



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

MICHELE CRISTIANE STUMPF

**ERROS ORTOGRÁFICOS EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 8º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO**

CASCAVEL/PR  
2015

MICHELE CRISTIANE STUMPF

**ERROS ORTOGRÁFICOS EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 8º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO**

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

CASCAVEL/PR  
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S926e

Stumpf, Michele Cristiane

Erros ortográficos em produções escritas de alunos do 8º ano do ensino fundamental: uma proposta de trabalho. /Michele Cristiane Stumpf.— Cascavel, 2015.

126 p.

Orientadora: Profª. Drª. Sanimar Busse

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de  
Mestrado Profissional

1. Fala. 2. Escrita. 3. Ortografia. 4. Ensino. I. Busse, Sanimar. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 372.632

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejo – CRB 9ª/965

MICHELE CRISTIANE STUMPF

**ERROS ORTOGRÁFICOS EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 8º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO**

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

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Sanimar Busse  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)  
Orientadora

---

Profa. Dra. Cristiane Hosrt  
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)  
1º Membro Titular

---

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)  
2º Membro Titular

Cascavel, agosto de 2015.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Sanimar Busse, pela orientação sábia, pelos exemplos de conhecimento e dedicação, de responsabilidade e firmeza.

À CAPES, pela concessão da bolsa durante o período de estudos, fato que contribuiu significativamente com a qualidade da pesquisa efetivada.

Às colegas e amigas Jaqueline Pizzi Melchior e Valéria Caimi Marquardt, pelo apoio, pelo incentivo e pelo auxílio nos momentos de indecisão.

Aos alunos do 8º ano B, pela colaboração e dedicação no desenvolvimento da pesquisa e na implementação da proposta didática.

Às minhas diretoras e colegas de trabalho, pelo incentivo e organização de horários nas escolas.

À minha família, pela compreensão nos momentos em que estive ausente e pelo apoio para a conclusão dessa etapa.

**STUMPF, Michele Cristiane.** Erros ortográficos em produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental: **uma proposta de trabalho.** 2015. 126 f.  
**Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, Pr.**

## RESUMO

O trabalho com a Língua Portuguesa nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental tem provocado reflexões sobre questões relacionadas à aprendizagem da escrita. Dentre os aspectos que envolvem a organização de um texto, destacam-se a paragrafação, a pontuação, o uso de letra maiúscula e minúscula e a ortografia, que, em parte, relaciona-se ao uso da língua na modalidade oral e às práticas de leitura, para o domínio do código escrito. O ensino da ortografia, prevendo a relação entre fala e escrita, e as relações cruzadas e arbitrárias da língua, é um desafio aos professores de Língua Portuguesa, principalmente porque os erros e as dúvidas dos alunos ainda estão presentes nos anos finais do Ensino Fundamental. A ortografia desempenha o importante papel de permitir a leitura, pois, independente da fala, da pronúncia ou do dialeto do leitor, a escrita será uma só. O domínio do código escrito auxilia o aluno a compreender o funcionamento da língua e lhe dá autonomia para utilizar a escrita nas diversas esferas de comunicação. Nos anos finais do Ensino Fundamental, os registros ortográficos que violam as regras da escrita podem levar o aluno a se tornar um leitor e produtor de texto que tem seu desempenho comprometido no plano formal e no plano do conteúdo. Entre os problemas encontrados nas produções escritas dos alunos (uso inadequado de letra maiúscula e minúscula, falta de pontuação, falta de acentuação, falta de coerência e coesão, falta de concordância nominal ou verbal), os mais recorrentes são as trocas de letras e a omissão, ou o acréscimo, de letras. Nesta pesquisa objetivamos, por meio de produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, identificar, descrever, analisar, classificar os registros ortográficos e, a partir da ocorrência dos fenômenos e processos fonológicos, planejar e propor atividades de leitura, escrita e análise linguística, voltadas à ortografia, para levar o aluno ao domínio do código escrito. Tomando como base os estudos de Oliveira (2005), esta pesquisa organiza-se a partir da investigação da relação entre fala e escrita e do estudo sobre o percurso que o aluno traça para assimilar e dominar a língua escrita, dissociando-a da fala e da opacidade do sistema. Quando o aluno chega à escola, já possui o domínio da língua materna e, em sua fala, consegue usá-la com eficiência comunicativa nas situações de interação. Sendo a forma de comunicação predominante na modalidade oral, é preciso considerar que, a partir da fala, o aluno é introduzido na linguagem escrita. Nesse sentido, o trabalho com a língua escrita deve tomar como referência o funcionamento da fala e a realidade em que ocorre, considerando as questões de variação linguística presentes na comunidade de fala do aluno, tendo em vista que, ao superar as dúvidas e conflitos da escrita, o aluno passa a aprofundar seu conhecimento sobre os outros níveis da língua e da linguagem.

**PALAVRAS CHAVE:** Fala. Escrita. Ortografia. Ensino.

STUMPF, Michele Cristiane. **Erros ortográficos em produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental: uma proposta de trabalho.** 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, Pr.

### ABSTRACT

The work with Portuguese language in the Elementary and final school grades has provoked reflections of questions related to the knowledge of writing. Among the aspects that involves the text organization, there are the paragraphs, punctuation, the use of capital and lower letters and the spelling, which, in parts, is related to the usage of language in the oral part and the reading practice, to dominate the written code. The teaching of orthography, foreseeing the relation between speaking and writing, and the crossing relations and arbitrary of language, it is a challenge for Portuguese teachers, mainly, because the students' mistakes and doubts are still present in the final grades of Elementary School. The orthography has the important role to permit the reading, because it depends on the speaking, pronunciation or the reader's dialect, the writing is going to be only one. The domain of the written code helps the student to understand the language and it gives him autonomy to use writing in the several communication spheres. In the final grades of Elementary school, the orthographic registers that violate the written rules can lead the student to become a reader and text producer that has its development failed, in the formal plan and in the content plan. Among the problems found in the written productions of students (inappropriate usage of capital and lower letters, lack of punctuation, lack of accentuation, lack of cohesion and coherence, lack of verbal or nominal concordance), the most typical are the change of letters and the omission or addition of letters. . In this research, we aim, for means of written productions from students of the 8<sup>th</sup> grade from Elementary School, to identify, describe, analyze, classify the orthographic registers and, from the occurrence of the phenomena and phonologic processes, to plan and provide reading activities, writing and linguistic analyses, turned to the orthography. Building on Oliveira (2005) studies, this research is organized from the investigation of the relation between speaking and writing and the study about the way the student uses to assimilate and domain the written language, separating it from the speaking and the system's opacity. When the student goes at school he already has his first language, and, in his speaking, he can use it efficiently in situations of interaction. Being the oral part the main communication, it is necessary to consider that from the speaking the student is introduced in the written language. In this sense, work with the written language must take as a reference the operation of speech and the reality that is considering the issues of linguistic variation present in the speech community of the student, considering that, to overcome the doubts and conflicts writing, the student begins to deepen their knowledge of the other levels of language and language.

**KEYWORDS:** Speaking. Writing. Orthography. Education.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01</b> – Representação da escrita alfabética .....	46
<b>QUADRO 02</b> – Relações cruzadas .....	47
<b>QUADRO 03</b> – Relações cruzadas arbitrárias.....	48
<b>QUADRO 04</b> – Outros casos.....	48
<b>QUADRO 05</b> – Ditado.....	49



## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – Escrita espontânea .....	81
<b>FIGURA 2</b> – Escrita espontânea .....	82
<b>FIGURA 3</b> – Ditado 1 .....	84
<b>FIGURA 4</b> – Ditado 2.....	84
<b>FIGURA 5</b> – Quadro de palavras da música .....	87
<b>FIGURA 6</b> – Quadro de palavras da música .....	88
<b>FIGURA 7</b> – Conclusões para o registro do som do /s/ .....	89
<b>FIGURA 8</b> – Formação do plural .....	90
<b>FIGURA 9</b> – Palavras terminadas com /z/ .....	91
<b>FIGURA 10</b> – O uso do /s/ com som de /z/.....	92
<b>FIGURA 11</b> – O uso do /s/ com som de /z/.....	93
<b>FIGURA 12</b> – Música.....	94
<b>FIGURA 13</b> – O uso do // e do /u/ em final de sílaba.....	95
<b>FIGURA 14</b> – O uso do /s/ e do /z/ .....	97
<b>FIGURA 15</b> – Formação de palavras.....	99
<b>FIGURA 16</b> – Formação de palavras.....	100
<b>FIGURA 17</b> – Palavras primitivas e derivadas.....	101
<b>FIGURA 18</b> – Palavras primitivas e derivadas.....	102
<b>FIGURA 19</b> – /des/ e /dez/.....	103
<b>FIGURA 20</b> – Sufixo /eza/ .....	104
<b>FIGURA 21</b> – Uso dos sufixos /ez/ e /eza/ .....	105
<b>FIGURA 22</b> – Palavras do jornal com /sc/ .....	106
<b>FIGURA 23</b> – Palavras do jornal com // em final de sílaba .....	107
<b>FIGURA 24</b> – Desembaralhando letras .....	109
<b>FIGURA 25</b> – Bingo.....	110
<b>FIGURA 26</b> – Desejos para a humanidade .....	112
<b>FIGURA 27</b> – Cartões Natalinos.....	113

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. O PROCESSO DE DISSOCIAÇÃO ENTRE A FALA E A ESCRITA</b> .....	15
1.1 FALA E ESCRITA: PONTOS DE CONTATO .....	15
1.2 A FALA, A ESCRITA E SEUS FENÔMENOS: UM OLHAR PARA O CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO.....	17
1.3 A ESCRITA ORTOGRÁFICA.....	25
1.4 LIMITES E DESAFIOS PARA O ENSINO DA ORTOGRAFIA.....	31
<b>2. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	40
2.1 BASE TEÓRICA E METODOLÓGICA.....	40
2.2 GERAÇÃO DOS DADOS .....	44
<b>3. ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DA PROPSTA DIDÁTICA</b> .....	53
<b>4. DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA</b> .....	57
4.1 APRESENTAÇÃO .....	57
.2 UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM ERROS ORTOGRÁFICOS.....	58
<b>5. ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DA APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA</b> ...	76
5.1 ATIVIDADE DE ESCRITA ESPONTÂNEA .....	80
5.2 ATIVIDADE DE DITADOS .....	83
5.3 MÚSICAS LACUNADAS.....	85
5.4 FORMAÇÃO DE PALAVRAS .....	96
5.5 PESQUISA DE PALAVRAS EM JORNAIS.....	105
5.6 ATIVIDADES COM PROPAGANDAS.....	108
5.7 ATIVIDADES DIVERSAS .....	109
5.8 PRODUÇÃO DE CARTÕES NATALINOS.....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119
<b>ANEXOS</b> .....	123

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte do estudo sobre os erros ortográficos em produções escritas de alunos do 8º ano, do Ensino Fundamental, para a proposta, a aplicação e a análise de estratégias metodológicas de trabalho com o código da língua escrita.

A investigação dos fenômenos e dos processos de construção da escrita nas produções textuais realiza-se por meio da descrição dos erros e dos problemas da relação fala/código/escrita, do percurso que o aluno realiza para assimilar e para dominar a língua escrita, dissociando-a da fala e da opacidade do sistema. A partir da identificação e da descrição da natureza dos problemas ortográficos, foram propostas atividades didáticas de leitura, de escrita e de ortografia para auxiliar o aluno na construção de hipóteses mais eficientes a respeito do código escrito.

O ensino da ortografia, prevendo a relação entre fala e escrita, e as relações cruzadas e arbitrarias da língua, coloca-se como desafio aos professores de Língua Portuguesa, principalmente pelo fato de que os erros e as dúvidas dos alunos ainda estão presentes nos anos finais do Ensino Fundamental. O não domínio da escrita e o desconhecimento da relação entre fala e escrita podem comprometer o desempenho do aluno na produção textual. Considerando toda a investigação realizada nas produções dos alunos é necessário refletir sobre a forma como a escola “poderá apoiar-se na competência linguística que os alunos possuem, para tornar mais fácil e eficiente sua aprendizagem da língua escrita” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 207).

Entre os problemas encontrados nas produções escritas dos alunos (confusão no uso de letra maiúscula e minúscula, falta de pontuação, falta de acentuação, falta de coerência e coesão, falta de concordância nominal ou verbal), os mais recorrentes são as trocas, a omissão ou o acréscimo de letras.

O processo ensino-aprendizagem, diante desse contexto, requer do professor conhecimentos sobre o funcionamento da língua nos diferentes níveis linguísticos e sobre o perfil linguístico dos alunos. A articulação desses elementos como objetos de ensino pode auxiliar o aluno a compreender que a fala e a escrita estão relacionadas, mas que apresentam características distintas que impõem comportamentos e conhecimentos também distintos.

Cabe à escola, portanto, apresentar ao aluno a escrita padrão, sua organização, regras e arbitrariedades, para que o aluno entenda como a língua

funciona e se organiza. Nesse sentido, “nosso sistema principal de escrita é o alfabeto. O alfabeto é um sistema fonográfico, portanto, um sistema que parte da representação de sons para compor palavras e chegar, assim, ao significado” (CAGLIARI, s.d., p. 77). Porém, a representação de sons pode gerar dificuldades, já que alguns sons podem ser representados por diferentes letras, de acordo com o contexto em que são utilizados.

Bortoni-Ricardo (2006) ressalta a complexidade da leitura e da escrita, “que exigem conhecimentos de natureza sintática, semântica e pragmático-cultural” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 204), ou seja, para o estudante apropriar-se da escrita, ele precisa conhecer uma série de outros conceitos. O professor desempenha um papel importante na aquisição e no desenvolvimento da escrita do aluno, pois, ao chegar na escola, traz consigo o falar do seu grupo social, constituído de inúmeras peculiaridades. Cabe, então, ao professor apresentar e ensinar a esse sujeito o dialeto padrão, a sua importância e necessidades de uso, sem desrespeitar a variante linguística apresentada pelo educando.

A atividade de leitura, principalmente de temas que despertem a atenção do aluno, a escrita e a reescrita de textos, de jogos e de atividades com uso de dicionários, por exemplo, podem ser estratégias utilizadas para desenvolver e aprimorar a escrita.

Levar o aluno à compreensão e ao domínio do funcionamento do código escrito é um desafio no ensino da Língua Portuguesa, considerando, principalmente, que no processo de alfabetização não são trabalhadas as questões relacionadas à consciência fonológica, o que leva o aluno a retardar o “divórcio” entre fala e escrita. No entanto, esse é um desafio necessário, pois a ortografia desempenha o importante papel na compreensão da língua escrita, independente da fala, da pronúncia ou do dialeto do leitor, já que a escrita será uma só, ou seja, “se não fosse a força conservadora da ortografia, as palavras seriam escritas de muitas maneiras, dificultando a leitura nos diferentes dialetos” (CAGLIARI, 2002, p.12).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os registros ortográficos que violam as regras da escrita ainda são muito comuns nas produções dos estudantes, e podem levar o aluno a tornar-se um leitor e produtor de texto que tem seu desempenho comprometido. Trata-se de uma lacuna na aprendizagem que o acompanhará durante a sua trajetória escolar, interferindo negativamente no seu rendimento. O domínio do código escrito auxilia o aluno a compreender o

funcionamento da língua e lhe dá autonomia para utilizar a escrita nas diversas esferas de comunicação. Pois, ao superar as dúvidas e conflitos da escrita, o aluno passa a aprofundar seu conhecimento sobre os outros níveis da língua e da linguagem.

Diante do exposto, a realização deste trabalho tem o objetivo de identificar, de descrever, de analisar e de classificar os erros ortográficos em produções escritas dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, para o desenvolvimento de uma proposta didática para o ensino que leve o aluno a compreender a ortografia como um conteúdo formado por regularidades e irregularidades, que tem regras que podem ser compreendidas e outros casos que precisam ser memorizados, pois não apresentam uma regra capaz de explicá-los. Para a implementação da pesquisa, buscamos:

1. Descrever os registros de desvio ortográfico nas produções escritas dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental;
2. Identificar e classificar a natureza dos erros de registro ortográfico a partir de produções escritas (textos e ditados), buscando observar se os alunos acionam algum monitoramento na realização das atividades;
3. Desenvolver uma unidade didática prevendo atividades de leitura, de escrita e de ortografia que visem a trabalhar com os desvios descritos e classificados, na perspectiva de superar as dificuldades de escrita;
4. Aplicar e avaliar os resultados alcançados com o desenvolvimento das atividades.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, além da introdução. No primeiro capítulo, será desenvolvida a fundamentação e a discussão dos princípios teóricos que orientam a pesquisa sobre a relação entre fala e escrita e o ensino da ortografia.

No segundo capítulo, apresentamos os princípios metodológicos do trabalho, os quais envolvem a Linguística Aplicada e os princípios da Sociolinguística. Além de discussões sobre a natureza, a abordagem e o tipo de pesquisa. Nesta parte do trabalho serão descritos os procedimentos para a geração dos dados que resultaram no objeto desta pesquisa e a apresentação dos critérios de análise adotados para o tratamento dos dados.

O terceiro capítulo é dedicado à elaboração e à aplicação da proposta didática, enfatizando a importância do trabalho com a ortografia em sala de aula, de acordo com os documentos oficiais.

No quarto capítulo, apresenta-se a proposta metodológica, compreendendo a função social da escrita. As atividades estão organizadas em roteiros de leitura e de escrita a partir da eleição de músicas e de propagandas.

No quinto e último capítulo serão apresentados os resultados e a análise, considerando os dados gerados a partir de produções escritas dos alunos e a aplicação da proposta didática.

## 1 O PROCESSO DE DISSOCIAÇÃO ENTRE A FALA E A ESCRITA

Apresentamos neste capítulo reflexões e discussões a respeito do processo de compreensão da escrita, considerando sua relação com a fala e o processo que o estudante percorre na tentativa de dissociar a fala da escrita.

### 1.1 FALA E ESCRITA: PONTOS DE CONTATO

A fala é propagada de maneira rápida e dinâmica. Para compreender aquilo que está sendo dito, precisamos unir elementos físicos e psicológicos, pois é necessário transformar o som do que ouvimos em algo que tenha significado. Assim, “para produzir e compreender qualquer enunciado, é preciso fazer uso de uma espécie de REPRESENTAÇÃO das palavras, onde som e significado estejam de alguma forma amalgamados” (MOTTA MAIA, 2003, p. 27). É uma relação complexa em que nenhum elemento pode ser diminuído.

Nesse sentido, “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*” (MARCUSCHI, 2005, p. 17). Já que todos os povos apresentam uma tradição oral, mas, nem todos desenvolveram a tradição escrita. Isto, porém, não torna a fala mais importante do que a escrita, uma vez que cada uma ocupa e desempenha funções essenciais na evolução da linguagem humana.

Ainda, a linguagem é “um fenômeno *inato*, universal e igual para todos” (MARCUSCHI, 2005, p. 16), e o que importa é como o ser humano irá usar a linguagem nas suas práticas sociais. Perceber e compreender as semelhanças e as diferenças existentes entre a fala e a escrita é necessário, assim como conhecer os diferentes conceitos e elementos que compõem cada uma delas.

A representação linguística que utilizamos na fala adota o “código segmental, que permite armazenar um enorme número de palavras com um número pequeno de símbolos” (MOTTA MAIA, 2003, p. 27). Em contrapartida, o ato de falar é mais complexo, exige que o homem faça uso de uma série de estruturas pertencentes a outros sistemas do corpo humano, porém, consegue fazer com notável eficiência.

---

<sup>1</sup> Grifos do autor.

Assim, de maneira coordenada, somos capazes de falar e de respirar fazendo uso dos movimentos articulatórios.

Para que o processo articulatório das palavras aconteça de modo eficaz, utilizamos a organização rítmica.

A articulação contínua dos segmentos exige o seu agrupamento em sílabas – isto é, grupos que gravitam em torno de uma vogal ou de outro segmento razoavelmente SONORO. A organização silábica facilita a articulação na medida em que lhe impõe um ritmo definido: a intercalação de consoantes e vogais leva a uma alternância entre períodos de relativo fechamento e períodos de relativa abertura do trato vocal (MOTTA MAIA, 2003, p. 30).

Toda essa organização restringe as possibilidades de trocas entre dois segmentos, ou de erros, na produção e na percepção da fala.

Em um processo de comparar a fala com a escrita, considera-se que “a fala e a escrita são parcialmente isomórficas” (KATO, 2005, p. 11), o que faz com que, inicialmente, as pessoas se baseiem na fala para realizar a escrita e posteriormente é a fala que irá simular a escrita, ou seja, fala e escrita estão sempre muito próximas.

Dissociar uma da outra é um trabalho complexo, mas necessário, no qual uma não pode ser vista como o espelho da outra, tendo em vista que “a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos” (MARCUSCHI, 2005, p. 17).

Percebemos, assim, que fala e escrita apresentam características próprias e distintas no trato com a linguagem, principalmente nos aspectos formais e estruturais. Dessa forma, “a fala é fluida, evanescente, e apenas insinua os contornos que lhe empresta a linguagem” (MOTTA MAIA, 2003, p. 71-72), ou seja, é passageira. A fala “seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Já a escrita “seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).



Nessa perspectiva, temos a escrita como um complemento da fala e não como um espelho, ou uma concorrente, em que uma é melhor, ou mais importante, do que a outra.

Sobre a fala, Motta Maia (2003) ainda coloca que,

[...] a fala tal como a estamos acostumados a ouvir consiste numa alternância mais ou menos regular de vogais e consoantes. Essa alternância tem o compromisso com a linguagem, na medida em que, realçando os contrastes acústico-articulatórios ao longo do tempo, sugere os pontos em que o contínuo da fala se deve segmentar. Em cada sílaba, o corte consoante-vogal-consoante é autorizado, senão reclamado, por crescendos e decrescendos de musicalidade. Entretanto a fala não saberia recortar-se assim se não tivesse um compromisso maior consigo mesma. Toda manobra quase segmental do mecanismo articulatório insere-se num arcabouço rítmico que revive o pulsar primitivo da fala. É como se, encapsulada na grade segmental da linguagem, ela tentasse reencontrar-se modulando-se, cadenciando-se, acentuando-se (MOTTA MAIA, 2003, p. 74).

No trabalho com a fala e com a escrita em sala de aula é preciso observar seus contextos de uso, pois a função social da língua vai imprimir modalidades de representação que vão do mais formal ao menos formal. Geralmente, a escrita é trabalhada em contextos artificiais de uso, não dando ao aluno uma dimensão mais concreta de interlocução.

## 1.2 A FALA, A ESCRITA E SEUS FENÔMENOS: UM OLHAR PARA O CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO

Acreditar que o Brasil é um país monolíngue e que a língua materna de toda a sua população é o português, por esse ser o idioma oficial do país, é uma ideia equivocada. De acordo com Mollica (2013), somos um país plurilíngue, pois temos em nosso território inúmeras línguas indígenas e comunidades bilíngues, que falam, de maneira fluente, o português e mais um idioma, a partir das suas origens, o que demonstra quão heterogênea é a fala dos brasileiros, cuja origem está centra-se em diferentes falares e línguas em contato.

Compreender e diferenciar cada um desses conceitos é necessário para desmistificar a ideia de que vivemos em um país que fala uma única língua e de que

todos os seus falantes apresentam a mesma língua materna. É preciso, pois, levar em consideração as diferentes maneiras que as pessoas utilizam para se comunicar, influenciadas por diversos idiomas ou dialetos, diversidade de vocabulário e contatos distintos.

Altenhofen (2002) descreve a língua materna como aquela que carrega uma grande carga afetiva, pois é passada, geralmente, dos pais para os filhos. Seria a primeira língua a qual o indivíduo teria acesso e, conseqüentemente, a primeira língua aprendida por ele. Assim, de acordo com as características próprias de cada família, a língua materna aprendida por cada pessoa pode ser diferente, gerando os múltiplos falares que temos em nosso país.

Dessa forma,

[...] uma língua é sempre uma realidade plural, isto é, uma língua é um conjunto de incontáveis variedades: inúmeros dialetos geográficos e sociais, variadíssimos estilos, incontáveis registros aliados às mais diversas atividades humanas (FARACO, 2012, p. 44).

A fala caracteriza-se, assim, pela heterogeneidade das formas linguísticas em todos os níveis. A região Oeste do Paraná, onde está localizada a instituição de ensino pública, da rede estadual, *locus* da pesquisa, destaca-se por esse multiculturalismo. Os alunos, diariamente, estão em contato, nas diferentes situações de interação, com uma fala marcada pela diversidade, principalmente, no nível fonético-fonológico e pelo monitoramento da variedade padrão.

Quando nascemos, somos naturalmente inseridos em um grupo social de fala, de costumes, de crenças e de ideologias. Nossa convivência com esse meio faz com que rapidamente assimilamos as normas do grupo, pois precisamos criar uma identidade capaz de nos identificar socialmente, de nos tornar pertencentes a um clã.

Dentre as características de um grupo, a fala é muito marcante, ou seja, “a linguagem verbal é marca forte, constitutiva, distintiva da nossa espécie” (FARACO, 2012, p. 33). A fala nos identifica social e geograficamente, já que “todo falante nativo usa sua língua conforme as regras próprias de seu dialeto, espelho da comunidade linguística a que está ligado” (CAGLIARI, 2012, p. 33). Na sala de aula é preciso reconhecer essas diferenças e, a partir delas, pensar o ensino das formas mais padronizadas da língua (oral e escrita).

Inicialmente a comunicação da criança acontece por meio de balbucios que, posteriormente, serão transformados em palavras, e, segundo Matzenauer e Miranda (2012), ocorre primeiramente com sílabas repetidas de CV (consoante – vogal) do tipo “papa” ou “mama”, para depois adquirir as formas mais complexas da palavra. Sobre essa questão, “a aquisição das primeiras palavras decorre de interações socioculturais, enquanto que o balbucio não requer interação desta natureza” (SILVA, 2008. P. 114), ou seja, o indivíduo só vai ampliar o seu modo de comunicação se interagir com outros indivíduos semelhantes a ele.

Por meio da constante interação comunicativa entre os falantes, a linguagem falada é dominada rapidamente pela criança. Cagliari (2009) relata que uma criança na faixa etária dos 3 anos de idade já domina a sua língua materna, e mesmo não apresentando um vasto vocabulário, é capaz de compreender e ser compreendida por seu interlocutor.

Nos eventos de comunicação, os falantes vão identificando o grupo ao qual pertencem e, por ser um ato social e coletivo, a linguagem vai sendo adequada às convenções daquele meio. Dessa forma, “a linguagem é um fato social e sobrevive graças às convenções sociais que são admitidas para ela. As pessoas falam da maneira como seus semelhantes e por isso se entendem” (CAGLIARI, 2009, p. 16).

Dentro desses grupos de fala, muitas vezes, criam-se regras e um vocabulário próprio, capaz de identificá-los. Vão, assim, surgindo os diferentes dialetos que compõem a língua de um país. Diante disso, “cada variedade linguística tem suas características próprias, que servem para diferenciá-la das outras variedades” (BAGNO, 2007, p. 47).

A língua ganha vida na fala, pois, no ato da comunicação falada, colocamos a linguagem em movimento e em transformação, com novos termos e novos significados. Assim, a linguagem não pode ser tratada como um monumento imóvel, estático, já que, devido às relações sociais de seus falantes, ela ganha dinamismo e reflete os modos de pensar de seus usuários de acordo com o grupo social ao qual pertencem. Sobre isso,

[...] os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem (CAGLIARI, 2009, p. 70).

Do mesmo modo que a fala se torna uma característica identitária de um povo, ela ainda pode atribuir poder, inclusão ou exclusão do seu usuário. Dessa forma,

[...] a língua não é simplesmente um ‘meio de comunicação’ – ela é um poderoso **instrumento de controle social**, de manutenção ou ruptura dos vínculos sociais, de preservação ou destrocamento das identidades individuais, de promoção ou de humilhação, de inclusão ou de exclusão<sup>2</sup> (BAGNO, 2007, p. 83).

As diferentes identidades sociais e a variação linguística desses grupos são decorrentes de diversos fatores, tais como: grupos etários, gênero, status socioeconômico, grau de escolaridade, mercado de trabalho e rede social. Bortoni-Ricardo (2005) afirma que “os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 14). Ou seja, nosso falar nos aproxima ou nos distancia de determinados grupos sociais.

Na escrita, contudo, o aluno toma como referência os sons/fonemas da língua e, num primeiro momento, realiza a sua transcrição, o que pode levar a erros ortográficos principalmente naquelas palavras cuja ortografia está baseada nas relações cruzadas<sup>3</sup>. Essa realidade se mostra em sala de aula, sobretudo, nas produções escritas dos alunos. É ela que orienta as hipóteses da relação fala e escrita explicitadas nos erros de ortografia.

A “Linguística reconhece a língua como uma realidade intrinsecamente **heterogênea, variável, mutante**, em estreito vínculo com a dinâmica social e com os usos que dela fazem os seus falantes<sup>4</sup>” (BAGNO, 2007, p. 73). Embora exista um percurso considerável de estudos e de pesquisas sobre descrição da fala em todos os níveis linguísticos, as orientações metodológicas e os materiais didáticos não contemplam essas discussões e ainda colocam a língua escrita sobreposta à fala e aos eventos de oralidade.

A escola deve, então, tratar a língua como algo em constante mutação, que vai sendo produzida e alterada por seus falantes, em conformidade com os grupos sociais aos quais estes pertencem, pois “a língua é um *processo*, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma **atividade social**, um *trabalho coletivo*, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a

---

<sup>2</sup> Grifos do autor.

<sup>3</sup> Uma unidade sonora (som) tem mais de uma representação gráfica (letra) possível (CAGLIARI, 2001).

<sup>4</sup> Grifos do autor.

interagir por meio da fala ou da escrita<sup>5</sup> (BAGNO, 2007, p. 36). Precisando, assim, ser estudada constantemente devido às rápidas transformações que sofre.

Marcuschi (2005), sob essa perspectiva, ressalta que

[...] a língua não é um simples sistema de regras, mas uma atividade sociointerativa que exorbita o próprio código como tal. Em consequência, o seu uso assume um lugar central e deve ser o principal objeto de nossa observação porque só assim se elimina o risco de transformá-la em meio de instrumento de transmissão de informações. A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos (MARCUSCHI, 2005, p. 125).

É preciso, portanto, conhecer as diferentes nuances que a língua apresenta, suas regularidades, irregularidades e a variação que sofre de acordo com os seus usuários, para que então seja percebida como um mecanismo de interatividade entre os seres humanos.

Segundo Bagno (2007), a história ocidental percebeu a existência da variação linguística desde muito cedo, no entanto, os intelectuais da época a consideravam como um “problema”, um “defeito”. E esse pensamento só foi modificado muitos anos depois, com o surgimento da Linguística Moderna. Ou seja, apesar de a variação e do estudo possuírem seu espaço no campo acadêmico, ainda temos dificuldade em aceitá-la como algo natural, em partir dela para descrever os fenômenos de escrita e em orientar uma metodologia de trabalho que auxilie os alunos a superarem suas dificuldades.

Para Bortoni-Ricardo (2005), foi a Sociolinguística que ajudou a desfazer a ideia de que um falar é melhor do que outro e de que existem falantes deficientes em sua língua. E completa afirmando que:

Muito embora os preconceitos linguísticos não tenham desaparecido, a sociolinguística forneceu munção teórica e tecnológica para combatê-los, bem como para que os sistemas escolares comesçassem a se preocupar com a adequação de seus métodos às peculiaridades linguísticas e culturais de seus alunos que não provinham das camadas dominantes de sociedade (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 151).

---

<sup>5</sup> Grifos do autor.

Nesse sentido, “a variação linguística precisa ser estudada como fato social e cultural, naquilo que ela é, na riqueza que representa e como reveladora do dinamismo da língua” (BAGNO, 2007, p. 139), uma vez que a língua muda em um processo natural e não há nada que possamos fazer para impedir as suas transformações. Porém, as línguas ainda são diferenciadas pelos seus valores sociais, por isso é importante “constatar que nas sociedades modernas, os valores culturais associados à norma linguística de prestígio, considerada correta, apropriada e bela, são ainda mais arraigados e persistentes que outros, de natureza ética, moral e estética” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 13).

No que diz respeito ao combate do preconceito linguístico a escola tem papel fundamental, uma vez que não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas de seus educandos. Dessa forma, “a escola, naturalmente, deve fazer os alunos verem que eles falam não de uma única maneira, mas de várias, segundo os dialetos de cada um” (CAGLIARI, 2009, p.27). Sobre a reflexão mencionada, estaca-se que “o preconceito é social, mas sua manifestação se dá através das atitudes das pessoas diante de fatos linguísticos. Por isso, ensinar português nas escolas é uma forma de promoção social” (CAGLIARI, 2009, p. 41). Assim, a escola deve mostrar ao aluno como as variedades linguísticas se formam para que ele compreenda que determinadas relações sociais exigem o uso do dialeto-padrão. Sem, no entanto, ceifar desse sujeito a variedade que o identifica culturalmente e socialmente, já que “resguarda-se, assim, o direito que o educando possui à preservação de sua identidade cultural específica, seja ela rural ou urbana, popular ou elitista” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 26).

No ambiente escolar, geralmente, a linguagem não é utilizada somente como forma de comunicação, mas também como forma de avaliação do educando, e inúmeras vezes de um modo pouco natural, em situações hipotéticas que ficam muito distantes da realidade do aluno. Assim, “a escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente” (CAGLIARI, s.d., p. 73)<sup>6</sup>. Bortoni-Ricardo (2005) afirma que “o falante exibirá maior competência comunicativa quando participa de eventos de fala que lhe são familiares e, portanto, viáveis” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2014).

160). Isto nos mostra que a escola precisa rever seus métodos ao trabalhar com a linguagem.

A escola exige a adaptação às normas e às regras, além da aprendizagem formal. Enquanto está no ambiente familiar, o aluno se comunica com naturalidade, expressividade e desenvoltura, pois sua rede social é formada por familiares ou por pessoas muito próximas a ele, o que lhe sugere conforto e segurança para expressar suas ideias, além de esse ambiente ser basicamente formado pela expressão oral. Ao chegar ao ambiente escolar, esse sujeito apresenta dificuldades de comunicação, visto que seus interlocutores são, geralmente, desconhecidos e a comunicação, que era oral, passa a ser, também, escrita. Assim, “a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita, que vamos chamar de cultura de letramento” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 24).

Esta transição é um momento difícil para o educando, pois terá que superar uma série de obstáculos para compreender e dominar a linguagem escrita, e cabe ao professor auxiliá-lo na superação desses novos desafios.

O professor de língua portuguesa deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de sua vida (CAGLIARI, 2009, p. 24).

O ensino de português deve, portanto, proporcionar ao aluno a possibilidade de compreender melhor a sociedade em que vive, como ela é formada linguisticamente e como a linguagem é capaz de melhorar e ampliar o convívio social dos indivíduos. Pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais é “pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (BRASIL, 1998, p. 20).

Ainda,

[...] a escola tem que fazer do ensino de português uma forma de o aluno compreender melhor a sociedade em que vivemos, o que ela espera de cada um linguisticamente e o que podemos fazer usando

essa ou aquela variedade da língua portuguesa (CAGLIARI, 2009, p. 41).

Bortoni-Ricardo (2005) propõe uma pedagogia culturalmente sensível, que tem como objetivo “criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128). Tudo isso no intuito de propiciar ao educando mecanismos diversos, capazes de ampliar seu repertório linguístico, uma vez que irá interagir com colegas que apresentam diferentes formas de falar. Conforme, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita (BRASIL, 1998, p. 34).

Ao encontro dessa questão, “o mais importante de tudo é preservar, no ambiente escolar, o **respeito pelas diferenças** linguísticas, insistir que elas não são ‘erros’ e até mesmo tentar, na medida do possível, mostrar a lógica linguística delas”<sup>7</sup> (BAGNO, 2007, p. 125).

Os estudantes terão acesso à variedade padrão (que deve ser ensinada na escola) e a um conjunto de outras variedades (prestigiadas ou estigmatizadas), dependendo da origem social e cultural dos colegas que frequentam o ambiente escolar, considerando, principalmente, as diferentes situações de interação sobre as quais o aluno precisa ser levado a refletir.

Assim, a

[...] tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação do repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 131).

Possibilitando a todos, portanto, o conhecimento da variedade padrão.

---

<sup>7</sup> Grifos do autor.



### 1.3 A ESCRITA ORTOGRÁFICA

A passagem da cultura oral para a cultura letrada trouxe à humanidade profundas mudanças. A organização das leis consolidou as sociedades, as crenças foram transpostas em religiões que se espalharam pelo mundo e a escrita pode registrar os valores, as ideologias e ampliar a memória humana, além de possibilitar o desenvolvimento das inúmeras áreas do conhecimento.

É nesse panorama que, de acordo com Cagliari (1994), as línguas greco-latinas vão sendo substituídas pelas línguas neolatinas. Porém, essa transição provoca muitas dúvidas, pois sem a definição de uma norma culta, não tem como fixar uma ortografia e os escribas iam produzindo hipóteses para suas escritas, baseadas ora no alfabeto grego, ora no alfabeto latino.

O português, que teve seu ponto alto em Camões – no século XVI passou por um longo período de grande caos ortográfico, o chamado *período arcaico* (do séc. XII ao XIV). Trezentos anos seriam suficientes para acomodar uma certa tradição ortográfica. Mas não foi o que aconteceu. Foi preciso chegar *Os Lusíadas*, no século XVI, com um modelo ortográfico simples e elegante, para dar início a um período da ortografia em que havia um modelo a ser seguido, deixando-se de lado velhos hábitos (CAGLIARI, 1994, p. 103).

Ou seja, com o aumento da produção e da circulação de textos escritos em português, surge a necessidade de consolidar um sistema ortográfico para a língua, que ainda não apresentava uma uniformidade dentre os seus escritos. Segundo Mira Mateus (2006), a questão ortográfica já vinha sendo destacada por diferentes autores em suas gramáticas:

Importa assinalar desde o início que o termo 'ortografia' ocorre já nas primeiras gramáticas portuguesas. No começo da obra de Fernão de Oliveira *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*, publicada em 1536, a Ortografia é nomeada a par do Acento, da Etimologia e da Analogia. No Prólogo da *Gramática da língua Portuguesa* de João de Barros, publicada em 1540, também o autor apresenta a Ortografia como uma das quatro partes em que os latinos 'partem a sua gramática'. No capítulo dedicado à ortografia, diz que se trata de uma palavra grega que 'quer dizer ciência de escrever dereitamente'. Da constituição da palavra deduz que, sendo a *grafia* qualquer forma de escrita, a *orto+grafia* implica escrever de acordo com a norma, ou seja, 'dereitamente' (MIRA MATEUS, 2006, p. 3).

Assim, a escrita vai sendo formulada, reformulada e sistematizada. Com a sua sistematização, além da cultura letrada, surgem também as escolas, que são ambientes específicos para a transmissão/aprendizagem do sistema da escrita e das diversas práticas cognitivas. Dessa forma, “a alfabetização é apenas o momento específico de aprendizado do sistema de notações gráficas” (FARACO, 2012, p. 630). É necessário, no entanto, que esse trabalho de sistematização da escrita, da codificação da fala, em que os sons são representados grafematicamente, se estenda e se aprofunde em todo o trajeto escolar dos alunos.

Apesar de, na Antiguidade, a escrita ser acessível para poucos, com o desenvolvimento dos meios de circulação, que vão desde a evolução do papel até a chegada dos livros impressos, a escrita também se popularizou e passou a ser ensinada e aprendida por um número maior de pessoas.

A tecnologia permitia a multiplicação de livros, os ideais humanistas do Renascimento estimulavam o saber letrado e a Reforma religiosa conduzida por Lutero, ao formular o princípio do sacerdócio universal de todos os crentes, desencadeava a necessidade de todos terem acesso direto ao texto bíblico (FARACO, 2012, p. 77).

A partir dessa realidade multiplicam-se os alfabetizadores assim como os alfabetizados, e essa prática deixa de ser privilégio de pessoas apenas da aristocracia do sexo masculino e passa a ser defendida por alguns estudiosos como algo que deve ser acessível a todas as camadas da população.

Assim, dominar a escrita torna-se sinônimo de prestígio e poder, pois proporciona a transmissão e a reprodução de ideias e ideais, já que “a escrita, seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural” (CAGLIARI, 2009, p. 97).

Se, primeiramente, o domínio da escrita era adquirido com intuitos religiosos ou literários, com o período da industrialização, saber ler e escrever tornou-se forma de qualificação entre os trabalhadores. E, posteriormente, “ter acesso à educação passou a ser um requisito básico para o exercício pleno da cidadania” (FARACO, 2012, p.80) Questionamos, contudo, esse acesso em termos de qualidade, uma vez que, observando as produções de texto de alunos, no final do Ensino Fundamental ou até mesmo no Ensino Médio, é possível observar que o domínio do código escrito não é pleno, ao contrário, é marcado por dúvidas e por hipóteses que remetem ainda ao início da alfabetização.

Muitas dúvidas que os estudantes apresentam sobre a ortografia das palavras é decorrente do sistema adotado:

O sistema alfabético deu origem a diferentes sistemas ortográficos. No caso do português, ao indagarmos sobre a natureza da ortografia veremos que ela é, sobretudo a partir do século XX, preponderantemente fonêmica. Queremos dizer com isto que a escrita procura representar aquilo que é funcional no sistema de sons da língua, isto é, aquilo que possui valor contrastivo. Quando falamos em funcionalidade, ou elementos que possuem valor contrastivo, falamos em fonemas (MIRANDA; SILVA; MEDINA, 2006, p. 1).

Ao longo da história a constituição da ortografia como retrato da boa escrita e sua relação com a fala também se colocou como pauta para discussão e reflexão, conforme destaca Mira Mateus (2006)<sup>8</sup>:

De uma outra perspectiva, discute-se também durante o século XIX e ainda no século XX uma maior ou menor aproximação da ortografia à oralidade. Vejam-se os seguintes títulos: *Escritura repentina. Nova tentativa de revolução orthographica*, 1853, de J. A. de Sousa; *Escrepta sem letras ou novo systema d'escrepta syllabica*, 1866, de Francisco Xavier Calheiros, as várias obras de Barbosa Leão que propõe uma reforma ortográfica 'em sentido sónico' e publica anonimamente, em 1875, as *Considerações sobre a Ortografia Portuguesa* em que 'advoga uma normalização absoluta, com base no sistema 'um som – uma grafia' (MIRA MATEUS, 2006, p. 5-6).

A democratização da escrita e a sua chegada às diferentes camadas da população, impôs uma evolução dos métodos, porém, com muitos desafios a serem transpostos. De acordo com Faraco (2012), o ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, precisa superar o formato disciplinar e fragmentado, que subdivide suas áreas do conhecimento e preocupa-se demais com saberes a serem decorados. O autor ainda afirma que o aluno necessita de um ensino que lhe ofereça “uma experiência de reflexão científica sobre a organização e o funcionamento social da linguagem” (FARACO, 2012, p. 87). Ou seja, a linguagem precisa ser percebida pela escola como uma atividade social significativa, capaz de transmitir conhecimentos entre seus usuários, e que é, principalmente, marcada pelas relações sociais, culturais, históricas e econômicas.

---

<sup>8</sup> Disponível em: [www.iltec.pt/pdf/wpapers/2006-mhmateus-ortografia\\_portuguesa.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2006-mhmateus-ortografia_portuguesa.pdf) Acesso em: 04 jul. 2014.

O surgimento da escrita pode ser tomado, portanto, como um marco na formação social da humanidade, pois é por meio dela que a história, com todas as suas particularidades, é registrada. A escrita enquanto prática social permite a vasta comunicação entre os povos. E as normas que a permeiam são necessárias para que haja uma melhor compreensão do que se pretende dizer.

Dessa forma, “a ortografia é uma convenção, uma invenção histórica necessária para suprir limitações da notação alfabética e que constitui em si um objeto de conhecimento” (MORAIS, 2007, p. 26), já que são as normas ortográficas que proporcionarão um padrão a ser seguido no momento da escrita.

É preciso salientar, portanto, a importância da ortografia no ensino de língua, pois, em decorrência da heterogeneidade da língua falada, com suas inúmeras variantes regionais, se não houvessem normas ortográficas para serem seguidas, a escrita das palavras seria um ato de difícil compreensão. Conforme salientam Reis e Tenani (2011):

[...] a ortografia, portanto, ao apagar e homogeneizar as diferenças existentes entre as variedades linguísticas (pela seleção de características fonéticas de apenas uma delas), acaba por servir como forma de contenção da variação (REIS; TENANI, 2011, p. 30).

A preocupação com a ortografia das línguas é um processo histórico e aconteceu de diferentes maneiras entre as diversas línguas, pois, enquanto algumas optaram por seguir características etimológicas, outras simplificaram a grafia de suas palavras.

A ortografia não é apenas uma questão técnica e que possa ser discutida em abstrato. É também uma questão de amplo alcance educacional, cultural, político e econômico. Nela se emaranham costumes, valores identitários, disposições políticas, preferências de certos momentos históricos, além, claro, de referências ao sistema fonológico da língua (FARACO, 2012, p. 119).

A Língua Portuguesa “tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica” (FARACO, 2012, p. 121). Por apresentar tal característica, a relação fonema/grafema da língua nem sempre será regular e aparecerão representações arbitrárias, que, em muitos momentos, trarão dificuldades ou dúvidas para serem grafadas.

Assim, “em muitos casos há regras, princípios orientadores que nos permitem prever, com segurança, a grafia correta. Em outros casos, é preciso memorizar” (MORAIS, 2010, p. 29). Os casos que podem ser previstos, por meio de regras, são denominados de regulares, já aqueles que não dependem de uma regra para serem grafados e que, por muitas vezes, acompanharão o usuário da língua por toda a vida, são chamados de irregulares.

Conforme destaca Moraes (2010), os muitos erros ortográficos cometidos por alunos, na fase inicial de escrita, são compreensíveis, pois “eles revelam que o aprendiz precisa de ajuda para incorporar todas as facetas da escrita” (MORAIS, 2010, p. 30). Uma vez que a escrita, nem sempre pode ser explicada por uma forma regular, ou seja, por uma regra.

Incorporar o sistema ortográfico da língua é um caminho longo a ser percorrido e dominado pelo estudante, pois independente da maneira como o indivíduo se expressa oralmente, no momento da escrita prevalece a convenção ortográfica. Assim, “na hora de escrever, a ortografia não está interessada em como o falante vai pronunciar, mas apenas com que letras irá escrever” (CAGLIARI, 2002, p. 12). Nesse sentido, a ortografia pode ser percebida como uma forma de neutralizar a grafia correta das palavras, tornando a escrita compreensível. Se considerarmos a ortografia como a forma correta de escrever “é natural que ela necessite de encontrar uma estabilidade nessa variação, estabilidade que muitas vezes é interpretada apenas como uma vertente conservadora” (MIRA MATEUS, 2006, p. 10).

No entanto, Miranda, Silva e Medina (2006) destacam que

A natureza fonêmica da ortografia portuguesa, assim como a dos sistemas ortográficos de outras línguas, garante a unidade do sistema de escrita. Se a escrita fosse fonética, isto é, se representasse exatamente os sons da fala, teríamos uma diversidade tamanha que a unidade da língua ficaria comprometida. Isso porque a escrita reproduziria, não só a imensa variedade dialetal brasileira, mas também aquela que se verifica entre os falares do português europeu e africano. A escrita perderia, assim, o seu papel unificador (MIRANDA; SILVA; MEDINA, 2006, p. 2).

Mira Mateus (2006) ainda observa que “muitas letras da ortografia portuguesa representam elementos do sistema fonológico” (MIRA MATEUS, 2006, p. 17) e afirma, sob essa perspectiva, que esse fato “devia estar presente nos métodos de

ensino e aprendizagem da ortografia visto que pode constituir um apoio para o conhecimento do funcionamento da fonologia do português” (MIRA MATEUS, 2006, p. 17). E completa o seu ponto de vista postulando que:

Se o objectivo, por outro lado, for simplificar a ortografia de uma língua tendo em vista a sua mais fácil aprendizagem, então deve-se ter presente que as letras que representam elementos fonológicos vão ao encontro do conhecimento cognitivo do falante e da sua possibilidade de reconhecer os fonemas da língua. Este é um aspecto que não pode ser escamoteado e que justifica a dignidade atribuída às questões respeitantes à escrita de uma língua (MIRA MATEUS, 2006, p. 18).

Sendo assim, o aprendizado de ortografia é um processo complexo, que exige do aluno um grande esforço de memorização de regras e de formas arbitrárias da escrita, pois a cultura letrada tem na ortografia a forma ideal de representar as palavras. Então, “no processo de constituição da (sua) escrita, o escrevente transita entre diferentes representações, [...], que evidenciam o encontro que o escrevente projeta entre as práticas do oral/falado e do letrado/escrito” (REIS; TENANI, 2011, p. 80). Ao professor cabe, então, a tarefa de estimular esse aluno para que busque sempre superar suas dificuldades.

Dominar uma língua na sua variedade padrão, ainda nos dias de hoje, é tido como sinônimo de poder. É uma forma de “centralizar o que podemos chamar de hierarquia de poucos sobre muitos” (BARBOSA, 2003, p. 56), pois a língua, nessa perspectiva, é vista como uma característica que informa a condição social do seu usuário e é utilizada para a dominação da sociedade.

É na escola que todos os indivíduos entrarão em contato com a variedade que controla as relações sociais de poder. No entanto, esse contato não é garantia de sucesso para a aquisição e o domínio dessa variedade. Dessa forma, “a bagagem cognitiva que a criança traz quando entra para a escola certamente é um fator importante na determinação do seu sucesso ou insucesso escolar” (KATO, 2005, p. 121). Ou seja, o conhecimento prévio e a estimulação aos quais as crianças são submetidas interferem diretamente no desempenho escolar.

Outro fator que precisa ser levado em consideração são as condições de leitura e escrita propostas aos estudantes:

[...] a iniciação à leitura se dê através de textos autênticos, escritos na norma-padrão, e a iniciação à produção escrita preveja um período inicial em que haja, por parte da escola, uma larga tolerância em relação aos desvios de ordem dialetal. A ênfase seria dada à fluência na escrita, e não sobre a precisão gramatical ou ortográfica. Aos poucos, através de exercícios bem-elaborados e, sobretudo, através da leitura, a criança seria levada a monitorar sua escrita para atender aos padrões dessa modalidade (KATO, 2005, p. 123).

No entanto, a escola ainda utiliza a escrita de produções de texto com o intuito, único e exclusivo, de “caçar erros”, fazendo do texto um pretexto para encontrar e corrigir erros de ortografia. Com isso, deixa de promover com os estudantes a reflexão sobre o uso da língua e a importância da sua organização. E quanto aos erros, não basta apontá-los, é preciso buscar as suas causas e promover momentos de formulação de hipóteses que expliquem esses erros.

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas (BRASIL, 1998, p. 78).

Dessa forma,

Embora não devam ser desprezados os outros espaços pelos quais circula o escrevente e que, portanto, o constituem em sua relação com a escrita, o papel central da escola se estabelece à medida que é a instituição socialmente responsável pela alfabetização e pelo ensino da escrita (REIS; TENANI, 2011, p. 108).

Afinal, é no ambiente escolar que todos terão acesso à linguagem escrita de forma sistematizada.

#### 1.4 LIMITES E DESAFIOS PARA O ENSINO DA ORTOGRAFIA

Ao ingressar na escola, além de conviver com falares diferentes e colegas que apresentam comportamentos sociais e culturais distintos, o estudante iniciará o processo de aquisição da linguagem escrita. Normalmente, a primeira tentativa de

escrita é a pictográfica, na qual o aprendiz faz representações do mundo à volta por meio de desenhos. Posteriormente, vem a escrita silábica, que pode ser caracterizada pelo uso de uma letra para representar cada sílaba da palavra, até chegar a escrita alfabética.

Para Lemle (2007), a criança faz diversas relações sobre a escrita. A primeira é a biunívoca, na qual ela acredita que cada letra possua um som e vice-versa. Depois percebe que existem relações mais complexas, em que uma letra pode apresentar sons diferentes, ou um som pode ser representado por mais de uma letra, até chegar às relações arbitrárias, quando descobre que muitos aspectos da escrita precisam ser memorizados.

Segundo Oliveira (2005), no início do processo de escrita, o aprendiz toma como referência a sua própria fala para realizar seus registros. No entanto, chega um momento em que a escrita precisa superar a fala.

Fazer o aluno compreender essas diferentes relações, entre sons e letras e entre fala e escrita, é função da escola. Considerando que, inicialmente, “na atividade de escrita o aluno toma a fala como ponto de partida, registrando as variantes da sua comunidade de fala ou transcrevendo-a a partir do seu contínuo” (BUSSE, 2013, p. 196), é necessário que o professor conheça a realidade linguística da comunidade do aluno.

Isto porque,

Na língua escrita, quase todos os processos fonológicos variáveis vão aparecer refletidos, mas não simultaneamente em todo o vocabulário possivelmente afetado. Fatores de ordem social influenciam também na quantidade de tais registros, especialmente os referentes ao perfil sociolinguístico do falante aprendiz de escrita (MOLLICA, 2003, p. 23).

O reconhecimento de que a comunidade de fala reflete o encontro de diferentes culturas em diferentes momentos da história e o conhecimento dos diferentes níveis da língua, principalmente o fonético-fonológico, pode levar o professor a planejar as atividades de produção escrita e de registro gráfico/ortográfico da Língua Portuguesa. Considerando que a escrita é uma prática que envolve aspectos fonológicos, morfológicos, gramaticais e textuais que precisam ser dominados pelo aprendiz.

Diante dos diversos problemas que as produções escritas apresentam, como transcrição da fala, incompreensão da representação grafema/fonema e dos limites



da distinção de palavra fonológica e vocábulo formal, o professor, mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental, deve compreender que o aluno registra nos erros o conhecimento que percorre até consolidar a escrita.

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

Em algumas situações, a palavra falada não coincide com a palavra escrita, pois durante a fala produzimos menos pausas do que precisamos representar na escrita. Além disso, o modo como falamos, pronunciamos ou entoamos as palavras pode ser representado/segmentado em nossos escritos. A palavra é “um objeto de reflexão para o escrevente, cujos significados e limites não são dados necessariamente por uma convenção ortográfica, mas são constituídos à medida que o escrevente segmenta a realidade e a representa por meio da linguagem” (TENANI, 2008, p. 243). O domínio ortográfico implica, portanto, conhecimentos sobre o funcionamento da língua e que extrapola a mera transcrição da fala (BUSSE, SELLA; BUDKE, 2015).

Ainda sobre a relação fala e escrita, “a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala” (CAGLIARI, 2009, p. 101). Percebemos, assim, que a aquisição da escrita é um processo desafiador para todo o indivíduo, tendo em vista que necessita de uma série de outros conhecimentos para ser produzida adequadamente. Assim, a aquisição da escrita “não é somente uma habilidade que se adquire a partir de treino ou repetição, como também não se dá espontaneamente pela maturação cognitiva do sujeito, mas envolve o domínio crescente de uma técnica cultural complexa” (TULESKI; CHAVES; BARROCO, 2012, p. 35).

Todo o trabalho que é desenvolvido antes do domínio do alfabeto é de extrema importância para a aquisição da escrita alfabética, dos primeiros rabiscos ou desenhos, até o manuseio de livros e a leitura de histórias realizadas por adultos para as crianças. Isto fará com que o aluno, desde cedo, perceba que a escrita tem uma função social, pois o levará a compreender a organização da escrita e,

posteriormente, seu funcionamento. Destaca-se, aqui, o trabalho com a consciência fonológica dos alunos, ou seja, a percepção dos diferentes sons da língua.

Uma vez que o escrevente precisa, a partir do conhecimento da linguagem verbal oral, que já possui, construir a representação da escrita:

A escrita é uma prática social, heterogeneamente constituída pelo trânsito do sujeito entre práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito. Por meio desse trânsito, o sujeito-escrevente constrói diferentes representações da escrita, que dão pistas das relações (cambiantes) que estabelece entre o oral/falado e o letrado/escrito (REIS; TENANI, 2011, p. 14).

No entanto, o aprendiz terá que perceber que, mesmo sendo um meio de expressão da linguagem verbal, a oralidade está distante da escrita, e que dominar a fala não significa ter condições suficientes para representá-la por meio do código, pois cada uma apresenta características próprias, com percursos cognitivos distintos. Portanto, escrever requer do seu autor conhecimentos de normas e de convenções, além de determinar uma função para aquilo que se escreve. Assim, “a fala é regida por imposições de ordem comunicacional e funcional, enquanto a escrita sofre, além disso, as imposições de ordem normativa e convencional, que podem, por vezes, conflitar com as de ordem funcional” (KATO, 2005, p.28).

Faraco (1994) destaca que a relação entre som/fonema e letra/grafema nem sempre é totalmente previsível, já que o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita, a partir das representações arbitrárias, ou seja, a escrita não representa a fala, devido à origem etimológica. Além da memória etimológica, a escrita apresenta relativa neutralidade em relação à fala, pois, devido à variação dialetal, a fala apresenta variedades fonético-fonológicas que não são representadas na escrita.

A representação da escrita (entre unidades sonoras e unidades gráficas), no que tange à fala, é marcada, segundo Faraco (1994), por relações que vão desde a representação do fonema até as formas arbitrárias e irregulares:

- a) Relações biunívocas, uma determinada unidade sonora corresponde a uma unidade gráfica, e vice-versa, são relações absolutas;
- b) Relações cruzadas, uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível e, em outro caso, uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora.

Assim,

[...] a diferença entre essa situação (regularidade relativa) e a primeira (regularidade absoluta) é que a previsibilidade aqui é determinada pelo contexto, isto é, pela posição da unidade sonora ou da unidade gráfica na sílaba ou na palavra; ou ainda pelo elemento que a segue (FARACO, 1994, p. 15).

Além disso, a comunicação escrita não conta com a presença física de um interlocutor, portanto, ela precisa ser clara e objetiva sobre o que pretende transmitir. Sobre esse aspecto:

O ato de escrever exige, então, cuidadoso planejamento prévio; sua temática não pode ser difusa, mas deve ser centrada, sequencialmente bem trabalhada e apoiada em recursos coesivos estritamente controlados. Falhas graves em qualquer desses aspectos comprometem a compreensão e, por consequência, a interlocução (FARACO, 2012, p. 49).

A produção escrita gera, nessas condições, desconforto para muitos estudantes, que afirmam não saber escrever, mesmo sendo usuários da língua. Assim, quando precisam fazer uso da escrita acreditam que não sabem usá-la. Dessa forma, “os usuários da língua, não raramente, sentem-se constrangidos na hora de escrever, não por causa do conteúdo, mas da grafia de certas palavras” (CAGLIARI, 2002, p. 2). Ou seja, a ortografia aparece como um dos maiores problemas da escrita, tanto para o aluno que não sabe como escrever quanto para o professor que precisa buscar meios para sanar as dúvidas do seu aluno.

Cagliari (2002) afirma que “os professores são unânimes em dizer que a ortografia é um objetivo a ser alcançado” (CAGLIARI, 2002, p. 2), pelo fato de que é um conteúdo que ainda gera muitas dúvidas e discussões acerca de como deve ser abordado e trabalhado. Talvez, por ser algo imposto, “a ortografia da língua portuguesa é estabelecida em forma de lei” (REIS; TENANI, 2011, p. 28).

Sobre essa ótica, a ortografia, “uma vez aceita e generalizada, torna-se uma forma de escrita congelada, fixa, imutável, que deve ser aprendida através de regras e da memorização de formas estabelecidas arbitrariamente pela tradição ou por algum legislador” (CAGLIARI, 2002, p. 13). No entanto, o fato de o aluno passar pela escola não garante a ele o domínio da escrita ortográfica, talvez porque “ensinar significa não somente dar conteúdos e propor atividades, mas também corrigir e disciplinar. É essencial estimular os alunos a terem dúvidas ortográficas e a

expressá-las para que resolvam suas dificuldades” (CAGLIARI, 2002, p. 14). Ou seja, o aluno precisa ser constantemente instigado a aprender, a compreender e a apreender a forma ortográfica da sua língua, pois, assim, torna-se melhor leitor e escritor. Assim, “ao ensinar ortografia, a escola – além de contribuir para a formação de leitores e escritores proficientes – desempenharia um papel na formação cidadã dos estudantes, quanto ao cumprimento com a lei de seu país” (REIS; TENANI, 2011, p. 28).

Nesse sentido, as dúvidas que rondam o trabalho com a ortografia estejam relacionadas, muito provavelmente, às estratégias de ensino, uma vez que não bastam atividades mecânicas e descontextualizadas para que os alunos possam dominar o código escrito. Trata-se de um trabalho que se volta para a leitura e para a escrita de forma mais sistemática, em que os alunos possam assumir o papel de autores do seu “projeto de dizer” em situações reais de interlocução.

A intervenção pedagógica, para o trabalho com ortografia, deve exercitar e estimular o uso de diferentes estratégias, que sejam capazes de levar os estudantes a interagir com o objeto de conhecimento e levantar hipóteses para explicá-lo e compreendê-lo.

[...] a intervenção pedagógica sugere uma ordenação para o trabalho com as diferentes motivações dos erros encontrados nas escritas da criança. Para isso, é preciso que o professor conheça o funcionamento da ortografia de sua língua, a fim de que possa definir as atividades que irá utilizar. A primeira noção a ser trabalhada numa sala de aula é o erro. Este deve ser considerado natural pelas crianças que estão aprendendo, pois essa naturalidade influencia na postura dos aprendizes em relação ao processo de aprender e de corrigir (MONTEIRO, 2010, p. 297).

No entanto, o conceito de erro, ainda, é bastante complexo de ser trabalhado, pois não é visto como um processo pelo qual o aprendiz precisa passar, em que o escrevente faz tentativas e cria hipóteses até alcançar a escrita correta. No ambiente escolar, o erro ainda é visto como algo depreciativo, que fere a capacidade do estudante.

A noção de *erro* objetivada na escola baseia-se unicamente nas regras estabelecidas pela gramática normativa (GN), desprezando-se as explicitações das outras gramáticas da língua. Sendo assim, o *erro* é tudo aquilo que venha a contrariar a variedade linguística de mais prestígio, o português padrão (PP) (BARBOSA, 2003, p. 52).

Na verdade, o que precisamos observar é a natureza dos erros cometidos pelos alunos, se eles seguem um padrão, ou não, pois assim poderemos trabalhar com atividades que sejam capazes de minimizá-los.

[...] na materialidade da escrita, podemos identificar fenômenos – ‘erros’ ou acertos – que evidenciam puras idiosincrasias do código escrito, e fenômenos que evidenciam interferências de mecanismos linguísticos, da competência linguística do falante, no ato de escrever. Podemos também encontrar fenômenos que dizem respeito apenas a mecanismos perceptivos, sem envolver um tipo de aprendizagem e/ou de ação pedagógica diferente. Uma categorização mais precisa dos vários tipos de fenômenos que se manifestam na escrita produzida vai, em nossa perspectiva, corresponder a uma melhor caracterização do processador (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990, p. 37).

Modificar e ampliar as estratégias de trabalho com ortografia é uma necessidade cada vez maior, pois, ao compreender a origem dos erros que comete, o aluno tem a possibilidade de sanar suas dificuldades. Já a categorização desses auxilia na prática desenvolvida pelo professor, que pode desenvolver atividades específicas para cada tipo de erro.

Ao assumir esse caráter simbólico, a escrita passa a figurar como protagonista no mundo moderno, pois é capaz de propagar ideias e pensamentos por meio dos tempos:

[...]a escrita é não apenas um procedimento destinado a fixar a palavra, um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o espaço e o tempo (HIGOUNET, 2003, p. 10).

Tornando a escrita, dessa forma, uma prática essencial para o aprimoramento e para o avanço da comunicação entre os indivíduos.

No entanto, a transição entre a língua falada e a escrita não acontece de maneira tão natural, tendo em vista que apresentam várias diferenças formais.

[...] as diferenças formais normalmente observadas entre a fala e a escrita nada mais são do que diferenças acarretadas pelas condições de produção e de uso da linguagem.

Quando se fala em diferenças entre a linguagem oral e a escrita, pensa-se em duas modalidades invariáveis, quando, na verdade, no interior de cada uma, há múltipla variação. Essa variação é causada por diversos fatores, [...] (KATO, 2005, p. 20).

Portanto, dissociar a fala da escrita é um caminho difícil de ser percorrido pelo aspirante a escritor, que precisa de apoio e de suporte para transpor as dúvidas que irão surgindo. Principalmente porque a língua oral, que se manifesta por meio da fala, nem sempre é igual entre seus usuários, varia de falante para falante, sempre influenciada pelos dialetos que esses utilizam e pelo meio social em que vivem.

Na aprendizagem da linguagem escrita o aluno percorre, muitas vezes, um caminho conflituoso e complexo, considerando a sua comunidade de fala e o próprio objeto de conhecimento – a escrita. A escola tem o importante papel de levar o aluno a diversidade do português brasileiro, como conteúdo que revela a história da comunidade, as relações que os falantes mantêm entre si e a transformação da língua no tempo. Nesse contexto, na escola a aprendizagem da escrita compreende o domínio de uma face da língua utilizada em situações de uso às quais o aluno está exposto e que sofrem ações uniformizadoras diferentes da fala (BUSSE, 2013, p. 193).

É no ambiente escolar que o aluno irá desenvolver e aprimorar a sua capacidade de escrita, em contato constante com outros aprendizes e com um vasto material de leitura que lhe proporcione condições de visualizar as diferentes possibilidades de uso da escrita. É nesse espaço, também, que o estudante tem a oportunidade de trocar informações, de expressar e de defender pontos de vista, além de ampliar seu poder de comunicação.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, 1998, p. 19).

Possibilitar ao aluno compreender o funcionamento da língua e ampliar os mecanismos do seu, com o intuito de utilizá-la da maneira adequada, devem ser, portanto, objetivos fundamentais das instituições de ensino. Já que, de acordo com

as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, os alunos já trazem para a escola “um conhecimento prático dos princípios da linguagem, que assimilam pelas interações cotidianas e usam na observação das regularidades, similaridades e diferenças dos elementos linguísticos empregados em seus discursos” (PARANÁ, 2008, p. 60).

Os alunos precisam, então, aprofundar seus conhecimentos sobre o sistema linguístico, uma vez que “os alunos falam português e são capazes de distinguir se um texto está escrito em sua língua, se as frases estão na ordem sintática correta, se o vocabulário e o modo de construir as frases estão próximos da fala ou da escrita” (BARBOSA, 2003, p. 54).

Assim, coloca-se como imprescindível trabalhar com as dificuldades ortográficas dos estudantes, visando sanar as dúvidas que eles ainda apresentam.

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

Utilizar a ortografia como mecanismo de compreensão da língua, na sua forma escrita, pode ser o pontapé inicial para que os estudantes comecem a perceber que a escrita não é o espelho da fala e que o ato de escrever requer domínios diferentes daqueles utilizados no ato de falar.

## 2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apresentamos, neste capítulo, reflexões e discussões a respeito da metodologia da pesquisa realizada para geração de dados que orientam a proposta didática e a sua aplicação em sala de aula.

### 2.1 BASE TEÓRICA E METODOLÓGICA

A chegada da contemporaneidade trouxe inúmeras transformações sociais, políticas e tecnológicas para a vida cotidiana. Definições e conceitos são questionados, reformulados e reescritos. A formação identitária dos sujeitos é reconstruída conforme as relações sociais que cada um desenvolve, provocando mudanças no discurso e na linguagem empregadas pelos grupos sociais que se formam.

[...] na modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social em outras bases (MOITA LOPES, 2013, p. 18-19).

Desde a antiguidade a linguagem é um elemento constantemente utilizado no convívio humano. Na atualidade, o modo como ela é empregada ganha novos contornos e passamos a ser regidos pela linguagem do mundo digital, que invade os lares, modifica as relações nos locais de trabalho e ultrapassa os muros escolares. A partir disso precisamos nos habituar com ela e utilizá-la a nosso favor:

[...] a sala de aula, os professores, os alunos e os materiais de ensino, como produtos e/ou produtores de tal modernidade, precisam ser compreendidos como tais na pesquisa, ao preço de se situarem, na investigação, em práticas sociolinguísticas de um mundo que não existe mais (MOITA LOPES, 2013, p. 19).

Pesquisar e investigar as mudanças sociais por meio das práticas discursivas é um dos meios de compreender as novas nuances que configuram a sociedade atual.



As marcas que constituem os sujeitos são decorrentes do processo histórico e social pelo qual cada um passou, portanto, toda pesquisa que envolve práticas com a linguagem deve refletir sobre as bases que formam os participantes dela, para que haja uma aproximação entre ambos.

[...] uma teoria capaz de instruir a prática é teoria feita levando-se em conta as condições práticas das situações concretas em que se espera a teoria seja aproveitada. Uma teoria que considera o social como questão secundária jamais terá êxito num campo de prática que seja, antes de qualquer outra coisa, social (RAJAGOPALAN, 2006, p. 159).

Ou seja, para que uma pesquisa tenha alguma utilidade prática, antes de mais nada, ela precisa ser pensada a partir de teorias que tenham fins práticos, já que “o valor social da língua é parte intrínseca e constituidora da própria língua” (SIGNORINI, 200, p. 182).

Lopes-Rossi (2001) afirma que a linguística é a responsável pelo estudo científico da linguagem verbal humana, tanto da língua oral quanto da língua escrita, que é caracterizada como um fenômeno sociocultural, heterogêneo e em constante mudança. Sendo a Linguística Aplicada utilizada com a ajuda de subsídios de outras áreas, no esclarecimento de problemas humanos que derivam dos usos da linguagem enquanto práticas sociais.

Moita Lopes (2006), no entanto, ressalta que a teoria da Linguística Aplicada não pode ser vista como a solução para os problemas de linguagem que surgem nas salas de aula, mas como uma ferramenta capaz de fornecer uma descrição mais profunda de um aspecto linguístico.

A Linguística Aplicada apresenta:

A possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

O vínculo existente entre as práticas discursivas e a produção das realidades sociais, permite a realização de pesquisas sob pontos de vista diversos com relação ao uso da linguagem:

[...] a língua focalizada no campo aplicado é, pois, aquela em que o falante investe social, cultural, política, emocionalmente. É a língua mantida sob controle social, marcada por bordas e fronteiras, por desigualdades significativas de repertórios e de possibilidades de acesso, mas também por agenciamentos, desterritorializações, torções, contaminações e mixagens de todo tipo (SIGNORINI, 2006, p. 183).

Isso nos mostra que a teoria não pode se afastar das práticas sociais, assim como a produção do conhecimento não pode ser desvinculada do ser social. De acordo com Moita Lopes (2006), o conhecimento não tem que ser novo porque o mundo está diferente, mas porque as mudanças exigem processos de construção de conhecimento que provoquem mudança na vida social.

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Ou seja, associar a pesquisa ao fazer pedagógico exige do professor um planejamento flexível, que possibilite um trabalho voltado para as questões de ampliação e de valorização dos diferentes usos da linguagem.

Na hora de planejar o currículo e de elaborar a metodologia de ensino de línguas, é preciso valorizar e levar em conta o conhecimento que os próprios aprendizes já possuem e empregam como um dos fatores importantes na tarefa de aprender (RAJAGOPALAN, 2006, p. 161).

Isso é possível pelo fato de os alunos já apresentam um domínio parcial da língua que utilizam, de modo que “a prática pedagógica dentro da sala de aula não pode ser considerada como mero apêndice da reflexão teórica feita sobre a aquisição da língua” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 162).

É necessário, portanto, olhar para a linguagem usada pelos estudantes nas salas de aula como uma característica que os compõem social e historicamente, buscando valorizar e compreender os diferentes modos de falar.

Assim, por meio de uma abordagem qualitativa que, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), tem se mostrado como uma maneira eficiente de conduzir pesquisas em sala de aula, já que considera a relação dinâmica entre o sujeito e seu contexto imediato. Tomando o processo como foco, a pesquisa aqui apresentada será do tipo etnográfica, pois serão estudados fenômenos que envolvem seres humanos e as suas práticas sociais de leitura e de escrita, sob os princípios da teoria da Linguística Aplicada.

Toda a pesquisa deve partir de um planejamento prévio, que torne possível a sua implementação e a obtenção de dados capazes de informar a real situação do objeto de estudos do pesquisador. Na área da educação não é diferente, principalmente quando, a partir do levantamento de dados, pretende-se desenvolver um encaminhamento que permita lidar com as informações colhidas e produzir material didático com o intuito de trabalhar com os problemas detectados na tentativa de amenizar as suas ocorrências.

Para a pesquisa sobre o registro ortográfico em produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental foi utilizado o método da pesquisa-ação, o qual é definido:

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

Ainda em relação à pesquisa-ação, ressalta-se que:

[...]a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005, p. 445).

Portanto, é sob esta perspectiva que o presente trabalho foi realizado.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve a prática, sua investigação precisa ser desenvolvida sob a ótica de como é a prática atual e como ela pode ser modificada, melhorada ou ampliada para suprir as “falhas” que apresenta. Desse modo, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para

melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Dessa maneira, este tipo de pesquisa deve ser contínua, pois as práticas educacionais precisam ser vistas e revistas constantemente, somente assim podem ser modificadas e aprimoradas, conforme os problemas vão sendo detectados. Substituindo, então, antigos modelos que não apresentam mais resultados satisfatórios ou eficazes.

Acreditamos que o Mestrado Profissional em Letras é a oportunidade para que o professor desenvolva o seu espírito investigativo e oriente sua prática a partir da pesquisa, criando uma autonomia didático-pedagógica em sala de aula.

## 2.2 GERAÇÃO DOS DADOS

Considerando que a pesquisa procura dar respostas para indagações de como os estudantes chegam nos anos finais do Ensino Fundamental apresentando inúmeras dúvidas em relação à grafia e à ortografia das palavras, foi proposta a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida a partir de princípios que buscam o conhecimento para a solução de problemas por meio do emprego de processos científicos e de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico.

Nesse sentido, este trabalho foi organizado a partir da pesquisa bibliográfica, na sequência, na elaboração de proposição didática para o trabalho com a ortografia nas aulas de Língua Portuguesa e na aplicação da unidade didática.

Os dados que compõem o *corpus* desta pesquisa foram gerados a partir de produções textuais realizadas por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, tais produções foram produzidas no final do ano de 2013 (quando os estudantes ainda cursavam o 7º ano) e no início de 2014. Esses dados foram descritos, analisados e classificados, a partir de Oliveira (2005). Considerando a representatividade dos dados, foram selecionados os fenômenos a serem estudados e trabalhados em sala de aula, na proposição didática.

A seguir, serão apresentadas algumas informações sobre o perfil da turma, geração e descrição dos dados:

- a) Perfil da Turma: a turma do 8º ano B, em que foi desenvolvido o trabalho, faz parte da rede estadual de ensino. Localiza-se em uma área mais ao norte, de um município da região Oeste do Paraná, é composta por 23 alunos, sendo 9 meninas e 14 meninos, desses, 3 alunos frequentam a sala de recursos/multifuncional<sup>9</sup>. A faixa etária da turma varia dos 12 aos 15 anos. Na turma há 7 estudantes que já foram reprovados. Do total de alunos, 9 residem em outros bairros;
- b) Geração dos dados: A geração de dados aconteceu em três momentos distintos. A primeira produção textual foi realizada no dia 17 de outubro de 2013, quando os estudantes ainda se encontravam no 7º Ano do Ensino Fundamental. Naquele momento, solicitamos a produção de um texto opinativo; a segunda produção aconteceu na primeira semana do ano letivo de 2014, no dia 13 de fevereiro de 2014, quando solicitamos aos estudantes que escrevessem um novo final para um texto narrativo; e a terceira produção foi a escrita de uma cena teatral que retratasse o cotidiano dos alunos, a qual foi desenvolvida no dia 13 de março de 2014. Além das produções textuais foram realizados ditados e autoditados que contribuíram para geração de dados;
- c) Descrição dos erros de ortografia a partir das produções escritas e ditados, baseado nos estudos de Oliveira (2005) – ANEXO A.

---

<sup>9</sup> Sala de Recursos Multifuncional – é um serviço de apoio complementar especializado, de natureza pedagógica, ofertado a estudantes que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino. O encaminhamento dos estudantes para as SRM - tipo I se efetiva a partir da avaliação psicoeducacional no contexto escolar. Essa avaliação deverá ser realizada pelo professor e/ou pedagogo da escola, enfocando aspectos relativos à aquisição da língua oral e escrita, da interpretação, da produção de textos, dos sistemas de numeração, de cálculos, de medidas, entre outros, bem como as áreas do desenvolvimento, considerando as habilidades adaptativas, práticas sociais e conceituas. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=674>.

**Quadro 01 – Representação da escrita alfabética**

	<b>TEXTO 1</b> Texto de opinião (17/10/2013)	<b>TEXTO 2</b> Narrativa (13/02/2014)	<b>TEXTO 3</b> Texto teatral (13/03/2014)
<b>Grupo 1 (G1) Os problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética</b>			
G1B Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado	Bom sabemdo semtar caneras alguna observamdo falavan	mulanba ums	comsiguiu conprar caranba
G1C Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons	estogo (estojo) bra (pra)	colido (colhido)	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 02 – Relações cruzadas

	<b>TEXTO 1</b> <b>Texto de opinião</b> <b>(17/10/2013)</b>	<b>TEXTO 2</b> <b>Narrativa</b> <b>(13/02/2014)</b>	<b>TEXTO 3</b> <b>Texto teatral</b> <b>(13/03/2014)</b>
<b>Grupo 2 (G2) Violação som/grafema</b>			
G2B Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons	Coiza discusão / discução dizeram (disseram) robasem diseram ingrasada sumiso	impresionada empurou peguar pegasem converssaram avizaram	guitara dese
G2C Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz	entrigas colêgeo diritoras auguem encomodar enseguro bagunsero descordavam otros acustuma manerar ingrasada acustumando tavam areparei bobera paupite levanta	inquanto enpoerado atrais resouvem souteira treis Siuva voutou voutando biquine mulambento baudes mais (mas) rapais	conseguiu tá mais perai vo tah nus (nos) pega fiume vaziu vamo nóis pa (para) to demora janta fuma bão gosta cês tira véia do come

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**Quadro 03 – Relações cruzadas arbitrárias**

	<b>TEXTO 1</b> <b>Texto de opinião</b> <b>(17/10/2013)</b>	<b>TEXTO 2</b> <b>Narrativa</b> <b>(13/02/2014)</b>	<b>TEXTO 3</b> <b>Texto teatral</b> <b>(13/03/2014)</b>
<b>Grupo 2 (G2) Violação som/grafema</b>			
G2D Violação de formas dicionarizadas	chingar chingando bagunsa tirateima diciplina fas jente serta	Nesse cituação deichar siumes indiguinada cem (sem) cede (sede) serto vicem (vissem) atraz	sinema agreção chingamento baicho dis

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**Quadro 04 – Outros casos**

<b>Grupo 3 (G3) Casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letras</b>			
G3A Violação na escrita de sequências de palavras	oque pelomenos afavor consateza / conserteza cumedo	em bora sempulo-triplo a quela na quela voan do	jaé iaí quetal oque eaí quem fim (que enfim) tabom
G3B Outros casos	<b>HIPERCORREÇÃO</b> achol gerol mostraram (mostrarão) iram (irão) vinheram virão (viram) sugil tinhão (tinham) <b>ACIDENTAIS</b> aulo auluno ultumo cosbortarem (comportarem)	tomarão (tomaram) resolverão (resolveram) mudarão (mudaram)	bonco vano funa bincar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse sentido, “a vantagem de se ter uma classificação dos problemas de escrita é exatamente a de se poder separar esses problemas segundo a sua



natureza. Isto feito, torna-se muito mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica” (OLIVEIRA, 2005, p. 42). Assim, a partir da identificação de maior recorrência às violações da relação sons e grafemas, foi desenvolvida a proposição didática contemplando atividades de leitura, de produção escrita e de ortografia.

Após as coletas de textos, observamos que os maiores problemas de escrita da turma eram decorrentes da ortografia:

- 1- Omissão de letras;
- 2- Acréscimo de letras;
- 3- Troca de letras.

Para observar os registros ortográficos em outros momentos de produção escrita, foram propostas, ainda, atividades de ditado e de autoditado, as quais apresentaram resultados semelhantes aos constatados nas produções textuais, conforme é possível observar a seguir:

**Quadro 05 – Ditado**

<b>TOALHA</b>	<b>TERRENO</b>	<b>XAMPU</b>	<b>ATRASADO</b>	<b>CAMPEÃO</b>
toalha (20) toálha (01)	terreno (19) tereno (02)	xampu (02) champoo (04) champo (01) champu (02) chanpu (02) shampoo (06) shampo (01) shampu (02) shapú (01)	atrasado (14) atrazado (07)	campeão (20) canpião (01)
<b>ABELHA</b>	<b>FERRADURA</b>	<b>BATOM</b>	<b>SOSSEGADO</b>	<b>NUVEM</b>
abelha (21)	ferradura (17) feradura (02) ferridura (01) veradura (01)	batom (14) baton (07)	sossegado (05) sossêgado (01) sosegado (01) socegado (10) soscegado (01) cosegado (01) sochegado (01) ssocegado (01)	nuvem (14) nuven (02) núvem (02) nuren (01) nuvien (01) pufe (01)
<b>TENHA</b>	<b>PESSOA</b>	<b>CAMPO</b>	<b>MASSA</b>	<b>SOM</b>

tenha (21)	pessoa (20) pesoa (01)	campo (20) canpo (01)	massa (21)	som (21)
<b>ILHA</b>	<b>TOSSE</b>	<b>BANDEIRA</b>	<b>PASSA</b>	<b>BANCO</b>
ilha (19) ilhá (01) ilhã (01)	tosse (10) tose (02) tossi (01) toisse (01) tosi (01) tosce (02) toce (04)	bandeira (20) landeira (01)	passa (17) pasa (03) paça (01)	banco (19) bamco (01) lanco (01)
<b>FARINHA</b>	<b>ASSADO</b>	<b>DENTE</b>	<b>ASSEIO</b>	<b>LARANJA</b>
farinha (21)	assado (19) asado (02)	dente (21)	asseio (08) aseio (01) aceio (10) açoio (01) asceio (01)	laranja (20) laránja (01)
<b>UNHA</b>	<b>PASSEIO</b>	<b>ENXADA</b>	<b>CHAVEIRO</b>	<b>PENTE</b>
unha (21)	passeio (15) paceio (04) paseio (01) pasceio (01)	enxada (04) enchada (17)	chaveiro (19) chaveirro (01) xareiro (01)	pente (21)
<b>BANHEIRO</b>	<b>CHATO</b>	<b>MERENDA</b>	<b>CHEFE</b>	<b>VOLANTE</b>
banheiro (20) lanheiro (01)	chato (21)	merenda (21)	chefe (20) chefe (01)	volante (17) violante (01) rolante (02) votante (01)
<b>VINHO</b>	<b>CHUCHU</b>	<b>CASEBRE</b>	<b>FICHA</b>	<b>MESA</b>
vinho (21)	chuchu (13) xuxu (06) chuxu (01) chúchú (01)	casebre (06) casébie (02) casebie (02) casebe (01) cazebre (05) cazébre (03) cazebe (01) casepre (01)	ficha (13) fixa (08)	mesa (16) meza (03) messa (02)
<b>CORRIDA</b>	<b>MACHUCA</b>	<b>ASA</b>	<b>CHEGA</b>	<b>GASOLINA</b>
corrida (20) corida (01)	machuca (19) maxuca (02)	asa (13) aza (05) assa (03)	chega (21)	gasolina (20) gazolina (01)
<b>BURRO</b>	<b>TAMBOR</b>	<b>CASACO</b>	<b>PUDIM</b>	<b>VASO</b>
burro (20) lurro (01)	tambor (16) tanbor (03)	casaco (14) cazaco (05)	pudim (13) púdim (02)	vaso (13) vazo (04)

	tambior (02)	cassaco (02)	pudding (04) podim (01) puding (01)	vasso (01) vasso (01) raso (02)
<b>TELHADO</b>	<b>VERRUGA</b>	<b>CANHOTO</b>	<b>CHUVEIRO</b>	<b>BANDEJA</b>
telhado (21)	verruga (15) veruga (05) verrga (01)	canhoto (20) canhote (01)	chuveiro (17) chuveiro (01) chureiro (01) chuvieiro (01) chuveire (01)	bandeja (16) bandeija (05)
<b>FOLHA</b>	<b>MACARRÃO</b>	<b>TERRA</b>	<b>MACHADO</b>	<b>TESOURO</b>
folha (21)	macarrão (16) macarão (05)	terra (20) térria (01)	machado (20) machade (01)	tesouro (19) tezouro (01) tesoure (01)
<b>MEDALHA</b>	<b>VISITA</b>	<b>CORREIO</b>	<b>ACHADO</b>	<b>CASEIRO</b>
medalha (21)	visita (14) vizita (06) vissita (01)	correio (21)	achado (20) achade (01)	caseiro (15) cazeiro (04) casseiro (01) caseire (01)
<b>BOLHA</b>	<b>PIOLHO</b>	<b>BARRACA</b>	<b>CEM</b>	<b>AVISO</b>
bolha (21)	piolho (21)	barraca (16) baraca (04) larraca (01)	cem (18) cêm (01) sem (02)	aviso (19) avizo (02)
<b>LINHA</b>	<b>FILHOTE</b>	<b>MARRECO</b>	<b>COMPUTADOR</b>	<b>MUSEU</b>
linha (21)	filhote (21)	marreco (14) marréco (01) mareco (03) maréco (02) marereco (01)	computador (20) computador (01)	museu (16) muzeu (02) museo (02) múseu (01)
<b>SONHO</b>	<b>FALHADO</b>	<b>CASSINO</b>	<b>CAMPO</b>	<b>CHAMADA</b>
sonho (21)	falhado (20) valhado (01)	cassino (07) casino (09) cacino (03) cascino (01) kasino (01)	campo (20) canpo (01)	chamada (20) chanada (01)
<b>SENHORA</b>	<b>OVELHA</b>	<b>BÚSSOLA</b>	<b>LÂMPADA</b>	<b>CARANGUEJO</b>
senhora (21)	ovelha (20) orelha (01)	bússola (07) bussola (02) bussula (01) bussôla	lâmpada (07) lampada (07) lanpada (04) lampâda (02) lampáda (01)	caranguejo (09) carangueijo (08) carrangueijo (01) carangejo (01) carrangejo (01) caranqueijo (01)

		(01) busola (04) busôla (01) busóla (02) buçola (01) búlsola (01)		
<b>FERRO</b>	<b>RAINHA</b>	<b>ASSOBIO</b>	<b>ANJO</b>	<b>CHIMARRÃO</b>
ferro (19) fêro (02)	rainha (21)	assobio (10) assobiu (05) asobio (02) asobiu (01) assobil (01) asobil (01) asobiul (01)	anjo (21)	chimarrão (13) chimarão (06) ximarrão (01) ximarão (01)
<b>VIZINHA</b>	<b>LENHA</b>	<b>PASSADO</b>	<b>MANGA</b>	<b>XÍCARA</b>
vizinha (18) visinha (03)	lenha (20) linha (01)	passado (21)	manga (21)	xícara (05) xicara (09) xicará (03) xicára (01) chicara (02) chicára (01)
<b>SURRA</b>	<b>PATINHO</b>	<b>CHUTEIRA</b>	<b>ÍNDIO</b>	<b>MASSAGEM</b>
surra (16) sura (05)	patinho (20) patimho (01)	chuteira (20) chúteira (01)	índio (08) indio (10) indío (03)	massagem (15) masagem (06)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Legenda:

G2B- Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons

G2D- Violação de formas dicionarizadas

NOVA CATEGORIA: Transferência da forma escrita, sem observar a representação fonética. (Sem observar que som a letra representa no contexto).

A partir dessa coleta de dados, foi planejada a proposta didática com o objetivo de estabelecer a prática de intervenção metodológica sobre o conhecimento dos alunos a respeito da ortografia.

### 3 ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Pesquisar é o ato de buscar constantemente respostas para questões que nos cercam diariamente, nas mais diferentes áreas. Na educação, as questões a serem pesquisadas envolvem alunos, professores e suas práticas de ensino, portanto, os instrumentos a serem utilizados na busca de respostas precisam ser variados e estipulados de acordo com os resultados aos quais se pretende chegar.

Nesse campo, é o professor quem desenvolve o papel de pesquisador atento às diversidades apresentadas no campo da pesquisa, ou seja, a sala de aula. Segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010), o professor “no exercício da docência é um leitor da realidade escolar, da sala de aula, observando-a, interpretando-a, buscando significados” (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 75).

Dessa forma, a pesquisa em sala de aula precisa partir de um embasamento teórico capaz de desenvolver uma prática eficaz na superação de dificuldades da aprendizagem, tendo em vista que “a pesquisa em educação precisa interligar o sentido teórico e prático sem perder a cientificidade e a possibilidade de aplicabilidade” (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010, p. 78).

A pesquisa na área da educação pode apresentar diferentes focos, desde os problemas da sala de aula, até dificuldades na gestão ou na coordenação pedagógica. Para esta pesquisa o foco a ser observado é a Língua Portuguesa, o uso da linguagem em sala de aula, mais especificamente a ortografia. Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) “as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 18). É, pois, partindo do uso da linguagem que ela será estudada e, por meio do seu uso, serão realizadas propostas para superar os problemas que os alunos enfrentam ao utilizá-la na forma escrita.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa: [...] “é nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 38). Dessa forma, pesquisar, analisar e traçar formas

diferenciadas de desenvolver o trabalho em sala de aula tornou-se algo muito importante para o aprimoramento linguístico de nossos estudantes.

O ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa deve ser pensado e desenvolvido como uma prática essencial para a ampliação intelectual do estudante. Sobre esse enfoque, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que,

Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas (BRASIL, 1998, p. 34).

Em conformidade com essa ideia, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa ressaltam que “o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos” (PARANÁ, 2008, p. 50). Portanto, cabe à escola promover um espaço de contato entre os variados textos (com diferentes funções sociais) e o seu aluno, para que esse seja envolvido nas mais diversas práticas de uso da língua (oralidade, leitura e escrita).

Assim, “as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si” (BRASIL, 1998, p. 36). Assim, as práticas de leitura, de escrita e de análise linguística não podem ser vistas de forma isolada, independentes uma das outras, mas sim, como práticas complementares, que só fazem sentido se trabalhadas em conjunto.

O trabalho com a escrita precisa ser envolvente, capaz de fazer o aluno assumir o papel de autor do seu texto, já que “ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo” (PARANÁ, 2008, p. 56). É por meio do texto escrito que o sujeito se posiciona diante de questões que envolvem o seu cotidiano ou que expressa seus sentimentos, suas angústias e que desenvolve sua criatividade.

A leitura é compreendida, portanto,

Como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem (PARANÁ, 2008, p. 56).

Dessa forma, para que a leitura seja eficiente, o indivíduo precisa ativar uma série de conhecimentos prévios, fazendo correlações com acontecimentos passados e produzindo novos significados para aquilo que está apreendendo naquele momento.

Em relação à análise linguística, o aluno, quando chega na escola, já tem o domínio da língua oral, portanto, conhece os princípios básicos de organização da linguagem. No entanto, muitas vezes não apresenta o mesmo conhecimento na escrita, e é isso que cabe à escola aprimorar nesse indivíduo, sempre de maneira significativa na construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico.

Os alunos trazem para a escola um conhecimento prático dos princípios da linguagem, que assimilam pelas interações cotidianas e usam na observação das regularidades, similaridades e diferenças dos elementos linguísticos empregados em seus discursos (PARANÁ, 2008, p. 60).

Ao tratar da ortografia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), destacam que a escola não olha de maneira adequada para esse viés da Língua Portuguesa, pois continua apresentando apenas atividades de cópias, de identificação e de correção de palavras. E acrescenta postulando que é possível desenvolver um trabalho diferente,

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

Nesse sentido, o documento sugere que sejam elaboradas estratégias de trabalho em torno de dois eixos:

a) privilégio do que é 'regular', permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-

as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;  
b) preferência, no tratamento das ocorrências 'irregulares', dos casos de frequência e maior relevância temática (BRASIL, 1998, p. 85)

O aprendizado de novas formas de registro é constante e os textos lidos, ou produzidos, pelos estudantes apresentam tanto as regularidades como as irregularidades da escrita. Então, é fundamental desenvolver em sala de aula propostas didáticas que envolvam os dois aspectos da escrita, que façam o estudante analisar e refletir sobre o funcionamento da língua que ele utiliza.

Assim, levando em consideração o levantamento realizado em sala de aula, por meio de produções de textos e de ditados de palavras, que nos forneceram as maiores dificuldades da escrita dos alunos da turma em questão, foram desenvolvidas as atividades didáticas para o trabalho com a ortografia. Partindo sempre da leitura e da compreensão dos textos para chegar na produção e na análise linguística.



## 4 DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA

Neste capítulo serão descritas as atividades planejadas para o trabalho em sala de aula, as dificuldades de escrita dos alunos a partir da observação e a análise de dados obtidos.

### 4.1 APRESENTAÇÃO

A seguinte unidade didática sugere o trabalho com a ortografia, fazendo uso dos textos apenas como alavanca para a ampliação vocabular e para o desenvolvimento ortográfico. Propondo a elaboração e a compreensão de regras de ortografia e de conceitos, como, por exemplo, palavras primitivas e derivadas, formação do plural. Para tanto, foram utilizados os gêneros textuais, a música e a propaganda.

Além dos textos selecionados, foram trabalhados vídeos que exploravam o uso de determinados sons, e os alunos foram submetidos a atividades de ditados, de pesquisa em dicionários e de jogos ortográficos, como o bingo.

Para este momento foram escolhidas músicas que priorizam um determinado som, que foi explorado mais profundamente com atividades de leitura e escrita, a partir de textos do gênero propaganda.

Nesta unidade didática o trabalho foi desenvolvido no mês de novembro de 2014, com a proposta de uma gincana ortográfica. A turma foi dividida em cinco equipes que realizaram as atividades propostas coletivamente.

Todas as atividades foram registradas em material previamente elaborado que, ao final de cada aula, era devidamente corrigido. Faziam parte das atividades jogos de palavras, ditados, registro de regras ortográficas, trabalho com músicas e propagandas. A unidade contou com 15 h/a de 50 minutos cada.

## 4.2 UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM ERROS ORTOGRÁFICOS

<b>UNIDADE DIDÁTICA – 8º ANO</b>
- Nº de aulas previstas: 15 h/a de 50 minutos. - SÉRIE/ANO: 8º ano do Ensino Fundamental
<b>Conteúdo estruturante:</b> Discurso enquanto prática social
<b>Conteúdo específico:</b> Análise Linguística: representação grafemática da sibilante surda e sonora /s/ e /z/. O uso da consoante /l/ em final de sílaba.

### Prática de Análise Linguística

Ortografia.

### Objetivos:

- Compreender o que são regularidades e irregularidades ortográficas;
- Identificar as representações grafemáticas de uma mesma unidade sonora;
- Perceber que uma unidade sonora pode representar mais de uma unidade gráfica;
- Ampliar o vocabulário;
- Comprovar a importância do registro correto das palavras, para a boa compreensão de um enunciado.

### Metodologia:

- Promoção de escrita espontânea;
- Audição de músicas e registro de palavras específicas da canção;
- Assistir ao clipe das músicas trabalhadas;
- Correção coletiva das atividades de escrita;
- Produção de conclusões (regras) a respeito do uso de determinadas letras para representar um som;
- Organizar as palavras em grupos, conforme as suas semelhanças;
- Fazer listas de palavras utilizando alguma semelhança entre estas;
- Realizar atividades de escrita, focando a ortografia.

## Aula I – Organização das equipes, distribuição de material e explicação de regras

- Dividir a turma em quatro equipes (5 e 6 alunos);
- Entregar o material de registro das atividades (cadernos);
- Ler e explicar as regras do trabalho:

### Regras da Gincana Ortográfica

- 1- Presença de todos os integrantes do grupo;
- 2- Atividades realizadas de forma coletiva;
- 3- Material completo de maneira correta;
- 4- Cooperação e respeito;
- 5- Pontuação: Cada item, anteriormente mencionado, contará 1 ponto, mais 1 ponto para a equipe que concluir as atividades primeiro e de maneira correta.

## Aula II e III - O som do /s/

### Atividades para trabalhar a classificação dos Quadros 02 e 03 – Relações cruzadas e Relações cruzadas arbitrárias (Violação som/grafema)

#### Jogo: O som do /s/

No quadro negro, os integrantes da equipe, de maneira alternada, deverão registrar nomes de alimentos, de bebidas, de calçados e de vestuário que apresentam o som /s/. O tempo da atividade será de 2 minutos.

#### O som do /s/

#### Atividade 1: Escreva, nos quadros abaixo, palavras com som de /s/:

De COMER	De BEBER
De VESTIR	De CALÇAR

--	--

Ao final do tempo, as listas de palavras serão corrigidas. Pontuará a equipe que escrever o maior número de palavras corretamente.

Cada aluno registrará no seu caderno a lista da sua equipe.

**Conclusão:**

O som do /s/ pode ser representado pelas letras \_\_\_\_\_

**Atividade 2: Vídeo<sup>10</sup> e Ditado (uso de C ou SS)**

**Ditado:**

- 1- acertar
- 2- assegurar
- 3- assédio
- 4- acender

As palavras serão corrigidas com o auxílio do dicionário, para verificar a classe gramatical a que pertencem e qual o seu significado.

**Atividade 3: Música lacunada**

**O Girassol<sup>11</sup> (Ira!)**

Compositor: Edgard Scandurra

**3.1- Ouça a música “O Girassol” e complete-a com as palavras que faltam:**

**O Girassol (Ira!)**

Compositor: Edgard Scandurra

**3.2- Complete o quadro abaixo com as palavras utilizadas na música, observe a escrita de cada palavra:**

PALAVRAS COM S	PALAVRAS COM SS	PALAVRAS COM C	PALAVRAS COM Ç
sempre	Girassol	Cinco	braços
sem	Sessenta	Esquecer	canção

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kNWsWZJnVu0>. Acesso em: 20 out. 2014).

<sup>11</sup> Letra disponível em: <http://www.vagalume.com.br/ira/o-girassol.html#ixzz34czikUyr>. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O9ez45TolVY>. Acesso em: 20 out. 2014.

sermão			lembrança
santo			direção
sabe			
sol			
sorriso			

#### **Aula IV: O som do /s/**

##### **Conclusão (coletivo):**

- a) Usamos S \_\_\_\_\_
- b) Usamos SS \_\_\_\_\_
- c) Usamos C \_\_\_\_\_
- d) Usamos Ç \_\_\_\_\_

#### **Atividade 1: Vídeo<sup>12</sup> e Ditado (uso do S, SS, C e Ç)**

##### **Ditado:**

- 1- assegurar
- 2- acertar
- 3- aço

As palavras serão corrigidas com o auxílio do dicionário, para verificar a classe gramatical a que pertencem e qual o seu significado.

#### **Aula V e VI – O uso do /sc/ com som de /s/**

#### **Atividades para trabalhar a classificação do Quadro 03 – Relações cruzadas arbitrárias (Violação som/grafema)**

##### **Atividade 1: Juntando sílabas**

Entregar para cada grupo uma palavra cortada em sílabas. O grupo deverá organizar as sílabas para formar a palavra e, em seguida, colá-la em uma folha sulfite.

Palavras:

<sup>12</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=O1\\_O4ItvnNg](https://www.youtube.com/watch?v=O1_O4ItvnNg). Acesso em: 20 out. 2014.

A	DO	LES	CEN	TE
CONS	CI	EN	TE	
NAS	CI	MEN	TO	
CRES	CI	MEN	TO	
DIS	CI	PLI	NA	

### Atividade 2: Pesquisa em jornal

Pesquisar em jornais e escrever no material de apoio outras palavras escritas com /sc/, que tenham o som de /s/.

#### Conclusão:

O /sc/ com som de /s/ é utilizado apenas antes das vogais \_\_\_\_\_.

### Atividade 3: Leitura e compreensão de propaganda<sup>13</sup>

#### Responda:

- Qual é a ideia que a propaganda quer transmitir?
- Você acha importante alertar as pessoas sobre esse assunto? Por quê?
- Atualmente, os meios de comunicação têm anunciado o desaparecimento de muitas adolescentes em nossa cidade. Você acha que pode ser um caso de exploração sexual ou tráfico de adolescentes? Justifique.

### Atividade 4: Formação de palavras

O uso do /ç/, do /x/ e do /sc/ com som de /s/

- Forme palavras de acordo com os exemplos:

EXPLORA	ÇÃO
	ÇÃO
	ÇÃO
	ÇÃO
	ÇÃO

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.jornaldaparaiba.com.br/intervalo/lista/noticias/televisao/page/34/>. Acesso em: 12 nov. 2014.

	<b>ÇÃO</b>
--	------------

CRIAN	<b>ÇA</b>
	<b>ÇA</b>
	<b>ÇA</b>
	<b>ÇA</b>
	<b>ÇA</b>
	<b>ÇA</b>

ADOLE	<b>SC</b>	ENTE
	<b>SC</b>	
	<b>SC</b>	
	<b>SC</b>	
	<b>SC</b>	
	<b>SC</b>	

<b>EX</b>	PLORAÇÃO
<b>EX</b>	
<b>EX</b>	
<b>EX</b>	
<b>EX</b>	
<b>EX</b>	

### Atividade 5: Propaganda, formação de palavras e formação do plural

Atividades para trabalhar a classificação do Quadro 03 – Relações cruzadas arbitrarias (Violação som/grafema).

5.1- Retomando conceito (formação de palavras e derivação):

### Formação das Palavras

Existem dois processos básicos pelos quais se formam as palavras: a **derivação** e a **composição**.

### Derivação

**Derivação** é o processo pelo qual se obtém uma palavra nova, chamada **derivada**, a partir de outra já existente, chamada **primitiva**. Observe o quadro abaixo:

Primitiva	Derivada
<b>Mar</b>	marítimo, marinheiro, marujo
<b>Terra</b>	enterrar, terreiro, aterrar

Observamos que "mar" e "terra"<sup>14</sup> não se formam de nenhuma outra palavra, mas, ao contrário, possibilitam a formação de outras por meio do acréscimo de um sufixo ou de um prefixo. Logo, mar e terra são palavras primitivas, e as demais, derivadas.

5.2- Leia com atenção a propaganda<sup>15</sup> abaixo:

a) A partir das palavras primitivas abaixo, indique a palavra derivada que está na propaganda e forme outras:

PRIMITIVA	DERIVADAS
AGRADECER	

PRIMITIVA	DERIVADAS

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.soportugues.com.br/secoes/morf/morf4.php>. Acesso em: 30 out. 2014.

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.casadideias.com.br/blog/2011/05/governo-do-estado-lanca-semana-do-meio-ambiente/>. Acesso em: 20 out. 2014.



LANÇAR	

PRIMITIVA	DERIVADAS
PROTEGER	

PRIMITIVA	DERIVADAS
PARTICIPAR	

### Aula VII e VIII – Formação do plural e o som do /s/

#### Atividade 1: Desafio do trava-língua

Entregar, para cada grupo, os trava-línguas<sup>16</sup> abaixo e desafiá-los para ver quem os fala mais rapidamente.

<p>O sabiá não sabia.  Que o sábio sabia.  Que o sabiá não sabia assobiar.</p>
--

<p>Olha o sapo dentro do saco  O saco com o sapo dentro,  O sapo batendo papo  E o papo soltando o vento.</p>
---

<p>Se o papa papasse papa  Se o papa papasse pão,  Se o papa tudo papasse  Seria um papa –papão</p>
---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.alzirazulmira.com/trava.htm>. Acesso: 17 nov. 2014.

A vida é uma sucessiva sucessão de sucessões que se sucedem sucessivamente, sem suceder o sucesso...

Essa pessoa assobia, enquanto amassa e assa a massa da paçoca de amendoim.

## Atividade 2: Desembaralhando letras

a) Desembaralhe as letras e forme palavras que apresentam o som de /s/:

### O som do S<sup>17</sup>

CEAGADRE	<input type="text"/>
AÇÕSE	<input type="text"/>
NOSLAECESDET	<input type="text"/>
NARCIÇSA	<input type="text"/>
DIECNNU	<input type="text"/>
XPREALOÇÃ	<input type="text"/>
JOÃO SAESOP	<input type="text"/> <input type="text"/>
NALÇNEATOM	<input type="text"/>
MAOT ROGSOS	<input type="text"/> <input type="text"/>
PICTAIPRE	<input type="text"/>
SAEPONDN	<input type="text"/>
SÁDOBA	<input type="text"/>
TIERERCASA	<input type="text"/>
MAENAS	<input type="text"/>
SULXEA	<input type="text"/>
COVÊ	<input type="text"/>

<sup>17</sup> Created by [Puzzlemaker](https://www.discoveryeducation.com/puzzlemaker) at DiscoveryEducation.com.

### Atividade 3: Formação do plural<sup>18</sup>

#### 3.1- Retomando o conceito (formação do plural):

Normalmente, o plural dos substantivos é formado pelo acréscimo da desinência s:

vidro/vidros  
 rua/ruas  
 degrau/degraus

Às vezes, com alterações exigidas pela fonética:

homem/homens  
 flor/flores  
 cruz/cruzes

Algumas terminações costumam provocar dúvidas e dar origem a formas variantes no plural. Substantivos terminados em:

Ão	ãos	Ães	Ões
Cidadão	cidadãos		
Cristão	Cristãos		
Pagão	Pagãos		
capelão		capelães	
capitão		capitães	
escrivão		escrivães	
Espião			espiões
ancião	Anciãos	anciães	anciões

<sup>18</sup> Disponível em: <http://www.klickeducacao.com.br/conteudo/pagina/0,6313,POR-4243-31946-.00.html>. Acesso em: 30 out. 2014.

guardião		guardiães	guardiões
sacristão	sacristãos	sacristães	

a) Retire da propaganda, sobre o meio ambiente, as palavras escritas no plural, terminadas conforme os exemplos acima:


b) Bingo com o som do /s/:

Escolha três letras do grupo estudado, (S, C, SS, Ç ou SC), para colocar na cartela do bingo.

**BINGO**  
**SOM DO /S/**


Palavras para o Bingo:

NASCER	GIRASSOL	BRAÇO	DENUNCIAR	SERMÃO
PISCINA	ASSEGARAR	DIREÇÃO	ESQUECER	SORRISO
DESCER	ASSOPRAR	CANÇÃO	AGRADECER	SEMPRE
ADOLESCENTE	ASSOBIAR	LEMBRANÇA	PARTICIPAR	SANTO
CONSCIENTE	VASSOURA	AÇÚCAR	CINCO	SANDÁLIA
DISCIPLINA	PESSOA	CRIANÇA	ACENDER	SALSICHA

**Aula IX e X – O som do /z/ e do /ão/; O uso de /z/ com som de /s/**

**Atividades para trabalhar a classificação do Quadro 03 – Relações cruzadas arbitrárias (Violação som/grafema)**

**Dinâmica dos Balões**

- Encher os balões;
- Durante a música, jogá-los para cima sem deixá-los cair;
- Ao final da música estourá-los;
- Recolher os papéis que estavam dentro deles;

- Formar os grupos de acordo com a cor das frases escritas nos papéis;
- Organizar as frases em uma folha sulfite, formando o poema “A Casa” de Vinícius de Moraes.

### Atividade 1: Música lacunada

#### Perfeição<sup>19</sup> (Legião Urbana)

Composição: Dado Villa-Lobos e Renato Russo.

a) Ouça a música e complete-a com as palavras que faltam:

#### Perfeição (Legião Urbana)

Composição: Dado Villa-Lobos e Renato Russo.

b) Complete o quadro abaixo com as palavras usadas na música e forme o plural, quando possível:

TERMINADAS EM ãO	PLURAL
1- nação	
2- coração	
3- ladrão	
4- ilusão	
5- perfeição	
6- televisão	
7- canção	
8- direção	
9- desunião	
10- aberração	
11- educação	

<sup>19</sup> Letra disponível em: <http://www.vagalume.com.br/legiao-urbana/perfeicao-com-trecho-da-musica-ao-vivo.html#ixzz34d6GzTNm>. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UueCjRrQLM4>. Acesso em: 04 nov. 2014.

TERMINADA EM A	PLURAL
1- campeã	

c) Complete o quadro com as palavras da música que contenham a letra /z/:

TERMINADAS COM Z
Estupidez

d) Complete o quadro com as palavras da música:

ESCRITAS COM S COM SOM DE /Z/
Ilusão
Televisão
Hipocrisia
Gloriosos
Desunião

## Atividade 2: Desafio

Corrija os problemas ortográficos da frase<sup>20</sup> abaixo:

Aula XI e XII – O som do /z/ e do /ão/

### Atividade 1: Relembrando

O som do /z/ pode ser representado pelas letras \_\_\_\_\_.

1.1 Forme palavras de acordo com os exemplos:

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/linguaportuguesa07/photos/pb.271668552847123.-2207520000.1416760344./1025241020823202/?type=3&theater>. Acesso em: 17 nov. 2014.

ESTUPI	DEZ
	DEZ
	DEZ
	DEZ
	DEZ
	DEZ

DES	UNIÃO
DES	
DES	
DES	
DES	
DES	

### Atividade 2: Música lacunada

a) Ouça um trecho da música “Samba da Bênção”, de Vinícius de Moraes, e complete com as palavras que faltam:

**Samba da bênção**<sup>21</sup> (Bebel Gilberto)

Compositor: Vinícius de Moraes.

b) Forme palavras de acordo com os exemplos:

BELE	EZA
	EZA
	EZA
	EZA
	EZA
	EZA

<sup>21</sup> Letra disponível em: <http://letras.mus.br/vinicius-de-moraes/86496/>. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fl2WJdn3qOE>. Acesso em: 04 nov. 2014.

c) Complete o quadro com as palavras primitivas:

PRIMITIVA	DERIVADA
	ESTUPIDEZ
	BELEZA
	TRISTEZA

d) As palavras primitivas pertencem a qual classe gramatical? \_\_\_\_\_

e) As palavras derivadas pertencem a qual classe gramatical? \_\_\_\_\_

**Conclusão:**

Em substantivos abstratos derivados de adjetivos são empregados os sufixos \_\_\_\_\_.

f) Complete o quadro com palavras da música:

ESCRITAS COM /Z/	ESCRITAS COM /S/, COM SOM DE /Z/

**Atividade 3: Propaganda**

a) Leia a propaganda<sup>22</sup> abaixo:

b) Retire da propaganda as palavras:

TERMINADAS COM /ÃO/	ESCRITAS COM /Z/	ESCRITAS COM /S/ COM SOM DE /Z/
vacinação	Pobreza	precisam
proteção	Imunizações	Brasil

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.blogdasaude.com.br/saude-social/2014/01/31/tudo-sobre-a-vacina-contr-o-hpv/>. Acesso em: 04 nov. 2014.



c) Desembaralhe as letras:

**O som do /s/, /z/ e /ão/<sup>23</sup>**

BAILRS	<input type="text"/>
SOMROCIOPSM	<input type="text"/>
MUNZAIIOÇSE	<input type="text"/>
RAMÇO	<input type="text"/>
NIACLAON	<input type="text"/>
SONSO	<input type="text"/>
ZAOPEBR	<input type="text"/>
MIPCERSA	<input type="text"/>
TORPEÇÃO	<input type="text"/>
SAÚDE	<input type="text"/>
CAINAV	<input type="text"/>
CANIVAÇÃO	<input type="text"/>

d) Encontre as palavras na propaganda no caça-palavras<sup>24</sup>:

Ô X Â Í N Õ H X Ú F X A B V	BRASIL COMPROMISSO IMUNIZAÇÕES MARÇO NACIONAL NOSSO POBREZA PRECISAM PROTEÇÃO SAÚDE
W Û K Ã Ä X R K N X G Á É Â	
V I W H T E Ó É A O Á S V Ü	
P P Ü O Í Â R C N Í X B Y X	
Ó W Q V Ú Í Ü Z I Ú Z Q X Í	
Â B Ê D H J B D C Â Á O É N	
N X D A Â I I E A Á J S Ò Ó	
M A S I C E R P V L L S Ç Y	
C X Ô Á D E Ô U Q W Í I U Ú	
H H R Ú S R A X A Q Á M Ó I	
É G A C E M S J Z M Q O Ó V	
C S Y Â Ô Ü A L Á T C R C Ô	
B Ü Ä V Ç A Ä R M M P P Ç Ç	
R Ò O P Ä Ü A Ä Ç Á O M Ä A	

<sup>23</sup> Created by [Puzzlemaker](http://www.puzzlemaker.com) at DiscoveryEducation.com.

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.lideranca.org/word/palavra.php>. Acesso em: 04 nov. 2014.

A	Õ	V	O	Z	C	Á	M	Ü	O	À	O	T	Ó		VACINA
S	É	Ç	B	I	Q	I	X	M	W	V	C	S	N		VACINAÇÃO
I	Â	Ö	R	N	Õ	P	N	G	M	É	S	Â	T		
L	Í	Q	E	U	Ô	R	Á	A	Ó	N	Â	Â	H		
O	O	V	Z	M	Ê	O	C	M	Ç	M	K	N	M		
S	Ò	M	A	I	Ú	T	Ü	T	Â	Â	Ô	P	A		
S	U	Ô	Ç	D	F	E	L	H	T	C	O	B	F		
O	B	Ó	Ç	Í	R	Ç	R	Ó	Â	Â	À	T	Á		
N	I	Õ	Í	É	R	Â	F	É	M	Ô	É	Ò	H		
Y	Ò	Õ	L	A	N	O	I	C	A	N	R	D	Ú		
À	S	R	É	Í	É	P	L	A	N	Ô	G	L	N		

### Aula XIII e XIV – O uso do // em final de sílaba

#### Atividades para trabalhar a classificação do Quadro 03 – Relações cruzadas arbitrárias (Violação som/grafema)

##### Atividade 1: Música lacunada

**Maluco Beleza**<sup>25</sup> (Raul Seixas)

Compositor: Raul Seixas e Claudio Roberto.

a) Ouça a música e complete-a com as palavras que faltam:

**Maluco Beleza** (Raul Seixas)

Compositor: Raul Seixas e Claudio Roberto.

b) Complete o quadro:

PALAVRAS ESCRITAS COM // EM FINAL DE SÍLABA	PALAVRAS ESCRITAS COM /u/ EM FINAL DE SÍLABA	PALAVRAS ESCRITAS COM /z/	PALAVRAS ESCRITAS COM ALGUM SOM DO /s/
normal	Meu	lucidez	seguir
igual	Vou	maluquez	certeza
total	Eu	beleza	você
real	louco	certeza	esforça
fácil	loucura	fazer	fácil

<sup>25</sup> Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/raul-seixas/maluco-beleza.html#ixzz3l9U8Frgo>.  
Acesso em: 04 nov. 2014.

c) Pesquise em jornais outras palavras com // em final de sílaba:

--

d) Leia atentamente a propaganda<sup>26</sup> abaixo:

Responda:

1- Qual é o personagem principal da propaganda?

2- Qual data comemorativa ela lembra?

3- É uma propaganda comum para essa data? Por quê?

e) Retire da propaganda:

<b>PALAVRAS ESCRITAS COM SOM DE /s/</b>	<b>PALAVRAS ESCRITAS COM SOM DE /z/</b>	<b>PALAVRAS ESCRITAS COM // EM FINAL DE SÍLABA</b>	<b>PALAVRAS ESCRITAS COM SOM DE /x/</b>

f) Quais são os seus desejos para a humanidade neste Natal? Escreva-os na figura<sup>27</sup> abaixo:

## **Aula XV – Produção de cartões Natalinos**

Cada aluno deverá produzir um cartão de Natal com palavras que expressem os sonhos, os desejos e as expectativas pessoais para esta data comemorativa.

<sup>26</sup> Disponível em: <https://blogdakado.wordpress.com/tag/christmas/>. Acesso em: 23 nov. 2014.

<sup>27</sup> Disponível em: <http://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-royalty-free-papai-noel-apresenta-o-sinal-da-propaganda-do-natal-image12906725>. Acesso em: 23 nov. 2014.

## 5 ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DA APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Apresentamos, neste capítulo, uma análise reflexiva da aplicação da Unidade Didática e dos resultados do trabalho. Partindo da constatação de que, nos anos finais do Ensino Fundamental, os registros ortográficos que violam as regras da escrita ainda são muito comuns nas produções dos estudantes, e que esses erros podem levar o aluno a tornar-se um leitor e produtor de texto que tem seu desempenho comprometido, foi elaborada e aplicada uma proposta de trabalho que apresentava o objetivo de amenizar as dificuldades de escrita demonstradas pelos estudantes.

O foco principal do trabalho foi a ortografia, que, de acordo com Moraes (2010), precisa, assim como a leitura e a produção de textos, ser ensinada na escola para que o aluno possa vencer o “medo de errar” (MORAIS, 2010, p. 25-26).

Depois de identificar e classificar os erros de ortografia registrados pelos estudantes foi desenvolvida a proposta didática. É importante lembrar que a noção de erro que utilizamos é baseada nos estudos de Oliveira e Nascimento (1990), quais afirmam que:

[...] a definição de erro é relativa. Só se pode apontar um erro se se tiver em vista o nível de escrita que está sendo violado. Pode-se violar o tipo de escrita (e, é bom que se diga, o Português não é sempre escrito alfabeticamente); pode-se violar um conjunto de regras invariantes de relacionamento entre fonemas e grafemas, ou pode-se violar a representação oficial de certas palavras como um todo [...] (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990, p. 38).

A Unidade Didática foi aplicada no período de 06 de novembro a 02 de dezembro de 2014, ou seja, no encerramento do 4º bimestre do ano letivo de 2014. Foi desenvolvida em 15 h/a de 50 minutos, mais 1 h/a para a apresentação da proposta, ficando os conteúdos e as atividades distribuídos conforme o cronograma abaixo:

Data	Conteúdos	Atividades
06/11/14  1 h/a		Apresentação do projeto; Justificativa e objetivos do projeto;

		<p>Divisão dos grupos para a realização do trabalho;</p> <p>Distribuição do material para registro das atividades.</p>
11/11/14  2 h/a	<p>Escrita: Ortografia.</p> <p>Oralidade: Diferenças e semelhanças entre o discurso oral (fala) e o escrito.</p>	<p>Escrita espontânea de palavras que apresentam o som do /s/;</p> <p>Ditado;</p> <p>Música lacunada;</p> <p>Organização de palavras de acordo com a letra que representa o som do /s/.</p>
12/11/14  1 h/a	<p>Escrita: Ortografia.</p>	<p>Quais letras podem representar o som do /s/?</p> <p>Em que situações cada uma é utilizada?</p> <p>Ditado.</p>
13/11/14  2 h/a	<p>Escrita: Ortografia;</p> <p>Formação de plural;</p> <p>Palavras primitivas e derivadas;</p>	<p>O uso do /sc/ com som de /s/;</p> <p>Pesquisa de palavras (em jornais) que se encaixam nesse caso;</p> <p>Leitura e compreensão de propaganda;</p> <p>Formação de palavras;</p> <p>Formação de plural;</p> <p>Derivação de palavras;</p>
18/11/14  2 h/a	<p>Oralidade: Elementos extralinguísticos: entonação, expressão facial, corporal e gestual, pausas.</p> <p>Escrita: Ortografia.</p>	<p>Desafio do trava-língua;</p> <p>Desembaralhando letras;</p> <p>Formação de plural;</p> <p>Bingo.</p>
20/11/14	<p>Escrita: Ortografia.</p> <p>Oralidade: Diferenças e</p>	<p>Música lacunada;</p> <p>Formação de plural;</p>

2 h/a	semelhanças entre o discurso oral (fala) e o escrito.	O som do /s/ e do /z/; Desafio: escrita correta.
25/11/14  2h/a	Escrita: Ortografia. Oralidade: Diferenças e semelhanças entre o discurso oral (fala) e o escrito.	Formação de palavras; Música lacunada; Palavras primitivas e derivadas; Uso do sufixo EZ e EZA;
27/11/14  2 h/a	Escrita: Ortografia. Oralidade: Diferenças e semelhanças entre o discurso oral (fala) e o escrito.	O som do /z/; Leitura e compreensão de propaganda; Caça-palavras; Música lacunada; Pesquisa de palavras em jornal;
02/12/14  2 h/a	Escrita: Ortografia. Produção textual.	Leitura e compreensão de propaganda; Agrupamento de palavras de acordo com a semelhança do som do /s/; Produção de cartões Natalinos.

O trabalho realizado com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental encontra-se organizado em subunidades. A primeira unidade foi composta por atividades pensadas para trabalhar com a representação grafemática da sibilante surda e sonora /s/ e /z/, com ênfase nos grafemas que podem representar o som do /s/ na escrita, em seus diferentes contextos (início de palavra, entre vogais, coda silábica e final de palavra), pois, de acordo com Oliveira (2005), não é possível confiar apenas na sonoridade da letra para representá-la, uma vez que o som de /s/ pode ser representado por outras letras conforme o significado que a palavra apresenta. Para a segunda unidade, foram organizadas atividades que trabalhassem com outras unidades sonoras, como o /ãõ/ e o // em final de sílaba, por exemplo.

Assim, foram desenvolvidas diferentes atividades de escrita ortográfica, que propunham a escrita espontânea, a formação e a pesquisa de palavras, de ditados,

de bingo, de caça-palavras e a produção de cartões natalinos. Nesse sentido, “os vários tipos de relação que integram a escrita ortográfica colocam problemas diferentes para o aprendiz e exigem estratégias pedagógicas diferentes por parte do professor” (OLIVEIRA, 2005, p. 34).

Dessa maneira, a ortografia é composta por correspondências regulares e irregulares, ou seja, nem sempre é possível fazer uso de uma regra, de prever ou de compreender o uso de determinadas letras, sendo necessário, portanto, em muitos casos, a memorização.

O entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia me parece fundamental para o professor organizar seu ensino. Se percebemos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes. Isto é, para avançar na superação de erros distintos, o aluno precisa ser ajudado a usar diferentes modos de raciocinar sobre as palavras. Com base na distinção entre regular e irregular, o professor poderá organizar mais claramente seu trabalho, decidindo o que o aluno precisa memorizar e o que ele pode compreender (MORAIS, 2010, p. 36).

Portanto, quanto mais vastas forem as proposições de trabalho com a ortografia, mais chances o estudante terá de compreendê-la. Além disso, “o bom ensino precisa levar o aprendiz a elaborar, num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos. Isto é, é preciso levar o aluno a refletir, a explicitar o que sabe sobre a escrita correta das palavras” (MORAIS, 2010, p. 72).

Sob tais perspectivas, a unidade em questão foi levada para a sala de aula e, de um modo geral, a proposta foi muito bem aceita pela turma, que demonstrou interesse e comprometimento no desenvolvimento das atividades solicitadas. Porém, alguns encaminhamentos foram melhor aceitos do que outros.

No entanto, ao revisar o material dos alunos, foi possível perceber que nem todos dedicaram a atenção necessária para a realização das atividades, pois algumas estavam incompletas ou não estavam corrigidas pelos estudantes.

As atividades mais dinâmicas, que exigiam a participação e a dedicação de todos os componentes do grupo, ou que propunham a competição entre os grupos, foram desenvolvidas com maior interesse, conforme seguem as análises abaixo.

## 5.1 ATIVIDADE DE ESCRITA ESPONTÂNEA

A primeira atividade desenvolvida com a turma tinha como objetivo trabalhar as relações cruzadas arbitrárias (violação som/grafema) da sibilante surda /s/. Segundo Faraco (2012), devemos trabalhar primeiramente com as representações regulares, seguidas das arbitrárias e evitando as muito raras. Nesse sentido, o autor em questão observa:

- a) no contexto V-V, a letra s nunca ocorre representando /s/ e o dígrafo ss é a representação mais frequente, o que permite, no começo, operar com uma relação de complementariedade: /s/ no início de palavra + a/o/u, sempre s; no meio da palavra, entre vogais, quase sempre ss. [...]
- b) com as representações arbitrárias, o mais correto parece ser trabalhar com a forma global da palavra e com as respectivas famílias [...] (FARACO, 2012, P. 147).

Dessa forma, o exercício propunha a escrita espontânea de palavras do cotidiano dos alunos (coisas de comer, beber, vestir ou calçar), que apresentassem o som da letra /s/. Em um jogo de rapidez, os alunos, alternadamente, de acordo com o grupo ao qual pertenciam, iam até o quadro para fazer o registro de uma palavra por vez. Ao final do tempo estipulado, dois minutos, todas as palavras foram corrigidas e, em seguida, registradas no material próprio. Durante a correção, observamos o uso de diferentes letras que podem representar o som do /s/.

Ao final da atividade concluímos, coletivamente, que o som do /s/ pode ser representado pelos grafemas /c/, /ss/ ou /ç/, além do próprio /s/. Nesses casos, “dizemos que a relação entre o som e o grafema é totalmente arbitrária” (OLIVEIRA, 2005, p. 37). Ou seja, não existe uma regra para ser aplicada na escrita dessas palavras.

Foi possível perceber que os estudantes compreenderam a relação de arbitrariedade que existe em relação ao som do /s/. No entanto, ao fazerem os registros das palavras no material, alguns estudantes deixaram de acentuar palavras como *maçã*, *sanduíche* e *sandália*; fizeram trocas entre (li/lh) como em *sapatilha*, o que revela dúvidas sobre o código escrito e a falta de um trabalho mais consistente com a leitura, em que o aluno pode construir hipóteses sobre a escrita a partir de experiências de letramento, conforme figura 1 e 2.



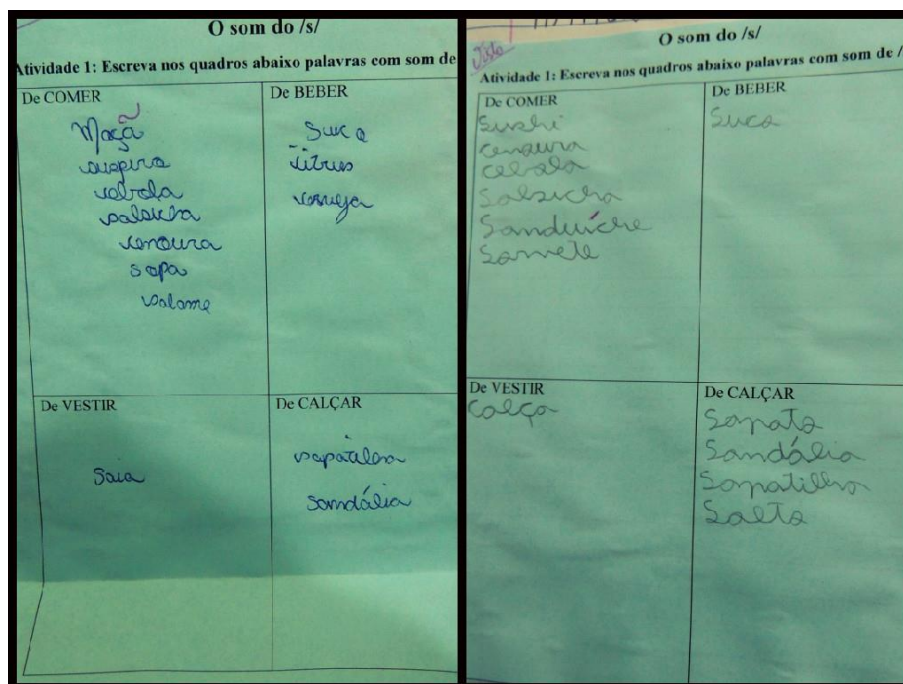
**Figura 1 – Escrita espontânea**

O som do /s/		O som do /s/	
Atividade 1: Escreva nos quadros abaixo palavras com som de			
De COMER	De BEBER	De COMER	De BEBER
cebolinha cebola sal sopa sanduíche suspiro	Suco sorvete	Sal Sopa Salada Sanduíche Salsicha Suspiro Sorvete	Suco
De VESTIR	De CALÇAR	De VESTIR	De CALÇAR
Calça	Sapatilha Sandália Salto		Sapatilha Salto Sandália

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Cebolinha, cebola, sal, sopa, sanduíche, suspiro.	Suco, sorvete.	Sal, sopa, salada, sanduíche, salsicha, suspiro, sorvete.	Suco.
Calça.	Sapatilha, sandália, salto.		Sapatilha, salto, sandália.

Figura 2 – Escrita espontânea



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Maça, suspiro, cebola, salsicha, cenoura, sopa, salame.	Suco, citrus, cerveja.	Sushi, cenoura, cebola, salsicha, sanduíche, sorvete.	Suco.
Saia.	Sapatilha, sandália, salto.	Calça.	Sapato, sandália, sapatilha, salto.

A atividade foi dinâmica e contou com a participação de todos, os quais, dentro de seus grupos, auxiliavam uns aos outros. No momento de corrigir as palavras escolhidas por cada equipe e avaliar se estavam escritas corretamente, novamente houve a colaboração de todos os alunos.

O objetivo principal da atividade foi alcançado, pois não aconteceram registros equivocados do som do /s/. No entanto, percebemos a falta do uso dos acentos gráficos, o que demonstra, mais uma vez, que a ortografia precisa ser

trabalhada e estudada constantemente para ser incorporada nas atividades do cotidiano.

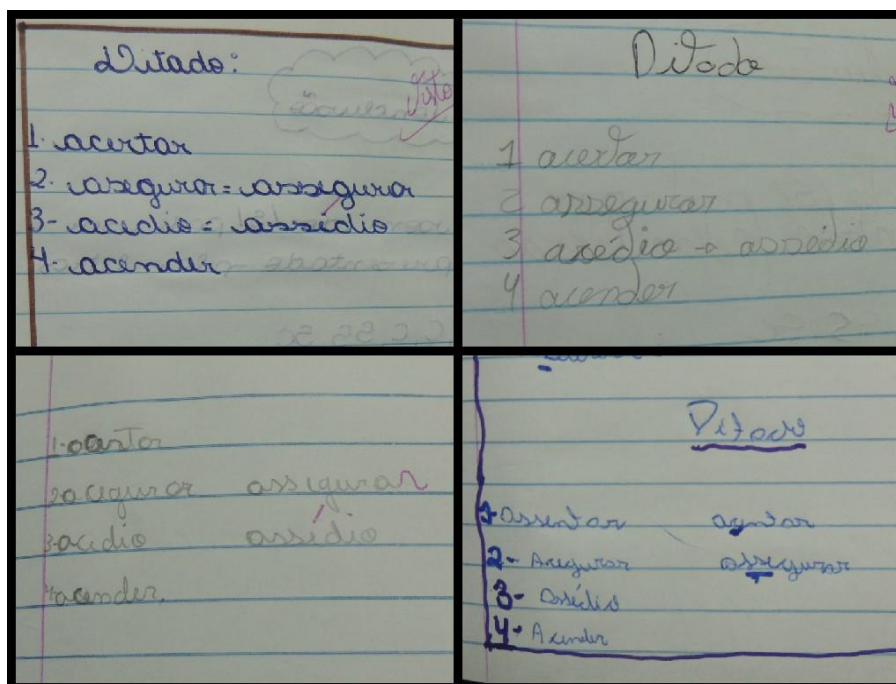
## 5.2 ATIVIDADES DE DITADOS

Bortoni-Ricardo (2004) afirma que “na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos variação no uso da língua” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 25). Pensando nas variações da fala dos indivíduos e em como os falares são percebidos pelos ouvintes, foram elaboradas as atividades com ditados de palavras, que objetivavam trabalhar as práticas discursivas da oralidade e da escrita, levando em consideração as diferenças e semelhanças entre o discurso oral (fala) e o escrito. Novamente o foco do exercício era verificar as relações cruzadas arbitrárias (violação som/grafema) da sibilante surda /s/.

Para essa atividade, primeiramente os estudantes assistiram a um vídeo que trazia algumas palavras que apresentavam o som do /s/. No decorrer do filme, as palavras eram destacadas na tela. Ao final da apresentação, aconteceu o ditado de algumas palavras que foram registradas pelos alunos e, em seguida, as referidas palavras foram corrigidas.

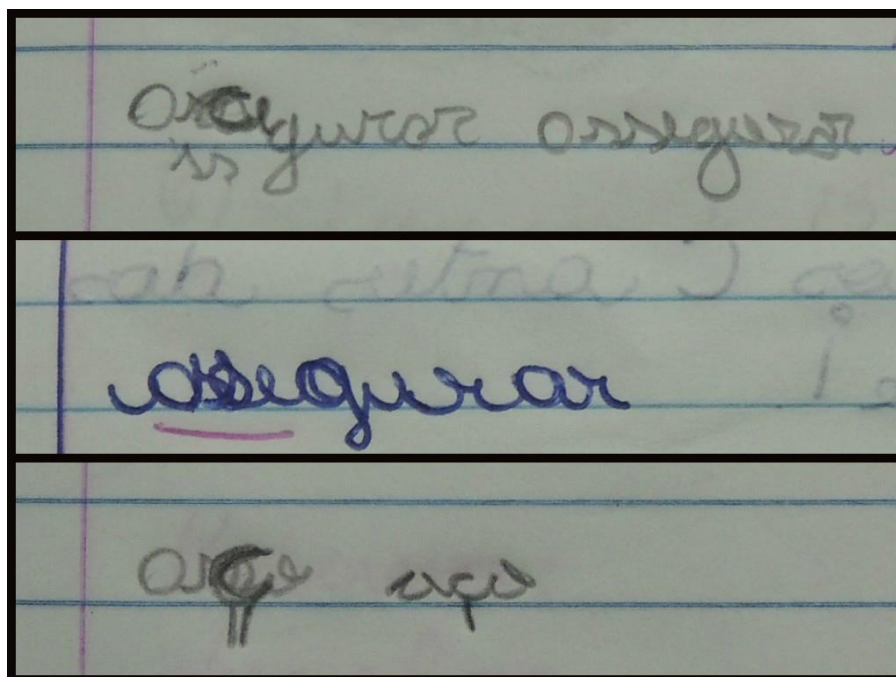
Com essa atividade foi possível perceber que as palavras mais conhecidas dos estudantes foram escritas com mais acertos, como *acertar* e *acender*, enquanto que palavras menos comuns no vocabulário dos estudantes, como *assegurar* e *assédio*, geraram dúvidas no momento do registro. Essa dinâmica contou com dois ditados de palavras, conforme material de registro.

Figura 3 – Ditado 1



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 4 – Ditado 2



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ditado 1:	Ditado 2:
1- acertar	1- assegurar
2- assegurar	2- acertar

3- assédio	3- aço
4- acender	

As duas atividades com ditados foram rápidas e serviram para retomar a escrita de palavras já conhecidas, mas que ainda provocavam dúvidas em alguns estudantes. Dessa forma, “o ensino da ortografia exige por vezes a memorização de letras diferentes para o mesmo som” (MIRA MATEUS, 2006, p. 169). A atividade, mais uma vez, demonstra que a representação ortográfica das sibilantes é um desafio para os alunos. De acordo com Oliveira (2005), essa dificuldade em escrever palavras com o som do /s/, em posição intervocálica, acontece porque ele pode ser representado por vários grafemas ou pela combinação de grafemas. Sendo assim, é preciso que o aluno domine as representações de origem fonética-fonológica para apreender essas representações arbitrárias.

### 5.3 MÚSICAS LACUNADAS

Do mesmo modo que ocorreram com as atividades de ditado, as atividades com músicas tinham o objetivo de trabalhar as práticas discursivas da oralidade e da escrita, levando em consideração as diferenças e as semelhanças entre o discurso oral (fala) e o escrito.

Nesse caso, as músicas foram escolhidas porque são interpretadas por diferentes artistas que apresentam diferentes variações no modo de cantar/falar, conforme acontece com os estudantes, que não apresentam uma única variação linguística. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica “tradicionalmente, a escola tem agido como se a escrita fosse a língua, ou como se todos os que nela ingressam falassem da mesma forma” (PARANÁ, 2008, p. 55). No dia a dia da sala de aula é possível perceber que existe a variação linguística entre os estudantes, portanto, é necessário que ela seja trabalhada.

Para este trabalho foram escolhidas quatro músicas. A dinâmica para o trabalho com as canções foi a mesma em todas elas: os alunos deveriam assistir ao clipe da música e completar a sua letra com as palavras que faltavam. Em seguida, essas palavras seriam separadas em quadros, de acordo com a sua grafia e com o grafema que estava sendo trabalhado.

Na primeira música, “O Girassol”, que é de interpretação do Grupo Ira!, o foco foi o som do /s/ no início das palavras, em posição intervocálica e os diferentes grafemas que podem representar esse som na escrita (/s/, /ss/, /c/ ou /ç/). Tais atividades desempenham a função de fazer o aluno perceber os diferentes grafemas que podem representar o som do /s/ na escrita. Apesar de as atividades promoverem a escrita da mesma palavra por mais de uma vez, não foram garantia de acerto por parte de todos os alunos. No momento do registro, ainda foi possível perceber que nem todos tiveram a atenção necessária e acabaram escrevendo algumas palavras de modo incorreto.

O fato de o uso do som do /s/ não apresentar uma regra que ajude o aprendiz, implica a consulta de dicionários, a memorização da forma escrita e a realização de atividades de sistematização das representações. O professor deve “ter o bom-senso de ajudar o aluno a investir na memorização das palavras que são de fato importantes, porque aparecem mais quando ele escreve” (MORAIS, 2010, p. 43). Para tanto, precisam ser proporcionadas atividades que auxiliem na tarefa de memorização, como lista de palavras e o uso de materiais impressos, por exemplo.

Nesse sentido,

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

Conservar a imagem visual da palavra amplia as possibilidades de acerto por parte do estudante no momento em que precisar fazer uso de palavras irregulares, pois, ao ativar sua memória visual, conseguirá reproduzir a palavra que precisa usar. Lemle (2007) afirma, ainda, que esses casos são os mais difíceis para a aprendizagem da língua escrita, já que “não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes” (LEMLE, 2007, p. 23).

Outro fator que dificulta o registro dos estudantes está relacionado ao traçado correto da letra cursiva, tendo em vista que muitos alunos apresentam dificuldade em traçar corretamente as letras e, por isso, muitas vezes, erram no momento de escrever.

Figura 5 – Quadro de palavras da música

3.2- Complete o quadro abaixo com as palavras utilizadas na música:

PALAVRAS COM S	PALAVRAS COM SS	PALAVRAS COM C	PALAVRAS COM Ç
sempre	sessenta	cinco	braços
sem	girassol	esquecer	cancão
sal			direção
sorriso			lembança
sermão			
santo			

3.2- Complete o quadro abaixo com as palavras utilizadas na música:

PALAVRAS COM S	PALAVRAS COM SS	PALAVRAS COM C	PALAVRAS COM Ç
Sempre	sessenta	cinco	cancão
sem	girassol	esquecer	braços
sal			direção
sorriso			lembança
sermão			
santo			

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Palavras com S	Palavras com SS	Palavras com C	Palavras com Ç
Sempre	Sessenta	Cinco	Bracos
Sem	Girassol	Esquecer	Cancão
Sal			Direção
Sorriso			Lembrança
Sermão			Braços
Santo			Direção



Figura 6 – Quadro de palavras da música

3.2- Complete o quadro abaixo com as palavras utilizadas na música:

PALAVRAS COM S	PALAVRAS COM SS	PALAVRAS COM C	PALAVRAS COM Ç
sempre	Girassol	cinco	Baços
sem	Sessenta	esquecer	Canção
Sermão			<u>Lembrança</u>
Santo			
Sal			
sol			

3.2- Complete o quadro abaixo com as palavras utilizadas na música:

PALAVRAS COM S	PALAVRAS COM SS	PALAVRAS COM C	PALAVRAS COM Ç
Sempre	Girassol	esquecer	Baços
Sol	Sessenta	cinco	Canção
sem			Lembrança
Santo			Canção
Sermão			Lembrança

Fonte: Acervo da pesquisadora.

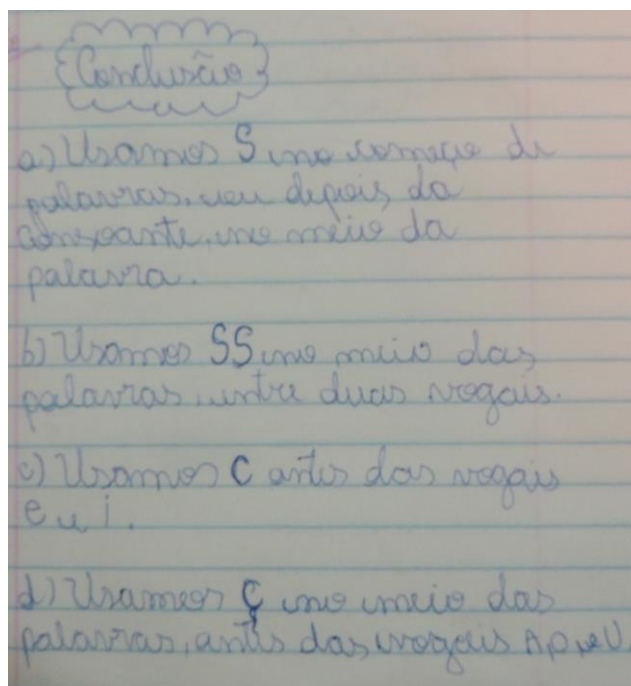
Palavras com S	Palavras com SS	Palavras com C	Palavras com Ç
Sempre	Girassol	Cinco	Baços
Sem	Sessenta	Esquecer	Canção
Sal			Lembrança
Sorriso			Direção
Sermão			Braços
Santo			Canção
			Lembrança

Na sequência, coletivamente, construímos as conclusões acerca do uso de cada grafema que pode representar o som de /s/. De acordo com Faraco (2012), a representação do /s/ é regular e utiliza-se sempre a letra s “se a unidade sonora /s/ estiver no início da palavra, seguida das vogais posteriores (orais: /u/ - /o/ - /ɔ/ - /a/; ou nasais: /ũ/ - /õ/ - /ã/)” (FARACO, 2012, p.145). Já para os outros casos as representações serão arbitrárias. Ainda assim, mesmo não havendo uma regra que oriente sobre qual grafema deve ser usado para representar o som do /s/ na escrita



intervocálica, os alunos perceberam e registraram algumas semelhanças no uso desses. Conforme o registro abaixo:

**Figura 7** – Conclusões para o registro do som do /s/



Fonte: Acervo da pesquisadora.

#### Conclusão

- a) Usamos S no começo de palavras, ou depois da consoante no meio da palavra.
- b) Usamos SS no meio das palavras entre duas vogais.
- c) Usamos C antes das vogais E e I.
- d) Usamos Ç no meio das palavras, antes das vogais A, O e U.

A segunda música, “Perfeição”, da Legião Urbana, tinha como objetivo trabalhar o som do /ãõ/ e as suas formas de pluralização, o som do /z/ e o uso do /z/ com som de /s/ em final de sílaba. Nesse caso, retomamos primeiramente os conceitos de singular e plural, assim como as diferentes maneiras possíveis de realizar a formação do plural. Em seguida, foi realizado o trabalho com a música.

No quadro que foi feito após a audição da música, solicitamos que os alunos escrevessem as palavras com a terminação /ãõ/ que apareciam na canção e, sempre que possível, formassem o plural das palavras. O que mais chamou a atenção, nessa questão, não foi a dificuldade na formação do plural, que aconteceu

com certa facilidade, mas os registros incorretos pela falta do uso do til (~) e da cedilha (,). O que demonstra, mais uma vez, por parte dos estudantes, a falta de atenção e de leitura daquilo que estão escrevendo.

**Figura 8 – Formação do plural**

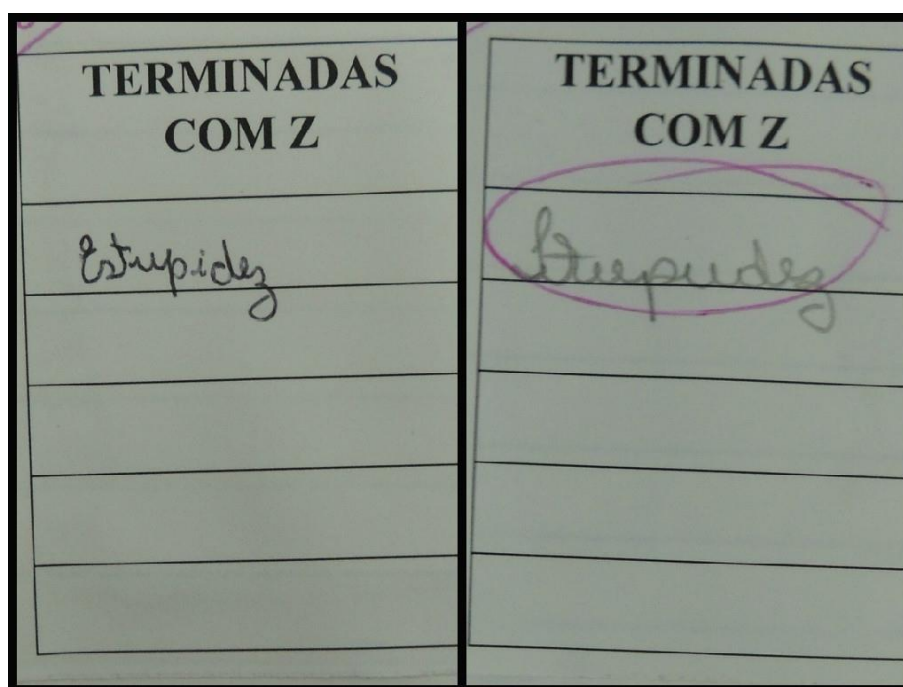
TERMINADAS EM ÃO	PLURAL
1- nação	nações
2- coração	corações
3- caixão	caixões
1- caixão	caixões
2- ladrão	ladroes
3- nação	nações
4- afetação	afetações
5- coração	corações
6- solidão	solidões
7- televisão	televisões
1- televisão	televisões
2- perfeição	perfeições
3- desunião	desuniões
4- difamação	difamações
5- difamação	difamações

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Terminadas em ão	Plural
Nação	Nações
Coração	Corações
Caixão	Caixões
Ladrão	Ladros
Nação	Nações
Afetação	Afetações
Coração	Corações
Solidão	Solidões
Televisão	Televisões
Perfeição	Perfeições
Desunião	Desuniões
Difamação	Difamações

Em seguida, solicitamos que os alunos observassem as palavras da música que tinham, em sua grafia, o uso da letra /z/. O objetivo, nesse momento, era fazer os estudantes perceberem que, de acordo com a posição que o grafema /z/ ocupa na palavra, o seu som também pode mudar, como acontece, por exemplo, em finais de palavras em que o /z/ passa a ter o som de /s/. Essa situação é “uma relação completamente arbitrária entre sons e grafemas” (OLIVEIRA, 2005, p. 37). Tal atividade foi desenvolvida facilmente pela turma, pois a música apresentava apenas uma palavra terminada com /z/. No entanto, um estudante se equivocou com a grafia da palavra, conforme imagem abaixo.

**Figura 9** – Palavras terminadas com /z/



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Terminadas com Z	Terminadas com Z
Estupidez	Itupudez

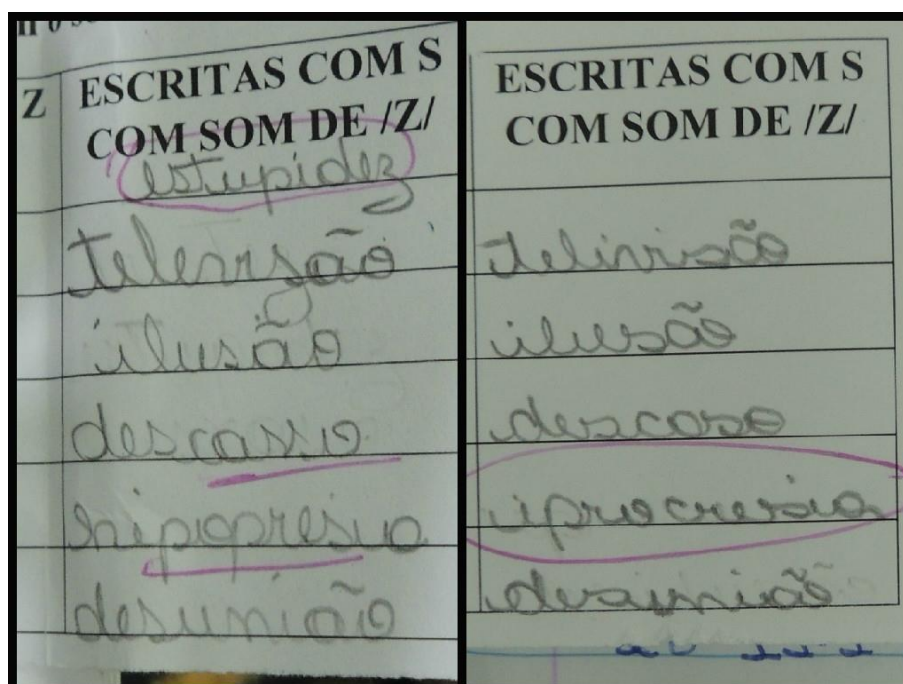
A atividade seguinte solicitava que os alunos retirassem da música as palavras escritas com /s/, mas que apresentassem o som de /z/. Tal relação é designada por Lemle (2007) como concorrência, ou seja,

[...] em que duas letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes, [...]. É o caso da letra s e

da letra z, que são usadas, ora uma, ora outra, para representar o mesmo som de [z] entre duas vogais (LEMLE, 2007, p. 23).

Apesar de alguns alunos apresentarem trocas na representação da letra s, a maioria conseguiu realizar a atividade, porém, os registros mostraram que a maior dificuldade foi com a palavra *hipocrisia*, que foi escrita sem o h, com troca de vogais (i/e) e com colocação inadequada do /r/.

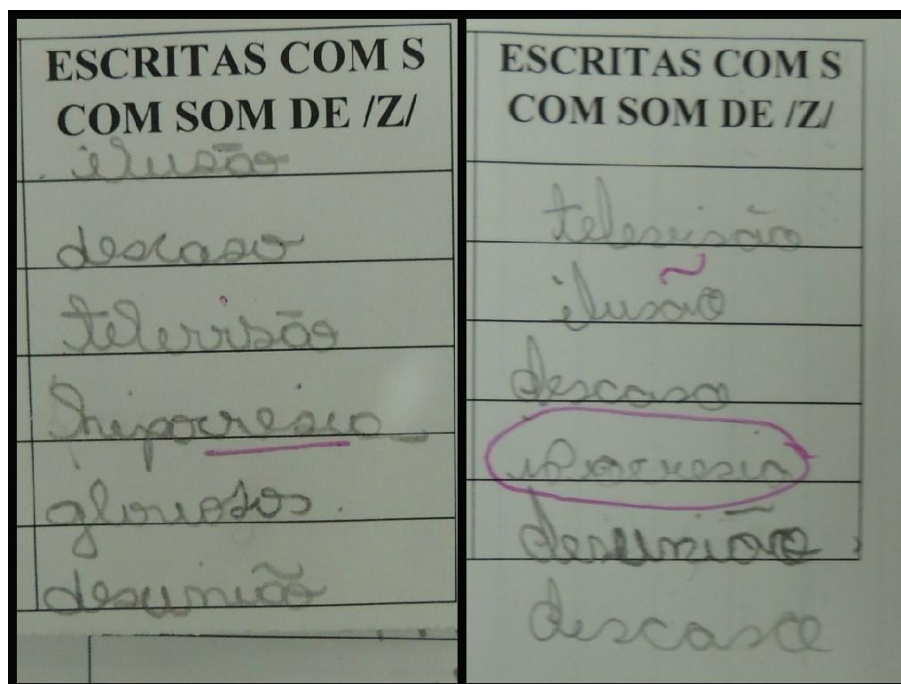
**Figura 10** – O uso do /s/ com som de /z/



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Escritas com S com som de /z/	Escritas com S com som de /z/
Estupidez	Televisão
Televisão	Ilusão
Ilusão	Descasso
Descasso	Iprocrisia
Hipopresia	Desunião
Desunião	

Figura 11 – O uso do /s/ com som de /z/



Fonte: Acervo da pesquisadora.

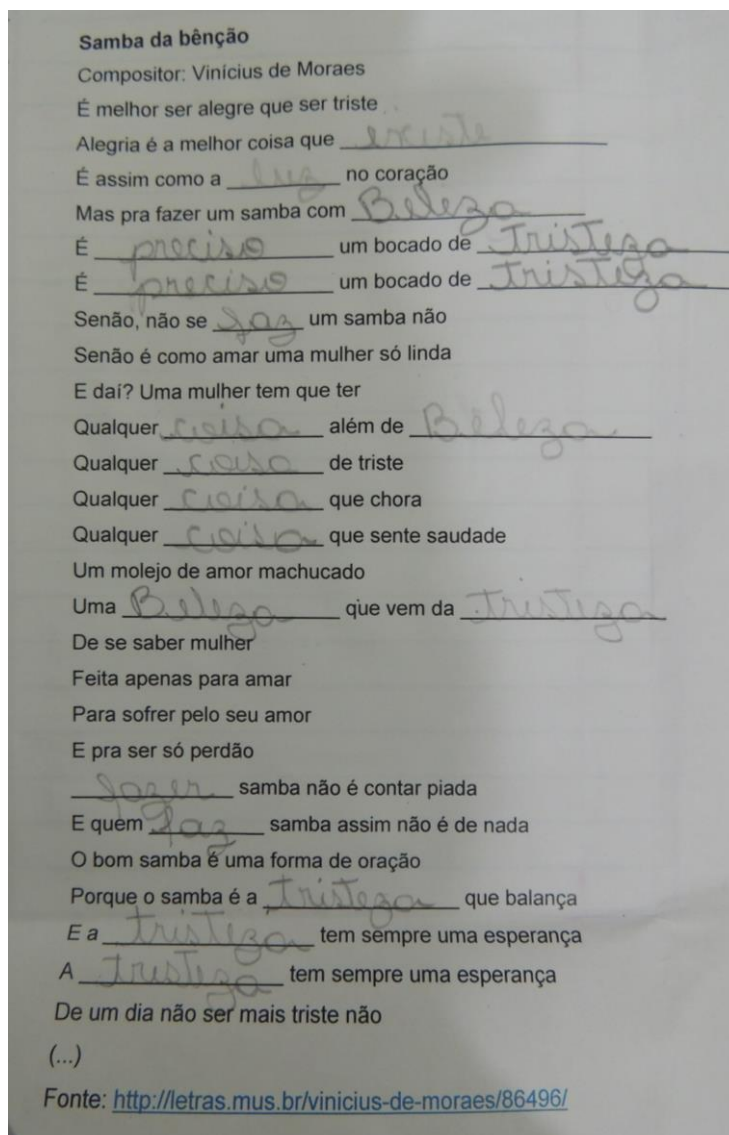
Escritas com S com som de /z/	Escritas com S com som de /z/
Ilusão	Televisão
Descaso	Ilusão
Televisão	Descaso
Hipocrisia	Ipocrisia
Gloriosos	Desunião
Desunião	

A terceira canção, “Samba da Bênção”, interpretada por Bebel Gilberto, objetivava o trabalho com o som do /z/ e o uso do /s/ com som de /z/. Ao trabalhar esses sons e seus registros, vale lembrar o seguinte:

Precisamos tratar separadamente o que são regras para a leitura e o que são regras para a escrita. Por exemplo, a regra segundo a qual ‘o S tem som de Z quando está entre vogais’ só se aplica à leitura. Se sigo tal regra, posso sempre *pronunciar* corretamente a parte da palavra em que aquela correspondência letra-som aparece. Mas o fato de eu saber que ‘o S entre vogais tem som de Z’ não me serve muito quando tenho que *escrever* o ‘som de Z’ em uma palavra como ‘mesa’ ou ‘casa’. Não há regra que explique por que essas palavras se escrevem com S. Trata-se de irregularidades que é preciso memorizar (MORAIS, 2010, p. 36).

Assim, pode-se deduzir que as palavras utilizadas na música e que apresentavam as características descritas acima, já foram memorizadas pelos estudantes, pois, nesse caso, os estudantes apresentaram um bom desempenho e conseguiram completar o objetivo da atividade sem apresentar erros ortográficos.

**Figura 12 – Música**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A quarta música, “Maluco Beleza”, de Raul Seixas, tinha a proposta de trabalhar com o som do // em final de sílaba que, em muitos casos, tanto da fala quanto da leitura, é substituído pelo som do /u/. Em situações como essa “o professor deve estar apto a explicar que a posição precisa ser levada em conta para





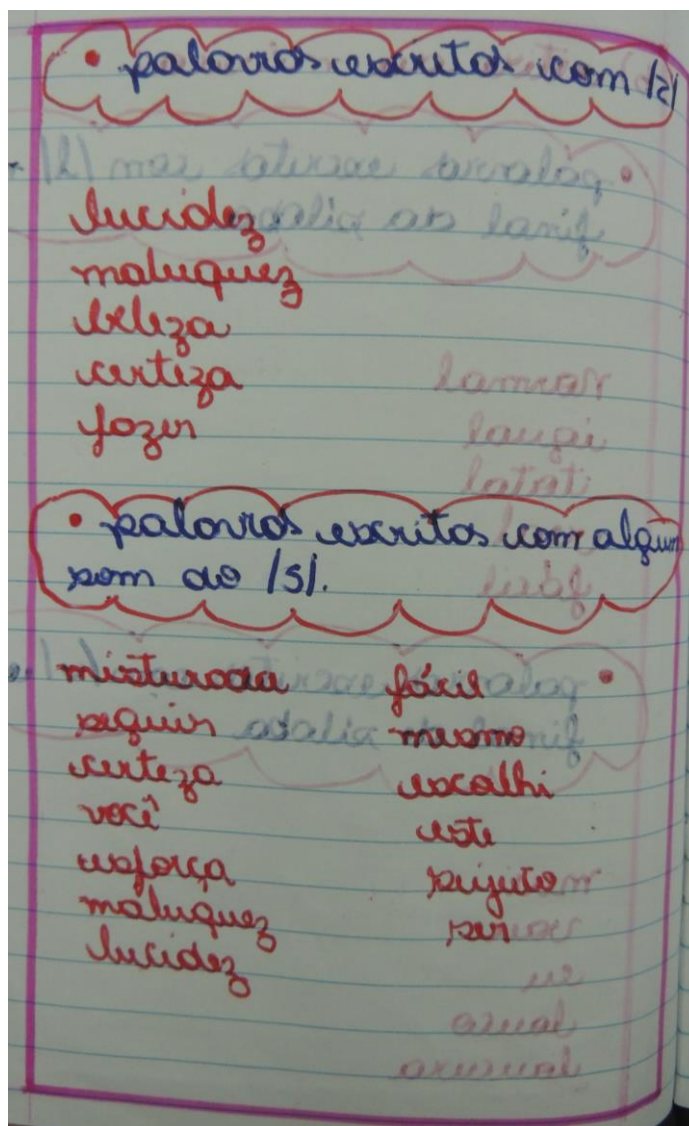
O modo de falar desperta, nos estudantes, algumas confusões no momento de registrar as palavras, como as que apresentam o // em final de sílaba, já que, nesse caso, por exemplo, pronunciamos um som, mas devemos escrever a palavra com uma letra que, originalmente, não representa aquele som, naquele contexto específico. Nesses casos muitos professores ficam em dúvida sobre como explicar tais ocorrências aos alunos. Acerca dessa questão:

Responder dizendo que as pessoas falam errado é um equívoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político. Um equívoco linguístico, pois ignora o fato de que as unidades de som são afetadas pelo ambiente em que ocorrem, ou seja, sons vizinhos afetam-se uns aos outros. Um desrespeito humano, pois humilha e desvaloriza a pessoa que recebe a qualificação de que fala errado. Um erro político, pois ao se rebaixar a auto-estima linguística de uma pessoa ou de uma comunidade contribui para amedrontá-la. O professor que usa a saída fácil de explicar as dificuldades de escrita como sendo ocasionadas por defeitos da fala contribui para a marginalidade de seus alunos (LEMLE, 2007, p. 20).

É preciso, portanto, insistir para que o aluno questione, pesquise e aprenda as diferentes formas de uso do nosso sistema de escrita, proporcionando atividades que desenvolvam a ampliação vocabular e a competência ortográfica do escrevente, num processo de dissociar a fala da escrita.



Figura 14 – O uso do /s/ e do /z/



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Palavras escritas com Z	Palavras escritas com algum som do /s/	
Lucidez	Misturada	Fácil
Maluquez	Seguir	Mesmo
Beleza	Certeza	Escolhi
Certeza	Você	Este
Fazer	Esforça	Sujeito
	Maluquez	Ser
	Lucidez	

A segunda parte dessa atividade visava retomar à observação do registro do som do /s/ e da letra /z/. Ficou perceptível, nesse momento, que os alunos já estavam acostumados com a escrita de algumas palavras, pois essa foi uma das últimas atividades propostas na unidade e, portanto, não ocorreram registros de palavras escritas de maneira inadequada.

#### 5.4 FORMAÇÃO DE PALAVRAS

A primeira atividade de formação de palavras foi lançada para a turma como um desafio. Cada grupo recebeu uma palavra, separada em sílabas, a qual deveria ser “reconstruída” corretamente. Vencia o desafio o grupo que descobrisse a sua palavra por primeiro. Nesse exercício, o objetivo era trabalhar o som do /s/ formado pelo dígrafo /sc/.

A segunda atividade tinha uma sílaba, ou um dígrafo, em destaque, e as palavras que deveriam ser formadas precisavam seguir o mesmo padrão que a palavra do exemplo. O som em destaque era, mais uma vez, o das variações do /s/ na escrita. De um modo geral, os estudantes conseguiram realizar a atividade de maneira rápida, precisaram, apenas, de um tempo maior no som do /s/ formado pelo dígrafo /sc/.

Porém, os registros apresentaram diferentes problemas: omissão, acréscimo e troca de letras, falta do uso da cedilha e o traçado incorreto da letra cursiva. Fato que, novamente, demonstra a falta de leitura e de contato com materiais impressos por parte dos estudantes.

Figura 15 – Formação de palavras

CRIAN	ÇA	CRIAN	ÇA
Lemban	ÇA	lembra	ÇA
mudan	ÇA	muda	ÇA
confian	ÇA	cofia	ÇA
esperan	ÇA	espera	ÇA
semelhan	ÇA	semelha	ÇA
EXPLORA	ÇÃO	CRIAN	ÇA
Solu	ÇÃO	licen	ÇA
Pontua	ÇÃO	lenban	ÇA
complica	ÇÃO	esque	ÇA
continua	ÇÃO	come	ÇA
Copera	ÇÃO	ou	ÇA

Fonte: Acervo da pesquisadora.

CRIAN	ÇA	CRIAN	ÇA
Lemban	ÇA	lembra	ÇA
Mudan	ÇA	muda	ÇA
Confian	ÇA	cofia	ÇA
esperan	ÇA	espera	ÇA
semelhan	ÇA	semelha	ÇA

EXPLORA	ÇÃO	CRIAN	ÇA
Solu	ÇÃO	licen	ÇA
Pontua	ÇÃO	lenban	ÇA
complica	ÇÃO	esque	ÇA
continua	ÇÃO	come	ÇA
Copera	ÇÃO	ou	ÇA

Figura 16 – Formação de palavras

EXPLORA	ÇÃO	EXPLORA	ÇÃO
can	ÇÃO	exclama	ÇÃO
preucopa	ÇÃO	dire	ÇÃO
cria	ÇÃO	explora	ÇÃO
rea	ÇÃO	emoção	ÇÃO
aberra	ÇÃO	discrimina	ÇÃO

ADOLE	SC	ENTE	EX	PLORAÇÃO
na	SC	imento	EX	clamação
cre	SC	eu	EX	portação
fai	SC	inante	EX	traterrestre
su	SC	idando	EX	casso
cre	SC	er	EX	plorar

Fonte: Acervo da pesquisadora.

EXPLORA	ÇÃO	EXPLORA	ÇÃO
can	ÇÃO	exclama	ÇÃO
preucopa	ÇÃO	dire	ÇÃO
cria	ÇÃO	explora	ÇÃO
rea	ÇÃO	emoção	ÇÃO
aberra	ÇÃO	discrimina	ÇÃO

ADOLE	SC	ENTE	EX	PLORAÇÃO
na	SC	imento	EX	clamação
cre	SC	eu	EX	portação
fai	SC	inante	EX	traterrestre
su	SC	idando	EX	casso
cre	SC	er	EX	plorar

Para a outra atividade, trabalhamos, primeiramente, os conceitos de palavras primitivas e derivadas, para, então, propor o exercício de formação de palavras derivadas a partir das palavras primitivas. Como o foco principal do trabalho era a representação grafemática da sibilante /s/, optamos por utilizar as representações escritas desse fonema por meio dos grafemas /c/ e /ç/. Mais uma vez os estudantes não demonstraram grandes dificuldades para completar os quadros, no entanto surgiram registros incorretos, como a troca do /n/ por /m/, do /j/ por /g/, o uso inadequado da cedilha e a falta da cedilha.

**Figura 17** – Palavras primitivas e derivadas

LANÇAR	lançamento
	lançassão
	lançei
PROTEGER	protega
	protegido
	protegiado
LANÇAR	lançamento
	lançado
	lançei lancei

Fonte: Acervo da pesquisadora.

LANÇAR	Lançamento
	Lançassão
	Lancei
PROTEGER	protega
	protegido
	protegiado
LANÇAR	lançamento
	lançado
	lançei lancei

**Figura 18** – Palavras primitivas e derivadas

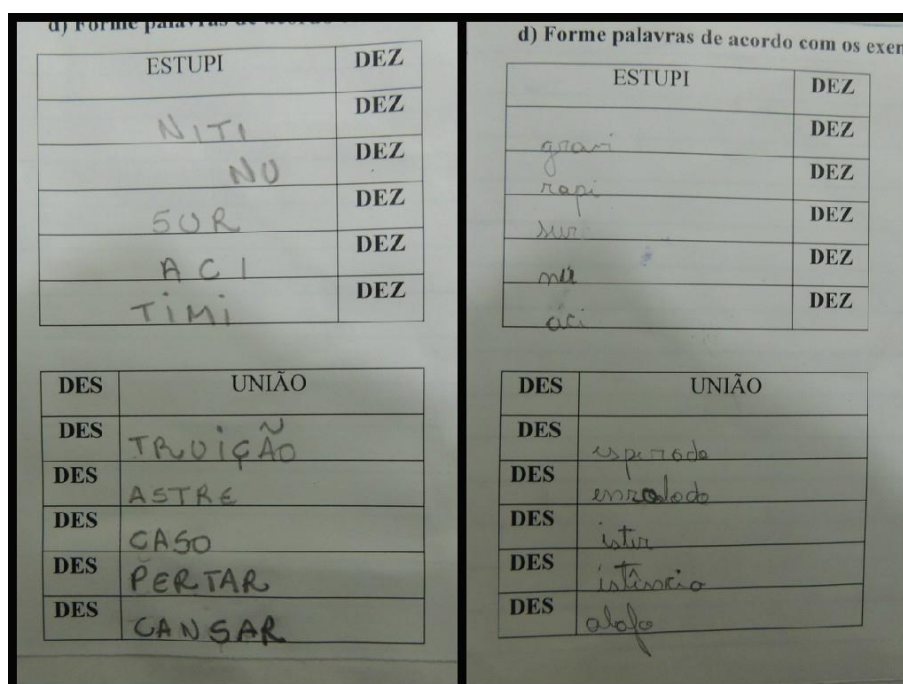
PRIMITIVA	DERIVADAS
LANÇAR	lançamentos
	lançou
	lançei
	lança
LANÇAR	lançamentos
	lança
	lançei
	lançador

Fonte: Acervo da pesquisadora.

LANÇAR	Lançamento
	Lançou
	Lancei
	Lança
LANÇAR	Lançamento
	Lança
	Lancei
	Lançador

Em outra atividade de formação de palavras, trabalhamos com o prefixo /des/ e o sufixo /ez/, que faziam parte das palavras *desunião* e *estupidez*, presentes na música “Perfeição”, com o objetivo de trabalhar a representação grafemática da sibilante surda e sonora /s/ e /z/. As palavras que deveriam ser compostas com o sufixo /ez/ foram formadas de modo mais rápido, já as palavras que deveriam apresentar o prefixo /des/, com o sentido oriundo do latim de negação, levaram um pouco mais de tempo para serem construídas.

Figura 19 - /des/ e /ez/



Fonte: Acervo da pesquisadora.

ESTUPI	DEZ	ESTUPI	DEZ
Niti	DEZ	gravi	DEZ
Nu	DEZ	Rapi	DEZ
Sur	DEZ	Sur	DEZ
Aci	DEZ	Nu	DEZ
timi	DEZ	Aci	DEZ

DES	UNIÃO	DES	UNIÃO
DES	truição	DES	Esperado
DES	astre	DES	Enrolado
DES	caso	DES	Istitir
DES	pertar	DES	istência
DES	cansar	DES	abafa



Seguindo o trabalho com sufixos, os estudantes deveriam, em outra atividade, formar palavras com o sufixo /eza/. Assim como no exercício anterior, trabalhamos com uma regularidade morfológica-gramatical, ou seja:

A existência de regras morfológico-gramaticais permite ao aprendiz inferir um princípio gerativo. Quando o aluno compreende que há algo de constante naqueles 'pedaços' de palavras (que são semelhantes quanto à classe gramatical), não precisa memorizar uma a uma suas formas ortográficas (MORAIS, 2010, p. 42).

Ao compreenderem que existem algumas regularidades que podem ser empregadas em dúvidas ortográficas, os estudantes conseguiram realizar as atividades com o sucesso pretendido. Além disso, puderam formular uma conclusão com relação ao uso dos sufixos /ez/ e /eza/.

**Figura 20 – Sufixo /eza/**

b) Forme palavras de acordo com os exemplos:

BELE	EZA
Trist	EZA
natur	EZA
pur	EZA
aspere	EZA
cert	EZA

b) Forme palavras de acordo com os exemplos:

BELE	EZA
Purê	EZA
Triste	EZA
aspere	EZA
indolência	EZA
delícia	EZA

c) Complete o quadro com as palavras primitivas:

PRIMITIVA	DERIVADA
estúpido	ESTUPIDEZ
beleza	BELEZA
tristeza	TRISTEZA

Fonte: Acervo da pesquisadora.

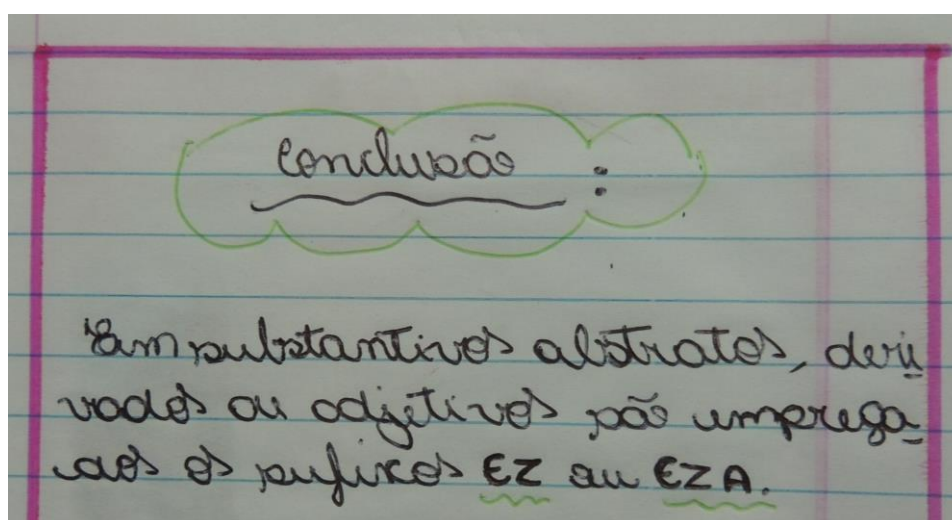
BELE	EZA	BELE	EZA
Trist	EZA	Purê	EZA
Natur	EZA	Triste	EZA
Pur	EZA	aspere	EZA



espert	<b>EZA</b>	indelica	<b>EZA</b>
Cert	<b>EZA</b>	Delica	<b>EZA</b>

PRIMITIVA	DERIVADA
Estúpido	ESTUPIDEZ
Belo	BELEZA
Triste	TRISTEZA

**Figura 21** – Uso dos sufixos EZ e EZA



Fonte: Acervo da pesquisadora.

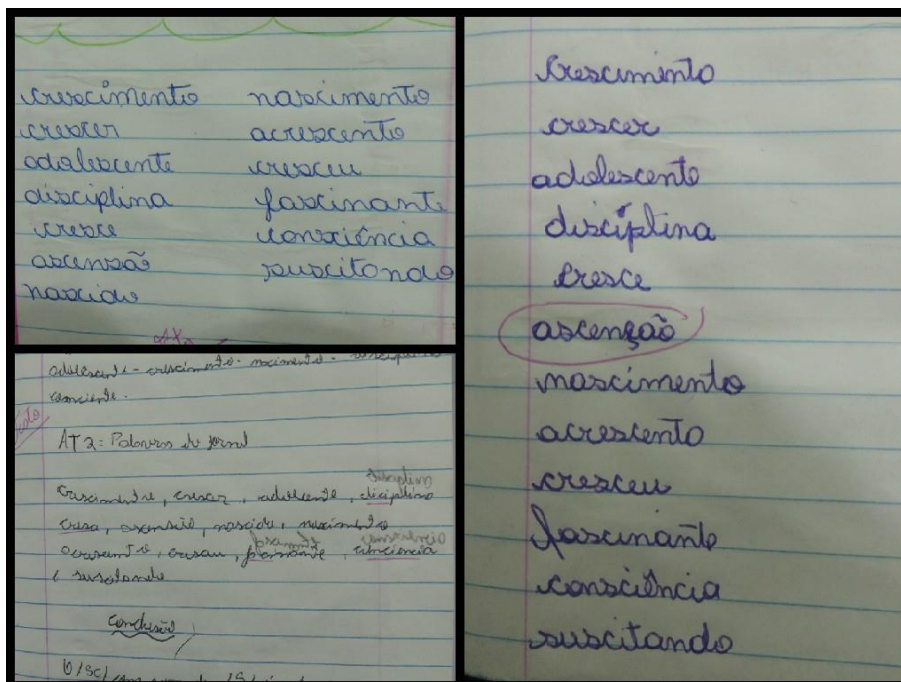
Conclusão:

Em substantivos abstratos, derivados de adjetivos são empregados os sufixos EZ ou EZA.

## 5.5 PESQUISA DE PALAVRAS EM JORNAIS

Foram realizadas duas atividades de pesquisa em jornais. O objetivo principal era a ampliação vocabular, sendo o foco da atividade o uso do dígrafo /sc/ na representação do som de /s/ e o uso do // em final de sílaba. Em ambas as atividades as palavras foram copiadas do jornal para o material dos alunos.

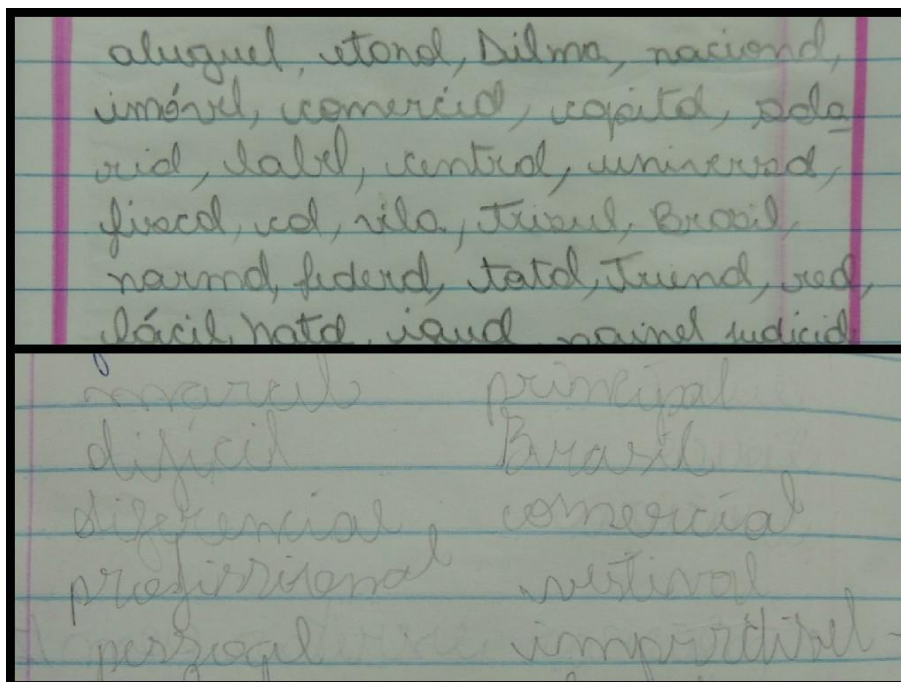
Figura 22 – Palavras do jornal com /sc/



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Crescimento	Nascimento	Crescimento
Crescer	Acrescento	Crescer
Adolescente	Cresceu	Adolescente
Disciplina	Fascinante	Disciplina
Cresce	Consciência	Cresce
Ascensão	Suscitando	<b>Ascensão</b>
Nascido		Nascimento
Crescimento, crescer, <b>adoscente</b> ,		Acrescento
<b>diciplina</b> , <b>creca</b> , ascensão,		Cresceu
nascido, nascimento, acrescento,		Fascinante
cresceu, <b>facinante</b> , consciência e		Consciência
suscitando		Suscitando

**Figura 23** – Palavras do jornal com /l/ em final de sílaba



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Aluguel, etanol, Dilma, nacional, imóvel, comercial, capital, salarial, label, central, universal, fiscal, cal, **vila**, Trisul, Brasil, normal, federal, total, trienal, real, fácil, natal, igual, painel, judicial

Marcel, principal, difícil, Brasil, diferencial, comercial, profissional, **vestival**, pessoal, **imprrrdivel**.

Tais atividades foram desenvolvidas pensando no contato que o estudante precisa ter com a forma impressa das palavras, pois eles necessitam de modelos de escrita para observarem. Nesse sentido, “é se defrontando com as formas corretas que o aluno poderá contrastá-las com suas hipóteses (sobre como se escreve esta ou aquela palavra) e descobrir se há ou não regras por trás do uso de tal ou qual letra” (MORAIS, 2010, p. 70).

O emprego do dígrafo /sc/ necessitou de uma atenção maior, com mais explicação, para que os alunos entendessem que só se tem o som de /s/ quando o dígrafo /sc/ aparece antes das vogais /e/ e /i/.

O fato de as atividades acima descritas terem se pautado na cópia de palavras não garantiu o sucesso dos estudantes, tendo em vista que algumas

palavras ainda foram registradas de maneira incorreta, possivelmente por se tratarem de vocábulos pouco comuns no cotidiano dos alunos.

A leitura constante de livros, jornais, revistas e outros suportes impressos constitui, [...], uma espécie de primeiro mandamento para o desenvolvimento da competência ortográfica. Porém, não basta o contato frequente com textos impressos. Afinal, mesmo que precisemos de modelos, sobretudo para memorizar as formas irregulares, não somos esponjas, isto é, não aprendemos passivamente 'por osmose' (MORAIS, 2010, p. 70).

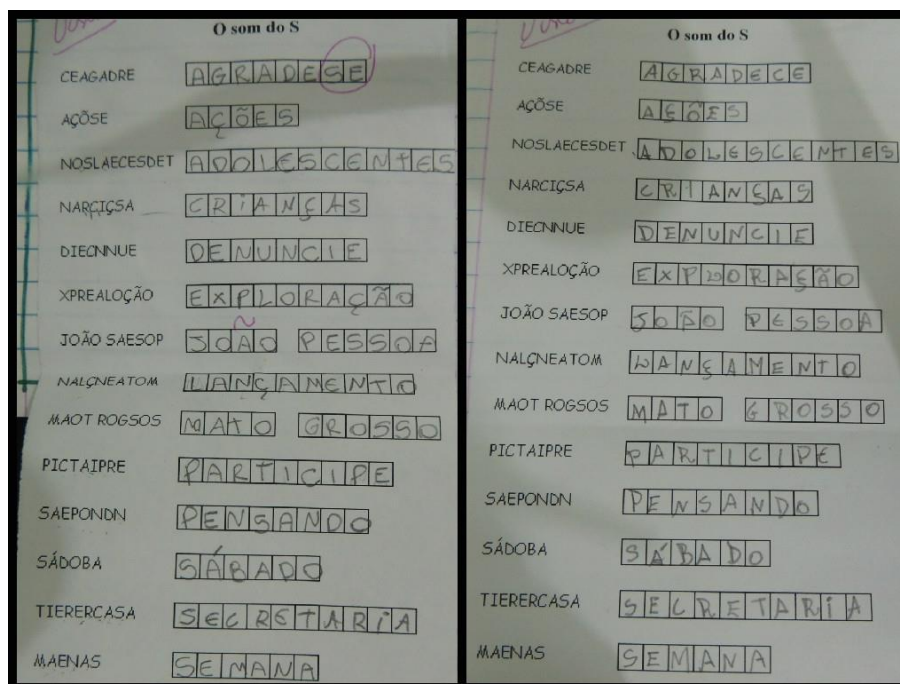
Ou seja, o aprendiz necessita de modelos de escrita, mas também precisa perceber as palavras como objetos de conhecimento, além do significado que é incorporado a elas.

## 5.6 ATIVIDADES COM PROPAGANDAS

Entremeando as atividades com músicas e com formação de palavras foram utilizadas propagandas, que serviram para observar o uso de palavras já utilizadas nas outras atividades, para verificar outras palavras semelhantes àquelas já vistas e para ampliar o vocabulário dos estudantes.

A metodologia usada com as propagandas foi sempre a de fazer a leitura e a compreensão na oralidade, discutindo a função social, o público a quem eram destinadas, quais eram os meios de circulação e os alunos tinham a oportunidade de expor suas opiniões sobre o assunto que elas abordavam. Em seguida, era realizado o trabalho escrito com cada uma delas (retirar algumas palavras para reescrita, formação de novas palavras, caça-palavras, desembaralhar as letras).

Figura 24 – Desembaralhado letras



Fonte: Acervo da pesquisadora.

## 5.7 ATIVIDADES DIVERSAS

Além das atividades descritas anteriormente, foi realizada uma dinâmica com música e organização de um poema que apresentava palavras com a representação grafemática do /s/ e do /z/. O objetivo dessa atividade foi iniciar a abordagem do uso do /s/ com som de /z/.

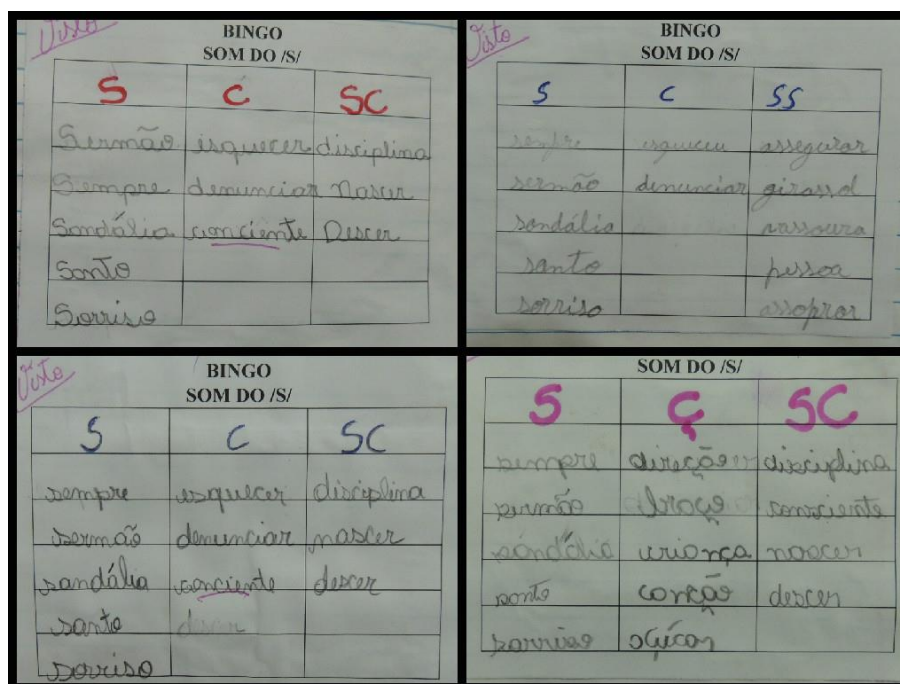
O comando apresentado aos alunos solicitava que eles organizassem corretamente o poema “A casa”, de Vinícius de Moraes, que estava separado em versos. No entanto, apesar de o poema ser conhecido e a música ser executada durante a atividade, os grupos não conseguiram organizar o poema corretamente. Dessa forma, essa atividade serviu apenas como introdução do assunto a ser trabalhado.

Também fizemos um bingo em que os alunos deveriam escrever corretamente as palavras sorteadas e ditadas. Vencia o aluno que completasse primeiro uma das colunas da cartela com todas as palavras grafadas corretamente. O objetivo dessa atividade era retomar as palavras trabalhadas em atividades

anteriores para averiguar a memorização dos alunos, no que diz respeito à escrita dos vocábulos.

Apesar de alguns estudantes ainda apresentarem erros e dúvidas, a atividade demonstrou que muitas palavras foram assimiladas e escritas corretamente.

**Figura 25 – Bingo**



Fonte: Acervo da pesquisadora.

S	C	SC	S	C	SS
Sermão	Esquecer	Disciplina	Sempre	Esquecer	Assegurar
Sempre	Denunciar	Nascer	Sermão	Denunciar	Girassol
Sandália	Consciente	Descer	Sandália		Vassoura
Santo			Santo		Pessoa
Sorriso			Sorriso		Assoprar
S	C	SC	S	Ç	SC
Sermão	Esquecer	Disciplina	Sempre	Direção	Disciplina
Sempre	Denunciar	Nascer	Sermão	Braço	Consciente
Sandália	Consciente	Descer	Sandália	Criança	Nascer
Santo			Santo	Canção	Descer
Sorriso			Sorriso	Açúcar	

Em outra aula foi realizada uma brincadeira com trava-línguas que exploravam o som do /s/. Os alunos foram desafiados a falar os trava-línguas de maneira rápida, observando os sons e a pronúncia. Vencia aquele que falasse no menor tempo e de maneira correta.

Além de ser uma atividade divertida, que os alunos se esforçaram para falar corretamente, ela objetivava trabalhar a leitura e a pronúncia correta das palavras. Por ser uma dinâmica que exigia a leitura em voz alta e a observação dos demais colegas, participaram dela apenas os alunos mais desenvolvidos e que apresentavam menor dificuldade na leitura. Ainda assim, o objetivo principal foi alcançado, pois aqueles que realizaram o desafio conseguiram fazê-lo de modo satisfatório.

Todas essas atividades foram muito divertidas e produtivas, pois os alunos participaram com muito empenho e desenvoltura. Nesses momentos, o trabalho era menos sisudo, pois, além do aprendizado, gerava risos e descontração entre todos. Muitas vezes, brincar com a língua pode levar o aluno a refletir sobre ela e a possibilidade de dominá-la para determinados fins.

## 5.8 PRODUÇÕES DE CARTÕES NATALINOS

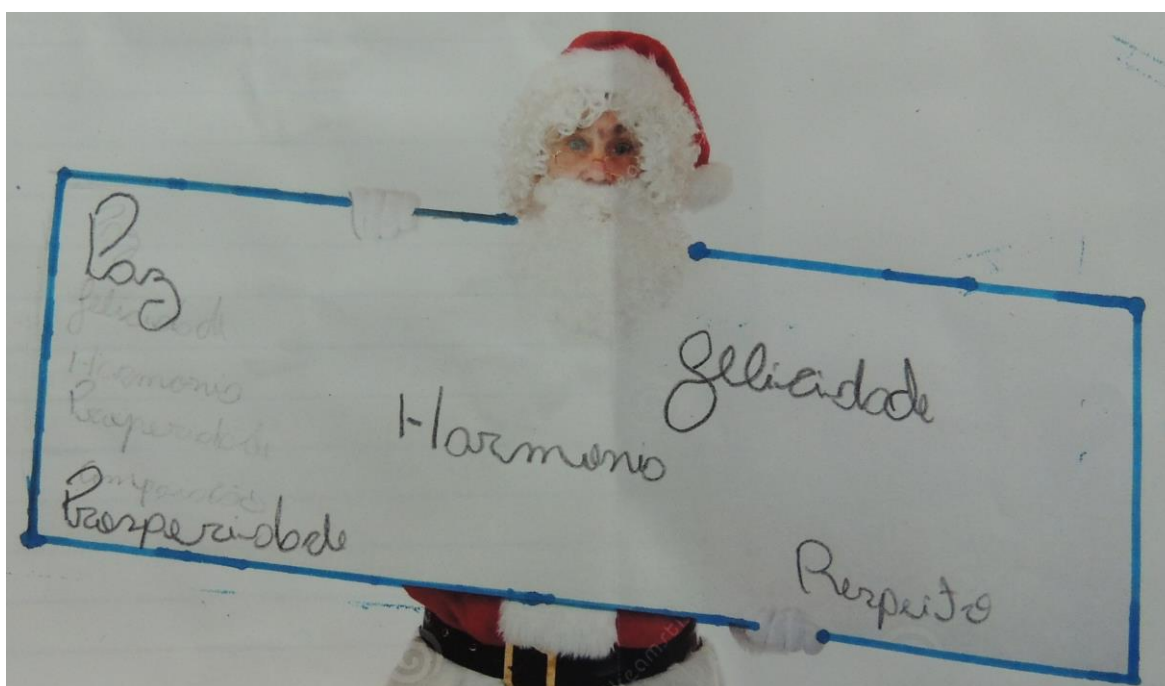
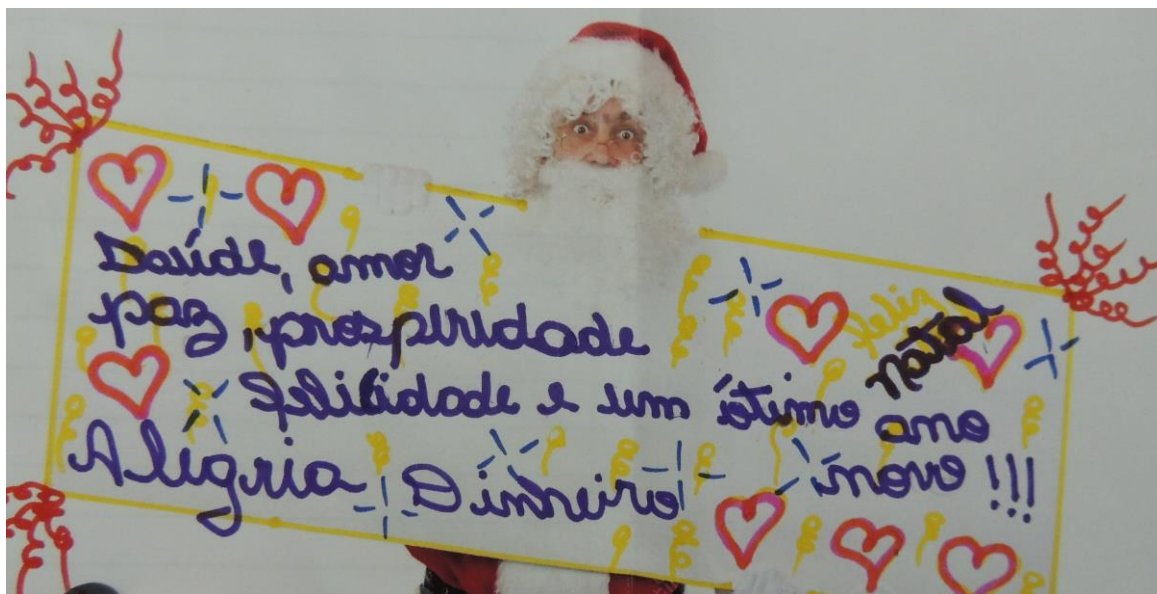
A atividade que finalizou a proposta didática foi a produção de cartões natalinos. O tema foi escolhido devido ao período do ano em que a atividade foi realizada.

Os alunos fizeram duas produções: na primeira delas deveriam escrever o que cada um desejava para a humanidade em uma folha com a figura do Papai Noel. A proposta era que escrevessem palavras soltas. A segunda proposta foi no cartão propriamente dito.

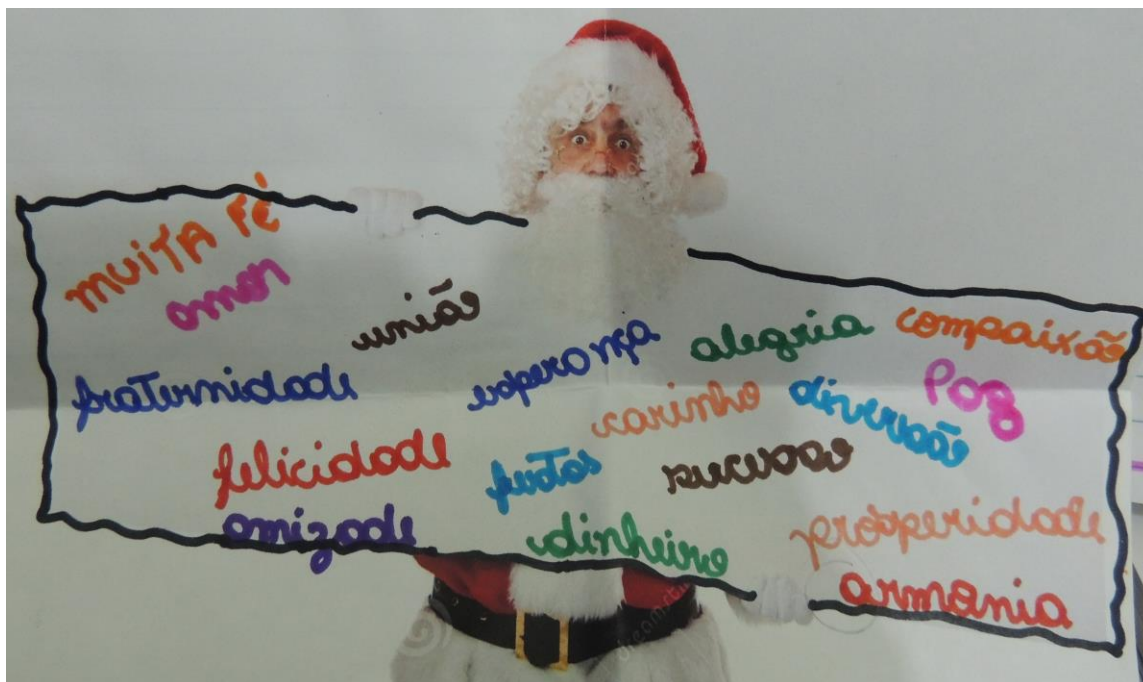
As duas atividades foram realizadas de maneira produtiva, demonstrando que os alunos memorizaram a grafia de muitas das palavras que foram trabalhadas nas atividades anteriores.



Figura 26 – Desejos para a Humanidade

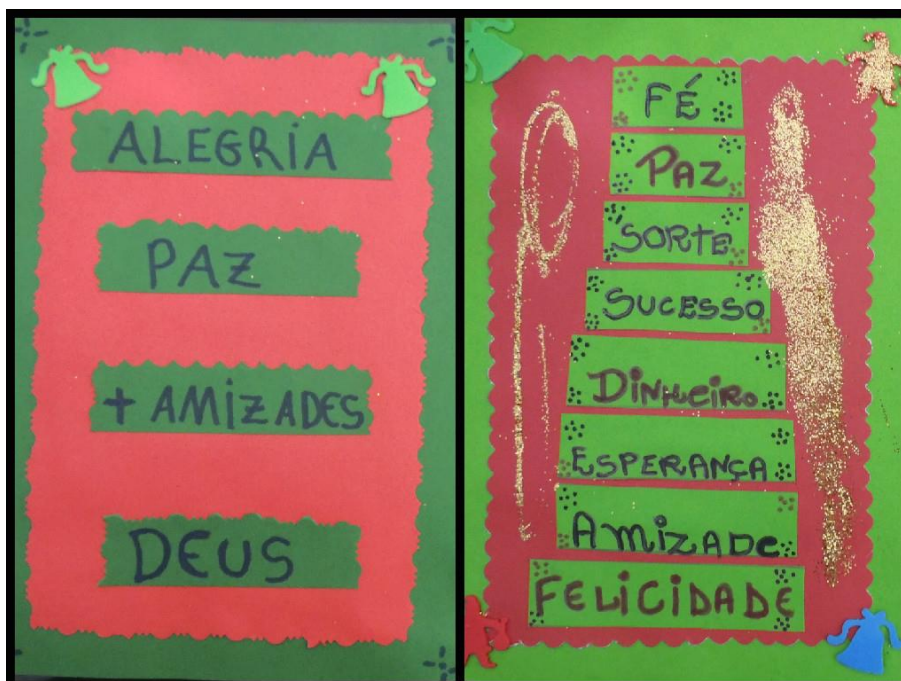


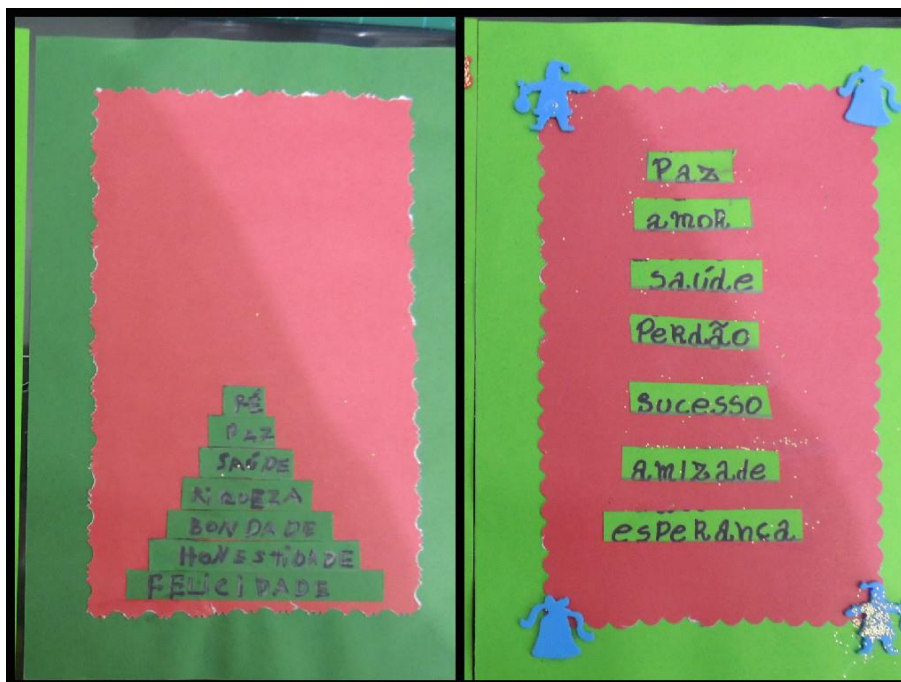




Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 27 – Cartões Natalinos





Fonte: Acervo da pesquisadora.

Poder utilizar materiais diferentes como papeis coloridos, enfeites e gliter, também contribuiu para a dedicação demonstrada por todos os alunos. E o resultado final foi satisfatório, já que o vocabulário empregado pelos alunos mostrou que muitas palavras foram aprendidas e apreendidas, no entanto, o trabalho precisa ser contínuo para superar as dificuldades e as dúvidas que ainda permaneceram. Para

tanto, é imprescindível que sejam traçadas metas a cada ano, para que as dificuldades ortográficas sejam superadas pelos estudantes.

[...] a ortografia é tratada entre nós mais como tema de verificação que de ensino sistemático, a maioria das escolas do país funciona sem planejar o que espera conseguir na promoção da competência ortográfica de seus alunos a cada ano. E como quem não tem metas não antevê aonde quer chegar, não planifica sua ação... pode não conseguir progressos significativos no rendimento que seus alunos expressam ao escrever.

É preciso, portanto, ter metas sobre a capacidade de os alunos escreverem segundo a norma (MORAIS, 2010, p. 74-75).

Tal reflexão é perceptível nos problemas levantados no início dessa pesquisa, que demonstra que os estudantes chegaram aos anos finais do Ensino Fundamental sem dominar conceitos básicos da ortografia. Ao final dela, percebemos que algumas dúvidas foram superadas, porém, outras ainda permanecem e, provavelmente, acompanharão muitos estudantes por longos anos.

É necessário, além do trabalho sistemático com a linguagem, conscientizar os estudantes de que nem tudo pode ser “decorado” e memorizado, muitas vezes, é preciso consultar dicionários ou livros que nos auxiliem nos momentos de escrita. E que a língua é algo dinâmico, que muda com o passar do tempo e com o uso que as pessoas fazem dela.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho não pode ser tomado como conclusivo, mas como o início de uma problematização do ensino e da aprendizagem da escrita e da ortografia. Dentre os desafios que se colocaram para o desenvolvimento da pesquisa, destacamos a falta de domínio sobre os conceitos da fonética e da fonologia que atuam como base para a proposta de trabalho aqui desenvolvida.

Os resultados do trabalho nos indicam que o processo percorrido pelos alunos para dominar a língua escrita, grafando corretamente as palavras que utilizam e reconhecer a função social da escrita, é longo e contínuo. No decorrer desse processo eles precisam conhecer, compreender e utilizar, de modo eficiente, o sistema ortográfico do português. No entanto, a pesquisa desenvolvida para essa dissertação nos fez questionar por que os estudantes chegam nos anos finais do Ensino Fundamental apresentando tantas dúvidas em relação à grafia e à ortografia das palavras.

Ao buscar respostas para essa dúvida, foi possível constatar que os alunos, do 8º ano do Ensino Fundamental, não reconhecem regras e usos básicos da língua escrita e ainda reproduzem a sua fala, ficando evidente que não superaram o processo de dissociação entre fala e escrita. Outro fator complicador é a dificuldade que muitos alunos têm em fazer registros escritos, porque não dominam o traçado correto da letra cursiva.

Aliado a tudo isso, os alunos ainda apresentam baixa concentração e um nível de leitura inadequado para o ano escolar que frequentam. Todos esses fatores comprometem o desempenho e a trajetória escolar do estudante, que apresenta dificuldades na leitura, na produção e na compreensão de textos. Consequentemente, o registro ortográfico também apresenta problemas, pois todos esses elementos se complementam.

Ao desenvolver o trabalho de identificação e de classificação de erros ortográficos em produções escritas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, foi possível verificar que muitos dos problemas registrados na escrita acompanham os alunos desde a fase de alfabetização.

O desenvolvimento e a aplicação da proposta didática, na qual nos propusemos a trabalhar com as regularidades e irregularidades da linguagem escrita, revelaram que muitos conceitos podem ser trabalhados ao longo da vida escolar do aluno, porém, lacunas que foram deixadas nos anos iniciais da escolarização podem se colocar como mais complexas e comprometem o desempenho linguístico do aluno.

O ensino sistemático da ortografia pode auxiliar o estudante a ultrapassar muitos dos obstáculos que encontra quando precisa escrever, mas, é necessário também o trabalho com a leitura, com a escrita e com a reescrita, que poderão ajudar o escrevente a compreender e a memorizar palavras que possuem irregularidades na sua grafia.

Desenvolver o hábito de consultar dicionários é uma prática fundamental, pois, mesmo que não apresentem soluções para todas as dúvidas, podem contribuir para solucionar dificuldades emergenciais.

Ao professor, cabe também o papel de levar o aluno a compreender que a língua está em constante transformação e que são as práticas sociais que permeiam as suas modificações. Contudo, no espaço da escola, a escrita deve obedecer a padrões considerando, principalmente, a circulação social das produções.

O trabalho aqui apresentado alcançou os objetivos propostos, demonstrando que muitas dúvidas que os alunos apresentavam no início do trabalho foram minimizadas depois do trabalho sistematizado com a escrita. Avaliamos, porém, a necessidade de um trabalho com a ortografia, que não se esgota num curto período de aplicação de atividades, já que ele precisa ser intenso e constante. Só então o estudante será capaz de ultrapassar muitos dos obstáculos que comprometem o seu desempenho como produtor de textos e a sua interação social na modalidade escrita da linguagem.

O desenvolvimento da pesquisa apresentou muitos pontos positivos, principalmente o fato de que o trabalho com a ortografia pode ser agradável e dinâmico, sem causar desconforto para os estudantes e para o professor. Mostrou, ainda, que é possível desenvolver um material próprio e diversificado, diferente daquele apresentado pelos livros didáticos, capaz de despertar a curiosidade dos alunos e o empenho deles na realização das atividades, minimizando dúvidas e promovendo a assimilação de regras e conceitos.

Ser a professora regente da turma durante todo o ano também contribuiu para o desenvolvimento da proposta didática, pois foi possível acompanhar a evolução da escrita dos alunos, bem como realizar outras atividades, além daquelas propostas na implementação da unidade já descrita.

Em contrapartida, apareceram os pontos negativos. Como o material preparado para a aplicação didática era novo, não tinha sido submetido a testes prévios, algumas atividades não funcionaram conforme o esperado. Em determinados momentos, foi preciso intervir e reorganizar enunciados, objetivos e encaminhamentos metodológicos para que fosse possível concluir a atividade proposta. Superar a resistência que os alunos apresentavam em atividades de refacção também foi um desafio, pois era preciso convencê-los de que a reescrita é importante e necessária e de que as regras que regem a escrita são diferentes das convenções de fala.

Outro ponto difícil encontrado foi mediar a dinâmica do trabalho em grupos, pois, em alguns momentos, surgiam atritos, tanto entre os componentes de um mesmo grupo como entre os demais grupos. Nessas ocasiões, era preciso intervir de maneira pacificadora para que tudo voltasse ao bom funcionamento.

Ao final do trabalho fica evidente que a ortografia é um conteúdo inesgotável, uma vez que sempre existirão dúvidas em relação à escrita de determinadas palavras, pois a língua vai sofrendo transformações, novas palavras são adicionadas ao vocabulário e acordos e mudanças ortográficas são efetivadas. Acreditar que temos o domínio total da nossa língua é um equívoco, no entanto, é preciso desenvolver um trabalho que seja capaz de minimizar tantas dificuldades e que possibilite que o estudante apresente novas dúvidas com relação à escrita das palavras, e não sempre as mesmas.

## REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilinguismo (alemão-português). In: **Martius-Staden-Jahrbuch**. São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.

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

BARBOSA, Gutemberg Magalhães Oldack. O erro em língua portuguesa – uma questão de atitudes. **Sitientibus**. Feira de Santana, BA, n. 29, p. 51-57, jul./dez. 2003.

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

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **SCRIPTA**. Belo Horizonte, MG, v. 9, n. 18, p. 201- 220, 1º sem. 2006.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

BUSSE, Sanimar. Língua portuguesa, diversidade e ensino: uma análise de contextos multilíngues. In: **Anais do IV SIMELP**. Goiânia, 2013.

BUSSE, Sanimar; SELLA, Poliana; BUDKE, Ariane Bones. Língua Portuguesa, diversidade e ensino: a aquisição da escrita em contextos multilíngues. In. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa da. **A pesquisa na educação básica**: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Ortografia. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 20, p. 1-16, Editora da UFPR, pp. 1-16.

\_\_\_\_\_. Algumas questões de linguística na alfabetização. In: **Caderno do Professor**, Belo Horizonte, n. 12, p.12-20, dez. 2004.



\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre o início da ortografia da língua portuguesa. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, SP, v.27, p.103-111, Jul./Dez. 1994.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Editora da UFPR, n.16, p. 181- 191, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1994.

\_\_\_\_\_. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

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

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Tendências atuais da pesquisa em linguística aplicada**. 2001. Disponível em: [http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes\\_orais/artigo-maria\\_aparecida.pdf](http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes_orais/artigo-maria_aparecida.pdf). Acesso em: 10 de jul. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MATZENAUER, Carmen Lúcia Barreto; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A construção do conhecimento fonológico na aquisição da linguagem. **Rev. Est. Ling.** Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 91-124, jul./dez. 2012.

MIRA MATEUS, Maria Helena. Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa. In: **Estudos da Linguagem: Questões de Fonética e Fonologia: uma Homenagem a Luís Carlos Cagliari**. Bahia: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2006.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; SILVA, Michelle Reis da; MEDINA, Sabrina Zitzke. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. **Linguagens & Cidadania**, v. 14, p. 1-15, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: \_\_\_\_\_. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.



\_\_\_\_\_. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MONTEIRO, Carolina Reis. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. **Cadernos de Educação**. Pelotas, RS, v.35, p. 271-302, jan./abr. 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia, Leal Reis de. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOTTA MAIA, Eleonora. **No reino da fala: a linguagem e seus sons**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

OLIVEIRA, Marco Antônio; NASCIMENTO, Milton do. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educ. Rev.** Belo Horizonte, MG, v.12, p. 33-43, dez. 1990.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

REIS, Marília Costa; TENANI, Luciani Ester. **Registros da heterogeneidade da escrita: um olhar para as grafias não convencionais de vogais pretônicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, Thais Cristófar. Desafios e perspectivas nos estudos da aquisição da linguagem. **Revista Letras**, n. 36: Aquisição de Língua Materna: heterogeneidade da pesquisa. p. 113-128, 2008.

TENANI, Luciani. Notas sobre a relação entre constituintes prosódicos e a ortografia. **Rev. Est. Ling.** Belo Horizonte, MG, v. 16, n. 1, p. 231-245, Jan./Jun. 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, SP, v. 31, n. 3, p. 443-466, Set./Dez. 2005.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Maria; BARROCO, Sonia Mari Shima. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 27-44, Jan./Abr. 2012.

## ANEXOS

### Anexo A

#### **Uma classificação dos problemas de escrita**

Agora que já fizemos alguns comentários sobre a natureza das hipóteses que o aprendiz faz na construção de um sistema de escrita, e que já examinamos a natureza das relações que se estabelecem entre os sons e os grafemas da escrita ortográfica, podemos propor, ainda que tentativamente, uma classificação dos problemas de escrita que surgem nos textos escolares. A classificação a ser trabalhada aqui não pretende ser uma classificação definitiva. Pretende, isto sim, mostrar que uma classificação não é apenas possível, mas também desejável. A vantagem de se ter uma classificação dos problemas de escrita é exatamente a de se poder separar esses problemas segundo a sua natureza. Isto feito, torna-se muito mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica. Como se verá, alguns pontos da classificação a ser apresentada deverão sofrer ajustes, conforme a fala dos alunos. Ou seja, há aspectos dessa classificação que deverão ser adequados, por exemplo, às diferenças dialetais. Portanto, essa classificação deverá ser utilizada com prudência e não deve ser tomada como uma receita para todos os problemas de escrita. Os casos sujeitos a reajustes serão apontados no decorrer desta seção.

Vamos dividir a classificação em três grupos.

#### **Grupo 1 (G1) os problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética.**

Esses problemas tendem a ter uma aparência muito assustadora, mas são os que são contornados mais facilmente (a não ser, é claro, que algum tipo de patologia esteja envolvido aí).

##### **G1A- Escrita pré-alfabética**

Algumas vezes nossos alunos ainda se encontram num nível pré-alfabético. Nesse caso, eles apresentam escritas como:

mviaemba (= minha vizinha é muito boa);

amnaeboa (= a minha mãe é boa).

Casos deste tipo, embora de aparência assustadora, são perfeitamente naturais no início do processo de aprendizado da escrita. O que ocorre aqui é que o aprendiz ainda não se resolveu entre a representação de grupos de sons (escrita silábica) ou a representação de sons individuais (escrita alfabética). É claro que o professor, diante disso, pode criar estratégias para levar o aluno a mudar sua hipótese sobre o que deve ser representado.

### **G1B- Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado**

Esse caso também é muito comum. Por causa da semelhança no traçado das letras, muitos aprendizes confundem, durante certo tempo, a grafia de algumas letras como m e n, p e q, b e d. Isso não significa que o aluno tem algum problema sério. Geralmente, não tem. Significa, apenas, que ele deve aprender o traçado correto das letras.

### **G1C- Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons**

Esse caso também é bastante comum e traz certo desespero para os professores. Geralmente ocorre nas atividades de sala de aula, principalmente no ditado. Como já dissemos anteriormente, ao ouvir as palavras do ditado, o aluno as repete, sussurrando. Aí os sons se ensurdecem e, como consequência, há a troca de letras.

## **Grupo 2 (G2)**

### **G2A- Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas.**

Suponhamos que algum aluno grafie a palavra **fava** como mola. Acho muito difícil que isto aconteça (pelo menos nunca vi nada parecido), mas, se acontecer, temos um aprendiz que não conseguiu, ainda, estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas.

### **G2B- Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons**

Nessa categoria entram os casos de escrita que se baseiam na pauta sonora e que, ao mesmo tempo, são regidos por regras. Foi isso que vimos na seção 4. Por exemplo, se um aprendiz grafava **gato** corretamente, mas grafava **gera** para guerra, ele está enquadrado na categoria G2B. Afinal, temos regras invariantes (ou seja, sem exceção) para grafar corretamente o som [ʎo] diante do som [ɾ], e, para grafar corretamente o som [ʒ] quando ocorre entre vogais. Esses casos são muito diferentes dos anteriores e, aqui, o professor pode fazer um bom trabalho em sala de aula e levar os alunos a descobrirem a regra que se esconde por detrás dessas grafias. São muitos os casos da ortografia do português que são regidos por regras invariantes.

### **G2C- Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz**

Este é um caso que precisa ser ajustado à situação. Como os dialetos do português não são idênticos, também não são idênticos os problemas que podemos ter aqui. Os exemplos que menciono a seguir são válidos para aprendizes que falam o dialeto da região de Belo Horizonte. O primeiro exemplo vem da redação de um aluno que escreveu o **sou** brilha. Aqui a palavra sol foi grafada como **sou**. A razão disso é muito simples: no dialeto de Belo Horizonte, o som [l] não ocorre em final de sílaba (mas ocorre, nesse mesmo contexto, por exemplo, em dialetos do sul do Brasil). Assim a palavra sol termina, na fala, com o mesmo som da palavra '(eu) sou'. Daí a grafia produzida pelo aluno. O segundo exemplo é a grafia **bunito**. No dialeto de Belo Horizonte, a palavra bonito tem, na sua primeira sílaba, os mesmos sons da primeira sílaba da palavra buraco. Mas há dialetos em que se diz b[o]nito e, nesses casos, o aprendiz acaba não errando (ainda que utilize a mesma hipótese: o que eu falo, eu escrevo). Casos do tipo G2C precisam ser calibrados a cada situação.

### **G2D- Violação de formas dicionarizadas**

Esses casos constituem os problemas mais sérios que temos que enfrentar. Na verdade, nenhum de nós foi, ou será, capaz de superar plenamente os casos dessa categoria. Aqui se enquadram as grafias de natureza totalmente arbitrárias. Elas não podem ser controladas nem pelo som que se pronuncia, nem por uma regra (como em G2B). Também não podemos atribuir esses casos à categoria G2C, pois não há diferenças dialetais envolvidas. Esses casos são, na verdade, aprendidos um a um,

e somente a consulta ao dicionário, ou a familiaridade da palavra, podem resolver a questão da grafia. Os casos de G2D são de dois tipos:

- As formas X e Y existem, mas remetem a conceitos diferentes:

f Ex: cesta-feira (sexta); cinto(sinto) muito.

- Só a forma X existe, embora a forma Y seja tecnicamente possível:

f Ex: jelo (=gelo); xoque (choque).

De qualquer forma, só o dicionário pode resolver a questão. Atividades como o 'treino ortográfico' não resolvem nada (ou resolvem apenas a palavra treinada) e são uma verdadeira tortura para os aprendizes. O ideal, aqui, é que o professor trabalhe com seus alunos as situações potencialmente perigosas e que permita a eles a consulta ao dicionário para resolvê-las. Nesses casos, o recurso ao significado e a um contexto em que a palavra pode ocorrer ajudarão, é claro, o aprendiz a memorizar a grafia padrão.

### **Grupo 3 (G3) casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra**

#### **G3A- Violação na escrita de sequências de palavras.**

Essa categoria se refere aos casos em que a partição da fala não corresponde à partição da escrita. Conforme vimos, a fala segmenta seus componentes em torno de unidades de acento, enquanto a escrita segmenta seus componentes em torno de unidades de sentido. Assim, enquadrados nessa categoria casos como: opatu (o pato); mileva (me leva); javai (já vai).

#### **G3B- Outros casos**

Esta categoria é, propositalmente, aberta. Aqui se incluem casos de hipercorreção e casos acidentais. Os casos de hipercorreção são de difícil tratamento, por duas razões: primeiro, eles são esporádicos, podendo aparecer ou não. Segundo, eles podem aparecer para certos problemas, mas não aparecerem para outros.

Entretanto, há um exemplo relativamente frequente de hipercorreção para o qual uma intervenção simples do professor pode ajudar os alunos a compreender e resolver o problema. Trata-se dos verbos que, nas formas de 3ª Pessoa do Passado, são grafados pelos aprendizes com um 'l' final, como em **pegol**, **abril** e **jogol** (para

pegou, abriu e jogou). Nesses casos, o professor precisa criar situações que levem os alunos a entenderem que se trata de uma flexão verbal, isto é, uma marca de tempo e pessoa, que sempre é grafada com ‘u’ no final, nunca com ‘i’. Essa é a regra e não há exceção: lavou, vendeu, partiu, etc. Não é necessário falar em “flexão verbal” com crianças de 6 ou 7 anos. Basta fazê-las entender que aí se tem palavras de uma mesma classe – a dos verbos –, que é a única do português que pode ser conjugada, pela variação de marcas de tempo e pessoa: eu lavo, você lava, tu lavas, nós lavamos, eles lavam; eu lavo as mãos todo dia; ontem eu lavei roupa; eu vendo picolé na praia; ontem ele vendeu um cachorrinho.

Os casos acidentais são acidentais mesmo e não devem nos preocupar. Um exemplo pode ser dado pela grafia **aprandim**, por aprendi, apresentada por um aprendiz de Belo Horizonte. Aqui não fazemos a menor ideia do que levou o aprendiz a essa grafia. A única coisa que sabemos é que essa grafia não tem nada a ver com a sua fala.

Além das categorias apresentadas nesta seção temos, também, problemas de escrita vinculados a questões textuais. Não vamos considerar esses casos aqui, mas é bom que se diga que uma classificação mais abrangente dos problemas de escrita deveria levar esses casos em consideração.

Adaptado de: OLIVEIRA, Marco Antônio. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema da escrita**. Disponível em: [www.pucminas.br/imagedb/.../PUA\\_ARQ\\_ARQUI20121017141358.pdf](http://www.pucminas.br/imagedb/.../PUA_ARQ_ARQUI20121017141358.pdf). Acesso em: 07 nov. 2013.