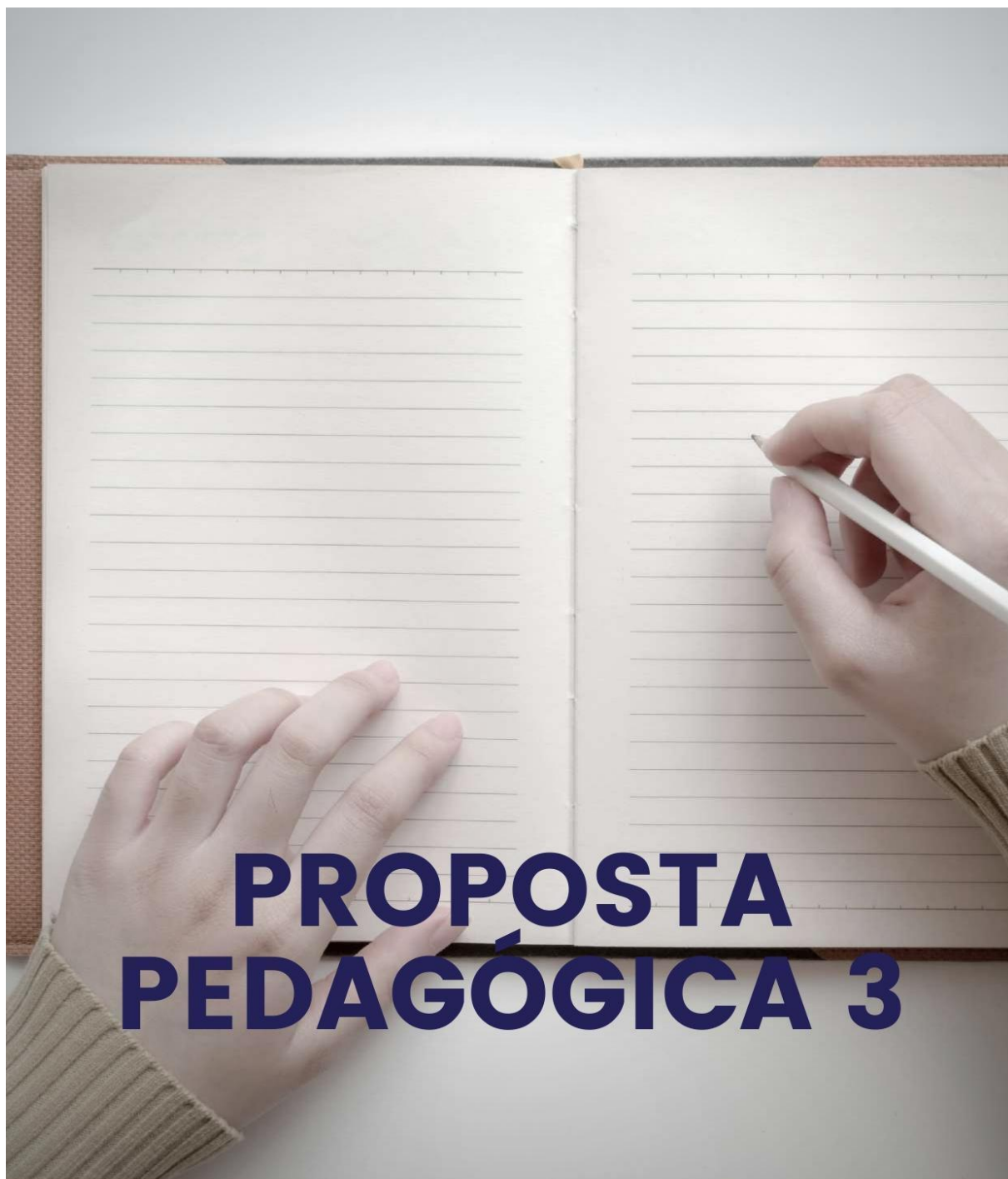
Fonte: https://www.istockphoto.com/br/foto/prato-com-cuscuz-em-um-fundo-de-madeira-gmil42909571-306738982?utm_campaign=srp_photos_inline&utm_content=https%3A%2F%2Fwww

i) _____



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/agricultura-essencia-aromatico-perfumado-4197445/>

j) _____



PROPOSTA PEDAGÓGICA 3

Atividades para trabalhar o alçamento
vocálico e a hipercorreção do alçamento
vocálico

Uma breve explicação

De acordo com Stampe (1973), Cagliari (2001), Gomes (2009), Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), Roberto (2016), dentre outros autores, os desvios ortográficos cometidos pelos aprendizes podem ter motivação fonético-fonológica. Os desvios relacionados aos processos fonológicos ocorrem quando a escrita é influenciada por traços da oralidade.

O alçamento vocálico é um processo fonológico em que as vogais átonas /e/ e /o/ são pronunciadas [i] e [u], respectivamente, como em 'parede' > [pa'redʒi] e 'garoto' > [ga'rotu]. A consequência desse processo, altamente produtivo e comum, é a grafia com <i> e <u> onde deveria ser grafado <e> e <o>. Esse fenômeno é observado principalmente em posição final, mas podendo também ocorrer em sílabas átonas no interior e no início dos vocábulos. Exemplos de desvios ortográficos advindos desse fenômeno fonológico são ilustrados a seguir:

"deviriam"

"aglomeração"

"surpriendo"

"impatar"

"disnortiado"

Quando a disputa entre esses grafemas vocálicos encontra-se no final dos vocábulos, a posição pode ser um auxílio didático para identificar qual grafema deve ser usado, de acordo com a convenção ortográfica. Nesse caso:

- palavras terminadas com o som de /i/ em posição átona são escritas com <e>: 'metade' / ' vaidade'; em posição tônica são escritas com <i>: 'saci' / 'murici';
- palavras terminadas com som de /u/ em posição átona são grafadas com <o>: 'muro' / 'curto'; em posição tônica, são grafadas com <u>: 'Peru' / 'urubu'.
- verbos de 2ª e 3ª conjugação, na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo são grafados com <e> final: 'ele vende' / 'ele discute';
- verbos de 2ª e 3ª conjugação, na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo são grafados com <i> final: 'eu vendi' / 'eu discuti';

Neste contexto, foi também observado nos escritos de estudantes grafias como: 'envadir', 'menutos', 'amezade', 'conseguiu' e 'nódolo'. Assim, como no caso da inserção indevida do <r> pós-vocálico, tal fenômeno trata-se de uma hipercorreção. Consideramos, então, a hipótese de que o usuário da língua sabe que há palavras pronunciadas com [i] e [u], porém grafadas com <e> e <o>, respectivamente. O desvio por hipercorreção seria decorrente da generalização desta regra, resultando em grafias não-convencionais, a exemplo das palavras mencionadas.

Com base no aporte teórico sobre os processos fonológicos, especialmente sobre os fenômenos acima mencionados, foram elaboradas as atividades a seguir para o tratamento do alçamento vocálico e sua hipercorreção.

ATIVIDADE 1

Sugestões para a condução da atividade

Nesta primeira atividade sobre a dificuldade ortográfica em questão, o aluno analisa os itens de a -e para identificar palavras cuja grafia está incorreta. É importante que seja estipulado um tempo para a realização dessa etapa da atividade;

Em seguida, durante a correção coletiva, peça a alguns alunos (2 ou 3 para cada item), que registrem suas respostas no quadro, se houver respostas diferentes para o mesmo trecho;

Após as respostas de cada item serem registradas no quadro, obtenha respostas dos alunos acerca de qual palavra é a que contém um desvio ortográfico;

Identificadas as palavras, os alunos devem escrever ao lado a grafia correta, de acordo com a norma padrão;

Finalmente, discuta com os alunos as questões propostas na segunda parte da atividade.

Nota: As sentenças da atividade são trechos de produções textuais de alunos.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

ATIVIDADE 1

Enunciado - Observe atentamente os trechos abaixo. Em cada um deles há uma palavra cuja grafia está diferente do padrão ortográfico da língua portuguesa. Para a realização desta atividade, siga as instruções a seguir:

- Individualmente, identifique e escreva as palavras nas linhas abaixo;
- Confira suas respostas, através da correção que será feita em classe;
- Registre, ao lado das palavras com desvios ortográficos, sua escrita correta, segundo a norma padrão.

a) "A pequena cidade chamada Ferkell era habitada por um pequeno número da população. Por ser perto de ambiente natural ocorria uma grande aglomeração de infectados..."

b) "...ergo a cabeça bruscamente e me surpiendo ao ver um gatinho sentado na minha carteira, me encarando."

c) "Ana acorda meio disnorteadada, dentro do próprio sonho onde nada fazia sentido."

d) "Os pais ficaram felizes por sua filha e falaram que já deviriam ter aceitado há mais tempo."

e) "As jovens vão até a cozinha para comer algu."

ATIVIDADE 1

- a) _____
 b) _____
 c) _____
 d) _____
 e) _____

- Finalmente, responda às questões propostas:

Você identificou corretamente todas as palavras com desvios ortográficos? Quais acertou? Quais errou?

acertos:

erros:

Você saberia informar o porquê da grafia incorreta dessas palavras?

Para fazer a correção dos desvios ortográficos, você foi orientado por alguma regra?

ATIVIDADE 2

Sugestões para a condução da atividade

A atividade a seguir é composta por 4 partes. Sugerimos que cada etapa seja realizada de acordo com um tempo estipulado e a correção seja feita ao término de cada etapa;

Antes de explicar a primeira parte da atividade, como um **warm - up**, faça perguntas acerca das tarefas que um professor realiza na escola. Em seguida, oriente como os alunos devem realizar essa etapa. A correção poderá ser feita de forma coletiva, com as respostas registradas no quadro.

Na segunda parte da atividade o aluno terá a oportunidade de refletir sobre suas respostas na parte 1, respondendo às questões propostas. Oriente que essa etapa seja feita individualmente, fazendo depois a correção através da discussão em sala das questões apresentadas;

Antes de realizar a terceira parte da atividade, sugerimos uma breve explicação sobre o contexto de uso do **Pretérito Perfeito** (ações iniciadas e finalizadas no passado), usando o exemplo da atividade para ilustrar a explicação;

- Exemplo: Eu **discuti** com outros colegas o planejamento dos conteúdos das aulas.

Mencione o exemplo apenas oralmente, para não influenciar a escrita dos discentes.

ATIVIDADE 2

Para finalizar a atividade, discuta com os alunos as questões da última parte da atividade, motivando-os a compartilhar suas respostas e, finalmente, registrar as respostas que foram elaboradas após as discussões.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Enunciado - As imagens a seguir ilustram um pouco a rotina de um professor.

Parte 1 - Complete o texto abaixo com as corretas formas verbais que correspondem às ações de cada imagem.

O professor tem uma rotina de trabalho bem intensa, realizando tarefas tanto na escola como em casa. Dentre as tarefas realizadas na escola, o docente:

ATIVIDADE 2



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/adulto-borda-tabua-placa-6340634/>

(discutir) _____ com outros colegas o planejamento dos conteúdos das aulas.



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/borda-tabua-placa-quadro-6340665/>

(decidir) _____ quais conteúdos serão abordados nas avaliações.

ATIVIDADE 2



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/adulto-borda-tabua-placa-6340657/>

(dividir) _____ com outros docentes experiências de ensino/aprendizagem em sala de aula.



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/adulto-apartamento-negocio-empresa-3831873/>

(imprimir) _____ atividades e avaliações que elabora.

ATIVIDADE 2



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/adulto-ambiente-de-trabalho-apresentacao-area-de-trabalho-374016/>

(corrigir) _____
atividades, presenciais e remotas.

No entanto, esse trabalhador também reserva um tempo para o lazer. Nos finais de semana, por exemplo, ele:



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/afeicao-carinho-simpatia-afro-americano-4260639/>

(assistir) _____ a
filmes e séries com a família.

ATIVIDADE 2



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/victory-casual-descontraido-celebrar-3856042/>

(divertir-se) _____
com os amigos e, quando possível,



Fonte: <https://www.pexels.com/pt-br/foto/bebe-em-manta-branca-na-cama-6392926/>

(dormir) _____ umas
horinhas a mais.

ATIVIDADE 2

Parte 2 - Após a correção da parte 1, responda as questões a seguir:

a) Em que tempo e modo estão os verbos que completaram as sentenças?

b) Qual a pessoa verbal?

c) Qual a conjugação?

d) Você acertou a grafia de todos os verbos?

sim não

Se marcou a segunda opção, quais acertou?

quais errou?

Parte 3 - Concluída a discussão da parte 2, imagine que os anos se passaram e você é um professor aposentado. Você irá falar o que fez enquanto estava exercendo sua profissão, e fará isso colocando os verbos das sentenças da parte 1 no Pretérito Perfeito do modo indicativo.

ATIVIDADE 2

Exemplo: Eu _____ com outros colegas o planejamento dos conteúdos das aulas.

Parte 4 - Discuta com seu professor e colegas as questões abaixo.

Com relação às sentenças escritas na parte 3, o que os verbos têm em comum quanto à grafia?

E os verbos que completaram as sentenças na parte 1 desta atividade? O que eles têm em comum quanto à grafia?

Considerando o modo, tempo, conjugação e pessoa verbal dos verbos da parte 1 e 3, é possível elaborar uma regra para a escrita desses verbos que corresponda à norma padrão ortográfica? Qual seria?

ATIVIDADE 3

Sugestões para a condução da atividade

Esta proposta tem como foco o ensino da escrita ortográfica de verbos da 2ª conjugação, flexionados na 3ª pessoa do singular;

Antes de explicar a primeira parte da atividade, pergunte aos alunos se eles conhecem alguma informação curiosa sobre animais. Em seguida, os estudantes recebem orientação de como devem completar as sentenças. Como correção, peça que alguns alunos registrem suas respostas no quadro. Professor, se necessário, faça as adequações necessárias a fim de que todos os verbos com a escrita correta possam ser visualizados pelos alunos, e sirvam de apoio para a realização da segunda parte;

Oriente que a segunda parte da atividade seja respondida individualmente. Ao término, conduza a correção através de discussão em sala das questões apresentadas;

A terceira parte da atividade, que será realizada em duplas, sugerimos que os alunos façam no laboratório de informática ou em outro local na escola onde seja possível realizar a pesquisa. Se não for possível na escola, então oriente que seja uma atividade para casa;

ATIVIDADE 3

Finalmente, como correção da parte 3, o professor pede que as duplas apresentem o resultado de suas pesquisas, através da leitura das curiosidades. Depois, oriente que alguns registros sejam feitos no quadro para que seja retomada a discussão acerca da escrita dos verbos.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Enunciado - As sentenças que se seguem contêm curiosidades sobre alguns animais.

Parte 1 - Preencha os itens abaixo com a correta forma dos verbos entre parênteses. Depois, cheque as respostas juntamente com seu professor e colegas.

a) Além de sentir através de seu casco, a tartaruga marinha _____ na natureza, em média, 150 anos. (viver)

b) A lesma se _____ em sua concha por três anos para se proteger do tempo ruim. (esconder)

ATIVIDADE 3

- c) O beija-flor _____ as asas até 200 vezes por segundo, o que consome muita energia. Por isso, ele _____ até 8 vezes o seu peso corporal todos os dias. **(bater/comer)**
- d) Caso uma tarântula perca uma perninha, outra _____ no lugar. **(nascer)**
- e) O bicho-preguiça só _____ uma vez por semana das árvores, para fazer suas necessidades fisiológicas. **(descer)**
- f) O tamanduá não tem dentes, mas sua língua é extremamente pegajosa e _____ até 2 metros de comprimento. **(crescer)**
- g) A língua da girafa é tão longa que ela _____ lambar seus próprios ouvidos. **(poder)**
- h) O crocodilo _____ por três anos sem alimento. **(sobreviver)**
- i) Além de mudar de cor, o camaleão _____ os olhos separadamente e olha em duas direções ao mesmo tempo. **(mover)**
- k) Quando a fêmea de um grupo de peixes-palhaços _____, o macho dominante se transforma em uma fêmea para substituí-la. **(morrer)**

Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2017/08/23-coisas-incriveis-sobre-animais-que-voce-nunca-imaginou.html> (adaptado)

ATIVIDADE 3

Parte 2 – Após conferir as respostas da parte 1, responda às questões abaixo.

a) Em que tempo e modo estão os verbos que completaram as sentenças?

b) Qual é a pessoa verbal?

c) Qual é a conjugação?

d) A grafia de todos os verbos que você escreveu estavam corretas?

() sim () não

Se marcou **não** como opção, quais acertou?

quais errou?

e) O que os verbos que completaram as sentenças na parte 1 têm em comum quanto à grafia?

ATIVIDADE 3

f) Considerando o modo, tempo, conjugação e pessoa verbal dos verbos da parte 1, é possível elaborar uma regra para a escrita desses verbos que corresponda à norma padrão ortográfica? Se a resposta for positiva, qual seria essa regra?

Parte 3 - Considerando o que foi discutido na parte 2 desta atividade, você e seu colega irão pesquisar mais 4 curiosidades sobre temas de sua escolha que existem ao redor do mundo e registrá-las nas linhas abaixo. O desafio será: cada curiosidade deve apresentar verbos com a mesma conjugação, pessoa e tempo verbais da parte 1, contudo não podem ser os mesmos verbos usados anteriormente.

a) -----

b) -----

c) -----

d) -----

ATIVIDADE 4

Sugestões para a condução da atividade

O objetivo da atividade a seguir é propor uma reflexão acerca da hipercorreção do alçamento vocálico. O texto do enunciado 1 contém 7 palavras que podem ser exemplos desse fenômeno (menena, tenha, minutos, esolava, nenguem, emagenação, amezade). A tarefa do aluno é identificar estas palavras e reescrevê-las de acordo com a norma ortográfica padrão do português brasileiro;

A seguir, peça a alguns alunos que registrem suas descobertas no quadro. Avalie se a identificação está correta e faça, se necessário, as alterações. Solicite que outros alunos registrem ao lado de cada palavra a grafia que eles consideram ser a correta;

Finalizada a correção do enunciado 1, discuta com a turma a questão proposta no enunciado 2, fazendo uma reflexão sobre os motivos que podem levar o usuário da língua a escolher determinados grafemas na linguagem escrita.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

ATIVIDADE 4

Enunciado 2 - Após a correção e o registro das palavras de acordo com a norma padrão ortográfica, levante hipóteses acerca da seguinte questão: qual foi a motivação para que o autor(a) do texto achasse que as palavras deveriam ser grafadas da forma como foram? Discuta com seus colegas e professores e registre suas conclusões nas linhas abaixo.

ATIVIDADE 5

Sugestões para a condução da atividade

Nesta atividade, os alunos são convidados a refletir sobre o ensino da ortografia através de um poema bem interessante, que retrata, na linguagem escrita, a variação linguística;

Antes de apresentar o texto aos alunos, levante uma discussão acerca dos diferentes modos de falar que existem no Brasil, pedindo que os discentes apresentem exemplos dessas variações da língua;

Após a discussão, peça que alguns alunos leiam em voz alta as estrofes do poema, sendo fiel à pronúncia das palavras;

Apresente a primeira parte da atividade. Informe que nesta etapa a quantidade de linhas da tabela refere-se à quantidade de palavras que deverão ser pesquisadas no texto;

Feita a correção da primeira parte, explique aos alunos que na parte 2 eles organizarão de forma mais específica as informações das duas tabelas anteriores;

Concluída a segunda parte da atividade, com a obtenção das respostas dos alunos, debata com eles as questões propostas na parte 3.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

ATIVIDADE 5

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

À moda caipira

Autor: Elias José

U musquitu ca mutuca
num cumbina.
U musquitu pula
i a mutuca impina.

U pavão ca pavo
mais pareci muléqui.
A pavo passa réiva
e eli só abri u léqui.

U patu ca pata
num afina.
U patu comi grama
i a pata qué coisa fina.

U macacu ca macaca
num pareci qui si ama:
ela pedi um abraçu,
ele dá uma banana...

U gatu cum u ratu
vivi numa eterna luita.
U ratu vai cumê queiju,
vem um gatu i insurta.

Eu mais ocê cumbina
qui dá gostu di vê:
eu iscrevu essas poesia
i ocê cuida di lê...

U galu ca galinha
num pareci casadu.
A galinha vai atrais deli
i u galu sarta di ladu.

(Cantos de encantamento. Belo Horizonte: Formato, 1996. p. 22.)

ATIVIDADE 5

palavras nas quais a substituição da vogal <u>e</u> pela vogal <u>i</u> aconteceu no final da palavra	palavras nas quais a substituição da vogal <u>e</u> pela vogal <u>i</u> aconteceu no início ou dentro da palavra

ATIVIDADE 5

Parte 3 – Após o preenchimento e correção das tabelas, discuta com seus colegas e professor(a) as questões abaixo. Se possível, registre o resultado das discussões.

a) Onde ocorreu uma incidência maior da substituição da vogal o pela vogal u? No início, dentro ou no final da palavra?

b) A existência dessas substituições pode ser explicada?

c) Com relação à substituição da vogal e pela vogal i, onde mais ocorreu esse fenômeno? No início, dentro ou no final dos vocábulos?

d) É possível explicar o porquê dessas substituições acontecerem?

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base.** Brasília: Ministério da educação. 2017.

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental / Secretária da Educação do Estado do Ceará.** - Fortaleza: SEDUC, 2019.

GOMES, M. L. C. **Metodologia do ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Saraiva, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender.** 5.ed. São Paulo: Ática, 2009.

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

REGO, L. L. B. **O aprendizado da norma ortográfica.** In: SILVA, A. et al. **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROBERTO, Tânia Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SEARA, I.C; NUNES, V. G; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2015.

STAMPE, David. **A dissertation on natural phonology.** Chicago, 1973. Tese de Doutorado. Universidade de Chicago, Estados Unidos, 1973.