



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO**  
**MESTRADO EM ENSINO**  
**MARISTELA KRAUSE SCHRODER**

**ENSINO DE ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA UMA ALUNA  
FALANTE DE PORTUGUÊS E ESPANHOL: ESTUDO DE CASO**

**FOZ DO IGUAÇU, 2020**

**MARISTELA KRAUSE SCHRODER**

**ENSINO DE ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA UMA ALUNA  
FALANTE DE PORTUGUÊS E ESPANHOL: ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

Linha de Pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias.

Orientadora: Dra. Tamara Cardoso André.

**FOZ DO IGUAÇU, 2020**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Schroder, Maristela Krause  
Ensino de Ortografia da Língua Portuguesa para uma Aluna Falante de Português e Espanhol: Estudo de Caso / Maristela Krause Schroder; orientador(a), Tamara Cardoso André, 2020.  
93 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Alfabetização. 2. Bilinguismo Português-Espanhol. 3. Ensino de Ortografia. I. André, Tamara Cardoso . II. Título.

## ATA DA DEFESA



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGEN) – NÍVEL MESTRADO

#### DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, Prof(a) Dr(a) TAMARA CARDOSO ANDRÉ, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de defesa da Dissertação da candidata MARISTELA KRAUSE SCHRODER, deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como orientadora**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que a candidata pode ser considerada APROVADA na banca realizada na data de 14 de abril de 2020.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Maristela fez um excelente trabalho. Foi uma orientanda estudiosa, esforçada e competente.

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Tamara C. André', is written on a light-colored rectangular background.

TAMARA CARDOSO ANDRÉ  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Ensino

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

**DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE MESTRADO  
REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA**

Eu, Profa. Dra. LAURA FORTES, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de DEFESA da DISSERTAÇÃO da candidata MARISTELA KRAUSE SCHRODER, deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro externo**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que a candidata pode ser considerada **APROVADA**, na banca realizada na data de 14 de abril de 2020.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Trata-se de uma pesquisa extremamente relevante academicamente, pois vem contribuir com discussões em diferentes áreas (Pedagogia, Linguística, Linguística Aplicada). Tem o mérito de produzir impacto social significativo, uma vez que constitui, também, uma importante fonte de investigação para todo o sistema educacional de Foz do Iguaçu, considerando os aportes teóricos bem estruturados e o tema de pesquisa, que trouxe mais visibilidade a sujeitos-estudantes e sujeitos-professores fronteiriços envolvidos em processos de ensino e aprendizagem em contexto bilíngue.

Atenciosamente,



LAURA FORTES

Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA  
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPGIELA)

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGEN) - NÍVEL MESTRADO**

**DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE MESTRADO  
REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA**

Eu, Prof(a) Dr(a) TEREZINHA DA CONCEIÇÃO COSTA-HÜBES, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de defesa da Dissertação da candidata MARISTELA KRAUSE SCHRODER, deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro externo**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que a candidata pode ser considerada APROVADA na banca realizada na data de 14 de abril de 2020.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Atenciosamente,



TEREZINHA DA CONCEIÇÃO COSTA-HÜBES  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Programa de Pós-Graduação em Letras

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

**DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE MESTRADO  
REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA**

Eu, Prof(a) Dr(a) **Maridelma Laperuta Martins**, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência** da banca de defesa da dissertação do(a) candidato(a) Maristela Krause Schroder, deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro externo**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que o(a) candidato(a) pode ser considerado(a): **aprovada**, na banca realizada na data de 14 de abril de 2020.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Atenciosamente,



---

Maridelma Laperuta Martins  
Unioeste  
Programa de Pós-Graduação em Ensino

## **AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF**

Eu, MARISTELA KRAUSE SCHRODER, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação do mestrado intitulada ENSINO DE ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA UMA ALUNA FALANTE DE PORTUGUÊS E ESPANHOL: ESTUDO DE CASO, apresentada ao Programa de Mestrado em Ensino da UNIOESTE, Campus Foz do Iguaçu.

Nome: MARISTELA KRAUSE SCHRODER

Foz do Iguaçu, 14 de abril de 2020.



Dedico esse trabalho aos meus alunos, que a cada ano me incentivam a melhorar como profissional, através da busca por novos conhecimentos e aperfeiçoamento de minhas práticas pedagógicas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a DEUS pela oportunidade de concretizar este sonho, dando-me amparo nas horas difíceis, me concedendo força, coragem e determinação.

Ao meu esposo, amigo e companheiro, pelo apoio incondicional e por suas palavras de encorajamento.

Aos meus filhos que são meu maior incentivo e que com amor e carinho me encorajaram nessa jornada.

À minha orientadora Professora Doutora Tamara Cardoso André, minha gratidão pela oportunidade de me conceder amadurecimento intelectual e crescimento profissional, através de seus ensinamentos.

Às professoras Dra. Maridelma Laperuta Martins, Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Dra. Laura Fortes pelo carinho, dedicação e grandes contribuições direcionadas à composição desta Dissertação.

À minha colega e amiga querida Danielle Severo Scherer, obrigada pelo companheirismo e incentivo nessa jornada de estudos.

À querida Stefânia Bueno, profissional excepcional, por me fazer acreditar em minha capacidade intelectual, enchendo-me de ânimo e coragem.

Às minhas colegas de trabalho pelas palavras de incentivo, em especial à Rosely Kraulich pelo apoio nos momentos em que precisei me ausentar.

À escola onde realizei a pesquisa, que tão gentilmente me acolheu.

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente (Paulo Freire).

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1:</b> Ditado ilustrado .....                                   | 62 |
| <b>Figura 2:</b> Ditado de palavras .....                                 | 63 |
| <b>Figura 3:</b> Produção de frases a partir das palavras do ditado ..... | 64 |
| <b>Figura 4:</b> Produção de frases a partir de fichas com imagens.....   | 64 |
| <b>Figura 5:</b> Produção de frases a partir de gravuras .....            | 65 |
| <b>Figura 6:</b> Brincadeira “Crie uma Frase” .....                       | 67 |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 1:</b> Relação de regularidades ortográficas .....             | 45 |
| <b>Quadro 2:</b> Categorização dos metaplasmos .....                     | 49 |
| <b>Quadro 3:</b> Relação entre sons e letras .....                       | 50 |
| <b>Quadro 4:</b> Avaliação das falhas de escrita .....                   | 51 |
| <b>Quadro 5:</b> Procedimentos de investigação .....                     | 58 |
| <b>Quadro 6:</b> Jogo dos pares mínimos .....                            | 66 |
| <b>Quadro 7:</b> Categorização dos desacordos ortográficos da aluna..... | 68 |

SCHRODER, M. K. **Ensino de Ortografia da Língua Portuguesa para uma Aluna Falante de Português e Espanhol: Estudo de Caso.** 2020. 93f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu.

## RESUMO

Apresenta intervenção pedagógica visando o ensino da escrita ortográfica para uma aluna do terceiro ano do Ensino Fundamental I, falante de Português e Espanhol. O contexto é uma escola municipal em Foz do Iguaçu, na fronteira com Paraguai e Argentina, países que têm como língua oficial o Espanhol. Objetiva entender o ensino de ortografia para alunos bilíngues, falantes das línguas Português e Espanhol. Pressupõe que a distinção entre fala e escrita e as diferentes pronúncias podem afetar a aprendizagem da ortografia. A língua escrita é mais rígida e estática devido à necessidade de conservação e padronização dos modelos escritos. Disso decorre a importância do ensino da ortografia, para possibilitar que diferentes pessoas, de diferentes tempos e lugares, possam utilizá-la e compreendê-la. Adota metodologia qualitativa, com fundamentação na Teoria Histórico-cultural e na linguística aplicada à alfabetização. Utiliza como instrumento metodológico intervenções pedagógicas individualizadas e observações. Conclui que atividades lúdicas, elaboradas com base no reconhecimento das variedades linguísticas e de suas particularidades, auxiliaram a aluna na compreensão das contradições entre fala e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; Bilinguismo Português-Espanhol; Ensino de Ortografia.

## **TEACHING PORTUGUESE ORTHOGRAPHY TO A PORTUGUESE-SPANISH SPEAKING STUDENT: CASE STUDY**

### **ABSTRACT**

This paper presents a pedagogical intervention aimed at teaching orthography to a third year elementary school student, who speaks Portuguese and Spanish, in the context of a municipal school in Foz do Iguaçu, on the border with Paraguay and Argentina, countries where Spanish is the official language. The work aims to better understand the teaching of orthography to bilingual students, speaking both Portuguese and Spanish. It assumes that the distinction between speech and writing, and the different pronunciations can affect the learning of orthography. The written language is more rigid and static due to the need to preserve the standards of the written models, hence the importance of teaching orthography to enable different people, from different times and places, to be able to use and understand it. The qualitative methodology was adopted, based on historical-cultural theory and linguistics applied to literacy. Individualized pedagogical interventions and observations as methodological tools were used. It is concluded that ludic activities, based on the recognition of linguistic varieties and their particularities, helped the student to understand the contradictions between speech and writing.

Key words: Literacy; Portuguese-Spanish bilingualism; Teaching orthography.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>16</b> |
| <b>1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O ENSINO DA ESCRITA.....</b>                     | <b>22</b> |
| <b>2 ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA.....</b>                | <b>30</b> |
| <b>2.1 Perspectivas teóricas para o estudo da diversidade linguística .....</b>   | <b>30</b> |
| <b>2.2 Por um Ensino de ortografia que parta da diversidade linguística .....</b> | <b>38</b> |
| <b>3 ENSINO DA ORTOGRAFIA NAS ESCOLAS.....</b>                                    | <b>42</b> |
| <b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>   | <b>54</b> |
| <b>4.1 Âmbito da pesquisa .....</b>   | <b>54</b> |
| <b>4.2 Procedimentos de investigação .....</b>                                    | <b>56</b> |
| <b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>   | <b>60</b> |
| <b>5.1 Anamnese.....</b>  | <b>60</b> |
| <b>5.2 Primeira intervenção pedagógica.....</b>                                   | <b>61</b> |
| <b>5.3 Segunda intervenção pedagógica .....</b>                                   | <b>62</b> |
| <b>5.4 Terceira intervenção pedagógica .....</b>                                  | <b>65</b> |
| <b>5.5 Quarta intervenção pedagógica .....</b>                                    | <b>66</b> |
| <b>5.6 Reunião devolutiva .....</b>   | <b>67</b> |
| <b>5.7 Categorização dos desacordos ortográficos .....</b>                        | <b>68</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>71</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>76</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>80</b> |
| <b>Apêndice I - Anamnese .....</b>  | <b>81</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>86</b> |
| <b>Anexo I – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética.....</b>                  | <b>87</b> |
| <b>Anexo II – Declaração de ciência.....</b>                                      | <b>89</b> |
| <b>Anexo III – Termo TCLE – Aluno .....</b>                                       | <b>90</b> |
| <b>Anexo IV – Termo TCLE – Responsável.....</b>                                   | <b>91</b> |
| <b>Anexo V – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo.....</b>        | <b>92</b> |
| <b>Anexo VI – Termo de compromisso para uso de dados em arquivo.....</b>          | <b>93</b> |



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto o estudo de caso de apropriação da escrita ortográfica por uma aluna do terceiro ano do Ensino Fundamental I, falante de português e espanhol, estudante de uma escola municipal de Foz do Iguaçu.

O estudo pioneiro sobre o ensino da leitura e da escrita por alunos brasiguaios<sup>1</sup> em Foz do Iguaçu foi realizado por Santos (1999), em sua pesquisa de Mestrado intitulada “*Fatores de risco para o sucesso de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem sociolinguística*”. A autora investigou os fatores que compõem conflitos linguísticos entre Espanhol e Português, demonstrando como eles interferem na aprendizagem de alunos brasiguaios.

O município de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, juntamente com as cidades de *Puerto Iguazú*, na Argentina, e *Ciudad del Este*, no Paraguai, forma uma das dez tríplexes fronteiras brasileiras. A livre circulação entre os três países é facilitada pelas Pontes da Amizade (Brasil - Paraguai) e da Fraternidade (Brasil-Argentina), que representam portas de entrada e saída de brasileiros, argentinos e paraguaios, além de outras nacionalidades.

A tríplex fronteira tem uma composição étnica muito variada, estimando-se, no ano da pesquisa (2019), uma população de 258.823 habitantes em Foz do Iguaçu, 80.020 em *Puerto Iguazú* e 387.000 habitantes em *Ciudad del Este*<sup>2</sup>. Segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada em julho de 2014, Foz do Iguaçu abrigava cerca de 80 das 192 nacionalidades existentes no mundo, incluindo japoneses, chineses, coreanos, franceses, bolivianos, chilenos, árabes, marroquinos, portugueses, indianos, ingleses, israelenses, paraguaios e argentinos. Essa pluriculturalidade resulta em constante interação social e cultural (SIMMEL, 1996). Cabe salientar que a construção da Usina Hidrelétrica de ITAIPU (1975 a 1982) e o comércio atrativo de *Ciudad del Este* aumentaram significativamente o fluxo de migrantes oriundos de todas as regiões do Brasil (LIMA, 1995).

---

<sup>1</sup> Brasiguai é o nome dado a brasileiros que residem no Paraguai, sendo sua grande maioria agricultores.

<sup>2</sup> População estimada- Censo Demográfico: Foz do Iguaçu, 2018, *Puerto Iguazú*, 2010 e *Ciudad del Este*, 2010.

Nesse contexto, Foz do Iguaçu também apresenta uma situação sociolinguística peculiar, com reflexos nas escolas municipais e no processo de alfabetização. A Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (SMED) é responsável por 51 escolas municipais, que oferecem do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I, e por 32 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade. A rede municipal de ensino possui cerca de 27.000 alunos, matriculados entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I<sup>3</sup>. Não há como precisar o número de crianças falantes de Espanhol matriculadas nas escolas de ensino fundamental, pois a língua materna não é item de questionamento nas fichas de matrículas. Além disso, a criança ser nascida na Argentina ou no Paraguai não garante que a língua materna seja o Espanhol, pois, a exemplo do Paraguai, há falantes de Guarani e outras línguas, consequência dos processos sociais, culturais e étnicos.

Sendo assim, muitos alunos de Foz do Iguaçu são filhos de pais e mães brasileiros e paraguaios, bilíngues Português/Espanhol, ou trilingües Português/Espanhol/Guarani. Segundo Santos (2004), esses alunos podem ser caracterizados como brasiguaios e apresentam uma língua híbrida, formando um contexto multilíngue e multidialetal. Alguns desses alunos, residentes no Brasil, estudam nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, onde o processo de alfabetização consiste em ler e escrever na Língua Portuguesa.

A peculiaridade deste contexto justifica a temática deste trabalho. Embora existam diferenças entre esses alunos, o Artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil<sup>4</sup>, lei maior do ordenamento jurídico pátrio, trata da igualdade dos cidadãos, e não diferencia brasileiros e estrangeiros que residem no país (BRASIL, 1988). O texto constitucional, no seu Artigo 6º<sup>5</sup>, cita, ainda, a educação como direito

---

<sup>3</sup> Fonte: <<http://www.pmf.pr.gov.br/>>. Acessado em: 23/07/2019.

<sup>4</sup> Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...].

<sup>5</sup> Art. 6º - São direitos sociais à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

fundamental do cidadão, e no Artigo 206<sup>6</sup>, estabelece condições de igualdade para o acesso e a permanência na escola.

Nesse cenário, responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, os professores das escolas municipais são servidores públicos, e, como tais, devem atuar segundo os preceitos do Artigo 37<sup>7</sup> da Constituição da República Federativa do Brasil, sendo que o primeiro deles, da legalidade, estabelece que toda Administração Pública e, portanto, seus agentes, só podem agir quando e como determina a lei e não contra a lei ou além da lei.

No entanto, antes do cargo de servidor público, os professores são seres humanos e estão em contato direto e quase diário com os educandos, sujeitos que transformarão a história e a realidade política e social do país. Assim, o professor desenvolve um papel de suma importância na vida de outros tantos seres humanos, tendo a função social de transmitir e fomentar o conhecimento. Portanto, estudar e entender o processo de aquisição da escrita, em um contexto de variedades linguísticas, é necessário para todos os profissionais da educação envolvidos no processo de alfabetização de alunos, propiciando desafios e oportunidades aos docentes que atuam nas escolas de Foz do Iguaçu.

Este trabalho tem como base teórica as contribuições da linguística para a alfabetização e a Teoria Histórico-Cultural. Conforme será mais bem detalhado ao longo do trabalho, o objeto aqui é a variação linguística que se expressa na escrita, originada do bilinguismo Português e Espanhol.

Utiliza-se aqui o método da Teoria Histórico-Cultural, originada dos estudos dos autores soviéticos Vygotsky (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), que desenvolveram uma psicologia com base no Materialismo Dialético. A Teoria Histórico-Cultural contribui aos objetivos deste trabalho devido à importância que afere ao processo de ensino no desenvolvimento da escrita. O recorte neste trabalho é o estudo da escrita com base na teoria destes autores e suas aplicações para a alfabetização de crianças falantes de Português e Espanhol. No que se refere à

---

<sup>6</sup> Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...].

<sup>7</sup> Art. 37 - A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: [...].

linguística, o trabalho se pauta em trabalhos que contribuem para a compreensão das relações entre alfabetização e variação ou diversidade linguística, com aportes da sociolinguística: Bagno (2003, 2004, 2013, 2015), Faraco (2005, 2012, 2015), Cagliari (1998, 2001), Lemle (2001), Franchi (1998) e Moraes (2007, 2010). Moraes destoa da perspectiva anunciada, por não lidar com a questão da diversidade linguística no ensino de ortografia. Porém, o autor traz contribuições pedagógicas que foram importantes na realização do estudo de caso.

O processo de aquisição da escrita pela criança, segundo Luria (1929/2001), deve ser compreendido a partir de contextos culturais e históricos de seu desenvolvimento. Da mesma maneira que um ser humano não nasce pronto, mas se constrói na medida em que estabelece relações com o meio em que está inserido, também a escrita é um processo construído ao longo do desenvolvimento, em situações concretas que envolvem o mundo da linguagem escrita.

Cagliari (2001), linguista brasileiro que traz as contribuições da linguística para a compreensão do processo de alfabetização, mostra que existem muitas formas de se falar, em diversos contextos sociais. Em uma mesma sala de aula existem alunos provenientes de diversas regiões do país, encontrando-se variadas pronúncias na linguagem oral, que justificam os diversos e diferentes desacordos ortográficos<sup>8</sup> de escrita dos alunos. As relações entre as letras e os sons da fala apresentam-se de maneira complicada para a criança durante o seu processo de alfabetização, pelo fato de a escrita não representar genuinamente a fala.

Diante dessa diversidade de formas de falar, o ensino da ortografia se coloca como um problema a ser compreendido. Moraes (2010), autor que realiza estudos acerca do ensino de ortografia, afirma que as regras ortográficas se justificam pela unificação da linguagem escrita, possibilitando a integração dos falantes de uma mesma língua e facilitando o intercâmbio cultural. As regras ortográficas constituem uma convenção social, que tem a finalidade de ajudar na comunicação escrita. A ortografia teria de funcionar como um recurso capaz de unificar, na escrita, as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua.

Cabe ressaltar que os estudos de Moraes não consideram a relação entre

---

<sup>8</sup> No decorrer deste trabalho, ao tratarmos com a ideia de norma padrão da Língua Portuguesa utilizaremos a expressão “desacordo ortográfico” para nos referirmos às transgressões ou erros de ortografia, com o objetivo de evitar o preconceito linguístico.

ortografia e diferenças linguísticas na fala. No entanto, o autor contribui com sugestões para práticas pedagógicas que se prestam ao ensino de ortografia, necessitando de adaptações para que abarquem a diversidade linguística. Além disso, é preciso salientar que este trabalho não tem o objetivo de descrever a diversidade linguística e analisá-la por meio da sociolinguística. O objetivo desta pesquisa é pedagógico.

Como professora<sup>9</sup> alfabetizadora de escola pública no município de Foz do Iguaçu, encontro em sala de aula, diariamente, alunos que apresentam desacordos ortográficos em seus registros escritos. Em um primeiro momento, acreditava que esses alunos apresentavam possíveis dificuldades de aprendizagem, porém com o passar do tempo, experiência profissional e estudos, percebi que se tratava de crianças portadoras de uma riqueza linguística e cultural imensurável. Mas que carregavam consigo dúvidas e atribulações que me incentivaram pela busca de novas aprendizagens, capazes de me auxiliar nas respostas possíveis para subsidiar minhas práticas pedagógicas em sala de aula. Entender o processo de aquisição da escrita de crianças que falam variedades das línguas portuguesa e espanhola foi a grande motivação para a realização desta pesquisa. Muitas são as dúvidas e questionamentos acerca da alfabetização destes alunos. Entendo que a escola e os sujeitos que a completam devem estar em constantes transformações, buscando contemplar de maneira efetiva a mescla cultural presente nas instituições.

Considerando essa realidade, o objetivo geral deste estudo é investigar a apropriação da escrita e suas relações com a oralidade de uma criança cuja língua materna é o Espanhol, que é falante de Português e estuda em uma escola brasileira. Portanto, a pergunta que se busca investigar é: **Como ensinar ortografia para alunos bilíngues, falantes das línguas portuguesa e espanhola no processo de alfabetização?**

Com esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: observar as dificuldades enfrentadas na aquisição da escrita pelo aluno bilíngue falante de Português e Espanhol na aprendizagem da ortografia; intervir,

---

<sup>9</sup> A autora possui formação técnica em Magistério, pelo Colégio Nossa Senhora Aparecida. É Pedagoga, formada pela Faculdade União das Américas. Possui especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e também especialização em Alfabetização e Letramento. Atuou como professora de séries iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino do município de Canguçu, RS. Atualmente, é professora nas escolas municipais de ensino fundamental I de Foz do Iguaçu.

pedagogicamente, sobre as dificuldades ortográficas apresentadas pela aluna, por meio da aplicação de atividades direcionadas; categorizar as dificuldades ortográficas apresentadas pela aluna, conforme os autores Marcos Bagno (2013) e Mirian Lemle (2001).

Para tanto, inicialmente buscou-se entender os problemas postulados pela Linguística Aplicada acerca do ensino de ortografia do Português brasileiro na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, onde estudam crianças nascidas no Brasil, no Paraguai e na Argentina, sujeitos falantes de uma variedade linguística existente entre as línguas portuguesa e espanhola, idiomas semelhantes entre si.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Foz do Iguaçu, sob o CAAE de número 11871018.1.0000.0107 (Anexo I).

Para atender aos objetivos propostos, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta os conceitos de linguagem e alfabetização a partir da Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para o processo de desenvolvimento da aquisição da escrita. O segundo capítulo busca investigar as possibilidades para a alfabetização de alunos bilíngues de Português e Espanhol em contexto de fronteira. O terceiro capítulo, por sua vez, explicita os pressupostos teóricos para o ensino da Língua Portuguesa e da ortografia nas escolas. No quarto capítulo são abordados os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa de campo. No quinto capítulo é apresentada a análise dos resultados obtidos com a pesquisa.

## 1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E ENSINO DA ESCRITA

Neste trabalho o referencial teórico de análise e intervenção é a Teoria Histórico-Cultural, principalmente através dos trabalhos de Lúria e Vygotsky. Vygotsky (1931/2000) buscou compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança a partir de experimentos que possibilitassem a descrição e explicação das funções psicológicas superiores. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o homem se constitui a partir de sua convivência e integração com o outro, com o meio em que vive e com outros instrumentos oriundos de sua cultura.

Por meio das interações estabelecidas socialmente, o homem modifica a si mesmo e ao meio a sua volta, o que lhe proporciona novas apropriações e capacidade de desenvolver-se socialmente. Para Vygotsky (1931/2000), são exemplos de funções psicológicas superiores a atenção dirigida, a memorização mediada, a percepção, a criação, a escrita e a aritmética. A escrita e a aritmética pertencem ao grupo das funções psicológicas superiores que são externas e internas ao mesmo tempo. Por um lado, são instrumentos por meio do qual os homens interagem com o meio, assim como, por exemplo, uma vara usada para pescar um peixe. É graças ao uso de instrumentos no processo de trabalho, sempre coletivo, ou seja, em interação com outros, que o homem modifica ao meio e a si, desenvolvendo instrumentos internos, como a memorização mediada, por exemplo. Ao criar um instrumento externo, o homem o faz usando instrumentos internos, que são os signos.

A Teoria Histórico-Cultural leva à compreensão, especialmente a partir de Leontiev (1978/2004), de que seres humanos são históricos e sociais e se constituem a partir da convivência e integração com o meio e com os instrumentos oriundos da cultura. Leontiev (1978/2004) conceitua instrumento como “produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e material, os traços característicos da criação humana” (LEONTIEV, 1978/2004, p. 268). A aquisição de conhecimentos realizada por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente necessita de elementos mediadores, os instrumentos e os signos, que apresentam-se como representações mentais que substituem objetos do mundo real. Por meio das interações estabelecidas socialmente, o ser humano modifica a si mesmo, e o meio a sua volta, o que lhe possibilita novas apropriações e seu desenvolvimento social. A partir desses pressupostos, o homem deve ser compreendido por sua natureza social,

e não biológica. Leontiev (1978/2004) destaca que tudo o que tem de humano no sujeito provém de suas experiências na sociedade, ou seja, nos tornamos humanos a partir da relação com seres da nossa espécie, portadores de uma cultura histórica e social, dos quais adquirimos características semelhantes por meio de interação e participação em atividades que possibilitam o processo de aprendizagem.

A partir de leituras fundamentadas em Vygotsky, é possível compreender que o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado à mediação de uma cultura construída social e historicamente. Neste contexto, a linguagem situa-se como um importante produto resultante da atividade humana, pois desde o nascimento da criança, as funções sociais da linguagem começam a se internalizar através da sua relação mediada com o adulto. Com o tempo a criança gradativamente se apropria não somente da linguagem, mas também da própria cultura humana pela qual está exposta, por meio das relações de mediação.

A partir de Vygotsky (1931/2000, 1933/1983), é possível compreender que o conhecimento não se dá em círculos, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova evolução, enquanto avança para um nível superior de aprendizagem. Esse desenvolvimento está relacionado às ações de mediação realizadas pelo professor, que propicia a socialização e a apropriação do conhecimento. Deste modo, o trabalho desempenhado pelo professor para a apropriação da linguagem escrita, deve consistir em instigar no aluno, por meio de diferentes metodologias a reflexão sobre a escrita, contemplando a partir das características e convencionalidades a sua necessidade social.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem capaz de promover o desenvolvimento intelectual da criança é resultado da atividade mediadora do conhecimento científico, através da interposição dos conteúdos por meio da ação oriunda de práticas pedagógicas, que requerem um propósito definido, planejado e organizado a partir das funções psíquicas já adquiridas pelo aluno. Vygotsky (1931/2000), buscou compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento a partir de experimentos que possibilitassem a descrição e a explicação das funções psicológicas superiores, dentre as quais a memória, a atenção e o pensamento. A Teoria Histórico-Cultural analisa o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, a partir da internalização de práticas sociais. Por essa perspectiva teórica,



a aprendizagem ocorre em processo contínuo, no qual as relações sociais favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual do indivíduo.

As funções psicológicas superiores, segundo Vygotsky (1931/2000), se desenvolvem a partir da interação. A criança se apropria do mundo por meio da socialização. A socialização é o fator primeiro do desenvolvimento da criança e ela se desenvolve do social para o individual, o que difere a teoria de Vygotsky da teoria de Piaget, para quem a criança nasce egocêntrica e se desenvolve pela e em direção à socialização.

La tarea principal del análisis es mostrar cómo se produce la reacción individual en un ambiente colectivo. A diferencia de Piaget, suponemos que el desarrollo no se orienta a la socialización, sino a convenir las relaciones sociales en funciones psíquicas. Por ello, toda la psicología del colectivo en el desarrollo infantil se presenta ahora bajo una luz completamente nueva. Suele preguntarse cómo se posta uno u otro niño en el colectivo. La pregunta que hacemos nosotros es cómo crea el colectivo, en uno u otro niño, las funciones psíquicas superiores. (VYGOTSKY, 1931/2000, p.150)<sup>10</sup>

Configurando-se como ser histórico e social, quanto mais experiências a criança vivencia, maior será o seu desenvolvimento intelectual. De acordo com esses pressupostos, o indivíduo precisa ser compreendido a partir de sua natureza social, mais do que da biológica. Assim, esse processo está intimamente ligado à inserção do indivíduo na sociedade, mediado pelas atividades e interações, o que permite o seu desenvolvimento social.

A partir da teoria de Vygotsky (1933/1983), é possível compreender que durante a prática educativa, o professor desempenha um papel decisivo na apropriação do conhecimento pelo aluno e isso acontece de acordo com a qualidade das interações proporcionadas no ambiente escolar. Portanto, cabe à escola propiciar um conhecimento elaborado, sistematizado e relacionado à cultura erudita.

O papel do ensino na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural está bem explicitado na sua teoria sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo. Vigotsky (1933/1983), estabelece uma diferença entre o que a criança é capaz de realizar de

---

<sup>10</sup> A principal tarefa da análise é mostrar como a reação individual ocorre em ambiente coletivo. Ao contrário de Piaget, assumimos que o desenvolvimento não está orientado para a socialização, mas concordar que as relações sociais estão ligadas com as funções psíquicas. Portanto, toda psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil é agora apresentada sob uma luz completamente nova. Ele geralmente se pergunta como uma ou outra criança está no coletivo. A pergunta que fazemos é como o grupo cria, em uma ou outra criança, as funções psíquicas superiores. (VYGOTSKY, 1931/2000, p.150, tradução da autora)

modo independente e o que pode executar com ajuda. Aquilo que a criança consegue realizar com ajuda é sua Zona de Desenvolvimento Próximo.

La mayor o menor posibilidad que tiene el niño para pasar de lo que puede hacer por sí mismo a lo que es capaz de hacer en colaboración constituye el síntoma indicador más sensible para caracterizar la dinámica del desarrollo y del éxito en su actividad mental. Coincide plenamente con la zona de su desarrollo próximo. (VYGOTSKY, 1933/1983, p. 239)<sup>11</sup>

Pode-se inferir, a partir disso, que o bom ensino é aquele no qual, por meio da cooperação, a criança age na Zona de Desenvolvimento Próximo, ou seja, além daquilo que é capaz de fazer de modo independente.

En colaboración, el niño resulta más fuerte y más inteligente que cuando actúa solo, se eleva más en lo que respecta al nivel de las dificultades intelectuales que supera, pero siempre existe una determinada distancia, estrictamente regulada, que determina la divergencia entre el trabajo independiente y en cooperación. (VYGOTSKY, 1933/1983, p. 239)<sup>12</sup>

A linguagem, independente da forma em que se apresenta, seja gestual, oral ou escrita, está diretamente vinculada às funções psicológicas superiores, desenvolvidas com base no plano social e nas relações com o meio. Segundo Luria (1929/2001), a criança se apropria da fala através da imitação dos adultos e, nesse processo de desenvolvimento, o pensamento da criança evolui a partir das experiências e apropriações dos instrumentos e signos presentes no ambiente social onde está inserida.

A linguagem, enquanto instrumento de propagação da cultura humana, possibilita a interação e manifestação social, como também permite a organização do pensamento e o diálogo interior. Nesse sentido, a importância de se refletir sobre as diferentes maneiras de manifestação da linguagem, pois ela apresenta um papel fundamental para o desenvolvimento da sociedade, porque, além de favorecer as práticas sociais de integração entre os sujeitos, auxilia com o registro histórico e social da cultura da humanidade. Porém, essa forma de linguagem não se faz necessária

---

<sup>11</sup> A maior ou menor possibilidade de a criança ir além do que pode fazer por si mesmo e o que ela é capaz de fazer em colaboração, constitui a sintoma e indicação sensível para caracterizar a dinâmica do desenvolvimento e de sucesso em sua atividade mental. Ele coincide totalmente com a área de seu próximo desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1933/1983, p.239, tradução da autora)

<sup>12</sup> Em colaboração, a criança é mais forte e inteligente do que quando age sozinha, eleva-se mais quando se trata do nível de dificuldades intelectuais que supera, mas sempre há uma certa distância, estrictamente regulamentada, que determina a divergência entre trabalho independente e cooperativo. (VYGOTSKY, 1933/1983, p.239, tradução da autora)

apenas para satisfazer as necessidades do sujeito, ela precisa representar e responder socialmente como signo social.

No que se refere a aquisição da linguagem escrita, esta ultrapassa o processo de ensino e aprendizagem em ambiente escolar e torna-se uma necessidade dos indivíduos inseridos na sociedade, já que os contextos sociais e culturais apresentam, de alguma maneira, certa interação com a escrita, exigindo do sujeito o seu domínio. Segundo Vigotsky (1931/2000, 1933/1983), ao se apropriar da linguagem escrita, caracterizada como instrumento social, o sujeito acumula conhecimentos e desenvolve novas possibilidades para saciar as necessidades de socialização.

De acordo com leituras realizadas nos trabalhos de Vigotsky (1931/2000, 1933/1983), entende-se que a linguagem oral é assimilada naturalmente pela criança ao utilizá-la. Todavia, na linguagem escrita, a criança precisa tomar consciência da estrutura fônica das palavras. Portanto, para apropriar-se da linguagem escrita, a criança necessita assimilar os mecanismos que estruturam as palavras.

Para Vigotsky (1933/1983), a formação de conceitos importantes à apropriação da linguagem escrita está fundamentalmente relacionada às atividades dirigidas. Tais atividades, devem sempre estar vinculadas e determinadas por objetivos concretos, direcionando à criança de acordo com usos de instrumentos e meios adequados. Segundo o autor, a formação de conceitos envolve uma série de funções mais complexas, como a abstração, atenção voluntária, memória lógica, comparação e diferenciação, o que requer dos professores conhecimentos científicos e organização de encaminhamentos adequados que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento dos processos psíquicos mais complexos nas crianças.

Portanto, a apropriação da linguagem escrita está diretamente vinculada à apropriação da cultura humana, propiciada por meio de ações mediadoras envolvendo sujeitos, instrumentos e signos. Trata-se de um processo de ensino e aprendizagem que ocorre a partir da relação entre práticas cotidianas e não comuns às crianças, ou seja, entre o conhecimento empírico e o científico.

Vigotsky (1933/1983) ressalta que, a apropriação linguística envolve um alto grau de abstração do sujeito, pois se desenvolve no plano do pensamento e necessita da relação com o concreto, que se diferencia da manifestação oral, não somente por sua estrutura, mas também pelo seu modo de funcionamento. Para o autor, é necessária a compreensão, pela criança, sobre os motivos que a impulsionam a

recorrer à linguagem escrita. Essa compreensão se concretizará a partir do momento em que a criança vivencia situações em que essa nova função da língua se fizer necessária. Essa necessidade funcionará como um princípio de motivação, pois, ao contrário da linguagem oral, a escrita se configura como uma situação totalmente nova para a criança. Portanto, em se tratando do processo inicial de aquisição da escrita, desponta-se a necessidade de conduzir a criança para uma análise consciente dos elementos que envolvem a escrita. Partindo do princípio de que a materialização dos seus escritos precisa ter significado para o outro. A linguagem escrita e seus usos devem ser tomados como um instrumento histórico e cultural, que promovem a integração social entre as crianças.

A escrita não é uma habilidade nata, no entanto, Luria (1929/2001) considera que a história da escrita no desenvolvimento da criança começa muito antes da primeira vez em que ela pega um lápis em sua mão e alguém lhe mostra como formar as letras. A criança, quando ingressa na escola, já traz consigo habilidades e conhecimentos que a auxiliarão no processo de aquisição da escrita.

O momento em que a criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto. (LURIA, 1929/2001, p. 152)

O autor ressalta que há a necessidade de se compreender o processo de aquisição da escrita infantil, antes de ser submetida ao processo sistematizado de alfabetização escolar, pois, ao começar a realizar seus primeiros registros nas atividades escolares, a criança não se encontra em seu primeiro estágio de desenvolvimento da escrita. O autor evidencia, ainda, que existem condições prévias presentes nos indivíduos para que possam compreender a função desse processo. A língua escrita abarca um sistema de signos, os quais não possuem significado em si, porém apresentam uma função instrumental, com o objetivo de dar suporte para a memória e registro de ideias.

Cabe entender que esse processo é individual, não acontece da mesma forma e nem ao mesmo tempo para todas as crianças. O desenvolvimento da criança acontece a partir das necessidades da mesma em se relacionar com a sociedade. Portanto, o conhecimento não deve ser visto como adaptações, mas sim

compreendido como uma relação construída a partir das necessidades humanas. Assim, o processo de aquisição da escrita pela criança necessita ser compreendido a partir de contextos culturais e históricos de seu desenvolvimento.

As contribuições do estudo de Luria (1929/2001) mostram-se importantes frente aos desafios que os profissionais alfabetizadores enfrentam diariamente, no sentido de entender que o ensino da escrita não seja um ato meramente mecânico, desconsiderando todas as possibilidades de ensino e de aprendizagem enquanto função social e cultural. A partir da Teoria Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento da escrita, é possível inferir que o desenvolvimento não está centrado somente no professor ou aluno, mas acontece socialmente contextualizado.

A Teoria Histórico-Cultural não descarta a importância da escrita enquanto sistema, uma vez que Vygotsky (1931/2000) afirma que a escrita é um simbolismo de segundo grau, pois é formada por um sistema de letras que representam sons e, esses sons, a linguagem propriamente dita. Ou seja, a escrita é algo que representa alguma coisa, daí a importância do simbolismo contido no jogo, no desenho e no gesto para a sua compreensão. A escrita se transforma em simbolismo direto quando passa a representar diretamente a linguagem. É quando se desprende do aspecto sonoro da escrita que a criança consegue compreender o que ela de fato representa. Inicialmente, no entanto, a criança se atém às relações entre letras e sons no início do processo de alfabetização. Para que o desprendimento do aspecto sonoro ocorra, Vygotsky (1931/2000) recomenda a leitura silenciosa.

A linguagem escrita amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento e de comunicação. Por se tratar de um sistema convencional e socialmente estabelecido, é de extrema importância a sua aprendizagem, pois o domínio da escrita estabelece uma relação com a memória no plano psíquico, tornando-se, segundo Vygotsky (1931/2000), um instrumento de organização do pensamento.

Todavia, os pressupostos de Vygotsky e Luria acerca do papel da escrita no desenvolvimento do pensamento são considerados falsos em certas teorias sobre cultura, segundo as quais não se pode considerar que os indivíduos de sociedades letradas tenham seus pensamentos mais organizados e elaborados do que indivíduos de sociedades ágrafas. A história da cultura escrita, segundo Illich (1995), mostra que grande parte dos pressupostos de Luria sobre o papel da escrita para o pensamento é falsa. Ou seja, Illich (1995) não considera que a escrita desenvolve o pensamento.

No entanto, é preciso lembrar que este autor defende o fim da escola. Neste trabalho parte-se do pressuposto que o homem é um ser social, mas que depende de socializações cada vez mais complexas para desenvolver as funções psicológicas superiores. No entanto, foge aos objetivos deste trabalho discutir esta questão. Ressalta-se aqui, apenas, que a escrita é importante para as interações e as atividades humanas em uma sociedade cujo funcionamento é alicerçado na escrita. Por essa razão, é preciso ater-se ao ensino da escrita em contextos mais diversos, inclusive aqueles de diversidade linguística, temática do próximo tópico.

## **2 ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA**

A Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil, segundo a Constituição Federal de 1988. Porém, o olhar histórico para o cenário linguístico do país nos permite entender que, desde o processo de colonização, a diversidade cultural sempre se fez presente. O artigo de Carboni, Barili, Meleu e Porto (2017) mostra relatos de que no Brasil, antes da chegada dos colonizadores em 1500, existia uma grande variedade linguística. A sociedade brasileira surgiu de um processo de colonização por Portugal, o qual marcou diversos aspectos da cultura brasileira, principalmente na língua. A Língua Portuguesa, trazida ao Brasil na época da colonização, não era de fato uma língua homogênea, como a falada pelos doutores ou poetas frequentadores da mais alta corte de Portugal. O território brasileiro foi colonizado por marinheiros, mercadores, baixos funcionários, deportados políticos e religiosos, oriundos de diferentes regiões de Portugal e falantes de diferentes variedades do Português europeu medieval. Assim, o Português trazido pelos colonizadores foi uma língua popular e heterogênea.

A história conta, também, que durante muitos anos o Português foi uma língua minoritária no Brasil, pois havia neste país centenas de línguas faladas pelos índios brasileiros. O Tupi ganhou importância e se tornou a língua mais falada entre os povos que habitavam esse território. A esse contexto, soma-se a chegada dos africanos escravizados no Brasil, formando, assim, a matriz genética do país, que é resultante da ampla miscigenação de elementos africanos, indígenas e europeus. Consequentemente, a língua não ficou imune a todos esses processos sociais, culturais e étnicos.

### **2.1 Perspectivas teóricas para o estudo da diversidade linguística**

Para estudar a diversidade linguística na alfabetização é necessário um referencial teórico que ajude a elaborar uma prática pedagógica que, concomitantemente, considere o ensino da leitura e da escrita, mas sem reproduzir o preconceito linguístico. Para isso, é preciso entender quais são os referenciais que tratam da variação e da diversidade linguística, suas principais diferenças é a justificativa do referencial aqui adotado.

Considerando as mudanças que ocorrem dentro de um mesmo idioma, é preciso entender o que significa variação linguística. No livro “Linguagem e Linguística: uma introdução”, Lyons (1987), mostra que variação compreende as diferenças em um mesmo idioma. Pode-se inferir que um exemplo de variação é o caso das diferenças entre a Língua Portuguesa falada na região sul do Brasil e a Língua Portuguesa falada na região norte. De acordo com Lyons (1987), a língua apresenta características de arbitrariedade, flexibilidade, capacidade de modificação, independência de estímulo e dependência estrutural. O sistema linguístico é um fenômeno social, apresentando diferentes variedades, diversidades oriundas das mais diferentes questões sociais, culturais e regionais. Disso se infere que, dentro do próprio país há as mais diversas maneiras de falar e escrever uma mesma língua, no caso do Brasil a Língua Portuguesa, ficando evidentes suas características de flexibilidade e, ao mesmo tempo, arbitrariedade, pois as complexidades e dificuldades no seu aprendizado são comuns entre seus usuários. A definição de linguística é, segundo Lyons (1987), o estudo científico dos fenômenos sociais dinâmicos da língua, com o objetivo de explicar como a linguagem humana funciona e abarcando comunidades sociais que passam por mudanças no decorrer da história.

Lyons (1987) explica que “dialeto”, “sotaque” e “idioleto” são termos historicamente postulados em oposição à ilusão de língua homogênea. Estes termos abrangem as variações da língua que são encontradas nas interações sociais entre as comunidades e caracterizam a heterogeneidade. O termo “sotaque” está unicamente relacionado à pronúncia das palavras de certos grupos falantes de uma determinada língua, compreendendo todo tipo de variação fonética de um determinado grupo social proveniente de determinadas regiões. “Dialeto” alude à mistura de idiomas, incluindo diferenças na gramática e no vocabulário. É possível que em grupos sociais as pessoas falem o mesmo dialeto, porém com sotaques diferentes. Por seu turno, idioleto é caracterizado como sendo a maneira de falar particular e própria de cada indivíduo, considerando-se que uma pessoa pode ter diversas variantes dialetais em seu vocabulário e mudar de acordo com a situação do contexto em que se encontra, além de que os idioletos dos indivíduos tendem a mudanças no decorrer de seu amadurecimento, seja intelectual ou das interações sociais.



Diferentemente de Lyons (1987), a sociolinguística estuda as variações e a diversidade relacionando língua, sociedade, política e história. Nesta esteira, Bagno (2013) ressalta, assim como Lyons (1987), que nenhuma língua é homogênea. A variação linguística é um fenômeno mundial e ocorre desde as mais remotas tribos indígenas, até os maiores centros urbanos. No entanto, Bagno (2003, 2004, 2013, 2015), diferentemente de Lyons (1987), ressalta as questões políticas que envolvem a linguagem e, também, a historicidade. Historicamente, palavras ou expressões que são consideradas corretas atualmente, podem ter sido consideradas erradas no passado. As línguas estão em constante movimento e passam por mudanças, mas não deixam de compor sistemas de comunicação eficientes.

Segundo Bagno (2015), as instituições escolares precisam se apropriar de conceitos básicos sobre variação e mudanças linguísticas, conhecer as dinâmicas sociais e utilizar da racionalidade e das explicações científicas para justificar e entender os fenômenos linguísticos existentes na sociedade. Bagno (2003), destaca que é papel fundamental da escola discutir as diferenças linguísticas, conscientizando os alunos de que existem diferentes maneiras de um indivíduo se expressar oralmente e que essas maneiras alternativas de comunicação são compreendidas de formas distintas pela sociedade. Porém, existe a necessidade de respeitar as peculiaridades de cada comunidade. O autor faz a crítica ao preconceito linguístico e aos seus efeitos nefastos.

Para Bortoni-Ricardo (2005), o preconceito linguístico está enraizado culturalmente. Para a autora, é mais fácil para as pessoas viverem de acordo com os valores éticos, morais e estéticos, do que aceitarem a variação da língua, uma vez que os usos variáveis estão associados à camada da sociedade menos prestigiada. Considerando a realidade nas instituições escolares relacionadas aos preconceitos linguísticos a autora ressalta que a escola deve reconhecer a existência das variedades linguísticas e a necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem as diferentes manifestações da língua, sejam rurais, urbanas, orais escritas, formais, informais, cultas, não-cultas etc. O papel da escola com relação às diferenças linguísticas é de fundamental importância. A variedade linguística dos alunos precisa ser respeitada e valorizada, sem que lhes seja negada a oportunidade de aprender a norma padrão da Língua Portuguesa, pois a língua é um dos bens culturais mais importantes para o desenvolvimento social do indivíduo.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Portanto, para Bortoni-Ricardo (2005), a realidade social do aluno precisa ser valorizada e respeitada. Dessa forma, um dos problemas do ensino estaria pelo menos, sendo amenizado, pois questões relacionadas às variedades linguísticas são fatores relevantes que interferem no aprendizado dos alunos e nas relações em sala de aula.

O preconceito linguístico permeia os contextos onde há falantes de português e espanhol, tanto devido à hegemonia da Língua Portuguesa, quanto à invisibilidade da Língua Espanhola. Esta questão é demonstrada em algumas pesquisas.

Em dissertação de Mestrado, com o título "*Linguagem e construção identitária de alunos brasileiros em mobilidade geográfica e linguística na fronteira Brasil/Venezuela*", Pereira (2012) buscou compreender como as diversas representações das línguas Espanhola e Portuguesa interagem na construção da identidade linguística dos alunos de uma escola estadual no município de Pacaraima-RR, na fronteira entre Brasil e Venezuela. A autora observou que apesar de a escola, onde ocorreu a pesquisa, ser fortemente marcada por contexto bilíngue, a variedade venezuelana no sistema escolar parece ser de desprestígio quando comparada à Língua Portuguesa. A autora analisou que o comportamento linguístico dos participantes está condicionado primeiramente, pela função externa da língua, marcada por dois ambientes, a escola e o comércio em Santa Elena, situada no país vizinho, onde o Espanhol prevalece. Concluiu que a necessidade de marcar a identidade de pertencimento ao lado brasileiro da fronteira reforça o conceito de invisibilidade cultural.

No artigo "*Fronteira-(des)encontro de línguas e culturas*", Tristoni (2015) compartilha resultados de entrevistas realizadas com professores em contextos de fronteira. A autora observou que alguns professores não conseguem identificar em suas salas de aulas alunos bilíngues, alfabetizados em Espanhol e Guarani no Paraguai. Um dos possíveis motivos para o silenciamento oral desses alunos se deve também a alguns fatores, tais como medo, vergonha e insegurança. Segundo a autora, os sujeitos vivem em contextos onde estão presentes várias identidades

sociais, como homofobia, racismo, xenofobia, intolerância, etc. São várias identidades sociais coexistindo em várias práticas sociais, nas quais há sempre uma identidade que se sobressai a outra, uma que domina e a outra que é dominada, recebendo muitas vezes um valor negativo.

A invisibilidade aparece também em forma de ausência de políticas públicas adequadas. Em Dissertação de Mestrado intitulada “*Alunos Brasiguaios em escolas de fronteira Brasil/Paraguai: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS*”, Dalinghaus (2009), a partir de uma investigação etnográfica, analisou os processos de aprendizagem de quatro alunos brasiguaios em uma escola pública da fronteira entre Brasil e Paraguai que atende mais de 90% de alunos oriundos do Paraguai. A autora identificou, a partir dos relatos de professores, que há uma dedicação por parte dos alunos brasiguaios em aprender o Português. Porém, barreiras são encontradas que dificultam esse processo, como a falta de formação continuada para os docentes, relacionadas com a realidade do bilinguismo e a ausência de materiais didáticos para o ensino da língua portuguesa que contemple as particularidades existentes na fronteira.

As pesquisas sobre a temática do bilinguismo português/espanhol na escola também apontam para a falta de políticas públicas educacionais voltadas para o contexto de fronteira. Berger (2015) em tese de Doutorado intitulada “*Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira*” analisou como educadores de escolas brasileiras, localizadas em uma fronteira seca multi/plurilíngue situada em Ponta Porã, na fronteira Brasil – Paraguai, inscrevem-se no processo de gestão de línguas. Considerando ações do projeto “Observatório da Educação na Fronteira (OBEDF)” entre 2011 e 2013, e das escolas participantes do projeto, a autora conclui que no Brasil o tema “fronteiras” é pouco estudado nas Ciências Sociais e, em especial, na Educação, bem como pouco refletido nas políticas públicas. Segundo a autora, em razão do quadro de gestão monolíngue da escolarização brasileira, professores se deparam com inúmeros desafios no processo de ensino-aprendizagem, pois, ao mesmo tempo em que estão inseridos em uma realidade linguístico-cultural diversa que tem efeito nos espaços escolares, são também representantes de um currículo que contempla o monolinguísmo. Assim, o fenômeno da presença de crianças que

não possuem o Português como língua materna em escolas públicas brasileiras é um dado que as instituições possuem dificuldades de gerenciar.

A falta de políticas públicas voltadas para a educação em contexto de fronteira também acarreta em falta de formação de professores. Em dissertação de Mestrado intitulada “*Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português/espanhol*”, Salgado (2018) investigou os saberes docentes sobre a alfabetização para crianças falantes de Português e Espanhol, em escolas municipais de Foz do Iguaçu. A autora constatou a escassez de propostas e políticas pedagógicas específicas voltadas para a alfabetização em contexto de fronteira. Segundo a autora, os professores percebem haver especificidades no processo de alfabetização, mas desconhecem a perspectiva linguística, uma vez que esta não consta na formação continuada dos professores no município.

De acordo com Carboni (2008), a Sociolinguística se caracteriza por uma ampla diversidade de perspectivas teóricas e pedagógicas, por questões dialéticas existentes entre as línguas, organizações sociais e formações ideológicas. Segundo a autora, o objeto de estudo da sociolinguística é a fala correlacionada à sociedade. Ou seja, a influência dos aspectos sociais nos diferentes modos do indivíduo expressar sua fala, dividindo a Sociolinguística em Interacional e Variacionista. A Sociolinguística Interacional destaca a relação da linguagem na comunicação entre as pessoas e o contexto ao qual essa comunicação se desenvolve, estudando como os usuários da língua criam significados através das interações sociais. Por seu turno, na Sociolinguística Variacionista a principal preocupação é com a variação linguística que ocorre no meio social onde o indivíduo está inserido, constatando-se que a língua não é homogênea, havendo diversas variedades em um mesmo idioma.

Um outro conceito da linguística que pode ser considerado no estudo da alfabetização por crianças falantes de Português e Espanhol é o de “línguas em contato”. O conceito de “línguas em contato” foi, segundo Lyons (1987), originalmente desenvolvido pelo linguista de nacionalidade polonesa e estadunidense Uriel Weinreich (1926-1976), no livro *Languages in Contact* (1953).

De acordo com Weinreich, a interlíngua é um sistema linguístico distinto da língua materna e da língua na qual o indivíduo se encontra em processo de aprendizagem. O sujeito constrói hipóteses de fala ao tentar produzir a norma do novo

idioma, ou seja, os aprendizes constroem um sistema linguístico composto em partes pelo vocabulário da língua materna e partes do novo idioma.

Acerca do contato linguístico, o linguista francês Louis-Jean Calvet (2002), afirma que os fatores que condicionam a diversidade linguística estão relacionados às identidades sociais dos falantes e ao contexto social no qual os sujeitos estão inseridos. A língua historicamente sofre mudanças e estas ocorrem mais rapidamente no vocabulário do que na sintaxe do idioma. O multilinguismo faz com que as línguas estejam constantemente em contato, fazendo com que exista variação tanto no indivíduo bilíngue quanto na própria comunidade. As interferências lexicais do contato entre as línguas produzem os empréstimos de palavras adaptadas às pronúncias direcionadas às necessidades dos indivíduos. Essa relação de empréstimos entre os idiomas ocorre entre todas as línguas consideradas próximas, como, por exemplo, entre a língua Espanhola e Portuguesa. O autor explica que dois grupos pertencentes a comunidades distintas, falantes de idiomas diferentes, sentem a necessidade de comunicação. A necessidade faz com que os grupos criem uma língua aproximada, mista aos dois idiomas. Essas formas aproximativas são auxiliares e utilizadas em situações de contato, apresentando significado e entendimento para a comunidade, originando os “pidng”. As línguas crioulas, segundo o autor, se desenvolvem através de um processo de nativização de um “pidgin”, ou seja, uma língua falada como língua materna pela geração que nasce dentro de uma comunidade de usuários de pidgins. A língua crioula nasce no contexto de um grupo social que se tornou culturalmente diversificado, onde há a necessidade de comunicação entre essa comunidade e não é possível adaptar para a totalidade dessa sociedade nenhuma das línguas faladas por cada membro do grupo. Sendo assim, determinadas situações sociais fazem com que a primeira língua perca a eficiência comunicativa, devido às necessidades de interação da comunidade, que estabelece como meio de comunicação as línguas crioulas, que apresentam uma forte tendência para se manterem em contato com a língua de maior prestígio, geralmente aquela que lhe serviu de base. Esse contato, que permite inicialmente a construção de uma estrutura lexical, acaba por se intensificar a medida que as comunidades falantes do crioulo vão sendo progressivamente alfabetizadas e escolarizadas na língua de prestígio.

Alguns estudos sobre o contato entre a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola ressaltam suas semelhanças e as mudanças que ocorrem a partir do

contato entre ambas. Sturza (2004), autora brasileira que tem desenvolvido estudos em políticas linguísticas em regiões de fronteira, ressalta que nas fronteiras da região sul do país existem práticas linguísticas decorrentes principalmente da mistura das línguas espanhola e portuguesa, que a autora denomina de Portunhol. Alvarez (2012) afirma que o Portunhol é uma interlíngua, destacando que a mistura de palavras entre as línguas espanhola e portuguesa é consequência das relações entre os vocabulários desses dois idiomas. Segundo o autor, a interlíngua é o resultado de diferentes estratégias, desenvolvidas pelo indivíduo na assimilação da nova língua, sendo o Portunhol a produção linguística intermediária de um falante do Espanhol na tentativa de comunicação em Português. Portanto, o uso de duas línguas em uma mesma situação de fala coloca em evidência a diversidade linguística entre as comunidades. Segundo Silva (2011), nas regiões fronteiriças é relativamente comum esse fenômeno linguístico de contato entre os idiomas. As línguas se transformam histórica e culturalmente na memória dos usuários imigrantes e de seus descendentes, por meio de uma hibridização de mistura entre o Português e Espanhol.

Diferentemente dos estudos segundo os quais o contato entre o Português e o Espanhol origina-se uma interlíngua, a Linguística Crítica não aceita estas caracterizações estruturais. Na perspectiva da Linguística Crítica, especialmente a partir dos trabalhos de Rajagopalan (2003), as línguas estão sempre mudando e não é possível fazer uma descrição precisa das mudanças que ocorrem. Na perspectiva da Linguística Crítica, não é possível precisar uma forma “padrão” ou “correta” da língua, e entender isso é fundamental para a superação do preconceito linguístico. Ou seja, na Linguística Crítica não é possível precisar uma língua padrão. A Linguística Crítica relativiza a hegemonia de uma língua sobre outras, assumindo a mudança e o hibridismo como característica inerente à linguagem.

Além da Linguística Crítica há o Multiculturalismo Crítico, que também critica a ilusão de homogeneidade destaca a pluralidade como realidade. Nesta esteira situam-se Cavalcanti e Maher (2010), que afirmam haver muitos contextos de multilinguismo e multiculturalismo no Brasil. Essas diferenças aparecem também no ambiente escolar e não podem ser ignoradas. As diferenças fazem parte da rotina da sala de aula. Segundo as autoras, há professores que atribuem sentido positivo ao multilinguismo e multiculturalismo existentes nas escolas e acreditam que diferenças

culturais devem ser contempladas nas práticas escolares. Mas também há quem considere que a norma padrão da Língua Portuguesa seja a única maneira correta de comunicação, ignorando ou, até mesmo, desvalorizando as variedades linguísticas existentes no contexto escolar. O Brasil apresenta como língua oficial o Português, mas é inegável o fato de que são faladas muitas outras línguas, de imigração e autóctones, como as indígenas, sendo considerado um país multilíngue. Assim, não há como admitir que se fale uma única língua e que exista uma única cultura no Brasil.

Algumas pesquisas, realizadas em contextos de fronteira, questionam a hegemonia da Língua Portuguesa sobre a Língua Espanhola e a desvalorização da interação entre ambas, bem como a invisibilização das identidades. Melo (2014), na Dissertação de Mestrado “*As identidades que nos habitam: representações, culturas e língua(gens) no contexto escolar transfronteiriço*”, pesquisou como são construídas, nas práticas discursivas, as identidades e representações dos alunos que estudam em escolas brasileiras, mas que residem no Paraguai. O autor averiguou que as construções identitárias dos alunos transfronteiriços são marcadas por questões de territorialidade, ideologia e poder. A partir dos relatos dos alunos envolvidos com a pesquisa, o autor concluiu que é possível perceber que tais alunos, muitas vezes, conseguem negociar, revogar e manipular suas identidades, tendo a possibilidade de escolher o lugar ao qual querem pertencer e quem querem ser, evidenciando o caráter instável. No entanto, esses sujeitos acabam sentindo-se pressionados a terem que escolher apenas uma etnia/nação a qual pertencer e somente uma língua para utilizar no contexto escolar monocultural/monolíngue marcado pela predominância do Português como língua hegemônica. A partir da Linguística Crítica, não basta determinar que um contexto é bilíngue, pois isso ainda indica uma fronteira rígida entre dois idiomas. É preciso reconhecer a pluralidade.

## **2.2 Por um ensino de ortografia que parta da diversidade linguística**

Este trabalho se aproxima da pedagogia das variações linguísticas e do interacionismo, principalmente a partir dos estudos de Faraco (1994/2005, 2012, 2015), Cagliari (1989/2001, 1998) e Lemle (2001), mas também da sociolinguística de Bagno (2003,2004,2013,2015). Como método, ampara-se na Teoria Histórico-Cultural, que determina a importância do ensino para o desenvolvimento das funções

psicológicas superiores, por meio do qual a criança trabalhe na Zona de Desenvolvimento Próximo.

Na perspectiva aqui adotada a mudança é admitida como realidade, porém tem-se como papel da escola o ensino de certas regras estáveis da escrita, que se mantém mais conservadora do que na fala.

Faraco (2005) explica que a Linguística estuda os fenômenos da língua falada e escrita, não limitando a língua escrita somente de acordo com as convenções ortográficas, mas também a todas as manifestações que as línguas escritas e faladas apresentam na forma escrita no que tange à função e ao sentido. Cada língua está em movimento, porém, sem perder a organização. Ou seja, as mudanças acontecem, mas continuam oferecendo aos indivíduos os recursos necessários à circulação de seus significados. Os indivíduos não percebem que seus idiomas estão em constante mudança, pois os fenômenos ocorrem de forma lenta e gradativa, atingindo apenas partes, e não a totalidade da língua.

Segundo André (2014), a fala é diferente da escrita para todos os falantes. Isso significa que professores precisam conhecer estas diferenças para saber ensinar a escrita ortográfica. Em pesquisa etnográfica, buscando investigar os usos do livro didático na alfabetização, a autora observou a relação entre um aluno falante de Espanhol e Português e a professora. Ambos compreendiam um ao outro, porém conflitos surgiram no processo de alfabetização. Por exemplo, quando a professora ensinava para os alunos as sílabas JA, JE, JI, JO, JU, o aluno falante de Espanhol e Português pronunciava /za,ze,zi,zo,zu/. As diferenças na oralidade tendem a aparecer na escrita dos alunos, razão pela qual é preciso ensinar a leitura e a escrita lidando com as normas e, ao mesmo tempo, evitando o preconceito linguístico.

Como no início do processo de alfabetização a criança tende a produzir uma transcrição de sua fala, as diferenças entre fala e escrita aparecem nas produções espontâneas das crianças. Estas produções devem ser o mote para a discussão em sala de aula acerca das diferenças entre fala e escrita e sobre a gramática da escrita e suas diferenças em relação ao modo como os alunos falam. Evitar o preconceito linguístico, portanto, não é tornar as variações linguísticas invisíveis, mas tematizar a diferença entre fala e escrita relacionando-as como o modo específico como as crianças falam. (ANDRÉ, 2014, p.203)

Segundo a autora, é importante que o professor reconheça a maneira de falar do aluno e ensine a norma padrão como outra maneira de se expressar oralmente, estabelecendo uma comparação entre a norma padrão e as variações linguísticas. É



preciso conscientizar os alunos que podemos nos expressar oralmente de diferentes maneiras, mas que há somente uma forma de escrita considerada correta. Para isso, é preciso que o professor alfabetizador estude as questões ligadas às relações entre fala e escrita no processo de alfabetização.

Um autor brasileiro que tem se debruçado sobre a relação entre diversidade linguística e alfabetização é o linguista Luiz Carlos Cagliari. Cagliari (1998) ressalta que, para alfabetizar, é preciso que professor e aluno falem o mesmo idioma, mas que podem falar diferentes variedades da mesma língua. Segundo o autor, muitos professores despreparados tendem a interpretar desacordos ortográficos como distúrbios de aprendizagem, problemas emocionais, problemas psicológicos e outros, não percebendo que, na grande maioria dos casos, os desacordos na ortografia estão relacionados às hipóteses construídas pelos alunos sobre a escrita. A fala é diferente da escrita. Consequentemente, é necessário conhecer essas diferenças para saber, no processo de ensino da escrita, intervir.

Para Cagliari (1998), na escrita alfabética usamos signos que nos remetem a sons padronizados e convencionais, utilizados em todas as manifestações escritas. Assim, necessitamos de conhecimentos fundamentais, que compreendem o entendimento de que cada símbolo possui nome e que representa graficamente uma letra. Disso advém a importância de o professor alfabetizador conhecer a organização e o funcionamento do sistema linguístico, pois os sinais gráficos representam sons padronizados de acordo com a sua classificação, sua posição e a relação entre si.

Segundo Faraco (2015), a apropriação do sistema de escrita depende da sistematização e da organização de ações em um contexto de ensino formal, pois a escrita requer percepções motoras, reconhecimento da cultura e formação de conceitos, visto que constitui um sistema abstrato, no qual os símbolos, ou seja, as letras do alfabeto, não mantêm um vínculo direto com os objetos representados.

Uma das práticas pedagógicas indispensáveis para o ensino/ aprendizagem da expressão culta é precisamente despertar a consciência dos alunos a variação linguística, a fim de que eles percebam os pontos críticos que distanciam a variedade que eles aprenderam em casa das variedades cultas, e possam trabalhar, ao longo da escolaridade básica para dominar estas últimas. (FARACO, 2015, p. 27)

Para o autor, o professor precisa compreender que irá ensinar seus alunos a escreverem a ortografia da Língua Portuguesa, considerando suas experiências reais quanto ao uso do Português, e suas variedades existentes em cada grupo social ao

qual estão inseridos, orientando nas atividades pedagógicas e ampliando os conhecimentos com relação à apropriação da norma padrão da Língua Portuguesa.

Franchi (1998), acerca das relações entre fala e escrita e diferenças dialetais, afirma que o professor deve fazer com que seus alunos comparem o seu próprio dialeto com a língua padrão, fazendo com que entendam o valor funcional da fala regional, mas também percebam a importância do conhecimento das regras ortográficas para a comunicação escrita, fazendo necessário que os alunos entendam que escrevemos para o outro, por isso a necessidade do conhecimento das convenções ortográficas.

Ensinar a norma padrão evitando preconceito linguístico é um desafio. Segundo Bagno (2013), ensinar a falar e a escrever de acordo com as práticas linguísticas da norma padrão exige conhecimentos sobre linguística e todas as transformações que ocorreram e ocorrem com a língua.

Ainda que a diversidade cultural seja importante para o contexto escolar, é preciso considerar que a escola transmite conhecimentos que exigem compreensão de sistemas homogêneos, como acontece com a alfabetização. Alfabetizar, no sentido etimológico, significa levar à aquisição do alfabeto. Trata-se da assimilação de normas, que nem sempre condizem com a realidade concreta linguística dos alunos em uma sala de aula.

Ensinar a ortografia significa refrear a maneira de se expressar de um indivíduo diante de sua língua materna e configurá-la às normas, que, em muitos casos, são estranhas aos hábitos de linguagem mais naturais e íntimos.

Assim, a partir de um trabalho pedagógico com uma aluna do 3º ano do Ensino Fundamental I, falante de Portunhol, este trabalho se propõe ao desafio de articular diversidade linguística e ensino de ortografia no ensino. Para isso, é preciso refletir sobre o ensino de ortografia nas escolas, temática do próximo capítulo desta dissertação.

### 3 ENSINO DA ORTOGRAFIA NAS ESCOLAS

Escrever de acordo com as convenções ortográficas é uma habilidade necessária aos usuários da Língua Portuguesa. Entende-se que dominar a ortografia correta do Português não é uma tarefa fácil, pois são inúmeras as situações que tornam a Língua Portuguesa, de certa forma, complexa.

A Língua Portuguesa está em constante transformação fonética e algumas dessas transformações ocorridas no discurso oral já foram incorporadas na escrita e registradas em dicionários de nossa língua, enquanto que outras mudanças continuam restritas somente a modalidade oral da língua.

Desde o Latim, até os tempos atuais, a Língua Portuguesa passou por diversos processos de transformação fonética até resultar na língua que atualmente conhecemos. Esses processos de transformação são denominados, segundo Coutinho (1976), de metaplasmos. Cada geração da sociedade altera, inconscientemente, de acordo com as tendências da época, as palavras da língua. Essas alterações não serão perceptíveis momentaneamente, somente após um determinado tempo. Por hipótese, tanto os metaplasmos quanto as variedades linguísticas, são decorrentes de mudanças históricas ocorridas na sociedade.

No artigo intitulado “*Interferências linguísticas bilíngues em produções escritas*” Teis (2007), a partir de investigação sobre o ensino de leitura e escrita para alunos brasiguaios, relata que a falta de compreensão em relação à construção linguística dos alunos bilíngues, por parte de professores, leva a diagnósticos errôneos de incapacidade. Segundo a autora, no aprendizado escolar da Língua Portuguesa esses alunos lançam hipóteses de escrita misturando conhecimentos das línguas portuguesa e espanhola. Consequentemente, reproduzem uma escrita que demonstra a falta de domínio das regras padrão da Língua Portuguesa e, por vezes, os professores não identificam as transferências linguísticas como um produto de construções e hipóteses dos alunos, interpretando de maneira errônea as suas tentativas como dificuldades de aprendizagem. Entretanto, essas deduções sobre a língua tratam de um trabalho de apropriação da escrita e não de desacordo ortográfico, como geralmente costumam ser vistas.

No processo de apropriação da escrita há uma tendência de buscar transferir a fala para a escrita, desconsiderando as diferenças entre ambos. Acerca das

diferenças entre fala e escrita, Faraco (2012) defende que compreender a natureza alfabética do sistema de escrita, bem como suas irregularidades com relação às correspondências entre letras e sons, não implica o domínio das regras ortográficas. Além das diversas irregularidades existentes entre as relações das letras e sons, há também as questões relacionadas às variedades linguísticas existentes nos diferentes contextos sociais, visto que a maior parte dos problemas de fala e de escrita existentes em ambiente escolar relaciona-se à questão da variação linguística.

Faraco, desde a primeira edição de seu livro “Escrita e Alfabetização”, em 1994, já definia a diferença com as relações cruzadas e biunívocas entre letras e sons, problema atinente não apenas à alfabetização, mas, também, à aprendizagem da ortografia. As relações biunívocas são aquelas nas quais uma letra só representa um som cuja representação é apenas esta única letra, caso, por exemplo, da relação entre a letra P e som /p/. As relações cruzadas são aquelas nas quais há mais de uma representação possível para um som, por exemplo, o som /z/ que pode ser representado pelas letras S ou Z. Também nas relações cruzadas uma letra pode representar mais de um som, como, por exemplo, a letra X e seus diversos sons. Dentre as relações cruzadas, entretanto, há maior ou menor arbitrariedade em termos de regras ortográficas. Entre duas vogais, o som /z/ pode ser representado pelas letras S ou Z, como nas palavras CASA e AZAR, por exemplo, relação na qual não há regra possível. As cruzadas parcialmente arbitrárias, ou contextuais, são aquelas nas quais uma regra pode facilmente definir a letra a ser empregada ou o som que a letra representa. Por exemplo, sabe-se que toda palavra que inicia com o som /z/, como ZEBRA, ZUMBI e ZOOLÓGICO, é escrita com a letra Z.

Cagliari escreveu, em 1989, um livro intitulado “Alfabetização e Linguística”, no qual reflete sobre as dificuldades geradas na alfabetização devido às diferenças entre fala e escrita e, também, acerca da necessidade de compreender a diferença entre forma ortográfica da palavra e variações dialetais.

Em obra mais recente desde a primeira edição de “Alfabetização e Linguística”, Cagliari (1998) afirma que:

Desde os primeiros contatos com a escrita, o aluno ouve o professor dizer que o nosso sistema de escrita 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 e consoantes, e representá-los 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 o caos. Para neutralizar a variação dialetal, a escrita inventou a ortografia, fazendo com que todas as palavras tenham apenas uma forma escrita. (CAGLIARI, 1998, p. 354)

Assim, segundo o autor, a cobrança pela escrita em acordo com as convenções ortográficas acontecerá gradativamente, durante o decorrer do processo de alfabetização, nos primeiros anos do ensino fundamental. Faz-se necessário que o professor estabeleça metas para o ensino da Língua Portuguesa durante o ano letivo, inicialmente diagnosticando as principais dificuldades de seus alunos e, após essa sondagem inicial, planejando e definindo as estratégias de ensino a serem desenvolvidas no decorrer do período letivo.

Com relação à alfabetização, Lemle (2001) ressalta que o professor alfabetizador necessita de esclarecimentos sobre conceitos referentes aos sons da fala, relação entre os sons da linguagem falada com a linguagem escrita, bem como conhecimentos sobre as diferentes maneiras de pronunciar as palavras, identificando as maneiras como variações de pronúncia podem afetar a aprendizagem da língua escrita. Segundo a autora, as crianças que se encontram em processo de alfabetização necessitam entender que os símbolos registrados no papel representam os sons da fala e que, nesse processo, há a necessidade de identificar as sutis diferenças entre a grafia das letras diferenciando-as entre si e reconhecendo a relação de cada símbolo ao seu som.

Mais recentemente, Moraes (2010) vem trazendo algumas contribuições para o ensino da ortografia na escola, principalmente sugerindo atividades para trabalhar as dificuldades ortográficas. O autor trabalha com a distinção entre as palavras regulares e irregulares nas correspondências entre grafemas e fonemas. As regulares são aquelas passíveis de compreensão das regras ortográficas, podendo ser aplicadas em várias outras palavras com o mesmo princípio gerativo em que aparece a dificuldade em questão. Por seu turno, as palavras irregulares seriam aquelas que dependeriam da memorização para a sua escrita correta, pois o uso de determinado dígrafo ou letra é justificado apenas pela origem etimológica da palavra.

Segundo o autor, a escrita da Língua Portuguesa possui regularidades e irregularidades, das quais o indivíduo terá que se apropriar para aprimorar sua escrita. Em muitos casos essa apropriação acontece pela compreensão dos princípios gerativos da norma ortográfica e, em outros, será necessária a memorização da

escrita gráfica da palavra. O autor estabelece três tipos de relações de regularidade ortográfica, conforme Quadro 1.

**Quadro 1:** Relações de regularidades ortográficas

| Regularidades           | Relação   | Exemplo  |
|-------------------------|---|--|
| Indiretas               | Cada letra corresponde a apenas um som e vice-versa, independentemente de sua posição na palavra, o que implica numa regularidade absoluta entre letra e som. | Como é o caso das letras <b>p, b, t, d</b> .   |
| Contextuais             | É possível antecipar a escrita ortográfica, levando-se em consideração a posição que determinada letra ocupa na palavra ou, também, as letras vizinhas.       | A nasalização da vogal que vier antes das letras <b>p</b> ou <b>b</b> deve ser obtida pelo uso da letra <b>m</b> , como em pomba e tampa, enquanto a letra <b>n</b> deve ser usada no restante dos casos, como em canto e voando.  |
| Morfológico-gramaticais | São aquelas em que é necessário recorrer à gramática e, em particular, à morfologia, para obter a grafia correta de uma palavra.                              | A escolha entre os sufixos <b>eza</b> ou <b>esa</b> vai depender da categoria gramatical e de aspectos morfológicos da palavra. Caso seja um adjetivo pátrio, será escrita com <b>s</b> (chinesa, portuguesa), mas, se for um substantivo derivado de adjetivo, a palavra deverá ser escrita com a letra <b>z</b> (realeza, beleza). |

**Fonte:** Sistematização da autora a partir do trabalho de Morais (2010)

Nas palavras irregulares não há regras que possam auxiliar o aluno, é necessário memorizar a sua grafia ou recorrer a consultas em dicionários. As irregularidades da nossa ortografia são encontradas nos seguintes grupos de palavras:

- Som /s/ antes das letras E, I : (**C**inema/**S**irene; **S**Ede/**C**Eta );
- Som /ž/: (girafa - jiló);
- Som /z/: (casa – zebu - exame);
- Som /f/: (enxada - enchente);
- Emprego do H inicial (hoje - harpa);
- Disputa entre E – I, O – U. Por vezes a letra E é pronunciada como /i/ em certas variações, por exemplo, na palavra **ONDE**. O mesmo ocorre com a letra “O” pronunciada como /u/, por exemplo, na palavra **AMO**.
- Disputa entre L/ LH (exemplo Júlio / julho; família / toalha);

- Certos ditongos da escrita que possuem a pronúncia reduzida (exemplo: caixa, madeira, vassoura).

Morais (2010) ressalta que o aprendizado da ortografia é um processo complexo e que o resultado positivo da aprendizagem depende de diversos fatores. No entanto, o ensino sistemático fará com que o aluno reflita sobre as diversas dificuldades da ortografia e o ajudará a se tornar um bom escritor. O professor não deve temer os desacordos ortográficos dos alunos, mas sim transformá-los em objetos de reflexão para a busca ao acerto.

Por um lado, precisamos reconhecer que não existem formas de pronunciar “mais corretas” que outras; os julgamentos que fazemos sobre a beleza ou correção das variedades dialetais são estritamente ideológicos. Mesmo os falantes “cultos” de uma língua usam diferentes maneiras de pronunciar, conforme o registro que precisam adotar em determinada situação comunicativa. Além desta fonte de variação individual, sabemos também que o modo de pronunciar as palavras muda conforme a época, a faixa etária, a localidade geográfica, a condição sociocultural, etc. Assim, sempre que pensássemos em anotar no papel as palavras tal como aparecem “em tal pronúncia”, estaríamos operando sobre uma idealização. (MORAIS, 2007, p. 12)

Portanto, Moraes (2007) considera que as diferentes formas de pronúncia da língua falada não interferem no entendimento entre os falantes. Se adotássemos fielmente a transcrição fonética no processo de escrita, teríamos diferentes maneiras de grafia de uma mesma palavra. O autor reconhece que as variedades linguísticas fazem parte do contexto social e, por isso, há a necessidade das convenções ortográficas, que, embora sejam soluções arbitrárias, são essenciais para a escrita ortográfica. No entanto, o autor não estabelece um ensino de ortografia voltado ao contexto de diversidade linguística.

Morais (2010) destaca atividades pedagógicas que podem ser realizadas no ensino da ortografia, mas pouco alude às diferenças entre fala e escrita que emergem na diversidade linguística.

O mesmo se pode afirmar acerca da distinção realizada por Soares (2018), ao classificar a ortografia em transparente e opaca. No caso das línguas transparentes cada fonema corresponde a uma letra e, nas línguas opacas, o mesmo grafema representa diferentes fonemas. A autora descreve a ortografia da Língua Portuguesa brasileira como transparente, quando comparada às complexidades e opacidades da Língua Inglesa. No entanto, a autora não esclarece que para certas variedades da

Língua Portuguesa a opacidade e a transparência da ortografia podem variar. Por exemplo, pode-se afirmar que toda palavra que inicia com o som /z/ é escrita com a letra Z e isso é uma regra completamente arbitrária para falantes da Língua Portuguesa que pronunciam apenas o som /s/ no lugar do som /z/, como pode ocorrer em algumas variedades linguísticas.

Por seu turno, diferentemente de Moraes (2007, 2010) e Soares (2018), Faraco (2005, 2012, 2015) e Cagliari (1998, 2001) consideram o aspecto histórico da língua e as diferenças dialetais. Para Faraco (2005), a Língua Portuguesa é representada por unidades gráficas que, conseqüentemente, representam unidades sonoras. A representação gráfica possui memória etimológica, na qual a grafia de determinadas palavras não depende dos fonemas, mas também da origem das palavras. Portanto, é essencial que o aluno entenda que, no processo de apropriação da escrita, embora grande parte das palavras seja compreensível através da relação letra e som, haverá representações arbitrárias, que exigirão estratégias cognitivas de ensino e aprendizagem. Tanto Faraco (2005, 2012, 2015), quanto Cagliari (2001, 1998), em seus trabalhos aqui citados, sugerem as dificuldades ortográficas que podem surgir da diferença entre fala e escrita, como, por exemplo, quando a criança, na fala, pronuncia o som /p/ ao invés do som /b/, resultando em escritas como POLA, no lugar de BOLA.

Outro autor que considera a fala no desenvolvimento da ortografia é Bagno (2013). O autor postula que a língua é separada em dois grandes grupos. Essa separação serve de mecanismo para que as palavras se articulem entre si nas produções escritas.

O primeiro grupo, classificado como **léxico/palavras/morfologia**, trata das palavras existentes em cada idioma. Esse vocabulário é transmitido entre as gerações, traduzindo as experiências culturais e históricas de uma determinada sociedade. Os falantes de um determinado idioma não serão capazes de dominar por completo o léxico de sua língua materna, pois as línguas estão vivas e as relações sociais humanas em constantes transformações. Algumas palavras se tornam arcaicas, outras são incorporadas ao idioma e outras mudam de significado. Todas essas mudanças ocorrem de maneira gradual e quase imperceptível.

Para o segundo grupo, denominado como o da **gramática/regras/sintaxe**, Bagno (2004) designa um conjunto de regras e prescrições que determinam o uso considerado correto da língua escrita e falada. Tais regras possuem a finalidade de



orientar e regular o uso da língua, estabelecendo um padrão de escrita e de fala baseado em diversos critérios. As fontes de elaboração dessas regras podem ser diversas, dependendo do autor que elaborou as convenções, características sociais e da época de produção de cada gramática. A Língua Portuguesa apresenta as regras a partir da gramática. Porém, quem movimenta e faz da língua um sistema vivo e mutável são os indivíduos, falantes do idioma, que se tornam agentes da comunicação.

Nesse sentido, compreende-se que a língua é um organismo vivo, sendo, por esse motivo, natural que ocorra um distanciamento entre o que é ditado pelas normas e o que é efetivamente utilizado por seus falantes. Portanto, não podemos desconsiderar a importância das regras que preservam o uso de acordo com a norma padrão da língua, principalmente nos ambientes escolares, onde o papel principal é o ensino das normas da língua portuguesa.

Bagno (2003) classifica como Norma, o conjunto de regras que determinam o uso da língua. Assim, “Norma Padrão” é o modelo convencional de regras prescritivas, estipulado por gramáticos e estudiosos da língua. A norma-padrão é ensinada nas escolas e avaliada nas diversas atividades e contextos sociais dos indivíduos. Por sua vez, a “Norma Culta” resulta da prática da língua em meios sociais considerados cultos, como, por exemplo, entre os falantes com formação de nível superior. Também a pessoa poderá falar diferentemente da “Norma Padrão”, mas escrever de acordo com as convenções ortográficas, dependendo do contexto exigido.

Diferentemente de Soares (2018) e Morais (2007, 2010) e, aproximando-se de Faraco (2005, 2012, 2015) e Cagliari (1998, 2001), Bagno (2003, 2004, 2013, 2015) apresenta a relação entre fala e escrita no processo de aprendizagem da ortografia, não se atendo apenas às normas, mas visualizando o papel das variações. Ou seja, observa que uma escrita não ortográfica pode não ser resultado do desconhecimento das normas, mas sim da variação, como, por exemplo, a pessoa que escreve FAMIA, ao invés de FAMÍLIA, pois escreve do modo como fala.

Bagno (2013), considera fundamental que o professor conheça os possíveis desacordos ortográficos de seus alunos decorrentes principalmente de suas maneiras de falar. Portanto, com o objetivo de auxiliar os profissionais no processo de aquisição da escrita dos alunos, o autor categorizou os metaplasmos recorrentes nas produções escritas e os organizou conforme o Quadro 2.

**Quadro 2:** Categorização dos metaplasmos

| DESACORDO ORTOGRÁFICO |  | EXEMPLO  |
|-----------------------|--|--|
| Rotacismo             | Ocorre quando há troca do L por R em encontros consonantais, em sílabas travadas ou em final de palavra.                     | bloco → broco<br>filme → firme<br>falta → farta<br>papel → paper                           |
| Lambdacismo           | Ocorre quando há troca de R por L em sílabas travadas.   | carvão → calvão<br>garfo → galfo   |
| Síncope               | Ocorre em palavras com R em sílaba travada por [S].  | comércio → comecio<br>diversidade → divessidade  |
| Paragoge              | Ocorre com a escrita de E ou I depois de L em final de palavra.  | sol → soli, sole<br>papel → papeli   |
| Eliminação            | Ocorre com a eliminação das marcas de plural redundante (concordância verbal e nominal).                                     | eles vieram sozinhos → eles veio sozinho   |
| Apócope               | Ocorre com a eliminação da letra R em final de palavras (sobretudo verbos no infinitivo, mas também em alguns nomes).        | falar → falá, fala<br>professor → professô,<br>professo<br>maior → maió, maio              |
| Deslateralização      | A escrita do l ao invés em vez de LH, reproduzindo determinada forma de falar na qual não se usa a lateral /lh/.             | trabalho → trabaio   |
| Troca                 | Ocorre com a troca de LH por LI ou vice-versa, por fenômeno semelhante ao anterior. Mais rara é a troca de LH por L simples. | palha → palia<br>família → familia<br>mulher → mulé  |
| Escrita simples       | Ocorre com a substituição do pseudoditongo OU por O.   | ouro → oro<br>cantou → canto, cantô  |
| Escrita simples       | Ocorre com a escrita de E do ditongo EI, em determinados ambientes fonéticos.  | primeiro → primero,<br>primêro<br>queijo → quejo   |
| Escrita I por E       | Ocorre com a escrita de I para o E postônico ou pretônico.   | menina → minina<br>pequeno → piqueno<br>pode → podi<br>cabe → cabi                         |
| Escrita U por O       | Ocorre com a escrita de U para o O postônico ou pretônico.   | moleque → muleque<br>bonita → bunita<br>novo → novu<br>falo → falu                         |
| Síncope               | Vogal postônica dos proparoxítonos.  | pássaro → passo<br>ônibus → onbus<br>sábado → sabo   |
| Desnasalização        | Vogais nasais postônicas.  | vantagem → vantage,<br>vantaje, vantaji<br>ontem → onti<br>eles dormem → eles dormi, dorme |

| DESACORDO ORTOGRÁFICO          |  | EXEMPLO   |
|--------------------------------|--|---|
| Assimilação                    | Ocorre com a substituição de NDO -> NO, nos gerúndios.                 | falando → falano, falanu<br>dormindo → dorminu            |
| Escrita L por U                | Ocorre com a substituição de L por U.                                  | mel → meu<br>volta → vouta<br>anzol → anzol               |
| Epêntese                       | Ocorre com a escrita de I antes de S.                                  | mas → mais<br>capaz → capais, capaiz                      |
| Escrita de I em sílaba travada | Ocorre com a escrita de I pronunciado em sílaba travada por consoante. | pneu → pineu, peneu<br>advogado → adivogado,<br>adevogado |

**Fonte:** Sistematização da autora a partir de Bagno (2013).

Durante o processo de alfabetização, a criança constrói suas hipóteses de escrita que a auxilia em seu aperfeiçoamento e construção de sua aprendizagem. Nesse sentido, Nobel e Simioni (2015) investigaram as dificuldades ortográficas relacionadas com a variação linguística em crianças em processo de alfabetização. As autoras aplicaram testes com turmas do segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Bagé/RS. Analisaram fenômenos decorrentes da variação, como, por exemplo, troca de <l> por <u> (como em “sinau” para “sinal”) e aférese (como em “tá” por “está”). As autoras concluíram que o fenômeno da transcrição fonética se revelou mais recorrente que os demais, como a hipercorreção e a aférese, por exemplo. Além disso, concluíram que os resultados revelaram que as crianças estão refletindo sobre a escrita e criando hipóteses sobre sua relação com a fala.

Por sua vez, Lemle (2001) sintetizou a relação existente entre os sons da fala e as letras do alfabeto, objetivando auxiliar o professor alfabetizador nas práticas pedagógicas. Segundo a autora, existem três tipos de relação entre sons e letras, conforme o Quadro 3.

**Quadro 3:** Relação entre sons e letras

| Relação                      | Descrição   |
|------------------------------|---|
| <b>De um para um</b>         | Cada letra com seu som, cada som com sua letra. Ex.: Letra B e som /b/  |
| <b>De um para mais de um</b> | Cada letra com seu som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição. Ex.: antes do A, O, U, a letra G sempre tem som /g/, como em gato, gota, guria.                         |
| <b>De concorrência</b>       | Mais de uma letra para o mesmo som, ou seja, em uma palavra, o som da letra, na mesma posição, pode ser ortograficamente representado por mais de uma letra. Ex.: o som /z/ em casa e azar. |

**Fonte:** Lemle (2001).

Essas três relações guardam entre si uma ordem lógica, que acontece da maneira mais simples e compreensível, até a etapa mais complexa. Nesse sentido, a autora supõe que a compreensão lógica desenvolvida pelo aluno, nesse processo de aquisição da escrita, também aconteça de maneira gradativa, percorrendo um caminho que passa por essas três etapas.

Lemle (2001) acredita que os desacordos de escrita durante o processo de alfabetização não devem ser vistos pelo professor como um problema. Gradativamente, com a prática da leitura e escrita, tais dificuldades ortográficas diminuirão. A autora ressalta, ainda, que a preocupação com a ortografia não deve ter grande significado, a ponto de inibir a expressão escrita da criança.

A autora sintetizou, objetivamente, um critério prático para avaliar e entender os desacordos ortográficos de escrita cometidos pelos alunos em processo de alfabetização, conforme o Quadro 4. Essa síntese, segundo a autora, facilita no diagnóstico da etapa do processo de alfabetização em que os alunos se encontram. De acordo com Lemle (2001), os alunos que ainda cometem desacordos de ortografia relacionados aos de segunda ordem, ainda não completaram o processo de alfabetização.

**Quadro 4:** Avaliação das falhas de escrita

| Ordem    | Falha  | Exemplos                                      |  |  |  |
|----------|--|---|--|--|--|
|          |  | Desacordo                                     | Correto  | Desacordo                                    | Correto                                      |
| Primeira | Ocorre com a consequência de leitura lenta, com a soletração de cada sílaba e falhas na escrita com a repetição de letras. | ppai<br>meeu<br>trs<br>pota<br>parto<br>sadia | pai<br>meu<br>três<br>porta<br>prato<br>saída  | rano<br>laqis<br>eua<br>sabo<br>gado<br>pita | ramo<br>lápiz<br>lua<br>sapo<br>gato<br>fita |
| Segunda  | Ocorre quando a escrita é uma transcrição fonética da fala.  | matu<br>bodi<br>tempo<br>azma                 | mato<br>bode<br>tempo<br>asma                  | genro<br>ees falão                           | genro<br>eles<br>falam                       |
| Terceira | Ocorre quando há trocas entre letras concorrentes.   | açado<br>trese<br>acim<br>jigante<br>xinelo   | assado<br>treze<br>assim<br>gigante<br>chinelo | chingou<br>puresa<br>sau<br>craro<br>operaro | xingou<br>pureza<br>sal<br>claro<br>operário |

**Fonte:** Lemle (2001), adaptado pela autora.

A categorização realizada por Bagno (2013), e a classificação da avaliação das falhas de escrita, elaborado por Lemle (2001), são objetos de análise neste trabalho, na discussão dos dados da pesquisa.

Outro autor que tangencia o ensino de ortografia é Morais (1996). Para o autor, o processo de alfabetização exige uma atividade mental de análise das palavras com seus fonemas. As convenções ortográficas e as relações entre as letras e os seus respectivos sons não são válidas igualmente para todos os falantes da Língua Portuguesa, dadas as diferenças dialetais.

No entanto, diferentemente do processo de aquisição inicial da leitura e da escrita, a alfabetização, que requer análise dos fonemas, a aprendizagem da ortografia se desenvolve essencialmente a partir do contexto da leitura, hábito que influenciará na escrita ortográfica, tornando-se como um instrumento que permitirá a apropriação da linguagem escrita. Ou seja, para José Morais (1996) é por meio da leitura que ocorrerá a aprendizagem da ortografia.

Nesse sentido, Lemle (2001) explica que as mudanças linguísticas ocorrem em diferentes épocas e espaços sociais, onde tais mudanças são inevitáveis. Consequentemente, seria inviável que as mudanças nas convenções ortográficas ocorressem conforme as mudanças fonéticas. Existe a necessidade do conservadorismo da língua escrita, uma vez que as comunidades falantes são bastante amplas e distintas. A adesão às normas arbitrárias e rígidas na Língua Portuguesa se faz necessária devido à padronização da escrita. Para a autora, cabe ao professor a busca por conhecimentos relacionados às variedades linguísticas e a busca por formação para entender e reconhecer as particularidades da língua falada por seus alunos. Reconhecer as particularidades dos alunos ajuda a contribuir para a amenização do medo, por parte dos alunos, com relação aos desacordos ortográficos e da paralisação das crianças em suas aprendizagens.

Quanto ao ensino de ortografia em sala de aula, Morais (2010) traz algumas contribuições. No ambiente escolar, segundo o autor, há a necessidade de modelos de escrita corretos e adequados ao alcance dos alunos, através de materiais impressos, como livros, jornais, revistas e dicionários. Esses artifícios normalmente seguem a norma padrão da Língua Portuguesa e são importantes fontes de estímulos para a reflexão sobre a escrita correta, principalmente para as crianças que possuem pouco contato com esse tipo de material em seus ambientes familiares, cabendo à

escola oportunizar essa interação.

Para o autor, há a necessidade de encaminhamentos que gerem situações de aprendizagem no processo escolar. É importante fazer com que a reflexão sobre a ortografia esteja presente em todos os momentos da escrita. As curiosidades e as dúvidas devem ser sanadas em todos os momentos da rotina escolar. A reflexão ortográfica não deve ficar somente determinada para os momentos de atividades com ortografia, mas sim diariamente e em todos os momentos de aprendizagem.

Segundo o autor, muitas são as situações de ensino e aprendizagem possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula. Cabe ao professor agir como mediador nesse processo, desenvolvendo suas práticas pedagógicas a partir de textos, promovendo a leitura, a escrita e a reescrita de produções textuais. É preciso tornar o ensino da ortografia prazeroso, através de jogos com palavras, textos lúdicos que estimulam a reflexão e a espontaneidade da escrita, assim como incentivar o uso do dicionário, evidenciando a importância de tal recurso. O professor desempenha papel fundamental como criador de estratégias de aprendizagem, estimulando a reflexão e o aprimoramento da linguagem escrita dos alunos.

Portanto, a ortografia deve ser ensinada sistematicamente, pois, no momento inicial do processo de alfabetização, é absolutamente normal os alunos cometerem desacordos ortográficos ao escreverem. Porém, as curiosidades sobre a ortografia das palavras devem ser estimuladas e transformadas em objetos de estudo e reflexão, ainda na fase inicial da alfabetização, com a finalidade de estimular os alunos a entenderem as complexidades da ortografia da linguagem escrita.

Com base nos princípios do ensino de ortografia advindos das contribuições das relações entre alfabetização e linguística, e na concepção de que é possível fazer o aluno avançar no processo de aprendizagem, constituiu-se a metodologia desta pesquisa, temática do próximo capítulo.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em consonância com a abordagem teórica assumida nessa pesquisa, neste capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do trabalho, abordando dados referentes ao campo investigativo, tais como contexto, os sujeitos envolvidos, a geração de dados e os instrumentos utilizados. Assim, apresentaremos as metodologias desenvolvidas no estudo de caso realizado com uma aluna do terceiro ano do Ensino Fundamental I, falante das línguas Português e Espanhol, matriculada em uma escola municipal de Foz do Iguaçu e a sua apropriação da escrita ortográfica na Língua Portuguesa.

O principal fundamento utilizado nesta pesquisa, e bastante discutido no referencial teórico, foi a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky (1931/2000), que trata da interação entre crianças e adultos, observada em seus experimentos, com base na Zona de Desenvolvimento Próximo.

Segundo Vygotsky (1933/1983), a criança encontra-se na Zona de Desenvolvimento Próximo quando, com a ajuda de um adulto ou um par mais capaz, age de modo mais evoluído do que agiria sozinha. Ainda, conforme Vygotsky (1931/2000), o desenvolvimento da criança se dá em saltos, interrupções, rupturas, retrocessos e descontínuos avanços, pois ocorre na interação entre a maturidade orgânica e o seu contexto social.

A Teoria Histórico-Cultural enfatiza também a importância do ensino de ortografia para que a criança consiga aprender qualquer outro idioma, a partir da reflexão sobre a própria língua materna (VYGOTSKY, 1933/1983). Todavia, para realizar a abordagem de ensino de ortografia com uma aluna bilíngue, também foram utilizadas algumas contribuições do método psicopedagógico, considerando a possibilidade de planejamento de atividades pedagógicas com o objetivo de sanar determinadas dificuldades de aprendizagem.

### 4.1 Âmbito da pesquisa

O âmbito desta pesquisa foi o município de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, região que apresenta contexto multilíngue e multicultural, considerando a proximidade geográfica com as cidades de *Puerto Iguazú*, na Argentina, e *Ciudad del Este*, no Paraguai, representando uma das tríplices fronteiras brasileiras.

No município de Foz do Iguaçu há um ambiente multilíngue, onde línguas de diversos países se encontram, mas, principalmente, o Espanhol, falado nos países vizinhos Paraguai e Argentina, e o Português, língua oficial do Brasil.

Nesse contexto, há alunos que são filhos de pais e mães brasileiros e paraguaios e que, portanto, são bilíngues Português/Espanhol, ou, trilíngues Português/Espanhol/Guarani. Segundo Santos (2004), esses alunos podem ser caracterizados como brasiguaios. Apresentam uma língua híbrida e formam um contexto multilíngue e multidialetal. Alguns desses alunos, residentes no Brasil, estudam nas escolas municipais de Foz do Iguaçu, onde o processo de alfabetização consiste em ler e escrever na Língua Portuguesa. Não é objetivo deste trabalho analisar se a interferência do idioma Espanhol na escrita da Língua Portuguesa de uma criança bilíngue português/espanhol se constitui como uma interlíngua ou se poderia ser denominado de Portunhol. O objetivo é o ensino de ortografia neste contexto peculiar.

Para a realização desta pesquisa, foram identificadas algumas escolas municipais de Foz do Iguaçu, com a finalidade de encontrar alunos que correspondessem aos objetivos do trabalho. A escola selecionada para a realização da pesquisa possui vários alunos falantes de Português e Espanhol, pois, além da sua localização ser próxima à Ponte Internacional da Amizade, que liga o Brasil ao Paraguai, também está situada em um bairro onde residem moradores oriundos do Paraguai.

O primeiro contato com a escola ocorreu com a diretora e as coordenadoras pedagógicas, com o objetivo de prestar os devidos esclarecimentos e a obtenção da autorização necessária para dar início à pesquisa no local. A coordenadora pedagógica da escola apresentou uma lista de alunos e suas respectivas turmas, de acordo com as necessidades apresentadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Com o auxílio da coordenadora pedagógica, foi selecionada uma criança para participar da pesquisa, considerando suas características e sua disponibilidade para participar do estudo. A aluna selecionada frequentava o 3º ano do Ensino Fundamental I, estava matriculada na escola municipal de Foz do Iguaçu, possuía oito anos de idade e já estava alfabetizada, ou seja, demonstrava saber ler e escrever na Língua Portuguesa.



## 4.2 Procedimentos de investigação

Como procedimentos de investigação foi realizado um estudo de caso, com o auxílio de entrevistas e intervenções pedagógicas. O estudo de caso consiste em investigação empírica de fenômeno contemporâneo, dentro de seu contexto na vida real, baseado em várias fontes de evidências e que contribui de forma inigualável para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos (YIN, 2001).

Inicialmente, para auxiliar no planejamento das intervenções foi utilizada a anamnese, que consiste em uma entrevista abrangente, através de um roteiro e que foi baseada nos estudos de Weiss (2012). A anamnese foi importante para a pesquisa, pois segundo a autora, a busca pela compreensão da aquisição de aprendizagem inicia-se no processo de diagnóstico, momento em que a ênfase é a leitura da realidade da criança.

Primeiramente foi realizada uma entrevista com a família da aluna e, em seguida, uma conversa informal com a própria criança, com a intenção de explicar à aluna o objetivo da pesquisa e os passos que seriam desenvolvidos durante a execução do trabalho. Seguindo as sugestões de Sekaran (2003), a entrevista foi escolhida considerando o relacionamento de confiança e a possibilidade de esclarecimentos por parte da entrevistadora, quando necessário. O roteiro da entrevista conteve questões abertas e fechadas, que foram elaboradas com base no referencial teórico, o conteúdo das perguntas encontra-se no apêndice I deste trabalho.

O procedimento possibilitou a integração das dimensões de passado, presente e futuro da aluna, permitindo perceber a construção de sua própria identidade e a elaboração de seus conhecimentos. Com a anamnese, foi possível coletar dados significativos sobre a história de vida da aluna. Durante o processo de anamnese foi exposto aos responsáveis, e também à aluna, que seus nomes não seriam mencionados na pesquisa, com o intuito de preservar suas identidades. Assim, na presente pesquisa o nome da criança foi substituído por um pseudônimo.

Portanto, o primeiro passo para entender as necessidades da aluna que necessitava das intervenções pedagógicas foi analisar o espaço do ambiente escolar e compreender as cobranças da escola, dando sentido ao trabalho no processo de ensino e aprendizagem que a cercava. Assim, as intervenções pedagógicas se

tornariam mais significativas e essenciais no processo de desenvolvimento de aprendizagem.

Compreendida, então, a vivência e as experiências da aluna, os dados obtidos com a anamnese subsidiaram o planejamento das intervenções pedagógicas, as quais foram elaboradas de acordo com as dificuldades verificadas nas avaliações diagnósticas, contemplando atividades, jogos e brincadeiras, com o objetivo de desenvolver aspectos deficitários identificados.

Posteriormente, foram aplicadas as intervenções de ensino da ortografia com a menina falante de Português e Espanhol. As intervenções foram planejadas de maneira que contemplassem o aspecto lúdico, com atividades centradas em jogos, brincadeiras, representações e dramatizações, apresentando para a criança propostas diferentes das desenvolvidas na sala de aula, sempre com o fundamento voltado para os objetivos e os conteúdos programados.

Atuando como mediadora nas intervenções pedagógicas, o pesquisador auxiliou a aluna na superação de suas dificuldades. As propostas de ensino foram pautadas em um contexto significativo para a criança, de acordo com a sua faixa etária e suas dificuldades, respeitando os conhecimentos já adquiridos.

Durante as intervenções, foram realizadas simultaneamente avaliações, com o objetivo de verificar o já assimilado pela aluna com a articulação dos diferentes conteúdos entre si, e seus usos nas diferentes situações escolares e sociais, assim como no processo de assimilação de novos conhecimentos.

Ao fim das avaliações e das atividades de ensino, foi realizado o que é denominado por Weiss (2012) de “devolução ou encaminhamento”, que é a comunicação verbal relatando aos responsáveis, ao aluno, ou também ao professor, os resultados obtidos a partir do diagnóstico e ao longo das intervenções. Na comunicação foram analisados todos os aspectos das situações apresentadas, resultando em uma síntese integradora e um encaminhamento, com sugestões de procedimentos e atividades a serem desenvolvidas posteriormente.

Os procedimentos de investigação utilizados na pesquisa ocorreram conforme descritos no Quadro 5.

**Quadro 5:** Procedimentos de investigação

| Procedimento  | Encaminhamentos Desenvolvidos  | Objetivos  |
|---|--|--|
| A- Entrevista com os responsáveis pela aluna e conversa informal com a criança. | Formada por questões abertas e fechadas, realizada com o pai da aluna, com o objetivo de sondar sobre a história pessoal e familiar da aluna.<br>Apresentação pessoal e profissional do pesquisador e explicação sobre os objetivos do trabalho. | Coleta de dados sobre o histórico pessoal e familiar da aluna.<br>Esclarecimento aos familiares e à aluna sobre os objetivos do trabalho e a relevância da pesquisa. |
| B- Intervenção pedagógica 1   | Atividades com o alfabeto móvel, leitura de texto e ditado de palavras.  | Sondagem da oralidade e da escrita da aluna.<br>Detecção de possíveis dificuldades para auxiliar no planejamento das intervenções pedagógicas.                       |
| C- Intervenção pedagógica 2   | Testes, contemplando atividades de leitura, escrita de palavras e produção frases, como nomeação de gravuras e ditado de palavras.   |  |
| D- Intervenção pedagógica 3   | Sessão lúdica e testes, contemplando a leitura e a escrita. Atividades de formação de palavras com o alfabeto móvel, e também escrita de frases a partir de gravuras.  | Desenvolvimento de propostas de mediação com o objetivo de sanar as dificuldades de escrita da aluna.  |
| E- Intervenção pedagógica 4   | Sessão lúdica e testes contemplando a leitura e a escrita com o jogo “Pares mínimos”, escrita de frases e ditado de palavras.  |  |
| F- Devolução e Encaminhamento   | Apresentação das conclusões sobre o trabalho desenvolvido. Comunicação verbal à coordenadora pedagógica da escola.   | Apresentação do trabalho desenvolvido e os resultados obtidos.<br>Encaminhamento de sugestões de atividades para contemplar o ensino da ortografia.                  |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Cabe observar que as atividades desenvolvidas foram previamente agendadas com os responsáveis pela aluna, além do diretor, coordenador pedagógico e professores da escola onde a criança estava matriculada. A entrevista e as intervenções pedagógicas foram realizadas na sala de apoio pedagógico da escola, no contra turno escolar, no período de maio e junho de 2019.

As sessões pedagógicas, que duraram em torno de 30 minutos cada, utilizaram atividades escritas e lúdicas, centradas na aprendizagem da criança, com o objetivo de avaliar a escrita e a oralidade da aluna. Foram realizadas também estratégias didáticas visando a o ensino de ortografia à criança falante de Português e Espanhol. Todos os passos e o desenvolvimento da pesquisa foram registrados em um “Diário de bordo”, conforme denomina Bortoni-Ricardo (2008). Tal instrumento foi utilizado com o objetivo de auxiliar na análise dos resultados, conteúdo do próximo capítulo.

## **5 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados que compõem esse trabalho. A partir da contextualização do percurso metodológico explicitado no capítulo anterior, relataremos a metodologia adota na pesquisa a partir das intervenções pedagógicas realizadas durante o processo investigativo, delineando a organização do desenvolvimento do trabalho e procurando dialogar com o aporte teórico. Destacamos nessa seção o relato das intervenções pedagógicas e, também, a análise dos resultados obtidos com as atividades e produções textuais desenvolvidas a partir das mediações realizadas.

A análise e o tratamento dos dados foram realizados com base nas informações registradas no diário de bordo e nas produções escritas da aluna. No diário de bordo foram registradas as seguintes informações: planejamento das intervenções pedagógicas; situações geradas durante o desenvolvimento das sessões; e ações realizadas durante o processo investigativo. Em relação às produções escritas da aluna, foi desenvolvida a análise dos registros, a partir das atividades propostas, e das intervenções realizadas, conforme as etapas descritas na sequência.

### **5.1 Anamnese**

Na entrevista realizada em 06 de maio de 2019 com o pai da aluna, constatou-se que a aluna é pertencente a uma família de origem paraguaia. Onde o pai e a mãe são nascidos no Paraguai e que a língua materna da família é o Espanhol. Todavia, a aluna reside juntamente com seu pai na cidade de Foz do Iguaçu desde o ano de 2016. A mãe da aluna permanece morando no Paraguai e, segundo informações do pai, a criança possui contato pessoal com a mãe semanalmente. Aqui no Brasil a criança reside com o pai, a madrasta que é brasileira, além de dois irmãos menores que a aluna. A mudança para Foz do Iguaçu foi justificada pelo responsável, devido ao Brasil oferecer melhores condições de trabalho, saúde e educação.

Verificou-se também que a aluna não frequentou escola no Paraguai, iniciando seus estudos em 2016, no primeiro ano do ensino fundamental, em escola brasileira. A conversa informal realizada com a criança teve como foco principal explicar à aluna

os objetivos da pesquisa, os procedimentos que seriam desenvolvidos durante o trabalho e também a apresentação pessoal e profissional da pesquisadora.

## 5.2 Primeira intervenção pedagógica

A primeira intervenção aconteceu no dia 13 de maio de 2019 e foi realizada com o objetivo de analisar a escrita e a oralidade da criança. Essa sondagem inicial teve como propósito a identificação de possíveis dificuldades da aluna, a organização e o planejamento das próximas intervenções.

Para avaliar a oralidade da aluna, foram desenvolvidas propostas como a leitura em voz alta de uma história infantil e também uma conversa informal. A aluna realizou a leitura da história infantil “*O mais fantástico ovo do mundo*”, do autor Helme Heime. Durante a leitura da história, a aluna não apresentou nenhum desacordo linguístico em sua oralidade.

Na sequência, foi solicitado que a aluna relatasse uma experiência agradável vivida na escola. Durante essas conversas informais foi possível observar que a criança apresentava, na fala, marcas da mistura da língua espanhola com a língua portuguesa. Essa mistura, de acordo com Alvarez (2012), é caracterizada como uma interlíngua, denominada de Portunhol. A aluna apresentava na oralidade trocas sonoras, com os sons /v/ e /b/ e também o som da letra /j/ pela letra /z/, conforme exemplo a seguir.

[...] gosto quando a profe no começo da aula **beiza** todos os alunos...  
(CAMILA, 13/05/2019)

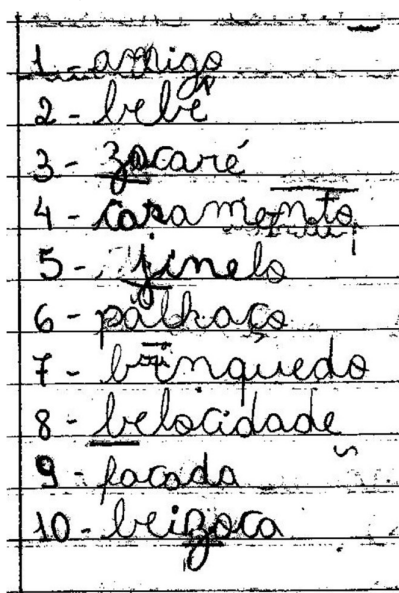
[...] quando saí de casa **escobei** os denti pra vim pra escola. (CAMILA, 13/05/2019)

Ainda durante conversas informais, a aluna apresentava em sua oralidade uma espécie de “sotaque”. Segundo Lyons (1987), o termo sotaque está unicamente relacionado à pronúncia das palavras de certos grupos falantes de uma determinada língua, compreendendo todo tipo de variação fonética de um determinado grupo social, proveniente de determinadas regiões. Percebeu-se, também, que a criança apresentava em sua fala vestígios de uma variedade linguística, possivelmente justificada por sua idade, pois a aluna encontrava-se ainda nos primeiros anos de

escolarização. Provavelmente essa maneira oral de se expressar estivesse presente em sua rotina, quando em contato com seus familiares e amigos.

Para avaliar a produção escrita, foi desenvolvido um ditado ilustrado (Figura 1), com fichas de gravuras que foram apresentadas pela pesquisadora. Foi solicitado que a aluna registrasse, de maneira escrita, o que havia interpretado em cada ilustração. Nessa atividade, a aluna apresentou algumas trocas de letras, como por exemplo, B pelo V, J pelo Z e também J pelo X ou CH.

**Figura 1:** Ditado ilustrado



As línguas espanhola e portuguesa são idiomas que pertencem à mesma origem linguística, o Latim, o que propicia o entendimento entre os falantes na oralidade, porém, ocorrem diferenças quanto ao modo de pronunciar os sons das letras e também quanto à norma escrita das palavras.

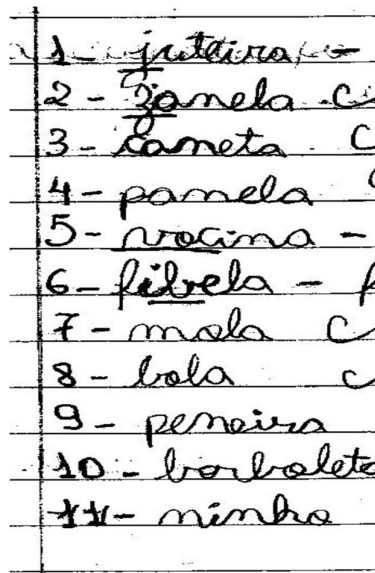
### 5.3 Segunda intervenção pedagógica

A segunda intervenção pedagógica ocorreu no dia 20 de maio de 2019. A partir das sondagens realizadas na sessão anterior, foram planejadas e desenvolvidas atividades que contemplassem as dificuldades identificadas. A sessão teve início com a leitura do livro infantil “E o dente ainda doía”, da autora Ana Terra, que a aluna realizou em voz alta, o que propiciou que fossem realizadas intervenções com o

objetivo de auxiliá-la na pronúncia das palavras com as letras J e V, em observância à norma padrão da Língua Portuguesa.

Em seguida, foi desenvolvido um ditado com palavras (Figura 2) que faziam parte da história lida.

**Figura 2:** Ditado de palavras



Nessa proposta de atividade, a aluna apresentou trocas de letras, como: Z pelo J; V pelo B; e J pelo dígrafo CH. Nesse momento, foi retomada a leitura do alfabeto móvel e pronunciados os sons representados pelas letras, principalmente daquelas que a aluna apresentou trocas, e também, foram reescritas as palavras que estavam em desacordo com a ortografia da Língua Portuguesa. Essas correções foram desenvolvidas com a mediação da pesquisadora. Na sequência, foi proposto que a aluna escrevesse frases relacionadas com a história estudada anteriormente. Percebeu-se que a atividade proposta foi desenvolvida sem a ocorrência das trocas registradas no exercício anterior, conforme mostra a Figura 3.



**Figura 3:** Produção de frases a partir das palavras do ditado

O jogador chutou a bola  
e perdeu a chuteira.

Mamãe pintou a janela  
de amarelo.

O motorista do ônibus  
apertou a buzina.

A fivela da minha sandália  
está apertando o meu pé.

Posteriormente, foi apresentado para a aluna fichas com imagens que representavam situações de personagens que desenvolviam certas atividades. Foi solicitado que ela escrevesse frases sobre essas imagens, conforme registrado na Figura 4.

**Figura 4:** Produção de frases a partir de fichas com imagens

1. O cachorro de Lousa  
e grava bravo

2. Lucia comprou chocola-  
te no mercado, bravo

3. Maria plata flor no  
jardim planta

4. Renata costura a  
roupa largada.

5. A irmã de Jamar  
está desente.

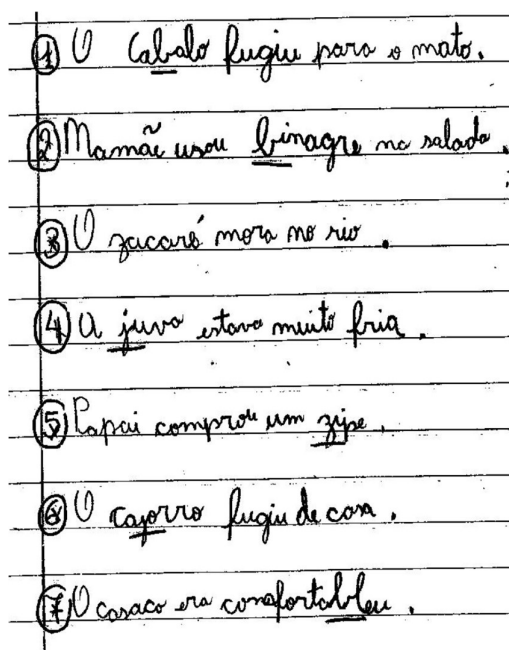
Percebeu-se nessa atividade que a aluna apresentou as trocas das V pelo B, cometeu também a substituição do pseudo ditongo OU por O nas palavras ROUPA e PLANTOU. As correções dessas palavras foram realizadas com o auxílio do alfabeto móvel e com a mediação da pesquisadora.

#### 5.4 Terceira intervenção pedagógica

A terceira intervenção pedagógica aconteceu no dia 27 de maio de 2019. Foram propostas atividades como a formação de palavras com o alfabeto móvel. A criança foi incentivada a formar as seguintes palavras: CAVALO – VELOCIDADE – BEIJOCA – BICICLETA – CHOCOLATE – AUTOMÓVEL – BUZINA – JOGADOR – PIPOCA – PROFESSORA. Essas palavras foram selecionadas a partir das dificuldades que a aluna apresentou durante as intervenções pedagógicas anteriores. Salienta-se que na realização dessa atividade, com o alfabeto móvel, a aluna não apresentou dificuldades, e realizou a escrita ortográfica.

Em seguida, foi proposta a escrita de frases (Figura 5) a partir de gravuras. As imagens foram apresentadas para que a aluna escrevesse frases relacionadas com elas. Nessa atividade, observou-se que a criança apresentou as mesmas trocas de letras registradas nas intervenções anteriores: Z pelo J; V pelo B, e J pelo dígrafo CH.

**Figura 5:** Produção de frases a partir de gravuras



Nesse momento, as palavras em desacordo com a ortografia da Língua Portuguesa foram reescritas com o auxílio do dicionário, sob a orientação da pesquisadora.

De acordo com Moraes (2010), o dicionário é uma importante fonte de estímulos para a reflexão sobre a ortografia, principalmente para as crianças que possuem

pouco contato com esse tipo de material em seus ambientes familiares, cabendo à escola oportunizar essa interação.

### 5.5 Quarta intervenção pedagógica

A quarta intervenção pedagógica ocorreu no dia 3 de junho de 2019. Nesse dia foi realizado o jogo dos “Pares Mínimos” (Quadro 6). O jogo foi sugerido na obra Moraes (2010), visando trabalhar dificuldades ortográficas. Essa atividade consiste em estimular as diferenças fonéticas de algumas palavras. O jogo trabalhado nessa sessão foi adaptado para as dificuldades da aluna. As palavras foram escritas em fichas, as palavras ficavam viradas para baixo. A aluna pegava uma palavra e teria que encontrar entre as demais palavras, aquela que fosse par com a que retirou, como por exemplo, a aluna virou a palavra BOTA, terá que procurar a palavra VOTA.

Nesse momento, a aluna realizou a proposta sem apresentar dificuldades. Em seguida foi desenvolvido um ditado com palavras relacionadas ao jogo, onde novamente desenvolveu a tarefa sem apresentar dificuldades.

**Quadro 6:** Jogo dos pares mínimos

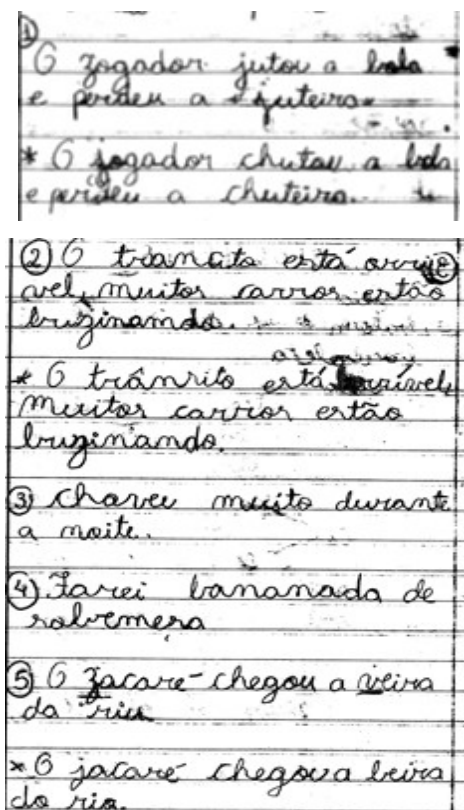
|       |       |
|-------|-------|
| BIA   | VIA   |
| BEM   | VEM   |
| BOTA  | VOTA  |
| BELA  | VELA  |
| BOA   | VOA   |
| BALA  | VALA  |
| BAZAR | VAZAR |
| BASTA | VASTA |

**Fonte:** Moraes (2010), adaptado pela autora.

Segundo Moraes (2010), o uso de jogos com palavras torna o ensino da ortografia prazeroso, estimulando a reflexão e a espontaneidade da escrita.

Ainda nessa intervenção pedagógica, foi desenvolvida a brincadeira “Crie uma frase”, onde a partir de desenhos de animais e objetos a aluna foi estimulada a inventar frases relacionadas às gravuras e em seguida escrever essas frases no caderno, conforme mostra a Figura 6.

**Figura 6:** Brincadeira “Crie uma Frase”



As correções dessas frases foram realizadas pela própria aluna, com o auxílio do dicionário. De acordo com Moraes (2010), a busca pela correção a partir do uso do dicionário, deve ser incentivada pelo professor, pois tal recurso repara as dúvidas e curiosidades dos alunos levando-os a reflexão ortográfica e também tornando o uso do dicionário presente na rotina escolar da sala de aula.

### 5.6 Reunião devolutiva

A reunião devolutiva aconteceu no dia 11 de junho de 2019, com a participação da coordenadora pedagógica da escola em que a aluna estava matriculada. Esse procedimento teve como objetivo relatar à coordenadora pedagógica a conclusão do trabalho desenvolvido.

A partir das informações coletadas e da utilização dos instrumentos avaliativos, assim como das observações realizadas, foram apresentadas para a coordenação pedagógica as atividades que foram desenvolvidas durante as intervenções pedagógicas. Foram explicadas as dificuldades que foram trabalhadas com a aluna, e os resultados que foram alcançados. Também foram sugeridas propostas

pedagógicas que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula para auxiliar alunos com dificuldades semelhantes.

Durante as intervenções pedagógicas a aluna apresentou diferentes dificuldades de escrita em suas produções textuais. Gradativamente, essas dificuldades foram sendo trabalhadas a partir de atividades que estimularam a produção textual e também a reescrita das palavras que a aluna apresentou dificuldades. A partir dessa proposta de reescrita das produções textuais percebeu-se por parte da aluna, uma evolução no processo de assimilação das convenções ortográficas das palavras, demonstrando redução nos desacordos ortográficos apresentados anteriormente. Salienta-se que escrever de acordo com as convenções ortográficas demanda tempo, trata-se de um processo contínuo, que será desenvolvido ao longo do processo de aprendizagem.

### 5.7 Categorização dos desacordos ortográficos

Retomando aos registros realizados no diário de bordo e as atividades de produção textual desenvolvidas pela aluna, durante o desenvolvimento da pesquisa, procurou-se categorizar os desacordos ortográficos registrados no decorrer das intervenções pedagógicas. A categorização dessas palavras foi embasada nos estudos de Bagno (2013) e Lemle (2001), conforme se apresenta no Quadro 7.

**Quadro 7:** Categorização dos desacordos ortográficos da aluna

| Palavra    | Escrita da Aluna | Palavra  | Escrita da Aluna | Análise do desacordo  | Autor        |
|------------|------------------|----------|------------------|---|--------------|
| jacaré     | zacaré           | Fivela   | fibela           | Possível transição da língua espanhola para a língua portuguesa.  |              |
| chineló    | jineló           | jogador  | zogador          |   |              |
| velocidade | belocidade       | chutou   | jutou            |   |              |
| beijoca    | beizoca          | Beira    | veira            |   |              |
| bravo      | vravo            | cavalo   | cabalo           |   |              |
| buscou     | vuscou           | vinagre  | binagre          |   |              |
| chuteira   | juteira          | Chuva    | juva             |   |              |
| buzina     | vocina           | Jipe     | zipe             |   |              |
| janela     | zanela           | cachorro | cajorro          |   |              |
| plantou    | planto           | Roupa    | ropa             | Substituição do pseudo ditongo OU por O.  | Bagno (2013) |
| costurou   | costuro          | Olhou    | olho             |   |              |
| bicicleta  | viciqleta        | vaidoso  | baidoço          | Falhas de terceira ordem, com trocas entre letras concorrentes.<br>Possível transição da língua espanhola para a língua portuguesa. | Lemle (2001) |

| Palavra  | Escrita da Aluna | Palavra     | Escrita da Aluna | Análise do desacordo   | Autor |
|----------|------------------|-------------|------------------|--|-------|
| decidiu  | decidio          | Rio         | riu              | Falhas de segunda ordem, onde a escrita é uma transcrição fonética da fala.  |       |
| sentar   | sentarar         | Voa         | voua             |  |       |
| horrível | orrível          | Boa         | boua             |  |       |
| gostosa  | gostoza          | buzinando   | buzinamdo        | Falhas de terceira ordem, com trocas entre letras concorrentes.  |       |
| trânsito | trancito         | vende       | vemde            |  |       |
| vem      | vein             | confortável | comfortableu     | Falhas de segunda e terceira ordens: escrita é uma transcrição fonética da fala; e trocas entre letras concorrentes. |       |
| bem      | bein             |             |                  |  |       |

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Pode-se perceber no Quadro 7 que foram encontradas uma série de palavras que apresentavam desconformidade na escrita, quando comparadas às convenções ortográficas da língua portuguesa. Foram incluídas na análise todas as palavras, com o objetivo de identificar os casos de escrita não convencional que tivessem relação com a variação linguística, considerando que o professor deve estar atento a todos os casos de grafia não convencional. Pesquisas semelhantes são importantes em sala de aula para que o professor saiba quais são as dúvidas que ocorrem com maior frequência e o que fazer para saná-las.

Salienta-se, ainda, que 37 palavras apresentaram desacordos ortográficos, dentre as quais 20 com características de possível transição da língua espanhola para a língua portuguesa. Nesses casos, as mesmas trocas de letras foram percebidas durante alguns momentos nos registros escritos da aluna. Dentre essas trocas, a palavra deveria ser escrita com a letra J e a aluna escreveu com Z, como por exemplo nas palavras “jogador / zogador”. Houve trocas também entre as letras V por P, como nas palavras “cavalo / cabalo”, e também entre CH por J, no qual a aluna escreveu “chinelo / jinelos”.

A aluna apresentou também desacordo de escrita por meio da substituição do pseudoditongo OU por O, como, por exemplo, na palavra “roupa”, onde a aluna escreveu “ropa”. Em algumas palavras, perceberam-se falhas de segunda e terceira ordens, decorrentes da transcrição fonética da fala e de trocas entre letras concorrentes, que apresentam o mesmo som.

Com a análise dos dados, percebeu-se que a aluna desenvolveu hipóteses

para a escrita e que os desacordos ortográficos realizados estão relacionados à sua maneira de falar. Nesse sentido, Bagno (2003) destaca que é papel fundamental da escola discutir as diferenças linguísticas, conscientizando os alunos de que existem diferentes maneiras de um indivíduo se expressar oralmente, mas que é papel da escola ensinar a forma correta de escrita de acordo com as convenções ortográficas.

A escrita exige do aluno reflexão e uma série de decisões que devem ser tomadas no emprego das letras. Portanto, compreender a busca que a criança realiza ao tentar alcançar a escrita ortográfica, para resolver os problemas que surgem, é fundamental para que o professor consiga auxiliar o aluno nesse processo.

Segundo Lemle (2001), alunos que apresentam falhas de segunda e terceira ordens ainda estão no processo de aquisição da escrita. Essas falhas serão superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita. Cabe ao professor conduzir o aprendizado da criança de acordo com as etapas em que ela se encontra, assim como propor atividades compatíveis com a etapa a ser atingida, respeitando os limites e o tempo de aprendizagem do aluno.

Atividades que incentivam a reflexão acerca da língua escrita e a investigação dos motivos que regem as normas ortográficas são de extrema importância no período de alfabetização, pois é quando a criança cria hipóteses para a escrita, aprendendo as distintas motivações que conduzem ao sistema ortográfico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar esta pesquisa, buscou-se responder a seguinte indagação: **como ensinar ortografia da Língua Portuguesa para alunos falantes de Português e Espanhol no processo de alfabetização?** Na perspectiva de encontrar tais respostas, foi definido como objetivo geral deste trabalho a investigação da apropriação da escrita e suas relações com a oralidade de uma criança que é falante de Português e Espanhol e que estuda em uma escola brasileira.

Na revisão da literatura, as contribuições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural tiveram papel de destaque. Por meio dessas teorias, chegou-se ao entendimento de que a aprendizagem do conhecimento produzido pela sociedade está vinculada ao ensino, seja através das interações sociais, seja pelos ensinamentos direcionados. Consequentemente, percebeu-se que não será qualquer ação que possibilitará resultados positivos, pois eles dependem da intencionalidade, planejamento e sistematização.

Com relação ao ensino da escrita em contexto de variedades linguísticas, compreendeu-se a necessidade do ensino dos aspectos estruturantes da língua, seus mecanismos, seu funcionamento, pois, sem tais conhecimentos, o aluno não garantirá a aprendizagem da escrita como instrumento de interlocução na sociedade. Cagliari (1998) corrobora tal afirmação, destacando a importância de o professor alfabetizador conhecer a organização e o funcionamento do sistema linguístico.

Salienta-se, também, a contribuição da intervenção pedagógica para o alcance dos objetivos propostos. As intervenções pedagógicas foram aplicadas para auxiliar no planejamento de atividades, com o objetivo de sanar as dificuldades ortográficas relacionadas com a variação linguística. Nesse sentido, na primeira intervenção realizada, observou-se que a aluna apresentou desacordos ortográficos em decorrência de sua condição bilíngue, que marcam sua comunicação, tanto oral, quanto escrita. Verificaram-se também algumas trocas de letras como: B pelo V; J pelo Z; e também J pelo X ou CH. Por meio das análises realizadas nas produções textuais da aluna, verificaram-se desacordos ortográficos em seus registros escritos. Tanto as transferências orais para a escrita, quanto as estratégias de escrita realizadas pela criança, refletiam para a variedade linguística que a aluna apresentava. Segundo Faraco (2005), a linguagem escrita é mais conservadora que



a falada, ressaltando a necessidade de ensinar aos alunos sobre a importância das convenções ortográficas.

Nas intervenções seguintes foram realizadas atividades como leitura, produções escritas, ditados e jogos. Percebeu-se uma evolução da aluna, com a assimilação dos desacordos ortográficos que apresentava. Porém, entende-se que as oscilações no processo de aprendizagem são consideradas normais, uma vez que a aprendizagem das regras ortográficas acontece de maneira gradativa, passando por etapas simples até as mais complexas. De acordo com Lemle (2001), a partir de práticas pedagógicas que contemplem a leitura e as atividades lúdicas diversificadas os desacordos ortográficos diminuirão. Salieta-se que nas atividades lúdicas desenvolvidas, com o auxílio de material concreto, a aluna apresentou melhor desempenho, não registrando as referidas trocas de letras. A observação confirma os ensinamentos de Morais (2010), ao explicar que as atividades lúdicas tornam o ensino da ortografia prazeroso para os alunos, estimulando a reflexão e a espontaneidade da escrita.

Acredita-se, a partir da experiência profissional da autora da pesquisa, que os exemplos das atividades lúdicas, centradas no ensino da ortografia, apresentadas neste trabalho, sejam possíveis de serem desenvolvidas pelos professores em turmas com número maior de alunos. Cabendo, portanto ao professor adaptar as atividades propostas para a realidade de suas turmas e também para as dificuldades apresentadas por seus alunos. Pois, de acordo com Cagliari (1998), é necessário que o professor estabeleça metas para o ensino da Língua Portuguesa durante o decorrer do ano letivo, inicialmente diagnosticando as principais dificuldades de seus alunos e, após essa sondagem inicial, planejando e definindo as estratégias de ensino a serem desenvolvidas.

Ressalta-se, também, que a mediação realizada pelo pesquisador desempenhou papel importante nas intervenções pedagógicas e no desempenho da aluna. Com a realização das atividades propostas e a correção dos desacordos ortográficos, as práticas pedagógicas voltadas às dificuldades apresentadas se refletiram positivamente no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, Vigotsky (1931/2000) observa que o papel principal do professor é o de mediador do conhecimento, considerando que as experiências vivenciadas, principalmente no ambiente escolar, resultam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse contexto, destaca-se a importância do esclarecimento por parte do professor com relação às variedades linguísticas, pois assim ele pode auxiliar seus alunos na reflexão consciente sobre as hipóteses de escrita. O embasamento linguístico que os professores precisam ter permitirá que eles conheçam os fenômenos linguísticos presentes na escrita dos seus alunos, e os auxiliará nas explicações coerentes e nas correções necessárias.

Tais constatações reforçam a ideia de que os professores alfabetizadores devem ter uma boa formação em linguística, a fim de compreender as produções escritas e orais de seus alunos, pois, alfabetizadores que detêm conhecimentos linguísticos compreendem as trocas ortográficas na escrita como parte do processo de desenvolvimento da aprendizagem, e não como incapacidade intelectual do aluno.

Esses professores compreendem que proporcionar a seus alunos reflexões sobre o papel da fala e da escrita nesse momento é indispensável, sendo necessários alguns direcionamentos e intervenções para que o aluno consiga finalizar o processo de aquisição da escrita. Direcionamentos e correções em relação à fala e à escrita do aluno não pressupõem uma desvalorização de sua bagagem cultural, mas sim, constituem ações necessárias para a sua alfabetização.

Portanto, a pesquisa corrobora com o referencial teórico e demonstra que as variedades linguísticas são comuns em sala de aula, principalmente em cidades brasileiras de fronteira. De acordo com Faraco (2005), variações na escrita geralmente são consideradas pelos docentes como desacordos ortográficos, e não são tratadas por meio de técnicas e procedimentos adequados que auxiliem o aluno na aquisição da escrita da Língua Portuguesa. Em um país extenso como o Brasil, existem inúmeras situações de variedades linguísticas, relacionadas às experiências sociais, históricas e culturais, trazendo consequências para a linguagem.

Respaldados em Lemle (2001), consideramos que há distinção entre a língua falada e a língua escrita. A linguagem escrita é mais estável do que a linguagem oral, essas diferentes maneiras de pronúncia podem afetar a aprendizagem da língua escrita. Desse modo, as mudanças linguísticas, de ordem social e histórica, que ocorrem na fala nem sempre são transportadas para variedade da língua escrita, causando a complexa relação entre língua falada e escrita. A língua escrita é mais rígida e estática devido à necessidade de conservação e padronização dos modelos escritos. Portanto, a adesão a normas arbitrárias e rígidas torna-se uma necessidade,

que permite a comunicação ampla entre as diferentes sociedades, contemplando a unificação das regras ortográficas. Disso decorre a importância do ensino da ortografia, para possibilitar que diferentes pessoas, de diferentes tempos e lugares possam utilizá-la e compreendê-la, sem a necessidade da presença do sujeito-autor da mensagem ou enunciado. Dessa maneira, defende-se neste trabalho que o reconhecimento das variedades linguísticas e de suas particularidades, por parte dos professores, auxiliam os alunos na compreensão das contradições entre fala e escrita, conferindo a eles uma maior segurança para que possam avançar no processo de apropriação das normas necessárias para utilização do sistema de escrita.

Como limitações da pesquisa, salienta-se para a única aluna que foi pesquisada, estudante do 3º ano do Ensino Fundamental I, considerando o tempo disponível e a escolha da variação linguística originada pelas línguas Português e Espanhol, que é a mais comum na cidade de Foz do Iguaçu, fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina. Entende-se também que outros alunos falantes de Espanhol e Português, possam apresentar diferentes dificuldades de escrita oriundas da variedade linguística, com relação à aluna participante da pesquisa.

Entre as implicações deste estudo, destacam-se as contribuições para os pesquisadores, que ampliam sua base de conhecimento sobre a alfabetização em contexto de variação linguística; os professores alfabetizadores, que procuram técnicas e procedimentos para auxiliar alunos bilíngues na aquisição da escrita; os coordenadores, diretores e demais gestores envolvidos com a educação, que desenvolvem políticas educacionais em regiões de fronteira.

Quanto ao ensino fundamental no Brasil, alguns fatos evidenciados neste trabalho representam desafios adicionais. O primeiro deles está na formação de docentes, cuja formação não inclui conhecimentos linguísticos e a consideração das variedades linguísticas no processo de alfabetização. Outro desafio está no aumento da migração de estrangeiros para o Brasil, com diversas línguas maternas, que dificulta a aprendizagem da língua portuguesa. Além disso, salienta-se o alto número de alunos por sala de aula em turmas de alfabetização, dificultando, muitas vezes, o trabalho do professor em observar a fala individual dos seus alunos. Quando o aluno apresenta dificuldades de pronúncia das palavras, aparecem os problemas relacionados com a ortografia, nos quais a relação entre a fala e a escrita é fundamental para a forma correta da ortografia das palavras.

Finalmente, para estudos futuros, sugere-se a pesquisa com um número maior de alunos bilíngues do ensino fundamental. Sugere-se também a realização de pesquisas com outras variações linguísticas, desta aqui observada.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Usos do livro didático de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental**: uma abordagem etnográfica. 333f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- ANDRÉ, Tamara Cardoso. **Os Usos do Livro Didático de Alfabetização em Foz do Iguaçu, 2010**: Estudo Etnográfico. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. **Novas Línguas / Línguas Novas**: Questões da interlíngua na pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- BAGNO, Marcos. **A Norma Oculta**: Língua & Poder na Sociedade Brasileira. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Português ou Brasileiro?** Um convite à pesquisa. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BAGNO, Marcos. **Gramática de Bolso do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: O que é, Como se faz. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BERGER, Isis Ribeiro. Atitudes de professores brasileiros diante da presença do espanhol e do guarani em escolas na fronteira Brasil - Paraguai. **Signo y Señal**. n. 28, dezembro de 2015, p. 169-185. Bahia. Disponível em: <<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>>. Acesso em: 16/10/2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós Chegemu na Escola, e Agora?** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO. **O Professor Pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** e suas Emendas posteriores. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm)>. Acessado em: 12/09/2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em: 21/11/2018.
- BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acessado em: 12/09/2017.
- CAGLIARI. Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAGLIARI. Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAGLIARI. Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.

- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução: Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2002.
- CARBONI, Florence. **Introdução à Linguística**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- CARBONI, Florence. BARILI, Camila. MELEU, Suélen Martins. PORTO, Débora Lucene. O plurilinguismo na história do Brasil: considerações exploratórias. **Organon**. Porto Alegre, RS. V. 32, n. 62, p. 01-17, 2017.
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Revista Delta**, Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>>. Acessado em: 25/09/2018.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto Cavalcanti. MAHER, Terezinha Machado. **Diferentes Diferenças**: Desafios Interculturais na Sala de Aula, 2005. Disponível em: [passeidireto.com/arquivo/20891105/diferentes-diferencas-desafios-interculturais](http://passeidireto.com/arquivo/20891105/diferentes-diferencas-desafios-interculturais). Acessado em: 25/09/2018.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de Gramática Histórica**. 7. ed. rev. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1976.
- DALINGHAUS, Ione Vier. **Alunos brasiguaios em escola de fronteira Brasil / Paraguai**: um estudo linguístico sobre aprendizagem do Português em Ponta Porã, MS. 185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE, Cascavel, PR, 2009.
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. Dificuldades ortográficas. O domínio da linguagem escrita. Variedades dialetais e alfabetização. São Paulo: Contexto, 1994.
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. Dificuldades ortográficas. O domínio da linguagem escrita. Variedades dialetais e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. ZILLES, Ana Maria Stahl. **Pedagogia da Variação Linguística**: língua, diversidade e ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis...** A redação na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- ILLICH, Ivan. Un elegato en favor de la investigación de la cultura escrita lega. p. 47-79. In. OLSON, David R. TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita y oralidad**. Espanha: Gedisa, 1995.
- LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Série Princípios, 2001.
- LEONTIEV, Aléxis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, Aléxis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A.R. (1929) O desenvolvimento da escrita na criança. In: P. 143-191, VIGOTSKII, L.S. LURIA, A.R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

LYONS, John. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

LIMA, José L. A trajetória do setor de energia elétrica na década de 1970. In: DIAS, Renato F. (Coord.). **A Eletrobrás e a história do setor de energia elétrica no Brasil**. Ciclo de Palestras. Rio de Janeiro: Centro de Memória da eletricidade no Brasil, 1995.

MELO, Thiago Benitez De. **As Identidades que nos habitam: representações, culturas e língua(gens) no contexto escolar transfronteiriço**. 120 f Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2014. Disponível em: <[http://tede.unioeste.br/tede/tde\\_arquivos/4/TDE-2014-10-15T184757Z-1361/Publico/Thiago%20Melo.pdf](http://tede.unioeste.br/tede/tde_arquivos/4/TDE-2014-10-15T184757Z-1361/Publico/Thiago%20Melo.pdf)> Acesso em 11/09/2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **O Aprendizado da Ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: Ensinar e Aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

MORAIS, José. **A Arte de Ler**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1996.

NOBEL, Larissa Ferraz. SIMIONI, Taíse. **A Relação entre a Variação Linguística e as Dificuldades Ortográficas na Alfabetização**. Revista Percursos Linguísticos, V.5, n10, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/8456>. Acesso em:26/10/2019.

PEREIRA, Ancelma Barbosa. **Linguagem e construção identitária de alunos brasileiros em mobilidade geográfica e linguística no contexto da fronteira Brasil / Venezuela**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2012.

SALGADO, Hugo. **Qué es la Ortografía?** Buenos Aires, Argentina: Aique, 1997.

SALGADO, Daniela Fonseca da Silva. **Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português/espanhol**. 2018. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

SANTOS, Maria Elena Pires. **Fatores de risco para o sucesso de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem sociolinguística**. 228 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999.

SANTOS, Maria Elena Pires. **O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo idenitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SEKARAN, U. **Research Methods for Business: A Skill Building Approach**. 4. ed. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2003.

SIMMEL, Georg. A Ponte e a Porta. **Revista Política e Trabalho**. n. 12, p. 10-14, set. 1996. Disponível em: <<http://www.oocities.org/collegetpark/library/8429/12-simmel-1.html>>. Acessado em: 10/03/2019.

SILVA, Sidney de Souza. **Línguas em Contato**: Cenários de Bilinguismo no Brasil. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

STURZA, Eliana Rosa. Fronteiras e práticas linguísticas: um olhar sobre o Portunhol. In **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**. RILI, volume I (3). Madri: editorial Vervuert, 151-160. 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parabola Editorial, 2003.

TEIS, Denize Terezinha. Interferências linguísticas bilíngues em produções escritas. **Revista Trama**. Marechal Cândido Rondon. V. 3, N. 5, p. 73-87, 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/user/Downloads/960-3432-1-PB.pdf>>. Acesso em 29/11/2019.

TRISTONI, Rejane Hauch Pinto. Fronteira (des) encontro de línguas e culturas. **Revista Travessias Ed. XIV**. Cascavel, PR, V.9, N.3, p. 92-119, 2015. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/search/results>> Acesso em 04/10/2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich (1933). Pensamiento y Lenguaje. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor, 1983.

VIGOTSKY. Lev Semenovich (1931). **Obras Escolhidas**. Tomo III. Madri, Espanha: Visor, 2000.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica**: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

WEINREICH, Uriel (1953). **Languages in Contact**. Nova York: Linguistic Circle & The Hague: Mouton.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



## APÊNDICES

## Apêndice I - Anamnese

### ANAMNESE

Esta entrevista será realizada com os responsáveis pela criança, com o objetivo de colher dados significativos sobre a história de vida do aluno, possibilitando entender e conhecer melhor a criança, integrando as dimensões de passado e presente, permitindo perceber a construção ou não de sua própria identidade. Isso só poderemos obter através de informações fornecidas pelos senhores. Suas informações serão importantes e valiosas, para que possamos desenvolver um bom trabalho. Certo de sua colaboração, agradecemos desde já.

#### I IDENTIFICAÇÃO

1. Nome do aluno (a): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) M ( ) F Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### II DADOS FAMILIARES

2. Nome do pai: \_\_\_\_\_

3. Nome da mãe: \_\_\_\_\_

4. Responsável pelo aluno (a): \_\_\_\_\_

5. Quantos irmãos? \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Idades: \_\_\_\_\_

6. Posição no bloco familiar: \_\_\_\_\_

7. Pais: ( ) Casados ( ) Separados. Reação da criança à situação: \_\_\_\_\_

Em caso de separação, a criança vive com quem? \_\_\_\_\_

8. Filho: ( ) Biológico ( ) Adotivo. A criança é ciente de sua adoção? \_\_\_\_\_

Reação da criança à situação: \_\_\_\_\_

**Marque com S (Sim) ou N (Não) para as alternativas abaixo, utilize a linha para especificar algo que acredite ser importante.**

#### 9. Histórico:

A. Gestação: ( ) Completa ( ) Prematura ( ) Pós- matura \_\_\_\_\_

B. Saúde da mãe durante a gestação: ( ) Doenças ( ) Inquietações \_\_\_\_\_

C. Parto: ( ) Normal ( ) Cesariana ( ) Induzido \_\_\_\_\_

- D. Amamentação: ( ) Materna ( ) Artificial \_\_\_\_\_
- E. Apresentou atraso ou problemas na fala: ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_
- F. Dificuldades ou atraso no controle do esfíncter: ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_
- G. Tem enurese (xixi) noturna? ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_
- H. Seu desenvolvimento motor foi no tempo esperado? ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_
- I. Perturbações (pesadelos, sonambulismo, agitação, etc.): ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_
- J. Possui hábitos especiais (requer a presença de alguém, medos, etc.): ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_
- K. Troca letras, fonemas? ( ) Sim ( ) Não Quais? \_\_\_\_\_
- L. Fatos que afetaram o desenvolvimento do (a) aluno (a) (acidentes, operações, traumas, etc.) ou outras ocorrências: \_\_\_\_\_

### 10. Estado Atual da Criança

A. Apresenta alguma dificuldade:

- Na fala? ( ) Sim ( ) Não. Qual? \_\_\_\_\_
- Na visão? ( ) Sim ( ) Não. Qual? \_\_\_\_\_
- Locomoção? ( ) Sim ( ) Não. Qual? \_\_\_\_\_

B. É dependente em quais atividades de vida diária?

- Toma banho sozinho? ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_
- Escova os dentes sozinho? ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_
- Usa o banheiro sozinho? ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_
- Necessita de auxílio para se vestir ou despir? ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_
- Em que idade se deu a retirada das fraldas? \_\_\_\_\_

### 11. Tendências próprias:

- A. Atende as intervenções quando está desobedecendo? ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_
- B. Apresenta choro fácil? ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_
- C. Recusa auxílio? ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_
- D. Tem resistência ao toque (afago, carinho)? ( ) Sim ( ) Não \_\_\_\_\_

**12. Escolaridade:**

- A. A criança já estudou antes em outra escola? \_\_\_\_\_
- B. Qual? \_\_\_\_\_
- C. Motivo da transferência? \_\_\_\_\_
- D. Já repetiu algum ano escolar? ( ) Sim ( ) Não. Qual? \_\_\_\_\_
- E. A criança recebe algum tipo de orientação quanto aos deveres de casa?  
( ) Sim ( ) Não
- F. Quem oferece? \_\_\_\_\_
- G. Durante quanto tempo? \_\_\_\_\_

**13. Participa de algumas das atividades abaixo?**

- A. ( ) Curso de língua estrangeira. Qual (is)? \_\_\_\_\_
- B. ( ) Modalidade esportivas. Qual (is)? \_\_\_\_\_
- C. ( ) Dança? Qual (is)? \_\_\_\_\_
- D. ( ) Instrumento musical? Qual (is)? \_\_\_\_\_
- E. ( ) Outro. Qual (is)? \_\_\_\_\_

**14. Sociabilidade:**

- A. Faz amigos com facilidade? \_\_\_\_\_
- B. Adapta-se facilmente ao meio? \_\_\_\_\_
- C. Quem são os companheiros da criança nas brincadeiras? \_\_\_\_\_
- D. Escolha de grupo:  
( ) Mesmo sexo ( ) Sexo oposto ( ) Criança da mesma idade  
( ) Criança mais nova ( ) Criança mais velha
- E. Distrações preferidas:  
( ) Televisão ( ) Música ( ) Leitura ( ) Coleção ( ) Computador  
( ) Celular  
( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**F. Atitudes sociais predominantes:**

- ( ) Obediente. \_\_\_\_\_
- ( ) Independente. \_\_\_\_\_
- ( ) Comunicativo. \_\_\_\_\_
- ( ) Agressivo. \_\_\_\_\_
- ( ) Cooperador. \_\_\_\_\_

**G. Emocionais:**

- ( ) Tranquilo                      ( ) Seguro
- ( ) Ansioso                      ( ) Alegre
- ( ) Emotivo                      ( ) Queixoso

**H. Sono:**

- ( ) Insônia                                      ( ) Dorme no quarto dos pais
- ( ) Pesadelos                                      ( ) Dorme sozinho
- ( ) Hipersonia (excesso de sono)              ( ) Divide o quarto com alguém? \_\_\_\_

**15. Medidas disciplinares empregadas pelos responsáveis?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**16. Como seu (sua) filho (a) reage quando é contrariado (a), e qual a atitude dos pais nesta ocasião?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**17. Saúde:**

- A. Apresenta problemas neurológicos? ( ) Sim ( ) Não. Qual? \_\_\_\_\_
- B. Faz acompanhamento médico? ( ) Psicológico ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**18. Outras ocorrências:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**19. Contexto Familiar:**

A. Qual é a nacionalidade do pai? E quais idiomas fala?

\_\_\_\_\_

B. Qual é a nacionalidade da mãe? E quais idiomas fala?

\_\_\_\_\_

C. Qual a nacionalidade da criança? E quais idiomas fala?

\_\_\_\_\_

D. Em qual idioma é conversado no ambiente familiar?

\_\_\_\_\_

E. A criança frequentou a escola no país de origem?

\_\_\_\_\_

F. Quais motivos fizeram com que a família viesse morar no Brasil?

\_\_\_\_\_

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

**ANEXOS**

## Anexo I - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS FALANTES DE PORTUGUÊS E ESPANHOL:  
ESTUDO DE CASO

**Pesquisador:** MARISTELA KRAUSE SCHRODER

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 11871018.1.0000.0107

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.294.736

#### Apresentação do Projeto:

Despacho saneador de pendências

#### Objetivo da Pesquisa:

Despacho saneador de pendências

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Despacho saneador de pendências

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Despacho saneador de pendências

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Despacho saneador de pendências

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As dúvidas elencadas na pendência foram devidamente esclarecidas, O Termo de assentimento está devidamente apensado no protocolo do estudo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|----------------|---------|----------|-------|----------|
|----------------|---------|----------|-------|----------|

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR Município: CADCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br



UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.294.736

|   |  |                        |                                 |        |
|---|--|------------------------|---------------------------------|--------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1200182.pdf    | 26/04/2019<br>16:18:27 |                                 | Aceito |
| Outros  | retificandooparecer.docx                         | 26/04/2019<br>16:17:41 | MARISTELA<br>KRAUSE             | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores                               | termodecompromissoparausodedadosemarquivo.pdf    | 04/04/2019<br>11:43:31 | MARISTELA<br>KRAUSE             | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | termodecienciadoreponsavelpelocampo deestudo.pdf | 04/04/2019<br>11:42:39 | MARISTELA<br>KRAUSE<br>SCHRODER | Aceito |
| Folha de Rosto  | folhaderosto.pdf                                 | 02/04/2019<br>15:56:33 | MARISTELA<br>KRAUSE             | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO.docx                                     | 04/09/2018<br>18:17:18 | MARISTELA<br>KRAUSE<br>SCHRODER | Aceito |
| Cronograma  | CRONOGRAMA.docx                                  | 04/09/2018<br>18:15:49 | MARISTELA<br>KRAUSE             | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Tclepais.pdf                                     | 04/09/2018<br>18:06:53 | MARISTELA<br>KRAUSE<br>SCHRODER | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Tclealuno.pdf                                    | 04/09/2018<br>18:06:28 | MARISTELA<br>KRAUSE<br>SCHRODER | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCADEL, 30 de Abril de 2019

Assinado por:  
Dartel Ferrari de Lima  
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069  
Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 85.819-110  
UF: PR Município: CASCADEL  
Telefone: (45)3220-3092 E-mail: cep.prrpg@unioeste.br

**Anexo II – Declaração de ciência****DECLARAÇÃO**

**Título do projeto:** ENSINO DE ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA UMA ALUNA FALANTE DE PORTUGUÊS E ESPANHOL: ESTUDO DE CASO

**Pesquisador:** Maristela Krause Schroder

O pesquisador do projeto acima identificado declara que a coleta de dados não foi iniciada e somente iniciará após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_\_ de Setembro de 20\_\_\_\_.

---

Maristela Krause Schroder

---

Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) colaboradores

**Anexo III – Termo TCLE – Aluno****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**Título do Projeto:** ENSINO DE ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA UMA ALUNA FALANTE DE PORTUGUÊS E ESPANHOL: ESTUDO DE CASO

**Pesquisador responsável:** Maristela Krause Schroder

**Telefone para contato:**

Convidamos seu filho a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de investigar o processo de aquisição da escrita de alunos falantes da língua espanhola matriculados em escolas brasileiras. Para isso será realizado um estudo de caso a partir de intervenções pedagógicas, no contra turno das aulas regulares.

Durante a execução do projeto poderá ocorrer constrangimento da criança perante a intervenção pedagógica, onde a mesma poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa.

Em caso de questionamentos, dúvidas ou relato de algum acontecimento o pesquisador poderá ser contatado a qualquer momento.

Os resultados deste estudo poderão contribuir para a identificação de práticas e métodos de ensino que favoreçam a alfabetização dos alunos multilíngues, respeitando sua identidade social e cultural.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa e a outra com o pesquisador responsável pelo estudo. O participante não pagará nem receberá nenhum valor financeiro para participar da pesquisa. Será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados somente para fins científicos. O participante poderá cancelar sua participação a qualquer momento. Caso necessite de maiores informações o telefone do comitê de ética é 3220-3272.

Ocorrendo algum imprevisto durante a execução do projeto, os responsáveis pela criança serão avisados e as medidas necessárias serão tomadas imediatamente.

Declaro estar ciente do exposto e autorizo ..... a participar da pesquisa.

---

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, Maristela Krause Schroder, declaro que forneci todas as informações do projeto ao responsável pela criança.

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

**Anexo IV – Termo TCLE – Responsável****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**Título do Projeto:** ENSINO DE ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA UMA ALUNA FALANTE DE PORTUGUÊS E ESPANHOL: ESTUDO DE CASO

**Pesquisador responsável:** Maristela Krause Schroder

**Telefone para contato:**

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de investigar o processo de aquisição da escrita de alunos falantes da língua espanhola matriculados em escolas brasileiras. Para isso precisamos realizar uma entrevista com os responsáveis pela criança que participará do estudo. Este procedimento permitirá ao pesquisador compreender dados da realidade da criança e de seu histórico de vida.

Durante a execução da entrevista poderá ocorrer constrangimento dos responsáveis pela criança, perante aos questionamentos de algumas perguntas, onde os mesmos poderão a qualquer momento desistir de participar da pesquisa.

Em caso de questionamentos, dúvidas ou relato de algum acontecimento o pesquisador poderá ser contatado a qualquer momento.

Os resultados deste estudo poderão contribuir para a identificação de práticas e métodos de ensino que favoreçam a alfabetização dos alunos multilíngues, respeitando sua identidade social e cultural.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa e a outra com o pesquisador responsável pelo estudo. O participante não pagará nem receberá nenhum valor financeiro para participar da pesquisa. Será mantido a confidencialidade do sujeito e os dados serão utilizados somente para fins científicos. O participante poderá cancelar sua participação a qualquer momento. Caso necessite de maiores informações o telefone do comitê de ética é 3220-3272.

Ocorrendo algum imprevisto com o entrevistado, durante a entrevista, o pesquisador se responsabiliza em tomar as medidas necessárias de acordo com a situação.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da entrevista.

---

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, Maristela Krause Schroder, declaro que forneci todas as informações da entrevista e do projeto de pesquisa ao participante responsável pela criança.

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

**Anexo V – Termo de ciência do responsável pelo campo de estudo****TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO**

**Título do projeto:** ENSINO DE ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA UMA ALUNA FALANTE DE PORTUGUÊS E ESPANHOL: ESTUDO DE CASO

**Pesquisador:** Maristela Krause Schroder

**Local da pesquisa:**

**Responsável pelo local de realização da pesquisa:**

O pesquisador acima identificado está autorizado a realizar a pesquisa e a coletar dados, os quais serão utilizados exclusivamente para fins científicos, assegurando sua confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as normas da Resolução 466/2012 CNS/MS e suas complementares.

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Anexo VI – Termo de compromisso para uso de dados em arquivo****TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO**

**Título do projeto:** ENSINO DE ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA UMA ALUNA FALANTE DE PORTUGUÊS E ESPANHOL: ESTUDO DE CASO

**Pesquisador:** Maristela Krause Schroder

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

1. Preservar a privacidade dos sujeitos de pesquisa e dados coletados.
2. Preservar as informações que serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão.
3. Divulgar as informações somente de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.
4. Respeitar todas as normas da Resolução 510/2015 CNS/MS e suas complementares na execução deste projeto.

Foz do Iguaçu, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

**Maristela Krause Schroder**

---

**(Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) colaboradores)**