



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL**

ELIZANDRA CANDIDO DA SILVA

**GRAFIA NÃO CONVENCIONAL EM TEXTOS DE 6º E 7º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:
PROPOSTA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DIDÁTICO**

**CASCAVEL
2021**

ELIZANDRA CANDIDO DA SILVA

**GRAFIA NÃO CONVENCIONAL EM TEXTOS DE 6º E 7º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL:**

PROPOSTA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DIDÁTICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari

CASCADEL
2021

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

SILVA, ELIZANDRA CANDIDO

GRAFIA NÃO CONVENCIONAL EM TEXTOS DE 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO DIDÁTICO / ELIZANDRA CANDIDO SILVA; orientadora Clarice Cristina Corbari. -- Cascavel, 2021.

94 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

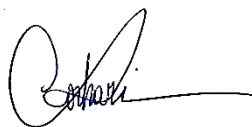
1. Ortografia. 2. Produção escrita. 3. Livro didático. 4. Ensino de Língua Portuguesa. I. Corbari, Clarice Cristina, orient. II. Título.

ELIZANDRA CANDIDO DA SILVA

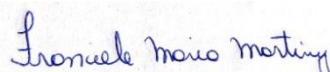
**GRAFIA NÃO CONVENCIONAL EM TEXTOS DO 6º E 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: PROPOSTA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES AO LIVRO
DIDÁTICO**

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Dra. Clarice Cristina Corbari
Orientadora (Unioeste – Profletras/Cascavel)



Prof(a). Dr(a). Franciele Martiny
1º Membro Efetivo (Unila – Foz do Iguaçu)



Prof(a). Dr(a). Aparecida Feola Sella
2º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Cascavel, 08 de outubro de 2021.

Dedico a Tiago, Geovana, Guilherme e
Leonardo.

AGRADECIMENTOS

Primordialmente agradeço a meu esposo, cujo apoio foi imprescindível para minha permanência no curso de pós-graduação. Agradeço minhas irmãs, irmão e amigos que me incentivaram e ajudaram a não esmorecer nos momentos de fragilidade.

Agradeço ao médico psiquiatra Matheus Copi pelo trabalho de excelência efetuado, demonstrando empatia e dando suporte a mim e a outros profissionais da educação que buscam pelo seu serviço.

Agradeço às professoras Aparecida Feola Sella e Franciele Martiny pelas contribuições e auxílio no exame de qualificação. Exponho aqui também minha gratidão ao professor Gilmei Francisco Fleck, à professora Sanimar Busse e aos demais professores componentes do colegiado do Profletras.

Meu agradecimento mais extenso e mais importante reservo à minha orientadora Clarice Cristina Corbari, que, com sua generosidade admirável, transformou numa experiência primorosa receber suas orientações e ler seus apontamentos precisos. Durante esta época tão complicada em que estamos mais isolados e mais atarefados, só posso reverenciar e agradecer sua organização, dedicação e responsabilidade. Mais uma vez, muito obrigada!

SILVA, Elizandra Candido da. **Grafia não convencional em textos escritos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental**: proposta de atividades complementares ao livro didático. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

RESUMO

Esta dissertação relata pesquisa desenvolvida com o objetivo geral de elaborar uma proposta de ensino da ortografia com atividades para complementar a abordagem do livro didático baseadas nos casos de grafia não convencional observados em produções escritas de alunos de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. A análise de dados coletados para diagnóstico indicou a presença, nos textos dos alunos, de erros ortográficos decorrentes tanto da interferência das regras fonológicas do português – vocalização, ditongação e monotongação – quanto, principalmente, decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita – representação gráfica dos fonemas /s/, /z/ e /j/ e da nasalização representada por *m* e *n*, com maior recorrência dos dois primeiros casos. Com base nos dados coletados, realizamos revisão bibliográfica de temas pertinentes à relação entre fala e escrita (BORTONI-RICARDO, 2004; BORTONI-RICARDO, GONDIM; BENÍCIO, 2010; CAGLIARI, 2001; TEIS-ADAMANTE, 2020), à ortografia do português (ALMEIDA, 2005; ARAGÃO, 2000; BATTISTI; MORAIS, 2016; BECHARA, 2009; BISOL, 2010; CAGLIARI, 2009; FARACO, 2012; MACHADO, 2012) e ao ensino da escrita e da ortografia (LEMLE, 2009; OLIVEIRA, 2005; CORRÊA, 2010; KOCH; ELIAS, 2017; MORAIS, 2003; MORAIS; SILVA, 2007; NÓBREGA, 2013; ROBERTO, 2016). Também desenvolvemos análise do livro didático usado nas referidas turmas para verificar como são abordados os conteúdos referentes à ortografia, de modo a balizar as necessidades de complementação do material, a partir das prioridades reveladas nos textos dos alunos. Como resultado da pesquisa, elaboramos cinco conjuntos de atividades para o trabalho com os principais problemas observados nos textos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa, interpretativista, de caráter propositivo. O trabalho, gestado como pesquisa-ação, com perspectiva de intervenção em sala de aula, foi reformulado em razão da pandemia de Covid-19, pois as atividades escolares ocorreram de forma remota durante o período que seria destinado à aplicação da proposta pedagógica. Contudo, por oferecer uma proposta de intervenção pedagógica, este trabalho ainda corresponde ao perfil das pesquisas do Profletras, que é o de oferecer contribuições teóricas e metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no eixo leitura-escrita.

Palavras-chave: Ortografia; Produção escrita; Livro didático; Ensino de Língua Portuguesa.

SILVA, Elizandra Candido da. **Unconventional spelling in written texts by the 6th and 7th grades of Elementary School: a proposal of activities for complementing the textbook.** 2021. Master thesis (Professional Master's in Letters) – State University of West Paraná, Cascavel, 2021.

ABSTRACT

This Master thesis reports a research carried out with the aim to develop activities for teaching spelling to complement the textbook approach based on cases of unconventional spelling observed in written texts by students from the 6th and 7th grades of Elementary School. The analysis of data collected for diagnosis indicated the occurrence of spelling errors in the students' texts, resulting from both the interference of phonological rules of Portuguese – vocalization, diphthongization and monophthongization – and the arbitrary nature of the writing conventions system – the graphical representation of the phonemes /s/, /z/ and /ʃ/ and nasalization represented by *m* and *n*, with greater recurrence of the first two cases. Based on the collected data, we conducted a bibliographic review on topics regarding the relationship between oral and written language (BORTONI-RICARDO, 2004; BORTONI-RICARDO, GONDIM; BENÍCIO, 2010; CAGLIARI, 2001; TEIS-ADAMANTE, 2020), the spelling of Portuguese (ALMEIDA, 2005; ARAGÃO, 2000; BATTISTI; MORAIS, 2016; BECHARA, 2009; BISOL, 2010; CAGLIARI, 2009; FARACO, 2012; MACHADO, 2012) and the teaching of writing and spelling (LEMLE, 2009; OLIVEIRA, 2005; CORRÊA, 2010; KOCH; ELIAS, 2017; MORAIS, 2003; MORAIS; SILVA, 2007; NÓBREGA, 2013; ROBERTO, 2016). We also carried out an analysis of the textbook used in the mentioned groups of students to verify how the topics related to spelling are addressed in the material, in order to guide the needs for complementing the material, based on the priorities revealed in the students' texts. As a result, we developed five sets of activities to work with the main problems verified in the texts. It is, therefore, a qualitative, interpretive, propositional research. The study, conceived as action research, with the perspective of intervention in the classroom, was reformulated due to the Covid-19 pandemic, as school activities took place remotely during the period that would be intended for the application of the activities. Nevertheless, because it offers a proposal for pedagogical intervention, this study still corresponds to the profile of research in Proletras, which is to offer theoretical and methodological contributions to the teaching of Portuguese, especially in the reading-writing axis.

Keywords: Spelling; Written texts; Textbook; Portuguese teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de erros ortográficos	26
Quadro 2 – Recorte dos encaminhamentos para o trabalho com a ortografia no 6º ano constantes do Referencial Curricular do Paraná – Língua Portuguesa.....	32
Quadro 3 – Recorte dos encaminhamentos para o trabalho com a ortografia no 6º ano constantes do Crep – Língua Portuguesa	34
Quadro 4 – Recorte dos encaminhamentos para o trabalho com a ortografia no 7º ano constantes do Crep – Língua Portuguesa	34
Quadro 5 – Conteúdos de ortografia abordados no livro didático do 6º ano	38
Quadro 6 – Conteúdos de ortografia abordados no livro didático do 7º ano	40
Quadro 7 – Erros ortográficos de natureza fonético-fonológica verificados nas produções escritas de alunos de 6º e 7º anos.....	49
Quadro 8 – Erros ortográficos de natureza arbitrária mais representativos verificados nas produções escritas de alunos de 6º e 7º anos.....	50
Quadro 9 – Atividades sobre representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/ e produção de história de aventura.....	56
Quadro 10 – Atividades sobre representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/ e produção de biografia a partir de entrevista oral	58
Quadro 11 – Atividades sobre representação gráfica do fonema /j/ e produção de poema ou letra de música	62
Quadro 12 – Atividade de revisão sobre a representação gráfica dos fonemas /s/, /z/ e /j/ – produção de texto descritivo	70
Quadro 13 – Atividades sobre vocalização e velarização e produção de haicai	81
Quadro 14 – Atividades monotongação e ditongação e produção de texto narrativo	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 INTERFACES ENTRE FALA E ESCRITA.....	16
1.2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE AS REGULARIDADES E IRREGULARIDADES DO SISTEMA ORTOGRÁFICO DO PORTUGUÊS.....	20
1.3 O ENSINO DA ORTOGRAFIA	24
1.4 O ENSINO DA ORTOGRAFIA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NORMATIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	29
1.5 O TRABALHO COM A ORTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO.....	35
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	45
2.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	45
2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS INICIAIS	46
2.3 DIAGNÓSTICO DOS PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DE 6º E 7º ANOS	48
2.4 CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	52
3 PROPOSTA DIDÁTICA	55
3.1 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA ABORDAR ASPECTOS DA ORTOGRAFIA RELACIONADOS ÀS REGRAS ARBITRÁRIAS DO SISTEMA ORTOGRÁFICO	55
3.1.1 Representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/ – Parte 1	55
3.1.2 Representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/ – Parte 2	58
3.1.3 Representação gráfica do fonema /ʃ/	61
3.1.4 Representação dos fonemas /s/, /z/ e /ʃ/: revisão	69
3.2 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA ABORDAR ASPECTOS DA ORTOGRAFIA RELACIONADOS A DESVIOS POR MOTIVAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA	81
3.2.1 Vocalização e velarização.....	81
3.2.2 Monotongação e ditongação	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	90

INTRODUÇÃO

O contato com o texto escrito, dentro e fora da escola (por exemplo, nas redes sociais) permite observar a ocorrência de grafias que transitam entre a fala e a escrita ou que demonstram a não apropriação das regras arbitrárias¹ do sistema ortográfico. No contexto escolar, é recorrente o fato de os alunos do Ensino Fundamental II ainda não terem consolidado plenamente o conhecimento da norma ortográfica, o que se reflete em suas produções escritas.

Como não há regularidade absoluta entre grafemas e fonemas do português, ao escrever, o aluno parte de hipóteses sobre a escrita, muitas vezes motivadas pelo funcionamento da fala, e outras vezes, pelas diversas formas de representação de certos fonemas na escrita. A consolidação de hipóteses e conhecimentos equivocados sobre a relação fonema/grafema e sobre as regras ortográficas, bem como a falta de hábito de consultar a forma ortográfica em dicionários ou em outras ferramentas, podem levar o aluno a permanecer com oscilações na grafia de palavras em seus textos.

A escrita assemelha-se à fala em alguns pontos. No início da alfabetização, ela reflete o processo da fala, mas, posteriormente, com a familiarização com a norma ortográfica, a escrita vai relativamente se dissociando da oralidade. Kato (1986, p. 11), ao afirmar que a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, aponta que, “na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente”.

Com o conhecimento dessa relação de similaridades, associação e dissociação, fica mais fácil para o professor entender o motivo das dificuldades ortográficas nas produções escritas dos alunos. Além desses aspectos relacionados à correspondência entre grafema e fonema, há aqueles relacionados ao nível macro, referentes ao uso da escrita na sociedade. Os pré-adolescentes e adolescentes que frequentam o Ensino Fundamental são originários e pertencentes a uma sociedade gradativamente mais multiforme e tecnológica, detentora de espaços de comunicação que se organizam também dessa forma. Em um contexto em que as mensagens

¹ Quando nos referimos a “regras arbitrárias”, estamos nos referindo genericamente, com base em Bortoni-Ricardo (2005), à natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. No entanto, nessa categoria estão incluídas, provisoriamente, as regras contextuais, amparadas em princípios gerativos que justificam a sua aplicação.

precisam ser curtas e rápidas, a linguagem escrita também passa a ser “abreviada” e dispensa até mesmo os sinais de pontuação. Em nossa vivência no cotidiano escolar, verificamos que muitos professores se perguntam se essa linguagem também não colabora para o descuido com a norma-padrão, incluindo especialmente a norma ortográfica, nos textos escritos produzidos no contexto escolar.

Outro aspecto relevante a ser considerado quando se fala nas grafias em desacordo com a norma ortográfica é a concepção de erro por vezes adotada nas aulas de Língua Portuguesa e, mais importante, a maneira de lidar com as formas desviantes da norma. Para Moraes e Silva,

Ao antecipar formas erradas e compará-las com a correta, o aluno vive uma situação de contraste que não existiria caso só lhe apresentássemos a forma correta. Como o importante é discutir as transgressões, saber por que alguém poderia se enganar e escrever daquele modo, o aprendiz tem oportunidade de tomar consciência dos erros que comete sem saber e, o que é mais importante, verbalizar e discutir com os colegas e o professor seus conhecimentos sobre determinada regra (MORAIS; SILVA, 2007, p. 68).

Considerando que um dos principais instrumentos didático-pedagógicos usados pelo professor na condução de suas aulas é o livro didático, que se torna, de modo geral, o recurso protagonista em muitas salas de aula, importa analisá-lo com criticidade. Muitas vezes, os conteúdos relacionados à ortografia não consideram uma abordagem reflexiva e não recebem um tratamento sistemático, cabendo ao professor complementar esse trabalho quando percebe certas dificuldades dos alunos.

Tendo em vista essa problemática que tecemos até aqui, observada empiricamente no contexto do ensino de Língua Portuguesa, especialmente no trabalho com turmas de 6º e 7º anos, foco desta investigação, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa: (i) O que revelam os erros ortográficos² de alunos do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental?; (ii) Como o livro didático utilizado pelos alunos aborda os conteúdos de ortografia?; (iii) Que encaminhamentos didático-pedagógicos podem ser dados para auxiliar os alunos, por meio de uma abordagem reflexiva, na apropriação da norma ortográfica?

A partir desses questionamentos, estabelecemos o seguinte objetivo geral: *elaborar uma proposta de ensino da ortografia com atividades para complementar a*

² Ressaltamos que nossa escolha pelo termo “erro ortográfico”, em alternância com “dificuldade ortográfica” e “problema ortográfico”, respalda-se na designação usada por Bortoni-Ricardo (2005).

abordagem do livro didático baseadas nos casos de grafia não convencional observados em produções escritas de alunos de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental.

Para alcançar essa meta, definimos os objetivos específicos que seguem:

1. Identificar e categorizar os erros ortográficos presentes em produções textuais escritas de alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental;
2. Refletir sobre as especificidades dos erros ortográficos, considerando sua natureza fonético-fonológica e sua natureza arbitrária;
3. Investigar como ocorre a abordagem da ortografia no livro didático utilizado pelos alunos;
4. Buscar subsídios teórico-metodológicos para uma abordagem reflexiva da ortografia;
5. Desenvolver atividades para complementar a abordagem do livro didático, considerando resultados apresentados nas produções textuais escritas dos alunos.

Ressaltamos que os objetivos estabelecidos no início da pesquisa tiveram de ser reelaborados em virtude de circunstâncias externas, acarretadas pelo surgimento da pandemia de Covid-19. Como as pesquisas realizadas no Profletras devem ser de caráter interventivo (pesquisa-ação), houve a necessidade de repensar este estudo, já que o ensino começou a ser realizado de forma remota. A pesquisa, então, passou a ter caráter propositivo, razão pela qual objetivos inicialmente projetados, relacionados à aplicação da proposta pedagógica e análise dos resultados, tiveram de ser desconsiderados para esta dissertação, o que resultou nos objetivos anteriormente expostos.

Os resultados da análise dos textos escritos coletados no início da pesquisa, produzidos por alunos de 6º e 7º anos, indicaram a ocorrência de erros ortográficos resultantes tanto da interferência das regras fonológicas do português quanto da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, sendo estes últimos os mais recorrentes, e, nesta categoria, especialmente as incorreções relacionadas à representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/, em virtude da relação não biunívoca entre fonema e grafema.

Em consulta ao banco de teses e dissertações da Capes, há diversas pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre a escrita ortográfica no Ensino Fundamental, o que mostra que tem havido uma preocupação em lidar com essa questão, que foi por muito tempo relegada em função da centralidade do estudo do

texto ou dos gêneros textuais. No contexto local das pesquisas do Profletras – *campus* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) –, destacam-se os seguintes trabalhos: *A segmentação não-convencional na escrita dos alunos do ensino fundamental II: dos erros aos acertos pela reescrita de texto* (GARCIA, 2016); *Erros ortográficos em produções escritas do 8º ano do Ensino Fundamental: uma proposta de trabalho* (STUMPF, 2015); *Ensino da ortografia: uma proposta de trabalho reflexivo com o 7º ano do Ensino Fundamental* (ROMANINO, 2016); *Mediação dialética na alfabetização: superando inadequações na escrita decorrentes do traço de sonoridade* (SILVA, 2018); *A segmentação não convencional de palavras na escrita de alunos do Ensino Fundamental II* (TOMASI, 2019); *Representação escrita da fricativa velar e da vibrante alveolar, em início de palavra e entre vogais, no Ensino Fundamental* (PEREIRA, 2019).

Também circunscrito ao contexto local, está a pesquisa de doutorado de Teis-Adamante (2020), intitulada *O ensino de ortografia nos anos finais de Ensino Fundamental e Ensino Médio*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste. Esse trabalho, que utilizados como uma das bases para nossas reflexões, parte de um extenso diagnóstico erros ortográficos, tanto decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas quanto aqueles com motivação marcadamente fonológica e/ou fonética, registrados em textos de alunos dos dois níveis de ensino, para propor exercícios reflexivos relacionados aos aspectos ortográficos não dominados por esses alunos.

A pesquisa que propomos insere-se nesse rol de pesquisas ao apresentar possibilidades de estudo e de intervenção de problemas ortográficos verificados nos textos produzidos por alunos, com vista a complementar o trabalho já proposto no livro didático. As atividades propostas são adaptáveis a uma série de situações, de forma a adequar-se ao gênero textual desenvolvido no livro didático e ampliar os exercícios sistematizados sobre determinados aspectos ortográficos.

Para interagir socialmente, nos diferentes ambientes de circulação da escrita, o aluno precisa compreender o funcionamento da escrita, incluindo as convenções ortográficas, pois

O nível ortográfico, ainda que possa ter independência os níveis propriamente da gramática e/ou das construções lógicas do discurso e ser considerado menos importante, pode oferecer problemas ao

indivíduo de tal maneira que obstaculize suas possibilidades de ascensão profissional (MOLLICA, 1998, p. 100).

Acreditamos que é papel da escola, no que se refere ao ensino-aprendizagem da escrita, levar o aluno a compreender e aprender as relações que orientam a escrita, já que essa modalidade é forma essencial de participação do indivíduo numa sociedade letrada. Conforme defende Bagno,

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BAGNO, 2007, p. 21).

Essa citação de Bagno (2007) ajuda a compreender que a disciplina de Língua Portuguesa deve pautar-se na preocupação com a aquisição e utilização do código escrito e com a produção de textos com conteúdo e sentido. Cumpre à escola o dever de ensinar o dialeto padrão ou norma culta ao aluno, pois é essa a variedade utilizada na maior parte dos textos que circulam na sociedade e, portanto, a variedade que o aluno precisa ter assimilado para ser reconhecido socialmente. É preciso considerar, também, que, em um contexto sociolinguístico complexo, a língua portuguesa pode não ser a língua materna de todos os alunos, o que requer, inclusive, uma abordagem diferenciada da ortografia.

Na perspectiva do que estamos apontando até aqui, quando a escola descuida do trabalho com a norma ortográfica, compromete um direito do aluno, pois a grafia correta das palavras tem função relevante de unificar a forma como escrevemos. Além disso, o domínio da norma ortográfica representa prestígio social, pois os erros ortográficos são frequentemente interpretados como reflexo de uma formação de má qualidade e podem se tornar empecilho para a ascensão social.

O entendimento de que a linguagem representa múltiplos papéis e está em constante transfiguração, acompanhando as mudanças da sociedade, também é um dos fatores “relevantes para explicar por que o falante apresenta desvios (ou erros) gramaticais e inovações linguísticas destoantes das normas desprestigiadas” (MOLLICA; RONCARATI, 2014, p. 219).

O trabalho com a norma-padrão, na escola, deve ser realizado com base em análise e reflexão, em que não deve incidir a rotulação das variedades do português, mas seus usos em determinados gêneros textuais que exigem linguagem mais monitorada. No caso do ensino da ortografia, Morais e Silva (2007) apresentam a seguinte orientação de abordagem da ortografia:

Os alunos devem ter a oportunidade de expressar suas dúvidas sobre como se escrevem as palavras, assim como os próprios professores devem incitá-los a tê-las: estimulando-os a duvidar do que estão escrevendo e colocando questões sobre dificuldades ortográficas. Por exemplo, indagando: “Essa palavra se escreve com essa letra mesmo? Por quê? Essa palavra se escreve com S ou SS? Por quê?” [...] Como a função é promover uma atitude de reflexão sobre a ortografia, parece-nos muito adequado perguntar exatamente quando os alunos escrevem certa determinada correspondência fonográfica na qual se poderiam equivocar (MORAIS; SILVA, 2007, p. 68).

É certo que o ambiente digital, na contemporaneidade, trouxe impactos para a forma como escrevemos. As características de instantaneidade e simultaneidade das comunicações por meio digital, nas redes sociais, favorecem uma escrita mais momentânea, em que a reflexão sobre a forma de escrever não tem muito espaço, e embora os instrumentos utilizados para escrever contenham recursos de correção automática, problemas de ortografia e pontuação são recorrentes nesse contexto. Ainda assim, a prática reflexiva sobre a grafia das palavras no momento da escrita precisa ser estimulada:

É essencial estimular os alunos a terem dúvidas ortográficas e expressá-las para que resolvam suas dificuldades. A consulta não só ao professor, mas também a livros e a colegas é sempre uma solução a mais para que o aluno descubra como as palavras são grafadas (CAGLIARI, 2002, p. 13).

Tendo em vista a relevância de uma abordagem sistemática e reflexiva sobre a ortografia, como um dos aspectos para uma escrita competente, especialmente levando em conta a circulação dos textos escritos em ambientes mais formais, a pesquisa que realizamos justifica-se diante das dificuldades de professores do Ensino Fundamental para lidar com os erros ortográficos, considerando que os alunos utilizam outros ambientes de escrita, além do escolar, e precisam consolidar seus conhecimentos sobre o funcionamento da escrita. Entendemos que nossa proposta

pode contribuir para o ensino das convenções da escrita no português, agregando-se às pesquisas já desenvolvidas e publicadas sobre grafia, ortografia e escrita, conforme já mencionamos.

Para apresentar o resultado da pesquisa, esta dissertação está estruturada em três seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na seção 1, apresentamos a Fundamentação Teórica, que abordará a relação entre fala e escrita, aspectos da ortografia e seu ensino, os princípios e encaminhamentos das diretrizes curriculares oficiais no tocante ao ensino da escrita e da ortografia, e, por fim, uma análise da apresentação dos conteúdos relacionados à ortografia no livro didático utilizado nas turmas em que foram coletados os textos. Na seção 2, apresentamos a Metodologia da Pesquisa, em que informamos a caracterização metodológica da pesquisa, descrevemos os procedimentos de coleta dos dados diagnósticos e sistematizamos os dados referentes aos desvios ortográficos. Na Seção 3, apresentamos a Unidade Didática. Por fim, tecemos as Considerações Finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresentamos, nesta seção, uma discussão sobre a relação entre fala e escrita, já que muitos erros ortográficos estão relacionados a esse aspecto. Em seguida, pontuamos alguns aspectos relacionados às regularidades e irregularidades do sistema ortográfico do português, sem pretensão de esgotar a discussão, mas apenas de apresentar uma visão geral. Também refletimos sobre o ensino da ortografia, bem como sobre as concepções dos documentos curriculares oficiais que dão suporte à disciplina de Língua Portuguesa da rede estadual, em relação ao ensino da escrita e da ortografia. Por fim, realizamos uma análise de como os conteúdos relacionados à ortografia são apresentados no livro didático utilizado nas turmas de 6º e 7º anos, nas quais foram coletados os textos iniciais para esta pesquisa.

1.1 INTERFACES ENTRE FALA E ESCRITA

Antes de refletirmos acerca da sistematização e do exercício da linguagem escrita, é necessário ponderar sobre a fala, sobre como a oralidade é indissociável da cognição dos indivíduos e sobre como adquirimos e manejamos nossa língua ainda em tenra idade. Quando a criança se insere no contexto escolar, ela já tem domínio da língua falada, advindo de sua experiência prévia com a linguagem na sua comunidade de fala. Segundo Cagliari (2001, p. 16), “uma criança de 7 anos que entra na escola para se alfabetizar já é capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão, nas mais diversas circunstâncias de sua vida”. Devemos lembrar, também, que fazemos parte de uma sociedade letrada, que transita entre o oral e o escrito em diferentes contextos e com diferentes objetivos.

Bortoni-Ricardo (2004) concebe o processo de aquisição da escrita, que se dá principalmente por meio da escolarização, como a transição entre duas culturas, a oral e a escrita:

No domínio do lar, as pessoas exercem os papéis sociais de pai, mãe, filho, filha, avô, tio, avó, marido, mulher etc. Quando observamos um diálogo entre mãe e filho, por exemplo, verificamos características linguísticas que marcam ambos os papéis. As diferenças mais marcantes são as intergeracionais (geração mais velha/ geração mais nova) e as de gênero (homem/ mulher). [...] 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 (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

Os conhecimentos e experiências da oralidade tornam-se a base para os primeiros passos do aluno no processo de codificação e, conseqüentemente, interferem no processo de aquisição da escrita, pois, ao escrever, o aluno elabora hipóteses sobre a escrita das palavras com base na oralidade, considerando aspectos como grau de informalidade e variedade linguística utilizada em sua comunidade de fala, entre outros aspectos.

Teis-Adamante (2020, p. 36) ressalta que, nessa fase de aquisição da escrita, “as tentativas de representação gráfica da fala consistem na escrita de segmentos da palavra da maneira como o aprendiz os pronuncia, utilizando-se, para isso, de uma relação simétrica entre sons e letras”. Dessa forma, uma das principais dificuldades dos alunos com relação ao uso da norma-padrão nos textos escritos refere-se ao entrelaçamento do oral no escrito. As marcas de oralidade podem se apresentar em forma de repetições, ambiguidades, uso de expressões tipicamente orais informais, reprodução de variantes linguísticas de sua comunidade de fala, falta de concordância verbal e nominal, entre outros.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 62) afirma que “não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e letramento. As fronteiras são fluídas e há muitas sobreposições. Um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade”.

Diferentemente da fala, a escrita não ocorre naturalmente. O processo de escolarização, juntamente com a estruturação e adequação à norma-padrão, nem sempre tornam o desenvolvimento do letramento uma tarefa fácil. Conforme Kato (1986, p. 28), “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 da ordem funcional”.

Amparar-se na fala para escrever leva o aluno a acreditar que a escrita é uma atividade de transcrição da fala, mas como fala e escrita muitas vezes não se relacionam, isso acarreta conflitos. Especialmente no início do processo de alfabetização, é frequente a sobreposição da fala sobre a escrita, e, quando confrontado com as inadequações (por exemplo, por meio da correção do professor),

o aluno pode até mesmo considerar que sua variedade linguística não é legítima, por estar distante da variedade padrão. Conforme Cagliari,

Essa é a realidade de inúmeras crianças pobres e menos favorecidas social e economicamente, ao entrarem para a escola. A adaptação delas ao modelo escolar não acontece da noite para o dia. Na verdade, elas deverão trilhar um longo caminho de adaptação e de aprendizagem, porque tudo o que diz relação à linguagem é sempre muito complexo e a aquisição de novas habilidades não ocorre no mesmo tipo de contexto em que ocorre a aquisição da linguagem, quando a criança aprende a falar (CAGLIARI, 1989, p. 74).

De acordo com Oliveira (2005, p. 34), “o aprendiz, ao longo de seu processo de aprendizado da escrita, se move de um sistema de representação calcado na fala para um sistema de representação calcado na língua”. Assim, é importante que o aluno entenda que o desenvolvimento da escrita vai além da mera codificação da fala. E o professor precisa ter clareza de como funcionam as modalidades falada e escrita da língua, além de ter conhecimentos sobre variação linguística e sua implicação no processo de alfabetização, pois só assim poderá conhecer a natureza das hipóteses que os alunos elaboram sobre a escrita e intervir de forma adequada e sistemática no processo de aprendizagem.

Ainda sobre a relação entre fala e escrita, Bortoni-Ricardo, Gondim e Benício (2010) apontam que a fala é um sistema “simbólico de primeira ordem”, pois é aprendida naturalmente, enquanto a escrita é um sistema “simbólico de segunda ordem”, pois é preciso aprendê-la sistematicamente. Cabe à escola, portanto, o papel de sistematização dos conhecimentos linguísticos necessários para o desenvolvimento da competência escrita. Embora a abordagem esperada não seja a focada predominantemente na memorização de regras gramaticais e ortográficas, mas na compreensão das inadequações à norma-padrão para posterior intervenção, é importante destacar que, no que se refere à ortografia, é necessária uma intervenção mais sistemática. Nesse sentido, concordamos com esta posição:

Não se trata, portanto, de fazer vista grossa aos altos e baixos da produção escrita dos alunos, muitas vezes com o argumento falacioso de que essa atitude seria uma atitude respeitosa para com ele. Pelo contrário, significa ter acesso à história de contato do escrevente com o já-falado/escrito e compreender seu processo de escrita com atenção e acuidade (CORRÊA, 2010, p. 642-643).

Entre os problemas ortográficos decorrentes da transposição da fala na escrita, estão os seguintes processos fonológicos, que destacamos aqui, ainda que brevemente, por estarem relacionados aos dados coletados no início da pesquisa: monotongação, ditongação, vocalização e velarização.

A monotongação é o processo que, por meio de uma alteração fonética, reduz o ditongo, isto é, o encontro entre vogal e semivogal, a uma única vogal. Trata-se de um fenômeno que acompanha a história do português, pois as línguas românicas, em geral, têm uma tendência à redução dos ditongos a vogais (MACHADO, 2012). Segundo essa autora, essa redução é considerada pelos estudiosos da Sociolinguística como uma mudança linguística em progresso, que se encontra em estágio avançado e está praticamente estabilizada entre os falantes, independentemente de seu contexto social.

Segundo Machado (2012, p. 173), a tendência de monotongação é maior nos ditongos decrescentes: “Em geral, observa-se que há uma tendência ao enfraquecimento da segunda vogal, pois é mais débil em termos sonoros, a que, pela estruturação da língua, está mais passível a apagar”. Contudo, embora se trate de um fenômeno comum na língua portuguesa e na fala dos brasileiros, quando transposto para a escrita, resulta em avaliação negativa, por transgredir as convenções ortográficas. Assim, quando o falante pronuncia “dexar” ou “robar”, não incide sobre ele nenhuma reação avaliativa discriminatória; porém, na escrita, como observado nos textos coletados para esta pesquisa, essas formas são vistas como incompetência linguística do escrevente, por exemplo.

A ditongação, por sua vez, é o processo fonológico relacionado à transformação de vogal simples em ditongo, ou, mais propriamente, a inserção da semivogal, geralmente depois de vogais fortes, seguidas de consoantes sibilantes em palavras oxítonas ou monossílabas tônicas (BISOL, 2010). Aragão (2000) mostra que a ditongação decorre de fatores diversos, desde os puramente linguísticos, como o contexto fonético imediato, anterior ou posterior, taxa de elocução ou tamanho da palavra, até os sociolinguísticos, no registro de fala. Um exemplo de ditongação é o que ocorre com a palavra *trás*, muitas vezes pronunciada e até mesmo escrita como “trais”, como ocorreu em nossos dados de pesquisa.

A vocalização da consoante lateral // em coda silábica, processo fonológico pelo qual uma consoante é transformada em vogal ou semivogal quando ocupa certas posições da sílaba ou da palavra, como ocorre com *soldado*, geralmente pronunciado

como “soudado” (como reproduzido em nos textos coletados para nossa pesquisa), também é bastante difundida no português brasileiro (BATTISTI; MORAS, 2016). Quando exposto à escolarização, o falante pode tender à hipercorreção, na escrita, situação que resulta no processo de velarização, como ocorre com a palavra *chapéu*, às vezes escrita como “chapel”. Por isso, os dois processos merecem ser considerados no ensino da ortografia, de modo que consideramos essa dicotomia em nossa proposta de atividades, ainda que não tenhamos observado nenhuma ocorrência desse fenômeno nos textos coletados.

Apesar de se esperar que a noção de que a escrita é transcrição da fala seja superada nos primeiros anos de aprendizagem formal, verifica-se, ao longo do processo escolarização, a persistência de problemas de ortografia relacionados à influência da fala, que se somam a aqueles relativos às regularidades e irregularidades do sistema ortográfico. Na próxima subseção, apresentamos algumas reflexões sobre essas regularidades e irregularidades.

1.2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE AS REGULARIDADES E IRREGULARIDADES DO SISTEMA ORTOGRÁFICO DO PORTUGUÊS

Tradicionalmente, define-se ortografia como a “escrita correta” das palavras: *orto* (certo, correto, justo, exato) + *grafia* (escrita). Ou seja, trata-se de “escrever uma palavra com as letras a ela atribuídas pela tradição ou por leis específicas” (CAGLIARI, 2009, p. 17). Sua principal função é permitir a leitura, por meio da padronização gráfica, isto é, de uma única forma de escrita das palavras. De acordo com Massini-Cagliari (2001), enquanto a fala é o lugar de manifestação da variação, a escrita é o lugar da neutralização dessa variação.

Teis-Adamante (2020) lembra que, além de permitir a leitura e neutralizar a variação linguística, a ortografia cumpre uma terceira função, que é agir na parte gráfica e funcional da escrita, na medida em que define os sons das letras. Para Cagliari (2009, p. 20), do “alfabeto pegamos apenas o nome das letras e uma unidade abstrata de representação fonográfica na escrita, que será definida exatamente pela ortografia em função da pronúncia que os falantes da língua usam em seus dialetos”.

Almeida (2005) aponta que os sistemas gráficos das línguas podem integrar três categorias: a) fonético ou sônico, que consiste na exata e fiel figuração dos sons, escrevendo-se a palavra do modo como é pronunciada; b) etimológico, que representa

as palavras de acordo com a grafia de origem, reproduzindo todas as letras de um vocábulo originado de outro; e c) misto, que resulta da união dos dois sistemas anteriores, em que a maioria das palavras é grafada etimologicamente, e uma pequena parte, foneticamente. Segundo Bechara (2009), uma ortografia ideal seria um sistema fonético-fonológico, mas isso não ocorre no sistema gráfico da língua portuguesa por três fatores:

- a) adoção de alfabeto estranho, como o latino, nem sempre capaz de atender à representação de fonemas das novas línguas;
- b) mudança através do tempo de fonemas das novas línguas, depois de adotado o alfabeto latino;
- c) permanente indecisão das convenções ortográficas entre a opção fonético-fonológica e a “etimológica” (este, pelo prestígio dos hábitos da escrita latina) (BECHARA, 2009, p. 53).

Dessa forma, os sistemas ortográficos já adotados em português sempre oscilaram entre duas posturas: a grafia etimológica e a grafia fonético-fonológica. Em alguns casos, as reformas ortográficas normalizaram grafias oscilantes com base na etimologia, como ocorre com *estender* (com s) e *extensão* (com x). Em outros casos, grafias etimológicas foram substituídas por grafias fonético-fonológicas, como ocorreu na substituição do *ph* por *f*, como em *farmácia*. Existe, portanto, um padrão na ortografia que leva em conta a fonética, a tradição e a etimologia.

Nas palavras de Faraco (2012), a ortografia da língua portuguesa é determinada por uma representação gráfica alfabética – isto é, as unidades gráficas (letras) representam unidades sonoras funcionais (fonemas) – com memória etimológica – ou seja, a forma gráfica de certas palavras é fixada não apenas pelas unidades sonoras que a compõem, mas também por sua origem. Assim, embora grande parte das representações gráficas seja previsível pelo princípio da relação entre unidade sonora e letras, há uma certa dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas, tais como a memorização ou a pesquisa ao dicionário (FARACO, 2012). O sistema ortográfico possibilita o encontro entre o sistema fonográfico e ideográfico, e a escrita passa a se basear não apenas na imagem acústica da palavra, mas também em sua imagem visual.

Lemle (2009) lembra que, no português, nem sempre uma unidade sonora corresponde a uma única unidade gráfica ou vice-versa: “O casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico. O modelo ideal do sistema alfabético é o que cada

letra corresponda a um som e cada letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos” (LEMLE, 2009, p. 11). A correspondência biunívoca, em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto (correspondência de um para um, em ambas as direções), ocorre apenas na relação entre os seguintes grafemas e fonemas: *p* e /p/, *b* e /b/, *t* e /t/, *d* e /d/, *f* e /f/, *v* e /v/, *a* e /a/ (LEMLE, 2009).

Um segundo tipo de relação entre os sons da fala e as letras do alfabeto é o que Lemle (2009) chama de poligamia e poliandria, que é quando as letras “casam-se” com sons diferentes e vice-versa (relação não biunívoca). Por exemplo, se partirmos do som para a letra, /i/ será transcrito com a letra *i* se estiver em posição de sílaba acentuada, como em *fit*a, e com a letra *e* se estiver em sílaba átona final de palavra, como em *bate* (com exceção de algumas variedades do português); já se partirmos da letra para o som, a letra *l* se pronuncia com o som de uma consoante lateral em *bala*, mas é vocalizada quando está no final de sílabas, como em *sa*l (novamente, excetuando-se a realização dessa consoante em algumas variedades do português).

Lemle (2009) ainda aponta um terceiro tipo de relação, que é o de concorrência, quando duas letras estão aptas a realizar o mesmo som, no mesmo lugar, como é o caso das letras *s*, *z* e *x* em posição intervocálica (*mesa*, *certeza* e *exemplo*), ou das letras *c*, *ç* e *ss* (*roceiro*, *posseiro* e *asceta*), *ch* e *x* (*racha* e *taxa*), *g* e *j* (*bagageiro* e *jeito*), entre muitos outros exemplos. Segundo a autora, “esse caso é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. Aqui, não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes” (LEMLE, 2009, p. 16), sendo necessário recorrer ao dicionário para descobrir a letra que representa dado som em uma palavra na língua escrita e memorizar a grafia dessa palavra.

Morais (2003) classifica as correspondências entre sons e letras do português em regulares – que se subdividem em diretas, contextuais e morfológico-gramaticais – e irregulares. As regularidades ortográficas diretas se referem aos grafemas e aos fonemas caracterizados por relações biunívocas, como ocorre, por exemplo, com *p* e /p/ e com *t* e /t/. Essas relações são de fácil reconhecimento pelo aluno e não costumam gerar dificuldades no processo de leitura e de escrita.

Já as relações regulares contextuais são mediadas pelo contexto fonológico, que condiciona a representação dos fonemas por mais de um tipo de grafema, como é o caso, por exemplo, da representação gráfica do fonema /k/, que pode ser feita

pelos grafemas *c* e do dígrafo *qu*. Nesse caso, a aprendizagem do contexto em que aparece a relação grafema-fonema dispensa a necessidade de memorização, bastando a ele deve observar aspectos como a posição do segmento (fonemas/grafemas que vêm antes e depois) e a tonicidade da palavra, entre outros de ordem contextual (MORAIS, 2003).

As relações regulares morfológico-gramaticais referem-se às palavras nas quais as correspondências são determinadas por regras que envolvem morfemas, como é o caso, por exemplo, do fonema /z/ em palavras com os sufixos *-esa* (que indica lugar de origem, como em *inglesa*, “oriunda da Inglaterra”) e *-eza* (em substantivos derivados de adjetivos, como em *beleza*, derivada de *belo*). Assim, são os aspectos gramaticais que determinam o grafema que será usado, e o conhecimento sobre o(s) morfema(s) que constitui(em) a palavra permite ao usuário da língua grafar corretamente as palavras que foneticamente têm correspondências irregulares (MORAIS, 2003).

Já no caso das irregularidades do sistema ortográfico do português, não se pode prever a grafia das palavras por meio de regras, de modo que é preciso memorizar as formas autorizadas, como é o caso, por exemplo, do fonema /s/ em *seguro*, *cidade*, *auxílio*, *cassino*, *piscina*, *cresça*, *giz*, *força* e *exceto* (MORAIS, 2003).

Para Roberto (2016), as grandes dificuldades ortográficas do português relacionam-se aos contextos competitivos, isto é, quando mais de um grafema compete para representar o mesmo fonema no mesmo contexto da palavra, ou quando mais de um fonema pode ser representado pelo mesmo grafema. Embora as informações contextuais e morfológico-contextuais ajudem, em alguns casos, a identificar a grafia correta, nem sempre isso acontece. Os contextos competitivos requerem atividades mnemônicas de aprendizagem, “em razão de não haver regras que resolvam a escrita, o que exige internalização do léxico mental ortográfico, ou, em outras palavras, a memorização visual da escrita de cada palavra” (ROBERTO, 2016, p. 156). Ainda assim, mesmo nas palavras constituídas por contextos irregulares, a análise morfológica pode contribuir para a memorização da escrita das palavras, como é o caso das palavras derivadas. Teis-Adamante (2020) dá o seguinte exemplo: memorizando-se que *agito* se escreve com *g*, não é necessário dispendir esforço extra para memorizar que *agitado*, *agitação* e *agitar* também se escrevem com esse grafema.

Após apontados alguns aspectos relacionados ao sistema ortográfico do português e as dificuldades relacionadas a esses aspectos, para o usuário da língua no momento da escrita, discutiremos com mais profundidade, na próxima subseção, a questão do ensino da ortografia.

1.3 O ENSINO DA ORTOGRAFIA

Conforme Koch e Elias (2017), para escrever, é preciso conhecimento ortográfico, que se adquire em nossas práticas comunicativas na sociedade e sistematiza-se na escola, entendendo-se que

Conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo a convenção da escrita é um aspecto importante para a produção textual e a obtenção do objetivo almejado. Sob uma perspectiva interacional, obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensada ao leitor (KOCH; ELIAS, 2017, p. 37).

Assim, constitui tarefa da escola ensinar a norma ortográfica. Contudo, nem sempre o ensino de ortografia é bem-sucedido, de forma que não se pode descuidar do trabalho sistemático com a ortografia no ensino formal. Segundo Moraes (2003), o ensino da ortografia, feito de forma adequada, leva o aprendiz a elaborar, num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos, isto é, leva-o a refletir, a explicitar o que sabe sobre a escrita correta das palavras, considerando-se que “aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples ‘armazenamento’ de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social [...], o sujeito que aprende a processa ativamente” (MORAIS, 2003, p. 37).

Moraes (2003) alerta para o equívoco de pensar que a aquisição da norma ortográfica ocorre espontaneamente, apenas pelo contato com textos escritos ou pela escrita de textos próprios, sem que haja qualquer direcionamento para as questões ortográficas. Trata-se, nesse caso, de “uma atitude de negligência e de preconceito” (MORAIS, 2003, p. 23), e deixar de ensinar a ortografia constitui “uma opção ingênua, com sérias implicações sociais e políticas”, pois, “ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda

a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita” (MORAIS, 2003, p. 24). Assim, a não familiarização com a norma ortográfica torna o usuário da língua alvo de preconceito. Como os usuários da língua são constantemente exigidos a expressarem-se por escrito, nas diversas práticas sociais cotidianas, o ensino de ortografia deve estar a serviço desses sujeitos sociais, guiando-se pela “preocupação em sermos eficientes na comunicação das mensagens que produzimos para serem lidas, uma atitude de respeito para com o leitor de nossos textos” (MORAIS, 2003, p. 25).

Com relação à forma de abordar a ortografia na escola, Moraes (2003) apresenta a seguinte crítica:

[...] certos professores, no esforço de tornar significativas as situações de produção escrita, se preocupam mais em estimular seus alunos a escrever diariamente um texto de sua autoria que estimulá-los a ler bons modelos de textos variados. Se, por um lado, esses alunos não são expostos a um bom conto, um bom poema, etc., de modo a poder incorporar em seus textos espontâneos as características da linguagem que usam os profissionais da escrita, por outro lado, têm, infelizmente, menos oportunidades de se confrontar com modelos de escrita ortográfica que os façam refletir sobre sua grafia (MORAIS, 2003, p. 63).

Moraes e Silva (2007) apontam as três maneiras como a ortografia pode ser ensinada nas escolas: a) tradicional; b) progressista ou espontaneísta; e c) reflexiva. O ensino tradicional da ortografia é caracterizado pelo estudo descontextualizado e pela memorização de regras, sem preocupação com a formação de alunos leitores e produtores de texto. Essa abordagem recebeu muitas críticas de pesquisadores e professores, o que levou a outro extremo: o ensino espontaneísta, em que “os alunos aprenderiam a escrever certo ‘naturalmente’, através do contato com livros e outros materiais escritos” (MORAIS, 2003, p. 23). Como forma de superar essas abordagens extremistas, esse autor propõe um ensino construtivista: “um ensino sistemático, que pouco a pouco leve à reflexão sobre as diferentes dificuldades de nossa ortografia, ajudará a criança exatamente a se tornar melhor escritora” (MORAIS, 2003, p. 24).

O trabalho com a ortografia, portanto, requer atenção do professor, que deve ter os conhecimentos teóricos necessários para lidar com os diferentes aspectos da norma ortográfica e conduzir uma abordagem sistemática e reflexiva, que vise à gradativa apropriação das convenções ortográficas. Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 55) ressaltam que “o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a

modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo”. De acordo com Moraes (2003, p. 23), não se pode esperar que os alunos “aprendam ortografia apenas ‘com o tempo’ ou ‘sozinhos’. É preciso garantir que, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidades de registrá-los cada vez mais de forma correta”, sem, no entanto, rotular as dificuldades ortográficas como um fracasso do estudante.

Ao abordar a ortografia no ensino, é preciso ter em mente a natureza diferenciada dos erros ortográficos. Bortoni-Ricardo (2005) postula as seguintes categorias de erros, diferenciando aqueles relacionados à interferência da oralidade na escrita daqueles relacionados à própria natureza arbitrária das convenções da escrita:

Quadro 1 – Categorias de erros ortográficos

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita	
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado. 3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais. 4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.	Erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita.

Fonte: Bortoni-Ricardo (2005, p. 54)

A categoria 1, no quadro acima, refere-se aos “erros que resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita. A maioria decorre das relações plurívocas entre fonema e letra” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54), pois, como já foi comentado, nem sempre há correspondência biunívoca entre som e letra no português. Há muitos casos em que as relações são estabelecidas por critérios arbitrários, como as diferentes grafias possíveis para o fonema /s/ – s (*pensar*), ss (*possse*), c (*conceito*), ç (*poço*), sc (*crescer*), sç (*desça*), x (*próximo*) ou xc (*exceção*) – e as diferentes realizações fonéticas para o grafema x – *exame* /z/, *máximo* /s/, *enxada* /ʃ/ e *nexo* /ks/. Em casos como esses, as grafias desviantes da norma ortográfica tendem a ser mais numerosas, uma vez que as possibilidades são múltiplas (relações plurívocas). Assim, tendo em vista essa arbitrariedade na

correspondência entre fonema e grafema em muitas palavras do português, nem sempre é possível prever como é a grafia de uma palavra com base apenas em sua pronúncia.

Nos dados da coleta inicial para esta pesquisa, em turmas de 6º e 7º anos, identificamos diversas ocorrências de erros dessa natureza. Como exemplos, citamos “senpre” (*sempre*), “xicote” (*chicote*) e “felis” (*feliz*): no primeiro exemplo, a troca do *m* pelo *n* diz respeito à possibilidade do sistema de representar a nasalização com esses dois grafemas, ainda que haja uma sutil diferença na produção do som nasal nos dois casos; no segundo exemplo, o desvio ocorreu porque o fonema /ʃ/ pode ser representado por *x* ou *ch*; e no último caso, ocorreu porque o fonema /s/, no final de palavra, pode ser representado por *s* ou por *z*.

Com relação aos erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, é preciso distinguir primeiramente as regras fonológicas categóricas das variáveis:

Enquanto as primeiras aplicam-se sempre, independentemente das características sociodemográficas que identificam o falante, e do contexto situacional, as regras variáveis podem aplicar-se ou não, dependendo de fatores estruturais lingüísticos ou extralingüísticos (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54).

As regras fonológicas variáveis podem ser graduais ou descontínuas: os traços fonológicos graduais “funcionam como indicadores de variedades sociais, diastráticas, mas também como marcadores de registro entre falantes na língua culta, ocorrendo com maior frequência nos registros não-monitorados” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 56), tais como a monotongação de ditongos decrescentes e a desnasalização das vogais átonas finais; e os traços fonológicos contínuos são “privativos de variedades rurais e/ou submetidas a forte avaliação negativa” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 57).

Nos dados coletados para nossa pesquisa, um exemplo de erro decorrente da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado (categoria 2) é “olviase” (*ouvía-se*), em que o aluno grafou duas palavras como um único vocábulo. Quanto aos decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais (categoria 3), são exemplos extraídos dos dados da coleta “cavalero” (*cavaleiro*) e “mais” (*mas*), nos quais ocorreu monotongação e ditongação, respectivamente. Trata-se de situações que ocorrem também na fala de usuários da norma culta, de modo que não recebem avaliação negativa. Finalmente, com relação aos erros decorrentes

da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas (categoria 4), um exemplo retirado dos dados coletados é “ferose” (*feroz*), em que há epítese do /i/ após sílaba final travada, conforme também descreve Bortoni-Ricardo (2005), embora seja possível que o aluno não utilize essa forma na fala, tendo talvez grafado o termo com a epítese por distração.

Em vista do que foi descrito sobre as categorias de erros, é fundamental que o professor se ampare em conhecimentos sobre a relação entre fala e escrita, sobre o sistema fonológico da língua, e sobre a natureza dos erros ortográficos, para que possa interpretar as possíveis hipóteses construídas pelo aluno ao grafar determinadas palavras e compreender que toda transgressão da norma ortográfica fundamenta-se em uma estratégia lógica, construída nas próprias possibilidades de estrutura ou funcionamento da língua. Segundo Cagliari (2001), as hipóteses sobre grafia realizadas pelo aluno

[...] são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca, nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala (CAGLIARI, 2001, p. 137).

Um ensino reflexivo da ortografia promove a aprendizagem dos valores que os grafemas podem assumir, a depender das restrições impostas pelo contexto em que ocorrem, pois a maior parte dos grafemas, no português, tem o valor fonético definido pela posição que ocupam na palavra (início, meio ou final da palavra), e alguns deles também têm seu uso condicionado pelos grafemas do entorno. O desconhecimento dos valores assumidos pelos grafemas é uma das principais fontes de erros cometidos pelos alunos, razão pela qual o professor precisa realizar um trabalho reflexivo que possibilite ao aluno considerar o contexto em que ocorre determinado fonema e identificar o grafema que o representa e os casos em que o seu uso pode ser ou não ser previsto.

Nóbrega (2013, p. 43) defende que o professor invista “pesadamente no que é regular e frequente” para reduzir significativamente o número de erros. Para a autora, o ensino das regularidades morfológicas permite que os alunos desenvolvam a capacidade de identificar regularidades gráficas e “estabeleçam relações associativas com palavras que apresentem elementos comuns, isto é, uma cadeia gráfica

semelhante, um elemento significativo semelhante e uma função morfológica semelhante” (NÓBREGA, 2013, p. 151).

O trabalho sistemático com a norma ortográfica pode minimizar a ocorrência de erros ortográficos na escrita do aluno e permite que o aluno compreenda a ortografia como uma convenção que tem por objetivo uniformizar a escrita e facilitar a comunicação escrita.

Na próxima subseção, dedicamo-nos a verificar como é encaminhado o ensino da ortografia nos documentos nacionais e estaduais que orientam o ensino de Língua Portuguesa.

1.4 O ENSINO DA ORTOGRAFIA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NORMATIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

No Paraná³, os professores de Língua Portuguesa têm como documentos-base para guiar o ensino dessa disciplina o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações (PARANÁ, 2018) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (PARANÁ, s.d.), os quais, por sua vez, foram construídos para adequar-se à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Esses documentos serão mencionados, doravante, como Referencial, Crep e BNCC, respectivamente.

A BNCC é um documento de caráter normativo que se estabelece como base para toda a Educação Básica brasileira, ao definir

o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC apresenta os componentes curriculares por área, cada qual prevendo o desenvolvimento das competências específicas, que estão, por sua vez, relacionadas a um conjunto de habilidades – as aprendizagens essenciais a serem garantidas no ensino – identificadas por um código alfanumérico.

⁴ Trazemos as diretrizes oficiais para o ensino de Língua Portuguesa do Paraná porque a pesquisa foi desenvolvida tendo como referência o ensino na rede pública nesse estado.

Na seção que trata do ensino de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC faz menção à necessidade de assegurar “a continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola” (BRASIL, 2017, p.136). A abordagem do componente Língua Portuguesa baseia-se no trabalho com os gêneros textuais, considerando-se os eixos da leitura, escrita e oralidade: “Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública” (BRASIL, 2017, p. 136).

No que concerne ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, a BNCC traz o seguinte:

[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade (BRASIL, 2017, p. 139).

Desse modo, encaminha-se um trabalho contextualizado de análise e reflexão linguística. Nesse documento, os pontos relativos à ortografia e gramática estão explícitos, e são apontados os conteúdos que necessitam ser abordados em cada série. A BNCC pretende que os alunos compreendam a ortografia padrão e definam as formas de uso para ela conforme o gênero discursivo a ser empregado. Os conteúdos, ou objetos de conhecimento, intitulados “Construção do sistema alfabético e da ortografia” e “Construção do sistema alfabético/Convenções da escrita” aparecem de forma abundante nas orientações para o 1º ano, por razões óbvias, mas a menção à ortografia vai se tornando mais rara à medida que o documento elenca os objetos de conhecimento para as séries posteriores.

A ortografia é apresentada como um aspecto a ser trabalhado em todos os anos:

Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de

Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos (BRASIL, 2017, p. 139).

Para o 6º ano, A BNCC relaciona, a respeito do trabalho com as convenções ortográficas, os seguintes objetos de conhecimento e seus respectivos objetivos de aprendizagem (descritores): a) Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe – (EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.; b) Fono-ortografia – (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. Este último item também aparece relacionado para o 7º ano (com o mesmo descritor). Há também alusão implícita à norma ortográfica no seguinte descritor: Variação linguística – (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Com menções tão escassas à abordagem da ortografia na etapa do Ensino Fundamental, entendemos que pode haver o risco de menosprezar o trabalho sistemático com conteúdos específicos de ortografia, ou de pressupor que o aluno já tenha resolvido as questões mais problemáticas nas séries iniciais.

No contexto estadual, o Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018), articulado à BNCC, é documento direcionado às redes pública (municipal e estadual) e privada de ensino, e organizado em torno de princípios, direitos e orientações. Esse documento:

[...] apresenta caráter obrigatório para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas da Educação Básica e suas modalidades de Ensino, bem como, assegura os direitos e objetivos de aprendizagem da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em cada ano de estudo, nas redes públicas e privadas tendo em vista os contextos sociais, econômicos e culturais que diferenciam as regiões do estado (PARANÁ, 2018, p. 9).

Os princípios elencados pelo Referencial são: a) Educação como direito inalienável de todos os cidadãos; b) Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola; c) Igualdade e equidade; d) Compromisso com a formação integral; e) Valorização da diversidade; f) Educação inclusiva; g) Transição entre as etapas e

fases da Educação Básica; h) Ressignificação dos tempos e espaços da escola; i) Avaliação como momento de aprendizagem (PARANÁ, 2018).

Os direitos de aprendizagem são apresentados primeiramente de forma genérica, abrangente, que devem ser assegurados pelo conjunto de todas as disciplinas. Nos encaminhamentos por área/disciplina, destacam-se direitos de aprendizagem específicos.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, o Referencial assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e enfatiza o que propõe a BNCC sobre

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 65).

O Referencial organiza os encaminhamentos de Língua Portuguesa por meio das seguintes categorias: a) Campos de atuação; b) Práticas de linguagem; c) Objetos de conhecimento; d) Objetivos de aprendizagem. Assim, por exemplo, para o 6º ano, verifica-se a menção ao trabalho com a ortografia no seguinte contexto:

Quadro 2 – Recorte dos encaminhamentos para o trabalho com a ortografia no 6º ano constantes do Referencial Curricular do Paraná – Língua Portuguesa

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística / semiótica	Elementos notacionais da escrita / morfossintaxe	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.⁴ Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc., de modo a revelar o aprendizado desses conhecimentos, inerentes para o domínio da norma-padrão.

⁴ A parte em negrito refere-se ao item conforme está na BNCC; na sequência, aparece o item parafraseado pelo Referencial. Optamos por transcrever da forma como se apresenta no Referencial.

Todos os Campos de Atuação	Análise linguística / semiótica	Fono-ortografia	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita. Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.
Todos os Campos de Atuação	Análise linguística / semiótica	Variação linguística	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. Reconhecer as regras gramaticais e normas ortográficas da norma-padrão, para fazer uso consciente e reflexivo dessa forma de linguagem, nas situações de fala e escrita em que ela deve ser usada.

Fonte: Paraná (2018)

Há também menção à ortografia em alguns itens referentes à prática de linguagem “Produção de texto”, como um aspecto a ser observado na revisão textual.

Para o 7º ano, repetem-se os itens referentes aos objetos de conhecimento “Fono-ortografia” e “Variação linguística” do 6º ano, apresentados no Quadro 2.

No Crep, documento específico para a rede estadual de ensino do Paraná, são detalhados os itens a serem trabalhados nas turmas do 6º ao 9º ano, presentes na BNCC e no Referencial. Segundo o documento,

O Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep) tem como objetivo complementar e reorganizar o Referencial Curricular do Paraná, abordando as principais necessidades e características da nossa rede de ensino à luz da BNCC. Nele, são elencadas sugestões e orientações de conteúdos adequados à nossa realidade regional, os quais devem servir como base para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a trajetória dos estudantes nesta etapa de formação – a do nível fundamental II - e para que estes possam atuar em sociedade, agindo, crítica e responsavelmente, frente aos desafios do mundo contemporâneo (PARANÁ, s.d.).

Os encaminhamentos se organizam nas seguintes categorias: a) Práticas de linguagem; b) Objetos de conhecimento; c) Orientação de conteúdos; d) Objetivos de aprendizagem (habilidades); e) Trimestre. Os conteúdos relacionados à ortografia para o 6º e 7º anos se apresentam da seguinte forma:

Quadro 3 – Recorte dos encaminhamentos para o trabalho com a ortografia no 6º ano constantes do Crep – Língua Portuguesa

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÃO DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Análise linguística / semiótica.	Variação linguística.	Regras ortográficas.	(PR. EF69LP56. a.6.08) Reconhecer as regras gramaticais e normas ortográficas da norma-padrão, para fazer uso consciente e reflexivo dessa forma de linguagem, nas situações de fala e escrita em que ela deve ser usada.	1º, 2º e 3º
Análise linguística / semiótica.	Fono-ortografia.	Acentuação das proparoxítonas e oxítonas. Acentuação das paroxítonas.	(PR. EF67LP32. s.6.14) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.	2º e 3º

Fonte: Paraná (s.d.)

Quadro 4 – Recorte dos encaminhamentos para o trabalho com a ortografia no 7º ano constantes do Crep – Língua Portuguesa

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÃO DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Análise linguística / semiótica.	Fono-ortografia.	Regras de ortografia (escrita de palavras com G e J, S com som de Z).	(PR. EF67LP32. s.6.14) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.	1º, 2º e 3º
Análise linguística / semiótica.	Variação linguística.	Regras ortográficas.	(PR. EF69LP56. a.6.08) Reconhecer as regras gramaticais e normas ortográficas da norma-padrão,	1º, 2º e 3º

			para fazer uso consciente e reflexivo dessa forma de linguagem, nas situações de fala e escrita em que ela deve ser usada.	
--	--	--	---	--

Fonte: Paraná (s.d.)

Verificamos pouca atenção ao trabalho com a ortografia nos encaminhamentos para o 6º e o 7º ano. Até mesmo o descritor EF06LP11, relativo à utilização de conhecimentos linguísticos e gramaticais, incluindo as regras ortográficas (veja-se o Quadro 2), deixou de apresentar encaminhamentos específicos para ortografia, e elenca apenas o trabalho com a concordância verbal e nominal.

Os dados observados nos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa mostram que não há grande preocupação com o ensino da norma ortográfica, ao menos no que concerne ao 6º e 7º anos, de modo que fica a cargo do professor a complementação e/ou o aprofundamento do conhecimento ortográfico em sala de aula. Considerando-se que a norma ortográfica é um dos aspectos da norma-padrão, cujo domínio é importante fator de prestígio social, a escassez de encaminhamentos voltados ao trabalho com a ortografia, nesses documentos de caráter normativo, pode demonstrar negligência com uma questão que se reflete no preconceito linguístico direcionado a quem não domina a norma ortográfica na escrita.

Na próxima subseção, verificaremos como o livro didático aborda a ortografia.

1.5 O TRABALHO COM A ORTOGRAFIA NO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é um instrumento importante nas escolas e, muitas vezes, é o único recurso que os professores têm em mãos para apoio em suas disciplinas. Inclusive, de acordo com Silva (2007), o livro didático é o único material de leitura que entra em diversos lares do país.

Os livros didáticos utilizados nas escolas públicas brasileiras são fornecidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Cada escola escolhe,

dentre os materiais existentes, aquele que mais se adequa a seu projeto político-pedagógico⁵. Segundo o site do Ministério da Educação,

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, s.d., s.p.).

Choppin (2004) aponta que o livro didático exerce quatro funções essenciais, que podem variar de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização: a) função referencial: o livro didático constitui suporte dos conteúdos educativos a serem transmitidos à geração seguinte; b) função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem e exercícios que visam facilitar a memorização e aquisição de competências; c) função ideológica e cultural: o livro didático é visto como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes e é primordial na construção de identidade; e d) função documental: o livro didático pode oferecer um conjunto de documentos textuais e icônicos, cuja análise possibilitará ao aluno o desenvolvimento do senso crítico.

É importante ressaltar que o livro didático veicula determinados valores, crenças e visões de mundo, o que o torna instrumento de reprodução de ideologias, ao mesmo tempo em que permite o desenvolvimento de reflexão e questionamento dos problemas sociais.

Há vantagens e desvantagens no uso de livro didático. Entre as vantagens, pode-se citar a facilidade que proporciona, ao prover os docentes com material já selecionado e organizado, o que economiza o tempo de preparo das aulas. Contudo, é importante lembrar que a falta de uma política de formação adequada e as condições precarizadas de trabalho dos professores (baixos salários, sobrecarga de trabalho etc.) são fatores que podem impeli-los à dependência do livro didático.

⁵ Atualmente, na rede pública estadual do Paraná, todos os estabelecimentos de ensino utilizam um único livro didático, selecionado a partir das indicações que as escolas enviaram à Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Ota (2009) aponta que a presença massiva do livro didático na escola revela que ele detém um discurso de autoridade. Um dos motivos é que, por frequentemente ser a única solução didática e de informação na escola, o livro didático acaba adquirindo estabilização e legitimidade ao definir abordagens, propor e sistematizar conteúdos, mesmo que essa seleção de conteúdos esteja ligada às instâncias superiores de educação. O livro didático, portanto, possui uma aura de verdade, que acaba por torná-lo fonte de saber pronta e acabada a ser acolhida por professores e alunos, sem análise crítica. Para Ota (2009), o livro didático, nesse sentido, acaba sendo a instância máxima de um saber que parece cristalizado, definitivo, tornando-se o próprio responsável por sua transmissão de forma mais fácil e atraente possível, mesmo dos conteúdos mais complexos, o que acaba, às vezes, por gerar uma abordagem superficial e fora de contexto. No entanto, conforme Ota (2009), mesmo sendo alvo de muitas críticas, não se pode descartá-lo, pois se trata de herança cultural e de instrumento que tem papel fundamental para muitos docentes em seu fazer pedagógico.

O desenvolvimento do livro didático acaba acompanhando as transformações da própria escola. Inicialmente voltado apenas para as classes com elevado nível de letramento, o ensino foi democratizado e, nesse processo, levou para a escola as variedades linguísticas dos novos sujeitos beneficiados pela democratização da educação, os quais eram provenientes de classes sociais menos abastadas e usuários de variedades linguísticas mais distantes da norma culta. Dessa forma, segundo Bezerra (2003), os manuais didáticos, que já existiam na forma de antologias, receberam nova roupagem, com o objetivo de suprir as deficiências dos professores.

Para verificar como os livros didáticos abordam a ortografia, analisamos dois volumes de uma coleção de livros didáticos. Importa mencionar que, para esta pesquisa de Mestrado, coletamos, em turmas de 6º e 7º anos, textos para diagnóstico das dificuldades ortográficas, conforme será detalhado na seção de metodologia. Essas turmas utilizavam, nas aulas de Língua Portuguesa, os livros didáticos da coleção *Para viver juntos: Português*, publicada pela Edições SM (4ª edição, 2015). Assim, para possibilitar a proposição de uma unidade didática com condições de complementar o trabalho com a ortografia, entendemos ser necessário averiguar como o material aborda as especificidades da norma ortográfica.

Conforme informações da capa dos livros didáticos da coleção, trata-se de obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM, tendo como editora responsável Andressa Munique Paiva. O livro do 6º ano apresenta como autores Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares, e o do 7º ano, Cibele Lopresti Costa, Eliane Gouvêa Lousada, Greta Marchetti, Jairo J. Batista Soares e Manuela Prado.

Na coleção *Para viver juntos: Português*, cada volume divide-se em nove capítulos ou unidades, sendo a última unidade destinada à revisão. A organização dos conteúdos parte sempre de textos de determinado gênero (um gênero textual diferente em cada unidade). Os gêneros abordados são os seguintes: 1) no 6º ano: narrativa de aventura, conto popular, história em quadrinhos, notícia, relato de viagem e diário de viagem, poema, biografia e autobiografia, e entrevista; 2) no 7º ano: conto, mito e lenda, crônica, reportagem, artigo expositivo de livro paradidático e de livro didático, poema e cordel, carta do leitor e carta de reclamação, e artigo de opinião.

O conteúdo referente à ortografia é, invariavelmente, abordado quase ao final de cada unidade, na seção intitulada “Questões de escrita”. Nos Quadros 2 e 3, a seguir, expomos os conteúdos trabalhados nessa seção em cada uma das unidades (exceto a unidade 9, de revisão), nos dois volumes selecionados. Apresentamos também uma breve descrição da abordagem e das atividades propostas para cada conteúdo.

Quadro 5 – Conteúdos de ortografia abordados no livro didático do 6º ano

Unidade	Conteúdo referente à ortografia	Descrição da abordagem / atividades
1	Letra e fonema	- Explicação de como os fonemas podem estabelecer diferenças de significado entre as palavras (ex.: <i>patolratolgato</i>) e exercícios relacionados a esse aspecto; - Descrição das letras do português; - Exercício e reflexão sobre grafias de normas ortográficas do passado (<i>Atravez do Brasil</i>); - Exercícios sobre correspondência entre letra e fonema.

2	Encontro consonantal e dígrafo	- Explicação do conteúdo a partir de trava-línguas; - Exercícios de identificação de encontros consonantais e dígrafos.
3	Separação de sílabas	- Texto em que a separação silábica de duas palavras produz determinado efeito de sentido; - Apresentação de regras de separação de sílabas; - Exercícios com base em tirinhas para identificação dos efeitos de sentido de palavras separadas em sílabas.
4	Sílabas tônicas e acentuação das oxítonas e das proparoxítonas	- Exercício de identificação de sílabas tônicas em palavras de uma tirinha (uso do texto como pretexto); - Definição de sílabas tônicas e átonas, e palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas; - Exercícios de reconhecimento de oxítonas em um trecho de notícia e de proparoxítonas em uma lista de palavras (acompanhada de perguntas sobre a sílaba tônica e acentuação dessas palavras); Exercício de acentuação de palavras em frases.
5	Acentuação das paroxítonas	- Exercício de reconhecimento de paroxítonas em um trecho de texto; - Exercício de agrupamento de paroxítonas por semelhança (para refletir sobre as possíveis regras aplicáveis a cada grupo (método indutivo)); - Exercício de completar lacunas e acentuar palavras semelhantes às vistas no exercício anterior (quanto à acentuação); - Apresentação das regras de acentuação e exercício de justificar, segundo essas regras, a acentuação das palavras fornecidas.
6	Acentuação dos hiatos e ditongos	- Exercício indutivo para reconhecimento de hiato e ditongo; - Exercícios de reconhecimento de hiatos e ditongos a partir de uma tirinha e de um trecho de poema (e destaque dos acentuados); - Apresentação das regras de acentuação dos hiatos e ditongos;

		- Exercício de completar lacunas e acentuar palavras contendo hiatos e ditongos abertos em <i>ei</i> , <i>eu</i> e <i>oi</i> .
7	Alguns casos de acentuação	- Exercício de identificação de monossílabos tônicos em uma tirinha; - Explicação da diferença entre monossílaboônico e átono; - Exercício de inferência das regras de acentuação de monossílabos tônicos e posterior apresentação explícita dessas regras; - Exercício de identificação da diferença de acentuação do verbo <i>ter</i> (acento diferencial) em duas tirinhas e a possível razão para isso; - Explicação sobre o uso do acento diferencial nos verbos <i>ter</i> e <i>vir</i> e derivados (em virtude da pessoa do discurso utilizada); - Exercícios de inferência e explicação do acento diferencial de <i>pôde</i> e <i>pôr</i> (preposição x verbo, logo átono xônico).
8	Emprego do <i>g</i> e do <i>j</i>	- Exercício de identificação de sons idênticos em um trava-língua (som do /3/ e letras que o representam); - Apresentação de alguns fatores que determinam o uso de <i>j</i> e <i>g</i>; - Exercícios sobre o conteúdo: completar palavras e escrever palavras derivadas.

Fonte: Elaboração da autora a partir da sistematização de informações coletadas em Costa *et al.* (2015)

Quadro 6 – Conteúdos de ortografia abordados no livro didático do 7º ano

Unidade	Conteúdo referente à ortografia	Descrição da abordagem / atividades
1	Emprego do <i>x</i> e do <i>ch</i>	- Exercício de percepção do efeito de sentido de /ʃ/, representado graficamente por <i>ch</i>, em uma letra de música (outro exercício similar é apresentado ao final da seção); - Apresentação de alguns fatores que determinam o uso de <i>x</i> e <i>ch</i>; - Exercício de completar palavras com <i>x</i> e <i>ch</i> e justificar a escolha.

2	Os ditongos abertos <i>ei, eu, oi</i>	- Exercício de identificação de palavras acentuadas em uma letra de música e justificativa da acentuação; - Explicação sobre a acentuação de ditongos abertos em <i>ei, eu</i> e <i>oi</i>; - Exercício de acentuar palavras com os referidos ditongos abertos.
3	Emprego de s, z e x	- Exercício de identificação do efeito de sentido do som de /z/ em uma letra de música em que o autor usa como recurso a troca de letras com o som de /s/ por /z/; - Exercício de reconhecimento dos grafemas que podem representar o fonema /z/; - Apresentação de alguns fatores que determinam o uso de s, z e x (com o som /z/); - Exercício sobre o conteúdo a partir de uma tirinha.
4	Grafia de alguns verbos irregulares	- Exercícios diversos: selecionar a forma verbal correta em frases; reconhecer a razão do uso de <i>tem</i> em vez de <i>têm</i> em uma tirinha; preencher lacunas de frases com <i>vem/vêm, tem/têm</i> , e formas dos verbos <i>trazer, vir, caber</i> e <i>querer</i> .
5	<i>Mau</i> ou <i>mal</i> ; <i>a gente</i> ou <i>agente</i>	- Exercício sobre o sentido de <i>mau</i> (contrário de bom) em uma tirinha, seguido de apresentação da regra da grafia de <i>mau/mal</i>; - Exercício de completar lacunas de frases com <i>bom/boa, mau/má, bem</i> e <i>mal</i>; - Exercício de identificação do significado de <i>agente</i> em uma manchete, seguido das regras de grafia de <i>agente</i> e <i>a gente</i>; - Exercício de completar lacunas de frases com <i>a gente</i> e <i>agente</i>.
6	Emprego de c, ç, s e ss	- Exemplificação das diferentes grafias para o fonema /s/, a partir de um poema; - Apresentação de regras de uso de c, ç, s e ss; - Exercícios de completar lacunas em palavras e justificar o uso das letras em foco.
7	<i>Mas</i> e <i>mais</i> ; <i>a</i> e <i>há</i> ; <i>afim</i> e <i>a fim</i> de	- Exercícios, seguidos de explicação do uso dos termos focalizados no conteúdo (exercícios de

		identificação dos termos em frases e de justificativa das referidas grafias).
8	Emprego de sc, sç e xc	- Exercício de interpretação de um poema e destaque de palavra com o dígrafo sc e respectiva diferenciação de ocorrências em que sc não é dígrafo; - Explicação das possibilidades de grafia para o fonema /s/ com os dígrafos sc, sç e xc; - Exercícios de completar lacunas com os dígrafos em questão.

Fonte: Elaboração da autora a partir da sistematização de informações coletadas em Costa *et al.* (2015)

Destacamos alguns aspectos a serem considerados a respeito da abordagem da ortografia. Em primeiro lugar, observamos que, na maioria dos casos, o material busca abordar os conteúdos de forma indutiva, com exercícios direcionados ao uso de determinadas grafias em um gênero textual (frequentemente, tirinhas), o que é um aspecto importante a ser considerado na abordagem de fenômenos que apresentam regras, pois faz o aluno refletir sobre o objeto de análise em questão. Um ponto negativo, nesse caso, é o uso, por vezes, de tirinhas ou trechos de textos exclusivamente para identificação ou extração de palavras relacionadas ao conteúdo em questão, com pouca ou nenhuma exploração da interpretação do texto, o que constitui o uso de texto como pretexto.

Outro aspecto importante é que, após esses exercícios, as regras são explicitamente apresentadas, de forma sistematizada. Em se tratando de ortografia, esse é um encaminhamento importante, porque possibilita uma reflexão que pode auxiliar o aluno quando da decisão de usar uma ou outra grafia, e no caso da representação da relação entre fonema e grafema, permite que o aluno perceba que, mesmo se tratando de uma relação por vezes arbitrária, é possível estabelecer alguns critérios referentes ao uso desses grafemas.

A abordagem da ortografia no livro didático analisado é sistemática, na medida em que toda unidade traz uma seção destinada ao tópico. O trabalho com a ortografia começa com os conceitos basilares de letra e fonema, na unidade 1 do livro do 6º ano. Em seguida, trabalha-se com a identificação do encontro consonantal e do dígrafo, mas não há qualquer explicação ao aluno, nem orientação ao professor, sobre a utilidade desse conhecimento, o que remete a uma abordagem tradicional da

ortografia, desprovida de reflexão. O único ponto interessante, a nosso ver, é a exploração do efeito dos encontros consonantais nos trava-línguas. O conteúdo “separação de sílabas”, abordado na unidade 3, tem sua maior utilidade, na ortografia, quando se relaciona à compreensão das regras de acentuação, que estão ligadas às sílabas tônicas das palavras. E, de fato, as quatro unidades seguintes trabalham com a acentuação de palavras: sílaba tônica e acentuação das oxítonas e das proparoxítonas; acentuação das paroxítonas; acentuação dos hiatos e ditongos; alguns casos de acentuação (unidades 4 a 7, respectivamente). A última unidade do livro do 6º ano debruça-se sobre o emprego do *g* e do *j*, que está relacionado à arbitrariedade do sistema ortográfico, único aspecto nesse sentido trabalhado no volume do 6º ano.

Já o livro do 7º ano dedica metade das unidades às arbitrariedades do sistema ortográfico do português: emprego do *x* e do *ch*; emprego de *s*, *z* e *x*; emprego de *c*, *ç*, *s* e *ss*; emprego de *sc*, *sç* e *xc* (unidades 1, 3, 6 e 8, respectivamente). A unidade 2 volta-se para a acentuação (ditongos abertos *ei*, *eu*, *oi*), e outras unidades focalizam o trabalho com a grafia de algumas palavras: de alguns verbos irregulares (unidade 4); *mau* ou *mal*, *a gente* ou *agente* (unidade 5); e *mas* e *mais*, *a* e *há*, *afim* e *a fim de* (unidade 7).

Se compararmos os itens da ortografia abordados nos dois volumes analisados com o proposto nos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, constatamos que o livro didático oferece muito mais do que se orienta em termos de trabalho com a ortografia.

Embora algumas atividades possam ser enquadradas em um modelo mais tradicional, como mencionado anteriormente sobre o ensino do conteúdo “encontro consonantal e dígrafo”, o material, na maioria das vezes, apresenta atividades de cunho reflexivo, como se pode verificar no exemplo a seguir, recortado do livro do 6º ano, referente ao emprego do *g* e do *j*, em que os alunos, após ler a explanação sobre alguns contextos de uso desses grafemas, são solicitados a completar lacunas com eles e justificar seu uso:

Copie estas frases e complete as lacunas com as letras **g** ou **j**. Depois, justifique sua resposta.

- a) A *...iboia* estava escondida no meio da floresta.
- b) Pedro não veio à escola, pois estava com *farin...ite*.
- c) A cozinheira *despe...ou* o caldo na panela.
- d) A chuva era tanta que ele não teve *cora...em* de sair de casa.

- e) O *acara...é* estava com um sabor muito bom.
 - f) O marinheiro *via...ou* por vários lugares do mundo.
- (COSTA *et al.*, 2015).

A explanação sobre os contextos de uso apresenta as seguintes situações: a) para o emprego do *j*: palavras de origem tupi-guarani e africana; verbos terminados em *-jar*, em todas as conjugações; palavras derivadas de outras que apresentam a letra *j*; b) para o emprego do *g*: palavras terminadas em *-agem*, *-igem*, *-ugem*; palavras derivadas de outras que apresentam a letra *g*; palavras terminadas em *-ágio*, *-égio*, *-ígio*, *-ógio* e *-úgio*. Explicações como essas, segundo Teis-Adamante (2020), podem contribuir para a memorização da escrita de palavras em que há concorrência de grafemas que estão aptas a realizar o mesmo fonema, no mesmo lugar.

Contudo, apesar de aspecto que apontamos como positivo, destacamos que o exercício usa frases isoladas de contexto, o que poderia ser resolvido com palavras usadas em contextos reais (gêneros textuais/discursivos), desde que não se usem os textos meramente como pretexto para o trabalho com a ortografia. Outra opção é o professor utilizar enunciados retirados das produções textuais dos próprios alunos para exercitar o uso desses grafemas e a justificativa para seu uso.

Em uma avaliação geral das lacunas que o livro didático analisado apresenta, destacamos o fato de que o material não lida com problemas ortográficos resultantes da relação entre fala e escrita, o que fica a cargo do professor abordar em sala de aula, a partir, principalmente, das ocorrências observadas nas produções escritas dos alunos.

Com base no que foi exposto nesta seção, especialmente nas duas últimas subseções, e também a partir dos dados coletados em textos de alunos, conforme apresentaremos na próxima seção, elaboramos uma proposta didática para o trabalho com a ortografia em turmas de 6º e 7º anos, que será apresentada na terceira seção desta dissertação.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos a caracterização da pesquisa, em termos metodológicos, descrevemos os procedimentos de coleta dos dados iniciais e expomos a categorização dos erros ortográficos identificados nos textos coletados para diagnóstico.

2.1 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa se insere na abordagem qualitativa, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”, e “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e por ela sendo afetado” (ANDRÉ, 2009, p. 28). No caso das pesquisas do Profletras, o investigador parte de um problema verificado em seu cotidiano, no contexto educacional, e procura entendê-lo/interpretá-lo e fornecer possíveis soluções para esse problema ou alternativas para minimizá-lo.

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).

A pesquisa tem caráter interpretativista, pois recorre à análise interpretativa dos dados, como geralmente se caracterizam as pesquisas realizadas na área da educação (VASCONCELOS, 2002; BORTONI-RICARDO, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Sobre essa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2008) entende que

Não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

A autora complementa que não devemos, sob hipótese alguma, praticar uma universalização sem análise prévia do âmbito social dos sujeitos pesquisados, pois necessitamos compreender que as informações coletadas e o produto gerado a partir delas são inerentes àquela realidade particular.

Conforme mencionado na Introdução, o projeto de pesquisa previa, inicialmente, pesquisa-ação, com intervenção a ser realizada em turmas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Thiollent (1986, p. 16) afirma que “com pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. Contudo, devido à ocorrência da pandemia de Covid-19 e consequente isolamento social, com a suspensão de aulas presenciais nas escolas, a pesquisa assumiu um caráter propositivo. Do planejamento inicial, apenas foi possível realizar a coleta inicial dos dados, como descrevemos mais adiante.

Dado o caráter propositivo da pesquisa, realizamos, primeiramente, uma análise dos dados coletados e, em seguida, pesquisa bibliográfica (revisão de literatura), que forneceu o respaldo teórico para ajudar a compreender o objeto de pesquisa e elaborar um material pedagógico, em forma de unidade didática. A pesquisa propositiva (ou prescritiva), de acordo com Bonat (2009, p. 12), “tem como objetivo a proposição de soluções, as quais fornecem uma resposta direta ao problema apresentado”, e a elaboração da unidade didática busca fornecer uma possibilidade de lidar com os erros ortográficos verificados nos textos dos alunos.

2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS INICIAIS

Os dados foram coletados em três turmas, sendo uma de 6º ano e duas de 7º ano do Ensino Fundamental, nas quais a pesquisadora também era a professora regente. Os estudantes que tiveram suas produções escritas examinadas frequentavam um colégio público (estadual) localizado na região sul da cidade de Cascavel. O estabelecimento funciona nos três turnos do dia e atende filhos de famílias de trabalhadores, na sua maioria moradores dos bairros Jardim Universitário e Cascavel Velho. Nas três turmas, havia um total de 71 alunos com idades entre 10 e 15 anos, dos quais cinco frequentavam a Sala de Recursos Multifuncional. Dos textos coletados, produzidos em atendimento a atividades previstas no livro didático, foram selecionados os que apresentavam problemas ortográficos, o que resultou em um *corpus* de 23 textos. Isso quer dizer que não promovemos uma atividade

específica para geração de dados, mas utilizamos textos já produzidos por esses alunos no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, ou seja, textos resultantes do desenvolvimento de conteúdos previstos no planejamento.

Os textos produzidos pelos alunos atendiam às propostas nos livros didáticos para o 6º e o 7º ano da coleção *Para viver juntos: Português* (2015). No 6º ano, as atividades prévias que culminaram na produção textual referem-se ao previsto na Unidade 1, intitulada *Narrativas de aventura*. Nela, os alunos tiveram contato com um texto do gênero romance de aventura, especificamente um trecho do livro *Robinson Crusoé: a conquista do mundo numa ilha*, traduzido e adaptado da obra de Daniel Defoe por Werner Zotz (Editora Scipione, 2001). O trecho recortado para o livro didático narra uma batalha que o protagonista, juntamente com o indígena Sexta-Feira, companheiro de Crusoé, trava contra indígenas inimigos do povo de Sexta-Feira. No episódio, Crusoé e Sexta-Feira acabam libertando alguém muito importante: o próprio pai de Sexta-Feira. Após exercícios de compreensão do texto, de análise das características do gênero e dos elementos da narrativa (personagens, espaço, tempo etc.), e de análise linguística de algumas construções presentes no texto, o livro apresenta a seguinte proposta de produção textual:

Proposta

Você vai criar uma narrativa de aventura que será lida em classe e publicada em um livro organizado pelos alunos.

Escreva sua história com base na imagem a seguir, em que aparecem duas personagens em ação. Observe a cena detalhadamente. (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015, p. 20).

A imagem referida no comando é uma cena do filme *O novo mundo*, em que aparecem duas personagens em luta: uma personagem está com armadura e empunha uma espada, e a outra é caracterizada como um nativo, que luta com um remo (gotas de água no ar ao redor das personagens indicam que a batalha se trava num rio, lago ou mar). Após o comando e a imagem, há um quadro para planejamento da elaboração do texto, e, depois, um roteiro para avaliação e reescrita do texto.

No 7º ano, as atividades prévias que culminaram na produção textual referem-se ao previsto na Unidade 2, intitulada *Mito e lenda*. O texto-base da unidade é um trecho da obra *Heróis, deuses e monstros da mitologia grega*, de Bernard Evslin (Editora Benvirá, 2012), sobre o mito de Prometeu. Após atividades de compreensão

textual, exploração dos elementos espaço e tempo (narrativo e mítico) e do contexto de produção, o livro apresenta a seguinte proposta de produção textual:

Proposta

O mito de Prometeu explica a origem do fogo. Você vai produzir uma narrativa que tenha características dos mitos e apresente uma versão para a origem de um dos elementos da natureza representados nas imagens a seguir.

No final, você poderá ser chamado para fazer uma leitura dramatizada de sua narrativa para a classe (COSTA *et al.*, 2015, p. 54).

As imagens referidas na proposta referem-se a três fotos: um recorte de floresta, um recorte de mar e uma cena de tempestade de raios. Assim como ocorre na proposta do 6º ano, há também, na sequência, um roteiro para planejamento e elaboração do texto, e um roteiro para avaliação e reescrita do texto.

Os textos produzidos pelas duas turmas de 7º ano e pela turma de 6º ano foram analisados para identificação de erros ortográficos, cujos resultados apresentamos na próxima subseção.

2.3 DIAGNÓSTICO DOS PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS DE ALUNOS DE 6º E 7º ANOS

Ao verificarmos, nas produções escritas dos alunos do 6º e dos 7º anos, o aparecimento recorrente grafias não convencionais, realizamos um mapeamento desses problemas, classificando-os como de natureza arbitrária e de natureza fonético-fonológica. Como salientam Melo, Morais e Silva (2007), registrar os erros recorrentes (por exemplo, certas trocas ou omissões de letras mais frequentes) é sinalizar o que pode constituir prioridade imediata. Assim, os Quadros 7 e 8, mais adiante, reúnem as palavras grafadas em desacordo com a norma ortográfica, encontradas nos textos, e demonstram que as ocorrências de erros decorrentes da natureza arbitrária do sistema ortográfico são muito mais presentes em comparação com os erros de natureza fonético-fonológica. Ressaltamos que pode haver repetição de palavras em diferentes lacunas, pois uma palavra pode se enquadrar nas duas categorias (natureza arbitrária e natureza fonético-fonológica), como é o caso da grafia “paso” para *passou*, em que ocorre simultaneamente a representação gráfica

de /s/ por s em vez de ss, conforme a norma ortográfica, e a monotongação de *ou* para o.

O Quadro 7 mostra as ocorrências de erros ortográficos de natureza fonético-fonológica, isto é, relacionados ao modo de falar dos escreventes e que se manifestam na escrita, observados nos textos dos alunos das turmas de 6º e 7º anos.

Quadro 7 – Erros ortográficos de natureza fonético-fonológica verificados nas produções escritas de alunos de 6º e 7º anos

Ano	Vocalização	Ditongação	Monotongação
6º	audeia (aldeia) aucançou (alcançou) soutaram (soltaram) maudade (maldade) voutou (voltou)	mais / maiz (mas) trei (três) trais (trás)	decha (deixa) cavalero (cavaleiro) robar (roubar) mas (mais) paso (passou) superfise (superfície) vuo (voou)
7º	caumo (calmo) soudados (soldados) resouveram (resolveram) vouta (volta) goufinhos (golfinhos) soute (solte) devouver (devolver)	[não verificada]	atiro (atirou) robou (roubou)

Fonte: Elaboração da autora

A monotongação e a ditongação são processos fonológicos comuns na fala dos brasileiros, mas quando transpostos na escrita, resultam em erros ortográficos e, portanto, são avaliados negativamente. Tais aspectos não são abordados em livro didático. Silva (2015), por exemplo, afirma que os livros didáticos,

[...] quando abordam o conteúdo “Ditongos”, o fazem somente com enfoque na classificação (crescente, decrescente, oral e nasal), separação silábica ou ainda na diferenciação do hiato, mas não se referem às incorreções ortográficas que esses fenômenos podem apresentar na escrita, pela influência da fala (SILVA, 2015, p. 10)

Da mesma forma, a vocalização, que foi o fenômeno mais recorrente nos textos dos alunos, na categoria de erros ortográficos de natureza fonético-fonológica, tende a ser mais negativamente avaliada quando aparece na escrita. Esse fenômeno também recebe pouca ou nenhuma atenção no livro didático.

O Quadro 8 reúne as dificuldades mais recorrentes nos textos das três turmas, em que se destacam os relacionados à representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/.

Quadro 8 – Erros ortográficos de natureza arbitrária mais representativos verificados nas produções escritas de alunos de 6º e 7º anos

Representação gráfica do fonema /s/	Representação gráfica do fonema /z/ ou troca do grafema z pelo s	Representação gráfica do fonema /j/	Representação gráfica da nasal (m por n ou vice-versa)⁶
assacinatos (assassinatos) anssestrais (ancestrais) sercado (cercado) perseber (perceber) imençamente (imensamente) paracem (parassem) serto (certo) ceculo (século) comesaram (começaram) brasso (braço) fasil (fácil) fose (você) riso (isso) atrax (atrás) voçes (vocês)	ves (vez) felis (feliz) civilisação (civilização) prezos (presos) riquezas (riquezas) ferose (feroz) sombando (zombando) disem (dizem) atráz (atrás) poderosa (poderosa) correntesa (correnteza) fes (fez) dessestil (desistiu) deuz (Deus) deuzes (deuses)	xicote (chicote) decha (deixa) deiche-me (deixe-me) deichou (deixou) puchou (puxou) axar (achar) flexada (flechada)	comseguir (conseguir) senpre (sempre) lenbra (lembra) tenpo (tempo) ganharan (ganharam)

⁶ As ocorrências desta coluna foram identificadas majoritariamente nos textos do 6º ano.

perdese (perdesse) paseando (passeando) casique (cacique) paso (passou) centado (sentado) lansa (lança) comesol (começou) comesa (começa) sercaram (cercaram) sinco (cinco) posivel (possível) onsa (onça) comesa(começa) maiz (mas) envensão (invenção) satisfasão (satisfação) repençar (repensar) imprecionaram (impressionaram)			
--	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora

Após identificados e classificados os erros ortográficos, partimos para um esboço de uma unidade didática para o 6º e o 7º ano do Ensino Fundamental. Entendemos, como Melo, Morais e Silva (2007), que um mapeamento dos erros ortográficos presentes nas produções textuais escritas dos alunos permite

[...] planejar tanto as metas coletivas (quais questões ortográficas serão ensinadas a todos durante o ano, o semestre, cada bimestre) como as metas para alunos ou grupos de alunos que ainda não superaram certas dificuldades e que precisam de atendimento diferenciado em relação ao conjunto da turma (MELO; MORAIS; SILVA, 2007, p. 48).

Na próxima subseção, apontamos algumas considerações que guiaram a elaboração da proposta didática.

2.4 CRITÉRIOS PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Para a elaboração da proposta didática, consideramos as categorias de erros ortográficos de Bortoni-Ricardo (2005) e propomos atividades em dois grandes blocos: 1) atividades relacionadas às regras arbitrárias do sistema de convenções da escrita, e 2) atividades relacionadas a aspectos da ortografia que sofrem a interferência da fala.

Esses dois grandes blocos exigem diferentes maneiras de apropriação das regras ortográficas do sistema. No primeiro caso, os erros ortográficos são decorrentes das assimetrias encontradas entre fonemas e grafemas, e apropriar-se das formas corretas depende de memorizá-las, consultar o dicionário ou verificar as relações contextuais para prever a grafia convencional. Teis-Adamante (2020) sintetiza desta maneira esse grupo, ao afirmar que essa categoria

[...] engloba erros cuja motivação advém das relações múltiplas que podem ser observadas quando um fonema pode ser representado por mais de um grafema ou quando um grafema é capaz de representar dois ou mais fonemas. Inclui, portanto, os erros vinculados às relações irregulares, nas quais as relações entre sonoridade e escrita não podem ser previstas por meio da aplicação de regras. Nesses casos, recorreremos à memorização das palavras, à consulta ao dicionário e às relações regulares contextuais, nas quais é possível prever o grafema que irá representar determinado fonema, em razão do contexto de sonoridade na palavra (TEIS-ADAMANTE, 2020, p. 60).

Essa categoria abrange tanto os erros decorrentes das relações irregulares do sistema ortográfico, como é o caso da representação equivocada dos fonemas /s/ e /z/, observada na escrita dos alunos (textos diagnósticos), quanto os erros decorrentes da não observação das regras contextuais entre fonemas e grafemas, como é o caso do uso de *m* e *n* em fim de sílaba, antes de consoantes (conforme a ortografia convencional, *m* antes de *p* e *b*, e *n* antes das demais consoantes), e a representação do /ãw/ em desinências verbais (*receberam/receberão*).

Já o segundo grupo relaciona-se, conforme Miranda (2017), aos erros que revelam algum tipo de manifestações da fala na escrita de qualquer tipo de processo fonológico, que pode estar relacionado ou não à variação dialetal, tais como o

alteamento vocálico, a desnasalização e o rotacismo, e também os erros decorrentes de dificuldades de representar aspectos melódicos ou aspectos prosódicos, como exemplificam os casos de segmentação não convencional.

Quanto às etapas que consideramos importantes para o trabalho com a ortografia em sala de aula, entendemos que o primeiro passo é sempre o diagnóstico inicial, com base na produção escrita dos alunos, para mapear suas principais dificuldades. Não há razão para abordar aspectos da norma ortográfica que já são de domínio dos alunos, de modo que o foco deve recair nos aspectos relacionados às defasagens mais recorrentes. No caso de nossa proposta, as atividades se baseiam no mapeamento feito nas produções coletadas, apresentado na subseção anterior.

O segundo passo do trabalho com a abordagem das dificuldades ortográficas dos alunos é a definição de estratégias a partir do que foi diagnosticado para ver o que precisa ser reforçado. No nosso caso, com relação aos erros ortográficos de natureza arbitrária mais representativos verificados nas produções escritas de alunos de 6º e 7º anos, as atividades focalizam a representação gráfica do fonema /s/, a representação gráfica do fonema /z/ ou troca do grafema z pelo s, a representação gráfica do fonema /j/, e a representação gráfica da nasal (*m* por *n* ou vice-versa). Já quanto aos erros ortográficos de natureza fonético-fonológica, derivadas da relação entre fala e escrita, o foco recai nos fenômenos da vocalização, da monotongação e da ditongação. Além disso, consideramos, em princípio, as atividades como complementares ao trabalho com o livro didático, de modo que, algumas vezes, vinculam-se a textos e à própria abordagem dos aspectos da ortografia previstos no material.

O passo seguinte é a efetiva elaboração e aplicação⁷ das atividades. Pensamos em exercícios que possam ser adaptados para diferentes propostas de trabalho com textos/gêneros e, se for o caso, servir de complementação às atividades apresentadas no livro didático. Entendemos, como Morais (2003), que é necessário, em determinado momento, isolar o conteúdo linguístico de seu contexto de uso para possibilitar uma reflexão mais consciente daquele conteúdo e exercitá-lo, para depois voltar aos textos, como é o caso da ortografia. A abordagem espontaneísta não tem se mostrado suficiente para a apropriação do conhecimento ortográfico.

⁷ No caso específico da pesquisa que resultou nesta dissertação, não houve aplicação da proposta; contudo, estabelecemos essas etapas de forma genérica, aplicável a qualquer contexto.

Na sequência, é importante que ocorra a sistematização, em que o aluno recupera as regras ou registra as listas de palavras (ou outra forma que possibilite a visualização), conforme o caso. Essa sistematização pode servir para consulta, quando necessário. Esse procedimento também ajuda a criar memória.

Por fim, entende-se que uma proposta de produção de texto escrito possibilita pôr em prática o que o aluno investigou/aprendeu, além de permitir que as palavras sejam usadas de forma contextualizada, e não mais isolada. Assim, cada conjunto de atividades finaliza com uma produção textual – que, por sua vez, fornecerá elementos para as abordagens seguintes.

Na próxima seção, apresentamos a proposta didática.

3 PROPOSTA DIDÁTICA

Nesta seção, apresentamos a proposta didática direcionada a turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Trata-se de grupos de atividades que visam à abordagem consciente de particularidades ortográficas do português, que podem ser aplicadas de forma não sequencial ao longo do ano letivo, tanto no 6º ano quanto no 7º ano.

Dividimos as propostas de atividades em dois blocos: no primeiro, estão sugestões de atividades para o trabalho com aspectos da ortografia relacionados às regras arbitrárias do sistema ortográfico, e no segundo, sugestões de atividades relacionadas a aspectos da ortografia que sofrem a interferência da fala.

3.1 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA ABORDAR ASPECTOS DA ORTOGRAFIA RELACIONADOS ÀS REGRAS ARBITRÁRIAS DO SISTEMA ORTOGRÁFICO

3.1.1 Representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/ – Parte 1

Este conjunto de atividades aborda um dos problemas ortográficos detectados nos textos diagnósticos das turmas de 6º e 7º anos, que mostraram grande ocorrência de erros relacionados à representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/, conteúdo que só aparece no livro didático do 7º ano, no caso do material analisado nesta dissertação. Como se trata de problema recorrente na escrita dos alunos do 6º ano, não há razão para esperar até ano seguinte para trabalhar esse tópico da ortografia.

Esta primeira proposta pode ser adaptada para outras séries e para outros casos de erros de natureza arbitrária. Em caso de utilização do livro didático analisado a atividade pode complementar a unidade 1 do volume do 6º ano ou ser utilizada independentemente do livro didático. As atividades culminam em nova produção textual de tipologia narrativa.

Quadro 9 – Atividades sobre representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/ e produção de história de aventura

1. Releia o primeiro parágrafo do texto Robinson Crusóé, reproduzido no quadro a seguir, e responda às questões a e b.

Celebrei o vigésimo sétimo aniversário da minha vida na ilha de modo especial. Tinha muito a agradecer a Deus, agora mais do que antes, já que os três últimos anos haviam sido particularmente agradáveis ao lado de Sexta-Feira. Tinha também o estranho pressentimento de que este seria o último aniversário comemorado na ilha.

- a) Quais palavras têm o som (fonema) /s/, com exceção do “s” de plural? Que letras representam esse fonema? Anote as palavras abaixo, separando-as conforme a letra usada para representar o som de /s/.

- b) Qual palavra tem o som de /z/, mas não é escrita com a letra z?

2. Em duplas ou grupos, procurem, no restante do texto, palavras para preencher o quadro abaixo. Prestem bastante atenção na grafia das palavras.

1. Palavras com som de /s/ no início, grafadas com a letra S	2. Palavras com som de /s/ no início, grafadas com a letra C	3. Palavras com som de /s/ no meio, grafadas com a letra S	4. Palavras com som de /s/ no meio, grafadas com a letra C	5. Palavras com som de /s/, grafadas com a letra Ç
6. Palavras com som de /s/, grafadas com o dígrafo SS	7. Palavras com som de /s/, grafadas com a letra X	8. Palavras com som de /z/, grafadas com a letra S	9. Palavras com som de /z/, grafadas com a letra Z	10. Palavras grafadas com a letra Z no final

3. Além dos exemplos vistos no exercício anterior, os fonemas /s/ e /z/ podem ser representados graficamente por meio de outras letras ou dígrafos. Veja os exemplos a seguir e tente encontrar ao menos um exemplo de cada representação gráfica para preencher o quadro:

- Para o fonema /s/: SC antes de E e I, como em nascer e desce; SÇ antes de A e O, como em cresça e desço; XC, como em exceto e excêntrico.

Para o fonema /z/: X como em exame e exato.

Palavra com som de /s/ representado pelo dígrafo SC	Palavra com som de /s/ representado pelo dígrafo SÇ	Palavra com som de /s/ representado pelo dígrafo XC	Palavra com som de /z/ representado pela letra X

4. Agora, sistematize as regras de representação gráfica dos fonemas:

- O fonema /s/ pode ser representado pelas letras ____, ____, ____ e ____, e pelos dígrafos ____, ____, ____ e ____.
- O fonema /z/ pode ser representado pelas letras ____, ____ e ____.

5. Discuta com os/as colegas e o/a professor(a):

- No português, os fonemas (sons) podem ser representados por mais de uma letra, assim como uma letra pode representar mais de um fonema. Essa característica pode influenciar na escrita das palavras? Por quê?
- Que estratégias podemos usar quando queremos saber como se escreve uma palavra?

6. Desafio: produção de texto.

Em grupos, criem uma história de aventura, inserindo no texto o máximo possível das palavras dos exercícios 2 e 3. Após terminar o texto, cada grupo pode ler sua história para o restante da turma.

Fonte: Elaboração da autora

3.1.2 Representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/ – Parte 2

Este conjunto de atividades foi elaborado tendo em vista a necessidade de complementação da unidade 7 do livro didático do 6º ano (analisado nesta dissertação), que aborda os gêneros biografia e autobiografia. Nestas atividades, o enfoque nos gêneros entrevista oral e biografia prevalece em relação ao trabalho com a ortografia, mas, ainda assim, possibilita destacar palavras com grafias que possam causar dúvidas em alunos. No caso da representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/, o(a) professor(a) pode destacar e estimular o uso de palavras-chave de uma biografia como *nascer* (e derivados), *crescer* (e derivados), *mudança*, *acontecimento*, entre outras. Além disso, pode-se aproveitar para apresentar a grafia de palavras que os alunos grafaram de forma não convencional em suas produções escritas prévias. É o caso do exercício 2, que apresenta alguns dos termos identificados na coleta inicial de dados de nossa pesquisa; do exercício 4, que aborda a grafia de verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo, a partir da verificação do problema observado na grafia de “perdesse” (em vez de *perdesse*); dos exercícios 5 e 6, que abordam sufixos⁸ grafados incorretamente nos dados iniciais da pesquisa.

Quadro 10 – Atividades sobre representação gráfica dos fonemas /s/ e /z/ e produção de biografia a partir de entrevista oral

1. Nesta aula, você vai elaborar um texto biográfico que comporá um livro com histórias de vida coletadas pela turma. Mas, você sabe o que é uma biografia? Leia a descrição a seguir.

Biografia é uma narração oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa. Portanto, textos biográficos resgatam a trajetória de vida do biografado, incluindo a descrição dos principais fatos vivenciados e a indicação do lugar e da época em que esses fatos ocorreram.

2. Em pares, decidam quais palavras do quadro a seguir podem ser relacionadas com uma biografia de uma pessoa adulta. Depois, justifiquem suas escolhas.

achar – acontecimento – ancestrais – batizado – braço – cacique – casamento – cercar – certo – cidade – civilização – começar – conseguir – coração – correnteza – crescer – criança – deixar – desistir – difícil – escola / colégio – existir – fácil – felicidade – feliz – igreja – lança – morar – mudança – nascer /

⁸ Pode-se trabalhar com outros prefixos (como -ice, por exemplo), a partir de problemas constatados nos textos dos alunos.

nascimento – parecer – passar – passeio – perceber – pobreza – poderoso – presente – puxar – riqueza – século – sentar-se – terminar – vez – zombar

3. Os fonemas /s/ e /z/ podem ser representados por várias letras. Com a ajuda do/da professor(a), agrupe, no quadro a seguir, palavras do exercício anterior, de acordo com as letras usadas para representar os respectivos fonemas. Verifique o exemplo dado.

Palavras com o fonema /s/	Palavras com o fonema /z/
- <u>Com a letra S</u> : conseguir, ...	

4. Uma das dificuldades ortográficas é a grafia dos verbos no pretérito imperfeito do modo subjuntivo. Leia a dica abaixo e depois escreva enunciados retratando seus desejos ou sua imaginação.

O **pretérito imperfeito do subjuntivo** se refere a um fato que pode ter ocorrido ou não e é expresso pelas desinências -SSE, -SSES, -SSEMOS, -SSEIS, -SSEM. Frequentemente, ele remete aos desejos, vontades, imaginação ou sentimentos do falante.

Exemplo:

Se eu tivesse asas, eu voaria sobre a floresta amazônica para ver o alto das copas das árvores.

5. Outra dúvida que sempre ocorre é sobre os sufixos -ÊS/-ESA e -EZ/-EZA. Para aprendermos a identificar quando se usa um ou outro sufixo, faça os exercícios a seguir.

a) Analise as palavras relacionadas a seguir e insira-as na categoria correspondente no quadro abaixo:

baronesa – beleza – burguês – camponês – chinês – dinamarquês – duquesa – escassez – esperteza – fluidez – frequês – gentileza – holandesa – inglesa – leveza – libanesa – marquês – pobreza – princesa – pureza – riqueza – sensatez

Palavras que designam um indivíduo ou coisa de acordo com seu local de origem (gentílicos)	Palavras que designam títulos ou pertencimento social	Palavras que designam qualidade, propriedade, estado e modo de ser (substantivos abstratos)

b) Agora, sistematize as regras e dê novos exemplos:

- Escrevem-se com -ÊS e -ESA palavras que _____.
- Escrevem-se com -EZ e -EZA palavras que _____.

6. E já que estamos falando de sufixos, é importante lembrar que alguns adjetivos terminam em -OSO e -OSA (nunca com Z). Leia a descrição a seguir e relacione os adjetivos (no masculino e no feminino) derivados das palavras da lista que está na sequência.

O sufixo -OSO/-OSA significa “provido de”, “cheio de”, “que é abundante em”. é usado em palavras derivadas de substantivos, adjetivos ou verbos. Por exemplo, “famoso” deriva de “fama” e significa “que tem fama”, “poderosa” deriva de “poder” e significa provido de “poder”.

- horror: _____
- sabor: _____
- dor: _____
- sabor: _____
- temer: _____
- gosto: _____
- grande: _____

7. Produção de texto: biografia.

- a) Em duplas, escolham uma pessoa a ser entrevistada sobre a história de vida: pode ser um membro da família, um(a) morador(a) do bairro, um(a) professor(a) ou funcionário/a de escola etc.).
- b) Agora, planejem as perguntas da entrevista. O roteiro a seguir apresenta sugestões, que podem ser ampliadas, de acordo com o que vocês acharem interessante perguntar.

- Qual é seu nome completo? Você sabe a origem do seu nome? Você tem algum apelido? Se sim, qual a origem do apelido?

- Em que data e lugar você nasceu?

- Caso o biografado viva em local diferente de onde nasceu, pergunte: Como era o local onde você nasceu e até que idade permaneceu lá? Quais fatores motivaram sua mudança?

- Caso o biografado viva no mesmo local onde nasceu, pergunte: você gostaria de ter nascido ou crescido/morado em outro lugar? Por quê?

- Comente um pouco sobre sua vida, destacando os acontecimentos que você considera mais importantes em sua trajetória.

c) A partir dos dados coletados na entrevista, escreva a biografia do/da entrevistado/a. O/A professor(a) poderá destacar algumas palavras-chave que deverão estar presentes no texto.

3.1.3 Representação gráfica do fonema /ʃ/

Com relação livro didático analisado nesta dissertação, esta atividade pode complementar a unidade 1 do volume do 7º ano, que aborda o emprego do *x* e do *ch*. Contudo, a dificuldade em representar o fonema /ʃ/ ocorre com frequência também nos textos de alunos do 6º ano, de modo que se torna necessário abordar esse conteúdo também nesse ano. Muitas palavras escritas com esses grafemas obedecem a regras, que podem ser aprendidas, como as que o próprio livro didático apresenta: a) utiliza-se *x* em palavras de origem tupi, árabe e africana (*abacaxi*, *enxaqueca*, *Caxambu*); depois de ditongo (*peixe*); depois de *me-* (*mexerica*); depois de *en-* (*enxada*); b) utiliza-se *ch* em algumas palavras de língua estrangeira (*chapéu*, do francês; *sanduíche*, do inglês) e no verbo *encher* e seus derivados. No entanto, o problema dessas regras, a nosso ver, é que: (i) há exceções, como *mecha* (começa com *me-*, mas não se escreve com *x*), *encher* (começa com *en-*, mas não se escreve com *x*, pois deriva de *cheio*) e *recauchutar* (usa-se *ch*, e não *x*, após o ditongo); (ii) na maioria das vezes, é difícil, para o aluno, a identificação da origem da palavra (por exemplo, saber que *chapéu* vem do francês, ou que *xará* é uma palavra de origem indígena). Nesse caso, entendemos que as regras podem ser apresentadas aos alunos, para que eles tenham consciência de que há alguma regularidade no uso desses grafemas, mas parece ser mais produtivo tratar as exceções e os casos relacionados à etimologia como itens que necessitam ser memorizados individualmente ou ser consultados em dicionário, pela dificuldade de prever sua grafia. Além disso, há os casos de palavras homófonas, como *coxo* (capenga) e *cocho* (vasilha para alimentar animais).

Nos textos dos alunos, observamos as seguintes grafias não convencionais envolvendo a representação do fonema /ʃ/: ‘xicote’ (*chicote*), ‘decha’ (*deixa*), ‘deiche-me’ (*deixe-me*), ‘deichou’ (*deixou*), ‘puchou’ (*puxou*), ‘axar’ (*achar*) e ‘flexada’ (*flechada*). Podemos verificar que a grafia não convencional do verbo *deixar* (em suas diversas formas) foi recorrente, de forma que se deve dar atenção a esse verbo no trabalho com a ortografia; em seguida, os verbos *achar* e *puxar* também podem ser trabalhados; e os outros dois itens não são tão recorrentes na escrita. Ou seja, o professor deve abordar todos os problemas observados em sala de aula, mas deve intensificar o exercício daquelas palavras que os alunos mais usarão e seus textos (nesse caso, os verbos).

Para este conjunto de atividades que propomos, sugerimos a produção de poema ou letra de música.

Quadro 11 – Atividades sobre representação gráfica do fonema /ʃ/ e produção de poema ou letra de música

1. Vamos ouvir uma música do repertório da música popular brasileira?

Samba “Chove chuva”, de Jorge Ben Jor – letra e música disponível em:
<https://www.letras.mus.br/jorge-ben-jor/46643/>

- a) Qual é o desejo do eu lírico, expresso na letra da música?
- b) A quem ele apela para satisfazer seu desejo?
- c) Quais são as palavras que mais se repetem na letra da música?
- d) Observando a sonoridade dessas palavras, qual é a relação com a realidade que elas nomeiam?⁹

2. Responda às seguintes questões:

- a) No exercício anterior, vimos que o som do dígrafo CH (fonema /ʃ/) causa um efeito sonoro na música. Esse mesmo som pode ser representado por outra letra em português? Qual?
- b) Observe a imagem a seguir e descreva-a. Há alguma palavra em sua descrição que tenha o fonema /ʃ/?¹⁰

⁹ O objetivo é que o aluno perceba o efeito sonoro do fonema /ʃ/ na recorrência das palavras *chove* e *chuva*, que leva a relacionar o nome e o referente (ou seja, o /ʃ/ imita o som da chuva).

¹⁰ O objetivo é que o aluno cite, entre as palavras usadas para descrever a imagem, termos como *lanche*, *xícara* e *mexer* (este último em referência à colher usada para mexer).



Foto de arquivo pessoal, tratada por meio do aplicativo DeepArtEffects

- c) Já vimos que, em português, o fonema /j/ pode ser representado pelas letras X e CH. Você pode citar exemplos de palavras com essas duas letras?

3. Responda às seguintes questões:

- a) Toda palavra com CH tem som de /j/, mas nem toda palavra com X tem esse som. Sublinhe, na lista a seguir, apenas as palavras que têm esse som.

exato – sexta – bexiga – exceção – reflexo – xadrez – exame – próximo – lixo

- b) Agora veja as listas a seguir, com palavras que se escrevem com X. O que elas têm em comum, além de serem escritas com X para representar o fonema /j/?

Lista A:

mexer – mexilhão – mexerico – mexerica – mexicano – México

Lista B:

enxada – enxame – enxurrada – enxoval – enxaqueca – enxofre

Lista C:

ameixa – peixe – frouxo – trouxa – caixa – baixo

- c) Vamos sistematizar as regras?

- De acordo com a lista A, as palavras que começam com ____ são escritas com X.

- De acordo com a lista B, as palavras que começam com ____ são escritas com X.
- De acordo com a lista C, as palavras que contém os ditongos ____, ____ e ____ são escritas com X.

d) Maaaas... muitas regras têm exceções! Leia os tópicos a seguir e complete.

- As palavras *enchente*, *encharcar* e *enchiqueirar*, por exemplo, são exceções relativas à lista _____. Para saber quais são as exceções, é só lembrar que as palavras que dão origem a elas não começam com *en-* (*cheio*, *charco* e *chiqueiro*), de forma que o *en-* é um prefixo adicionado à palavra derivada.
- A palavra *mecha*, embora comece com *me-*, é uma exceção relativa à lista _____.

Observação importante: Há muitas outras palavras escritas com X e com CH que não se encaixam nessas regras, de forma que sempre que tivermos dúvida sobre sua grafia, precisamos consultar o dicionário.

4. Vamos estudar mais a fundo a grafia de algumas palavras com X e CH?

- a) Há algumas palavras que pertencem ao mesmo grupo lexical (geralmente, por meio do processo de derivação). São chamadas de palavras cognatas. Nesse caso, se memorizarmos como se grafia o radical de uma delas (ou seja, tirando-se os afixos e as desinências), saberemos como grafar o radical de todas as demais do grupo. Dessa forma, fica mais fácil se lembrar na hora de escrever. Veja este exemplo só com verbos:

deixar (radical *deix-*): deixou, deixa, deixamos, deixei, deixasse, deixaria, deixando, deixado...

achar (radical *ach-*): achamos, achei, acharíamos, achassem, achavam, acharão, achando...

Agora, veja este exemplo com palavras de várias classes (verbos, substantivos e adjetivos):

baixo: baixar, abaixar, abaixaríamos, baixeza, abaixado, baixando, rebaixar...

cheio: encher, enchimento, enchente, cheia, enchendo, enchido...

- b) Escreva os termos referentes às definições presentes no quadro a seguir. Esses termos devem ter uma relação de derivação com a palavra em negrito.

<u>mexer</u> - tornar a mexer; mexer repetidamente: _____ - fofoca, intriga; ato ou efeito de mexericar: _____ - fruta cítrica semelhante à tangerina: _____ - utensílio ou instrumento usado para mexer: _____	<u>faxina</u> - fazer limpeza: _____ - pessoa contratada para fazer limpeza: _____	<u>queixa</u> - lamentar-se; demonstrar descontentamento: _____ - aquele que se queixa, magoado, tristonho: _____
<u>caixa</u> - caixa pequena ou média: _____ - diminutivo de 'caixa': _____ - ato ou efeito de encaixar algo/alguém ou encaixar-se: _____ - ato de tirar coisas de uma caixa: _____ - conjunto de caixas: _____	<u>xingar</u> - insultos; ato ou efeito de xingar: _____, _____ ou _____	<u>peixe</u> - local onde se vende peixe: _____ - prato feito com abundância de peixe: _____ - faca comprida e afiada para cortar peixe, que serve como arma: _____
<u>chute</u> - dar um pontapé: _____ - calçado específico para jogar futebol: _____	<u>bochecha</u> - porção de líquido que se coloca na boca de uma vez e se movimenta no interior dela; ato de agitar líquido dentro da boca: _____ - verbo relacionado ao ato de movimentar líquido dentro da boca: _____ - pessoa que tem as faces gordas: _____	<u>fechar</u> - qualquer peça que serve para fechar ou trancar: _____ - dispositivo de metal que tranca portas, portões, janelas ou gavetas e através do qual se insere uma chave para trancar ou destrancar: _____ - conclusão: _____

c) Em duplas, verifiquem a lista de verbos a seguir. Discutam sobre as possibilidades de substituir o símbolo $\diamond$ por X ou por CH, escrevam esses verbos na coluna correta no quadro abaixo e acrescentem, para cada verbo, ao menos três formas verbais (em qualquer tempo e modo verbal). Consulte o dicionário, se for necessário.

en $\diamond$ er – pu $\diamond$ ar – rela $\diamond$ ar – co $\diamond$ i $\diamond$ ar – me $\diamond$ er – afrou $\diamond$ ar – in $\diamond$ ar – pe $\diamond$ in $\diamond$ ar – fe $\diamond$ ar – en $\diamond$ ugar – en $\diamond$ aguar – $\diamond$ upar – en $\diamond$ otar – en $\diamond$ ergar – engra $\diamond$ ar – debo $\diamond$ ar

Verbos que se escrevem com X	Verbos que se escrevem com CH

5. Leia as definições a seguir e descubra, no quadro abaixo, os termos a que essas definições se referem, completando-os com as sílabas CHA / CHE / CHI / CHO / CHU, ou XA / XE / XI / XO / XU. Acentue-as, se necessário.

* Esta atividade pode ser feita em forma de competição.

- (a) mulher que tem fama de se utilizar de supostas forças sobrenaturais para causar malefícios, adivinhar o futuro e fazer sortilégios; feiticeira
- (b) rachadura ou fenda; abertura; lacuna
- (c) um tipo de verdura
- (d) pequeno recipiente com asa usado para tomar chá ou café
- (e) pessoa com nome idêntico ao de outra
- (f) cerveja armazenada em barris e servida em torneiras
- (g) tipo de bolsa com alças, que se carrega geralmente nas costas
- (h) haste com uma das extremidades pontiaguda, para ser arremessada com arco; seta
- (i) manta usada especialmente pelas mulheres como ornato ou agasalho sobre os ombros, tronco ou cabeça
- (j) medicamento líquido adocicado que se toma para tosse
- (k) serviço de limpeza
- (l) uma cor violácea
- (m) impulso enérgico dado com o pé; pontapé
- (n) aquele que nasce no Estado do Espírito Santo
- (o) instrumento resistente e flexível feito de longas tiras de couro ou de cordões entrançados, criado para dar golpes em algo ou alguém
- (p) antipatia por pessoas que vêm de fora (da região ou do país)
- (q) boneco calçado pela mão de pessoa oculta que o faz representar algum papel teatral
- (r) bebida típica do Sul do Brasil, que se toma em uma cuia
- (s) matéria gordurosa usada para engraxar maquinário ou lustrar couro (de sapatos, por exemplo)
- (t) algo que causa vergonha; sentimento de vergonha ou desconforto
- (u) parte da frente de um edifício, de uma loja etc.

(v) ato ou efeito de zombar

(w) hostilidade entre pessoas ou grupos em desacordo; disputa, briga, discórdia

(x) substância resinosa, pegajosa, de cor preta, usada para a cobertura do asfalto

(y) bisbilhoteiro, intrometido

(z) pequena propriedade campestre

Palavras com CH	Palavras com X
bre___ ()	bru___ ()
___cara ()	capi___ba ()
___cória ()	___rope ()
___pe ()	fa___na ()
___te ()	ri___ ()
debo___ ()	ro___ ()
fa___da ()	___cara ()
fanto___ ()	___nofobia ()
___marrão	gra___ ()
fle___ ()	___rá ()
mo___la ()	___le ()
___cote ()	ve___me ()
pi___ ()	___reta ()

6. Você sabe como se escrevem as palavras relacionadas às imagens a seguir?¹¹





¹¹ As imagens foram extraídas do site Pixabay (<https://pixabay.com>) e são livres de direitos autorais.













7. Algumas palavras são pronunciadas da mesma forma, mas têm grafia diferente, de acordo com o significado. Analise as frases a seguir e sublinhe a palavra que se encaixa. Depois, procure no dicionário o significado da palavra que não foi sublinhada e crie frases com elas.

- a) O pintor utilizou a **broxa** / **brocha** para a primeira demão de tinta na parede.
- b) Para dor de estômago, tome **xá** / **chá** de boldo.
- c) Meu tipo é **cocho** / **coxo** por causa de um acidente de moto.
- d) O encosto da cadeira estava frouxo, e meu pai o consertou colocando uma **tacha** / **taxa**.

8. Produção de texto: poema ou letra de música.

- a) Em duplas, crie um poema ou letra de música com palavras com o fonema /j/ de forma a criar um efeito sonoro que se relacione ao tema do poema (assim como esse fonema estava relacionado com o som da chuva na música “Chove chuva”).

3.1.4 Representação dos fonemas /s/, /z/ e /j/: revisão

Esta atividade pode complementar as unidades as unidades 1, 3, 6 ou 8 do livro didático do 7º ano, analisado nesta dissertação, porque é nelas que são trabalhados os seguintes conteúdos: a) unidade 1: emprego do x e do ch; b) unidade 3: emprego de s, z e x; c) unidade 6: emprego de c, ç, s e ss; d) unidade 8: emprego de sc, sç e xc. Contudo, a atividade pode ser adaptada para o trabalho com outros aspectos da ortografia. Serve, especialmente, como revisão ou aprofundamento das atividades previamente apresentadas.

Diferentemente do que ocorre nas atividades apresentadas anteriormente, nesta, não são trabalhados exercícios para prática e sistematização de regras. É um trabalho de produção de texto, que fornece dados para o/a professor(a) verificar como os alunos estão grafando palavras que contenham os referidos fonemas e trabalhar as palavras com grafia não convencional, relacionadas a esses fonemas. Esse trabalho permite revisitar as regras já trabalhadas e criar memória visual da grafia das palavras. Além disso, outros casos de grafia não convencional podem aparecer nos textos, o que oportuniza trabalhar esses novos casos.

O texto sugerido para produção é um texto descritivo, mas as imagens permitem a criação de poemas, contos, notícias e outros gêneros que a criatividade do/da professor(a) permitir.

Quadro 12 – Atividade de revisão sobre a representação gráfica dos fonemas /s/, /z/ e /ʃ/ – produção de texto descritivo

1. Faça de conta que a Secretaria de Cultura de sua cidade está organizando uma exposição de telas de artistas locais e mandou para as escolas um catálogo com as imagens¹². Em pares, discutam:

- a) O que vocês veem nas imagens?
- b) Que título vocês dariam para cada uma delas?

CATÁLOGO DE TELAS
I EXPOSIÇÃO MUNICIPAL DE ARTISTAS
PLÁSTICOS LOCAIS



Tela 1

¹² As imagens foram obtidas do tratamento de fotos de acervo pessoal por meio do aplicativo Deep Art Effects.



Tela 2



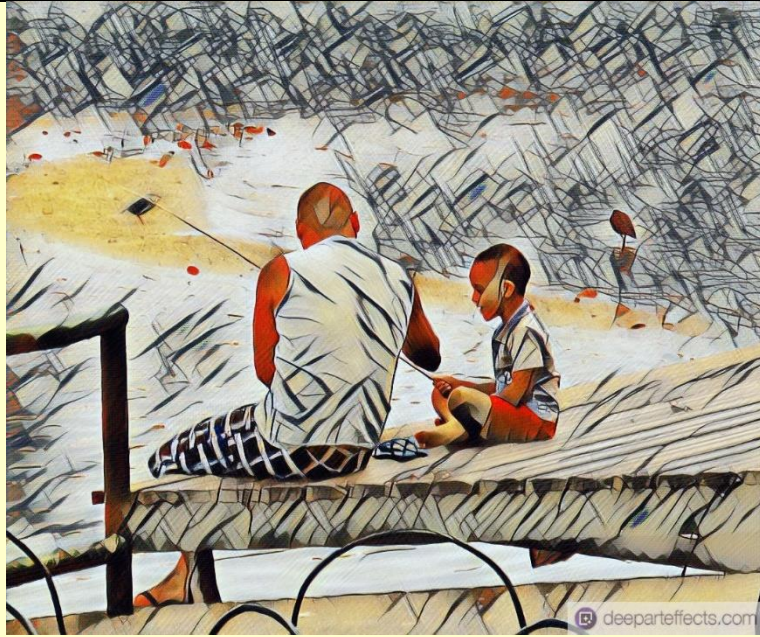
Tela 3



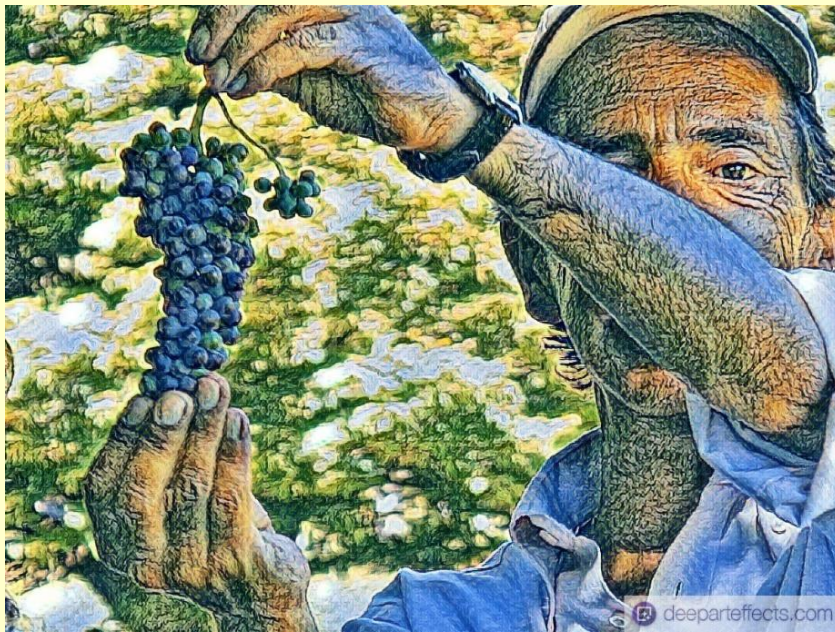
Tela 4



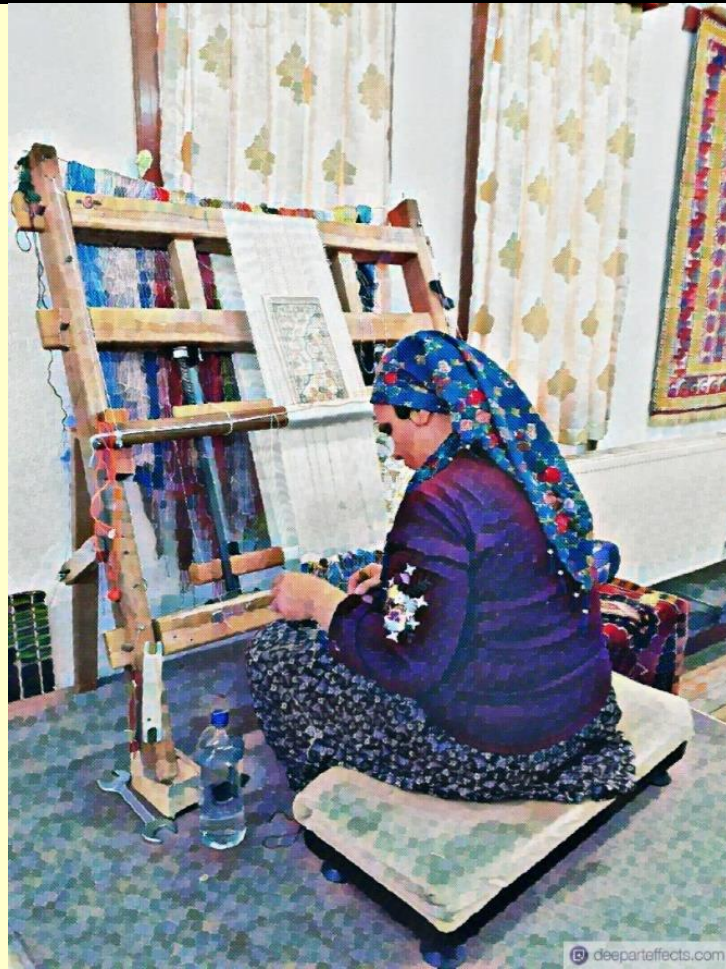
Tela 5



Tela 6



Tela 7



Tela 8



Tela 9



Tela 10



Tela 11



Tela 12



Tela 13



Tela 14



Tela 15



Tela 16



Tela 17



Tela 18



Tela 19



Tela 20

2. Agora, suponham que a Secretaria de Cultura e a Secretaria de Educação de sua cidade estejam promovendo um concurso para o melhor texto relacionado a cada tela. Cada dupla fará elaborar uma pequena descrição ou um poema para uma das telas. Após a revisão do texto que o/a professor(a) fará em conjunto com as duplas, vocês compartilharão a descrição com as outras duplas da sala. Prestem atenção às dicas do quadro abaixo.¹³

ALGUMAS DICAS PARA AJUDAR NA SUA PRODUÇÃO ESCRITA:

Se for uma descrição:

- Anote tudo o que você vê na tela (objetos e sua posição, características físicas e vestimenta das pessoas, elementos da natureza, cores etc.)
- A partir dessas anotações, redija a descrição do quadro.
- Use adjetivos criativos para descrever a cena retratada no quadro.
- Escreva também as sensações que a cena evoca: se o cenário transmite paz ou alegria, se as pessoas retratadas parecem tranquilas ou agitadas etc.

Se for um poema:

- Anote as palavras que a imagem traz à sua mente.

¹³ As imagens possibilitam as seguintes palavras, dentre outras: *exposição, artesanato, praça, bicicleta, piscina, lanche, xícara, peixe* (relacionado com a imagem da pesca), *cacho, explicação, tecelã, lenço, carrossel, chaminé, céu, acerola, pássaro, sino, sozinha, solitária, descanso, estação, cachorro, charrete, carroça, cachoeira, chafariz, rosa, roseira e vidraça.*

- A partir dessas palavras, crie os versos do poema.
- Use figuras de linguagem, rimas, atente-se ao ritmo, use sua imaginação.

3.2 PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA ABORDAR ASPECTOS DA ORTOGRAFIA RELACIONADOS A DESVIOS POR MOTIVAÇÃO FONÉTICO-FONOLÓGICA

3.2.1 Vocalização e velarização

Esta proposta objetiva trabalhar com os fenômenos da vocalização e velarização, tema escassamente explorado em materiais didáticos, inclusive no livro didático focalizado nesta dissertação. No caso das turmas em que os dados foram coletados, esta atividade poderia ser trabalhada em complementação à unidade 2 do livro didático do 7º ano, pois nela se abordam os ditongos *ei*, *eu* e *oi*, ou nas unidades que abordam o gênero poema (unidade 6 nos livros do 6º ano e do 7º ano), já que a atividade que propomos finaliza com a construção de um poema ou letra de música. Contudo, ressaltamos a importância de trabalhar com aspectos da ortografia tão logo os problemas ortográficos relacionados a eles apareçam nos textos dos alunos. No caso desta atividade, o momento oportuno é tão logo se identifiquem muitas ocorrências de vocalização e velarização nas produções escritas dos alunos. Pode-se, também, aproveitar os textos trabalhados no livro didático que contenham palavras com L em coda silábica e U como semivogal em ditongo, e conduzir um exercício de reflexão sobre a grafia dessas palavras.

Quadro 13 – Atividades sobre vocalização e velarização e produção de haikai

1. Você sabe o que é um haikai? Veja alguns haicais de poetas brasileiros famosos e responda às perguntas abaixo do quadro.		
(1) A palmeira e sua palma Ondulam o ideal Da calma. <i>Millôr Fernandes</i>	(2) Flamboyants floridos – até a luz do céu parece mais bela. <i>Paulo Franchetti</i>	(3) De colchão em colchão Chego à conclusão Meu lar é no chão <i>Paulo Leminski</i>

(4) Um salto de sapo Jamais abolirá O velho poço <i>Paulo Leminski</i>	(5) Pintou estrelas no muro e teve o céu ao alcance das mãos. <i>Helena Kolody</i>	(6) Noite de primavera. Um fruto caiu no lago e amassou a lua. <i>Saulo Mendonça</i>
a) É possível identificar características comuns nos poemas acima? Quais?¹⁴ b) Quais poemas têm como tema elementos da natureza? c) Quais poemas apresentam rimas? d) No haikai (1), a palavra palma rima com calma. Você consegue lembrar de outras palavras que poderiam rimar com palma? e) Como a letra L é pronunciada nas palavras destacadas na pergunta anterior? f) Que outras palavras, nos haicais, têm essa mesma característica? Copie-as. g) No haikai (6), há dois verbos no passado. Quais são eles? O que eles têm em comum em relação à sua grafia? Há exemplos semelhantes nos outros haicais?		
2. Agora que você sabe a diferença entre hiato de ditongo e as regras de acentuação dos hiatos e ditongos, preste atenção nos ditongos do quadro abaixo e responda às perguntas a seguir. louco – roubar – troféu – sobrou – levou – mau – grau – breu a) Considerando apenas os ditongos presentes nas palavras (OU, ÉU/EU, AU), o que eles têm em comum, em relação ao modo como são formados? b) Na hora de escrever essas palavras, que letra pode causar dúvidas sobre como grafar de acordo com a norma? Por quê?		
3. Agora, observe as palavras deste quadro e responda às perguntas a seguir. pastel – polpa – solta – palco – filtro – final – farol – vil		

¹⁴ O professor pode complementar as percepções dos alunos sobre as características do haikai com as seguintes informações: a) trata-se de um poema de origem japonesa, cuja característica mais evidente é ser sintético; b) tradicionalmente, é composto de três versos, com cinco, sete e cinco sílabas; c) geralmente, tem como tema elementos da natureza. Além disso, recomenda-se que o professor explore os elementos estéticos e os significados presentes nos poemas antes de avançar na atividade, pois não é objetivo desta proposta focalizar esses aspectos.

- a) Que letra, nessas palavras, tem o mesmo som que a vogal U dos ditongos que vimos no exercício anterior?
- b) Essas palavras podem causar dúvida na hora de escrevê-las? Por quê?
- c) De que forma podemos tirar nossas dúvidas na hora de escrever uma palavra que tenha L ou U no final de sílaba?

4. Leia o quadro a seguir. Depois, o/a professor(a) pedirá à turma mais exemplos de cada fenômeno, e vocês anotarão no caderno as palavras grafadas corretamente no quadro que está abaixo deste.

A troca de L por U na escrita de algumas palavras tem nome:

VOCALIZAÇÃO é quando a palavra tem L no final de uma sílaba e acabamos escrevendo-a com U, por causa da pronúncia idêntica. Por exemplo, escrever papel como “papeu”.

VELARIZAÇÃO é quando a palavra tem U em ditongo (como semivogal) e acabamos escrevendo-a com L, por causa da pronúncia idêntica. Por exemplo, escrever chapéu como “chapel”.

É claro que não é necessário memorizar esses nomes (vocalização e velarização). O mais importante é tomarmos cuidado na hora de escrever uma mensagem, um comentário nas redes sociais, um texto na escola etc. se for necessário, consulte o dicionário.

OBS.: Uma regra que podemos memorizar é com relação aos verbos no passado, que sempre terminam com U. Por exemplo, pintou, caiu, amassou, etc.

Exemplo:

Palavras que se escrevem com U em final de sílaba	Palavras que se escrevem com L em final de sílaba

5. Em duplas, criem haicais em que apareçam palavras escritas com L em final de sílaba e palavras que tenham U em ditongo. Usem a imaginação. Consulte o dicionário, se precisar. Para escreverem os textos, escolham entre os temas “Escola” ou “Redes Sociais”.

3.2.2 Monotongação e ditongação

Esta proposta objetiva trabalhar com os fenômenos da monotongação e ditongação, tema também não abordado no livro didático focalizado nesta dissertação. A proposta apresentada a seguir retoma o conto *Um peixe*, de Luiz Vilela, trabalhado

na unidade 1 do livro didático do 7º ano. Contudo, como ocorre com as demais atividades apresentadas nesta proposta didática, esta também pode ser adaptada a outros contextos, quando se identificar ocorrência de monotongação e ditongação nas produções escritas dos alunos. Como proposta de escrita final, sugerimos solicitar um gênero da tipologia narrativa, pois há maior possibilidade de uso de verbos na terceira pessoa do singular no pretérito simples, caso em que é frequente a monotongação do OU para O.

Quadro 14 – Atividades monotongação e ditongação e produção de texto narrativo

1. Vamos voltar ao conto *Um peixe*, de Luiz Vilela, da unidade 1 do livro? Só que agora, vamos prestar atenção em algumas palavras que estão no texto e refletir sobre a grafia. Para isso, releia o texto e encontre palavras que se encaixem nas seguintes definições:

- a) Nome do ser que é o tema do conto: _____
- b) O oposto de “para cima”: para _____
- c) Antônimo de “bastante”: _____
- d) Nome da peça que se encaixa em um tubo de encanamento e que pode ser aberta para deixar sair água ou fechada para reter a água: _____
- e) Sinônimo de “quadra”, no sentido de um espaço urbano delimitado por ruas: _____
- f) Nome genérico para um item do vestuário: _____

2. Você consegue perceber o que as palavras do exercício anterior têm em comum? O/A professor(a) poderá ajudá-los a descobrir.

3. Leia e responda.

Você já reparou que algumas palavras com ditongo são pronunciadas, em nossas conversas no dia a dia, como se não tivessem esse ditongo? Por exemplo, em vez de **peixe**, costumamos falar “pexe”, em vez de **torneira**, costumamos falar “tornera”, em vez de **pouco**, costumamos falar “poco”, e assim por diante. Na hora de escrevermos um texto, é comum nos apoiarmos na forma como pronunciamos essas palavras, e acabamos escrevendo-as em desacordo com a norma. Com a ajuda do(a) professor(a), tente lembrar de outros exemplos e anote no caderno essas palavras com a grafia correta, conforme a lista a seguir:

- a) Palavras que têm o ditongo Ei, mas pronunciamos com E: _____

b) Palavras que têm o ditongo AI, mas pronunciamos com A: _____

c) Palavras que têm o ditongo OU, mas pronunciamos com O: _____

4. Agora, vamos fazer um jogo em classe? Leia para entender a brincadeira.

Primeiro, atente-se ao seguinte: os verbos na terceira pessoa do singular, quando estão no tempo verbal pretérito perfeito, terminam em OU, mas, como geralmente pronunciamos apenas com O no final, muitas vezes escrevemos dessa forma, só com O. Por exemplo, **parou** é geralmente pronunciado “parô”. Com relação a isso, o jogo é o seguinte: o/a professor(a) vai dividir a sala em equipes, que deverão ler o texto “Um peixe” e anotar todos os verbos no passado que terminam em OU mas geralmente são pronunciados apenas com O em nossas interações orais. Vence a equipe que conseguir encontrar mais ocorrências em menos tempo.

5. Leia e responda:

Até agora, vimos que algumas palavras com ditongos são pronunciadas, em nossa fala do dia a dia, como se não tivessem esse ditongo. Esse processo se chama MONOTONGAÇÃO, e, como vimos, esse fenômeno da fala pode interferir na escrita, porque muitas vezes acabamos escrevendo da forma como falamos, esquecendo-nos de que a escrita tem regras próprias e nem sempre correspondem à forma como pronunciamos as palavras. Mas você sabia que existe também o fenômeno oposto, isto é, palavras que não tem ditongo sendo pronunciadas como se tivessem ditongo? Esse processo se chama DITONGAÇÃO. Um exemplo de ditongação é a palavra **arroz**, que muitas vezes é pronunciada “arroiz”, e muitas pessoas acabam escrevendo dessa forma, influenciadas pela forma como falam. Na lista abaixo, há palavras que costumamos ditongar na fala. Você consegue acrescentar outras? O/A professor(a) vai organizar a participação de todos para formar esta lista.

- nós

- fez

- rapaz

- ...

- ...

6. Vamos escrever?

Crie uma narrativa com foco narrativo de terceira pessoa, conforme vocês estudaram na unidade 1 do livro didático, sobre algum episódio interessante, divertido ou mesmo triste que você vivenciou, que envolva um animal. Depois, compartilhe a história com a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, procuramos refletir sobre algumas possibilidades de trabalho com a ortografia em sala de aula a partir das dificuldades que os alunos apresentam em suas produções escritas e em complementação ao livro didático, que constitui uma importante ferramenta para o professor. Embora o livro didático possa apresentar uma abordagem relativamente satisfatória sobre alguns aspectos da ortografia, é certo que problemas relacionados à relação arbitrária entre fonema e grafema precisam ser constantemente retomados. Além disso, erros ortográficos decorrentes da transposição da fala na escrita geralmente não recebem nenhum tratamento mais sistemático nos materiais didáticos.

A partir dos problemas ortográficos observados nos textos de alunos de 6º e 7º anos, nossa pesquisa foi guiada pelas seguintes perguntas de pesquisa: (i) O que revelam os erros ortográficos de alunos do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental?; (ii) Como o livro didático utilizado pelos alunos aborda os conteúdos de ortografia?; (iii) Que encaminhamentos didático-pedagógicos podem ser dados para auxiliar os alunos por meio de uma abordagem reflexiva, na apropriação da norma ortográfica?

Com relação à primeira pergunta, a análise dos dados iniciais revelou o uso de grafias não convencionais tanto de natureza fonético-fonológica, que revelam a relação entre fala e escrita, quanto de natureza arbitrária. No primeiro caso, observamos ocorrências de vocalização, ditongação e monotongação; no segundo caso, observamos registros equivocados dos fonemas /s/, /z/, /j/ e das nasais que se grafam com *m* e *n* em coda silábica.

Em resposta à pergunta (ii), examinamos o livro didático utilizado nas turmas e observamos a ausência de abordagem referente às grafias não convencionais do primeiro caso, que estão ligados à oralidade, confirmando a pouca ou nula atenção dada pelos materiais didáticos relacionados a esse aspecto. No caso das regras arbitrárias do sistema, verificamos pontos positivos, como a abordagem sistemática da ortografia e a presença de algumas atividades contextualizadas e de cunho mais reflexivo, e pontos negativos, como o uso, por vezes, de frases isoladas de contexto.

Observamos que, nos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa – a BNCC, no contexto nacional, o Referencial Curricular do Paraná e o Crep, no contexto estadual –, não há grande preocupação com o ensino da norma ortográfica, ao menos no que concerne ao 6º e ao 7º ano, de modo que fica a cargo

do professor a complementação e/ou o aprofundamento do conhecimento ortográfico em sala de aula. O livro didático, nesse sentido, pode constituir um instrumento importante para o professor, pois apresenta atividades sobre um item da ortografia em cada uma das unidades. Ainda assim, considerando-se que a norma ortográfica é um dos aspectos da norma-padrão, cujo domínio é importante fator de prestígio social, faz-se necessário dedicar mais atenção ao trabalho com a ortografia.

Dessa forma, de modo a responder à terceira pergunta de pesquisa e atender ao objetivo geral de elaborar uma proposta de ensino da ortografia com base nos casos de grafia não convencional observados em produções escritas de alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, desenvolvemos atividades que pudessem complementar a abordagem do livro didático no que se refere aos problemas ortográficos identificados nessas produções.

As atividades propostas foram concebidas de forma independente entre si. Ou seja, em vez de um projeto sequenciado de atividades, a ser aplicado em um momento único, sugerimos que as atividades sejam inseridas ao longo do ano letivo, nos dois anos escolares em foco, de forma a se adaptarem às propostas do livro didático, ao trabalho com determinado gênero e, principalmente, às necessidades advindas da observação das ocorrências de erros ortográficos nas produções escritas.

Destacamos, juntamente com Teis-Adamante (2020), que o diagnóstico de erros ortográficos permite ao professor observar os conhecimentos que estão em fase de construção e acompanhar os avanços e as dificuldades dos alunos no domínio da norma ortográfica. Dessa forma, o professor pode selecionar os conteúdos que melhor atendem às necessidades de aprendizagem de regras ortográficas dos alunos.

Defendemos o ensino reflexivo das regras ortográficas, em atividades que priorizem a prática e a sistematização, além do estímulo da memória visual, embora não descartemos a relevância de sua aprendizagem a partir da leitura e da revisão textual, pois entendemos que os alunos devem ter sempre a oportunidade de aplicar e consolidar os conteúdos estudados.

Numa situação ideal da pesquisa desenvolvida no Profletras, haveria aplicação da proposta nas turmas e nova coleta de textos (produção final), para verificar se as atividades elaboradas implicaram em melhoria da escrita dos alunos com relação aos problemas ortográficos observados na coleta inicial. No entanto, a situação de pandemia da Covid-19 e a consequente interrupção das atividades presenciais, juntamente com a necessidade de adaptação ao cenário de ensino remoto, levaram à

reformulação dos objetivos da pesquisa, que passou a ter um caráter propositivo. Tendo em vista essa reconfiguração, consideramos que os objetivos da pesquisa foram atendidos, e que as propostas apresentadas se somam às das demais pesquisas que se dedicaram à elaboração de atividades sobre ortografia, de forma a contribuir para o ensino de Língua Portuguesa.

Como sugestão de pesquisas futuras, apontamos a necessidade de mais trabalhos voltados especialmente para os problemas ortográficos decorrentes da transposição da fala para a escrita, sobre os quais há pouca ou nenhuma atenção por parte dos documentos curriculares normativos e materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- ARAGÃO, Maria do Socorro. **Ditongação x monotongação no falar de Fortaleza**. Graphos, v.5, n.1, p. 109- 120, dez. 2000.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.
- BATTISTI, Elisa; MORAS, Viviane Tebaldi. A vocalização da consoante lateral em coda silábica em uma variedade de português brasileiro: análise sociolinguística em tempo real. **Gragoatá**, Niterói, n. 40, p. 90-112, 1. sem. 2016.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 37-46.
- BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5.ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2010.
- BONAT, Debora. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. Curitiba: Iesde Brasil, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; GONDIM, Márcia Regina; BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães. O papel da oralidade na aquisição da cultura letrada. *In*: HEINIG, Otília Lizete; FRONZA, Cátia de Azevedo (Org.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: Edifurb, 2010. p. 187-205.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 45-62. (Coleção Estratégias de Ensino).

BRASIL.Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 5 nov. 2020.

BRASIL.Ministério da Educação. **PNLD**. MEC: s.d., s.p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 5 abr. 2021.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Algumas questões de linguística na alfabetização. *In*: **Conteúdo e didática de alfabetização**. Acervo Digital da Unesp. Araraquara: Unesp, 1989. p. 72-83.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e ortografia**. Educar, Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Aspectos teóricos da ortografia. *In*: SILVA, Maurício (Org.). **Ortografia da língua portuguesa**: história, discurso, representações. São Paulo: Contexto, 2009.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 625-648, jul./dez. 2010.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista. **Para viver juntos**: português, 6º ano: anos finais: Ensino Fundamental. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

COSTA, Cibele Lopresti; LOUSADA, Eliane Gouvêa; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista; PRADO, Manuela. **Para viver juntos**: português, 7º ano: anos finais: Ensino Fundamental. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

GARCIA, Vera Lucia de Souza. **A segmentação não-convencional na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II**: dos erros aos acertos pela reescrita de texto. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rafaela Veloso. Ditongo. *In*: HORA, Dermeval da; RIBEIRO, Juliene Lopes Pedrosa (Org.). **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 159-182.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MELO, Kátia Leal Reis de; MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da (Org.). **A ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. Aquisição da escrita: as pesquisas do GEALE. *In*: MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre da; DONICHT, Gabriele (Org.). **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita**. Pelotas: Editora da UFPel, 2017. p. 16-50.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães. **Influência da fala na alfabetização**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães; RONCARATI, Claudia. Como a escola pode explicar erros gramaticais e inovações? *In*: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola, 2014. p. 217-248.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003. (Coleção Palavra de Professor).

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Ensinando ortografia na escola. *In*: MELO, Kátia Leal Reis de; MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da (Org.). **A ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 61-76.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013. (Coleção Como Eu Ensino).

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

OTA, Ivete Aparecida da Silva. **O livro didático de língua portuguesa no Brasil**. Educar, Curitiba, n. 35, p. 211-221, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cx7FcNwc4G896mFY7PCwT6N/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – Educação Infantil e componentes curriculares do Ensino Fundamental**. Curitiba: Seed, 2018. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Crep: Currículo da Rede Estadual Paranaense – Língua Portuguesa – Anos Finais**. Curitiba: Seed, s.d. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-05/crep_lingua_portuguesa_anosfinais.pdf. Acesso em: 12mar. 2021.

PEREIRA, Daize Raquel. **Representação escrita da fricativa velar e da vibrante alveolar, em início de palavra e entre vogais, no Ensino Fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola, 2016.

ROMANINO, Julhana Cella. **Ensino da ortografia: uma proposta de trabalho reflexivo com o 7º ano do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

SILVA, Karine Melo e. **Da fala para a escrita: uma abordagem da monotongação e da ditongação na escrita**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SILVA, Marco Antonio. Avaliar a avaliação: um caminho para aperfeiçoar o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46. p. 399-405, dez. 2007.

SILVA, Rosana Aparecida Leitão da. **Mediação dialética na alfabetização: superando inadequações na escrita decorrentes do traço de sonoridade**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

TEIS-ADAMANTE, Denize Terezinha. **O ensino de ortografia nos anos finais de Ensino Fundamental e Ensino Médio**. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

TOMASI, Liliane Ieda Dresch. **A segmentação não convencional de palavras na escrita de alunos do Ensino Fundamental II**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

VASCONCELOS, Silvia Inês Coneglian C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. *In*: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: Cortez; PUC/SP/EDUC, 2002. p. 277-297.