



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE  
CASCAVEL CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

JULHANA CELLA ROMANINO

**ENSINO DA ORTOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO REFLEXIVO COM  
O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CASCAVEL - PR  
2016

JULHANA CELLA ROMANINO

**ENSINO DA ORTOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO REFLEXIVO COM  
O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa Stricto Sensu em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), sob a orientação da Profa. Dra. Sanimar Busse.

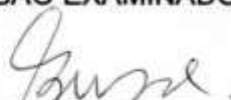
CASCADEL – PR  
2016

JULHANA CELLA ROMANINO

**ENSINO DA ORTOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO REFLEXIVO COM  
O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

Profa. Dra. Sanimar Busse

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)

Orientadora

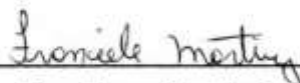


---

Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)

1º Membro Titular



---

Profa. Dra. Franciele Maria Martiny

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

2º Membro Titular

Cascavel, novembro de 2016.

Dedico este trabalho ao meu filho Arthur,  
o solzinho que ilumina a minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida.

À UNIOESTE, por abraçar o Profletras.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná, pela licença concedida.

À minha orientadora, Prof. Dr. Sanimar Busse, por ter me acolhido.

Aos meus colegas de turma, pela amizade, otimismo e encorajamento.

À minha mãe Olirdes, pelo incentivo, amor e dedicação.

Ao meu pai Arivaldo, por ser meu exemplo.

Ao meu esposo Eduardo, por compreender minha ausência.

Aos meus familiares, pelo apoio e carinho.

Aos alunos participantes da pesquisa, pelo entusiasmo e comprometimento.

A todos os alunos com quem trabalhei ao longo dos anos, por serem a razão da busca pelo conhecimento.

A todos os meus professores, a quem devo tudo o que aprendi.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Paulo Freire

ROMANINO, Julhana Cella. **Ensino da Ortografia:** Uma proposta de trabalho reflexivo com o 7º ano do Ensino Fundamental. 2016. ( 144 f.) Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel – PR.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma descrição e análise dos erros ortográficos registrados em produções escritas de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de propor atividades que os auxiliem a compreender o funcionamento da escrita em sua variante padrão. As questões relacionadas à escrita ortográfica têm denunciado um trabalho, às vezes, superficial da escola no que tange à compreensão do código escrito, à consciência fonológica e às arbitrariedades da língua. Os alunos demonstram a incompreensão do funcionamento da escrita, transcrevendo a sua fala e registrando marcas dialetais. Na perspectiva de alcançar o objetivo proposto, sustentamos a pesquisa nos pressupostos teóricos e metodológicos da Linguística Aplicada e nos estudos de autores como: Cagliari (1998, 2007, 2009), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008), Oliveira (2005) e Morais (2007, 2010). Para o desenvolvimento da pesquisa optamos pela abordagem qualitativa, e o método da pesquisa-ação. Na tentativa de compreender os processos pelos quais o aluno aprende a escrita ortográfica, após a realização de produções de textos de diferentes gêneros discursivos, os erros foram identificados e catalogados a partir de Oliveira (2005), para verificação das ocorrências e delimitação dos fenômenos a serem explorados na Unidade Didática. Foi possível perceber muitas ocorrências de equívocos decorrentes das arbitrariedades da própria língua e erros relacionados à presença da oralidade na escrita. A unidade didática contempla atividades de produção e fixação da escrita, buscando descrever o trajeto que o aluno realiza na compreensão do sistema gráfico da língua. A partir de reflexões sobre a fala e a escrita e seus princípios, práticas de leitura e de escrita, pretende-se envolver o aluno em situações reais de escrita, para que crie uma postura de autor, assumindo a palavra em toda a sua dimensão. Esperamos que esta proposta possa auxiliar no trabalho com a escrita, especificamente a ortografia, de forma a levar o aluno a dominar o código gráfico da língua e ampliar sua competência linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** escrita, ortografia, ensino fundamental.

ROMANINO, Julhana Cella. **Spelling Teaching**: A reflexive work proposal to 7th grade of elementary school. 2016. (143 f.) Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel – PR.

### **ABSTRACT**

This research presents a description and analysis of orthographic mistakes found in written productions from students of 7th grade of elementary school, with the aim of proposing activities that help them understand the writing operation in its standard variant. The issues regarding to orthographic writing have reported a superficial work of school in the understanding of the written code, the phonological awareness and the arbitrariness of the language. Students demonstrate a misunderstanding of the writing operation, transcribing their speech and registering dialectal marks. To achieve the objective proposed, we based the research in theoretical and methodological assumptions of Applied Linguistics and in studies of authors such as: Cagliari (1998, 2007, 2009), Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2006, 2008), Oliveira (2005) and Morais (2007, 2010). We adopted the qualitative approach and the method of action research. Intending to understand the processes by which the student learn orthographic writing, after writing texts in different discursive genres, mistakes were identified and cataloged based on Oliveira (2005), to verify the occurrences and delimit the phenomena to be explored in Teaching Unit. Many mistakes were identified arising from the arbitrariness of the language and mistakes related to the presence of oral marks in writing. The teaching unit includes production and writing fixing activities, trying to describe how the student performs the understanding of the graphic language system. From reflections about speech and writing and its principles, reading and writing practices is intended to engage students in real situations of writing, to create an author's position, taking the word in all its dimensions. We hope that this work could help in working with writing, specifically spelling in order to take the student to master the graphic code of the language and expand their language skills.

**KEYWORDS:** writing , spelling, elementary school



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Classificação dos problemas de escrita .....	43
<b>Figura 2</b> – G1: Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética	44
<b>Figura 3</b> – G2: Violação som/grafema .....	46
<b>Figura 4</b> – G3: Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letras.....	47
<b>Figura 5</b> – Constatação 1 – Letra H no início de palavras .....	102
<b>Figura 6</b> – Constatação 2 – Letra H no início de palavras .....	103
<b>Figura 7</b> – Constatação 3 – Letra H no início de palavras .....	103
<b>Figura 8</b> – Constatação 4 – Letra H no início de palavras .....	103
<b>Figura 9</b> – Constatação 1 – Usa-se “U” no final de verbos no passado .....	104
<b>Figura 10</b> – Constatação 2 – Usa-se “U” no final de verbos no passado .....	105
<b>Figura 11</b> – Constatação 3 – “U” e “L” no final de palavras .....	105
<b>Figura 12</b> – Constatação 1 – Uso de G e J.....	107
<b>Figura 13</b> – Constatação 2 – Uso de G e J.....	107
<b>Figura 14</b> – Constatação 3 – Uso de G e J.....	108
<b>Figura 15</b> – Constatação 4 – Uso de G e J.....	108
<b>Figura 16</b> – Constatação 1 – Uso de “X” ou “CH” na representação do fonema /ʃ/...	109
<b>Figura 17</b> – Constatação 2 – Uso de “X” ou “CH” na representação do fonema /ʃ/...	110
<b>Figura 18</b> – Constatação 1 – Diferentes fonemas representados por “X” .....	111
<b>Figura 19</b> – Constatação 2 – Diferentes fonemas representados por “X” .....	111
<b>Figura 20</b> – Constatação 1 – Uso de M e N diante de consoantes.....	113
<b>Figura 21</b> – Ditado interativo 1: aluno 1 .....	115
<b>Figura 22</b> – Ditado interativo 1: aluno 2.....	116
<b>Figura 23</b> – Ditado interativo 2: aluno 1 .....	117
<b>Figura 24</b> – Ditado interativo 2: aluno 2.....	118
<b>Figura 25</b> – Comentário 1 .....	120
<b>Figura 26</b> – Comentário 2.....	120

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Representação da escrita Alfabética .....	44
<b>Quadro 2</b> – Relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias entre unidades sonoras e gráficas.....	45
<b>Quadro 3</b> – Outros casos .....	47
<b>Quadro 4</b> – Transcrição do texto do aluno .....	103
<b>Quadro 5</b> – Transcrição do texto do aluno .....	103
<b>Quadro 6</b> – Transcrição do texto do aluno .....	103
<b>Quadro 7</b> – Transcrição do texto do aluno .....	104
<b>Quadro 8</b> – Transcrição do texto do aluno .....	105
<b>Quadro 9</b> – Transcrição do texto do aluno .....	105
<b>Quadro 10</b> – Transcrição do texto do aluno.....	106
<b>Quadro 11</b> – Transcrição do texto do aluno.....	107
<b>Quadro 12</b> – Transcrição do texto do aluno.....	107
<b>Quadro 13</b> – Transcrição do texto do aluno.....	108
<b>Quadro 14</b> – Transcrição do texto do aluno.....	108
<b>Quadro 15</b> – Transcrição do texto do aluno.....	109
<b>Quadro 16</b> – Transcrição do texto do aluno.....	110
<b>Quadro 17</b> – Transcrição do texto do aluno.....	111
<b>Quadro 18</b> – Transcrição do texto do aluno.....	112
<b>Quadro 19</b> – Transcrição do texto do aluno.....	113
<b>Quadro 20</b> – Transcrição do texto do aluno.....	116
<b>Quadro 21</b> – Transcrição do texto do aluno.....	117
<b>Quadro 22</b> – Transcrição do texto do aluno.....	118
<b>Quadro 23</b> – Transcrição do texto do aluno.....	119
<b>Quadro 24</b> – Transcrição do texto do aluno.....	120
<b>Quadro 25</b> – Transcrição do texto do aluno.....	120
<b>Quadro 26</b> – Representação da escrita alfabética.....	123
<b>Quadro 27</b> – Relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias entre unidades sonoras e gráficas.....	124
<b>Quadro 28</b> – Outros casos.....	125
<b>Quadro 29</b> – Dificuldades ortográficas .....	126

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. O APRENDIZADO DA ESCRITA: PONTOS DE REFLEXÃO</b> .....	17
1.1 Dos princípios da fala e da escrita .....	17
1.2 O lugar da escrita nas aulas de Língua Portuguesa .....	22
1.3 Práticas de leitura e escrita .....	26
1.4 O ensino da ortografia.....	29
<b>2. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	35
2.1 Base metodológica.....	35
2.2 Panorama da pesquisa .....	38
2.3 O corpus .....	39
2.4 Coleta de dados .....	39
2.5 Apresentação e análise dos primeiros dados .....	40
<b>3 PROPOSTA DIDÁTICA: REFLEXÃO E SISTEMATIZAÇÃO: O CAMINHO PARA CONSTRUIR E CONSOLIDAR O CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO</b> .....	50
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	100
4.1 Elaboração de dicas ortográficas pelos alunos .....	102
4.2 Refletindo a partir de textos .....	115
4.3 Produção escrita .....	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	129
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	132
<b>ANEXOS</b> .....	137

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem da escrita é um dos grandes objetivos da escola, desde os primeiros anos de escolarização. Aprender a escrever é um direito do cidadão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 32, no inciso primeiro, assegura “a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

O trabalho diário com a Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, tem mostrado que atingir tal objetivo plenamente não é uma tarefa fácil. Inúmeros são os desafios enfrentados no domínio do código formal escrito, que vão desde a percepção das diferenças entre a fala e a escrita até arbitrariedades<sup>1</sup> nas convenções ortográficas. Este estudo partiu da análise das produções escritas de alunos do 6º/7º ano<sup>2</sup>, do Ensino Fundamental, procurando investigar as principais dificuldades ortográficas na tentativa de compreender sua natureza. Com base no diagnóstico realizado, elaboramos uma proposta didática com atividades de leitura, escrita e reflexão ortográfica que contribuíssem para o domínio do código escrito.

Na convivência diária com colegas da área, constatamos que essa não é uma inquietação isolada. Trabalhar a ortografia configura-se como um grande desafio, especialmente para os professores de Língua Portuguesa. O que temos vivenciado é um cenário em que muitos alunos, mesmo ao final do Ensino Fundamental, apresentam um desempenho ortográfico que compromete o sentido daquilo que escrevem.

---

<sup>1</sup> O termo “arbitrariedade” refere-se a casos em que a grafia das palavras “não podem ser controladas nem pelo som que se pronuncia, nem por uma regra” (OLIVEIRA, 2005, p. 45). São casos que requerem consulta ao dicionário e familiarização com a palavra. Oliveira (2005) cita alguns exemplos: cesta-feira (sexta) cinto muito (sinto), jelo (gelo) e xoque (choque). Moraes (2010) refere-se a tais casos como irregularidades que necessitam de memorização. Cagliari (2009) classifica tal caso como “Uso indevido de letra”, que, de acordo com o autor, ocorre quando o aluno escolhe uma letra possível para representar um som quando a ortografia usa outra letra. Lemle (1990) classifica os casos de arbitrariedade como falhas de terceira ordem, que são erros relacionados à troca de letras concorrentes, a autora exemplifica: jigente em vez de gigante e puresa em vez de pureza.

<sup>2</sup> A coleta de dados inicial ocorreu no ano de 2015, quando os alunos estavam cursando o 6º ano. A aplicação da proposta didática só ocorreu no início de 2016, portanto, no 7º ano. Salientamos que dos 29 alunos que participaram da coleta inicial apenas dois não faziam parte da turma na etapa da aplicação, pois haviam sido transferidos. No período da aplicação, a turma era composta por 32 alunos, ou seja, cinco alunos novos. Deste ponto em diante da pesquisa nos referiremos à turma-alvo do trabalho apenas como 7º ano.

Para Moraes (2010), um importante passo a ser dado pela escola, no ensino de ortografia, é investir mais em ensiná-la de fato, pois a escola cobra que o aluno escreva correto, mas cria poucas oportunidades de reflexão a respeito da ortografia. Nós, professores, “precisamos entender que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita” (MORAIS, 2010, p. 26). Sendo uma convenção, não podemos esperar que os alunos aprendam sozinhos, mas é necessária a sistematização do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná/DCE (PARANÁ, 2008), de Língua Portuguesa, sugerem que as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística tenham como conteúdo básico os gêneros discursivos de acordo com as esferas sociais de circulação. As práticas de escrita são pautadas no planejamento, produção e reescrita textual. Segundo as DCE, a ortografia deve ser trabalhada na hora da reescrita, pois nesse momento o aluno vai rever o que escreveu, refletindo se atingiu seus objetivos, se o texto está claro, bem como se segue as normas de sintaxe, pontuação, ortografia e paragrafação (PARANÁ, 2008).

Fazendo uma breve análise do livro didático “Vontade de Saber Português”, das autoras Rosemeire Aparecida Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan, adotado nas turmas do 6º ao 9º Ano, da escola onde a pesquisa foi desenvolvida, verificamos um posicionamento semelhante ao das DCE, quanto ao ensino de ortografia. Nas orientações gerais, que constam do manual do professor, não há um tópico específico a respeito do ensino de ortografia, sendo esta atrelada ao momento de produção escrita, especialmente durante a revisão e reescrita do texto.

Tavares e Conselvan (2012), nesse quesito, compartilham do posicionamento de Rocha (2005):

a revisão textual contribui para que a criança, desde muito cedo, (re) elabore concepções acerca da estrutura textual considerando aspectos relativos ao nível de informatividade do texto, à ortografia, à caligrafia, à concordância, entre outros. O processo de reflexão acerca desses aspectos está intimamente ligado à compreensão do que se escreve para um interlocutor e que a compreensão do que foi dito demanda que não falem informações, que a letra esteja legível, que não há problemas na formalização da escrita que comprometam a construção da interlocução (ROCHA, 2005, p. 73).

Tanto as DCE quanto o livro didático trazem o trabalho com a ortografia atrelado à reescrita textual, porém, não há um direcionamento específico, mais detalhado, de como esse trabalho deve ser feito. Além disso, não há um enfoque reflexivo no ensino ortográfico, que objetive a compreensão dos princípios que organizam a escrita, e, dessa forma, há uma lacuna quanto à sistematização desse conhecimento, nos materiais citados.

Assim, esta pesquisa se torna relevante, pois pode contribuir para o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere ao domínio da ortografia, não apenas para os alunos da turma que participou desse estudo, mas para outros professores e alunos que vivenciam essas dificuldades diariamente. Para os alunos, o maior benefício é uma aprendizagem reflexiva, em que regularidades e irregularidades ortográficas são tratadas de modo consciente.

Para Lemle (2004), é de fundamental importância que o professor saiba diagnosticar e avaliar as falhas de escrita cometidas por seus alunos, aproveitando-as como evidência do patamar de saber já atingido e do ainda por atingir. Esse diagnóstico instrumentaliza o professor para realizar um trabalho consciente e específico para cada turma.

De acordo com Rego (2005),

Os erros revelam as dificuldades e as soluções criadas pelos alunos para escrever palavras com cujas grafias não estão familiarizados e podem funcionar como pistas para intervenções didáticas diferenciadas que levem os alunos a refletir sobre as convenções ortográficas (REGO, 2005, p. 31).

Nessa perspectiva, o erro não é visto como algo aleatório e a intervenção do professor pode trazer resultados positivos. Trata-se, portanto, de construir uma metodologia de trabalho com a escrita que explore as experiências dos alunos e propõe-lhes desafios para testagem de hipóteses e sistematização de conhecimentos sobre a língua.

Bortoni-Ricardo (2004a) assevera que

cada erro deve ser objeto de produtiva discussão entre professor e aluno. Ao discutir os erros com o aluno, este vai verbalizar o caminho do seu raciocínio na decisão de escrever de uma forma ou de outra (BORTONI-RICARDO, 2004a).

Para Morais (2010), as dificuldades ortográficas não devem ser tratadas todas da mesma forma. Há casos de regularidades e irregularidades. Em se tratando das regularidades, há regras que, se compreendidas pelo aluno, podem ajudá-lo a escrever inúmeras palavras da língua em que aparece tal dificuldade. Já para as irregularidades não há regras que possam ajudar, de modo que é preciso memorizar a grafia correta, que se justifica pela tradição de uso ou pela origem da palavra. Dessa forma, para cada tipo de dificuldade são necessárias diferentes estratégias de ensino.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar os desvios ortográficos registrados em produções escritas dos alunos do 7º Ano<sup>3</sup>, do Ensino Fundamental, para implementar uma proposta didática com atividades reflexivas que auxiliem o aluno a compreender o funcionamento da escrita, enfatizando principalmente o que são regularidades e irregularidades ortográficas.

Para a implementação da pesquisa, estabelecemos alguns objetivos específicos, a saber:

- Descrever o perfil gráfico-ortográfico da turma a partir do levantamento dos erros mais frequentes e sua natureza (fonético-fonológica e arbitrária) em produções escritas;
- Diagnosticar os erros mais frequentes, por meio de análise de sua natureza fonético-fonológica e arbitrária;
- Desenvolver e aplicar unidade didática, pautada em atividades de leitura, escrita e reflexão ortográfica, para trabalhar com as dificuldades levantadas;
- Analisar os registros gráfico-ortográficos das produções escritas, considerando os resultados obtidos após o trabalho com a unidade didática.

A pesquisa busca refletir sobre a forma como a análise linguística e o trabalho reflexivo com os erros ortográficos presentes nas produções escritas do 7º ano do Ensino Fundamental podem auxiliar os alunos a se tornarem melhores escritores.

Acreditamos que o conhecimento dos alunos a respeito do modo como a língua escrita se organiza, desde a sua natureza fonético-fonológica até a arbitrariedade do sistema, auxilia na formação de um conhecimento que lhes confere autonomia diante dela. O reconhecimento do que é regular e do que é irregular na língua escrita

---

<sup>3</sup> As produções textuais foram realizadas sem interferência da professora no momento da escrita, com intuito de verificar qual o patamar de conhecimento ortográfico já atingido pelos alunos.

pode atuar como suporte para a reflexão crítica, ajudando o aluno a perceber quando uma palavra pode estar incorreta e é necessário consultar o dicionário.

Com vistas a atendermos aos objetivos propostos, organizamos este trabalho em quatro capítulos, além da introdução e da conclusão. No primeiro capítulo, “O aprendizado da escrita: pontos de reflexão”, apresentamos os fundamentos teóricos que orientam a pesquisa. Abordamos os princípios da fala e da escrita, bem como a importância do texto e das práticas de leitura e escrita na sala de aula. Por fim, tratamos do ensino de ortografia.

No segundo capítulo, “Princípios Metodológicos da Pesquisa”, apresentamos a base metodológica da pesquisa, que têm como alicerce a Linguística Aplicada. Também foram tratadas questões referentes à abordagem, ao tipo de pesquisa e ao método de investigação. Ainda neste capítulo, descrevemos os procedimentos utilizados na geração dos dados que resultaram no objeto desta pesquisa, além da apresentação dos dados coletados e algumas análises preliminares.

Em nossa investigação inicial, os erros mais recorrentes, nos textos dos alunos, estavam relacionados a casos de arbitrariedades/irregularidades e violações ocasionadas por interferência das características estruturais do dialeto dos aprendizes<sup>4</sup>. Para a classificação dos erros nos orientamos pela proposta de Oliveira (2005), que procura separá-los conforme sua natureza, o que facilita a organização do trabalho pedagógico.

O terceiro capítulo, “Proposta Didática”, versa sobre a elaboração da proposta didática e os referenciais que a embasaram. Além disso, traz a Unidade Didática, tendo em vista que a escrita deve ser trabalhada atrelada a sua função social. As atividades foram organizadas a partir de textos, que foram lidos, analisados e então relacionados com o contexto e possíveis intertextos. Posteriormente, abordamos questões ortográficas, que foram enfatizadas com o objetivo de sistematizar o conhecimento. As reflexões realizadas sobre a ortografia e os textos produzidos<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Bagno (2007) explica que as variedades linguísticas costumam ser designadas por nomes particulares. Sendo eles: dialeto, socioleto, cronoletto e idioleto. Segundo Bagno (2007 p. 48) “Dialeto é um termo usado há muitos séculos, desde a Grécia Antiga, para designar o modo característico de uso da língua num determinado lugar, região, província etc. Muitos linguistas empregam o termo *dialeto* para designar o que a Sociolinguística prefere chamar de variedade”. Neste trabalho, os termos dialeto e variedade/variante são empregados como sinônimos.

<sup>5</sup> Os textos produzidos foram um artigo de opinião a respeito da Adolescência e um texto informativo a respeito do Bullying. As temáticas exploradas nos textos foram trabalhadas durante o desenvolvimento da Unidade Didática. Os textos produzidos tinham com um de seus objetivos serem publicados no “Caderno Ortográfico”.



foram utilizados para a elaboração de um Caderno Ortográfico em forma de jornal (Anexo E), que tinha como público-alvo as outras turmas de 7º ano da escola, além de serem postados no *blog* da turma<sup>6</sup>.

No quarto capítulo, “Análise dos Resultados”, apresentamos uma análise dos resultados obtidos, que foram baseados nas produções textuais dos alunos realizadas no momento inicial da coleta de dados e durante a aplicação da Unidade Didática.

Nas considerações finais, apontamos algumas avaliações do trabalho realizado e dos resultados obtidos.

---

<sup>6</sup> *Blog*: Pensando a escrita das palavras. Disponível em: <<http://repensandoaescrita.blogspot.com.br>>.

## **1 O APRENDIZADO DA ESCRITA: PONTOS DE REFLEXÃO**

Neste capítulo, tratamos de questões referentes às práticas de leitura e escrita na escola, bem como às concepções de linguagem, de acordo com Koch e Elias (2014), que sustentam tais práticas. Abordamos, por fim, a questão da constituição heterogênea da escrita e os principais tipos de escrita, em especial a ortográfica, que objetiva a neutralização das diferenças registradas na fala. Iniciamos a reflexão com uma breve explanação sobre alguns princípios da fala e da escrita e algumas concepções de aprendizagem dessa modalidade da língua. Analisamos, também, a questão da variação linguística por entendermos ser algo inerente à língua e fundamental para que possamos ensiná-la. Dialogamos com autores como Bortoni-Ricardo (2004a, 2005, 2006), Cagliari (2009), Faraco (2012), Tasca (2002) e Bagno (2007).

### **1.1 Dos princípios da fala e da escrita**

Desde o nascimento, a criança está em contato direto com a língua falada. Essa modalidade é aprendida ainda nos primeiros anos de vida. Mesmo não dominando todo o vocabulário, por volta de 2 ou 3 anos, a criança já consegue compreender e fazer-se compreender por meio da linguagem, ainda que não consiga compor frases completas e pronunciar corretamente todas as palavras.

Ao iniciar sua trajetória escolar, por volta de 4 ou 5 anos de idade, a criança possui um bom domínio de sua língua materna, organiza sentenças e comunica-se em seu dialeto. Muitas vezes, a escola não considera a variante usada pelo aluno, não leva em conta essa enorme bagagem que ele já possui, desconsiderando-a na organização de um planejamento que valorize os saberes do aluno.

Bortoni-Ricardo (2006, p. 207) considera que “os saberes da oralidade – que a grande maioria dos alunos detêm, quando chega à escola – são um capital simbólico de muita importância no processo de alfabetização da população brasileira”. Segundo a autora, o Brasil precisa melhorar quantitativa e qualitativamente a

alfabetização, e a escola deve encontrar meios de “apoiar-se na competência linguística que os alunos possuem, para tornar mais fácil e eficiente sua aprendizagem da língua escrita” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 2007).

O Brasil é um país de proporções continentais, que tem como língua oficial de sua população a Língua Portuguesa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 20), “Somente pequenos contingentes dessa população – comunidades indígenas e descendentes de imigrantes europeus e asiáticos – não têm o português como língua materna e exibem variados graus de bilinguismo”. Porém, devido às proporções, esse fenômeno não altera a condição de monolinguismo do país. O que não significa dizer que há uma homogeneidade linguística, pois não é difícil perceber que existem inúmeros dialetos de norte a sul do país. Bagno (2007, p.36), destaca que a língua “é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução”.

A coexistência de dialetos não pode ser ignorada, para Cagliari (2009), a variação linguística seria responsável pela grande maioria dos problemas de fala e escrita padrão; porém, essas “diferenças” praticamente não são levadas em conta na elaboração de materiais didáticos, e são tratadas pela escola de forma preconceituosa, quando considera que a única forma correta da língua é aquela apoiada na correção gramatical.

Segundo Faraco (2012, p. 44), “uma língua é sempre uma realidade plural, isto é, uma língua é um conjunto de incontáveis variedades: inúmeros dialetos geográficos e sociais, variadíssimos estilos, incontáveis registros aliados às mais diversas atividades humanas”. Dessa forma, a escola precisa valorizar e respeitar o dialeto do aluno, para que ele não venha a pensar erroneamente que deve corrigir seus familiares e rejeitar sua origem. É preciso mostrar que seu dialeto pode continuar a ser utilizado. Porém, em algumas situações mais formais, espera-se o uso do dialeto padrão.

Bortoni-Ricardo (2004b) destaca que:

É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, as mais distintas tarefas linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2004b, p. 74).

Assim, a escola deve proporcionar situações em que o aluno possa notar os diferentes usos da língua e seus contextos de realização, o que contribui para a formação do aluno para a vida em sociedade.

O que ocorre, muitas vezes, de acordo com Cagliari (2009, p. 71), é que a escola incorpora o comportamento preconceituoso da sociedade em geral, “rotula seus alunos pelos modos diferentes de falar”. Segundo o autor, para aceitar a variação linguística, a escola precisa modificar sua visão de valores educacionais, e enquanto isso não ocorre, cabe ao professor refletir com o aluno a respeito de tais questões, mostrar as diferenças existentes entre os dialetos e como isso afeta a vida de cada um. De acordo com Tasca (2002, p. 19), “se o professor e o aluno não compartilharem suas linguagens sem preconceito, será difícil promover um ensino produtivo do ponto de vista do domínio das habilidades linguísticas”.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) apresenta posicionamento semelhante ao de Cagliari e Tasca, pois, para a autora, “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. O professor e, por meio dele, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa.”.

Uma pessoa que fala “fumo”, em vez de “fomos”, “ansim”, em vez de “assim”, e “despois”, no lugar de “depois”, poderá ser discriminada por usar uma variante de menos prestígio, ruralizada, e ser considerada menos culta. Em contrapartida, uma pessoa que fala “genti”, e não “gente”, “méu”, em vez de “mel”, “lindu”, no lugar de “lindo”, mesmo que apresente falhas com relação às regras gramaticais, estará utilizando uma variante mais prestigiada e valorizada socialmente. Dessa forma, supomos que a questão em si não seja exclusivamente o “erro”, mas quem o comete e qual sua posição na sociedade. De acordo com Cagliari,

certo e errado, são conceitos pouco honestos que a sociedade usa para marcar os indivíduos e classes sociais pelos modos de falar e para revelar em que consideração os tem, se são pessoas que gozam de influência ou ocupam posições de prestígio ou não, se exercem o poder instituído ou não, etc. Essa atitude da sociedade revela seus preconceitos, pois marca as diferenças linguísticas com as marcas de prestígio ou estigmas (CAGLIARI, 2009, p. 71).

Em consonância com as ideias de Cagliari (2009), é possível afirmar que o aluno tem direito de ser orientado sobre a existência de dialetos estigmatizados socialmente. Para Bortoni-Ricardo (2005), ao mesmo tempo em que os falares dos

alunos devem ser respeitados e suas peculiaridades linguístico-culturais valorizadas, eles têm direito de aprender as variantes de prestígio. A autora assevera:

Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem para eles as portas, já estreitas, da ascensão social. O caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Assim, se o aluno pretende conquistar um trabalho, em que seja necessário interagir com pessoas de diversas classes sociais, será necessário dominar o dialeto padrão. O aluno deve ter ciência de que não existe um dialeto superior, mas um dialeto mais prestigiado socialmente. Além disso, ter esse conhecimento não trará confusão para o aprendiz, mas sim a possibilidade de monitoramento de sua fala quando necessário.

De acordo com Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 53), “aos alunos não se podem sonegar os recursos linguísticos que os habilitarão a modular sua fala (e sua escrita) conforme o que se espera deles, em qualquer papel social que tenham que desempenhar”.

Já o processo de aquisição da escrita, ao contrário da fala, não é algo espontâneo. Trata-se de um percurso longo e contínuo que tem início muito antes da entrada da criança na escola e nela se concretiza. Para Luria,

a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita (LURIA, 2001, p. 143).

Desde o nascimento, a criança, está em contato com a escrita, quer seja nos rótulos de produtos que são utilizados diariamente, nas propagandas da televisão, nos *outdoors* espalhados pela cidade ou no caderno de receita que a mãe usa para fazer um delicioso bolo. Desse modo, desde muito pequenos, constatamos que esses símbolos não são meros desenhos, mas que, ao contrário, transmitem informações, e decifrá-los passa a ser um desejo que o aprendizado da leitura irá satisfazer.

Há muito tempo, inúmeras teorias procuram compreender o desenvolvimento

da linguagem escrita. Oliveira (2005) apresenta três concepções de aprendizagem dessa modalidade da língua, que são:

1. Transferência de um produto;
2. Processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita;
3. Processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade.

Podemos dizer que a primeira concepção, “Transferência de um produto”, concebe a escrita como algo pronto e acabado, que o professor pode transmitir para o aluno. O aprendizado vem de fora para dentro e valoriza-se a capacidade de memorização do aluno: quanto mais ele puder “devolver” na prova, melhor será sua nota.

A segunda concepção considera o aprendizado da escrita “um processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita” (OLIVEIRA, 2005, p. 6). É a concepção adotada pelo construtivismo, atrelada à ideia de que só se aprende a escrever, escrevendo.

O aprendiz está no centro do processo de aprendizado, formulando e reformulando hipóteses, fazendo generalizações, inferências e estabelecendo modelos mais gerais. O aprendizado vem de dentro para fora, sendo construído e não meramente transferido. Valoriza-se mais a capacidade de raciocinar. Vale ressaltar que nessa concepção de aprendizagem o aluno cometerá muitos erros, mas o erro, aqui, é visto como parte do processo de construção do conhecimento (OLIVEIRA, 2005).

Já a terceira concepção postula “um aprendizado controlado pelo aprendiz, que formula e reformula hipóteses na interação com o objeto escrita”. Tal interação é intermediada pela oralidade, ou seja, “a língua falada controla o processo de aprendizado da língua escrita” (OLIVEIRA, 2005, p. 9). Ainda segundo Oliveira (2005), além da língua falada, há outros fatores que constituem o nosso conhecimento da escrita. Estariam entre eles os aspectos sociais (que fala serve de modelo para a escrita), históricos (etimológicos), convencionais (relações entre sons e letras) e textuais (gêneros).

Oliveira (2005) resume sua concepção sobre aprender a escrever através de uma hipótese geral:

- a. Aprendemos através de esquemas mentais inatos;

- b. Interagimos com o objeto de aprendizado;
- c. Formulamos hipóteses sobre a natureza deste objeto;
- d. No caso da escrita, baseamos nossas hipóteses iniciais no nosso conhecimento sobre nossa língua (ou Conhecimento Linguístico Internalizado, CLI);
- e. CLI é de natureza oral.

Para o autor, “aprendemos porque somos programados para aprender”. Além disso, “não aprendemos sozinhos, reinventamos a língua, mas aprendemos sob o controle do grupo social em que nos inserimos”. (OLIVEIRA, 2005, p. 12). Na interação com a linguagem, a formulação e reformulação de hipóteses são baseadas na linguagem oral, o que justifica a presença de características da fala nas escritas iniciais.

## 1.2 O lugar da escrita nas aulas de Língua Portuguesa

Pesquisas mostram que o desempenho dos estudantes brasileiros, em Língua Portuguesa, em testes nacionais, está muito distante do ideal. Embora o acesso à escolarização tenha sido ampliado e possamos falar até mesmo universalizado, o ensino de leitura e de escrita não é satisfatório, deixando muitas deficiências. Para Bortoni-Ricardo,

ler e escrever são processos complexos – o segundo ainda mais complexo que o primeiro –, que exigem conhecimento de natureza sintática, semântica e pragmático-cultural, que o leitor vai adquirindo à medida que amplia o seu léxico ortográfico, nos estágios subsequentes à fase de alfabetização (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204).

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou e vem passando por inúmeras transformações. É perceptível que o modelo tradicional, pautado em atividades repetitivas que objetivam apenas a memorização de conteúdos prontos e acabados vem sendo superado por concepções de ensino de linguagem como forma de interação. Essa mudança não se resume a novas técnicas e métodos de ensino, ela requer novas respostas para as perguntas: o que e para que ensinamos? –

segundo Geraldi (2004, p.46), “tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula”, ainda de acordo com Geraldi (2004, p. 45), “Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino”. Conforme destaca Bezerra (2010),

inúmeras são as teorias que, de formas variadas e em níveis diversificados, influenciam a metodologia de ensino de Língua Portuguesa. No entanto, nas duas últimas décadas do século XX e primeiros anos de século XXI, algumas têm-se destacado: a teoria sociointeracionista vygotskyana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso, que possibilitam considerar aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e linguísticos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua (BEZERRA, 2010, p. 40).

Conforme Geraldi (1997), nos anos 80, foram realizados muitos estudos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, que objetivavam transformá-lo. Muitas pesquisas foram desenvolvidas, algumas relacionadas à análise da prática pedagógica voltadas a temas como: leitura de textos (literários ou não), ensino de gramática, variação linguística e análise de redações.

Outras pesquisas voltavam-se para propostas de ensino/aprendizagem que pretendiam construir alternativas pedagógicas para mudar a realidade da escola. Houve um grande movimento dos professores na busca de incorporar o novo discurso em circulação. Nesse momento, o termo “redação” passa a ser substituído por “produção de textos”; a mudança não está apenas na nomenclatura, mas nas concepções que passaram a ser consideradas.

Um primeiro ponto que merece destaque é a concepção de sujeito. De acordo com Geraldi (1997), nos anos 60 havia duas concepções de sujeito opostas. Uma delas postulava um sujeito que tem consciência absoluta daquilo que diz. Para Geraldi (1997, p. 19), “um sujeito pronto, que, apropriando-se da língua, atualiza-a no seu dizer, organizando seus pensamentos (suas mensagens) e transmitindo-os a outros sujeitos”. Nessa perspectiva, cabe ao interlocutor compreender o que o falante pretendia dizer. A outra concepção defendia “um sujeito assujeitado às condições e limitações históricas, produto do meio, da herança cultural [...]” (GERALDI,1997,p.19). Esse sujeito reproduz uma ideologia, não expõe pensamentos e ideias próprias. Koch (2003a, p. 14), fazendo referência a Possenti, diz que “o indivíduo não é dono de seu discurso e de sua vontade: sua consciência, quando



existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz”. Em ambas concepções, as práticas de escrita não podem ser relacionadas ao conceito de “produção de textos”. Geraldi (1997) recuperando estudos bakhtinianos apresenta outra concepção de sujeito, definindo-o como produto das interações verbais que vivencia, nas quais internaliza o que lhe é externo. Um sujeito, que, “ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos, num movimento histórico no qual repetição e criação andam sempre juntas” (GERALDI, 1997, p. 20). A produção de textos traz o discurso do sujeito, sem deixar de lado o fato de que ele está inserido em uma sociedade. Nas palavras de Geraldi,

ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo [...] e na possibilidade de recuperar na ‘história contada e não contada’ elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano (GERALDI, 1997, p.20).

Outra questão relevante é a mudança no conceito de sala de aula, que nos moldes tradicionais é considerada um espaço de transmissão de conhecimentos. O professor é o detentor do saber e o aluno é o receptor. A sala de aula passa a ser concebida como um espaço de interação verbal. Alunos e professor contribuem com seus saberes, que serão confrontados com o conhecimento historicamente sistematizado. O resultado dessa mudança resulta em um planejamento mais flexível, que se constrói no processo de ensino/aprendizagem (GERALDI, 1997).

Os objetivos educacionais também precisaram ser ajustados: armazenar informações já não basta, é necessário aprender a relacioná-las. O texto é visto como o lugar onde isso se efetiva, de modo que o seu sentido se constrói no diálogo com outros textos. De acordo com Geraldi (1997, p. 22), “conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores”.

Considerando o exposto, faz-se necessária uma análise do que vem sendo feito em sala de aula. Se partirmos da ideia de que o texto só alcançará sentido na interação textos-sujeitos, a língua, na sua face mais estrutural, ganha, segundo Busse (2015), um sentido e significado, considerando que no jogo da linguagem não há manifestação linguística sem objetivo. Busse ainda destaca que “o taxativo discurso de mecanicidade da gramática não se confirma quando se olha para o texto

(aqui entendido como unidade de sentido), e se observa a língua em funcionamento nos diferentes gêneros” (BUSSE, 2015, p. 01).

Assim, é necessário que esteja claro para o aluno o propósito dos textos que escreve e quem são seus interlocutores. De acordo com Passarelli,

antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade (PASSARELLI, 2012, p. 116).

Essa perspectiva enriquece o trabalho com a escrita, pois torna relevante o trabalho de reescrita e revisão textual, tendo em vista que se escreve com um objetivo definido, o que torna essa atividade muito mais significativa para o aluno. Nesses moldes, o aluno estaria produzindo textos e não redações. O fato de o aluno "refletir sobre a escrita reescrevendo-a mostra que a escrita adquire um significado de produção efetiva" (FIAD, 1989, p. 78).

Geraldi (1993, p. 135) vê a produção de texto “como o ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso”. Vista por esse viés, a produção textual assume um papel de grande importância, pois, por meio dela, é possível dar voz ao aprendiz, que passa a comprometer-se com sua palavra, expondo seu posicionamento e assumindo seu papel social.

Para Riolfi (2014), o ato de ensinar a escrever requer arte e responsabilidade de quem ensina e disponibilidade para mudanças de quem aprende. A escrita é vista como trabalho e não como inspiração, trabalho este mediado pelo professor. A esse respeito Geraldi (1997) pondera:

a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal. Isto não quer dizer a decretação de um ‘nada a fazer ou declarar’ para o professor. Fora isto, e teríamos a desconsideração pela palavra, o que significa na verdade, uma não devolução da palavra ao aluno (GERALDI, 1997, p. 160-161).

Nessa perspectiva, de acordo com Riolfi (2014), aprender a escrever com objetivos como arrumar um emprego, passar em um concurso público ou produzir

textos técnicos faz com que a produção textual perca sua força de transformação e seja vazia para o sujeito. Para Geraldi (1996), a sala de aula deve ser um tempo de reflexão sobre o já conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. Dessa forma, as atividades epilinguísticas<sup>7</sup>, ou seja, atividades de reflexão são fundamentais. Aquele que aprende a pensar sobre a linguagem é capaz de compreender sua gramática, já aquele que nunca refletiu pode até mesmo decorar a gramática, mas não compreenderá seu sentido.

É recorrente a presença de erros nas produções escritas dos alunos. Para Bortoni-Ricardo (2004b, p. 100), “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm uma explicação no próprio sistema da língua. Portanto, podem ser previstos e trabalhados por meio de uma abordagem sistêmica”. A falha acontece porque a língua oferece um contexto favorável para que ela ocorra, de modo que o erro não é algo aleatório, podendo ser mapeado e trabalhado pelo professor.

Com relação as falhas ortográficas, acreditamos que é necessário levar o aluno a refletir sobre a língua, suas regularidades e irregularidades, pois, se ele compreender como a língua se organiza, terá mais domínio a respeito daquilo que precisa pesquisar, do que é preciso memorizar e daquilo para o qual há regras que podem ajudar no momento da dúvida.

### **1.3 Práticas de leitura e escrita**

A leitura é uma das atividades mais importantes desenvolvidas pela escola. Para muitos alunos, o ambiente escolar é o único local em que se têm contato com livros. Dessa forma, ensinar a ler e compreender textos de maneira satisfatória configura-se como uma responsabilidade social da escola.

De acordo com Solé (1998, p. 24), “para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à

---

<sup>7</sup> De acordo com Geraldi (1997, p. 23-26), “as atividades epilinguísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. Estas atividades incidem ora sobre aspectos “estruturais” da língua, [...] ora sobre aspectos mais discursivos como o desenrolar dos processos interativos [...], ora sobre aspectos mais amplos da própria interação, incidindo sobre sua própria organização [...]”.

compreensão”. Ainda de acordo com a autora, é preciso que o leitor seja “um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto [...]”.

Fonseca e Geraldi (2004) chamam atenção para o fato de que a leitura é um processo de interlocução entre o leitor/texto/autor. Para eles, “o aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações” (FONSECA; GERALDI, 2004, 2004, p. 107).

Desse modo, diante do texto, os leitores podem realizar diferentes leituras, de acordo com os objetivos pretendidos. Fonseca e Geraldi (2004) apontam quatro tipos de leituras: 1) para busca de informações (decifração, busca de respostas), 2) estudo do texto (estabelecer relações de coerência entre tese e argumentos, por exemplo), 3) fruição do texto (ler por prazer) e 4) leitura pretexto (produzir um texto a partir de outro). Salientamos que, o leitor poderá realizar os quatro tipos de leitura em um mesmo texto. Enquanto professores, precisamos contribuir para que o aluno desenvolva estratégias que o ajudem a compreender os mais diversos tipos de textos, instrumentalizando-o para ir além da mera decodificação.

Para Kleiman (2013), a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio,

o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2013, p. 15).

Dessa forma, podemos considerar a leitura um processo interativo, pois o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si.

Koch (2003b) afirma que, sendo leitores ativos, relacionando nossos conhecimentos anteriores aos presentes no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo. Além disso, “processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura” (KOCH, 2003b, p. 27).

No processo de leitura do aluno, o professor “deve ser um interlocutor presente, que responde-pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se

executa” (FONSECA; GERALDI, 2004, p. 107). Além disso, o professor deve respeitar a “caminhada do leitor”, aceitando a seleção de leituras que ele faz e até mesmo entendendo quando ele decide abandonar a leitura, pois “só é proibido proibir” (FONSECA; GERALDI, 2004, p. 109).

Ao lado do trabalho com a leitura está a escrita, que nem sempre é tratada com o verdadeiro cuidado que ela merece pela escola. Não raramente, os alunos não gostam e/ou têm dificuldade em produzir textos. As propostas apresentadas nem sempre são motivadoras e contextualizadas: na maioria das vezes, escreve-se mediante propostas repetitivas, apenas para ter uma nota. Escrever não é uma tarefa simples. Geraldi (1993, p. 137) destaca que é preciso que o aluno tenha o que dizer; que tenha uma razão para dizer, que tenha para quem dizer, que se constitua como sujeito, assumindo a responsabilidade da palavra e que sejam escolhidas estratégias adequadas, de acordo com o interlocutor.

Segundo Koch e Elias (2014), o modo como concebemos a escrita revela que concepção temos a respeito da linguagem, do texto e do sujeito escritor. As autoras apresentam algumas concepções de escrita que estão ou estiveram presentes nas escolas.

A concepção de escrita com foco na língua está baseada na ideia de que, para escrever bons textos, o conhecimento gramatical e um bom vocabulário, ou seja, o domínio da língua bastaria. A linguagem é concebida como um sistema pronto, acabado, do qual o escritor deve apropriar-se. O sujeito é tido como (pré) determinado pelo sistema e “o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 33).

A escrita com foco no escritor vê a língua como representação do pensamento. Sendo o sujeito senhor de seu dizer, ele escreve sem levar em conta a experiência e os conhecimentos do leitor, a quem cabe a tarefa de captar a ideia do escritor. O texto é visto como um produto do pensamento do escritor.

Já na escrita com foco na interação, o escritor pensa a respeito do que vai escrever e considera quem é o seu leitor. A escrita resulta da interação escritor – leitor, que são vistos como sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto.

A metodologia escolar, nessa concepção, pode ser relacionada à “escrita como trabalho” que, de acordo com Sercundes (1997, p. 83), “surge de um processo

contínuo de ensino/aprendizagem. Essa metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades do aluno”.

A produção textual ganha sentido, pois deixa de ser um exercício a ser completado no livro didático, apenas porque está no planejamento, e passa a ser uma oportunidade de diálogo entre o professor e aluno, que constroem juntos novos conhecimentos. O professor é visto como um mediador, responsável por encaminhar e conduzir o aluno na construção do texto, que pode ser escrito e reescrito e reaproveitado em novas produções. Além disso, o professor deixa de ser o único leitor do texto do aluno, que passa a ter como interlocutores os colegas, familiares e até mesmo a comunidade.

Com base nas considerações feitas a respeito da leitura e escrita, podemos inferir que elas são práticas interligadas. Ao mesmo tempo em que a leitura nos ajuda a ampliarmos nosso conhecimento, ela contribui para que tenhamos subsídios para a escrita. Além disso, os textos lidos são também modelos de escrita, com os quais vamos aprimoramos nosso modo de escrever. De acordo com Soares (1995), ler e escrever:

não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos (SOARES, 1995, p. 8-9).

Assim, tendo em vista a importância das práticas de leitura e escrita, a escola precisa criar estratégias para inserir os alunos nas mais variadas experiências de leitura, buscando apresentar a eles os diversos gêneros discursivos, de acordo com suas esferas de circulação. Além disso, deve desenvolver a escrita dos educandos mostrando que é necessário aprender a escrever não só como uma atividade escolar, mas também como uma maneira de expressar o que pensamos e nos constituirmos como sujeitos e isso nos acompanhará por toda a nossa vida.

#### **1.4 O ensino da ortografia**

Neste tópico serão tratadas algumas questões a respeito do modo de

constituição heterogêneo da escrita, que é permeado pela oralidade, e apresentados os tipos de escrita, com ênfase na escrita ortográfica e seu modo de organização.

Inicialmente, é preciso que esteja claro que escrever é diferente de falar. A esse respeito, Cagliari (1998) pondera:

desde os primeiros contatos com a escrita, o aluno ouve o professor dizer que o nosso sistema é alfabético e que isso significa que escrevemos uma letra para cada som falado nas palavras. Nosso sistema usa letras, às quais são atribuídos valores fonéticos. Mas o uso prático desse sistema não se reduz a uma transcrição fonética. Portanto, o professor não pode dizer simplesmente para o aluno observar os sons da fala, as vogais, as consoantes, e representá-las na escrita por letras. Esse é o primeiro passo, mas não é tudo. Feito isso, o aluno precisa aprender que, se cada um escrevesse do jeito que fala, seria um caos (CAGLIARI, 1998, p. 354).

É preciso que o professor esteja atento a maneira como faz a mediação das informações aos alunos, pois informações incompletas podem fazê-los criar generalizações incorretas que acabam por dificultar a aprendizagem; portanto, é de suma importância o acompanhamento do progresso do aluno, para que ele possa ser orientado no caminho correto.

Cagliari (2007, p. 14) enfatiza que “nenhum sistema de escrita transcreve a fala de uma pessoa ou de grupo social, mas simplesmente a representa”. A fala e a escrita se constituem mutuamente. Podemos constatar marcas de uma na outra, o que configura a heterogeneidade desses dois tipos de enunciação.

Corrêa (2006, p. 270) defende que, “no processo de enunciação pela escrita, o escrevente circula por três eixos de constituição da escrita: o da gênese da escrita, o do código escrito institucionalizado e o da relação com o já falado/escrito”.

A gênese da escrita, “refere-se aos momentos em que, ao apropriar-se da escrita, o escrevente tende a tomá-la como representação termo a termo da oralidade, situação em que tende a igualar esses dois modos de realização da linguagem verbal” (CORRÊA, 1997, p. 90). Desse modo, é frequente a interferência da fala na escrita, pois o escrevente aciona na escrita seu conhecimento oriundo da oralidade:

a representação da gênese da escrita por parte do escrevente consiste, basicamente, na atribuição de um lugar para o oral/falado no letrado/escrito. Mais precisamente, essa representação se dá num processo de textualização em que o escrevente atribui, à relação entre

o falado/escrito, o trânsito próprio das *práticas sociais* (CORRÊA, 1997, p. 187).

O segundo eixo de constituição da escrita, o do código escrito institucionalizado, refere-se ao modo como o escrevente lida com a “visão escolarizada do código institucionalmente reconhecido” (CORRÊA, 1997, p. 271). Esse eixo evidencia que o escrevente acredita que com o código escrito “pode transformar a oralidade em escrita unicamente pelo fato de esta última poder dar à primeira uma forma gráfica” (CORRÊA, 1997, p. 271). Esse segundo eixo é inverso ao primeiro, pois “o escrevente toma, nesse caso, como ponto de partida, o que imagina ser um modo já autônomo de representar a oralidade” (CORRÊA, 1997, p. 91).

O terceiro eixo de constituição da escrita, ou seja, a dialogia entre o já falado/escrito, com relação à utilização da linguagem em geral, aponta que “o ato particular de apropriação da escrita, ao estabelecer-se na ligação de um discurso com outro(s) discurso(s), mostra sua articulação com uma prática social”, Dessa forma, “o sujeito e seu discurso se constituem pela relação com outros sujeitos e discursos” (CORRÊA, 1997, p. 339).

Os três eixos apresentados por Corrêa (1997) evidenciam que a constituição da escrita é heterogênea. “Do ponto de vista teórico, esse modo heterogêneo baseia-se na existência sócio-histórica da linguagem, a partir da qual pode-se pensar o cruzamento das práticas orais/faladas e letradas/escritos” (CORRÊA, 1997, p. 404).

Assim, é possível afirmar que não há uma dicotomia entre fala e escrita, uma vez que uma é constitutiva da outra. A escrita é entendida como um processo e, independente do grau de formalidade da situação de letramento, sofre influência da oralidade.

A necessidade de registrar a linguagem fez com que a escrita fosse inventada. De acordo com Cagliari (2009), os sistemas de escrita podem ser divididos em dois grupos. O primeiro grupo refere-se à escrita baseada no significado (escrita ideográfica) e no segundo grupo estariam os sistemas baseados no significante (escrita fonográfica).

Inicialmente, desenvolveu-se a escrita ideográfica, que, de acordo com Massini-Cagliari (1999, p. 23), “é todo sistema que parte da representação das ideias veiculadas pelas palavras, para depois chegar aos seus sons.” Esse tipo de escrita



usa imagens ou figuras para representar as ideias e para interpretá-las os leitores apoiam-se no contexto e no senso comum. Conforme explica Cagliari (2009), esse tipo de escrita não depende de uma língua específica: o desenho de uma casa, por exemplo, será lido *casa*, *house*, *maison*, já o desenho de duas casas, será lido como *casas*, *houses*, *maisons*.

Outra forma de escrita é a fonográfica, que se baseia nos sons das palavras. Embora em nosso sistema de escrita exista o predomínio da escrita fonográfica, é possível encontrar a escrita ideográfica em placas de trânsito, por exemplo.

Massini-Cagliari (1999) apresenta os tipos de escrita fonográfica, que são a escrita silábica, a escrita consonantal, a escrita fonética/alfabética e a escrita ortográfica.

Na escrita silábica, para cada sílaba escreve-se um símbolo. Por exemplo: se a sílaba “BO” fosse representada pelo símbolo “◊” e a sílaba “CA” fosse representada pelo símbolo “○”, a junção dos símbolos “◊○” significaria “boca”. A escrita japonesa organiza-se dessa maneira.

A escrita consonantal representa algumas línguas semíticas<sup>8</sup>, que possuem apenas as vogais a, i e u. Esse tipo de escrita utiliza apenas os sons consonantais para escrever as palavras, sendo que as vogais devem ser deduzidas pelo contexto. No português, seria difícil utilizar este sistema, devido ao fato de possuímos vários sons vocálicos. Exemplificando, se a consoante C fosse representada pelo símbolo “○” e a consoante M fosse representada pelo símbolo “□”, diante dos símbolos “○□” poderíamos ter palavras como: cama, come, coma, cume e como.

Já a escrita fonética ou alfabética representa os sons da fala exatamente como eles foram pronunciados. Massini-Cagliari (1999, p. 30) considera que “o alfabeto foi uma brilhante invenção que não deu certo (por causa da variação linguística); [...] o que salvou o alfabeto foi à invenção da ortografia”. Na escrita alfabética a mesma palavra poderia ser escrita de várias maneiras, dependendo do modo como é falada. A palavra balde, por exemplo, dependendo da região do país, poderia ser escrita como “baudi”, “baudgi”, “bardi”, “bardgi”, “baudg”, “balde”, “baude”.<sup>9</sup>

Um último tipo de escrita é a alfabética ortográfica. A escrita ortográfica surge para resolver um problema que a escrita fonética apresenta, a variação linguística. A

---

<sup>8</sup> De acordo com Araújo (2008, p. 17), comumente são chamados de línguas semíticas os idiomas falados no Oriente Médio e na África do Norte. As principais línguas semíticas são: o árabe, o amárico, o tigrínio e o hebraico. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reo/article/view/90726>>.

<sup>9</sup> Exemplo retirado de Massini-Cagliari (2001, p. 29).

finalidade principal da escrita é a leitura, que ficaria comprometida se cada usuário escrevesse do modo como é falado em sua região ou em seu grupo social. A escrita ortográfica determina uma única forma para se escrever cada palavra da língua.

Segundo Cagliari (2007, p. 13), para atingir seu objetivo, a escrita inventou a ortografia, pois sem ela haveriam incontáveis maneiras diferentes de escrever a mesma palavra, pois as pessoas falam de modos diferentes. Evidencia-se, dessa forma, que “quem manda no sistema de escrita é a ortografia e não o princípio alfabético (letra = som e vice-versa)”.

De acordo com Busse,

no que tange à escrita ortográfica, a observação das regras é importante, pois, em alguns casos, compromete-se o próprio sentido da palavra. É preciso observar que, embora tenhamos uma diversidade de falares, marcados por fatores sociais, geográficos ou históricos, na língua escrita o processo de comunicação passa pela neutralização e uniformização de regras aplicadas à oralidade (BUSSE, 2015, p. 01).

Além disso, segundo Reis e Tenani (2011, p. 28), “a ortografia da língua portuguesa é estabelecida em forma de lei. Ao ensinar ortografia, a escola – além de contribuir para a formação de leitores e escritores proficientes – desempenharia um papel na formação cidadã dos estudantes”.

Morais (2007) considera que a escola relaciona a aprendizagem da ortografia à ideia de treino e memorização. A mudança desse cenário dependeria primeiramente do entendimento do professor sobre o que é regular e o que é irregular na norma ortográfica do português. Segundo Moraes (2007, p. 94), este conhecimento “permitirá distinguir o que seus alunos poderão compreender (porque tem uma regra ou princípio gerador subjacente) e o que terão que memorizar (porque é irregular)”. Nessa perspectiva, o trabalho com a ortografia deixa de ser um treino para assumir o lugar de reflexão ortográfica. O aluno não recebe passivamente o conhecimento, mas o desenvolve de forma ativa, participando de seu processo de elaboração.

Para Lemle (2004, p. 33), “essas irregularidades da nossa língua escrita são explicadas pela memória da história. Nossa língua carrega, na escrita, a tradição do passado que ela tem.” No ensino da língua, é relevante disponibilizar essas informações para o aluno, o que poderá ajudá-lo na compreensão do modo como a língua se organiza, justificando, por exemplo, algumas arbitrariedades.

Kato (2005, p. 19) ratifica que “a língua oral muda e a escrita é conservadora, o que acarreta um afastamento gradativo entre as duas”. Nas palavras “homem” e “ônibus”, a primeira tem “h” pois a palavra que lhe deu origem no latim também tinha “h”, já a segunda originou-se de um vocábulo que não era escrito com “h”. Esse exemplo ajuda a ilustrar como é possível tornar a aprendizagem da língua mais significativa para o aluno.

Enfim, no papel de professores, não podemos negligenciar o ensino de ortografia, para que a escola não contribua para “a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita” (MORAIS, 2010, p. 32). É preciso mostrar ao aluno o quão importante é o conhecimento da ortografia. Assim, um ensino pautado na reflexão contribuirá para que ele tenha mais êxito nos textos que produz.

## 2. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, trataremos dos princípios metodológicos que orientaram e direcionaram o percurso desse trabalho. Além disso, relataremos o modo como os dados aqui analisados foram gerados, e qual o *corpus* dessa investigação. De forma breve, descreveremos o perfil da turma em que as atividades foram desenvolvidas. Por fim, apontaremos como elaboramos e aplicamos a proposta didática.

### 2.1 Base metodológica

Conhecer o aluno é essencial para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico. Se a pretensão é ajudá-lo a melhorar sua escrita, o primeiro passo a ser dado é verificar quais são as maiores dificuldades que ele apresenta nessa atividade. Esta pesquisa partiu da análise de textos produzidos de forma espontânea, ou seja, sem interferência da professora no momento da escrita, por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, com o intuito de detectar que aspectos relacionados ao domínio do código escrito precisavam ser trabalhados.

Quando afirmamos que é preciso conhecer o aluno e suas dificuldades, evidencia-se a intenção de uma aproximação com sua realidade, Minayo entende por pesquisa

a atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1992, p. 23).

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), “o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias”. Assim, após a análise dos textos e diagnóstico das principais dificuldades, desenvolvemos materiais didáticos que podem ser úteis não

apenas para a turma em que esta pesquisa foi desenvolvida, mas que podem suscitar a reflexão sobre a prática pedagógica de outros professores e suas respectivas realidades.

Esta pesquisa está ancorada na Linguística Aplicada, doravante LA. Quando surgiu na década de 50 do século XX a LA era uma subárea da linguística Teórica que se ocupava, principalmente, de aplicar processos de ensino/ aprendizagem de línguas, especificamente, aqueles relacionados à concepções de linguagem estruturalistas e gerativistas. No final dos anos 80 e início dos anos 90, começa a ser defendida a ideia de que a produção de conhecimentos nessa área assumia fronteiras interdisciplinares e transdisciplinares, passando a ser um campo de investigação autônomo. De acordo com Oliveira (2009), desde então:

a LA tem ampliado seus horizontes para além do ensino de línguas, da sala de aula e da formação de professores. Estamos falando da LA como uma área de produção de conhecimentos que pretende assumir como objeto de estudo privilegiado a linguagem verbal em uso em práticas sociais que se realizam em contextos institucionais demarcados, nas esferas públicas e privadas, em universos discursivos, os mais diversos (OLIVEIRA, 2009, p. 3-4).

Nessa perspectiva a LA procura produzir conhecimentos que beneficiem a humanidade, à medida que ajudam a compreender as singularidades de cada região. Para Leffa (2001) a LA tem como especialidade, “o estudo da língua não como uma entidade abstrata na cabeça do indivíduo, mas como um instrumento de uso para a comunicação entre as pessoas em diferentes contextos. A diversidade é nossa especialização”. Este pensamento traduz uma das pretensões maiores deste trabalho, que é o ensino da língua, especialmente a escrita, em sua forma ortográfica, para que seja utilizada nos mais diversos contextos, como forma de inserção social.

Para Moita Lopes (2006, p. 22-23) a LA “é entendida como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem o foco na linguagem de natureza processual”. Nosso intuito é refletir a respeito dos problemas de escrita da turma investigada e propor possíveis soluções, de modo a contribuir no processo de ensino/aprendizagem, entendendo que esse é um processo que vai se consolidando ao longo dos anos.

No que se refere ao processo de investigação, a presente pesquisa é de natureza qualitativa de caráter interpretativo e intervencionista. De acordo com Silveira e Cordova (2009 p. 32), “a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Segundo o paradigma interpretativista, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes (BORTONI-RICARDO, 2008). Desse modo, pesquisador e pesquisados são parte do processo de investigação, uma vez que o professor não é um relator passivo, mas um agente ativo que procura intervir na realidade.

De acordo com Zanatta e Costa,

os estudos que utilizam como base o método qualitativo são os que se desenvolvem numa situação natural rica em dados descritivos e que conseguem compreender a realidade de forma complexa, contextualizada e não meramente, como um processo natural e matemático (ZANATTA; COSTA, 2012 p. 350).

Dessa forma, embora tenhamos coletados dados que podem ser quantificados, nosso enfoque é a análise de tais ocorrências, o que significa dizer que mais relevante do que quantificar o número de vezes que um vocábulo aparece escrito de forma equivocada, é compreender o que motivou tais equívocos.

Com relação ao método de pesquisa empregado, optamos pela pesquisa-ação. Segundo Engel,

a pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2000, p. 182).

A pesquisa-ação, como ferramenta da LA, permite mobilizar o aluno a construir seus saberes, pois ele é chamado a agir de modo cooperativo e participativo. Professores e alunos trabalham juntos na solução do problema.

O professor passa a refletir criticamente sobre suas ações, que passam a ter um caráter mais flexível, em que há mais abertura para a participação do aluno. De

acordo com Tripp (2005), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Dessa forma, partindo dos erros ortográficos presentes nas produções escritas dos alunos do 7º ano, desenvolvemos uma unidade didática que prevê a participação do aluno de forma ampla, analisando e refletindo sobre a língua e contribuindo para a sistematização do conhecimento, que tem como objetivo uma aprendizagem mais significativa para estes educandos.

## **2.2 Panorama da pesquisa**

Escolhemos desenvolver esta pesquisa com o 7º ano por acreditarmos que uma proposta de intervenção poderia beneficiar os alunos desta etapa educacional, quanto ao domínio das convenções da escrita. Temos percebido que o aluno chega para a fase dois do Ensino Fundamental com muitas dificuldades, que, se não forem sanadas, poderão acompanhá-lo por toda sua vida.

A turma na qual foi realizada a coleta de dados era composta por 29 alunos, sendo 18 meninos e 11 meninas. Destes, 6 alunos frequentavam a sala de apoio e 2 alunos a sala de recursos. A faixa etária variava entre 10 e 15 anos. De acordo com informações coletadas na escola, 6 alunos já haviam reprovado um ou mais anos.

Dos alunos participantes, 14 residiam na zona rural e utilizavam o transporte público para vir à escola, e os outros eram oriundos de bairros próximos. Alguns eram filhos de pequenos agricultores, mas também filhos de empregadas domésticas, operários, comerciantes, professores, balconistas e costureiras. Os alunos eram muito participativos, gostavam de ler, apresentavam ótima participação em atividades de oralidade, demonstravam interesse por atividades de escrita. Em sua maioria, organizados e caprichosos, gostavam de aprender coisas novas e eram dedicados, tinham interesse em melhorar e apresentavam níveis de conhecimento bastante heterogêneo.

A escola em que ocorreu a pesquisa atende atualmente 717 alunos, sendo 345 matriculados anos finais do Ensino Fundamental e 372 no Ensino Médio. A escola funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno) e conta com um total de treze turmas de Ensino Fundamental e doze do Ensino Médio. A escola oferece sala de recurso, salas de apoio de Língua Portuguesa e Matemática, Celem de Inglês e Espanhol, além de projetos em contraturno de dança e treinamento esportivo. A escola dispõe de laboratórios de Ciências e Informática, sala de arte e uma rica biblioteca. As salas de aula são amplas, equipadas com aparelhos de ar-condicionado e multimídia.

### **2.3 O corpus**

O *corpus* desta pesquisa é composto de produções textuais dos alunos do 7º ano, do Ensino Fundamental, de uma instituição estadual de ensino localizada na região Sudoeste do Paraná. Foram consideradas três produções feitas ao longo de uma sequência de atividades, sendo os textos escritos uma biografia, uma autobiografia e um conto maravilhoso. A coleta ocorreu no início do ano letivo de 2015. O total de textos coletados e analisados é de 87.

### **2.4 Coleta de dados**

A coleta de dados ocorreu em duas etapas distintas. A coleta inicial, que serviu como base para a elaboração da proposta didática, é composta por três diferentes produções textuais. São elas: uma autobiografia, uma biografia e um conto maravilhoso, sendo que a versão analisada foi produzida sem auxílio da professora no momento da escrita. De acordo com Moraes (2005, p. 51), “as produções espontâneas são uma fonte primordial: ao escreverem seus textos de autoria, os aprendizes demonstram, de forma muito genuína, as representações que estão elaborando sobre a ortografia”. Nossa análise foi voltada às questões ortográficas.



Os dados coletados na primeira etapa foram classificados e analisados de acordo com Oliveira (2005). No item 2.5 apresentaremos detalhadamente essa classificação.

Para a coleta de dados inicial, foram organizadas atividades que tinham como objetivo familiarizar os alunos com os gêneros discursivos que pretendíamos produzir. Organizamos dois módulos de trabalho, um com os gêneros biografia e autobiografia e outro com contos maravilhosos.

Como nossa intenção era a de produzirmos uma biografia e uma autobiografia, iniciamos o trabalho com uma leitura, compartilhada pela professora, do texto *Autobiografia*, de Helena Kolody. Além desse texto, trabalhamos ainda uma pequena biografia de Ana Maria Machado, um trecho da biografia do pintor Candido Portinari, escrita por Antonio Callado, o capítulo “Os Astrônomos”, do livro *Infância*, de Graciliano Ramos, publicado em 1945 e trechos da *Biografia de Graciliano Ramos*, escrita por Dênis de Moraes. Nossa intenção ao trabalharmos biografia e autobiografia da mesma pessoa era mostrar ao aluno diferentes perspectivas do mesmo fato. Foram feitas atividades de compreensão e interpretação oral e escrita, bem como exploradas as características dos gêneros discursivos em questão. Deste trabalho resultaram as produções de uma autobiografia e de uma biografia de um familiar.

No segundo módulo, iniciamos com o conto maravilhoso “A menina dos fósforos”, versão de Monteiro Lobato para o conto de Hans Christian Andersen “A pequena vendedora de fósforos”. Trabalhamos também com o texto “As fadas”, de Fernanda Lopes de Almeida. Foram realizadas várias atividades a respeito dos textos, e também foram estudadas as características dos contos maravilhosos. Ao fim, seguindo um roteiro, os alunos produziram um conto maravilhoso.

As autobiografias produzidas foram expostas no mural do saguão da escola. Os contos maravilhosos foram organizados em uma coletânea, a qual, a cada semana, um aluno levava para ler com sua família. As versões dos textos que foram expostas passaram por reescrita e foram melhoradas com ajuda da professora<sup>10</sup>.

A coleta inicial levou um tempo aproximado de 25 aulas. A segunda etapa de coleta ocorreu durante a aplicação da proposta de intervenção, e é composta por duas produções textuais, em que pretendíamos verificar se as atividades realizadas

---

<sup>10</sup> No momento inicial da coleta de dados a pesquisadora era regente da turma em que a pesquisa ocorreu, assim as atividades de reescrita foram realizadas nas aulas semanais habitualmente destinadas a produção textual. Nessas ocasiões, a professora fazia um atendimento individualizado: questionando as escolhas do aluno e incentivando-o a melhorá-lo.

havia contribuído ou não, para um melhor desempenho na escrita ortográfica. Esta etapa será detalhada no item 3.

## 2.5 Apresentação e análise dos primeiros dados

Apontamos neste tópico os dados da coleta inicial, bem como algumas informações a respeito da classificação para os problemas de escrita proposta por Oliveira (2005). Organizamos um quadro e gráficos para expor os problemas detectados.

A pretensão de Oliveira (2005, p. 42) ao propor uma classificação para os problemas de escrita é mostrar que “uma classificação não é apenas possível, mas também desejável”. A vantagem de classificar os problemas é poder separá-los, segundo sua natureza, o que facilitaria qualquer proposta de intervenção pedagógica (OLIVEIRA, 2005). Tal classificação foi organizada em três grupos, os quais apresentam algumas subdivisões<sup>11</sup>.

No grupo 1 (G1) estão os problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética. São os problemas mais visíveis de escrita. Este grupo apresenta três subdivisões:

- G1A – Escrita pré-alfabética: esses casos ocorrem no início do processo de aprendizagem da escrita, quando o aluno ainda está em dúvida quanto a representação de grupos de sons ou sons individuais. Exemplos: mviaemba (=minha vizinha é muito boa) e amnaeboa (=a minha mãe é boa).
- G1B – Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado: O aluno, por um certo período, pode confundir letras que têm o traçado parecido (m/n, p/q e b/d). O aluno escreve “tenpo” para “tempo”, “pomte” para “ponte”, “qato” para “pato” e “dala” para “bala”.
- G1C – Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons: ao ouvir uma palavra em um ditado, por exemplo, o aluno a repete, sussurrando, o que pode ocasionar o ensurdecimento (troca de uma consoante sonora por uma surda,

---

<sup>11</sup> As informações que apresentamos de forma resumida a respeito da classificação proposta por Oliveira têm como fonte: OLIVEIRA, Marcos Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. v. 01, p. 42-47.

como por exemplo: d/t, v/f, ch/j, p/b e k/g) dos sons e como consequência ocorre a troca de letras. Podemos verificar essa ocorrência em trocas como: “salada – salata”, “vida – fida”, “cheio – jeio”, “sapato – sabato”.

No grupo 2 estão os problemas realmente importantes. Este grupo tem 4 subdivisões:

- G2A – Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas: se, em vez de escrever “fava”, o aluno grafa “mola”, o que é muito difícil, seria um indício de que ele ainda não conseguiu estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e grafemas.
- G2B – Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons: casos de escrita que se baseiam na pauta sonora e que, ao mesmo tempo, são regidos por regras. Se o aluno escrever, por exemplo, “gera” para “guerra”, podemos perceber que houve a violação de uma regra invariante (ou seja, sem exceção)<sup>12</sup>. Em casos como esse, o professor pode realizar um trabalho para mostrar ao aluno algumas regras presentes em determinadas grafias.
- G2C – Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz: o aluno escreve de acordo com o dialeto que ele utiliza. Ex.: “bunito” no lugar de “bonito” e “sou” em vez de “sol”.
- G2D – Violação de formas dicionarizadas: Considerados os problemas mais sérios, aqui se enquadram as grafias de natureza arbitrária. Somente o uso do dicionário ou a familiaridade (conhecimento através da leitura e escrita) com a palavra podem resolver a questão. Estes casos precisam ser aprendidos um a um. Em alguns casos, as formas existem, mas remetem a outro significado, como em cesta-feira (sexta) e cinto muito (sinto). Em outros casos, a forma escrita inexistente, embora tecnicamente a língua ofereça esta possibilidade, como em “jelo” (gelo) e “xoque” (choque).

No grupo 3 estão os casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letras. Este grupo tem duas subdivisões:

- G3A – Violação na escrita de sequências de palavras: casos em que a partição da fala não corresponde a partição na escrita. O aprendiz segmenta a escrita com base na oralidade Ex.: “mileva” (me leva), “javai” (já vai) e “opatu” (o pato).

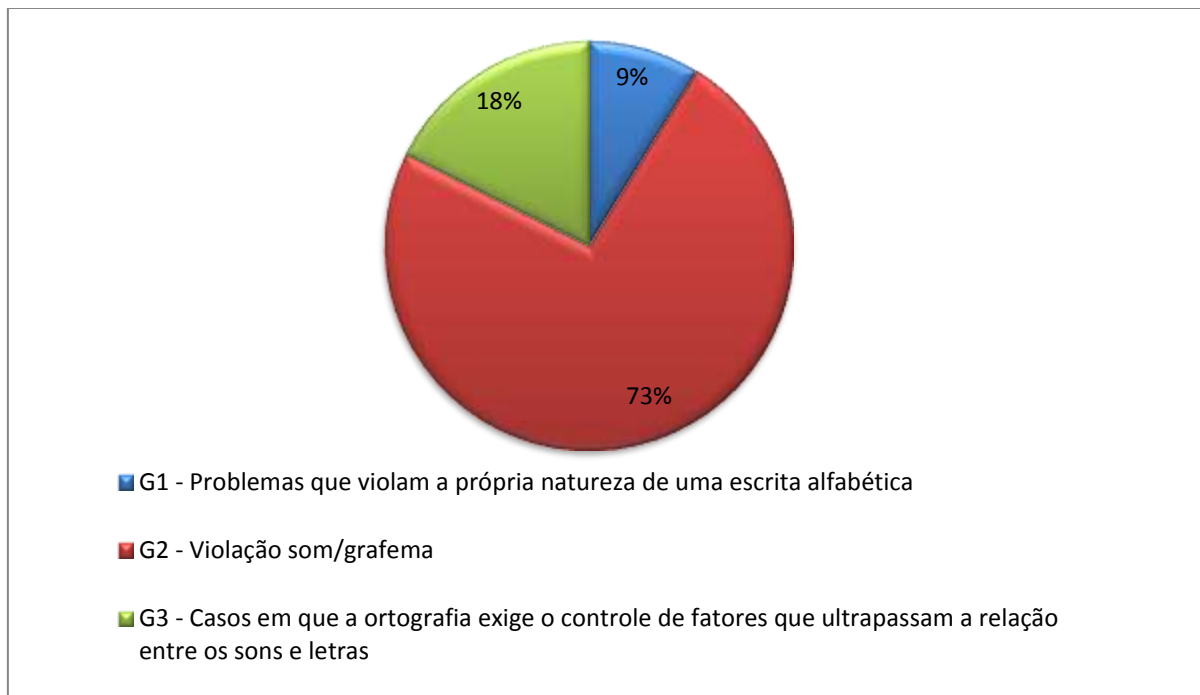
---

<sup>12</sup> Um exemplo desse tipo de regras é a relação entre o som /g/ e sua representação escrita: grafaremos a letra “g” se, e somente se, ela for seguida das letras “a”, “o” e “u” como em gato, lagarto, gola, agora, gota, agosto, gula e agulha. Por outro lado, grafaremos o mesmo som através do dígrafo ‘gu’ sempre que esse som for seguido das letras “e” e “i” como em guerra, gueixa, gueto, guia, águia, etc. (OLIVEIRA, 2005, p. 35-36).

● G3B – Outros casos: essa categoria inclui os casos de hipercorreção e os casos acidentais (aqueles que não sabemos o que motivou o aprendiz a registrar uma determinada palavra de uma forma bem particular e sem relação com a oralidade). Como exemplo de hipercorreção temos: “pegol” (pegou), “abril” (abriu) e “jogol” (jogou). Para ilustrar um caso acidental, o autor cita um exemplo coletado em Belo Horizonte, em que o aprendiz escreveu “aprandim” para “aprendi”.

Baseando-se na classificação de Oliveira (2005), organizamos quadros e gráficos ilustrativos com as principais dificuldades ortográficas encontradas nos textos coletados na etapa inicial desta pesquisa. Enfatizamos que alguns casos foram considerados em mais de uma categoria. O primeiro gráfico apresenta a porcentagem de casos de cada grupo.

**Figura 1 – Classificação dos problemas de escrita**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

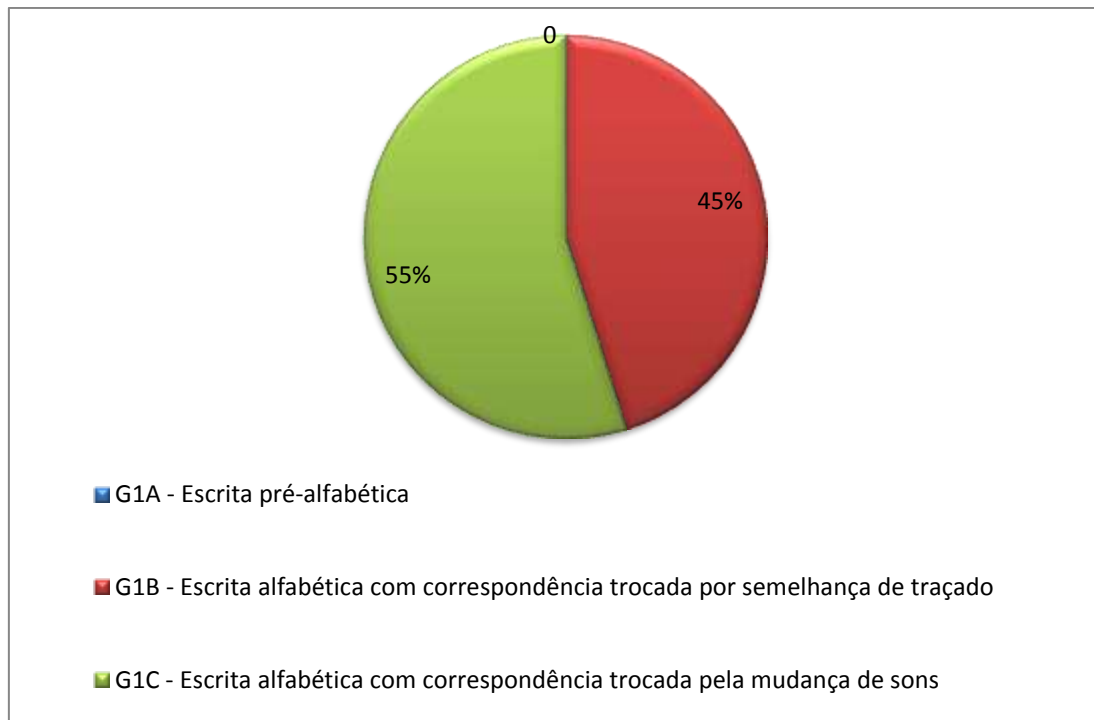
O gráfico evidencia que a principal dificuldade ortográfica apresentada pela turma alvo da pesquisa está relacionada à violação de sons e grafemas. A seguir, apresentamos os casos retirados do *corpus* analisado. Salientamos que alguns deles foram encontrados inúmeras vezes enquanto outros foram verificados uma única vez. Para este estudo consideramos os casos independentemente do número de vezes que foram registrados no *corpus*.

### Quadro 1 – Representação da escrita Alfabética

<b>G1 – Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética</b>	
<b>G1A – Escrita pré-alfabética</b>	(Nenhuma ocorrência)
<b>G1B – Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado</b>	Assin, bon, bramco, chaman, conpania, emcantou, fin, ninha (minha) quamdo, senpre, sin, tambén, tempo, ums
<b>G1C – Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons</b>	Ajar (achar), eveito (efeito), filão (vilão), fisitá-la (visitá-la), foltou (voltou), foz (voz), gridanto (gritando), jeio (cheio), patrinhos, vez (fez) pecou (pegou), voi (foi) responsabilidate, resbonsabilidades, terupou (derrubou), vicava (ficava), vose (fosse)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

**Figura 2 – G1: Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os casos classificados no grupo G1, representados no Quadro 1 e na Figura 2, foram os menos frequentes nos textos analisados, pois estão mais presentes no início da alfabetização, quando o aluno ainda escolhe letras aleatoriamente para representar determinada palavra ou frase, quando comete trocas de letras que possuem traçado semelhante ou trocas pela mudança de sons dos pares mínimos (surda/sonora), como nos exemplos “foltou” (voltou), “foz” (voz) e “gridanto” (gritando), entre outros.

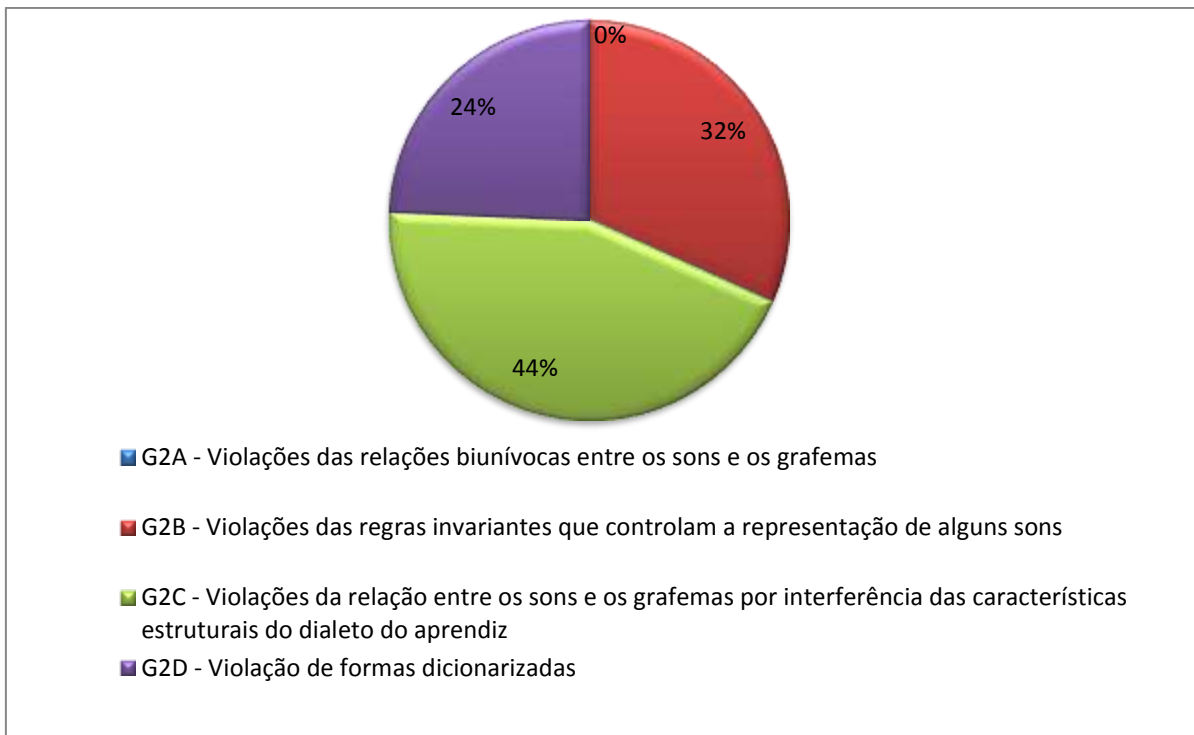
**Quadro 2 – Relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias entre unidades sonoras e gráficas**

<b>G2 – Violação som/grafema</b>	
<b>G2A – Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas</b>	(Nenhuma ocorrência)
<b>G2B – Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons</b>	Ajudase, agorra, agude (ajude), amamar, amamarou, desamarou, arancou, arependido, asalto, asustado, bairo, bariga, belisimo, brilhante, cachoro, cachorinho, caregava, careta (carreta), caro (carro), casando (caçando), casula (caçula), cavaleiro (cavalheiro), chegei, chorrou, coise, comesei, comesar, comesaram, comesou, conseguiu, conhesia, coria, coreu, crescer, crescendo, desendo, derubar, derubado, derubou, desafiase, desidir, disseram (disseram), esconderigo, erou, ese, iso, niso, espreguisar, esqueseu, faso (faço), ficase, forra (fora), foze (fosse), infraquesia, iritada, lindisima, lousa (louça), messes (meses), moreu (morreu), morro (moro), morrer, morrei (morei), mosa, pasando, pasava, pasar, pasei, pasavam, pasarinho, pegasem, pençar (pensar), polisia, posição (poção), presisaram, princesa, reciclagem, rodase, sauvase, tirase, tivese, varer, virase
<b>G2C – Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz</b>	Adimnistrador, agorra, ajar (achar), ajudo (ajudou), alevantou, amamar, amamarou, amuntuando, arancou, arependido, bairo, bariga, brilhante, cachoro, caro (carro), cachorinho, caichoeira, cachoeira, cachueira, cachuera, caregava, careta (carreta), cavaleiro (cavalheiro), chega (chegar), chera, chorrou, churrus, colheta, conseguiu, coria, coreu, cuberta, cuidado (cuidou), cumida, cumunidade, derubado, derubar, derubou, desamarou, drento, eveito (efeito), imediatamente, encomodar, anterior, enventou, ermãos, ermão, erou, escolido (escolhido), istar (estar), fauta, feches (feixes), figurifico, filão (vilão), fisitá-la (visita-la), foltou (voltou), forra (fora), foz (voz), fugio, gêmia, gridanto (gritando), home, inrolado, empinotizado, ipinotizar, ipnotsou, iritada, jeio (cheio), loca (louca), locau, mais (mas), mardilha (armadilha), maudoso, moreu (morreu), morrer, morrei (morei), morro (moro), ne (em), ondontologia, patrinhos (padrinhos), pecou (pegou), pexe, propios, rapais, registra (registrar), responsabilidate, resbonsabilidades, riu (rio), saio, salvo, sauvou, (salvou), selenciosas, sere (série), soutar, subrinhos, tava (estava), terupou (derrubou), to, tou (estou), Tranquedo (Tancredo), varer, vassora, velinha (velhinha), vez (fez), vicava (ficava), vio, vose (fosse), voi (foi), vouto (voltou), vuando
<b>G2D – Violação de formas</b>	acertace, acuario, adolescente, amizade, apesar, avia,

<b>dicionarizadas</b>	brucha, cereia, chanse, cidadesinha, cinal, coiçe, começei, conceguir, consciencia, crexe, dece (desce), cuase, cuando, deichando, deichar, deichou, derrepente, dezistiu, disendo, esplosão, excultura, exforço, falace, famoso, felis, fiseram, fis, fes, inceparavel, invensivel, lonje, mecher, naci, naceu, nascimento, nasente, oje, parseira, peichinhos, pencei, poço (posso), precisa, procimo, proficional, puchar, puchou, quiz, rapas, sedusiu, selular, serto, terçeiro, trás (traz), trocesse, (trouxe), viagem (viagem), visitar, vose (fosse).
-----------------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

**Figura 3 – G2: Violação som/grafema**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No Quadro 2 e na Figura 3 estão representados os problemas de escrita mais encontrados nos textos que compõe o *corpus* desta pesquisa, casos estes motivados por uma dificuldade que o próprio código escrito oferece, ou seja, para um mesmo som há, em alguns casos, mais de uma possibilidade de representação; em contrapartida, há letras que dependendo do contexto, representam diferentes fonemas.

Embora convivendo diariamente com a escrita ortográfica, as dificuldades, enquadradas nessa categoria são bastante significativas nos textos dos alunos, o que reforça a necessidade de um trabalho voltado para tratar tais especificidades da

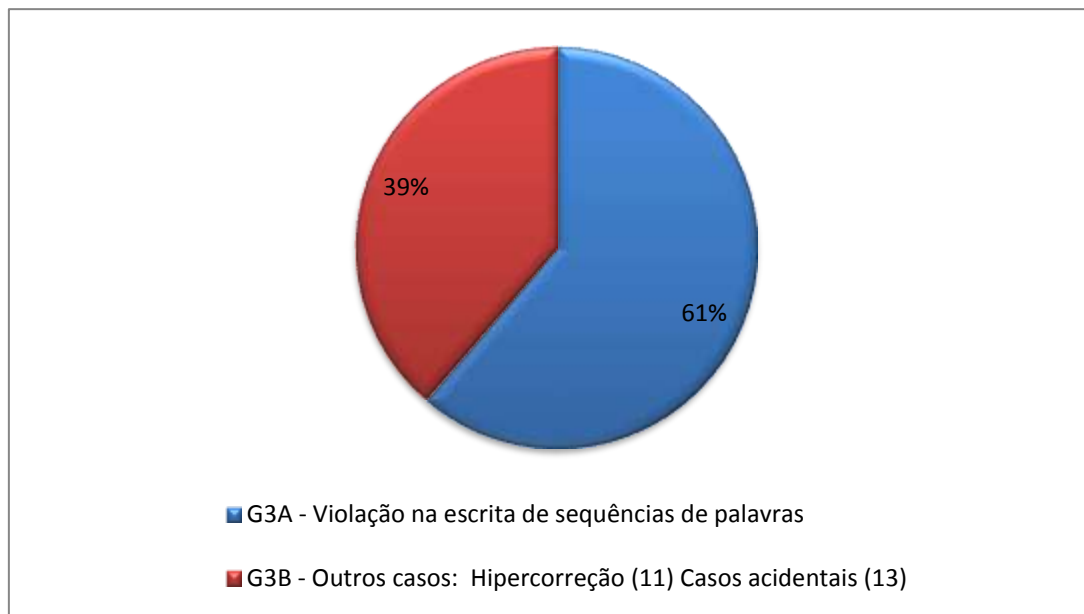
língua, pautado em atividades que levem o aluno à reflexão e construção do conhecimento, constatando que na língua há casos de regularidades e irregularidades.

### Quadro 3 – Outros casos

<b>G3 – Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letras</b>	
<b>G3A – Violação na escrita de seqüências de palavras</b>	Ajudalo, alenha (a lenha), a os (aos), a prosimou-se, aque (a que), aropa (a roupa), a tirar, com migo, da quele, dela (de lá), derepente, derua (de rua), des de, elameteve (ela me teve), emquando, em quanto (enquanto), encontrouse, esta va, lheofereceu, me tade, oque, pegalo, pega-se (pegasse), porai, poraqui, pou co, predelo, procuralo, sabiafalar, sobre nome, sose, tedou, tornou-se, trouxe-se (trouxe), umavez, velos, encima, sinão (se não)
<b>G3B – Outros casos</b>	Hipercorreção: Aparecel, casaram (casarão, moradia), casarão (casaram), chorrou, conseguil, holhava, legão (legal), salvol, tam (tão), morrei (morei), morro (moro) Casos acidentais: Apreca (apareça), atobiografia, buxa (bruxa), clelulares, cobir (cobrir), comeser (comecei), competar (completar), faculda (faculdade), iataliano, passer (passear), pequiniha, proculara, (procurá-la) serei (série)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

**Figura 4 – G3: Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letras**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os casos apresentados no Quadro 3 e representados na Figura 4, ou seja, aqueles em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação



entre sons e letras, revelam que mesmo após vários anos de aprendizado da escrita os alunos ainda apresentam um número considerável de erros de hipersegmentação e hipossegmentação das palavras. Os casos de hipercorreção estavam ligados ao uso das letras “u” e “l” no final de palavras, como em: “aparecel”, “consequil” e “salvol”; uso da letra “h” no início de palavras (holhava) e a confusão entre as terminações “ão” e “am”, como nas palavras “tam” no lugar de “tão”, “casarão” em vez de “casaram” (pretérito perfeito do indicativo).

Na análise inicial dos dados não registramos casos de erros relacionados à escrita pré-alfabética nem erros por falta de relação entre som e grafema (relações biunívocas). Tais ocorrências estão mais presentes no período inicial do aprendizado da escrita, quando o aluno ainda não assimilou a relação entre grafema/fonema.

Podemos considerar que a grande maioria dos alunos já consegue diferenciar os usos de letras com traçado parecido (G1B), pois foram observados apenas alguns casos de troca de “m” por “n” e vice-versa.

Observamos a ocorrência de erros motivados pela violação da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz (G2C), o que significa dizer que os alunos transferem para a escrita seu modo de falar, o que também pode motivar os erros relacionados à sequência das palavras (G3A), pois nem sempre uma pausa na fala é um espaço na escrita e nem sempre algo que é pronunciado junto é de fato escrito junto. De acordo com Busse,

ao aprender a linguagem escrita, passa-se a ter consciência da organização das unidades da língua e da dissociação entre fala e a escrita. Nesse momento surgem as dúvidas de onde segmentar as unidades/palavras e começa-se a construir hipóteses sobre os limites das palavras (BUSSE, 2013, p.196).

O recorte desta pesquisa foi voltado para o trabalho com os casos de arbitrariedade, que correspondem, na tabela, às violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons (G2B) e as violações de formas dicionarizadas (G2D).

Escolhemos este enfoque devido ao número expressivo de ocorrências e o fato de serem casos em que não há regras que possam ajudar no aprendizado, o que, a nosso ver, requer um trabalho reflexivo. Mesmo que tais casos demandem

memorização, é preciso mostrar ao aluno que palavras oferecem possibilidade de erro. No momento inicial da coleta de dados, na escrita da primeira versão dos textos, embora não tenha sido proibido, nenhum aluno recorreu ao dicionário ou questionou a escrita de alguma palavra, o que passou a impressão de que os alunos, por algum motivo, nem ao menos desconfiam de que sua escrita pode apresentar erros.

Embora nosso enfoque principal seja o trabalho ortográfico, especialmente casos de arbitrariedades e formas dicionarizadas, optamos por organizar uma unidade didática que parte do trabalho com o texto. Primeiramente, fizemos atividades de interpretação e análise dos textos para posteriormente refletirmos a respeito das questões ortográficas. Além disso, tratamos de alguns casos de regularidades que se apresentaram nos materiais selecionados.

Como é possível observar, os problemas mais recorrentes estão relacionados a violações da relação entre sons e grafemas, o que evidencia que os alunos ainda não conseguem desvincular a escrita da fala, não dominam algumas regras invariantes que regem a representação de alguns sons e, além disso, diante de casos arbitrários, que oferecem um maior risco de erro, não costumam recorrer a fontes de pesquisa, violando, assim, formas dicionarizadas.

### **3 PROPOSTA DIDÁTICA: REFLEXÃO E SISTEMATIZAÇÃO: O CAMINHO PARA CONSTRUIR E CONSOLIDAR O CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO**

Após a classificação das dificuldades de escrita dos alunos, desenvolvemos uma proposta didática com atividades pensadas para trabalhar com tais dificuldades. É muito importante partir de um diagnóstico real da turma, pois, assim, podemos trabalhar de modo sistemático as dificuldades mais recorrentes, ajudando, dessa forma, o aluno a avançar no seu conhecimento e domínio do código escrito.

O Mestrado Profissional PROFLETRAS possibilita ao professor refletir sobre sua realidade, buscar referenciais teóricos que possam subsidiar a reflexão e propor atividades que contribuam para a modificação dessa realidade. As exaustivas jornadas de trabalho não contribuem para que essa dinâmica ocorra no dia a dia da escola, e acabam sendo trabalhadas atividades repetidas ao longo dos vários anos de escolarização, enquanto outras não são contempladas, especialmente no que se refere a questões ortográficas.

Em nossa proposta, ancorados em Morais (2010), a ortografia foi abordada principalmente a partir dos textos trabalhados. Porém, algumas das atividades analisaram a palavra fora do texto<sup>13</sup> e outras consideraram o uso do dicionário na revisão da escrita, por ser esse uma fonte valiosa de informações ortográficas. Para tal, seguimos alguns princípios, propostos por Morais (2010), que guiaram a elaboração das atividades. Tais princípios são:

I – A criança necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica; precisa ter um grande convívio com materiais impressos.

A exposição a bons modelos de textos contribui para que o aluno tenha uma referência quando vai escrever. Se pretendemos ensinar o aluno a escrever poesia, devemos levar poesias impressas para que ele se familiarize com o texto e suas características. O mesmo ocorre com relação à ortografia: para que o aluno internalize as restrições regulares e irregulares da norma, precisa ter acesso a modelos de escrita correta sobre os quais possa refletir (MORAIS, 2010). O contato

---

<sup>13</sup> Morais (2010) justifica que esse tipo de atividade visa ao tratamento didático de dificuldades ortográficas específicas. O autor apresenta duas justificativas: 1ª: Em mais de 99% dos casos, a definição da forma ortográfica das palavras de nossa língua não depende do significado que elas assumem num contexto de significação; 2ª: De acordo o ponto de vista do autor, a análise linguística pressupõe que o aprendiz possa tratar a língua como um objeto de conhecimento, e não só como instrumento de comunicação.

com materiais impressos (livros, revistas, jornais, etc.) é importante para o aluno, principalmente para aqueles de classes populares que não têm esses recursos em casa. Por meio desses materiais, o aluno pode confrontar a escrita correta com suas hipóteses, e assim perceber se há regras por trás do uso das letras em questão.

Porém, de acordo com Moraes, apenas o contato com materiais impressos não basta. O autor sugere que uma leitura já realizada possa ser retomada como uma releitura, “com vistas não só a debater os significados e intenções do autor, mas refletir especificamente sobre dificuldades ortográficas” (MORAIS, 2010, p. 71). A escrita deve ser vista não apenas enquanto significado, mas como um objeto de conhecimento em si.

II – O professor precisa promover situações de ensino-aprendizagem que levem à explicitação dos conhecimentos infantis<sup>14</sup> sobre a ortografia.

O ensino precisa levar o aluno a refletir, a explicitar o que sabe sobre a ortografia (MORAIS, 2010). Em primeiro lugar, é preciso assumir uma postura em que a dúvida não seja censurada, pois o fato de o aluno fazer uma pergunta é uma oportunidade para a tomada de consciência das formas corretas. O professor deve instigar os alunos, vez ou outra, jogando uma questão ortográfica para ser analisada. Desenvolver a capacidade de reflexão dos alunos pode contribuir para que, de forma autônoma, passem a perceber, quando escrevem, que algumas palavras podem favorecer a ocorrência de erro.

III – O professor precisa definir metas ou expectativas para o rendimento ortográfico de seus alunos ao longo da escolaridade.

O trabalho com a ortografia deve iniciar quando as crianças conseguirem ler e escrever sozinhas. Sempre que surgirem dúvidas, é oportuno trabalhá-las. Para Moraes (2010, p. 76), “é preciso tratar honesta e naturalmente com nossos alunos o fato de que a escrita não é uma tradução regular e biunívoca de sons em letras”. Diagnosticar as principais dificuldades de cada turma em específico pode ajudar o professor na organização do planejamento de ensino. Os tópicos trabalhados de forma sistemática em cada turma devem ser do conhecimento de todos, para que seja possível mapear que aspectos ainda não foram contemplados.

---

<sup>14</sup> Moraes (2010) utiliza a expressão “conhecimentos infantis” referindo-se aos conhecimentos (intuitivos ou aprendidos) que as crianças têm a respeito da ortografia. Salientamos que o foco central de sua proposta de trabalho com a ortografia está voltado para os anos iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa estamos adaptando a proposta para os anos finais, dessa forma tais conhecimentos referem-se àqueles que o aluno já internalizou a respeito da ortografia.

Além dos três princípios já mencionados, alguns outros relacionados a situações de ensino-aprendizagem também foram considerados no desenvolvimento da proposta didática de Moraes (2010):

I – A reflexão sobre a ortografia deve estar presente sempre que o aluno escreve e não somente em atividades específicas sobre ortografia;

II – É preciso não controlar a escrita espontânea do aluno, para que ele primeiro registre suas ideias e posteriormente possa verificar suas dúvidas ortográficas, assumindo o papel de revisor de seu texto;

III – Mais importante do que saber nomenclatura é compreender as regras (contextuais e morfológico-gramaticais);

IV – É preciso oportunizar momentos para que os alunos verbalizem suas concepções sobre a ortografia, pois assim, podem constatar imprecisões ou limitações nas regras que organizam, reelaborando seus conhecimentos;

V – As regras descobertas precisam ser registradas. Pode-se organizar um quadro de regras e elaborar listas com palavras parecidas;

VI – As atividades podem ser desenvolvidas em pequenos grupos ou coletivamente, pois a interação favorece o debate e a cooperação;

VII – A heterogeneidade de rendimento dos alunos deve ser considerada. Sempre que um aluno ou grupos de alunos não apresentarem o mesmo patamar de aquisição da ortografia alcançado pela maioria, é necessário oportunizar situações de ensino complementares.

Na sistematização do conhecimento ortográfico, foram feitas atividades de reflexão sobre palavras a partir de textos:

- Ditado interativo: O ditado interativo tem como objetivo ensinar ortografia e promover a reflexão sobre o que se está escrevendo. Consiste em ditar um texto já conhecido, fazendo pausas para que os alunos possam focalizar e discutir certas questões ortográficas previamente selecionadas ou levantadas durante a atividade. (MORAIS, 2010).

- Releitura com focalização: Na releitura com focalização, a cada frase lida, o professor lança questionamentos para o aluno, para debater certas palavras e sua grafia. A atividade deve partir de um texto já conhecido pelos alunos. Nessa atividade, o objetivo é “investir na possibilidade de adquirir informação sobre a ortografia por voltar-se a atenção para o interior das palavras” (MORAIS, 2010, p.

90). Essa atividade possibilita ao professor dar enfoque aos problemas ortográficos que deseja trabalhar.

O trabalho com a ortografia não é apenas uma questão de memorização, pois há algumas regularidades que os alunos podem incorporar pela compreensão. Saber diferenciar o que é regular daquilo que é irregular é um passo importante na aprendizagem. Morais (2010) destaca os principais casos de regularidades e irregularidades na relação entre sons e letras. De acordo com o autor, há três tipos de relações regulares: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. Lembrando que no caso das regularidades, podemos prever a escrita correta, mesmo sem conhecer uma palavra, pois existe um princípio gerativo que se aplica à maioria das palavras da língua.

O grupo das regulares diretas inclui a grafia de palavras com “p”, “b”, “t”, “d”, “f” e “v”. Por exemplo, na escrita de palavras como: boneca, porta, dente, fada e vida; não há outras letras competindo com elas, como acontece quando é preciso optar entre as letras “j” e “g”, que em alguns contextos apresentam o mesmo som. Devido à semelhança de alguns sons, podem ocorrer trocas entre “p” e “b” e “t” e “d”, por exemplo. No início da alfabetização o aluno pode grafar “poneca” em vez de “boneca”. Tais trocas são notadas com frequência na escrita de alunos com descendência alemã, quando o dialeto falado pelo aprendiz interfere em seu aprendizado da língua escrita.

O segundo tipo de relação letra-som, as regulares contextuais, são casos em que o contexto, dentro da palavra, definirá que letra deve ser usada. Como exemplo, podemos citar o uso de “r” ou “rr” em palavras como rato, porta, guerra, barata. Para o som do “r forte”, usamos “r” tanto no início da palavra (risada), como no começo de sílabas precedidas de consoante (genro). Quando o mesmo som de “r forte” aparece entre vogais, sabemos que temos que usar “rr” (carro, serrote). E, quando queremos registrar o outro som do “r”, que alguns chamam de “brando”, usamos só um “r”, como em “careca” e “braço”. O Anexo A traz mais caso de regularidades contextuais.

Com relação ao ensino/aprendizagem das regras contextuais, para Morais,

É comum – e lamentável – que muitos alunos cheguem aos anos mais avançados com dificuldades de grafar esses casos de regularidades contextuais. Quando digo lamentável é porque, nesses casos, a compreensão da regra subjacente permitiria o seu emprego adequado, levando o aluno a gerar, corretamente, a grafia de novas palavras. Se

ele não o faz, também é porque o ensino oferecido não conseguiu lhe assegurar a compreensão que levaria ao êxito (MORAIS, 2010, p. 40).

No terceiro grupo, as regularidades morfológico-gramaticais, aspectos ligados à categoria gramatical da palavra estabelecem a regra para sua escrita. Como exemplo, os adjetivos que indicam o lugar onde a pessoa nasceu se escrevem com ESA (francesa, portuguesa), já os substantivos derivados se escrevem com EZA (beleza, pobreza). Na maioria dos casos, essas regras envolvem morfemas (partes internas que compõem a palavra), sobretudo sufixos, que indicam a família gramatical. Os Anexos B e C apresentam casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos e nas flexões verbais, respectivamente.

No caso das irregularidades, não há regras que ajudem o estudante a escrever corretamente. A aprendizagem depende da memorização da grafia, e em caso de dúvida é necessário recorrer ao dicionário. De acordo com Morais (2010), as irregularidades concentram-se principalmente na escrita:

- do som do S (seguro, cidade, auxílio, cassino, piscina, creança, giz, força, exceto);
- do som do G (girafa, jiló);
- do som do Z (zebu, casa);
- do som do X (enxada, enchente, exame);
- o emprego do H inicial (hora, harpa);
- a disputa entre E, I, O e U em sílabas átonas que não estão no final de palavras (bonito, tamborim);
- a disputa do L com o LH diante de certos ditongos (família, toalha);
- ditongos que têm pronúncia "reduzida" (caixa, madeira, vassoura etc.).

Em nossa Unidade Didática incluímos atividades procurando explorar algumas regularidades e irregularidades, criando, junto com os alunos, quando possível, regras que sistematizem o conhecimento. Salientamos, porém, que o enfoque principal está voltado para casos de irregularidades, pois este tipo de dificuldade foi bastante recorrente em nossa sondagem inicial.

As atividades estão organizadas em dois módulos que foram desenvolvidos em 40 horas/aula. Para o desenvolvimento das atividades, optamos pelo trabalho com o tema adolescência, procurando explorar os sentimentos, sonhos e interesses dos educandos. Para tal, foram selecionados textos de gêneros discursivos variados.

Salientamos que as produções escritas, realizadas durante a aplicação, tinham como um de seus objetivos a postagem no *blog* da turma. Tal objetivo visava incentivar e motivar os alunos para a escrita, pois havia leitores potenciais: colegas, familiares e internautas em geral. Além disso, tanto os textos quanto a sistematização do conhecimento ortográfico, feita pelos alunos, foram utilizados na elaboração de um Caderno Ortográfico, em formato de jornal. De cada atividade realizada, algumas eram selecionadas para o Caderno Ortográfico e todos os alunos podiam realizar postagens das atividades no *blog*.

Optamos por apresentar, neste capítulo, todas as atividades realizadas, acompanhadas de orientações ao professor e comentários referentes à aplicação. Consideramos que este modelo facilita a visualização do trabalho.

A seguir, apresentamos os módulos descritos, conforme foram trabalhados com os alunos. As atividades propostas, em sua maioria, foram elaboradas pela pesquisadora. Algumas atividades foram adaptadas de outros materiais, tais atividades, quando apresentadas, são identificadas como sendo “adaptações”.

## **Módulo I – Quem é o adolescente de hoje?**

Neste módulo objetivamos construir junto com os alunos uma resposta para o questionamento “Quem é o adolescente de hoje?”. A adolescência é uma fase de muitas transformações, tanto físicas quanto psicológicas e, muitas vezes, um período delicado para o aluno. Escolhemos abordar essa temática porque a turma em questão é composta de adolescentes e pré-adolescentes e, assim, procuramos oportunizar momentos em que eles pudessem expressar o que pensavam, suas dúvidas, incertezas e sonhos.

A seleção dos textos foi pensada para possibilitar uma análise comparativa a respeito de como os alunos se veem como adolescentes e qual é a imagem de adolescente presente em alguns comerciais e anúncios publicitários. Para tal, selecionamos comerciais e publicidades destinadas ao público adolescente.

Após o trabalho de leitura, interpretação e contextualização dos textos, foram pensadas atividades de reflexão ortográfica a partir deles. De acordo com Moraes (2010, p. 86), “se o texto já foi lido e discutido, o grupo já estabeleceu com ele uma interação apropriada, tomando-o como unidade de sentido”.



Destacamos que todo o trabalho ortográfico pretendeu estimular a reflexão a respeito de como a escrita se organiza. Estimulamos a participação oral dos alunos, para que assim fosse possível detectarmos que conhecimentos eles já possuíam e o que ainda precisava ser construído. As conclusões a que chegavam após a análise de cada caso eram elaboradas e registradas coletivamente, mas de forma alguma, apresentadas pela professora.

### **Conteúdo estruturante**

Discurso como prática social

### **Conteúdos específicos**

Leitura e interpretação de texto informativo; leitura e análise de anúncios publicitários e comerciais de televisão; estudo do vocabulário; produção de cartazes; produção de um artigo de opinião; escuta, leitura e interpretação de música; ortografia: casos de arbitrariedade.

### **Expectativas de aprendizagem**

Espera-se que os alunos estabeleçam relações entre os textos que serão estudados; reconheçam os efeitos de sentido decorrentes do uso da linguagem conotativa no texto; atendam às situações de produção propostas e compreendam que a escrita de certas palavras da língua segue regras, regularidades, mas também temos casos arbitrários, irregularidades, que apenas o contato com fontes confiáveis poderá nos assegurar o conhecimento da forma correta.

### **Objetivo geral**

Estudar casos de regularidades e irregularidades da língua.

### **Objetivos específicos:**

- Incentivar o uso do dicionário como fonte confiável de pesquisa;
- Enfatizar a importância da memorização das palavras de grafia irregular;
- Proporcionar momentos de reflexão a respeito da organização do código escrito.

### **Materiais necessários**

Cópias de textos e atividades, dicionário de Língua Portuguesa, TV multimídia, cartolinas, pincel atômico, revistas, cola, *pen drive* e caderno de registros.

### Encaminhamento metodológico

Para iniciarmos o desenvolvimento de nossa proposta didática, explicamos para os alunos que iríamos desenvolver atividades que tinham como objetivo ajudá-los a avançar no domínio do código escrito. Cada aluno recebeu um caderno para o registro das atividades.


A primeira atividade realizada foi um questionário em que os alunos assinalaram apenas SIM ou NÃO.

### ATIVIDADE 1 – Questionário

#### Objetivo

- Traçar o perfil da turma, descobrir seus gostos e preferências

Gostaria de conhecê-lo (a) melhor! Responda às perguntas a seguir! Vamos lá?!

<b>SIM OU NÃO</b>			
1) Você gosta de estudar?	SIM ( )	NÃO ( )	
2) Você tem um horário diário de estudo?	SIM ( )	NÃO ( )	
3) Você gosta de ler?	SIM ( )	NÃO ( )	
4) Você gosta de escrever?	SIM ( )	NÃO ( )	
5) Você ajuda nas tarefas domésticas?	SIM ( )	NÃO ( )	
6) Você pratica esportes?	SIM ( )	NÃO ( )	
7) Você gosta de ouvir música?	SIM ( )	NÃO ( )	
8) Você assiste TV por 4 ou mais horas diárias?	SIM ( )	NÃO ( )	
9) Você costuma acessar a internet diariamente?	SIM ( )	NÃO ( )	
10) Você possui celular?	SIM ( )	NÃO ( )	
11) Você gosta de “games”?	SIM ( )	NÃO ( )	
12) Você consome bebidas alcoólicas?	SIM ( )	NÃO ( )	
13) Sua alimentação é saudável?	SIM ( )	NÃO ( )	
14) Você tem irmãos?	SIM ( )	NÃO ( )	
15) Você tem um bom relacionamento com seus pais?	SIM ( )	NÃO ( )	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Depois que os alunos haviam completado o questionário, as respostas foram socializadas e os alunos tiveram a oportunidade de comentar as escolhas feitas. As informações coletadas foram transformadas em gráficos, os quais foram expostos em cartazes na sala de aula.

### **Considerações sobre a atividade 1**

Os alunos responderam ao questionário com bastante motivação e a participação no momento de socialização foi muito boa, pois vários alunos queriam expor seu ponto de vista, justificando as escolhas feitas.

De acordo com as respostas dadas ao questionário, constatamos o seguinte perfil da turma:

- 56% dos alunos gostam de estudar
- 48% dos alunos têm horário de estudo
- 68% dos alunos gostam de ler
- 64% dos alunos gostam de escrever
- 84% dos alunos ajudam nas tarefas domésticas
- 96% dos alunos praticam esportes
- 100% dos alunos gostam de música
- 60% dos alunos assistem televisão por 4 ou mais horas diárias
- 56% dos alunos acessam a internet diariamente
- 80% dos alunos possuem celular
- 96% dos alunos gostam de jogos virtuais
- 28% dos alunos já consumiram bebidas alcoólicas
- 64% dos alunos têm alimentação saudável
- 92% dos alunos têm irmãos
- 88% dos alunos têm um bom relacionamento com os pais

No momento da socialização das respostas, algumas considerações feitas pelos alunos chamaram a atenção. Alguns dos alunos que afirmaram “gostar de ler” esclareceram que estavam se referindo à leitura na internet, não de livros, pois, segundo eles, “Lá na internet a gente tem que ler tudo, então isso vale como leitura, né?”. Quando questionamos se as leituras feitas na internet eram voltadas para as tarefas escolares, a grande maioria disse que não. O tempo gasto na internet,

geralmente, é acessando redes sociais, vídeos engraçados, *sites* de música e jogos. Quanto às horas gastas em frente à televisão, os programas preferidos são as novelas, programas humorísticos e desenhos animados.

## **ATIVIDADE 2 – Trabalhando com o texto “Adolescer”**

### **Objetivo**

- Introduzir o assunto adolescência

Antes da leitura, foram feitas algumas questões aos alunos:

- Você sabe o que a palavra “adolescer” significa?
- Você já leu algo sobre ela? Gostaria de comentar com os colegas?
- E a palavra “adolescente”, você conhece? Comente.

Os alunos foram estimulados a expressar seus conhecimentos a respeito do tema, sendo que alguns mesmo não conhecendo a palavra “adolescer” tentaram deduzir seu significado.

Solicitou-se, então, que os alunos fizessem a leitura silenciosa do texto “Adolescer”. Este texto foi retirado de uma coletânea de textos de Língua Portuguesa para sala de apoio à aprendizagem, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná<sup>15</sup>.

Após a leitura silenciosa, foi realizada a leitura em voz alta pelos alunos.

Após a leitura, os alunos tiveram a oportunidade de comentar o texto lido, para verificar se as antecipações feitas estavam ou não corretas.

As atividades a seguir foram feitas no caderno.

### **Atividades:**

- a) De acordo com o primeiro parágrafo, a palavra adolescente tem sua origem no latim, na palavra “adolescentia” que pode significar doer, adoecer. Em sua opinião, a adolescência pode ser comparada a uma dor? Explique.
- b) Muitas vezes, o adolescente é incompreendido pelos adultos. Por que isso ocorre?
- c) O texto aponta que a adolescência traz um aumento das responsabilidades.

---

<sup>15</sup> MARIANA, Maria. Confissões de adolescente. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992. p. 5-6. Disponível em: [http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000014\\_237.pdf](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000014_237.pdf)

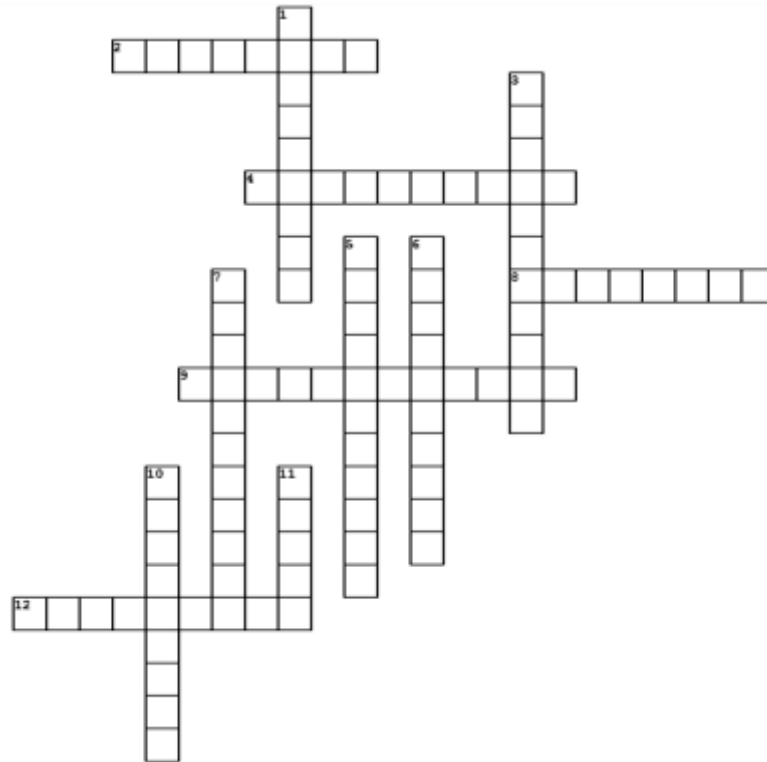
Você tem muitas responsabilidades? Quais?

- d) Vamos estudar algumas palavras do texto? Para cada dica abaixo, há uma palavra correspondente no texto, que deverá ser completada na cruzadinha a seguir.

### Objetivos da cruzadinha

- Estudar palavras do texto que podem ser desconhecidas pelo aluno;
- Introduzir a reflexão a respeito de palavras que apresentam arbitrariedade em sua escrita.

Descubra a palavra do texto correspondente a cada dica abaixo e complete a cruzadinha.



#### Horizontal

2. Dirige-se para o mesmo ponto
4. Fingimento, falsidade
8. Introdução
9. Espanto, medo, surpresa
12. Analisado minuciosamente

#### Vertical

1. Passar de um lugar para outro; passagem
3. Palavras ou expressão, que pode causar várias interpretações
5. Discussão, polêmica, protesto
6. Que não se pode evitar
7. Conhecimento obtido por meio dos sentidos
10. Abre um pouco
11. Correto, sério

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

**Respostas da cruzadinha (Gabarito Anexo D)**

1- TRANSIÇÃO, 2 - CONVERGE, 3 - AMBIGUIDADE, 4 - HIPOCRISIA,  
5 - CONTESTAÇÃO, 6 - INEVITÁVEL, 7 - EXPERIÊNCIA, 8 - INSERÇÃO,  
9 - PERPLEXIDADE, 10 - ENTREABRE, 11 - ÉTICO, 12 - DISSECADO.

e) Glossário: Atividade permanente

Ao longo da Unidade Didática construímos um pequeno glossário. Após cada atividade realizada, fazíamos o registro das palavras novas e/ou que exigiram mais atenção em sua escrita. Os alunos eram livres para registrar as palavras que desejassem. O objetivo principal desta atividade foi o de construir um material de consulta, para ser usado em atividades de escrita, sempre que o aluno precisasse.

A parte inicial do caderno de registros foi usada para as atividades e a parte final para a elaboração do glossário.

**Considerações sobre a atividade 2**

Os alunos demonstraram bastante interesse pelo tema do texto “Adolescer”, por ser o momento em que muitos estão passando pela adolescência e vivenciando conflitos, alguns ainda se consideram crianças, mas já demonstram curiosidade em conhecer mais sobre o assunto.

Quanto às questões a, b e c, as respostas foram muito variadas. Muitos se disseram incompreendidos pelos adultos, já outros afirmaram que os pais querem o bem de seus filhos, mesmo que isso, às vezes, seja difícil de entender. Alguns afirmaram terem muitas responsabilidades: ajudam na lavoura, no serviço da casa, cozinham, cuidam dos irmãos mais novos; outros apenas têm compromisso com os estudos.

A cruzadinha foi uma atividade desafiadora para uns e extremamente fácil para outros. Alguns alunos demonstraram dificuldade em manusear o dicionário e em relacionar as dicas da cruzadinha com o conteúdo do texto. Quando a maioria dos alunos já havia concluído a atividade, que foi desenvolvida em duplas, conferimos das respostas.

Foram também lançados questionamentos aos alunos quanto à escrita das palavras, como, por exemplo:

- Por que “hipocrisia” se escreve com “h”?
- Por que “dissecado” se escreve com “ss” e não “c”?
- Que “som” tem a letra “S” na palavra “transição”?
- Além das palavras “experiência” e “perplexidade”, há outras palavras escritas com “x” no texto? Vamos localizá-las?  
(exagero e sexualidade)
- A letra “x” representa o mesmo som em todas elas?
- Observe a palavra “inserção”. Localize no texto outras palavras escritas com a sílaba “se”.  
(crise, insegurança e sentir)
- A letra “s” apresenta o mesmo som em todas elas?

Os alunos expuseram suas hipóteses e foi possível notar o conhecimento que eles possuíam das regras ortográficas. Para cada questionamento, os alunos apresentaram justificativas. Na visão deles, tudo poderia ser explicado e justificado, eles acreditavam que sempre havia uma regra para definirmos que letras deveriam ser usadas.

Com relação ao glossário, nas primeiras aulas, era preciso insistir um pouco para que alguns alunos fizessem a atividade, pois não estavam habituados a tal prática, mas como foi uma atividade feita em todas as aulas, a grande maioria dos alunos se habituou a fazê-la. Outro fator relevante é o fato da atividade ser realizada de forma autônoma, alguns alunos quando percebiam que a aula estava terminando, por iniciativa própria, faziam o registro das palavras no glossário, ou seja, tal prática virou uma espécie de rotina. Em algumas situações, foi possível observar alunos consultando o glossário, sem que isso tivesse sido solicitado. Acreditamos que a motivação para realizar a atividade veio do fato de ser algo útil, que poderia ser consultado rapidamente em caso de dúvida.

### **ATIVIDADE 3 – Análise de comerciais de TV e anúncios publicitários**

#### **Objetivos**

- Analisar de que forma a mídia vê o adolescente, por meio de comerciais e

anúncios publicitários<sup>16</sup>;

- Promover a reflexão a respeito da escrita de algumas palavras;
- Elaborar dicas a respeito dos casos estudados: Regularidades Contextuais (uso das letras “m” e “n” antes de consoantes, uso da letra “j” formando sílabas com “a”, “o” e “u”), Irregularidades (“h” inicial, “uso de “g” e “j” formando sílaba com “e” e “i”, uso de “x” ou “ch” para representar o fonema /ʃ/), diferentes fonemas representados pela letra “x”, estrangeirismos e uso de “u” e “l” no final das palavras.

Foram selecionados comerciais e anúncios de três produtos: achocolatado Nescau, Fanta e Ruffles. Trabalhamos com um comercial e dois anúncios de cada produto. A escolha destas peças publicitárias foi motivada pelo fato de que são destinadas ao público adolescente. A cada anúncio ou comercial, procurávamos identificar que características a mídia atribui ao adolescente e de que forma procura convencê-lo a comprar os produtos. Os comerciais, bem como, os anúncios publicitários, foram visualizados na TV Multimídia e entregues impressos para serem colados no caderno de registros.

O texto dos anúncios também foi utilizado para trabalhar algumas palavras das quais os alunos apresentavam dificuldade no registro escrito.

Iniciávamos o trabalho assistindo ao comercial e visualizando os anúncios de cada produto, então realizávamos, primeiramente, as atividades orais e escritas referentes à análise do conteúdo dos mesmos. Na sequência voltávamos nosso olhar para as questões ortográficas, para as palavras em si, considerando-as nosso objeto de conhecimento.

### **Comercial I: Nescau – Lições<sup>17</sup>**

A marca Nescau apresenta campanha, criada pela Ogilvy & Mather Brasil, que aborda a importância do esporte na formação de crianças e adolescentes. A prática esportiva é vista como fonte de aprendizado, como é possível observar no

---

<sup>16</sup> Anúncio publicitário é um gênero discursivo que tem a finalidade de promover um produto de uma marca ou uma empresa, ou ainda de promover uma ideia. A linguagem dos anúncios publicitários adapta-se ao perfil do público ao qual eles se destinam. A fim de alcançar seu objetivo, o publicitário utiliza inúmeros recursos da língua portuguesa: figuras de linguagem, variedades linguísticas, estrangeirismos, verbos no imperativo, variação gráfica de letras e imagens. O anúncio publicitário é constituído por linguagem verbal e linguagem não-verbal. A finalidade do gênero é persuadir o leitor a consumir um produto ou aderir a uma ideia. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Publicidade> (adaptado).

<sup>17</sup> O comercial está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mD1xEYhDH8o>>.



vídeo “Lições”.

Ser persistente, dar valor às pequenas conquistas, respeitar o próximo e assumir responsabilidades são algumas das lições que o esporte nos ensina<sup>18</sup>.

O comercial mostra cenas de crianças e adolescentes praticando diferentes esportes (voleibol, natação, basquete, ginástica artística, futebol, luta e futsal), assumindo responsabilidades e vencendo com dedicação os desafios relacionados a tais modalidades. No final do comercial, aparecem tais crianças e adolescentes consumindo leite com Nescau em suas casas, acompanhadas de suas mães, e a frase: “Nescau: energia para crescer com o esporte”.

### **Anúncio I**

Fonte: <<https://www.facebook.com/NESCAU/photos/a.331032470289866.77740.317833981609715/777258215667287/?type=3&theater>>.

### **Anúncio II**

Fonte: <<https://www.facebook.com/NESCAU/photos/a.393582300701549.91110.317833981609715/860698280656613/?type=3&theater>>.

Após assistirmos ao comercial e vermos os anúncios, fizemos uma análise oral a respeito deles. Segue o roteiro de questões discutidas.

### **Conversando**

- a) Qual produto está sendo anunciado no comercial e nos anúncios vistos?
- b) A que público essas publicidades se destinam?
- c) O que o comercial assistido procura incentivar?
- d) Qual a relação do produto anunciado com a prática esportiva?
- e) Nos dois anúncios apresentados há uma palavra que se repete. Que ideia essa palavra quer reforçar?
- f) Que cores predominam nos anúncios? Que relação essas cores têm com a mensagem que está sendo transmitida?
- g) Você pratica esportes? Quais?
- h) Você considera importante a prática esportiva? Por quê?
- i) Você é incentivado por seus familiares, professores e amigos a praticar

---

<sup>18</sup> Fonte: <<http://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/licoes/>> (adaptado).

esportes?

- j) Há algum esporte que você gostaria de praticar, mas a cidade não oferece infraestrutura? Qual?

### Refletindo e registrando

- a) No anúncio I encontramos a palavras “História”. Você conhece alguma regrinha que nos ajuda a saber quando uma palavra inicia com a letra “h”?
- b) Vamos fazer agora um ditado interativo<sup>19</sup> para pensarmos a respeito do uso da letra “h” no início das palavras. Após a atividade, organizaremos uma explicação coletivamente.

### Texto para o ditado:

Título: “Naquele hangar”

Texto disponível em: <<http://portugues.camerapro.com.br/>>

### Explicação organizada coletivamente:

#### **Dica: Uso da letra “h” no início de palavras**

O uso da letra “h” no início das palavras é considerado um caso de irregularidade em nossa língua. Não há regras que nos ajudem a escrevê-las corretamente, assim sempre que estivermos em dúvida é preciso consultar o dicionário e tentar memorizá-las.

Fonte: Morais (2010, p. 43)<sup>20</sup>

- c) Pesquise 10 palavras, relacionadas à temática “adolescência”, que iniciam com a letra “h” escreva-as juntamente com o significado em seu glossário.

<sup>19</sup> O ditado interativo, proposto por Morais (2010), é um tipo de ditado que visa ao ensino de ortografia, por meio da reflexão a respeito daquilo que se está escrevendo. A ideia é ditar um texto conhecido pela turma, fazendo pausas diversas, nas quais os alunos são convidados a focalizar e discutir questões ortográficas.

<sup>20</sup> Morais (2010) considera a letra “h” inicial um caso de irregularidade ortográfica. Embora a letra “h”, no início de palavras, esteja relacionada às questões históricas ou etimológicas e também presente em muitas interjeições, (SACCONI,1999), Morais, em matéria publicada no *site* da Revista Nova Escola, afirma que no ensino das palavras irregulares, a grafia não se orienta por regra alguma. "Nesses casos, não há muito o que compreender, é preciso memorizar". Para o autor, "Quem não é especialista em filologia não tem que saber que tal palavra tem origem em tal vocábulo latino, ou grego, ou mesmo que é uma palavra de origem indígena." A saída nesses casos é consultar modelos – locais onde sabemos que determinada palavra está escrita da maneira correta – e usar o dicionário (que envolve conhecer a forma como as palavras estão nele organizadas e como procurar um termo flexionado, por exemplo). Disponível em: <<http://novaescola.org.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/duas-faces-ortografia-486568.shtml>>.

- d) Agora, observe a palavra “total”, no segundo anúncio, ela termina com a letra “L”, você sabe explicar quando devemos usar “l” ou “u” no final de uma palavra? Vamos pesquisar e recortar de revistas algumas palavras que terminam com a letra “l” e com a letra “u” para criarmos uma dica?

Cada aluno recebeu uma revista e pesquisou alguns exemplos de palavras que terminam com a letra “l” e com a letra “u”. As palavras pesquisadas foram registradas no quadro. Primeiramente, foi pedido aos alunos que verificassem quais das palavras encontradas eram verbos, então, eles puderam perceber que todos terminavam com “u”<sup>21</sup>. Tal conclusão originou a dica a seguir:

### **Uso de U ou L no final de palavras: VERBOS**

Uma maneira de saber se uma palavra termina com a letra “u” ou “l” é verificando se ela é um verbo. Há uma regrinha que diz que todos os verbos na 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito são escritos com “u” no final.  
Ex.: Falou, explicou, entendeu e dançou.

Sugerimos, na sequência, que os alunos escrevessem as palavras restantes no plural e, assim, foi possível organizarmos coletivamente uma segunda dica:

### **Uso de U ou L no final de palavras: Dica 2**

Para saber se uma palavra é escrita com “u” ou com “l” no final, podemos escrever o plural da palavra.  
Quando o plural termina com “s” a palavra é escrita com “u”.  
Ex.: degraus – degrau.  
Quando o plural termina com “is” a palavra é escrita com “l”.  
Ex.: barris – barril.

- e) Nos anúncios I e II aparece a palavra “energia”. As palavras “anjinho”, “jiló” e “jiboia” são escritas com “j”. Observe que tanto “gi” quanto “ji” tem o mesmo som. Você sabe explicar quando devemos escrever uma palavra com “g” ou “j”?
- f) Pesquise no texto “Adolescer” e no questionário SIM ou NÃO palavras escritas com “g” e “j”, registre-as em seu caderno.

<sup>21</sup> De acordo com Morais (2010, p. 42), todas as formas da terceira pessoa do singular do passado (pretérito perfeito do modo indicativo) se escrevem com “u” no final, sendo este considerado um caso de regularidade morfológico-gramatical presente nas flexões verbais.

**Palavras encontradas:****J:** Jogo, ajuda**G:** Exagero, converge, gerações, sociologia, legítimos, consigo, gosta, jogo, insegurança.

- Analisando as palavras encontradas, a que conclusão podemos chegar?

Incentivamos os alunos a perceberem a diferença entre “ju” e “gu” em **ajuda** e **insegurança**; e “jo” e “go” em **jogo** e **gosta** e questionamos sobre palavras escritas com “ja” e “ga” (janela e galinha, por exemplo).

Comparamos as palavras escrita com “ge” e “gi” com palavras escritas com “je” e “ji” como **laje** e **traje**; **anjinho** e **jiboia**.

O objetivo principal da atividade foi mostrar ao aluno que as letras “g” e “j” têm o mesmo som diante de “e” e “i”, e assim precisamos mais atenção ao escrever palavras com essas ocorrências<sup>22</sup>.

A conclusão a que chegamos foi escrita na dica a seguir:

**Dica: Uso de G ou J****G≠J** : Gato – jantar

Água – ajudar

Jornal – goiaba

**G=J**: geada – traje

giz – canjica

Diante das vogais “E” e “I” as letras “G” e “J” apresentam o mesmo som. Na dúvida, o melhor é pesquisar no dicionário, pois são casos de irregularidades da língua.

**Comercial II: Fanta – O sabor da diversão<sup>23</sup>**

A Ogilvy & Mather Brasil criou para Fanta uma campanha que ressalta a variedade de sabores de refrigerantes da marca: laranja, uva e maracujá.

<sup>22</sup> Ao classificarmos o uso de “g” e “j” diante de “e” e “i” como uma irregularidade da língua estamos nos baseando em Morais (2010). Embora muitas gramáticas tragam algumas regras a respeito do uso dessas letras, como, por exemplo, que devemos usar “j” nas palavras de origem tupi, africana ou árabe, consideramos que esse tipo de informação não contribui de forma efetiva no momento da escrita de tais palavras. Já o uso de “j” formando sílaba com “a”, “o” e “u” é considerado um caso de regularidade contextual (MORAIS, 2010).

<sup>23</sup> O comercial está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=76gr5Q7VEf4>>.

O comercial associa as diferentes variedades da bebida à diversão, usando a expressão "Minha Fanta tem sabor de".

A marca quer mostrar o quanto o lazer é importante no desenvolvimento dos adolescentes. "Nosso objetivo é estar sempre próximo dos jovens, trazendo novidades", diz Beatriz Bottesi, diretora de Novos Sabores da Coca-Cola Brasil<sup>24</sup>.

### **Anúncio III**

Fonte: <http://www.portaldapropaganda.com.br/portal/propaganda/43578>

### **Anúncio IV**

Fonte: <<https://www.facebook.com/fantabrazil/photos/a.610558032379296.1073741828.583987411703025/672452402856525/?type=3&theater>>

Após assistirmos ao comercial e vermos os anúncios, fizemos uma análise oral deles. Segue o roteiro de questões que foram discutidas.

### **Conversando**

- a) Qual produto está sendo anunciado no comercial e nos anúncios vistos?
- b) A que público essas publicidades se destinam?
- c) No comercial, cada personagem relaciona o produto a algo que gosta. Explique.
- d) E você, o que gosta de fazer?
- e) Uma das personagens relaciona o produto à amizade. Para você, ter amigos é importante? Por quê?
- f) O que é um amigo verdadeiro para você?
- g) Como você cultiva suas amizades?
- h) Qual a cor predominante nos anúncios? O que essa cor representa para você?
- i) Podemos perceber no anúncio IV mãos de diferentes tamanhos e posições. O que elas simbolizam?
- j) Você gosta de dividir suas coisas com outras pessoas? Justifique.

---

<sup>24</sup> Fonte: <<http://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/sabores/>> (adaptado)

### Refletindo e registrando

- a) No anúncio III há a palavra “lanche”. Você sabe que outra letra pode representar o som do “ch”?
- b) Complete as palavras do trava-língua *Lanchinho de bruxa* com “x” ou “ch”. Vamos ver se você acerta todas? <sup>25</sup>
- c) Caso alguma das palavras do trava-língua seja desconhecida para você, pesquise-a no dicionário e anote em seu caderno de registros na parte destinada ao glossário.
- d) O que foi possível observar quanto ao emprego das letras “x” e “ch”? É possível saber quando devemos usar uma ou a outra opção? <sup>26</sup>

Vamos escrever uma dica a respeito de nossas conclusões?

#### **Dica: X ou CH**

O som de X tanto pode tanto ser representado por CH quanto por X. Este é um caso de irregularidade de nossa língua. Por isso, quanto mais palavras memorizarmos, melhor! Em caso de dúvida, devemos sempre consultar o dicionário.

- e) O anúncio IV traz a palavra “*multiplayer*”, própria da linguagem dos “*games*”. Você conhece essa palavra? O que ela simboliza no anúncio?
- f) A palavra “*multiplayer*”<sup>27</sup> está escrita em outra língua, o inglês. Ela é traduzida como multijogador, ou seja, é um modo de jogo que envolve mais de um jogador ao mesmo tempo, em um computador ou *video game*<sup>28</sup>. Algumas palavras estrangeiras são usadas em nosso dia a dia e, muitas vezes, nem nos damos conta. Você se lembra de alguma? Vamos anotar

<sup>25</sup> Ciça. O livro do enrola língua. Rio de Janeiro: Nova Fronteira

<sup>26</sup> Estamos, outra vez, ancorados em Morais (2010 p. 43) quando consideramos o uso de “ch” e “x” para representar o fonema /ʃ/ como caso de irregularidade da língua, embora a gramática traga algumas regras que definem esse uso (Usa-se x”: \* Após um ditongo: ameixa – feixe – caixa – baixo; \* Após palavras iniciadas com o prefixo “-en”: enxada – enxame – enxaqueca – enxugar. Com exceção de encher, encharcar e seus derivados que escrevem-se com “ch”; \* Após palavras iniciadas pela sílaba “me”: mexerica – mexicano – mexer; \* Nas palavras de origem indígena ou africana: xingar – xangô – xavante – xará; \* Palavras do Inglês aportuguesadas trocam o sh por x: xampu (*shampoo*), xerife (*sheriff*)). Fontes: <<http://www.escolakids.com/o-uso-da-letra-x.htm>> e TERRA (1995).

<sup>27</sup> A tradução e o significado do termo “*multiplayer*” foram retirados de: [www.dictionary.com](http://www.dictionary.com)

<sup>28</sup> Estamos utilizando a grafia *video game* reconhecida pelo dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

alguns estrangeirismos em nosso glossário?

As contribuições dos alunos foram escritas no quadro para que todos registrassem em seus glossários os vocábulos citados.

### **Comercial III: Tire uma onda com RUFFLES<sup>29</sup>**

A AlmapBBDO criou a campanha "Tire uma onda" para a marca de batata Ruffles. No filme "Parque", um personagem animado, em formato de batata, aparece "tirando uma onda" (fazendo graça) em um *show de stand up comedy*<sup>30</sup>, depois que perguntas óbvias são feitas a jovens que estão comendo Ruffles, aguardando sua vez na fila da montanha russa, em um parque de diversões.

O vídeo traduz de forma simples o conceito da marca de associar o produto aos momentos de diversão com os amigos, mostrando que a batata Ruffles, assim como os melhores momentos da vida, pode ser compartilhada<sup>31</sup>.

#### **Anúncio V**

Fonte <<https://www.facebook.com/RufflesOficial/photos/a.311392082235374.69892.179662738741643/861757213865522/?type=3&theater>>

#### **Anúncio VI**

Fonte: <<https://www.facebook.com/RufflesOficial/photos/a.311392082235374.69892.179662738741643/907655575942352/?type=3&theater>>

Após assistirmos ao comercial e vermos os anúncios, fizemos uma análise oral. Segue o roteiro de questões que foram discutidas.

### **Conversando**

- a) Qual produto está sendo anunciado no comercial e nos anúncios vistos?
- b) A que público essas publicidades se destinam?
- c) Por que a batatinha, no comercial, faz comentários irônicos sobre as perguntas feitas?

<sup>29</sup> O comercial está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VZCLOEN8htw>>.

<sup>30</sup> *Stand up comedy* é um espetáculo de humor, apresentado por uma única pessoa, onde não existe nenhum tipo de personagem. Geralmente as apresentações de *stand up comedy* buscam trazer um texto original, com temas do cotidiano das pessoas. Fonte: <<https://www.significados.com.br/stand-up/>>.

<sup>31</sup> Fonte: <<http://www.clubedecriacao.com.br/ultimas/tire-uma-onda/>> (adaptado).

- d) O que significa para você “tirar onda”?
- e) Quem está tirando onda? Com qual objetivo?
- f) Você gosta de “tirar onda” dos colegas?
- g) Qual é a sua reação quando os colegas “tiram onda” de você?

### Refletindo e registrando

- a) A palavra “Experimente” no anúncio V é escrita com a letra “x”. Que som a letra “x” tem nessa palavra?
- b) Vamos estudar algumas palavras escritas com a letra “x”? Encontre o máximo de palavras escritas com a letra “x” no caça-palavras e registre-as no caderno.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Agora vamos ler as palavras encontradas em voz alta, prestando atenção nos sons que a letra “x” apresenta em cada uma delas.



### Palavras encontradas

AUXÍLIO	EXAGERO	ÊXITO	PRÓXIMO
BAIXO	EXALTADO	EXPERIENTE	PUXAR
BEXIGA	EXAME	FAIXA	ROUXINOL
CAIXÃO	EXATAMENTE	FAXINA	TÁXI
CAIXINHA	EXCURSÃO	FIXO	TÓRAX
CAXUMBA	EXEMPLO	LIXO	TÓXICA
COXA	EXERCÍCIO	MAXILAR	TROUXE
CRUCIFIXO	EXIGENTE	MEXER	
EIXO	EXIGIR	PROXIMIDADE	

- A que conclusão podemos chegar quanto ao som da letra “x”?

Após a leitura de todas as palavras, ficou evidente que a letra “x” apresenta diferentes sons. Coletivamente, os alunos organizaram uma dica a respeito dessa característica da letra “x”.

#### **Dica: Sons da letra “X”**

A letra “x” pode apresentar diferentes sons.

Em lixa, luxo e lixo “x” tem som de “ch”.

Em próximo e máximo “x” tem som de “ss”.

Em tórax, táxi e tóxico “x” tem som de “ks”.

Em exemplo, exibir e exausto “x” tem som de “z”.

Em texto, sexto e expectativa “x” tem som de “s”.

Vamos separar os vocábulo do caça-palavra conforme o som da letra “x”?

Preencha a tabela a seguir:

X com som de “CH”	X com som de “SS”	X com som de “S”	X com som de “KS”	X com som de “Z”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

- c) Agora, observe estas duas palavras retiradas do anúncio VI lido anteriormente, “onda” e “embalagens”. Você sabe explicar por que o som nasal foi registrado de maneira diferente nessas duas palavras?

Os alunos tiveram a oportunidade de expressar seus conhecimentos e a grande maioria demonstrou conhecer a regra de uso das letras “m” e “n”<sup>32</sup> antes de consoantes. Organizamos, então, uma dica que foi registrada no caderno.

**Dica: M ou N?**

Antes das letras “P” e “B” usa-se “M”.

Ex.: bomba, tromba, tampa, campo.

Antes de todas as outras consoantes usa-se “N”.

Ex.: cinto, penca, bandeira, canção.

**Considerações sobre a atividade 3**

O trabalho com os comerciais e anúncios teve uma boa recepção por parte dos alunos, em virtude de explorarmos seu conteúdo e suas intenções. A cada novo comercial ou anúncio, o “olhar” estava mais atento: aos detalhes, às cores, às expressões dos personagens, às intenções da marca.

Com relação aos comerciais e anúncios da marca Nescau, os alunos afirmaram que já os conheciam. Embora a marca procure associar o consumo de Nescau e a prática esportiva, alguns alunos questionaram se o produto pode ser considerado saudável, por ser um produto industrializado e repleto de açúcares. Outro comentário da turma foi com relação ao custo do produto, superior ao dos seus similares. Alguns levantaram a hipótese do custo ser mais elevado devido a um maior investimento em propaganda por parte da marca.

Para a turma, a prática esportiva é muito importante, tanto que quase a totalidade pratica alguma modalidade. Os projetos escolares voltados aos esportes são a opção de quase todos os alunos, que, além disso, participam da escolinha municipal de futsal e *taekwondo*. Os esportes para os quais a cidade não oferece infraestrutura e os quais os alunos manifestaram interesse em praticar são: natação,

<sup>32</sup> O uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”, etc.) é considerado um caso de regularidades ortográfica contextual. (MORAIS, 2010, p. 39).

futebol americano, polo aquático, capoeira e *karate*.

O comercial e os anúncios publicitários impressos da marca Fanta procuram enfatizar a ideia de que a bebida deve ser compartilhada com os amigos e que é sinônimo de diversão. Para a grande maioria, as amizades são fundamentais e alicerçadas na confiança. Os alunos novamente questionaram a relação do produto com a saúde, já que refrigerantes possuem alto teor de açúcares, conservantes e corantes.

Já o comercial e os anúncios da marca Ruffles não foram compreendidos tão facilmente por alguns alunos, pois estes não conseguiram assimilar a ironia presente nos comentários feitos pela batata falante. Foi necessário assistirmos algumas vezes e analisarmos cada fala. Alguns alunos manifestaram gostar de “tirar onda”, ou seja, fazer brincadeiras, dizendo que acham divertido. Porém, a maioria não gosta de ser o alvo das brincadeiras.

Quanto às questões ortográficas exploradas, com relação ao uso da letra “h” inicial, nas discussões realizadas, as falas dos alunos revelaram que muitos acreditavam que era possível saber pelo “som” se uma palavra iniciava com “h”. O ditado interativo ajudou muito a refletirmos se, de fato, essa crença era verdadeira. O mesmo foi percebido no uso de “g” e “j” diante de “e” e “i”, pois alguns defendiam que “pela palavra” era possível determinar o uso de uma ou outra letra, mas, quando confrontados, alguns diziam “nunca ter pensado nisso”, nunca haviam percebido que naqueles contextos o som de “g” e “j” era exatamente igual.

A respeito do uso de “u” e “l” no final de palavras, quando foi solicitado que os alunos destacassem das palavras pesquisadas quais eram os verbos, alguns não conseguiram identificá-los sozinhos, sendo necessário retomar o conceito do que é um verbo.

Quando trabalhamos as questões referentes ao uso de “x” e “ch”, na fala dos alunos já era perceptível uma pequena mudança, pois alguns compreenderam que estávamos tratando de casos arbitrários e logo concluíram que não havia uma regra que orientasse o uso. O caça-palavra de vocábulos escritos com a letra “x” foi uma atividade bastante motivadora para os alunos, pois fizemos uma espécie de competição, para ver quem conseguia achar mais palavras. Propositamente, havia no caça-palavra o vocábulo “coxilo” que de acordo com o dicionário deve ser escrito “cochilo”. Na hora da correção da atividade, cada aluno falou quantos vocábulos

havia encontrado. O número foi bastante divergente, alguns não haviam encontrado todas as palavras, outros encontraram o total de palavras, ou seja, 34. Mas, alguns haviam encontrado 35. Anotamos no quadro todas as palavras encontradas. Alguns haviam considerado a palavra “coxilo”. Então fizemos o seguinte desafio a turma: um dos vocábulos encontrados no caça-palavra estava escrito de forma incorreta e eles deveriam, com auxílio do dicionário, descobrir qual era. Alguns suspeitaram logo da palavra “coxilo”, possivelmente, por já terem conhecimento da escrita da palavra. Foi uma atividade bastante motivadora e até mesmo divertida, em poucos minutos todos estavam com seus dicionários abertos na palavra “cochilo”.

O breve estudo dos estrangeirismos revelou que os alunos conheciam e usavam em seu cotidiano vários termos emprestados de outros idiomas, mesmo sem ter o conhecimento de que eram estrangeirismos. Alguns exemplos citados pelos alunos: *play, wi-fi, show, mouse, site, internet, pen drive, zoom, shopping e home theater*.

#### **ATIVIDADE 4: Produção Textual**

##### **Objetivo**

- Produzir artigo de opinião

- 1) Após a leitura do texto “Adolescer” e as análises dos textos publicitários vamos escrever um artigo de opinião<sup>33</sup>, expressando o que discutimos sobre o tema. Procure responder às questões a seguir em seu texto.
  - a) O que é ser adolescente?
  - b) Como a mídia vê o adolescente?
  - c) Como você vê o adolescente?

##### **Considerações sobre a atividade 4**

A primeira versão do texto produzida foi reservada para as análises deste

---

<sup>33</sup> A produção escrita de um artigo de opinião, embora não tenhamos explorado as características do gênero no momento, se deu devido ao fato de ser um gênero discursivo que já havia sido trabalhado anteriormente com a turma participante da pesquisa.

estudo. Como os textos produzidos tinham como um de seus objetivos a postagem no *blog* da turma e também a publicação no Caderno ortográfico, foram realizadas reescritas posteriormente. Tais reescritas ocorreram nos dias em que íamos ao laboratório de informática<sup>34</sup> para acessar e realizar postagens no *blog*. Desse modo, todos os alunos poderiam expor suas escritas, para que assim, pudessem ler os textos um do outro, mas também para que pais, colegas, amigos e comunidade em geral pudessem ter acesso àquilo que é produzido na escola.

Cada aluno lia seu texto e verificava se havia alguma incorreção. Após revisá-lo, o aluno apresentava a nova versão para a professora e, conjuntamente, o texto era analisado. Após todas as correções, os alunos podiam postá-lo no *blog*. A participação foi bastante produtiva, pois a grande maioria dos alunos demonstrou ter um posicionamento frente ao tema trabalhado e interesse em expressá-lo. Quanto ao uso do computador, embora a maioria tenha acesso com frequência, ficou evidente uma dificuldade em digitar o texto empregando letras maiúsculas e pontuação adequada. Muitos alunos precisaram de ajuda para fazê-lo.

## **ATIVIDADE 5 – Trabalhando com a música “O xote das meninas”**

### **Objetivos**

- Perceber a variação linguística;
- Refletir sobre casos de arbitrariedade na escrita das palavras;
- Estimular o uso do dicionário;
- Sistematizar o conhecimento a respeito da ortografia de palavras consideradas casos de irregularidades<sup>35</sup>.

Na sequência, trabalhamos com a música “O xote das meninas”, de Luiz Gonzaga.<sup>36</sup>

Antes de ouvirmos a música, foram feitas algumas questões aos alunos:

- Vocês conhecem a música “O xote das meninas”, de Luiz Gonzaga?

<sup>34</sup> Em virtude das limitações do laboratório, que, durante o período da aplicação dessa Unidade Didática, apresentava apenas três computadores funcionando, foi necessário dividir a turma em pequenos grupos e utilizar aulas extras para que todos os alunos pudessem ter acesso ao *blog*.

<sup>35</sup> Nesta pesquisa, os termos “arbitrariedade” e “irregularidade ortográfica” são usados como sinônimos.

<sup>36</sup> Letra disponível em: <<http://letras.mus.br/luiz-gonzaga/47104/>>.

- Pela leitura do título da música, de que assunto vocês acreditam que ela trata?

Durante a conversa inicial foram comentadas algumas informações a respeito dos compositores e do intérprete da referida música. As informações a seguir são para o conhecimento do professor.

- Sobre a música “O xote das meninas”<sup>37</sup>
- Biografia de Luiz Gonzaga<sup>38</sup>
- Biografia de José de Souza Dantas Filho<sup>39</sup>

Após o momento de conversa, assistimos ao vídeo clipe<sup>40</sup> da música, algumas vezes, acompanhando a letra.

### Atividades

- Antes de ouvirmos a música, baseados no seu título, fizemos algumas previsões a respeito de seu conteúdo. Após ouvi-la, a que conclusão foi possível chegar? Nossas previsões se confirmaram ou não?
- Na primeira estrofe, o autor compara a menina ao mandacaru. Explique o significado dessa comparação.
- Por que o pai da menina acreditava que ela estivesse doente?
- O texto retrata um período de mudanças na vida da menina. Explique que transformação está ocorrendo.
- Sublinhe no texto palavras ou expressões típicas da linguagem oral.
- Explique o significado das expressões:
  - “o mal é da idade”
  - “sonhando acordada”
- Você costuma “sonhar acordado”? Qual é o seu maior sonho?
- A música apresenta algumas palavras que rimam. Encontre-as e explique que efeito elas causam na música.

<sup>37</sup> <[https://pt.wikipedia.org/wiki/O\\_Xote\\_das\\_Meninas](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Xote_das_Meninas)>.

<sup>38</sup> <[https://www.ebiografia.com/luiz\\_gonzaga/](https://www.ebiografia.com/luiz_gonzaga/)>.

<sup>39</sup> <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>.

<sup>40</sup> Vídeo clipe disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=5g3GAbv7US4>>.

## Refletindo e registrando

### a) Ditado interativo

Trecho da música para o ditado

Mandacaru quando "fulora" na **seca**  
 É o **sinal** que a **chuva chega** no **sertão**  
 Toda menina que enjoa da boneca  
 É **sinal** que o amor já **chegou** no **coração**

Meia comprida  
 Não quer mais sapato **baixo**  
 Vestido bem **cintado**  
 Não quer mais vestir timão

Mas o "dotô" nem **examina**  
**Chamando** o pai do lado  
 Lhe **diz** logo em surdina

As palavras em destaque no trecho indicam os vocábulos que foram discutidos coletivamente com os alunos.

Questionamos o que poderia fazê-los errar tais palavras, por que elas nos expõem ao risco do erro. Comparamos palavras como "cintado" e "sinal" e assim foi possível verificar que, mesmo escritas com letras diferentes, a sílaba inicial das duas palavras apresenta o mesmo som.

Após o término do ditado, escrevemos um pequeno texto sintetizando as conclusões.

Alguns sons de nossa língua podem ser representados por mais de uma letra, dessa forma quando necessitarmos escrever uma palavra que desconhecemos e percebermos essa possibilidade, devemos recorrer a uma fonte confiável de pesquisa, ou seja, um dicionário. Não há outra forma de aprender estas palavras a não ser através da memorização.

## Considerações sobre a atividade 5

O trabalho com a música "O xote das meninas" proporcionou uma reflexão importante a respeito da variação linguística. Foi possível mostrar aos alunos que há diferentes modos de falar e todos merecem respeito. Enfatizamos a ideia de que a

música tem a licença poética e pode registrar o modo como se fala, porém, quando escrevemos, devemos utilizar a língua padrão. Para exemplificar, questionamos os alunos a respeito de algumas palavras que eles usam com frequência, como por exemplo: “muié”, “nóis”, “né”, “tá” e “seje”, que são características da linguagem oral. A grande maioria ficou surpresa em perceber que eles também falam “engraçado”, como disse um aluno, referindo-se as marcas de oralidade da música “O xote das meninas”. Porém, muitos afirmaram que esse é o jeito de “falar” e não de “escrever”. Na sequência, explicamos que dependendo do contexto essas formas podem ser registradas na escrita, como é o caso: da música estudada, de piadas, de histórias em quadrinho, diários pessoais, entre outros textos que empregam a linguagem de modo informal.

O vídeo clipe chamou bastante a atenção da turma, pois é uma animação feita com desenhos que parecem ter sido feitos por uma criança em fase pré-escolar, apresenta traços exagerados, o que o torna engraçado.

Nas atividades feitas após assistirmos e comentarmos o clipe, foi perceptível a dificuldade de alguns alunos em explicar a linguagem figurada e relacionar, por exemplo, o florescer do mandacaru e a adolescência. Além disso, quando questionados se costumam “sonhar acordados”, especialmente alguns meninos fizeram questão de dizer que sim, pois estão apaixonados e demonstraram orgulho em fazer tal revelação. Já quando indagados sobre qual o maior sonho que eles têm, aqui referindo-se a um projeto de vida, objetivo ou meta, para nossa surpresa, a maioria não sabia ou apresentou dificuldade em responder, alegando que “ainda é cedo” ou simplesmente “nunca pensaram a esse respeito”.

O ditado interativo oportunizou a participação dos alunos, mostrando aquilo em que acreditam com relação à organização da língua. Do primeiro ditado com focalização realizado para este, foi possível perceber a evolução dos alunos, que evidenciam mais conhecimento a respeito daquilo que pode levá-los a errar.

## **ATIVIDADE 6: Jogo Batalha Naval com palavras**

### **Objetivos**

- Estimular os alunos a pesquisarem palavras no dicionário
- Reforçar o uso de algumas letras de forma lúdica



As informações a seguir foram repassadas aos alunos.

### **Preparação do jogo**

- Pesquise no dicionário ou nos textos já trabalhados 8 palavras escritas com os mesmos fonemas das palavras estudadas no ditado interativo;
- Anote o significado das palavras pesquisadas, pois quando seu adversário descobri-la, o significado deverá ser lido.
- Distribua as palavras pesquisadas em uma das cartelas. Use os formatos que estão dispostos ao lado dela. Lembre-se de que cada letra deverá ser escrita em um quadrinho.
- As palavras não podem se tocar, ou seja, será necessário um quadrinho livre entre elas.

### **O jogo**

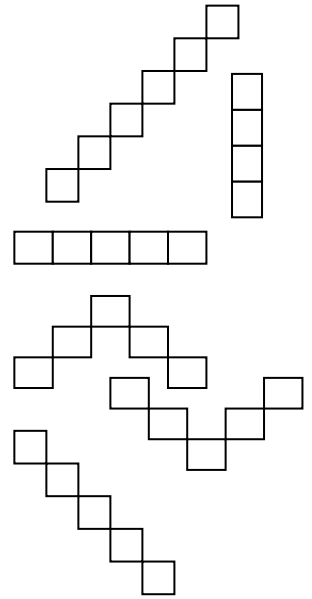
- Definam quem será o primeiro a jogar (pode ser no par ou ímpar);
- O primeiro jogador irá dar as coordenadas de seu tiro fornecendo o número e letra equivalentes ao quadrinho em que atirou;
- O segundo jogador responderá se o local do tiro é ÁGUA (quando o quadrinho está vazio) ou FOGO (quando acerta uma letra da palavra). Caso um jogador acerte uma letra, o outro jogador deverá informar que letra foi atingida com o tiro.
- Quem estiver atirando, caso acerte uma letra, deverá marcar em sua segunda cartela. Se o tiro acertar a água, marcar com uma bolinha para não atirar no mesmo quadrinho mais de uma vez.
- Se o tiro acertar a água, será a vez do segundo jogador atirar. Se acertar uma letra, pode atirar novamente.
- Quando um jogador acertar uma palavra, passa a vez para o outro jogador.

### **O ganhador**

Ganha quem “afundar” as 8 palavras do adversário primeiro.

### BATALHA NAVAL COM PALAVRAS

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															



#### Considerações sobre a atividade 6

O jogo foi uma atividade com excelente participação. Os alunos estavam empenhados em procurar palavras diferentes para tentar dificultar o trabalho do adversário. A grande maioria das duplas desenvolveu a atividade de forma autônoma, ocorreram apenas poucos casos de auxílio quanto ao uso do dicionário e direcionamento no início do jogo, até a compreensão do modo como ele funciona.

#### Módulo II – Adolescência: comportamentos, conflitos e sentimentos

Após traçarmos um panorama geral a respeito do adolescente de hoje no módulo I, procuramos abordar no módulo II os comportamentos, conflitos e sentimentos que podem estar presentes nessa fase.

Escolhemos um texto e um vídeo sobre *bullying/cyberbullying* por percebermos a necessidade de esclarecer o assunto. Em nossa prática, muitas vezes presenciamos situações dessa natureza. Embora haja muita informação disponível a este respeito e casos que ganharam grande repercussão na mídia, os alunos não relacionam suas práticas ao *bullying*. Eles acreditam que estão apenas brincando, por este motivo o assunto deve ser revisitado com frequência, para que compreendam as consequências que essa prática pode trazer.

Outro assunto abordado no módulo é o amor, sentimento que começa a aflorar nesta etapa da vida. Selecionamos a música “Monte Castelo” de Renato Russo, pois ela enfatiza o amor como um sentimento que dá sentido às nossas vidas. Os textos com os quais a canção tem uma relação de intertextualidade (“Amor é fogo que arde sem se ver”, de Luís de Camões, e o texto bíblico do apóstolo Paulo na Carta aos Coríntios) também foram explorados brevemente. Finalizamos com dois textos poéticos de Sérgio Capparelli, que abordam o tema amor de forma singela, inocente, o chamado “primeiro amor”. Os textos mostram as expectativas e frustrações que o amor traz consigo.

O enfoque das reflexões ortográficas foi o uso de palavras como sem/cem e mal/mau. Também refletimos a respeito das representações grafemáticas do fonema /s/, que é considerado um caso de irregularidade. Exploramos também o uso de “r” e “rr”, um caso de regularidade contextual, além de enfatizarmos outro caso de regularidade morfológico-gramatical presente nas flexões verbais: todos os infinitivos terminam com “r”.

### **Conteúdo estruturante**

Discurso como prática social

### **Conteúdos específicos**

Leitura de texto informativo sobre *bullying* e *cyberbullying*; produção de texto informativo; leitura e análise de tirinhas; leitura e interpretação de música; ortografia: representação do fonema /s/, uso de “r” e “rr”, uso das palavras: sem/cem e mau/mal.

### **Expectativas de aprendizagem**

Espera-se que os alunos leiam com fluência, entonação e ritmo, observando os sinais de pontuação; expressem suas ideias com clareza, coerência e fluência; estabeleçam relações entre textos; organizem textos escritos com clareza de ideias; compreendam os diferentes contextos de uso de “r” e “rr”, considerados uma regularidade contextual; percebam que a representação do fonema /s/ é um caso de arbitrariedade da língua e assim é preciso ter muita atenção em seu registro escrito; além disso, espera-se que, refletindo sobre esses fatos da língua, os alunos

consigam elaborar regras/dicas que sistematizem essas reflexões.

### **Objetivo geral**

Estudar casos de regularidades e irregularidades da língua.

### **Objetivos específicos:**

- Estimular a reflexão sobre o aspecto ortográfico para que sejam percebidas regularidades e irregularidades da língua e se faça o registro das conclusões;
- Salientar que um mesmo som (fonema) pode ser representado por diferentes grafemas;
- Mostrar as relações de intertextualidades nos textos estudados;
- Refletir sobre comportamentos, conflitos e sentimentos presentes na adolescência;
- Proporcionar momentos de escrita a respeito das temáticas debatidas.

### **Materiais necessários**

Cópias de textos e atividades, dicionário de Língua Portuguesa, TV multimídia, caderno de registros, *pen drive*, computadores.

### **Encaminhamento Metodológico**

As informações referentes ao encaminhamento metodológico serão feitas ao longo da unidade didática.

### **ATIVIDADE 1: Animação: Que papo é esse de *bullying***<sup>41</sup>

#### **Objetivo**

- Introduzir o assunto *bullying*

Para iniciar o módulo II, assistimos a uma animação sobre *bullying*.

A animação mostra um menino, chamado Carlinhos, que precisa mudar de escola. Na nova escola em que é matriculado sofre *bullying* desde o primeiro dia de aula. Os “grandalhões” humilham, batem nos menores e até mesmo postam vídeos os ridicularizando nas redes sociais. Nenhuma das crianças vítimas do *bullying* têm

---

<sup>41</sup> A animação está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KKS hIZAYF4I>>.

coragem de denunciar os agressores. Sofrem calados e sugerem que Carlinhos faça o mesmo, pois enfrentar é pior. A situação se arrasta até o dia em que Carlinhos não suporta mais a situação e conta para sua mãe, que vai até a escola e denuncia a situação. A escola reúne pais e professores e são traçadas estratégias, tomadas providências e o *bullying* deixa de ocorrer.

Após assistirmos, conversamos sobre as principais ideias que ela traz.

Abaixo, segue o roteiro de questões que foram discutidas.

- O que acontecia com Carlinhos na escola?
- Por que você acha que os valentões agrediam Carlinhos? Você acha isso correto?
- As agressões feitas a Carlinhos pela internet são chamadas de *cyberbullying*. Em sua opinião, o que leva as pessoas a usarem a internet para ofender e ridicularizar alguém?
- Você já presenciou alguma situação de *bullying*? Em caso afirmativo, que atitude tomou?

Todos os alunos puderam responder aos questionamentos, e então realizamos uma leitura informativa sobre *Bullying*.

## **ATIVIDADE 2: Leitura informativa sobre *Bullying***

### **Objetivo**

- Ampliar o conhecimento a respeito do *Bullying*

Agora, vamos ler esse texto para descobrir o significado dessa palavra que emprestamos da Língua Inglesa.<sup>42</sup>

A leitura foi feita em voz alta e cada uma das questões foi comentada, os alunos relataram vários exemplos, como por exemplo: brincadeiras de mau gosto com gordinhos; com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; com aqueles que não têm um bom desempenho nas atividades esportivas; e até mesmo relataram um caso de briga entre duas estudantes da escola que foi parar na internet. As estudantes foram ridicularizadas tanto nas redes sociais, quanto na

---

<sup>42</sup> Fonte: <<http://novaescola.org.br/formacao/bullying-escola-494973.shtml>> (adaptado).

escola. Foram então feitos alguns questionamentos:

- Com base na animação que assistimos e no texto lido:
  - Como agir diante *do bullying*?
  - Quem pode nos ajudar caso sejamos vítimas de *bullying*?
- Você costuma participar de redes sociais? Você já fez uma postagem que magoou alguém? Comente.

Foi solicitado aos alunos que registrassem as palavras *bullying* e *cyberbullying* em seus glossários, pois elas também são exemplos de estrangeirismos.

### **Considerações sobre as atividades 1 e 2**

A animação assistida fez com que os alunos se lembrassem de muitas situações que se caracterizam como práticas de *bullying*. Alguns até mesmo relataram terem sido vítimas da prática. Questionamos algumas brincadeiras que acontecem na sala de aula, especialmente com determinados colegas, e a maioria não considerava estar praticando *bullying*. Outro posicionamento que se evidenciou nos comentários foi o de que a punição para tais ocorrência é muito branda ou inexistente na escola, o que na visão dos alunos, contribui para que ocorra com frequência.

A maioria afirmou participar de redes sociais e alguns relataram já terem feito comentários ofensivos de que se arrependeram, comentários estes feitos em vídeos ou fotos de pessoas que eles nem sempre conhecem de fato.

### **ATIVIDADE 3: Produção de texto informativo**

#### **Objetivo**

- Produzir um texto informativo

Agora, vamos escrever um pequeno texto informativo sobre o *bullying*, com o objetivo de publicá-lo no Caderno Ortográfico e postá-lo no *blog* da turma. Não se esqueça de registrar o que significa a palavra *bullying* e explicar quando, onde e como ele ocorre. Se preferir, escreva também dicas de como agir diante do *bullying*.

### **Considerações sobre a atividade 3**

A escrita da primeira versão do texto não teve interferência da professora, pois é a versão-alvo de análise deste estudo.

Devido às postagens no *blog* e publicação de alguns dos textos no Caderno ortográfico, esses textos passaram por reescrita. A reescrita ocorreu fora das aulas previstas para a aplicação desta proposta. Optamos por realizá-la em pequenos grupos para que fosse possível um trabalho individualizado. A correção foi feita incentivando o aluno, primeiramente, a reler seu texto, para verificar a ortografia e coesão e coerência do texto. Após essa correção inicial liamos o texto juntos reestruturando o que era necessário.

### **ATIVIDADE 4: Leitura da tirinha: “Nova ideia 2” de Clara Gomes<sup>43</sup>**

#### **Objetivo**

- Introduzir a temática da música Monte Castelo<sup>44</sup>

#### **Conversando**

- a) Você conhece a expressão “meio batido”? O que ela significa?
- b) Que reflexão traz a tirinha?
- c) Você concorda com a ideia expressa na tirinha? Justifique.

### **Considerações sobre a atividade 4**

Embora a grande maioria já tivesse ouvido a expressão “meio batido”, tiveram dificuldade em explicá-la e compreendê-la no contexto da tirinha. Foi necessário ajudá-los a compreender a ideia que a tirinha transmite.

### **ATIVIDADE 5: Trabalho com a música “Monte Castelo”**

#### **Objetivos**

- Debater a temática amor e sua definição presente na música;
- Conhecer o compositor e os textos com que a música tem relação de intertextualidade;

<sup>43</sup> Fonte: <<http://bichinhosdejardim.com/2013/05/>>

<sup>44</sup> Renato Russo. As quatro estações, 1987.

- Refletir sobre a representação do fonema /s/;
- Diferenciar mau/mal e sem/cem

Após a leitura e a interpretação da tirinha “Nova ideia 2”, de Clara Gomes, trabalhamos a música “Monte Castelo”. Iniciamos com o questionamento:

- Você já ouviu a música “Monte Castelo”, composta por Renato Russo e gravada pela banda Legião Urbana? Caso nunca tenha ouvido essa canção, lendo o seu título, você imagina a respeito de que ela falará?

Os alunos fizeram seus comentários, assistimos ao clipe<sup>45</sup> da música e então perguntamos a eles se as hipóteses, levantadas anteriormente a respeito do conteúdo da música haviam se confirmado ou não.

Depois do contato inicial com a música, tivemos uma breve conversa sobre o assunto e as principais ideias que a música traz. Na sequência nos dirigimos ao laboratório de informática para pesquisarmos informações sobre o compositor, a história da música e sua relação com outros textos. Os alunos foram organizados em pequenos grupos e cada grupo ficou responsável por pesquisar um tópico<sup>46</sup>.

Cada equipe digitou o resultado de sua pesquisa e foram feitas cópias para todos os colegas.

A seguir, apresentamos as questões que embasaram a pesquisa, bem como uma sugestão de resposta.

- Quem foi Renato Russo?<sup>47</sup>

Renato Russo foi um cantor e compositor brasileiro, célebre por ter sido o vocalista e fundador da banda de rock Legião Urbana. Morreu devido às complicações causadas pelo HIV em 11 de outubro de 1996, na época com 36 anos.

<sup>45</sup> O vídeo clipe está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ctAWPmcHoF8>>.

<sup>46</sup> Sugestão de sites para a pesquisa repassada aos alunos: <<https://pt.wikipedia.org>>, <<http://www.e-biografias.net>> e <<http://www.renatorusso.com.br>>.

<sup>47</sup> Fonte: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Renato\\_Russo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Renato_Russo)>.



- Por que Renato Russo intitulou a canção “Monte Castelo”?<sup>48</sup>

Foi uma homenagem ao seu tio que lutou em um lugar chamado Monte Castelo, região ao norte da Itália, no final da Segunda Guerra Mundial. Também tem relação com o conteúdo da música, pois a ideia de guerra é contrária a de amor, que ele trata em sua canção. (adaptado)

- Quais foram os textos em que Renato Russo se baseou para compor a música “Monte Castelo”?

Na composição de “Monte Castelo”, podemos perceber intertextualidade com o poema “Amor é fogo que arde sem se ver”<sup>49</sup>, de Luís de Camões<sup>50</sup>, e com um texto bíblico do Apóstolo Paulo, na Carta aos Coríntios.<sup>51</sup>

Após a realização da pesquisa, foram passados para a turma *slides* com o poema de Camões e o trecho bíblico, com objetivo de analisar coletivamente os textos. Os alunos tiveram a oportunidade de ler em voz alta, compartilhar opiniões, tirar dúvidas. Foram feitas então atividades a respeito dos textos trabalhados.

### Conversando

- Qual é o tema central de “Monte Castelo”?
- Você já leu outros textos que falavam a respeito do amor? Comente.
- Você acredita que as pessoas sempre colocam o amor em primeiro lugar? Justifique.
- Qual a definição de amor presente na música de Renato Russo?
- Qual é a sua definição de amor?

Depois de respondidas as questões, foram feitas as atividades a seguir no caderno.

<sup>48</sup> Fonte: BULLA, Neuza Maria Vasques. **A música como possibilidade de desenvolvimento humano**. In: Caderno Pedagógico: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense – Produção didático-pedagógica. v.2. Paraná, 2010.

<sup>49</sup> Texto disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTY2OTM/>>.

<sup>50</sup> Biografia disponível em: <[http://www.e-biografias.net/luis\\_camoes/](http://www.e-biografias.net/luis_camoes/)>.

<sup>51</sup> Texto disponível em: <[http://www.bibliaon.com/1\\_corintios\\_13/](http://www.bibliaon.com/1_corintios_13/)>.

**Atividades:**

- a) “Monte Castelo”, assim como o poema “O amor é fogo que arde sem se ver”, apresenta ideias contraditórias, ou seja, contrárias. Releia os textos e cite algumas delas:
- b) O texto que você leu é uma letra de música, as músicas são escritas com algumas finalidades. Com qual finalidade você acredita que “Monte Castelo” foi escrita:
- (a) Com a finalidade de divertir, despertar humor.
- (b) Com a finalidade de informar o leitor sobre o amor.
- (c) Com a finalidade de fazer o leitor pensar sobre o que o amor significa.
- (d) Com a finalidade de mostrar que o amor é um sentimento sem importância.
- c) A música “Monte Castelo” se relaciona de alguma forma à tirinha “Nova ideia 2” de Clara Gomes? Explique.

**Refletindo e registrando**

- a) Desafio

**Você sabe explicar o significado de cada uma das palavras a seguir? Se necessário consulte o dicionário.**

- a) **Sem x Cem**  
b) **Mal x mau**



Os alunos pesquisaram as palavras e em seguida foi solicitado que socializassem o que haviam encontrado. As palavras “sem” e “cem”, a grande maioria dos alunos conseguiu defini-las sem precisar do dicionário, mas “mau” e “mal”, mesmo pesquisando, foi preciso exemplificá-las para que compreendessem.

O quadro a seguir foi utilizado para sistematizar o conhecimento.

**Dica: Uso de MAU e MAL**

**Mau** é sempre um adjetivo (seu antônimo é bom); refere-se, pois a um substantivo. Ex.: Era um mau aluno.

**Mal** pode ser:

**Advérbio de modo** (antônimo de bem). Ex.: Ele se comportou mal.

**Conjunção temporal** (equivale a assim que). Ex.: Mal chegou, saiu.

**Substantivo**. Ex.: O mal não tem remédio.

## Atividades

1) Agora, escreva uma frase com cada uma das palavras pesquisadas.

2) Complete as frases a seguir com as palavras mal/mau e sem/cem:

a) Nunca existiu uma grande inteligência \_\_\_\_\_ uma veia de loucura. (sem)

*Aristóteles*

b) Uma palavra \_\_\_\_\_ colocada estraga o mais belo pensamento.” (mal)

*Voltaire*

c) Não há regra \_\_\_\_\_ exceção. (sem)

*Miguel de Cervantes*

d) O capital em si não é \_\_\_\_\_, mas o \_\_\_\_\_ uso dele transforma-o num \_\_\_\_\_ . (mau – mau – mal)

*Mahatma Gandhi*

e) Uma palavra bem pronunciada pode economizar não só \_\_\_\_\_ palavras, mas também \_\_\_\_\_ pensamentos. (cem – cem)

*Henri Poincaré*

3) Leia a tirinha a seguir:<sup>52</sup>

- A mudança de letra sugerida pela borboleta mudaria o sentido da frase? Explique.

b) Releitura com focalização<sup>53</sup> da canção “Monte Castelo”.

O objetivo dessa releitura foi focalizar o som de /s/, que no texto é representado pelas letras “c”, “s” e “ss”. Embora seja uma atividade simples, os momentos de reflexão foram muito proveitosos.

c) Vamos agora organizar um quadro com as palavras estudadas na releitura com focalização?

<sup>52</sup> “As borboleta Dani e Deni” de Eduardo Cajueiro. Disponível em: <[http://www.jornalolince.com.br/hu-mor/tiras/8cajueiro\\_tira\\_2007\\_sem\\_mortes.php](http://www.jornalolince.com.br/hu-mor/tiras/8cajueiro_tira_2007_sem_mortes.php)>.

<sup>53</sup> A releitura com focalização, de acordo com Morais (2010), consiste em reler coletivamente um texto, já conhecido pelos alunos, para debater certas palavras, lançando questões sobre sua grafia. Os alunos são estimulados a elaborar transgressões e a debatê-las, expressando os conhecimentos que têm sobre regras ou irregularidades.

<b>C</b>	<b>S</b>	<b>SS</b>
<b>conhece</b>	<b>sem</b>	<b>falasse</b>
<b>envaidece</b>	<b>sente</b>	
<b>vence</b>	<b>se</b>	
<b>vencedor</b>	<b>servir</b>	
<b>face</b>	<b>seria</b>	

- O que podemos concluir sobre a escrita dessas palavras?

Após a releitura com focalização e a organização do quadro com as palavras que, mesmo escritas com diferentes grafemas (“c”, “s” e “ss”), apresentam o mesmo som, elaboramos a seguinte conclusão.

Lendo as palavras: conhece, envaidece, vence, vencedor, face, sem, sente, se, servir, seria e falasse, foi possível perceber que embora escritas com letras diferentes (“c”, “s” e “ss”), todas têm o som de /s/. Então, sempre que precisarmos escrever uma palavra com esse som e não tivermos certeza de sua grafia, será necessário pesquisá-la no dicionário.

### **Considerações sobre a atividade 5**

A turma demonstrou grande interesse por atividades que envolvem músicas. “Monte Castelo” já era conhecida por alguns alunos, todos já tinham ouvido falar em Renato Russo e Legião Urbana.

A pesquisa realizada no laboratório de informática foi uma atividade que teve muita dedicação da turma. Quase a totalidade demonstrou gostar de pesquisas na internet. Infelizmente, alguns computadores não estavam funcionando, mas, mesmo assim, as equipes se organizaram e conseguiram realizar a atividade. Próximo ao término da aula, cada equipe apresentou sua pesquisa e entregou cópias impressas aos colegas.

Quanto às atividades orais e escritas a respeito da música “Monte Castelo”, foram realizadas com facilidade pela turma. Diante do questionamento se as pessoas sempre colocam o amor em primeiro lugar, muitos responderam prontamente que “não”, pois há guerras, brigas nas famílias, mortes, roubo, fome, abandono e muitas outras coisas no mundo, que não podem ser relacionadas ao

amor.

As atividades a respeito do uso de cem/sem e mal/mau foram de fácil resolução para a grande maioria dos alunos, porém, na correção da atividade foi perceptível que o uso de mau e mal ainda pode ser difícil para alguns.

A releitura com focalização foi uma prática nova para a turma, pois não estavam acostumados a realizá-la. Alguns alunos tinham certa resistência em transgredir a escrita no início, mas aos poucos compreenderam que, conhecendo as possibilidades que a língua oferece, têm mais condições de perceber quando estão errando. Após a releitura e a organização do quadro com as palavras focalizadas na atividade, os alunos conseguiram sistematizar o conhecimento a respeito do fonema /s/ de forma autônoma.

## **ATIVIDADE 6: Atividades com poesias “Eu e os bombons” e “Bilhete de Mariana à Heloísa” de Sérgio Caparelli**

### **Objetivos**

- Perceber os contextos de uso de “r” e “rr”<sup>54</sup>;
- Analisar as representações grafemáticas do fonema /s/;
- Reconhecer verbos no Pretérito Imperfeito do Modo Subjuntivo e analisar o modo como é escrito (ss).

- Leia as poesias: “Eu e os bombons”<sup>55</sup> e “Bilhete de Mariana à Heloísa”<sup>56</sup> de Sérgio Caparelli

### **Conversando**

- a) Você já havia lido algum texto de Sérgio Capparelli? Qual?
- b) Que tal sabermos um pouquinho sobre ele?<sup>57</sup>
- c) Qual o tema tratado nos dois textos?
- d) Há alguma relação entre os poemas lidos? Explique.

<sup>54</sup> Segundo Morais (2010), o uso de “r” ou “rr” em palavra como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata” e “guerra” é um caso de regularidade contextual, o que significa dizer que podemos gerar grafias corretas sem precisar memorizar cada caso separadamente.

<sup>55</sup> Sérgio Capparelli. Restos de arco-íris. Porto Alegre: L&PM, 1997.

<sup>56</sup> Sérgio Capparelli. Restos de arco-íris. Porto Alegre: L&PM, 1997.

<sup>57</sup> Biografia: disponível em: <<http://www.capparelli.com.br/>>. (adaptado)

- e) Releitura com focalização dos poemas lidos (Destaque para palavras escritas com “r” e “rr”).

### Refletindo e registrando

- a) Agora, volte aos poemas lidos e localize palavras com a letra R. Em seguida, distribua-as em uma das colunas propostas na tabela, observando a palavra-modelo em cada uma das colunas. Caso alguma categoria fique vazia, pesquise palavras no dicionário ou em outros textos já trabalhados.

<b>Categoria A</b>	<b>Categoria B</b>	<b>Categoria C</b>	<b>Categoria D</b>	<b>Categoria E</b>	<b>Categoria F</b>	<b>Categoria G</b>
ROSA	PRECIOSO	FORMOSA	VERÃO	TERRA	HONRA	FALAR
Refletido	Sempre Praça Graça Desgraça Acreditar	Perto Avermelhou Guarda	Aparece Mariana Viram Eram Esperei	Derretem Pirraça Marrons		Ar Acreditar

Fonte: Morais 2009, p. 102 (Adaptado)

- De acordo com a posição que a letra “r” ocupa nas palavras do quadro e o som que ela tem em cada caso, como poderíamos definir estas categorias?
- Vamos criar dicas sobre como a letra “r” pode aparecer nas palavras? Vamos escrever uma dica para cada categoria.

Segue o texto que foi coletivamente organizado.

#### **Categoria A – Letra “r” inicial**

A letra “r” pode aparecer no início de palavras, porém nunca ocorrerá “rr” nessa posição. O “r” inicial é pronunciado forte.

#### **Categoria B – Letra “r” em encontro consonantal**

A letra “r” pode vir após outras consoantes como B, T, D, P, G e C.

#### **Categoria C – Letra “r” entre uma vogal e uma consoante**

A letra pode estar no fim de uma sílaba e a sílaba seguinte iniciar com consoante; nesses casos, ele é pronunciado forte e sempre se escreverá com um único “r”.

#### **Categoria D – Letra “r” entre vogais**

Quando queremos registrar o som de “r” brando entre duas vogais utilizamos

apenas um “r”.

### **Categoria E – rr (dígrafo)**

Quando temos o som de “r” forte entre vogais devemos escrever a palavra com “rr”.

### **Categoria F – Letra “r” entre uma consoante e uma vogal**

Quando a letra “r” é precedida de uma consoante e seguida de uma vogal deve ser escrita apenas com um “r”.

### **Categoria G – Letra “r” final**

A letra “r” pode aparecer no final das palavras, neste caso nunca ocorrerá “rr”.

- b) A palavra “acreditar” é um verbo, que está na sua forma do Infinitivo, ou seja, quando o verbo termina com “ar”, “er” e “ir”. As palavras a seguir foram retiradas dos poemas lidos, e elas também são verbos. Reescreva-as para que também fiquem no modo Infinitivo<sup>58</sup>.

- ❖ Passa: \_\_\_\_\_
- ❖ Dê: \_\_\_\_\_
- ❖ Derretem: \_\_\_\_\_
- ❖ Melam: \_\_\_\_\_
- ❖ Olham: \_\_\_\_\_
- ❖ Ligo: \_\_\_\_\_
- ❖ Comia: \_\_\_\_\_
- ❖ Ficou: \_\_\_\_\_
- ❖ Passasse: \_\_\_\_\_

- c) Observe as seguintes palavras retiradas dos poemas:

PASSA – PRAÇA – APARECE – SEMPRE

- O que elas têm em comum?
- Você sabe quais são as letras que representam o som de /s/?
- Nos poemas lidos vimos que ele pode ser representado por “ss”, “ç”, “c” e “s”, mas há outras formas de representá-lo. Você as conhece?
- Vamos organizar uma tabela com alguns exemplos? Pesquise palavras nos poemas lidos. Você também pode pesquisar nos outros textos já trabalhados.

<sup>58</sup> De acordo com Morais (2010, p. 42), um caso de regularidade morfológico-gramatical presente nas flexões verbais é que todos os infinitivos terminam com “R”, embora esse “R” não seja pronunciado em muitas regiões do país.

### Representações grafemáticas do fonema s<sup>59</sup>

C	Ç	SC	XC	S	SS	X
Aparece Adoecer	Praça Graça Palhaço Pirraça	Adolescer Crescentes	Exceção	Sempre Só Bombons Se Pois	Passa Essa Passasse	Experiências

d) Leia as tirinhas a seguir:

#### TEXTO I<sup>60</sup>

#### TEXTO II<sup>61</sup>

- Que ideia transmitem as expressões “se apeltasse”, “puxasse” e “se soubesse”, retiradas das tirinhas lidas?

Após o questionamento, os alunos formularam suas hipóteses, e alguns socializaram as conclusões a que chegaram. Então, explicamos que essas palavras eram verbos, que estavam conjugados em um modo<sup>62</sup> que indica um fato incerto, exprime condição, incerteza e dúvida, em um tempo verbal que é conhecido como Pretérito Imperfeito do modo Subjuntivo. Por fim, enfatizamos que no referido tempo verbal há um “segredo”, uma dica que pode ajudar na escrita, ou seja, todos os verbos são escritos com “ss”.

Organizamos, coletivamente, uma dica ortográfica.

<sup>59</sup> De acordo com Zorzi (1997), o fonema /s/ pode ser escrito por uma diversidade de letras: s (salada, pasta, lápis); ss (passear); c (cimento); ç (pedaço); sc (descer); sç (nasça); xc (excesso); x (explicar) e z (nariz).

<sup>60</sup> Tirinha da Turma da Mônica disponível em: <<http://denisebpaula.blogspot.com.br/2011/09/9-aula-pvo-para-o-concurso-do-estado-de.htm> | >

<sup>61</sup> Tirinha da Turma da Mônica disponível em: <[http://www4.moderna.com.br/lancamentos/2011/materialComplementar/arariba/avaliacao/a\\_va\\_pt.pdf](http://www4.moderna.com.br/lancamentos/2011/materialComplementar/arariba/avaliacao/a_va_pt.pdf)>

<sup>62</sup> Foi realizada uma breve explicação a respeito do modo Subjuntivo e dos tempos verbais que dele fazem parte.



### **Dica: Pretérito Imperfeito do Subjuntivo**

O modo subjuntivo expressa dúvida, condição ou incerteza.  
 O Pretérito Imperfeito do Subjuntivo indica uma hipótese.  
 Todas as flexões do imperfeito do subjuntivo são escritas com “SS”.

**Exemplo:** Se eu cantasse/vendesse/partisse  
 Se tu cantasses/vendesses/partisses  
 Se ele cantasse/vendesse/partisse  
 Se nós cantássemos/vendêssemos/partíssemos  
 Se vós cantásseis/vendêsseis/partísseis  
 Se eles cantassem/vendessem/partissem

Logo após, os alunos receberam algumas tirinhas com exemplos de emprego de verbos no Pretérito Imperfeito do Subjuntivo. Em cada tirinha os alunos tinham que identificar os verbos que estão no tempo verbal estudado.

### **TEXTO I<sup>63</sup>**

### **TEXTO II<sup>64</sup>**

### **TEXTO III<sup>65</sup>**

- Pesquise em revistas verbos conjugados no Pretérito Imperfeito do Subjuntivo, recorte-os e cole em seu caderno.

### **Considerações sobre a atividade 6**

A maioria dos alunos não lembravam de ter lido outros textos de Sérgio Capparelli. Os dois poemas lidos apresentavam uma relação de intertextualidade, pois mostravam a mesma situação sob dois pontos de vista diferentes.

Na releitura com focalização, nosso objetivo principal foi refletir a respeito do emprego de “r” e “rr”.

<sup>63</sup> Tirinha do Snoopy disponível em: <<http://atividadesdeportugueseliteratura.blogspot.com.br/2016/05/futuro-do-preterito-do-indicativo.html>>

<sup>64</sup> Tirinha da Mafalda disponível em: <<http://blog.oleschmitt.com.br/especiais/mafalda>>

<sup>65</sup> Tirinha de Adão Iturrusgarai disponível em: <<http://atividadesdeportugueselit.eratura.blogspot.com.br/2015/11/exercicios-sobre-ve-rbo-e-modos-verbais.html>>

Quanto à atividade de classificação das palavras de acordo com os diferentes contextos de “r” e “rr”, denominada por Morais (2010, p. 101) “Classificação de palavras reais”, como foi dado um exemplo de cada contexto, os alunos não apresentaram dificuldades em classificar as palavras. Um fator que pode, talvez, influenciar na hora da escrita é o modo como “rr” e “r” inicial são articulados em nossa região. “rr” é, muitas vezes, pronunciado como “r”, o que pode trazer confusão no momento da escrita.

Algumas representações grafemáticas do fonema /s/ já haviam sido enfocadas anteriormente. Foram mostrados alguns casos que ainda não haviam sido trabalhados. É necessário retomarmos esse conteúdo com frequência, pois é um dos casos em que os alunos mais apresentaram erros.

O breve trabalho realizado a respeito dos verbos no Pretérito Imperfeito do Subjuntivo foi motivado pela grande incidência de erros no registro de palavras dessa natureza na coleta inicial. A maioria dos alunos demonstraram terem compreendido o que o tempo verbal expressa e também o fato de que para escrevê-lo devemos empregar “ss”.

## **ATIVIDADE 7: Jogo da velha ortográfico**

### **Objetivo**

- Enfatizar as diferentes representações grafemáticas do fonema /s/

### **Jogo da velha ortográfico**

Para a realização da atividade, os alunos foram organizados em duplas. Cada aluno recebeu uma folha com 12 palavras que deviam ser completadas com “ss” ou “ç”, e “c” ou “s”. As duplas receberam folhas iguais. Depois de completadas as palavras, iniciaram-se as rodadas. Nesse momento inicial, os alunos não podiam consultar o dicionário.

Exemplo:

**Complete com C ou S**

\_\_\_\_ENTAVO  
 \_\_\_\_IGARRO  
 EN\_\_\_\_INAR  
 \_\_\_\_EIVA  
 DENUN\_\_\_\_IAR  
 \_\_\_\_ENTIMENTO  
 \_\_\_\_EBOLA  
 \_\_\_\_INEMA  
 \_\_\_\_INAL  
 \_\_\_\_EMÁFORO  
 FUN\_\_\_\_IONAMENTO  
 \_\_\_\_ÍMBOLO

**Complete com SS ou Ç**

DINO\_\_\_\_AURO  
 BALAN\_\_\_\_O  
 MA\_\_\_\_ÃS  
 O\_\_\_\_O  
 ON\_\_\_\_A  
 LINGUI\_\_\_\_A  
 GIRA\_\_\_\_OL  
 CARRO\_\_\_\_EL  
 PALHA\_\_\_\_O  
 PÁ\_\_\_\_ARO  
 LA\_\_\_\_O  
 BÚ\_\_\_\_OLA

### Informações repassadas aos alunos a respeito das regras do jogo

O modo de jogar se assemelha ao Jogo da Velha tradicional, ou seja, é possível completar três casinhas na vertical, horizontal ou diagonal para vencer, a diferença é que no lugar dos tradicionais “X” e “O”, os alunos devem usar as palavras da atividade. No caso de uma dupla que receber a folhinha com palavras escritas com “c” ou “s”, um dos alunos só utilizará as palavras com “s” e o outro só utilizará as palavras com “c”.

Os alunos deverão jogar quatro rodadas e então conferir as palavras no dicionário, caso o vencedor de alguma das rodadas tenha escrito alguma palavra de forma incorreta, perderá os pontos daquela rodada.

## Jogo da Velha Ortográfico

PÁSSARO		DINOSSAURO
	PALHAÇO	

### Considerações sobre a atividade 7

As atividades lúdicas apresentaram uma excelente aceitação pela turma. Os

alunos gostaram de realizar a atividade. Foi perceptível no momento em que conferiam as palavras no dicionário que ocorreram equívocos na escolha das letras, o que evidencia que esse deve ser um trabalho a ser retomado com frequência, pois depende da memorização.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos uma análise dos resultados obtidos na aplicação da Unidade Didática. Após a coleta de dados feita em produções escritas dos alunos, constatamos que os erros ortográficos mais recorrentes estavam relacionados a violações ocasionadas por interferência das características estruturais do dialeto dos aprendizes e casos de arbitrariedades/irregularidades da língua.

Em sua tese de doutorado, Zorzi (1997) realizou um estudo a respeito dos erros ortográficos presentes na escrita de alunos das séries iniciais. O segundo tipo de erro mais verificado em sua pesquisa é relacionado à escrita com apoio na oralidade, que neste trabalho chamamos de violações ocasionadas por interferência das características estruturais do dialeto dos aprendizes, que se configura como o tipo de erro mais presente no *corpus* analisado.

Para Zorzi (1997), o uso das convenções ortográficas para escrever não é facilmente aprendido pelas crianças, o que se pode constatar pela frequência e quantidade de erros cometidos.

O problema não parece estar resumido simplesmente em memorizar forma de escrever as palavras. Parece que é necessário que a criança compreenda a diferença entre falar e escrever e que não se escreve exatamente como se fala (ZORZI, 1997, p. 47).

Zorzi (1997) refere-se aos casos de irregularidades como “possibilidade de representações múltiplas”. O sistema de escrita da Língua Portuguesa e demais sistemas de escrita alfabética têm como característica a correspondência entre sons e letras. Algumas correspondências são biunívocas, ou seja, um som corresponde a uma letra, como, por exemplo, para representar o fonema /f/, usa-se exclusivamente a letra “f”. Porém, existem outros tipos de relações entre letras. Há casos em que para um som há várias letras correspondentes: por exemplo, o fonema /s/ pode ser representado por “s”, “ss”, “c” e “ç”. Em outros casos, uma letra pode representar diferentes sons: a letra “c” pode representar tanto o fonema /s/ (cebola) quanto o fonema /k/ (casa). Para o autor:

[...] podemos pensar que uma porcentagem tão elevada de erros deste tipo possa ser decorrente da própria frequência de palavras da língua portuguesa que apresenta como característica a possibilidade de múltiplas formas de representação. São palavras envolvendo as letras que representam o som /s/ (s, ss, c, sc, ç, sc, x, z), o som de /z/ (z, s, x), o som /ʃ/ (x, ch), o som /ʒ/ de (j, g), o som /k/ (c, q, k), as letras m e n em final de sílabas (representando as vogais nasais), o uso da letra g (que pode ter os sons de /ʒ/ e /g/, e o uso da letra C (escrevendo os sons /k/ e /s/) (ZORZI, 1997, p. 40).

Para os aprendizes, a escrita dessas palavras pode se tornar uma tarefa difícil, pois não há regras que definam o uso dessas letras. Na hora da escrita, é preciso decidir entre as possibilidades que a língua oferece. Muitas vezes, a escrita da palavra está relacionada a sua origem ou simplesmente à tradição de uso. Por exemplo, “jeito” se escreve com “j” e “gesto” se escreve com “g”, embora ambas apresentem o mesmo som na sílaba inicial. Desse modo, embora não tenha sido o tipo de erro mais recorrente, escolhemos trabalhar-lo por considerarmos necessária a sistematização desse conhecimento.

Segundo Morais (2010, p. 45), “aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples “armazenamento” de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, o sujeito que aprende a processa ativamente”.

Assim, pautados nas ideias de Morais (2010), organizamos uma Unidade Didática voltada para o ensino reflexivo de ortografia. Nosso enfoque principal foram casos de irregularidades, mas abordamos também algumas regularidades e casos relacionados à presença da oralidade na escrita.

A aplicação da Unidade Didática ocorreu entre 07 de março e 09 de maio de 2016, ou seja, no início do primeiro trimestre. Compreendeu um total de 40 aulas.

Neste último capítulo, nossa análise será voltada apenas para as questões relacionadas às reflexões ortográficas por serem o foco principal deste estudo. As considerações a respeito das atividades de exploração dos textos foram feitas no capítulo 4, logo após a apresentação das atividades.

Optamos por subdividir a análise dos resultados em três seções, que foram organizadas de acordo com o tipo de atividade em questão. Assim, na seção 4.1 apresentamos considerações a respeito da escrita das dicas/conclusões/regras feitas pelos alunos ao longo das 40 h/a trabalhadas. Na seção 4.2 apontamos os resultados obtidos com o ditado interativo e a releitura com focalização, atividades

propostas por Moraes (2010). Por fim, na seção 4.3 realizamos uma análise comparativa dos textos produzidos na coleta de dados inicial e os textos produzidos ao longo do desenvolvimento da Unidade Didática, quanto às falhas ortográficas.

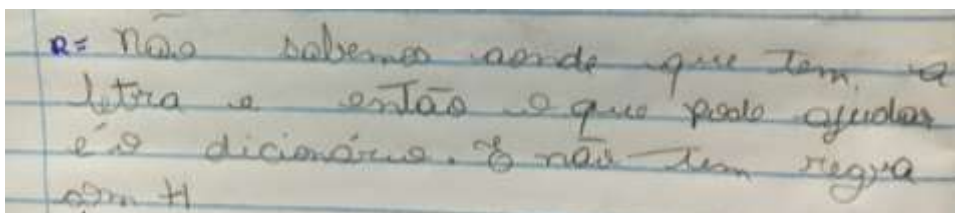
#### 4.1 Elaboração de dicas ortográficas pelos alunos

Cada questão ortográfica trabalhada foi organizada pelos alunos em forma de dicas. Após a reflexão a respeito do tópico, os alunos sistematizavam o conhecimento com suas próprias palavras. De acordo com Moraes (2010), a recitação e memorização de regras não garante que o aluno compreendeu e incorporou a regra de modo consciente. Muitas vezes, o aluno decora uma regra, passada pelo professor, mas, como não internalizou e elaborou esse conhecimento, a memorização não ajuda a melhorar sua escrita.

Na sequência seguem algumas dicas e constatações escritas pelos alunos. Seguimos a ordem em que elas foram elaboradas durante a aplicação da Unidade Didática. Logo após cada recorte inserimos o texto digitado para facilitar a visualização, optamos por reescrever o texto exatamente como o aluno o escreveu, assim poderão ser notadas as falhas na ortografia, concordância, uso de letras maiúsculas, falta ou acréscimo de letras, marcas de oralidade entre outros. Nossa intenção é retratar o modo como o aluno realmente escreve e de que forma sistematiza o conhecimento que está a adquirir.

A primeira questão analisada foi referente ao uso da letra “h” inicial. Na coleta realizada recolhemos ocorrências como: avia, oje e holhava. Após trabalharmos o ditado interativo, com ênfase em palavras escritas com a letra “h” no início e refletirmos a esse respeito, os alunos organizaram as conclusões a que chegaram.

#### Figura 5 – Constatação 1 – Letra H no início de palavras

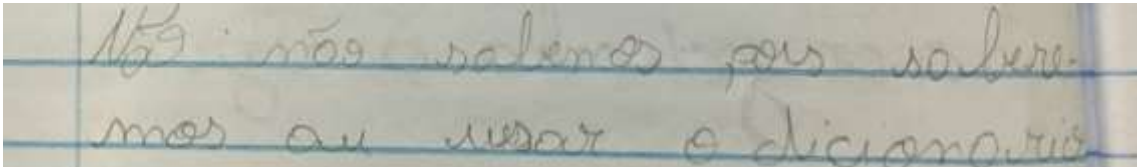


Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 4 - Transcrição do texto do aluno**

R: Não sabemos aonde que tem a letra e então o que pode ajudar é o dicionário.  
E não tem regra com H.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

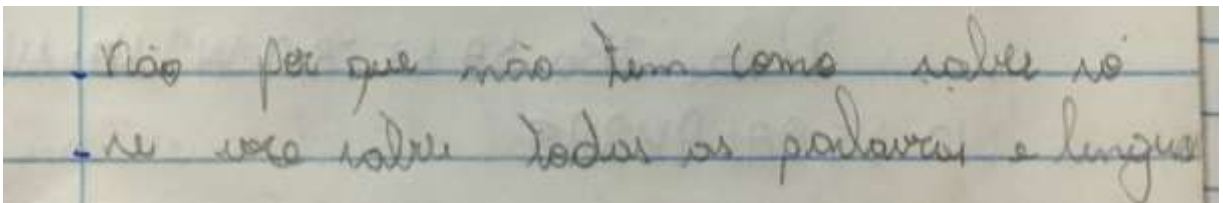
**Figura 6 – Constatação 2 – Letra H no início de palavras**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 5 – Transcrição do texto do aluno**

Não não sabemos pois saberemos au usar o dicionario.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

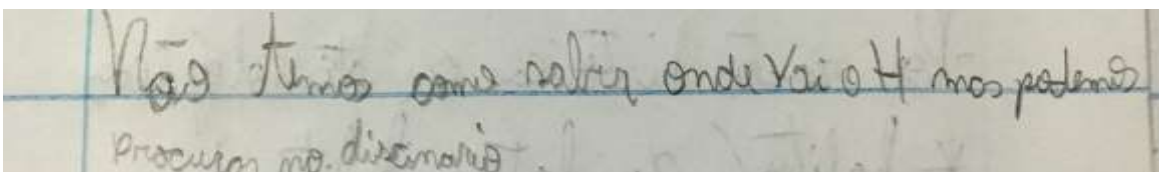
**Figura 7 – Constatação 3 – Letra H no início de palavras**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 6 – Transcrição do texto do aluno**

Não por que não tem como saber só se voce saber todas as palavras e linguas.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

**Figura 8 – Constatação 4 – Letra H no início de palavras**

Fonte: Acervo da pesquisadora



**Quadro 7 –** Transcrição do texto do aluno

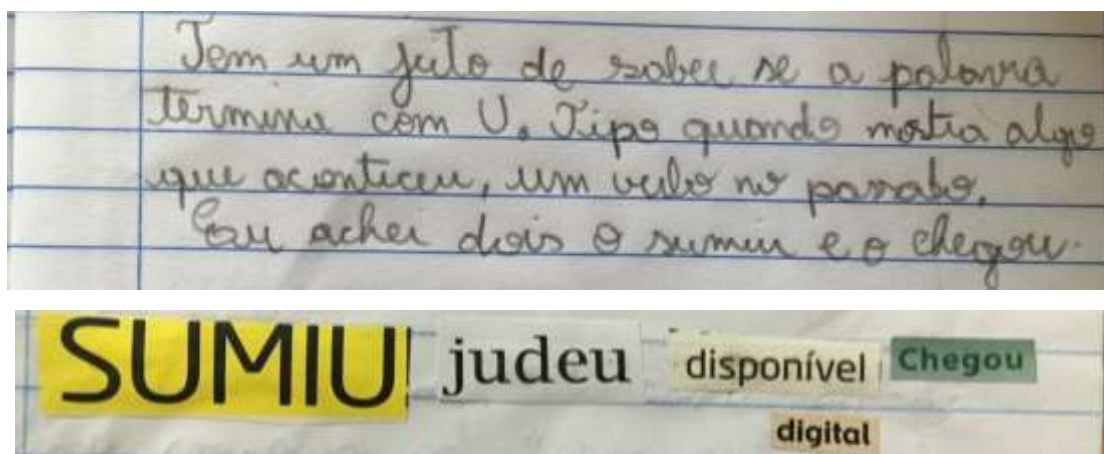
R: Não temos como saber onde vai o H mas podemos procurar no dicionário.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Como é possível observar, cada aluno redigiu sua conclusão a respeito do emprego da letra “h” a seu modo. Procuramos respeitar a escrita de cada um, mas a cada regra escrita fazíamos momentos de socialização, para que os alunos pudessem verificar se aquilo que haviam escrito estava correto ou se havia a necessidade de complementar a regra escrita. Para Moraes (2010), o professor deve ter o cuidado de não “ajudar demais” na sistematização do conhecimento para que a redação não seja o produto da escrita de um adulto.

Ficou evidente nas constatações, escritas pelos alunos, a respeito do uso da letra “h” inicial, que a reflexão promovida em sala de aula ajudou-os a avançarem em seu conhecimento, pois, inicialmente, tinham ideias equivocadas a esse respeito. Muitos acreditavam que sempre era possível determinar se uma palavra é ou não escrita com “h” inicial, apenas observando a palavra. No momento da escrita das conclusões a respeito da temática, a grande maioria já citava a necessidade de consultar o dicionário, por se tratar de uma irregularidade ortográfica.

Um segundo ponto de reflexão foi a respeito do uso das letras “u” e “l” no final das palavras. Na coleta inicial encontramos escritas como: salvol (salvou), aparecel, conseguil e locau.

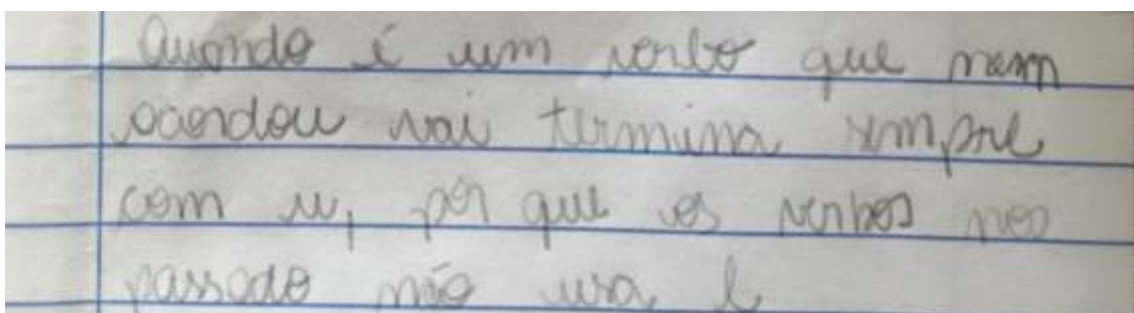
**Figura 9 –** Constatação 1 – Usa-se “U” no final de verbos no passado

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 8** – Transcrição do texto do aluno

Tem um jeito de saber se a palavra termina com U. Tipo quando mostra algo que aconteceu, um verbo no passado. Eu achei dois o sumiu e o chegou.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

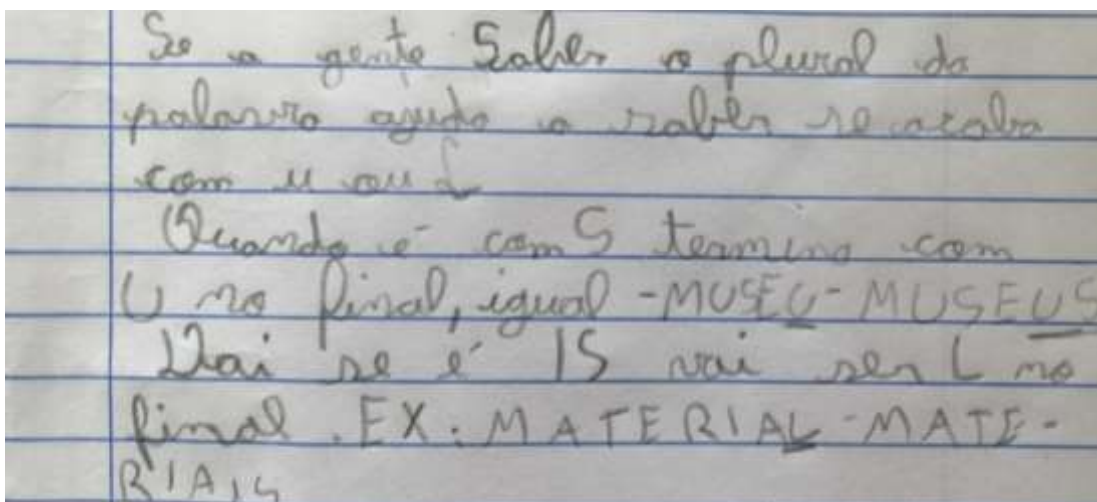
**Figura 10** – Constatação 2 – Usa-se “u” no final de verbos no passado

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 9** – Transcrição do texto do aluno

Quando é um verbo que nem acordou vai terminar sempre com u, por que os verbos nos passado não usa l.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

**Figura 11** – Constatação 3 – “u” e “l” no final de palavras

Fonte: Acervo da pesquisadora

### Quadro 10 – Transcrição do texto do aluno

Se a gente saber o plural da palavra ajuda a saber se acaba com u ou L.  
Quando é com S termina com U no final, igual - MUSEU – MUSEUS.  
Dai se é IS vai ser L no final. EX: MATERIAL - MATERIAIS

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

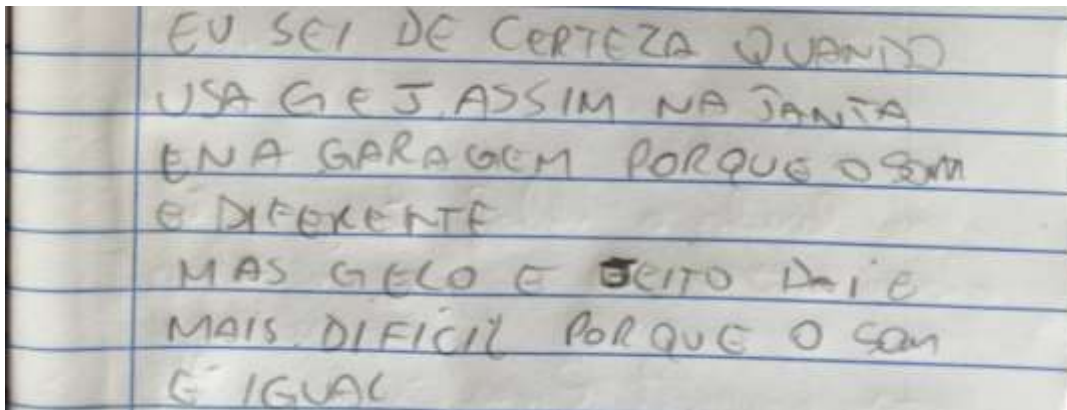
De acordo com Zorzi (1997), quando o aluno troca a letra “u” pela letra “l”, está se baseando em uma generalização de situação em que uma palavra pronunciada com o fonema /u/ é escrita com a letra “l”, como, por exemplo, ao perceber que “pastel” se escreve com “l” no final, embora se pronuncie “u”, o aluno acredita que com a palavra “chapéu” aconteça o mesmo e passa a escrevê-la como “chapel”. Bortoni-Ricardo (2004b, p. 28) se refere a esse fenômeno como hipercorreção ou ultracorreção, que, de acordo com a autora, “decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se a norma padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro”.

De acordo com Nóbrega,

em relação à ortografia, a hipercorreção caracteriza-se pela aplicação de uma regra a contextos em que ela não é admissível. O erro decorre, portanto, do excesso de zelo, ou, empregando uma metáfora, é efeito colateral da sequência de atividades que confronta as hipóteses dos estudantes com dados da realidade. Erros por hipercorreção, bastante recorrentes no processo de aprendizagem do sistema ortográfico, demonstram que a criança, ainda que inadequadamente, se empenha em usar a regra que está estudando (NÓBREGA, 2013, p. 84).

Acreditamos que a hipercorreção revela que o aprendiz não tem segurança a respeito das formas corretas de escrita. As cobranças feitas na escola, desde os primeiros anos de escolarização, levam o aluno a acreditar que tudo precisa ser corrigido. Na tentativa de acertar, de aproximar-se do que parece correto, daquilo que soa mais perto do formal; o aluno acaba se equivocando.

Outro caso para o qual os alunos redigiram conclusões a respeito do uso, refere-se à disputa entre “g” e “j”. Os exemplos: “esconderigo” (esconderijo), “agude” (ajude), “lonje” (longe) e “viajem” (viagem) foram encontrados na coleta de dados. A palavra “viajem”, embora exista na língua, foi usada inadequadamente, pois o aluno referia-se ao substantivo “viagem” e não ao verbo viajar conjugado na 3ª pessoa do plural do Presente do Subjuntivo ou 3ª pessoa do plural do Imperativo.

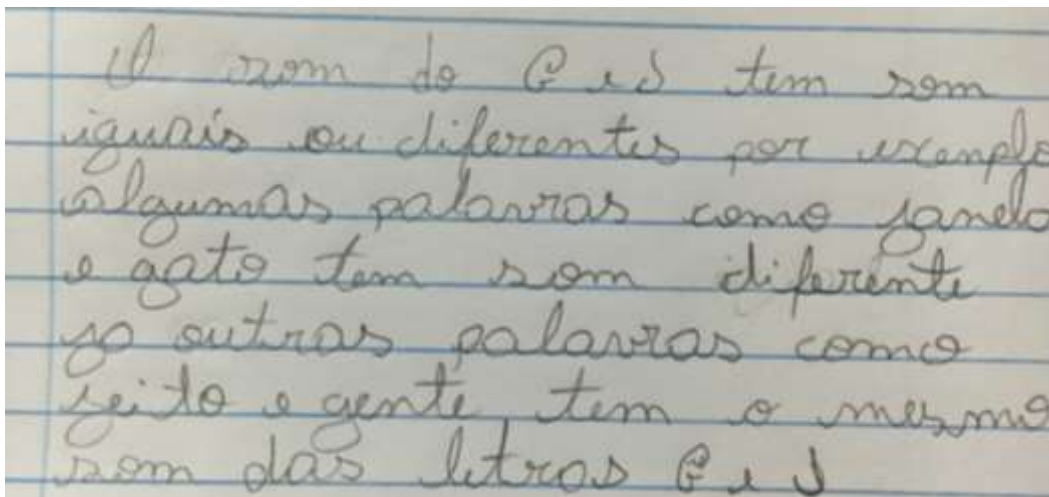
**Figura 12 – Constatação 1 – Uso de G e J**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 11 – Transcrição do texto do aluno**

EU SEI DE CERTEZA QUANDO USA G E J, ASSIM NA JANTA E NA GARAGEM  
PORQUE O SOM É DIFERENTE.  
MAS GELO E JEITO DAI É MAIS DIFÍCIL PORQUE O SOM É IGUAL.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

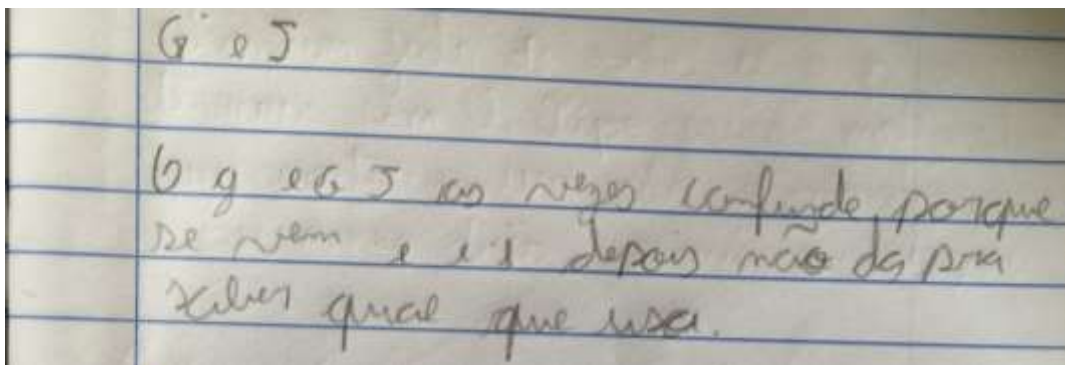
**Figura 13 – Constatação 2 – Uso de G e J**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 12 – Transcrição do texto do aluno**

O som do G e J tem som iguais ou diferentes por exemplo algumas palavras como  
janela e gato tem som diferente já outras palavras como jeito e gente tem o mesmo  
som das letras G e J

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

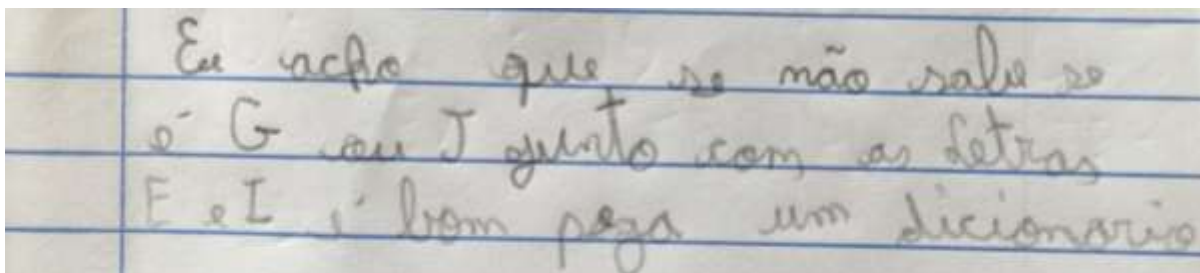
**Figura 14 – Constatação 3 – Uso de G e J**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 13 – Transcrição do texto do aluno**

G e J  
O G e o J as vezes confunde porque se vem e e i depois não da pra saber qual que usa.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

**Figura 15 – Constatação 4 – Uso de G e J**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 14 – Transcrição do texto do aluno**

Eu acho que se não sabe se é G ou J junto com as Letras E e I é bom pega um dicionário.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

À medida que o aprendiz compreende que um mesmo som pode ser escrito por diferentes letras, mesmo não sabendo que letra deve usar em determinada palavra, passará a questionar as possibilidades que a língua oferece. Quando percebe que pode errar, o aprendiz pode buscar ajuda do professor ou mesmo consultar o dicionário para sanar sua dúvida.

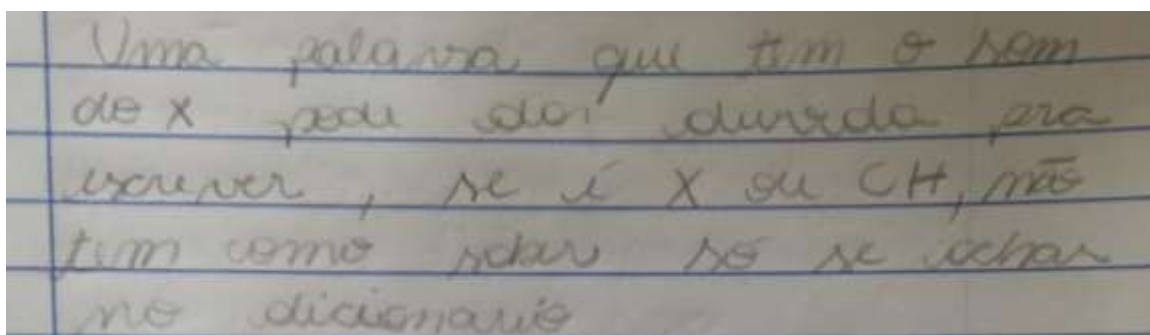
Nas constatações a respeito do uso das letras “g” e “j” diante das vogais “e” e “i” evidenciou-se que os alunos compreenderam que é necessário muita atenção na escrita de palavras em que esse contexto aparece. No momento inicial, havia uma grande “certeza” dos alunos quanto ao uso de “g” e “j”, porém, quando confrontados, a grande maioria concluiu que por ser um caso de irregularidade ortográfica, é importante, em caso de dúvida, confirmar a escrita correta dos vocábulos em um dicionário.

O fonema /ʃ/ pode ser representado tanto por “x” quanto por “ch”. Esse é outro caso de irregularidade que ocasiona muitos erros. Encontramos nos dados iniciais coletados exemplos como: feche (feixe), brucha (bruxa), crexe (creche), deichando (deixando), deichar (deixar), deichou (deixou), mecher (mexer), peichinhos (peixinhos), puchar (puxar) e puchou (puxou).

De acordo com estudos realizados por Zorzi (1997), ao longo dos anos, a incidência desse tipo de erro tende a diminuir, mas sempre se apresenta como um ponto delicado.

Embora pouco a pouco as crianças aprendam as formas convencionais de escrita das palavras, o fato de haver possibilidades de representação múltiplas ou diversificadas de representação sempre se apresenta como uma situação permanente de erro (ZORZI, 1997, p. 42).

**Figura 16** – Constatação 1 – Uso de “X” ou “CH” na representação do fonema /ʃ/



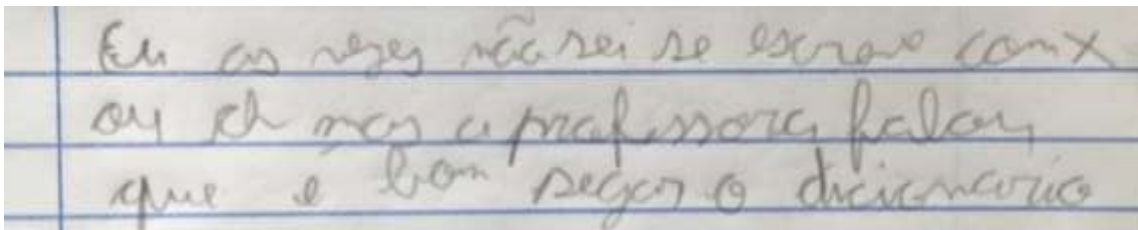
Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 15** – Transcrição do texto do aluno

Uma palavra que tem o som do X pode dar dúvida pra escrever, se é X ou CH, não tem como saber só se achar no dicionário.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

**Figura 17** – Constatação 2 – Uso de “x” ou “ch” na representação do fonema /ʃ/



Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 16** – Transcrição do texto do aluno

Eu as vezes não sei se escrevo com X ou CH mas a professora falou que é bom pegar o dicionário.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

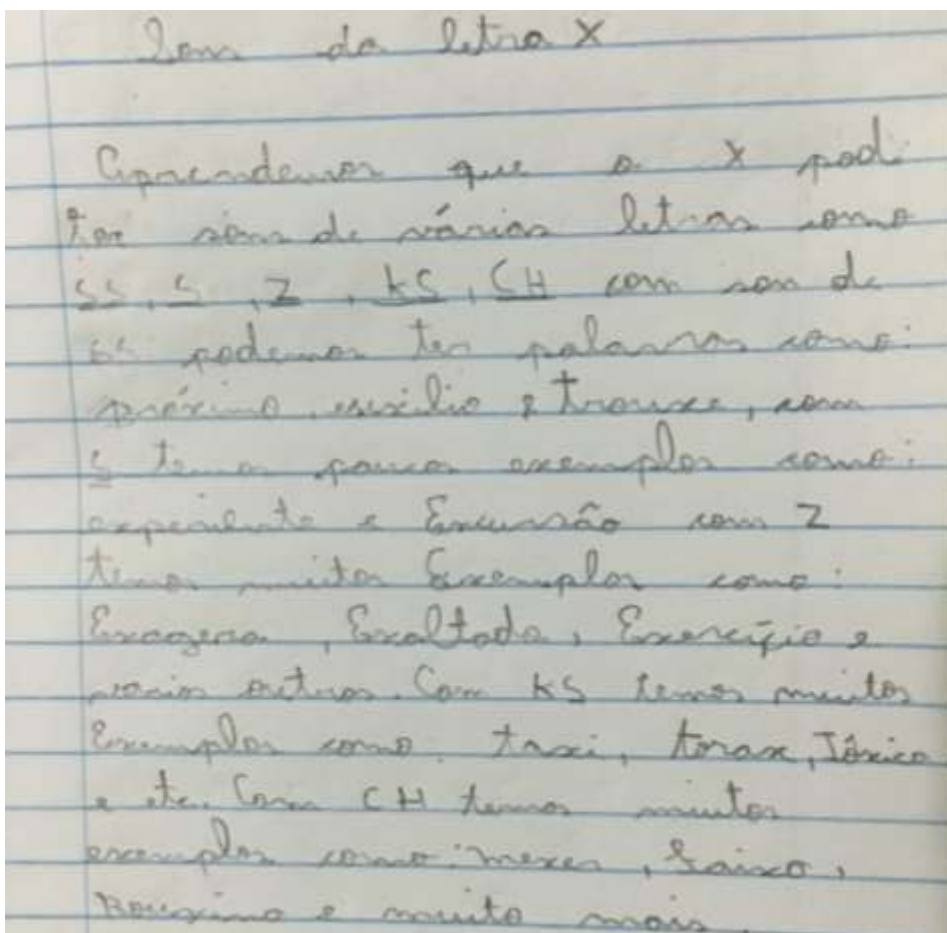
Quanto à aprendizagem dos casos irregulares, Morais (2010) ressalta que

a memorização da forma correta de palavras irregulares corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras, suas ‘imagens fotográficas’. Nesse sentido, a exposição do aprendiz aos modelos de escrita correta das palavras que contêm irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual (MORAIS, 2010, p. 43).

Acreditamos, assim como Morais (2010), que o contato com modelos de escrita correta é fundamental para o aprendizado das irregularidades ortográficas. Salientamos, porém, que a frequência com que tal temática é discutida em sala de aula é de suma importância, pois, apenas ler um texto em que apareçam, por exemplo, palavras escritas com “x” ou “ch” não basta. É necessário pensar, discutir e organizar o conhecimento, o que, certamente, trará melhores resultados para a aprendizagem e memorização de tais casos.

Outra reflexão feita foi a respeito dos diferentes fonemas que a letra “x” pode representar (ch, ss, ks, z e s), ocasionando erros devido à possibilidade de representações múltiplas. Exemplos retirados do *corpus*: “explosão” (explosão), “trouse-se” (trouxe-se), “a prosimou-se” (aproximou-se), “trocesse” (trouxe-se), “prócimo” (próximo). Foram também registrados dois casos em que o aluno empregou o “x” no lugar do “s”: “excultura” (escultura) e “exforço” (esforço).

**Figura 18** – Constatação 1 – Diferentes fonemas representados pela letra “x”



Fonte: Acervo da pesquisadora

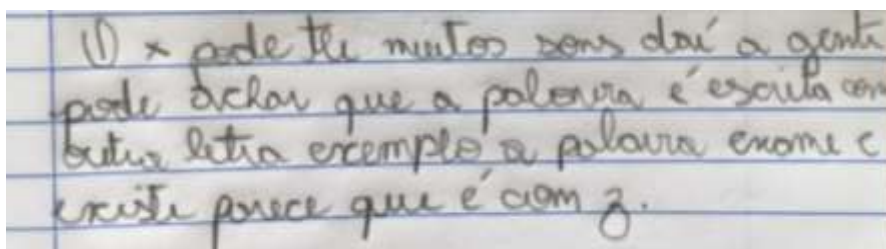
**Quadro 17** – Transcrição do texto do aluno

Som da letra X

Aprendemos que a letra X pode ter vários sons: SS, S, Z, KS, CH. Com som de SS podemos ter palavras como: próximo, auxílio e trouxe, com som de S temos poucos exemplos como: experiente e Excursão. Com Z temos muitos Exemplos como: exagero, exaltado, exercício e varios outros. Com KS temos muitos exemplos como: taxi, torax e tóxico e etc. Com CH temos muitos exemplos as como: faixa, rouxino e muito mais.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

**Figura 19** – Constatação 2 – Diferentes fonemas representados pela letra “x”



Fonte: Acervo da pesquisadora



**Quadro 18** – Transcrição do texto do aluno

O X pode ter muito sons daí a gente pode achar que a palavra é escrita com outra letra exemplo a palavra exame e existe parece que é com z.

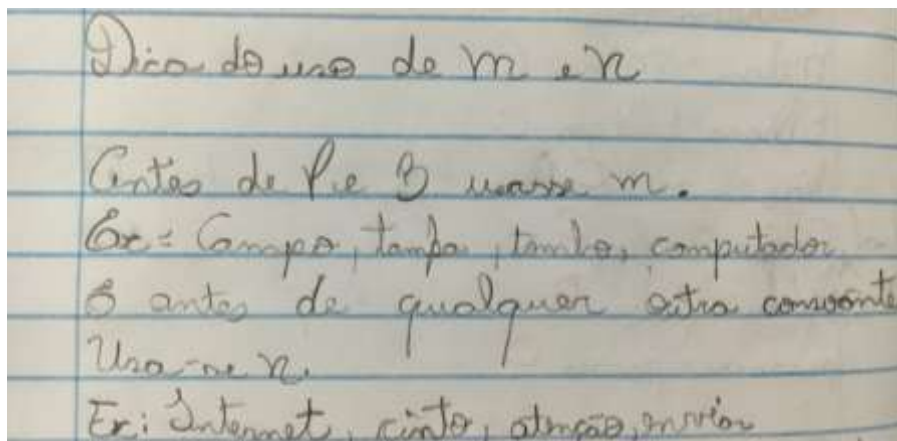
Fonte: Transcrito pela pesquisadora

A escrita de dicas ortográficas pelos alunos, além de ser uma forma de fazê-los refletir a respeito daquilo que estão estudando, contribui para que eles compreendam que a língua escrita tem uma série de características. Os diferentes fonemas representados pela letra “x” são um exemplo disso, muitas vezes o aluno comete equívocos, pois não imagina que possam existir outras possibilidades na língua. A sistematização do conhecimento em forma de dicas torna os alunos mais críticos e mais atentos, as dicas os desafiam a provar que aquilo que escrevem está, de fato, correto.

O uso de “m” e “n” diante de consoante também foi abordado. De acordo com a classificação de erros adotada nesta pesquisa, as trocas de “m” e “n” são consideradas resultantes da semelhança da grafia das duas letras. Isso segundo Oliveira (2005), não significa um problema sério, mas apenas que o aluno precisa aprender o traçado correto das letras. Verificamos ocorrências como: Bramco, companhia, emcantou, quamdo, tenpo, ums. Porém, como já mencionamos, anteriormente, em nota de rodapé explicativa, Morais (2010) considera esse caso uma regularidade contextual. De acordo com o autor, há cinco formas de marcar a nasalidade:

usando o M em posição final de sílaba (“bambu”); usando o N em posição final de sílaba (“banda”); usando o til (“manhã”); usando o dígrafo nh (em diferentes regiões do Brasil, palavras como “minha” e “galinha” são de fato pronunciadas /mĩa/ e /galĩa/, de modo que a vogal anterior ao dígrafo é nasalizada e ele não é pronunciado); nos casos em que a nasalização se dá “por contiguidade”, sem que se empregue nenhuma das alternativas anteriores, pois a sílaba seguinte á começa com uma consoante (por exemplo “cama”, “cana”) (MORAIS, 2010, p. 38-39).

Nesse caso específico de regularidade contextual, o aluno precisaria, apenas, observar qual letra vem depois, o que garantiria a escrita correta de todas as palavras regidas por essa regra.

**Figura 20** – Constatação 1 – Uso de “m” e “n” diante de consoantes

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 19** – Transcrição do texto do aluno

<p>Dica do uso de M e N          Antes de P e B usasse M.          Ex= Campo, tampo, tombo, computador          E antes de qualquer outra consoante          Usa-se N          Ex: Internet. cinto. atenção. enviar.</p>
--

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Outro alvo de nossas reflexões foi a disputa entre “r” e “rr”. Para Moraes (2010), esse é um caso de regularidade contextual, pois, em função do contexto em que aparece a relação letra-som, podemos sempre acertar a escrita, sem a necessidade de memorização. O som do “r forte” é representado por “r” tanto no início de palavras (rua, redação, etc.) como no começo de sílabas precedidas de consoante (tenro, honra, etc.) ou no final de sílabas (força, formiga, etc.). O som de “r forte” entre vogais deve ser registrado com “rr” (corrida, serrote, etc.). Já o som de “r brando” usamos apenas um “r” para registrar (verão, careca, etc.).

O equívoco no registro adequado de “r” e “rr” foi bastante recorrente nos textos analisados na coleta de dados. Alguns dos casos constatados foram: terupou (derrubou), arependido, bairo, bariga, amarar, amarou, desamarou, arancou, cachoro, cachorinho, caregava, careta (carreta), caro (carro), coria, coreu, derubar, derubado, derubou, erou, iritada, moreu, varer, agorra, chorrou, forra (fora), morro (moro, morar) e morrei (morei)

A dificuldade em registrar “r” e “rr” está, possivelmente, relacionada à

variedade dialetal de nossa cidade, marcada pela presença de descendentes de italiano e alemão. De acordo com Silva

o falante de descendentes italianos [...] que diz *tera* em lugar de *terra* por exemplo, está pondo em prática um processo de interferência fonética. Ele transfere para o português a vibrante simples usada na variedade do italiano, deixando de fazer a distinção com a correspondente vibrante múltipla, que goza de *status* fonêmico no português (SILVA, 2001, p. 84).

Assim, se pretendemos contribuir para a aprendizagem da escrita formal dos alunos precisamos considerar, em primeiro lugar, quem são tais alunos. Esse conhecimento nos ajudará a compreender o que contribui para que eles apresentem este ou aquele erro. Para Matuchaki e Damke (2016) os encaminhamentos metodológicos devem contemplar aspectos tanto da fala quanto da escrita, sendo que o ponto de partida é o conhecimento do aluno atrelado à reflexão a respeito de estilos mais monitorados da língua.

Entende-se que a língua carrega consigo aspectos culturais e identitários. Assim, é importante considerar que a função social da escola está vinculada às práticas sociais e, conseqüentemente, a aprendizagem da língua requer o trabalho com o letramento, visto sob a ótica do respeito à diversidade (MATUCHAKI; DAMKE, 2016, p. 42).

A escrita das dicas pelos alunos, ou seja, as conclusões a que eles chegam refletindo a respeito das questões ortográficas deve ser uma prática constante em sala de aula, pois

a “materialização” das conclusões dos aprendizes por meio do registro escrito funciona como recurso potencializador para a reflexão ortográfica: quando escritas as ideias ou informações tornam-se “objetos”, algo que seus autores – as crianças – podem observar, reanalisar e, inclusive, memorizar mais facilmente (MORAIS, 2010, p. 82).

Além disso, as dicas que o aluno elabora ao longo das aulas, tornam-se um material de consulta, ao qual ele poderá recorrer em momentos de dúvida, com a vantagem de ser mais acessível por ter sido escrito por ele próprio.

## 4.2 Refletindo a partir de textos

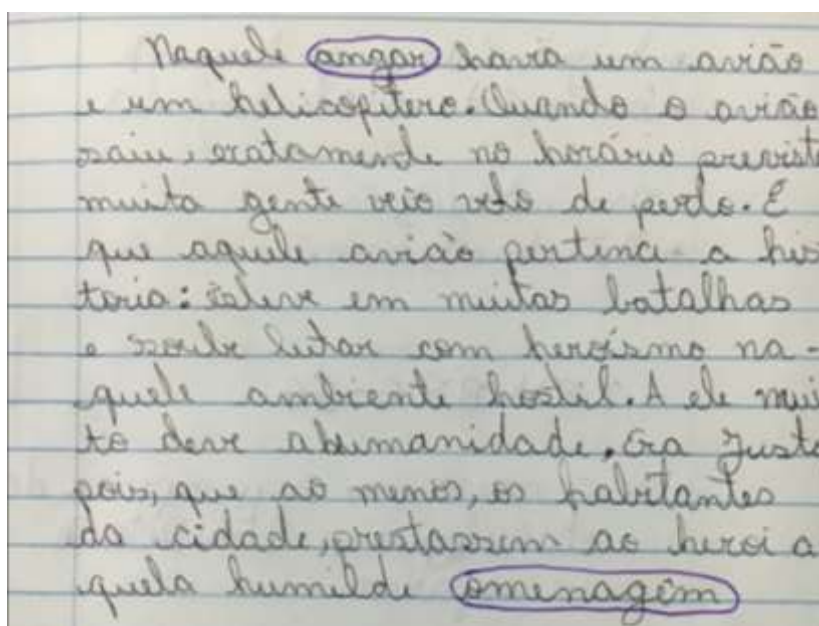
Como já mencionado, optamos por organizar o trabalho com a ortografia a partir do texto. Aplicamos duas das três sugestões de atividades propostas por Moraes (2010).

A primeira atividade é o Ditado interativo, que consiste em um ditado que tem o objetivo de ensinar ortografia a partir das reflexões feitas durante a atividade.

O encaminhamento é semelhante ao do ditado tradicional, com a diferença de que o texto ditado deve ser do conhecimento dos alunos; além disso, são feitas pausas para discutir questões ortográficas previamente selecionadas. O professor deve perguntar aos alunos se no texto há palavras “difíceis”, se determinada palavra gera ou não dúvida na hora de escrever. No caso das palavras consideradas “difíceis”, é preciso questionar o que ocasiona tal dificuldade. Deve-se sugerir ao aluno que realize transgressões para depois discutir por que uma forma é correta e outra não.

Durante a aplicação da Unidade Didática, realizamos dois ditados interativos. O primeiro ditado foi para a reflexão a respeito do uso da letra “h” no início das palavras. Seguem alguns exemplos:

**Figura 21** – Ditado interativo1: aluno 1



Fonte: Acervo da pesquisadora

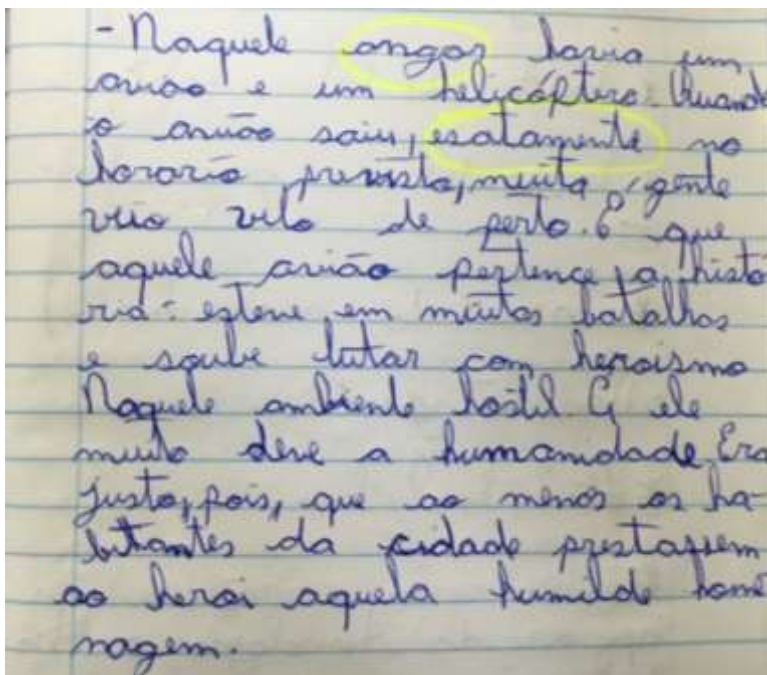
**Quadro 20 –** Transcrição do texto do aluno

Naquele angar havia um avião e um helicóptero. Quando o avião saiu, exatamente no horário previsto muita gente veio de perto, é que aquele avião pertence a história: esteve em muitas batalhas e soube lutar com heroísmo naquele ambiente hostil. a ele muito deve a humanidade. Era justo, pois, ~~que ao~~ menos, os habitantes da cidade, prestassem ao herói aquela humilde omenagem.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Após realizarmos o ditado e refletirmos a respeito do uso da letra “h” no início das palavras, foi solicitado aos alunos que circulassem no texto palavras que, na opinião deles, poderiam estar escritas de modo incorreto. Então voltamos a ler o texto para conferir o ditado. As palavras que apresentavam erros deviam ser escritas logo abaixo do texto.

É possível verificar no exemplo anterior (figura 21) que o aluno circulou palavras incorretas, ou seja, conseguiu deduzir possíveis erros. O aluno cometeu um erro na segmentação da palavra “vê-lo” (velo), acentuou indevidamente a palavra “homenagem” (omenagem), omitiu a acentuação das palavras “história”, “herói” e “helicóptero” além de cometer uma epêntese (adição de fonema) na palavra “helicóptero” (helicóptero). A epêntese é um fenômeno típico da oralidade, que acaba, muitas vezes, sendo transferido para a escrita.

**Figura 22 –** Ditado interativo 1: aluno 2

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 21 – Transcrição do texto do aluno**

- Naquele angar havia um avião e um helicóptero. Quando o avião saiu, esatamente no horário previsto, muita gente veio velo de perto. é que aquele avião pertence a história: esteve em muitas batalhas e soube lutar com heroísmo. Naquele ambiente hostil. A ele muito deve a humanidade. Era justo, pois, que ao menos os habitantes da cidade prestassem ao heroi aquela humilde homenagem.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Neste segundo exemplo, o aluno também deduziu corretamente palavras que haviam sido escritas incorretamente. É possível verificar um erro na segmentação da palavra “vê-lo” (velo), um erro motivado pela possibilidade de representação múltipla do fonema /z/ na palavra “exatamente” (esatamente) e falta de acentuação das palavras “heroísmo” e “herói”.

O segundo ditado interativo realizado foi com um trecho da música “O xote das meninas”.

**Figura 23 – Ditado interativo 2: aluno 1**

Al Mandocame, quando fulca no  
 vera  
 É o sinal que a chuva chega  
 me senta  
 Toda menina que melha de  
 bura  
 É sinal que o amor fa

chegar no canção  
 Minha comprida  
 Não quer mais sapato baixo  
 vestida sem costado  
 Não quer mais senta temão  
 Mas o todo nem economo  
 chorando o pai de lado Re-ly  
 logo em surdina

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 22** – Transcrição do texto do aluno

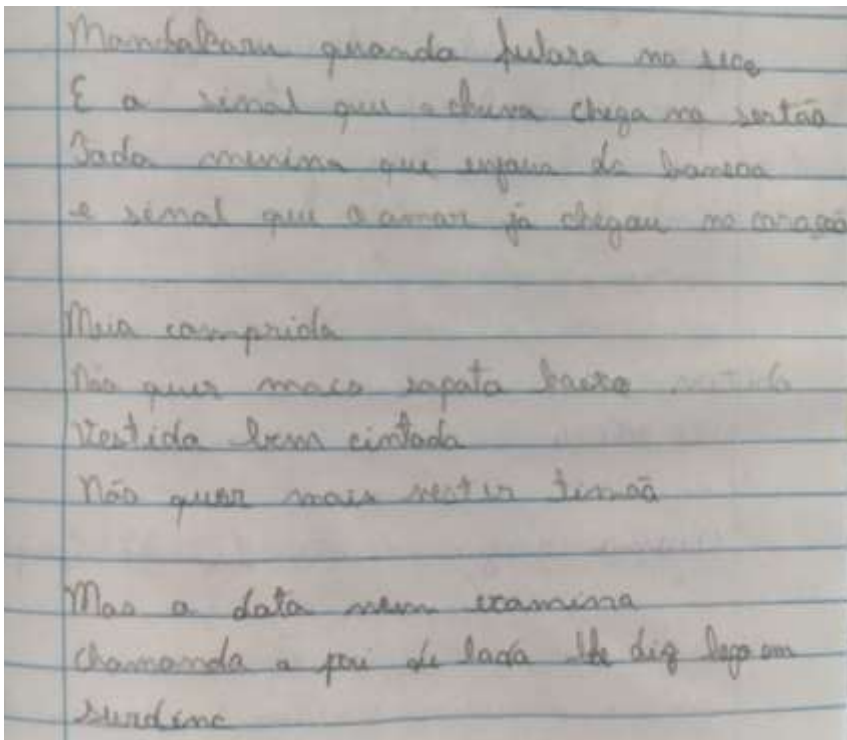
Mandacaru quando fulora na seca  
 E o sinal que a chuva chega no sertão.  
 Toda menina que enchoa da boneca  
 E sinal que o amor ja chegou no coração

Meia comprida  
 Não quer mais sapato baixo  
 Vestido bem cintado  
 Não quer mais vestir timão

Mas o todo nem examina  
 Chamando o pai de lado lhe – diz logo em surdina

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Nesse primeiro exemplo, o aluno omitiu a acentuação das palavras “já” e “é” e cometeu equívocos quanto aos pares surda/sonora. A palavra “enjoa” foi grafada como “enchoa”, sendo que a troca do “j” pelo “ch” é um caso de ensurdecimento. A palavra “dotô” foi grafada como “todo”, ou seja, a troca da “d” pelo “t” na primeira sílaba é um caso de ensurdecimento e a troca de “t” por “d” na segunda sílaba é um caso de sonorização.

**Figura 24** – Ditado interativo 2: aluno 2

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 23 – Transcrição do texto do aluno**

Mandakaru quando fulora na seca  
 E o sinal que a chuva chega no sertão  
 Toda menina que enjoa da boneca  
 e sinal que o amor já chegou no coração

Meia comprida  
 Não quer mais sapão baixo  
 Vestido bem cintado  
 Não quer mais vestir timão

Mas o doto neim examina  
 Chamando o pai de lado lhe diz logo em surdina

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

No segundo exemplo, o aluno fez uma troca não muito comum, registrando a palavra “mandacaru” como “mandakaru”, omitiu a acentuação em “é”, além disso, escreveu a palavra “enjoa” como “enjoua” e “nem” como “neim”, considerados casos de epêntese (adição de fonema).

Constatamos que, no segundo ditado interativo realizado, os alunos já estavam mais habituados à prática. De modo geral, foram percebidos menos erros na atividade e uma participação mais efetiva dos alunos nas reflexões. A maioria conseguia perceber com mais facilidade as palavras que poderiam estar escritas de forma incorreta, além de listar quais letras estariam concorrendo.

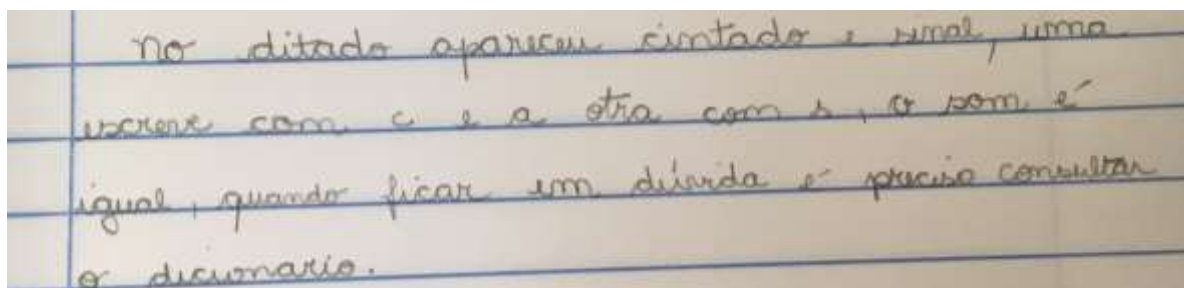
Vale enfatizar que na atividade em questão nosso foco de reflexão eram as representações do fonema /s/ (seca, sinal, sertão, cintado, diz, coração), as representações do fonema /ʃ/ pelas letras “x” e “ch” (xote, chegou, chega, chamado, baixo) e o fonema /z/ representado por “x” (examina).

Como foi possível observar nos dois exemplos, no registro das irregularidades alvo de reflexão na atividade, os alunos não cometeram erros. Isso pode ser uma pista de que, os erros constatados ocorreram em palavras que não houve reflexão no momento da escrita.

Após a correção da atividade, solicitamos que os alunos escrevessem a respeito dela, a que conclusões haviam chegado e quais as maiores dificuldades encontradas.

Destacamos, a seguir, alguns comentários escritos pelos alunos:



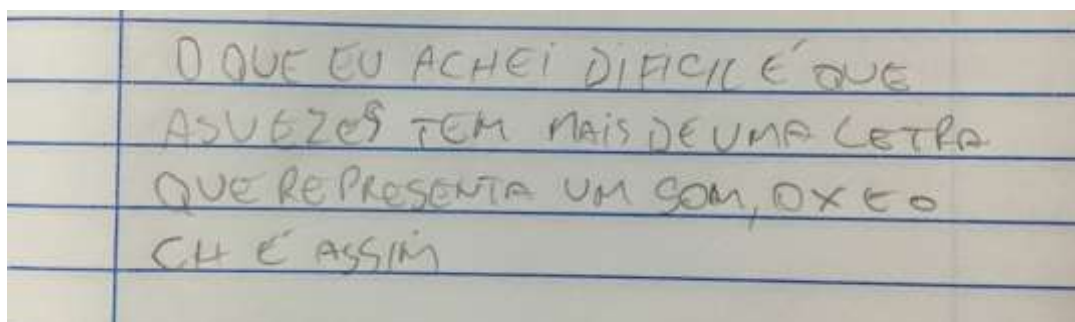
**Figura 25 – Comentário 1**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 24 – Transcrição do texto do aluno**

No ditado apareceu cintado e sinal, uma escreve com c e a outra com s, o som é igual, quando ficar em dúvida é preciso consultar o dicionário.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

**Figura 26 – Comentário 2**

Fonte: Acervo da pesquisadora

**Quadro 25 – Transcrição do texto do aluno**

O QUE EU ACHEI DIFÍCIL É QUE AS VEZES TEM MAIS DE UMA LETRA QUE REPRESENTA UM SOM, O X E O CH É ASSIM.

Fonte: Transcrito pela pesquisadora

Concluimos que, o ditado interativo é uma estratégia muito útil, que contribui para que o aluno passe a pensar a respeito daquilo que escreve; porém, nas palavras de Moraes (2010, p. 89) “não esperamos que tenha efeitos ‘instantâneos’ sobre o rendimento dos alunos”, o que significa que é necessário um trabalho contínuo para que o aprendizado se efetive.

O segundo tipo de atividade sugerida por Moraes (2010), que utilizamos nesta pesquisa, é a releitura com focalização, que tem como objetivo principal voltar o

olhar para certas palavras do texto. O professor, durante a releitura coletiva, lança questionamentos e tem, assim, facilidade em debater as questões que julga necessárias, pois pode conduzir a reflexão dando enfoque aos principais problemas da turma.

Realizamos esta atividade em dois momentos no desenvolvimento da Unidade Didática. Primeiramente, fizemos a releitura da música “Monte Castelo”, sendo nosso principal intuito refletir a respeito das formas grafemática de registro do fonema /s/, devido ao grande número de ocorrências dessa natureza, na coleta de dados inicial.

Um dos pontos que a música nos permitiu explorar refere-se à escrita dos verbos no Pretérito Imperfeito do Subjuntivo, que, como já mencionamos anteriormente, segundo Morais (2010), é um caso de regularidade morfológico-gramatical presente nas flexões verbais. Verificamos ocorrências como: acertase, ajudase, conseguise, desafiase, falace, ficase, pegasem, rodase, sauvase, tirase, tivese, virase, vose (fosse). Nesse caso, o conhecimento de que o Pretérito Imperfeito do Subjuntivo, sem exceção, é escrito com “ss” ajudaria o aluno a escrever todas as palavras citadas, corretamente. A reflexão iniciada com a releitura com focalização foi retomada posteriormente com a leitura de duas tirinhas que apresentavam palavras no referido tempo verbal, quando, então, fizemos a sistematização do conhecimento, que foi apresentada na atividade 6 do módulo 2.

Além da reflexão a respeito do Pretérito Imperfeito do Subjuntivo, a releitura nos permitiu analisar algumas das representações grafemáticas do fonema /s/, especialmente com as letras “c” e “s” em palavras como: conhece, envaidece, vence, vencedor, face, sem, sente, servir e seria.

De acordo Morais (2010, p. 36), há regras que ajudam na leitura e regras que ajudam na escrita. Por exemplo, o “s” tem som de “z” entre vogais, é uma regra que ajuda na leitura; tendo esse conhecimento é possível ler corretamente todas as palavras em que tal correspondência letra-som aparece. Já quando o aluno precisa escrever palavras como “mesa” ou “casa”, saber a regra citada não ajuda muito, pois haverá a disputa entre “s” e “z”.

As palavras: asalto, asustado, belisimo, casando (caçando), casula (caçula), coise (coice), comesei, comesar, comesaram, comesou, conhesia, crescer, crescendo, desendo (descendo), desidir, ese, iso, niso, espreguisar, esqueseu, faso (faço),

infraquesia, lindíssima, lousa (louça), mosa, pasando, pasava, pasar, pasei, pasavam, pasarinho, polisia, posão (poção), presisaram e reciclagem, coletadas dos textos iniciais, poderiam ter sido escritas corretamente, se o aluno soubesse a regra mencionada no parágrafo anterior. Mesmo que ele ficasse em dúvida entre “ss”, “ç” “sc” ou “c”, a escolha feita, no caso a letra “s”, seria descartada se o aluno lesse a palavra após escrita, pois em todos os casos apresenta o som de “z” por estar entre duas vogais, que não é o som que se pretendia registrar.

Esse é um exemplo que ilustra a vantagem de um ensino reflexivo, pois contribui para que o aluno identifique os contextos em que pode cometer erros. No exemplo citado no parágrafo anterior, ao perceber que a letra “s” é inadequada em tais palavras e tendo o conhecimento de que o fonema /s/ tem várias possibilidades de representação, ficaria evidente a necessidade de buscar a forma correta em um dicionário.

Já as palavras adolescente, cereia, chause, cinal, conceguir, consciencia, dece (desce), explosão, excultura, esforço, felis, fis, fes, ineparavel, invensível, naci, naceu, nascimento, nasente, parseira, pencei, poço (posso), precisa, procimo, proficional, quiz, rapas, selular, serto e trocesse, também encontradas nos textos, são casos em que não há regra que possa ajudar na escrita, são casos em que diante das diferentes possibilidades de registro do fonema /s/ o aprendiz não tem outra escolha a não ser pesquisar a palavra.

O segundo momento em que realizamos a Releitura com focalização foi com os poemas “Eu e os bombons” e “Bilhete de Mariana à Heloísa”, de Sérgio Caparelli. A intenção foi refletirmos a respeito do uso de “r” e “rr”, que, como já mencionamos, é uma dificuldade em nossa região, agravada pela forma como a letra “r” é pronunciada.

Embora tenhamos organizado, coletivamente, dicas mostrando os contextos de uso da letra “r” os alunos ainda manifestaram insegurança quanto ao uso de “r” ou “rr” entre duas vogais. Tentamos mostrar que, em nossa região, o “r” em início de palavras e entre vogais é pronunciado de forma branda, e a grande maioria das pessoas não faz distinção ao pronunciar uma palavra escrita com “rr” e uma escrita com “r”. Porém, como o aprendiz está habituado a ouvir e falar dessa maneira, não consegue discernir quando uma palavra deve ser escrita com “rr”.

### 4.3 Produção escrita

O maior objetivo ao trabalharmos com a ortografia é contribuir para que os alunos ampliem o conhecimento a respeito de como a língua escrita se organiza. Dessa forma, em consonância com as ideias de Geraldi (1993), conforme já citado anteriormente, consideramos o texto como ponto de chegada e de partida de todo o trabalho pedagógico. Nossa proposta teve como base o trabalho com o texto, ou seja, antes de propormos a reflexão ortográfica, consideramos fundamental: a leitura, a compreensão, a interpretação e a análise dos textos. O que pretendemos é que a ortografia seja também parte do planejamento e das atividades, sendo um trabalho realizado aproveitando os textos utilizados cotidianamente, que são sempre ricos em possibilidades. Ressaltamos que, como objetivo maior, sempre estará a produção escrita, nosso “ponto de chegada”.

Nesta seção, apresentamos um comparativo entre o desempenho ortográfico que os alunos apresentavam no momento da coleta inicial de dados (biografia, autobiografia e contos maravilhosos) e o desempenho apresentado nos textos produzidos durante a aplicação da Unidade Didática.

Estamos considerando nesta seção apenas as duas produções textuais realizadas nos mesmos moldes que àquelas produzidas na coleta inicial. O primeiro texto foi um artigo de opinião, com a temática adolescência e o segundo um texto informativo, para a publicação em um Caderno Ortográfico nos moldes de um jornal, sendo sua temática o *bullying*. Embora estejamos comparando o desempenho em diferentes gêneros discursivos, nosso foco está voltado ao domínio do código em si, ou seja, o desempenho quanto às questões ortográficas.

Na seção 2.5 apresentamos quadros com os erros encontrados nos textos no momento inicial da pesquisa. Os quadros a seguir trazem os erros encontrados nos textos escritos durante a aplicação da Unidade Didática.

#### Quadro 26 – Representação da escrita alfabética

<b>G1- Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética</b>	
<b>G1A - Escrita pré-alfabética</b>	(Nenhuma ocorrência)
<b>G1B - Escrita alfabética com correspondência trocada por</b>	ben, comcorda, comfusa, comvencer, emcontrado, emfluensiar, en, exenplo, imcomprendido, interativos,

<b>semelhança de traçado</b>	meten, ninguen, queren, ruims, temta
<b>G1C - Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons</b>	Aprofeita, diviceis, suviciente

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os erros relacionados a violações da escrita alfabética são mais característicos do princípio da aprendizagem da escrita. Em nossa investigação verificamos que a troca das letras “m” e “n” (G1B) foi superior na segunda etapa da coleta de dados. Na fase inicial, mesmo o com um número superior de textos, foram observados 14 casos. Na segunda etapa esse número subiu para 15. No desenvolvimento da Unidade Didática tratamos da questão referente ao uso de “m” e “n” diante de consoantes. Constatamos que quase a totalidade dos alunos conhecia a regra: usamos “m” apenas antes das consoantes “p” e “b”, mas, mesmo assim tal falha continua acontecendo quando o aluno escreve.

Esse dado sugere que o trabalho deve ser contínuo e que o fato do aluno conhecer uma regra não garante seu uso no dia a dia. É necessário incentivar os momentos de reescrita para que o aluno possa rever além do conteúdo de seu texto, as palavras em si, aprendendo aos poucos a perceber suas falhas e atentar para os detalhes.

#### **Quadro 27 – Relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias entre unidades sonoras e gráficas**

<b>G2 - Violação som/grafema</b>	
<b>G2A - Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas</b>	(Nenhuma ocorrência)
<b>G2B - Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons</b>	acontese, acontecendo, adolescente, agresam, agressão, agressões, ameaças, assumir, carra, comesa, comesou, crescer, defesientes, depressão, nosa, professores, proximos, singar (xingar)
<b>G2C - Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz</b>	almentar, aprofeita, auta (alta), carra, começo (começou), compriendem, dificio, dificuldades, diviceis, do (dou), encomodando, encomodar, faze, feis, hipocresia, incontrado, ingual, irresponsáveis, dificel, intende, intendo, manera, mais (mas), preocupar, muinto, onte onte (antes de ontem),

	outra, pessoa, poco (pouco), preucupa, suvicientes, tá (está), tão (estão), tava, to (estou), vilero
<b>G2D - Violação de formas dicionarizadas</b>	abitos, adolescencia, adolescente, atensão, atensões, deichar, disem, fasso, forsa, geitos, iluzão, orrivel, persebem, televisão, traser, tristesa, veses

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os casos englobados no grupo G2, na segunda etapa da coleta de dados, embora tenham diminuído em comparação com o momento inicial ainda aparecem em grande número, o que reforça a necessidade de um trabalho direcionado para tratar de tais casos.

#### **Quadro 28 – Outros casos**

<b>G3 - Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letras</b>	
<b>G3A - Violação na escrita de sequências de palavras</b>	A os, agente (a gente = nós), asvezes, com fuso (confuso), com sigo, come-mos, conselhotutelar, derepente, em forcados (enforcados) muitubom, oque, porisso, porcausa, qual quer, quere-mos, sofre-mos, tenque
<b>G3B - Outros casos</b>	Acidentais: compando, dificudases (dificuldades), propagana, trabalar Hipercorreção: acabão, achão, aumentão, dechão, descontão, incoompreendidos, respeitão (respeitam)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As ocorrências classificadas no G3 apresentaram aumento com relação a coleta inicial. Os casos acidentais tendem a diminuir à medida que o aprendizado da escrita se consolida, pois aprendendo a revisar sua escrita o aluno perceberá as falhas cometidas.

Fazendo uma análise comparativas entre a coleta inicial e a segunda etapa, podemos afirmar que, de modo geral, a quantidade de erros é menor. Em primeiro lugar, por termos examinamos três diferentes textos na primeira etapa e agora apenas dois. Essa diferença, na quantidade de textos, se justifica devido ao número de aulas programadas para o desenvolvimento da proposta didática. Tendo em

vista que nosso objetivo central era reflexão ortográfica, consideramos que uma terceira produção escrita aumentaria muito o número de aulas, o que dificultaria a aprovação na escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Porém, para nós, mais relevante do que o número de erros é analisarmos a sua natureza, pois, assim, o planejamento do trabalho pedagógico poderá ser direcionado aos pontos frágeis, já que diferentes erros requerem diferentes estratégias de ação.

A seguir apresentamos uma tabela com o número de casos encontrados nos textos e as respectivas porcentagens.

**Quadro 29 – Dificuldades ortográficas**

	Primeira etapa 352 casos			Segunda etapa 116 casos				
	<b>G1 - Problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética</b>	Total: 31 – 9%			Total: 18 – 15%			
<b>G1A</b>		<b>G1B</b>	<b>G1C</b>	<b>G1A</b>	<b>G1B</b>	<b>G1C</b>		
0 –		14 45%	17 55%	0 –	15 83%	3 17%		
<b>G2 - Violação som/grafema</b>	Total: 259 – 73%				Total: 71 – 61%			
	<b>G2A</b>	<b>G2B</b>	<b>G2C</b>	<b>G2D</b>	<b>G2A</b>	<b>G2B</b>	<b>G2C</b>	<b>G2D</b>
	0 –	82 32%	114 44%	63 24%	0 –	18 25%	36 51%	17 24%
<b>G3 - Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letras</b>	Total: 62 – 18%			Total: 28 – 24%				
	<b>G3A</b>		<b>G3B</b>	<b>G3A</b>		<b>G3B</b>		
	38 61%		24 39%	17 61%		11 39%		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Uma breve análise dos dados mostra que no G2, grupo em que se encontram as dificuldades que foram abordadas com mais ênfase, nesta pesquisa, houve uma diminuição nas ocorrências. As violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons (G2B), que englobam os casos de irregularidades da língua, representavam 32% dos problemas de escrita na coleta inicial, e na final, 25%. Já as violações de formas dicionarizadas (G2D) permaneceram em 24% dos casos. Quanto às violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência

das características estruturais do dialeto do aprendiz (G2C), foram mais observadas na segunda etapa, de 44% para 51% do total de casos. Para Cagliari (2009), conforme já mencionado,

a escola deve respeitar os dialetos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comprando-as entre si; entre eles deve estar incluído o próprio dialeto de prestígio, em condição de igualdade linguística (CAGLIARI 2009, p. 71).

O grande número de equívocos quanto ao uso de “rr” e “r” e a troca de pares mínimos (surda/sonora) podem ser justificados pela interferência do dialeto do aprendiz na escrita, o que pode estar atrelado à variação diatópica, que de acordo com Bagno (2007, p. 46) “é aquela que se verifica na comparação entre os modos de falar de lugares diferentes, como as grandes regiões, os estados, as zonas rural e urbana [...]”.

No grupo G1 – que engloba problemas relacionados ao início da alfabetização –e, no grupo G3 – que se refere a casos de segmentação das palavras, hipercorreção e casos acidentais – houve um aumento na porcentagem de ocorrências quanto ao total de erros registrados. Acreditamos que, devido ao enfoque dado aos casos de violação de som/grafema (G2) houve uma preocupação maior dos alunos em acertar tais palavras. Além disso, o conhecimento traz consigo uma desestabilização daquilo que o aluno domina, podendo haver oscilações até que o conhecimento seja, de fato, assimilado.

Com relação à violação na escrita de sequências de palavras (G3A) podemos perceber que em ambos os momentos de coleta, tais erros representam aproximadamente 60% do grupo G3. Para Nóbrega,

os espaços em branco entre as palavras que caracterizam a escrita não correspondem à segmentação da modalidade oral. A fala, uma cadeia contínua de sinais acústicos, não é dividida em palavras. [...] Como a criança se apoia na oralidade quando aprende a escrever, é inevitável que se encontrem ocorrências envolvendo segmentações não convencionais: quer unindo palavras que deveriam ser escritas com um espaço em branco entre elas, quer desunindo elementos da palavra (sílabas ou morfemas) que deveriam ser escritos sem espaço (NÓBREGA, 2013, p. 59-60).

Mesmo que discreto, foi possível verificar um avanço quanto à escrita dos



casos arbitrários, aqui englobados no grupo G2 na subdivisões G2B, principal objetivo pretendido com a Unidade Didática desenvolvida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho retratamos uma realidade muito presente nas escolas, ou seja, a dificuldade que os alunos apresentam no registro código escrito. Tais dificuldades são de natureza diversa, desde questões referentes à representação da escrita alfabética, violações na relação entre sons e grafemas, até questões que ultrapassam a relação entre sons e grafemas, como, por exemplo, a hipercorreção e a segmentação não convencional. Mas, não nos limitamos apenas a isso. Além de retratar, procuramos analisar e propor atividades que ajudassem o aluno a avançar em seu conhecimento, principalmente o da ortografia.

Nossa intenção foi a de abrir o jogo. Isso mesmo! Jogar às claras o jogo da escrita. E o que isso significa? Em primeiro lugar, olhar para os alunos que estão a nossa frente na sala de aula. Qualquer proposta de trabalho deve partir da sondagem da realidade; portanto, para sabermos o que ensinar é preciso descobrir o que os alunos necessitam aprender.

Nosso diagnóstico inicial mostrou que, embora os alunos apresentassem erros de natureza diversa, a grande maioria das dificuldades estava relacionada a violações da relação entre sons e grafemas. Alguns desses erros resultavam do desconhecimento de algumas regras invariantes, como, por exemplo, o fato de que a letra “s” entre duas vogais tem o som de “z”. Ter esse conhecimento pode ajudar o aluno a escrever corretamente muitas palavras; além disso, pode ajudá-lo a perceber uma palavra que oferece risco de erro, e por esse motivo deve ser pesquisada. No *corpus* encontramos a palavra “ajudase”; caso o aluno dominasse a regra citada acima, ele poderia até ficar em dúvida, mas seria entre a letra “c” e o dígrafo “ss”, e a opção feita pelo aluno, no caso a letra “s” seria automaticamente descartada.

Também foram bastante recorrentes desvios ortográficos motivados pela interferência do dialeto do aprendiz, ou seja, ele escreve do modo como fala, o que evidenciou que os alunos ainda não dissociam completamente a fala da escrita. A violação de formas dicionarizadas, que são os casos de arbitrariedades ou irregularidades, apareceram de forma expressiva e procuramos enfatizá-los, pois não há regras que possam ajudar em sua escrita, de modo que o aluno precisa memorizar ou pesquisar tais palavras.

Em segundo lugar, devemos assumir uma atitude de compromisso com o ensino/aprendizagem dos “segredos” da escrita. Não podemos esperar que o aluno aprenda com o tempo, com a leitura ou com a repetição. É preciso mostrar que para algumas coisas há regras e para outras, não; que um fonema, em alguns casos, pode ser representado por mais de uma letra, ao passo que uma letra pode ser usada para representar vários sons; que, mesmo que as palavras “sinal” e “cintado” tenham o mesmo fonema no início da primeira sílaba, uma é escrita com “S” e a outra é com “C”, e que isso pode ser explicado pela etimologia, pela tradição de uso ou simplesmente é um caso arbitrário.

Além disso, e não menos importante, é imprescindível sistematizar o conhecimento. A cada nova descoberta o aluno deve ser incentivado a expressar e registrar suas conclusões. Quando se recebe uma regra pronta, nem sempre ela é compreendida, mas, quando o próprio aluno cria suas regras, certamente a significação é muito maior.

O desenvolvimento e a aplicação de nossa proposta mostrou que há muito trabalho a ser feito quando falamos do ensino de ortografia. Os alunos trazem muitas lacunas em seu conhecimento, mas foi possível perceber, mesmo que timidamente, que uma proposta de trabalho reflexiva pode trazer muitos benefícios, especialmente porque coloca o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem. Dito de outra forma, o aluno deixa de “receber” conhecimento e passa a produzi-lo em parceria com o professor e os colegas.

Como ponto negativo podemos citar a dificuldade de uso do laboratório de informática, que nem sempre estava funcionando como esperado. Algumas das atividades propostas necessitaram de ajustes devido a esta situação.

Podemos afirmar que um ponto positivo do trabalho, foi tratar a ortografia de forma reflexiva e dinâmica, como um conteúdo que pode e deve ser trabalhado sempre, pois o texto, que é nossa ferramenta básica de trabalho, é sempre rico em possibilidades para tratar das questões ortográficas. Acreditamos ser esse um ponto-chave: a ortografia deve fazer parte do planejamento e devemos ter objetivos a serem alcançados em cada ano letivo, para que as lacunas sejam superadas ao longo dos anos de escolarização.

Sabemos que o erro faz parte do processo de aprendizagem. Sabemos também que sempre haverá uma palavra difícil de escrever. Não tínhamos a ilusão

de que os alunos não cometessem mais erros. Nossa principal intenção foi a de ajudá-los a perceber em que situações há mais riscos de cometer equívocos.

Certamente este trabalho foi um passo. Mas ainda são necessários muitos outros, firmes e contínuos no aprendizado inesgotável da ortografia.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Reginaldo Gomes de. Línguas semíticas na Universidade de São Paulo. **Revista de Estudos Orientais**. n. 6, p. 15-29, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reo/article/view/90726/93435>>. Acesso em 15 Ago. 2016.

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

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 39-49.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. A Sociolinguística na escola. In: **Anais da 56ª reunião anual da SBPC**. Cuiabá, 2004a. Disponível em: <[http://www.sbpcnet.org.br/livro/56ra/banco\\_conf\\_sim\\_p/textos/StellaRicardo.htm](http://www.sbpcnet.org.br/livro/56ra/banco_conf_sim_p/textos/StellaRicardo.htm)>. Acesso em: 12 Ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Nós chegamos na escola e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. Métodos de Alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno?. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 45-79.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BUSSE, Sanimar. **Fala e escrita**: os desafios do ensino do sistema gráfico do português. (No prelo).

\_\_\_\_\_. Língua portuguesa, diversidade e ensino: uma análise de contextos multilíngues. In: **IV Simpósio Mundial de estudos de Língua Portuguesa**, 2013. Goiânia. Anais do IV SIMELP Goiânia, 2013. p. 191-197. 2013. Goiânia.

CAGLIARI, Luiz Carlos. “A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem pelas crianças na alfabetização”. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 61-86.

\_\_\_\_\_. O essencial para saber ler e escrever no processo inicial de alfabetização. In: Salto para o futuro – **Um mundo de letras**: Práticas de leitura e escrita. Boletim 03, Abril, 2007. SEED – MEC.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAPPARELLI, Sérgio. **Restos de arco-íris**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

CORRÊA, Manuel Luiz Gonçalves. **O modo Heterogêneo de constituição da escrita**. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. In: **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 8, p. 269-286, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59756/62865>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In: **Educar**. n. 16. Curitiba: Editora da UFPR, 2000. Disponível em: <[http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos16/irneuengel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos/ivos16/irneuengel.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2015.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FIAD, Raquel Salek. O professor escrevendo e ensinando a escrever. **Contexto & Educação**, Ijuí, vol. 4, n. 16, p. 72-78, Out./Dez, 1989.

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In GERALDI, João Wanderley. (Org.): **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Convívio paradoxal com o ensino da leitura e da escrita. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 31, p. 127-143, Jul./Dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia. (coord.): **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

KATO, Mary A. **No mundo da Escrita** – uma Perspectiva Psicolinguística. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 15ª Ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando o segredo do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_. Texto: leitura e produção do sentido. In: Salto para o futuro - **Um mundo de letras**: Práticas de leitura e escrita. Boletim 03, Abril, 2003b. SEED – MEC.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

LEFFA, Vilson J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lasociedade.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2015.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. Edição Revista e Atualizada. São Paulo: Ática, 2004.

LURIA, Alexandre Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MARIANA, Maria. **Confissões de adolescente**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992. p. 5-6. Disponível em: <[http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000014\\_237.pdf](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000014_237.pdf)>. Acesso em 05 jan. 2016.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Escrita ideográfica & Escrita fonográfica. In: \_\_\_\_\_. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, São Paulo: Fapesp, 1999. p. 21-31.

\_\_\_\_\_. **O texto na alfabetização**: coesão e coerência. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MATUCHAKI, Silvana Soares da Silva; DAMKE, Ciro. Reflexões sobre o desenvolvimento da escrita em contextos de línguas em contato. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, PR, v. 17, n. 35, p. 37-55, 1º sem. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: **Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como Linguista Aplicado. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

MORAIS, Artur Gomes de. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, Alexsandro da; MELO, Katia Leal Reis de; \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 45-60.

\_\_\_\_\_. “Por que gozado não se escreve com U no final?” - os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia (como eu ensino)**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. v. 01. Disponível em: <[http://www.Ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento\\_Linguistico.pdf](http://www.Ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento_Linguistico.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2015.

OLIVEIRA, Maria Bernadete. Considerações em torno da Linguística Aplicada e do ensino de Língua Materna. **Revista Odisséia**. n.3, 2009. Disponível em : <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2049/1483>>. Acesso em 29 nov. 2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Paraná, 2008.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção de textos escolares**. 1.ed. São Paulo: Telos, 2012.

REGO, Lúcia Lins Browne. O aprendizado da norma ortográfica. In: SILVA, Alexandro da; MELO, Katia Leal Reis de; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-44.

REIS, Marília Costa; TENANI, Luciane Ester. **Registros da heterogeneidade da escrita: um olhar para as grafias não convencionais de vogais pretônicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

RIOLFI, Claudia et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação das habilidades textuais pela criança. In VAL, Maria da Graça Costa; \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: O sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005.

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa gramática – Teoria e prática**. 25.ed. São Paulo: Atual, 1999.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever In: CHIAPPINI, Lígia. (coord.): **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, Saete Rosa Pezzi dos. **O radicci no contato italiano-português da região de Caxias do Sul**. 2001. 208f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-43.



SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura; relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Dez. 1995. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0\\_03\\_MAGDA\\_BECKER\\_SOARES.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_03_MAGDA_BECKER_SOARES.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TASCA, Maria. **Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais: o papel de fatores linguísticos e sociais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves.; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Vontade de saber Português**, 6º ano. 1.ed. São Paulo: FTD, 2012.

TERRA, Ernani. **Minigramática**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, Dec. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielophp?script=sci\\_arttext&pid=S1517-9702200500030\\_0009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielophp?script=sci_arttext&pid=S1517-9702200500030_0009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 jan. 2015.

ZANATTA, Jacir Afonso.; COSTA, Márcio Luis., Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais. In: **Estudos e Pesquisa em Psicologia**. v. 12, n.2. Rio de Janeiro, 2012.

ZELIO, Ciça. **O livro do enrola língua**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ZORZI, Jaime Luiz. **A apropriação do sistema ortográfico nas 4 primeiras séries do primeiro grau**. 1997. 124f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 1997.

## ANEXOS

### ANEXO A – Regularidades contextuais

#### Quadro 2.1. Casos de regularidades contextuais

Os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia são:

- o uso de R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata”, e “guerra”;
- o uso de G ou GU em palavras em palavras como “garoto”, “guerra”;
- o uso do C ou QU, notando o som /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”;
- o uso do J formando sílabas com A, O e U em palavras como “jabuti”, “jogada” ou “cajuína”;
- o uso do Z em palavras que começam “com som de Z” (por exemplo, “zabumba”, “zinco” etc.);
- o uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”;
- o uso de O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U” (por exemplo, “bambo”, “bambu”);
- o uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (por exemplo, “perde”, “perdi”);
- o uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã” etc.).

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010. p. 39.

## ANEXO B – Regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos

### Quadro 2.2. Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos

Exemplos de regularidade morfológico-gramatical observados na formação de palavras por derivação:

- “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final;
- “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA;
- “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final;
- “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L;
- “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros coletivos semelhantes se escrevem sempre com S;
- “doidice”, “chaticé”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C;
- substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ÂNÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança” e “importância”).

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010. p. 41.

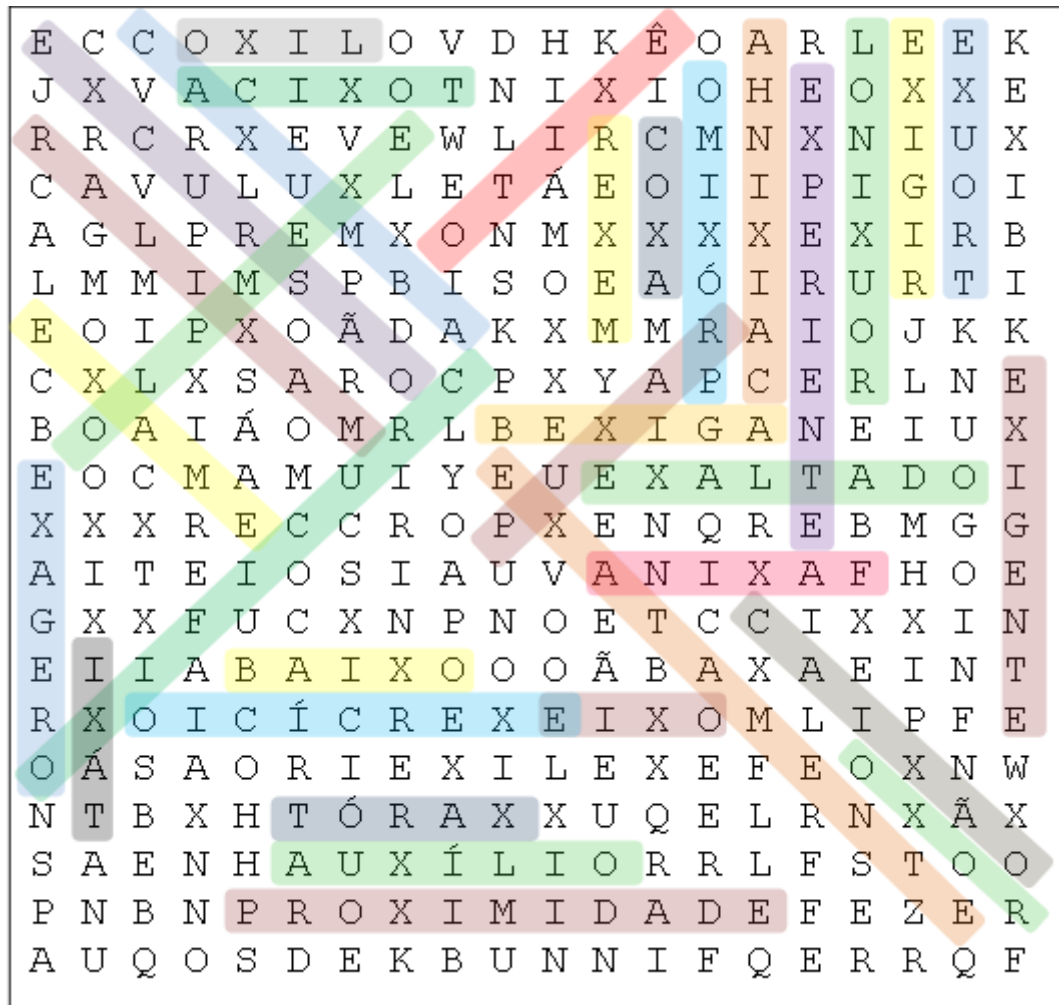
**ANEXO C – Regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais****Quadro 2.3.** Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais

As regras morfológico-gramaticais se aplicam ainda a vários casos de flexões dos verbos que causam dificuldades para os aprendizes. Eis alguns exemplos:

- “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U no final;
- “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as outras formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ãO, enquanto todas as outras formas da terceira do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”)<sup>1</sup>;
- “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS;
- todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2010. p. 42.

## ANEXO D – Gabarito cruzadinha



AUXÍLIO	EXIGIR
BAIXO	ÊXITO
BEXIGA	EXPERIENTE
CAIXÃO	FAIXA
CAIXINHA	FAXINA
CAXUMBA	FIXO
COXA	LIXO
CRUCIFIXO	MAXILAR
EIXO	MEXER
EXAGERO	PROXIMIDADE
EXALTADO	PRÓXIMO
EXAME	PUXAR
EXATAMENTE	ROUXINOL
EXCURSÃO	TÁXI
EXEMPLO	TÓRAX
EXERCÍCIO	TÓXICA
EXIGENTE	TROUXE

## ANEXO E – Caderno Ortográfico

## Página 1

# REPENSANDO A ESCRITA

Caderno ortográfico do 7º ano do Colégio Estadual Tancredo Neves- Centro – São João - PR

## Bullying

O bullying certamente acontece nas escolas e às vezes, acontece na rede social. Adolescentes postam vídeos ameaçando ou ridicularizando colegas devido às suas características físicas, por serem gordos, magros, altos, baixos, negros, pobres tornam-se alvo de humilhação.

Aqueles que fazem bullying sempre o fazem com a mesma pessoa, todos os dias. As vítimas não tem coragem de contar para ninguém o que está acontecendo, porém o correto é contar para os pais, para que eles tomem alguma providência.

O bullying é uma coisa muito séria que pode resultar em prisão e se a pessoa que faz bullying for um menor os pais terão que responder por isso.

Quando o assunto é bullying tem que prestar muita atenção porque as pessoas que sofrem bullying, muitas vezes, não aguentam mais e chegam a cometer suicídio.

Se você está sofrendo bullying, não fique calado! Peça ajuda a seus pais e professores, eles vão ajudá-lo. Não esqueça, todos merecem ser respeitados!

Texto 1: Texto escrito por Jaqueline Pilger



Figura 1: Henrique Pierin Minosso

## Estrangeirismos

São palavras que emprestamos de outras línguas. Por exemplo, quando estamos conectados à internet dizemos que estamos *on line*, não temos em português palavras que possam substituir "internet" e "on-line", que são termos que emprestamos da Língua Inglesa.

Mouse, pen drive, chip, modem, bullying e até mesmo impeachment são exemplos de estrangeirismos muito presentes em nossas vidas.

Quando um estrangeirismo é muito usado em nosso país, ele é incluído em nosso dicionário, todos os estrangeirismos citados já são encontrados nos dicionários Aurélio e Michaelis.

Texto 2: Aluna: Luana Franciele Hennika



## Dicas Ortográficas do 7º C



### O mundo do R

No nosso dia a dia usamos muitas vezes o R, mas não percebemos as categorias dessa letra, usamos no começo, meio e fim das palavras. Você conhece as regrinhas de seu uso? Aqui estão algumas dicas:

Aqui estão algumas dicas:

➡ A letra R pode aparecer no começo das palavras, mas lembre-se nunca ocorrerá RR nessa posição.

Exemplos: Rosa, rei, rainha

➡ A letra R pode vir depois de outras consoantes, como: B, T, D, C, G, P e F, em um encontro consonantal.

Exemplos: Brasil, trabalho, drama,

creme, grilo, prato e frango

➡ A letra R pode estar entre uma vogal e uma consoante, nesse caso sempre escrevemos um R só.

Exemplos: Guarda, porta, carne

➡ A letra R pode aparecer no meio de duas vogais e nesse caso tem um som mais brando.

Exemplos: Aparece, verão, orelha

➡ Quando temos o R forte entre vogais devemos usar o dígrafo RR.

Exemplos: Derreter, carro, correr

➡ A letra R pode vir também entre uma consoante e uma vogal e nesse caso será sempre um R apenas

Exemplos: Enredo, enriquecer, Henrique

➡ A letra R também pode aparecer no final das palavras, nesse caso também não ocorre RR

Exemplos: Cor, dor, estudar

Texto 3: Aluno: Pedro Scolari

### Som de S

Existem várias letras na Língua Portuguesa para representar o som de "s", são elas: C, Ç, SC, XC, S, SS e X. Veja alguns exemplos:

C: Aparecer, adoecer, emagrecer

Ç: Graça. Praça, palhaço

SC: Nascer, adolescente, crescer

XC: Exceção

S: sempre, sobrar, sono

SS: passar, sossego, assinar

X: expectativa, experiência, trouxe

Amigo, caso tenha dúvida ao escrever palavras com o som de "S" o melhor é consultar o dicionário.

Texto 5: Aluno: Guilherme Eduardo Rodrigues

### M ou N?



Antes de P e B usa-se M

Exemplos: campo, tampa, tombo, computador

★ Antes de qualquer outra consoante usa-se N

Exemplo: Internet, cinto, atenção, enviar

Texto 6: Aluna: Juliana Tainá Ferreira Portella

### G e J

As letras G e J às vezes têm som igual e às vezes têm som diferente. Nas palavras gato e janela o som é diferente, nas palavras jeito e gente o som é igual.

G≠J

Galinha – jantar

Água – ajudar

Jornal – goiaba

G=J

Geada – traje

Giz – canjica

Texto 9: Aluno: Carlos Gabriel Freitas Canan

### Mal ou mau

**Mau:** É o contrário de bom e é um adjetivo.

Exemplo: É um mau aluno.



**Mal:** É o contrário de bem e pode ser um advérbio, conjunção ou substantivo.

Exemplos: Ele comportou mal. (advérbio)

Mal chegou, saiu. (conjunção)

O mal não tem sentido. (substantivo)

Texto 4: Aluna: Elis Maria Pilonetto

## Adolescência

A vida de muitos adolescentes é conturbada, pois são incompreendidos e considerados rebeldes ou revoltados. Alguns ficam depressivos ou trancados no quarto escutando música alta e pensando por que vieram ao mundo.

O relacionamento com os pais não é fácil, os pais já têm mais experiência e sabem o que é bom para os filhos, mas para o adolescente ficar em casa de uma festa parece o fim do mundo.

Na adolescência ocorrem muitas transformações no corpo, para alguns elas chegam cedo e eles se sentem mais adultos, para outros elas demoram mais e eles sofrem pensando que o seu momento nunca chegará.

Agora também sou adolescente e me sinto um pouco mais responsável, tenho mais obrigações e deveres. Quando me olho no espelho me sinto diferente, mais preocupado com a vida e tudo o que me cerca.

Quando assisto novelas, filmes ou programas voltados para os adolescentes percebo que a mídia às vezes mostra o adolescente como um rebelde revoltado, outras vezes ela enfatiza a "zoeira" mostrando um adolescente que só busca diversão, mas ela também mostra os conflitos e medos da adolescência. Há muita propaganda voltada para os adolescentes: roupas, calçados, jogos, aparelhos eletrônicos e viagens, por um lado isso é bom pois nos torna o centro das atenções, mas ao mesmo tempo nos incentiva a sermos consumistas e comprarmos coisas que nem precisamos.

Ultimamente tenho pensado também muito no meu futuro, e muitas perguntas surgem. Que profissão seguir? Será que vou ter que me mudar para estudar? Qual o melhor caminho para mim?

Ainda não tenho respostas, mas sigo buscando encontrá-las. Muitas vezes meus pais não me entendem, algumas vezes nem eu me entendo, mas acho que isso é normal devido às transformações que estou vivenciando. Em meio a esse turbilhão sigo usando minhas gírias, preocupado com o meu estilo e acima de tudo com a felicidade das pessoas que me cercam.

*Texto 7: Aluno: Henrique Pierin Minosso*

## Mudanças

O adolescente passa por diversas mudanças: em seu corpo, no seu estilo, nos seus hábitos e principalmente no seu dia-a-dia.

A mídia, muitas vezes, faz propaganda tentando convencer o adolescente a comprar um produto. Passa a ideia de que adquirindo o produto o adolescente terá a tão desejada beleza ou até mesmo a felicidade. Porém na maioria das vezes é apenas ilusão.

Quando a pessoa se torna um adolescente percebe que o mundo não é feito apenas de flores, e que cada vez mais, as escolhas ficam difíceis e perigosas. Até os amigos se tornam um perigo, pois as amizades podem ser falsas ou verdadeiras. Amigos verdadeiros são difíceis de se encontrar.

A chegada da adolescência pode deixar a pessoa confusa e assustada. Mas, as mudanças são inevitáveis, é preciso encará-las com tranquilidade e seguir o caminho.

*Texto 8: Aluno: Karine Scalvi*

## U ou L



### Dica 1

Os verbos na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito são escritos no final com a letra U.

Exemplo: Rogério **visitou** sua avó.

### Dica 2

Quando o plural de uma palavra termina apenas com "S" a palavra é escrita com "U".

Exemplo: museu – museus

Quando o plural de uma palavra termina com "IS" a palavra é escrita com "L".

Exemplo: material – materiais

*Texto 10: Aluno: Juliano Zancanaro*

## Sons da letra

### "X"

Aprendemos que a letra "X" pode ter vários sons: SS, S, Z, KS, CH. Com som de "SS" temos palavras como: próximo, auxílio e trouxe. Com som de "S" temos palavras como experiente e excursão. Com som de "Z" temos muitos exemplos como: exagero, exaltado, exercício e vários outros. Com som de "KS" temos palavras como: taxi, tórax e tóxico. Com som de "CH" temos várias palavras como: faixa, rouxinol, xarope e muito mais!!

*Texto 11: Aluno: Tiago André Schaefer*







Figura 2: Henrique Pierin Minosso

## Dica

### Pretérito Imperfeito do Subjuntivo

O modo subjuntivo expressa dúvida, condição ou incerteza.

O Pretérito Imperfeito do Subjuntivo indica uma hipótese.

Todas as flexões do imperfeito do subjuntivo são escritas com "SS".

No poema "José" de Carlos Drummond de Andrade podemos observar esse tempo verbal.

Se você gritasse,  
se você gemesse,  
se você tocasse a valsa vienense,  
se você dormisse,  
se você cansasse,  
se você morresse...  
Mas você não morre,  
você é duro, José!

## Sem ou cem?

**Sem:** quando você não tem alguma coisa. Exemplo: Tinha seis laranjas, agora estou sem nenhuma.

## Opinando

A leitura e a escrita são o caminho para o sucesso, se lermos e estudarmos focados no que queremos com certeza conseguiremos alcançar o nosso objetivo. Este trabalho me ajudou muito a pensar e aprender sobre a escrita das palavras. Adorei seu trabalho profª Julhana.

Juliana Tainá Ferreira Portella

O projeto da professora Julhana está me ajudando muito com as palavras e o blog está muito legal, com tudo o que a professora nos ensinou. Agora já

**Cem:** Quando você está se referindo ao número cem. Exemplo: Fiz a prova de Português e tirei cem.

Texto 12: Aluno: Sara Cristina de Freitas

sei escrever palavras complicadas porque a professora me ensinou todos os segredos da escrita.

Juliano Zancanaro

Gostei de ter feito esse projeto, vou levar isso para o resto da vida, estou feliz em ter participado desse trabalho, que tem extrema importância para o aprendizado da escrita, pois, podemos aprender como escrever muitas palavras, aprendi a diferenciar as palavras se tem acento ou são escritas com s, ss, c, ç, r e outras palavras. Esse projeto está maravilhoso, é o mais legal de todos que eu já fiz.

Tiago Schaefer