



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

MARIA BERNADETE DA ROZA

**DIFICULDADES NA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A
ORTOGRAFIA**

CASCAVEL – PR

2016

MARIA BERNADETE DA ROZA

**DIFICULDADES NA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A
ORTOGRAFIA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado Profissional (Profletras) – área de concentração Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Sanimar Busse.

CASCADEL - PR

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R796d

Roza, Maria Bernadete da

Dificuldades na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental: uma proposta de trabalho com a ortografia. /Maria Bernadete da Roza.— Cascavel (PR), 2016.

169 f.

Orientadora: Profª. Dª.Sanimar Busse

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2016

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Variação linguística. 2. Aprendizagem. 3. Fala. 4. Escrita. I. Busse, Sanimar. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 469.152

CIP-NBR 12899

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

MARIA BERNADETE DA ROZA

**DIFICULDADES NA ESCRITA DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A
ORTOGRAFIA**

Esta dissertação foi julgada e avaliada 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. Sanimar Busse
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
(Orientadora)

Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE)
(Membro Titular)

Profa. Dra. Cristiane Horst (UFFS)
(Membro Titular)

Cascavel, 2016.

Dedico este trabalho
a meu esposo Alcides,
por todo o amor e
apoio nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me conceder o dom da vida, ao meu esposo Alcides da Roza por estar sempre ao meu lado, e aos meus filhos Douglas, Glaucia e Adriele, anjos que iluminam meus caminhos.

A minha professora orientadora Dra. Sanimar Busse por compartilhar seus conhecimentos científicos e acompanhar-me durante esses dois anos de estudos. Obrigada pela paciência e pela confiança depositadas em mim;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, por enriquecerem minha formação profissional compartilhando seus conhecimentos científicos e suas experiências.

Aos meus colegas professores do Colégio João Paulo II, pelo encorajamento na realização dos estudos.

Aos meus alunos do 7º ano pela colaboração na realização das atividades de implementação da proposta didática.

Aos colegas da turma de 2014/2016 do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, em especial a Julhana Cella Romanino, Neuza Brazil de Castro e Nirce Soldi Thomas, pela amizade e companheirismo nos trabalhos;

À Secretária Cris, do Profletras, pela atenção e paciência no repasse de informações.

Eu sei que o meu trabalho
é uma gota no oceano,
mas sem ele
o oceano seria menor.

MADRE TERESA DE CALCUTÁ.

RESUMO

A disciplina de Língua Portuguesa tem como objeto de ensino-aprendizagem o ensino da língua oral e escrita no interior dos processos de interação. Nesse contexto, a linguagem abarca aspectos sociais, históricos, culturais e também ideológicos. Na perspectiva de contribuir com a disciplina é foco desta pesquisa, reflexões e análise envolvendo o contexto das regularidades e arbitrariedades do código escrito, a ortografia. Por meio da observação no contexto de sala de aula e estudos indagamos: Como podemos ensinar ortografia, para alunos que sabem ler e escrever, que frequentam o 6º ano do Ensino Fundamental, mas que ainda concebem a escrita como transposição da fala, desconhecendo as convenções de regularidades e de arbitrariedades que constituem a linguagem na modalidade escrita? Com o intuito de encontrar respostas a essa problematização, objetivamos verificar quais são as inadequações ortográficas mais recorrentes nas produções espontâneas dos alunos de 6º ano do Ensino Fundamental para então aplicar proposta pedagógica com atividades voltadas à ortografia, que proporcionasse ao aluno chegar ao domínio do código escrito. Atividades pautadas na reflexão sobre o uso da língua falada em detrimento da língua escrita, de modo que os alunos pudessem refletir sobre a língua em uso, sua relação fala e escrita, regularidades e arbitrariedades. Tomando como base teórica os estudos de Oliveira (2005), para a categorização das dificuldades ortográficas, refletimos e analisamos esses problemas sob a luz da teoria de autores como: Kato (1987), Lemle (1990), Cagliari (1992; 1998; 1999; 2002), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2006), Morais (2009, 2012), Mollica (2011), Reis e Tenani (2011), Faraco (2012), Busse (2013; 2015) e Nóbrega (2013). Trata-se, portanto, de uma pesquisa pautada na Linguística Aplicada de cunho etnográfico (qualitativo interpretativista), na modalidade de pesquisa-ação, que se propôs a analisar a escrita ortográfica dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. O levantamento de dados foi possível por meio de produção textual diagnóstica, categorização de Oliveira (2005) e aplicação da sequência didática: gênero causa com foco na ortografia. Como resultado desse processo de investigação, entendemos que somente a leitura não dá conta da aprendizagem da ortografia e que ela necessita ser sistematizada e ensinada nas escolas para que os alunos compreendam que a fala e a escrita se diferenciam nas suas práticas cotidianas, assim como perceber as regularidades e arbitrariedades que envolvem o código escrito, buscando sempre que a dúvida aparecer na escrita, o dicionário.

PALAVRAS-CHAVE: Variação linguística, aprendizagem, fala e escrita.

ABSTRACT

Portuguese subject has as a purpose of teaching-learning the oral and written language teaching inside of the interaction processes. In this context, the language includes social, historical, cultural and also ideological aspects. In order to contribute to the discipline, the focus of this research are reflections and analysis involving the context of regularities and arbitrariness of the written code, orthography. By studies and classroom observation we inquire: How can we teach orthography for students of the 6th grade of elementary school, who can read and write, but still conceive writing as transposition of speech, unknowing the conventions of regularities and arbitrariness that constitute the language in written form? In order to find answers to this questioning, we aim to check which are the most frequent spelling inadequacies in the spontaneous text productions of the students of 6th grade of elementary school and apply a pedagogical proposal with activities focused on orthographic, providing the student get to writing code domain. Activities guided by reflection on the use of spoken language over the written language, so students can reflect about language in use, and about the relation between speech and writing, regularities and arbitrariness. Taking as theoretical basis Oliveira studies (2005), for the categorization of misspellings, we reflect and analyze these errors based on author as: Kato (1987), Lemle (1990), Cagliari (1992; 1998; 1999; 2002), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2006), Mitchell (2009, 2012), Mollica (2011), Kings and Tenani (2011), Faraco (2012), Busse (2013; 2015) e Nobrega (2013). It is, therefore, a guided research in Applied Linguistics ethnographic nature (qualitative interpretative), following the research-action model, which aimed to analyze the orthographic writing of the students of 6th grade of elementary school. The data collection was possible through textual diagnostic production, Oliveira (2005) characterization, and application of didactic sequence: gender "causo" focused on orthography. As a result of this research process, we understand that only the reading is not enough to the orthography learning and it needs to be systematized and taught on schools so that the students understand that speech and writing are different in their everyday practices, as well understand the regularities and arbitrariness that involve writing code, always searching in the dictionary, always searching the dictionary whenever a doubt appear in writing.

KEYWORDS: linguistic variation, learning, speaking and writing.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Diagnóstico (2015) – Troca do “m” pelo “n”	65
QUADRO 02 – Diagnóstico (2015) – Troca de letra pela mudança de som	66
QUADRO 03 – Diagnóstico (2015) – Categorização de Oliveira (2005)	66
QUADRO 04 – Diagnóstico (2015) – Influencia da fala	67
QUADRO 05 - Diagnóstico (2015) – Arbitrariedade 1	68
QUADRO 06 – Diagnóstico (2015) – Arbitrariedade 2	68
QUADRO 07 – Diagnóstico (2015) – Arbitrariedade 3	68
QUADRO 08 – Diagnóstico (2015) – Arbitrariedade 4	68
QUADRO 09 – Diagnóstico (2015) – Arbitrariedade 5	69
QUADRO 10 - Diagnóstico (2015) – Arbitrariedade 6	69
QUADRO 11 – Diagnóstico (2015) – Segmentação	69
QUADRO 12 – Diagnóstico (2015) – Hipercorreção	69
QUADRO 13 - Diagnóstico (2015) – Casos Acidentais	70
QUADRO 14 – Diagnóstico 2016 – “m”/”n”	109
QUADRO 15 – Diagnóstico 2016 - Troca de letra pela mudança de som	110
QUADRO 16 – Diagnóstico 2016 - categorização de Oliveira(2005).....	110
QUADRO 17 – Diagnóstico 2016 - influência da fala	111
QUADRO 18 - Diagnóstico 2016 – Arbitrariedade 1	112
QUADRO 19 – Diagnóstico 2016 – Arbitrariedade 2	112
QUADRO 20 – Diagnóstico 2016 – Arbitrariedade 3	112
QUADRO 21 – Diagnóstico 2016 – Arbitrariedade 4	113
QUADRO 22 – Diagnóstico 2016 – Arbitrariedade 5	113
QUADRO 23 _ Diagnóstico 2016 – Segmentação.....	114
QUADRO 24 – Diagnóstico 2016 – Hipercorreção	114
QUADRO 25 – Diagnóstico 2016 – Casos Acidentais	114
QUADRO 26 – Correção do ditado – acertos e erros dos alunos	124
QUADRO 27 – Palavras que compõe o jogo de dominó	148

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Diagnóstico (2015) – Produção de texto (fábula)	54
FIGURA 2 – Diagnóstico (2015) – Produção de texto (fábula)	55
FIGURA 3 – Diagnóstico (2015) – Produção de texto (fábula)	56
FIGURA 4 – Diagnóstico (2015) – Produção de texto (fábula)	57
FIGURA 5 – Diagnóstico (2015) – Produção de texto (fábula)	58
FIGURA 6 – Diagnóstico (2015) – Produção de texto (regra de jogo)	59
FIGURA 7 – Diagnóstico (2015) – Produção de texto (regra de jogo)	60
FIGURA 8 – Diagnóstico (2015) – Produção de texto (regra de jogo)	60
FIGURA 9 – Diagnóstico (2015) – Produção de texto (regra de jogo)	61
FIGURA 10 – Diagnóstico (2015) – Produção de texto (regra de jogo)	62
FIGURA 11 – Diagnóstico (2015) – Escrita pré-alfabética.	64
FIGURA 12 – Diagnóstico (2016) – Produção de texto (Causo)	100
FIGURA 13 – Diagnóstico (2016) – Produção de texto (Causo)	101
FIGURA 14 – Diagnóstico (2016) – Produção de texto (Causo)	102
FIGURA 15 – Diagnóstico (2016) – Produção de texto (Causo)	103
FIGURA 16 – Diagnóstico (2016) – Produção de texto (Causo)	104
FIGURA 17 – Diagnóstico (2016) – Produção de texto (Causo)	106
FIGURA 18 – Diagnóstico (2016) – Produção de texto (Causo)	106
FIGURA 19 – Trecho de um texto Causo	116
FIGURA 20 – Cartaz ortográfico	116
FIGURA 21 – Análise do emprego do m/n	118
FIGURA 22 – Atividade do aluno com m/n no meio da palavra	119
FIGURA 23 – Atividade do aluno com m/n no final de sílaba.....	120
FIGURA 24 – Regra criada pelo aluno.....	120
FIGURA 25 – Atividade com m/n no meio da palavra/ final de sílaba.....	120
FIGURA 26 – Atividade de aluno	121
FIGURA 27 – Regra criada pelo aluno.....	121
FIGURA 28 – Atividade com m/n no meio da palavra/ final de sílaba.....	121
FIGURA 29 – Atividade de aluno	121
FIGURA 30 – Regra criada pelo aluno.....	122
FIGURA 31 – “m” final nos tempos verbais.....	122

FIGURA 32 – “m” final em outras classes de palavras	123
FIGURA 33 – Cartaz ortográfico “n” final	124
FIGURA 34 – Ditado de palavras, retiradas do texto	126
FIGURA 35 – Formação de palavras	127
FIGURA 36 – Formação de palavras	128
FIGURA 37 – “m” final nos tempos verbais.....	133
FIGURA 38 – “r” final no infinitivo.....	134
FIGURA 39 – Regras “R” e “RR”	135
FIGURA 40 – Jogo da velha	136
FIGURA 41 – Jogo de velha	136
FIGURA 42 – Uso do “r” e “rr” entre vogais	136
FIGURA 43 – Correção da atividade do aluno	137
FIGURA 44 – Criação de frases.....	138
FIGURA 45 – Criação de frases.....	139
FIGURA 46 – Atividade de aluno fala/escrita	140
FIGURA 47 – Arbitrariedade “g” ou “j”	141
FIGURA 48 – Criando regras para o “G” ou do dígrafo “GU”	141
FIGURA 49 – Bingo ortográfico 1.....	142
FIGURA 50 – Bingo ortográfico 2.....	143
FIGURA 51 – Arbitrariedade 1	144
FIGURA 52 – Arbitrariedade 2	144
FIGURA 53 – Arbitrariedade 3	145
FIGURA 54 – Atividade de aluno	145
FIGURA 55 – Regras elaboradas pelos alunos	146
FIGURA 56 – Jogo da memória	147
FIGURA 57 – Dominó ortográfico	148
FIGURA 58 – Cruzadinha do “h”	149
FIGURA 59 – Segmentação.....	151
FIGURA 60 – Palavras próprias da região	151
FIGURA 61 – Produção de texto final (causo)	152
FIGURA 62 – Produção de texto final (causo)	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. FALA E ESCRITA: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA ORTOGRAFIA	18
1.1 A FALA, A ESCRITA E O ENSINO	18
1.2 ORTOGRAFIA E ENSINO.....	31
1.3 CATEGORIZAÇÃO CONFORME OLIVEIRA (2005).....	39
2. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	43
2.1 LINGUÍSTICA APLICADA	43
2.2 ABORDAGEM E TIPO DA PESQUISA	46
2.3 PERFIL DOS SUJEITOS.....	48
2.4 GERAÇÃO DE DADOS.....	52
3. PROPOSTA DIDÁTICA: Ortografia, Leitura e escrita	72
3.1 UNIDADE DIDÁTICA: GÊNERO CAUSO COM FOCO NA ORTOGRAFIA	72
3.2 A PROPOSTA DE ENSINO	75
3.2.1 Apresentação da situação	75
3.2.2 Produção	78
3.2.3 Módulos de Ensino da Ortografia	78
3.2.3.1 Módulo 1	78
3.2.3.2 Módulo 2.....	84
3.2.3.3 Módulo 3.....	96
3.2.4 Produção Final	98
4. DESCRIÇÃO DOS LIMITES E AVANÇOS OBTIDOS NA ESCRITA ORTOGRÁFICA COM A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	99
4.1 DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	108
4.2 Módulo 1.....	116
4.3 Módulo 2.....	129
4.4 Módulo 3.....	149

CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS.....	157
ANEXOS	161

INTRODUÇÃO

É fato que, mesmo antes de ir para a escola, a criança já está inserida no meio letrado, embora sem ter o conhecimento sistematizado sobre a escrita. Ainda nos primeiros anos, se comunica por meio da fala, e mais tarde, convive com a escrita de forma espontânea. No entanto, quando é inserida na escola, a criança se depara com o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, de forma sistematizada, e passa a conviver em ambientes que exigem o domínio dessa modalidade da língua.

A língua utilizada pela criança nas mais diversas situações de interação abriga um conjunto de traços que revelam a história sociolinguística do seu grupo. A escrita ensinada na escola não comporta essas variedades e coloca a criança em situações de conflito.

Aprender a escrita é muito mais complexo que aprender a leitura, apesar dessas duas modalidades de aprendizagem estarem atreladas, pois a escrita exige conhecimentos sintáticos, semânticos e pragmáticos-culturais, para que o aluno amplie seu léxico ortográfico, no decorrer do processo de ensino aprendizagem.

No entanto, o aluno do 6º Ano do Ensino Fundamental, após ter passado pelo processo de alfabetização, ainda encontra dificuldades expressivas no registro ortográfico. Segundo Cagliari (1999), mesmo pessoas letradas apresentam dificuldades para escrever certas palavras da ortografia vigente, devido ao fato de essas palavras não pertencerem ao seu repertório de escrita cotidiana, necessitando refletir sobre o processo que constitui a grafia das palavras ou pesquisar no dicionário a forma ortográfica em que ela pode ser registrada no papel.

O acesso à palavra escrita permite ao aluno ampliar seus conhecimentos. O processo de ensino e aprendizagem da ortografia está atrelado ao processo de leitura em que o aluno percebe as diferentes funções sociais da linguagem. Nesse sentido o ensino deve prever o uso da língua nas diferentes situações de comunicação, incluindo a escrita, que necessita de ensino sistematizado da ortografia, nosso foco de estudo.

Ao sistematizar o ensino da ortografia, a fala aparentemente torna-se suporte para a escrita, causando dúvidas aos educandos no momento do registro escrito. Isso ocorre pelas implicações existentes entre a fala, que admite as variações linguísticas dos sujeitos e a escrita que consiste em uma única forma de registro. Como a escrita

surge a partir de convenções sociais, torna-se arbitrária e acaba distanciando-se da variante falada pelo aluno.

Ao refletirmos sobre a função social da linguagem e o seu ensino, a questão que permeia essa pesquisa em torno do ensino aprendizagem da ortografia está relacionada à forma como o trabalho com a leitura e a escrita pode levar a práticas pedagógicas que considerem os aspectos sociolinguísticos da língua e a compreensão do funcionamento da língua escrita, observando as convenções ortográficas.

No que tange ao ensino da escrita ortográfica, cabe ao professor, a partir de conhecimentos teóricos e metodológicos, desenvolver encaminhamentos de trabalho para levar o aluno ao domínio da escrita padrão. Isso significa, segundo Cagliari (1998), que o professor tem que esclarecer quais as expectativas da escola e da sociedade quanto à aprendizagem e ao uso da escrita.

O aluno não deve encarar a escrita como apenas uma tarefa escolar na sua individualidade, mas deve perceber que está inserida em todas as ações de organização da sociedade. Ao ser adquirida, a escrita passará ser utilizada, principalmente, nas situações em que a formalidade exigir.

Fazer com que o aluno produza textos em sala de aula, já é um grande desafio para nós, professores; fazê-lo rever e revisar a produção, com o intuito de ampliar o conteúdo e corrigir possíveis inadequações na escrita, em relação aos interlocutores, pode se transformar em atividade complexa. É necessário pensar em estratégias metodológicas que visem, portanto, situações de interação, em que o texto escrito cumpra um objetivo real e próximo das necessidades dos alunos.

As necessidades dos alunos quanto à aprendizagem da escrita, se constituem a partir do que a sociedade exige deles enquanto estudantes. O domínio da escrita ortográfica, a compreensão do funcionamento da língua escrita e suas convenções, principalmente impondo um ensino pautado na variante padrão da língua, muitas vezes desconsiderando a variante linguística e o meio social ao qual o estudante está inserido.

Ao ouvirmos as frases: “o aluno não sabe escrever”, “as pessoas escrevem muito errado”, “a culpa dos alunos não saberem escrever é do professor de português”. E também por considerar a aprendizagem da escrita mais complexa que a aprendizagem da leitura, quando constatamos o desconhecimento das

regularidades e irregularidades da ortografia, assim como a escrita do aluno que se apoia estritamente na fala, não havendo reflexão no ato da escrita, são fatores importantíssimos que justificam essa pesquisa quanto à importância da sistematização do ensino da ortografia.

Consideramos especificamente que há necessidade de ultrapassarmos o ensino vazio de regras ou a simples memorização da ortografia, sem reflexão no ato da escrita, como é apregoado por Busse, Sella e Budke (2015), quando se referem ao “pragmatismo textual”, para criar em sala de aula, ambientes comunicativos, em que os alunos são os autores principais do que é dito e como é dito, o que implica o domínio da língua escrita em todos os seus níveis, inclusive ortográfico.

Diante do exposto, esta pesquisa se volta para o tema ortografia, indagando como podemos ensinar ortografia, para alunos que sabem ler e escrever, que frequentam o 6º ano do Ensino Fundamental, mas que ainda concebem a escrita como transposição da fala, desconhecendo as convenções de regularidades e de irregularidades que constituem a linguagem na modalidade escrita?

Assim, o objetivo geral da pesquisa é investigar quais são as dificuldades e os problemas ortográficos mais recorrentes nos textos escritos, produções espontâneas dos alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, para, posteriormente, aplicar uma proposta pedagógica com atividades sistematizadas, pautadas na reflexão sobre o uso da língua falada em detrimento da língua escrita, propiciando reflexões sobre a língua em uso, sua relação fala e escrita, assim como sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do nosso sistema de escrita.

Apesar de a bibliografia adotada para esta pesquisa fazer referência a “erro ortográfico”, adotamos “dificuldade e problemas ortográficos” para identificar essas inadequações cometidas pelos alunos, pois entendemos que, até este momento da escolarização, não tenha sido feito um trabalho sistemático com a grafia e a escrita ortográfica, o que levaria o aluno a testar hipóteses e realizar tentativas de adequações.

Para alcançarmos esse objetivo, foram traçados alguns objetivos específicos:

1. Diagnosticar as incorreções ortográficas mais recorrentes cometidas pelos os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma produção escrita;
2. Categorizar as dificuldades ortográficas diagnosticadas, conforme Oliveira (2005);
3. Desenvolver e aplicar proposta de material pedagógico para o trabalho com as regularidades e irregularidades da ortografia;

4. Avaliar e analisar o processo de aplicação do material pedagógico, observando os limites e avanços, por meio da investigação interpretativa das “dificuldades de escrita” dos alunos.

Para consolidar esses objetivos propostos, o trabalho necessitou de bases teóricas que ancorassem o ensino de ortografia, sob uma visão reflexiva e crítica, justamente para desmistificar que o aluno de 6ºano do Ensino Fundamental já deva saber escrever ortograficamente correto, assim como reforçar a necessidade de se trabalhar sistematicamente com a ortografia em qualquer série em que o aluno apresente dúvidas. Principais teóricos que sustentam essa pesquisa: Kato (1987), Lemle (1990), Cagliari (1992; 1998; 1999; 2002), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2006), Oliveira (2005), Morais (2009, 2012), Mollica (2011), Reis e Tenani (2011), Faraco (2012), Busse (2013; 2015) e Nóbrega (2013).

Os princípios da metodologia da pesquisa estão ancorados na Linguística Aplicada (qualitativo-interpretativista), de cunho etnográfico, na modalidade de pesquisa-ação. Devido ao fato de termos um problema que está presente em nosso meio escolar, envolvendo diretamente o pesquisador e o objeto de pesquisa, ou seja, as incorreções ortográficas, de natureza provenientes da fala ou de natureza arbitrária, registrados pela maioria dos alunos do 6ºano do Ensino Fundamental 2, de um Colégio Estadual do Sudoeste do Paraná, por esses não conhecerem as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico vigente.

A Dissertação encontra-se organizada por capítulos.

No primeiro capítulo há uma abordagem da fundamentação e da discussão dos princípios teóricos que orientam a pesquisa em torno do tema: Fala e escrita: Implicações no ensino da ortografia. Subdividimos esse capítulo em três seções, a primeira com implicações voltadas ao ensino da escrita, relacionando fala, escrita e ensino, considerando a variação e conhecimento linguístico, bem como a apropriação do sistema de escrita, a heterogeneidade da fala e a homogeneidade da língua no plano da ortografia. Na segunda seção, as implicações permeiam sobre as reflexões quanto à ortografia, na sua invenção, finalidade e funcionalidade. A terceira seção inclui a classificação dos problemas de escrita de Oliveira (2005), a qual servirá de parâmetro para classificar as dificuldades ortográficas dos alunos de acordo com sua natureza, possibilitando direcionar a proposta pedagógica especificamente para as violações ortográficas mais recorrentes dos alunos do 6º ano.

O segundo capítulo aborda os Princípios metodológicos, ou seja, consta que o trabalho se realiza no campo de Linguística Aplicada, pesquisa qualitativa interpretativista, de cunho etnográfico, na modalidade de pesquisa-ação. Também apresenta o perfil da turma e a geração do corpus realizado no primeiro momento como diagnóstico em 2015, seguindo a classificação de Oliveira (2005).

No terceiro capítulo uma proposta didática é introduzida com textos narrativos do gênero caso, explorando primeiramente na leitura e oralidade, os aspectos do reconhecimento do gênero, da temática e da estrutura composicional (a linguagem falada representada na escrita). Em seguida adentramos em atividades de escrita ortográfica, nosso foco de trabalho. As atividades ortográficas estão divididas em três módulos, agrupando-se seguindo a classificação de Oliveira (2005). As atividades ortográficas são de cunho reflexivo (principalmente quando se realiza por meio da interação oral na sala) e encontram-se organizadas com o propósito de explorar a produção escrita e aprofundar a sistematização sobre as regularidades e irregularidades do código escrito. Serão trabalhadas também, por meio da interação oral, algumas variações presentes na fala do aluno, buscando descrever a fala da comunidade.

No quarto capítulo, a análise dos dados, observando e interpretando com comentários a resolução das atividades dos alunos, limites e avanços, durante e ao final do processo de aplicação do material didático pedagógico de atividades ortográficas. E por fim considerações a respeito do trabalho realizado teoricamente e na prática.

1 FALA E ESCRITA: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DA ORTOGRAFIA

Neste capítulo faremos considerações a respeito do processo de compreensão da escrita ortográfica, refletindo sobre a língua materna¹ e a relação existente entre a variação linguística presente na fala em detrimento das convenções que regem a grafia correta das palavras. Um processo que deve ser bem trabalhado na escola, para que os alunos, sujeitos falantes da Língua Portuguesa, percebam que ninguém fala do mesmo jeito, nem com o mesmo sotaque, que há variações linguísticas de cunho social, regional e cultural, portanto não podemos transferir a fala para a escrita. A ortografia com a finalidade de facilitar a comunicação tenta unificar, apresentando uma única forma de escrita da língua, por meio de suas próprias convenções, arbitrárias ou não, que não podem ser burladas.

1.1 A FALA, A ESCRITA E O ENSINO

A aprendizagem da fala ocorre por meio da relação pessoal do sujeito com a comunidade na qual está inserido, causando a impressão de que o processo de aprendizagem da fala acontece como algo natural no decorrer dos anos, sem nenhuma complexidade. No entanto, precisamos compreender a distinção e a complexidade que envolve a fala e a escrita para podermos buscar alternativas pedagógicas que dê conta do ensino da aprendizagem escrita da língua.

Para Oliveira (2005), a distinção entre fala e língua é fundamental, pois “ela está envolvida não só na compreensão das hipóteses sucessivas que o aprendiz precisa fazer para dominar a escrita, mas está envolvida, também, na própria concepção de escrita ortográfica”.

Os fenômenos da variação são perceptíveis porque nenhuma pessoa fala igual à outra. Os falantes registram na fala os traços dos grupos linguísticos aos quais pertencem, dando à fala um caráter heterogêneo. Oliveira (2005) afirma que

¹ Língua materna se refere ao Português.

“a fala é, portanto, individual, enquanto que a língua é coletiva. A fala é heterogênea, enquanto que a língua, num certo sentido, pode ser chamada de homogênea”.

A homogeneidade da língua se dá no plano da ortografia, pois se há uma única forma de grafar as palavras, tem-se também uma tentativa de conter as variantes da língua, como é referenciado por Reis e Tenani (2011),

Para a determinação dessa forma única, o critério fonético se manteve, no entanto, baseado na seleção de uma das variedades da língua (a de mais prestígio social). A ortografia, portanto, ao apagar e homogeneizar as diferenças existentes entre variedades linguísticas (pela seleção de características fonéticas de apenas uma delas), acaba por servir como forma de contenção da variação. Do modo como é concebida, apesar de a ortografia ter nascido do registro de sons da língua, realizados na fala, a soma de outros critérios no decorrer de sua história acaba por desfazer sua relação direta com a fala, ainda que se considerasse a variedade de prestígio na qual foi baseada. (REIS; TENANI, 2011, p. 33)

A homogeneização da escrita, por meio do sistema ortográfico, fez-se necessária para que a comunicação pudesse ser assegurada, com destaque para aquelas situações de escrita que não representam o falar de nenhuma pessoa, sendo totalmente arbitrárias. Mas as mesmas autoras, também defendem que há certo caráter heterogêneo na escrita, quando o sujeito cria hipóteses para a escrita de determinadas palavras, fugindo da homogeneidade imposta pela ortografia. Essa heterogeneidade criada pelos escreventes pode ser propícia para a aprendizagem reflexiva das regularidades e irregularidades existentes no sistema de escrita ortográfica, ou seja, o professor pode partir das dificuldades ortográficas do aluno para demonstrar que existe apenas uma maneira de escrever determinada palavra, pois a modalidade escrita da língua só admite uma forma, apesar de uma mesma letra representar mais que um som na fala, ou um som ser representado por mais que uma letra na escrita.

No decorrer do processo de escolarização, a fala se distancia em alguns aspectos da escrita, mas não deixa de influenciá-la por completo no ato de escrever, pois é justamente por admitir o caráter heterogêneo da escrita, que podemos entender que quando o aluno escreve, cometendo o que chamam de “erros” de ortografia, ele está criando hipóteses possíveis para a escrita, de acordo com a fala, e não como as convenções ortográficas determinam. Essa postura de heterogeneidade da escrita, visando esse aspecto do ‘erro’ por meio da fala e das

hipóteses criadas, é que possibilitará uma aprendizagem reflexiva da ortografia. Reis e Tenani (2011), afirmam que

A heterogeneidade da escrita nega a possibilidade de interferência da fala na escrita, visto que seu modo de constituição heterogêneo se dá pelo encontro de práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito. Dessa forma as grafias não convencionais por transcrição fonética, longe de ser “erros” por influência da fala, são resultados da percepção, pelo escrevente, da relação que o alfabeto mantém com o fonético e o fonológico da língua. (REIS; TENANI, 2011, p. 16-17)

As grafias não convencionais são o resultado das hipóteses criadas pelos sujeitos, que não dominam a escrita ortográfica, nas suas regularidades e irregularidades, desconhecendo as convenções que regem a escrita. No entanto, elas podem possibilitar as reflexões de natureza linguística, quando se tem um trabalho sistematizado com o ensino da ortografia. Para Nóbrega (2013),

Um ensino reflexivo de ortografia é, assim, uma porta de entrada para reflexões de natureza linguística, pois, ao tratar o desvio da norma ortográfica como um lugar privilegiado para descrever os fatos da língua, chama-se a atenção para as diferenças entre a modalidade falada e a escrita e analisam-se os diferentes componentes do sistema linguístico: na fonética (as diferentes pronúncias), na morfologia (o sistema flexional e derivacional), na semântica (palavras homófonas-heterográficas e parônimas). (NÓBREGA, 2013, p. 45)

Por meio de um ensino reflexivo da ortografia o aluno perceberia que a escrita não pode ser apenas transcrição da fala, devido ao fato que cada sujeito possui individualidades regionais, sociais e históricas que refletem na linguagem falada. Assim como há particularidades na escrita necessárias para atingir seu objetivo que é a eficácia da leitura, perpassando a historicidade e espaços sociais. Massini-Cagliari (1999) aponta que

Ficaria muito complicado para um usuário de uma região entender o que o outro tivesse escrito, se cada um deles escrevesse de maneira diferente. Isto destruiria a finalidade básica da escrita - que é possibilitar a leitura. Para resolver esse problema, foi criada a ortografia. Escrever ortograficamente significa escolher uma única forma para as palavras de uma língua, independentemente de quantas pronúncias diferentes possam estar ligadas a elas. A

escolha de qual seja a forma ortográfica de cada palavra é, em geral arbitrária. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p.30-31)

A ortografia permite, no controle das arbitrariedades, a comunicação entre pessoas de falares diferentes, de regiões diferentes e até de nacionalidades diferentes, que também falam o português, pois, ao se adotar uma única forma ortográfica, faz-se com que a comunicação, através da escrita, extrapole os limites das fronteiras relacionados ao tempo e ao espaço físico, como destaca Lemle (1990),

Isso porque acima das pequenas comunidades locais há a comunidade nacional, e acima da comunidade nacional há comunidade internacional. Assim, é interessante haver uma forma de comunicação escrita que sirva não só para os intercâmbios entre os companheiros de nação, entre companheiros de todo mundo de fala portuguesa e, transcendendo o tempo, entre pessoas que vivem em épocas diferentes (LEMLE, 1990, p. 57)

A língua somente na modalidade escrita (ortografia) apresenta caráter homogêneo, mas enquanto código oral na comunicação apresenta também o caráter heterogêneo, pois cada falante da língua tem sua maneira própria de falar (estilo), pertence à determinada região ou localidade urbana, rural ou periférica de determinado local. Por isso incorpora em sua linguagem reflexos do meio social no qual está inserido. Inclusive reflexos da fala, porque na língua portuguesa do Brasil, uma mesma palavra pode adquirir sentidos diferentes, assim como pronúncias diferentes. Faraco (2012) tece considerações a respeito da não existência da língua homogênea, devido ao fator variação linguística:

Não existe língua homogênea. O fato de darmos um nome singular a uma língua (português, chinês, quíchua, suaíli, tapirapé) não deve nos iludir de apreender e apreciar adequadamente a heterogeneidade constitutiva de qualquer língua. Uma língua é sempre uma realidade plural, isto é, uma língua é um conjunto de incontáveis variedades: inúmeros dialetos geográficos e sociais, variadíssimos estilos, incontáveis registros aliados às mais diversas atividades humanas. (FARACO, 2012, p.44)

Justamente por ter o Brasil inúmeras variedades linguísticas é que faz dele um país de língua heterogênea. Ideia defendida também por Bagno (2013) em seus escritos, apontando que a língua não é homogênea e que o Brasil não é um país

monolíngue, pois “além disso, o fato de o português brasileiro ser a língua da imensa maioria da população não implica, automaticamente, que essa língua seja um bloco compacto, uniforme e homogêneo” (BAGNO, 2013, p.31-32).

Cagliari (1998) destaca nos fenômenos da variação, as situações de prestígio e de estigma linguístico:

A variação linguística mostra como uma língua é composta de inúmeros dialetos, que apresentam semelhanças e diferenças. As semelhanças constituem a base comum que permite agrupar os dialetos em torno de uma mesma língua. Com relação as diferenças, algumas não causam estranheza, pois são aceitas socialmente, como o fato de algumas pessoas falarem “tia” e outras “tchia”. Há, porém, diferenças que representam a fala de pessoas pobres, que não usam a norma culta da língua, e que são, pois interpretadas de maneira preconceituosa pela sociedade como um modo errado de falar. Exemplos: “drento”, “drobar”, em vez de “dentro”, “dobrar”, etc. (CAGLIARI, 1998, p.83).

O preconceito relacionado à fala é visível no cotidiano de muitos brasileiros, pois há muitas variações dialetais no Brasil e conseqüentemente muitas delas, acabam sendo estigmatizadas, por terem caráter regional, cultural ou socioeconômico. Esse preconceito é criticado por Bagno (2013), quando afirma que

São essas graves diferenças de status socioeconômico que explicam a existência em nosso país de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades estigmatizadas do português brasileiro (moradores da zona rural ou das periferias das grandes cidades, miseráveis ou pobres, analfabetos ou semianalfabetos) - que são a maioria de nossa população – e os falantes das variedades prestigiadas (moradores dos centros urbanos, mais escolarizados e de poder aquisitivo mais elevado). (BAGNO, 2013, p.28-29)

Neste contexto, observamos que a maioria das crianças que estudam em escolas públicas, moradores de periferia são falantes de variações linguísticas diferentes daquela ensinada na escola, a variante padrão. Assim elas apresentam mais dificuldades na escrita ortográfica do que aquelas crianças que já estão inseridas em uma comunidade que utiliza a variante padrão.

O ensino da escrita pressupõe, portanto, a relação existente entre a fala e a escrita, pois tanto a fala como a escrita são duas realidades da língua que se distinguem em seu processo prático de aprendizagem. Segundo Kato (1987), há uma “isomorfia parcial” entre a modalidade oral e a escrita. Sendo assim, temos que estar bem conscientes de suas diferenças.

No que tange aos conhecimentos e ao desempenho do aluno do 6º Ano, no uso da língua escrita, destacam-se alguns desafios que compreendem a ausência ou um conhecimento fragmentado do código escrito, conforme destaca Busse (2015). Ao escrever, o aluno tende a transcrever sua própria fala. Mesmo estando no 6º Ano, do Ensino Fundamental, os dados coletados, inicialmente, para esta pesquisa demonstraram que o aluno não consegue separar a fala na representação da língua escrita. Portanto é preciso considerar, contudo, que, para chegar à consolidação da escrita, o aluno tem um longo caminho a percorrer. Desde conhecer a organização das unidades da língua até refletir sobre as regularidades e irregularidades que regem o sistema ortográfico. Busse (2013)

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

Além da segmentação, ocorrem também os desvios ortográficos das palavras, pois o aprendiz não consegue desvincular-se da fala para escrever. Para Oliveira (2005), “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” (OLIVEIRA, 2005, p. 34). O desenvolvimento da escrita vai além, portanto, da simples codificação da fala.

À medida que o aluno começa a dominar aspectos fonológicos, morfológicos, gramaticais e textuais da língua, automaticamente sua autonomia vai se consolidando, como aponta Mollica,

A intimidade com a escrita de modo diferenciado e sua utilização heterogênea são responsáveis pela construção de identidades sociais distintas, assim como pelo grau de envolvimento e participação na sociedade por parte da população, componentes determinantes para a formação da cidadania. (MOLLICA, 2011 p.17)

Esse pode ser considerado o grande desafio para fazer com que o aluno compreenda a relação existente entre a fala e a escrita, as relações existentes entre as variantes da língua e a variante padrão ensinada na escola.

A criança também encontra um referencial na fala do professor, que nesse instante tem suma importância para aos poucos introduzir na aprendizagem da

criança a reflexão sobre a aprendizagem da língua e o uso da linguagem, principalmente para aquelas crianças, que possuem uma variante, que já tem traços preconceituosos.

As crianças que entram na escola já falando o dialeto padrão ou norma culta têm uma enorme vantagem sobre aquelas que são falantes de outros dialetos. No começo, o professor não deve se preocupar muito com os diferentes dialetos. Esse fato em si não atrapalha o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Apenas exige uma compreensão correta do fenômeno, por parte do professor, para explicar adequadamente o que deve ser feito e, por parte do aluno, para saber o que a escola espera dele. (CAGLIARI, 1998, p.192)

Bortoni-Ricardo destaca a importância da compreensão e da aquisição da variedade padrão, no sentido de proporcionar ao aluno a competência comunicativa em qualquer situação de uso da língua falada ou escrita.

Do ponto de vista da sociolinguística educacional, para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias. (BORTONI-RICARDO 2005, p. 61-62)

A linguagem é muito mais que comunicação. Segundo Cagliari (1992), na própria fala, no ato de comunicar ou transmitir um conhecimento novo, a fala pode conter aspectos ligados à autoridade ou autoritarismo, apresentar direitos ou deveres, ofender as pessoas e outras intenções, além de possuir nas entrelinhas muitas outras intencionalidades e que “Às vezes é um exercício de poder de uns sobre os outros”. (CAGLIARI, 1992, p.78)

Outro ponto apresentado por Cagliari é o caráter convencional da linguagem, pois depende do contexto social. A linguagem muitas vezes não é aberta, não é clara e nem explícita. Porque segundo o estudioso, a linguagem para quem não tem o conhecimento científico pode ser interpretada superficialmente, enquanto que para outros a interpretação dará significados diferentes.

A convencionalidade da linguagem não rege só as relações entre os signos linguísticos e o mundo, mas está presa também a valores sociais, econômicos, ideológicos, políticos, religiosos. Dependendo de contexto desse tipo, o próprio sentido literal das palavras muda. (CAGLIARI, 1992, p.80-81)

A maneira que cada sujeito se expressa, na fala ou na escrita, deixa transparecer o modo como interage com outros sujeitos e também com o meio ambiente no qual está inserido. Por isso a importância de buscar o conhecimento sobre a linguagem na sua modalidade oral e escrita, compreendendo e valorizando a variação linguística de sua comunidade, mas aprendendo a variante padrão, ofertada pela escola, a qual a sociedade, de maneira geral privilegia.

Nesse sentido é preciso conhecer a língua nas suas diferentes modalidades, e variações para adequá-la e utilizá-la nos diversos contextos, conforme o grau de formalidade e de informalidade dos interlocutores em situações de interação.

Para entender o conceito de língua, Mollica (2011) destaca que

Todas as línguas do mundo são dinâmicas, já que estão sujeitas a processos de variação e mudança, o que significa dizer que suas unidades de diferentes níveis, extensão e complexidade podem coexistir com outras de igual valor de verdade e/ou serem substituídas. O caráter heterogêneo imanente nas línguas é inerente e, em contrapartida, convive com forças de estabilidade que estruturam os sistemas em suas invariâncias, legando-lhes identidade e coesão próprias. (MOLLICA, 2011, p.30)

No Brasil, devido a sua extensão territorial e historicidade, incorporou a cultura e aspectos da linguagem de vários povos, provindos de localidades diferentes e conseqüentemente criando inúmeras variações linguísticas na fala. Mas no que tange a escrita, observamos a necessidade de se ter no Brasil, uma única forma de grafar as palavras, como determina a norma ortográfica, porque se cada falante resolvesse grafar as palavras como fala, ou mais, se cada região do país resolvesse registrar a variante regional sem levar em conta a ortografia vigente, autor e leitor não se entenderiam.

No processo ensino-aprendizagem da escrita, as variedades linguísticas devem ser levadas em consideração, para que o aluno consiga compreender e ao mesmo tempo adequar sua linguagem à situação de comunicação em que se encontra.

As crianças quando iniciam a vida escolar, tem apenas a fala como base para iniciar sua aprendizagem da escrita. Passam a lidar com toda a complexidade existente na aprendizagem da leitura e na própria apropriação do sistema de escrita.

A linguagem que a criança domina desde a mais tenra idade, por meio da fala e das interações constituem-se de maneira mais simplória, o que podemos chamar a

princípio de língua materna (português). Segundo Klein e Horst (2015) há ainda muitas contradições entre os teóricos, sobre o conceito de língua materna, por haver diversos fatores, os quais podem contribuir para identificação de língua materna de determinado sujeito.

A princípio, como já mencionamos, temos a impressão de que se trata da língua concebida no seio da mãe, bem como na interação com a comunidade em que convive. No entanto, ainda, pode ser considerada como a língua materna, aquela em que a criança apresenta pleno domínio na fala, mesmo antes de frequentar a escola e aprender a escrever.

A língua materna não precisa ser unicamente uma única língua. A criança pode aprender concomitantemente duas ou mais línguas tornando-se um bilíngue. Altenhofen (2002) aponta por meio de conceito dinâmico que há possibilidade de domínio de mais que uma língua, quando afirma que:

A solução encontrada (...) foi descrever a língua materna como um conceito dinâmico que varia conforme um conjunto de traços relevantes, válidos para um determinado momento da vida do falante, os quais englobam a) a primeira língua aprendida pelo falante, b) em alguns casos, simultaneamente com outra língua, com a qual c) compartilha usos e funções específicas, e) apresentando-se, porém geralmente como língua dominante, f) fortemente identificada com a língua da mãe e do pai, e, por isso, d) provida de um valor afetivo próprio. Em relação ao bilinguismo precoce e simultâneo, é pertinente admitir a possibilidade de falantes com duas línguas maternas, apresentando um domínio equivalente em cada língua. (ALTENHOFEN, 2002, p. 13)

Partindo desse princípio de conceito dinâmico de Língua Materna, sabemos que criança ao vir para a escola, já possui domínio da língua falada, a qual naquele momento pode ser chamada de língua materna, a base que ela utilizará para iniciar-se no processo de aprendizagem da escrita. Portanto o que temos de concreto é que ela aprendeu uma língua e que por meio da linguagem se apropria de outros conhecimentos. Portanto a “Língua materna se adquire; não se aprende e nem se ensina.” (SCHERRE, 2005)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998), a linguagem é adquirida e desenvolvida por meio da relação com o outro e mediada pela interação.

Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente no processo de aquisição e

desenvolvimento da linguagem. Nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. (BRASIL, 1998, p. 33-34)

Como a criança já adquiriu a linguagem articulada por meio da fala e já é capaz de falar uma língua e interagir com o outro, o papel da escola é aproveitar o conhecimento da língua portuguesa que ela já possui e domina para introduzi-la na aprendizagem da língua na modalidade escrita.

O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas (BRASIL, 1998, p. 34).

O ensino da Língua Portuguesa deve ser pensado, sistematizado e desenvolvido, visando o aprimoramento da competência linguística do aluno, como prática essencial para a ampliação intelectual do estudante. O trabalho com a apropriação da escrita pressupõe estratégias que auxiliem o aluno a compreender o funcionamento das estruturas, por meio de combinações e regras.

Mollica destaca que

Os indivíduos ingressam na escola com domínio pleno da modalidade coloquial falada de sua língua mãe, de modo que o percurso de apropriação da língua padrão na fala e na escrita tem que levar em conta leis que estruturam o sistema e princípios dos usos linguísticos. (MOLLICA 2011, p.06)

Cagliari (2005) também aborda as dificuldades enfrentadas pelas crianças ao ingressarem na Escola, pois ela dará continuidade a sua aprendizagem da língua que iniciou com o processo da fala, passando pelas dificuldades de aprender a ler, em seu primeiro estágio que é o da decodificação e posteriormente escrever. O autor ainda destaca que no trabalho com a escrita, muitas vezes, os encaminhamentos escolares tiram a criança do seu ambiente natural;

[...] A escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, em que a linguagem é avaliada a todo instante e não é usada apenas para as pessoas se comunicarem e interagirem linguisticamente. Tal situação pode levar uma criança a duvidar das habilidades linguísticas que já adquiriu. Como

consequência, essa criança começará a duvidar que entende o que lhe é dito e, sobretudo, que sabe falar a sua língua do jeito que a escola quer. (CAGLIARI, 2005, p.73)

Na escola a criança se depara com uma forma mais estruturada e sistemática de uso da língua, na decodificação dos sinais gráficos individualizados por letras ou por sílabas, sem considerar os fonemas na representação da formação da escrita, tendo que lidar com toda a complexidade da língua na sua modalidade oral e escrita. A escola deixa a variante do aluno de lado para trabalhar somente a norma padrão da língua, que na escola pública não é a variante linguística da maioria dos alunos.

Destaca-se a necessidade de levar o aluno a refletir sobre sua variante linguística, reconhecendo que é resultado das suas interações no seu meio social, e que há necessidade de se aprender a norma padrão. Busse, Sella e Budke (2015) destacam que

O trabalho com a variação na escola tem o objetivo de levar o aluno a compreender a língua como produto das relações e interações entre os falantes, e as variantes como processos distintos do fenômeno da mudança linguística. Diante da tarefa de levar a criança a dominar o código escrito em diferentes situações de interação, o desafio do professor está em reconhecer e valorizar a diversidade linguística da comunidade e, a partir dela, inserir o aluno no mundo letrado. (BUSSE; SELLA; BUDKE, 2015, p.155)

O professor será, nesse contexto ambíguo e conflituoso, o mediador entre o conhecimento requerido pela sociedade da cultura dominante, no que tange à leitura, à oralidade e à escrita, dentro da norma padrão, em detrimento do conhecimento que o aluno já possui, com suas variantes na língua cotidiana, perpassando as variações sofridas no momento da interação, fazendo o aluno perceber que também o professor faz uso das variantes da língua em determinado contexto social comunicativo em que interage. Como Bortoni-Ricardo (2004) afirma,

Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua, mesmo na linguagem da professora que, por exercer um papel social de ascendência sobre seus alunos, está submetida a regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não verbal. O que estamos querendo dizer é que, em todos os domínios sociais, há regras que determinam as ações que ali são realizadas. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.25).

A variação no uso da língua ocorre em todos os contextos sociais. Como a escola tem por finalidade ensinar a variante padrão, cabe à escola ensinar também a respeitar as outras variantes, pois não há variante melhor ou pior, há sim variantes estigmatizadas. Esclarecer também que a linguagem na interação, tem função fundamental que a competência comunicativa na fala e na escrita.

As estratégias e metodologias adotadas devem oferecer a possibilidade de as crianças perceberem e utilizarem as variantes linguísticas, observando o contexto de interação. Segundo Bortoni- Ricardo (2005),

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15)

Ao tomar a variante linguística do aluno como princípio de reflexão da fala e da escrita na escola, dar-se-á ao aluno a possibilidade de questionar os valores sociais empregados linguisticamente na sociedade no que se refere à linguagem, bem como possibilita o aprendizado da mesma, para uso adequado nos mais diversos contextos sociais.

Infelizmente, segundo Cagliari (2001), ainda hoje a “escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever” (CAGLIARI, 1992, p.97), pois a escrita deveria ultrapassar os muros escolares, e ser aprendida para ser utilizada no contexto sociocultural, no momento da interação, desenvolvendo a competência comunicativa do aluno na sua prática social.

A compreensão do funcionamento da escrita e a observação de regras ortográficas também estão relacionadas ao trabalho com a produção escrita a partir da sua função social. É necessário, portanto, que o professor planeje as atividades de escrita ortográfica, às vezes como exercícios de escrita mesmo, para o aluno perceber como deve escrever. E outras vezes considerando a situação de produção e seu interlocutor, aproximando o máximo possível das situações reais de interação entre interlocutores que fazem uso da modalidade escrita da língua.

A prática da fala e a prática da escrita são duas modalidades sociais utilizadas pelo homem com o objetivo concreto de se comunicar. Historicamente, a fala e a escrita surgiram atendendo a essa mesma necessidade inerente ao ser humano, mais especificamente de estar em contato contínuo com o outro, se relacionando. Conforme destaca Kato (1987), “O homem tem inerentemente uma necessidade individual de se expressar e uma necessidade social de se comunicar.” (KATO, 1987, p. 12)

Segundo Faraco (2012), “os estudiosos destacam que o surgimento da escrita acompanhou o surgimento de sociedades humanas mais complexas, com atividades produtivas e comerciais extensivas e com poder estatal estruturado.” (FARACO, 2012, p. 53).

A escrita passou por várias etapas até chegar ao que temos hoje, para compreender o processo de escrita vigente juntamente com o ortográfico trabalhado nas escolas, citamos Kato (1987) que explicita que a língua ensinada na escola é afetada pelas variações dialetais, enquanto possui um sistema alfabético essencialmente fonêmico. E que apesar dessa motivação fonêmica, há também a motivação fonética, ou seja, nas palavras, a maioria das consoantes, apresentam uma única representação fonética.

Há casos em que um fonema só tem uma realização possível. Por exemplo, o /b/ sempre se realiza da mesma maneira em português, isto é, como [b]. Diremos aqui que o *b* é fonêmica e foneticamente motivado. Grande parte das nossas consoantes tem apenas uma realização fonética, o que nos leva a aceitar que a escrita alfabética é essencialmente fonêmica-fonética. (KATO, 1987, p.18)

A escrita alfabética essencialmente fonêmica-fonética faz com que a criança no momento de aprender escrever procure representar sua fala, pois a intenção do homem, nos primórdios, ao usar os símbolos era representar os sons da fala. No entanto, com o passar do tempo, criou-se o alfabeto que originou a ortografia que temos hoje. Justamente o tempo encarregou-se de distanciar a fala da escrita, porque a língua evolui e as variações dialetais e estilísticas afetam a pronúncia.

Faraco (2012) apresenta um percurso histórico sobre o surgimento da escrita, destacando que a escrita alfabética tem sua base pautada na fonologia.

[...]essa escrita nunca é fonética no sentido estrito do termo, isto é, as letras não representam diretamente os sons da fala, mas sim as

unidades funcionais da língua (chamadas tecnicamente de fonemas), que são abstratas. A escrita alfabética é, assim, uma escrita de base fonológica, ou seja, toma como referência uma representação abstrata da articulação sonora da língua e não propriamente sua pronúncia. (FARACO, 2012, p.55-56)

A representação abstrata viabiliza a escrita comum e compreensível entre os falantes, do norte ao sul do Brasil, com suas variantes regionais, socioeconômicas, históricas, haja vista que cada sujeito fala de uma maneira diferente, mas consegue desvencilhar-se do seu modo peculiar da fala, para adentrar ao mundo da escrita, que é regido pela Ortografia, a qual é ensinada na escola.

1.2 ORTOGRAFIA E ENSINO

Nessa seção, as discussões se realizam em torno da ortografia, no contexto de sua invenção, historicidade, assim como seu caráter convencional, finalidade e funcionalidade, tanto no processo de ensino aprendizagem quanto na relação com a fala, parâmetro, considerado pelas crianças, o mais próximo para a escrita ortográfica, mas também o que mais as confunde por estar atrelada a variação linguística.

A ortografia é uma invenção relativamente nova e que se concretiza nos documentos oficiais através da lei e por meio de acordos ortográficos ocorridos historicamente. Segundo Morais (2009)

Há trezentos anos, línguas como o francês e o espanhol não tinham ainda uma ortografia. No caso da língua portuguesa, foi só no século XX que se fixaram normas ortográficas no Brasil e em Portugal. Embora muito parecidas, as ortografias desses dois países não são exatamente iguais. Por isso, nos últimos anos, foi assinado um acordo entre os vários países de língua portuguesa para “unificar” as normas ortográficas usadas em cada um deles. (MORAIS, 2009, p. 27)

Como podemos perceber no Brasil as normas ortográficas se fixaram recentemente no século XX. Rayol (1975) aponta que

De conformidade com o Sistema Ortográfico de 1943, instituído em caráter obrigatório pela Lei nº 2.623, de 21 de dezembro de 1955, com as Alterações introduzidas pela Lei nº 5.765, de 18 de dezembro de 1971, em vigor a partir de 20 de janeiro de 1972. (RAYOL, 1975, p. 13)

Por se tratar de algo recente e de caráter convencional, é importante conhecermos a ortografia e sua constituição, devido ao fato de haver arbitrariedades em certas palavras, fugindo a regras, considerando às vezes sua etimologia, ou mesmo acordos sociais. Morais (2009) referencia que

[...] a ortografia é uma norma, uma convenção social. Embora muitas vezes existam regras por trás da forma como se convencionou escrever as correspondentes letra-som que usamos hoje, essas regras não deixam de ser convenções que, em sua gênese, não têm em si um sentido de obrigatoriedade, de necessidade. Tudo em ortografia é fruto de um acordo social, isto é, tudo arbitrado, mesmo quando existem regras que justificam por que em determinados casos temos que usar uma letra e não outra. (MORAIS, 2009, p. 31)

As convenções regem a ortografia, e fazem com que se estabeleçam maneiras fixas de escrita. Para Morais (2009), “a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita.” (MORAIS, 2009, p. 26).

Se não houvesse uma convenção social e as pessoas escrevessem como falam, assim como faz as crianças nos seus primeiros anos escolares, teríamos dificuldades em nos comunicar, via escrita. Nesse aspecto a convenção ortográfica se fez necessária.

Busse, Sella e Budke (2015, p. 154) destacam que “O aluno utiliza sua fala como parâmetro mais concreto para a elaboração da escrita.” O papel do professor é primordial para mostrar aos alunos que escrita e fala são modalidades diferentes da língua e que há necessidade de ensiná-la, conforme destaca Leffa (2006, p.2), “ninguém aprende sozinho, como ninguém cresce, sofre ou morre sozinho; estamos sempre agindo e reagindo com o contexto que nos cerca”. Assim como estamos sempre aprendendo algo com alguém, a ortografia também precisa ser ensinada na escola, pois somente a leitura não está dando conta do aprendizado da escrita ortográfica.

A importância do ensino da ortografia pode ser percebida nas considerações feitas por Cagliari (1998)

Nas aulas de português, a ortografia tem sempre um papel muito importante. Algumas pessoas acham que é na alfabetização que os alunos devem aprender a ortografia de todas as palavras. Aliás, o critério mais comum de aprovação ou recuperação na alfabetização é um julgamento sobre o conhecimento que o aluno tem de ortografia das palavras. (CAGLIARI, 1998, p.349)

O ensino da ortografia inicia-se no processo de alfabetização, mas perdura por toda a vida adulta, pois sempre aparece dúvida ao grafar certas palavras que não fazem parte do nosso uso cotidiano.

Para a compreensão do funcionamento na prática da ortografia e a relação que ela tem com a fala, é necessário compreender alguns dos processos fonológicos que no ensino aprendizagem da linguagem na escola, especificamente no ato da escrita são transcritos pelo aluno.

Ao trabalharmos com caudos, no 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da região sudoeste do Paraná, estaremos adentrando no contexto social e cultural em que vive o aluno, pois a grande maioria são filhos de trabalhadores operários de frigorífico, cujos seus pais e avôs são nativos do Rio Grande do Sul ou Santa Catarina, trazendo consigo marcas e costumes rurais que se entrelaçam com o social do meio urbano, formando a cultura popular da localidade, inclusive traços culturais também são revelados na linguagem.

A escola possui a incumbência de ensinar a prática da leitura e da escrita, mas para aprender a ler e escrever há necessidade de os sujeitos dominarem primeiramente o código escrito da língua, que é a ortografia. O domínio desse sistema acontece progressivamente e “a sua apropriação pelo aprendiz não se faz sem que este conheça as convenções próprias ao sistema” (CORRÊA, 2001, p. 20).

Conhecer as convenções que regem a ortografia, não significa decorar regras, mas refletir no ato da escrita da palavra. Essa reflexão deve acontecer na escola, com a ajuda do professor, na interação oral ou escrita, assim como no momento da resolução das atividades de escrita proporcionada a qualquer tempo em que o aluno necessite, tanto no Ensino Fundamental, como no Médio. Ao compreender que a ortografia apresenta regularidades, mas também arbitrariedades, e que certas palavras possuem raízes etimológicas, o aluno será capaz de perceber que um bom dicionário o auxiliará na prática da escrita ortográfica.

A ortografia por ser uma imposição social em forma de lei, nos obriga a sermos conhecedores de como ela se constitui, para que possamos passar aos nossos alunos, que no processo de escrita há arbitrariedades e que tais palavras devem ser verificadas como se grafa considerando sua etimologia.

Ao considerarmos a ortografia como uma convenção social necessária, há também a necessidade de sistematizar o conhecimento ortográfico com a finalidade

de levá-lo de modo satisfatório, para o ensino da língua escrita na escola, nos primeiros anos da educação fundamental, para que o aluno chegue ao 6º ano, com domínio do código escrito, coerente com sua faixa etária e série.

No início da aprendizagem escolar, é necessário que o professor tenha compreensão da relação existente entre as regras fonológicas e as regras ortográficas, para poder auxiliar a criança no processo de transferência da sonorização, processo o qual ela já domina, para o processo da escrita, por meio da leitura, no campo visual.

A transferência do meio sonoro (já conhecido) para o meio visual (desconhecido) constitui a primeira fase do processo de aprendizagem da leitura. Essa transferência será tanto mais fácil quanto mais simples for a relação entre as regras fonológicas e as regras ortográficas, e quanto maior for a compreensão das dificuldades provenientes dessa relação, pelo alfabetizador. (SILVA,1981, p.06)

A princípio a criança tende a querer grafar a escrita como ela fala, fazendo uma transferência do meio sonoro para o meio visual. Aos poucos, com o direcionamento do professor, o aluno vai percebendo que para cada som que ela emite na formação das palavras, existe a possibilidade de representá-lo na escrita, cada letra possui seu traçado, e que apesar das pessoas possuírem diferenças nos traçados das letras e na forma de pronunciar as palavras, devido ao regionalismo, ou a outros aspectos sócio culturais, a forma de grafá-las é a mesma, porque foi estabelecido pela ortografia.

Um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização. Espera-se que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e não que saiba escrever tudo e com correção absoluta. (CAGLIARI, 1992, p.97).

Com a inserção da criança no meio letrado através do processo de alfabetização, ainda nos anos iniciais da educação básica, o aluno adquire palavras que não faziam parte do seu repertório vocabular, causando-lhe dúvidas quanto à grafia. Nesse contexto, sem um trabalho planejado e reflexivo sobre a representação do código escrito, o aluno terá mais dificuldades de assimilar a ortografia de maneira satisfatória para sua idade e série.

Neste momento, o conhecimento do professor sobre fonética, fonologia e os fenômenos da variação linguística regional ou social, proporcionará parâmetros para um trabalho mais sistematizado, em que o código escrito é apresentado ao aluno, considerando regras e funções dos grafemas.

Massini-Cagliari (1999) destaca que

Existe, na nossa sociedade, a crença de que a ortografia das palavras refletiria a pronúncia “correta” das palavras, o que é um preconceito, já que a ortografia não representa a fala de ninguém, pois tem a função de anular a variação linguística, na escrita, no nível da palavra. O fato de a ortografia se aproximar mais da pronúncia das classes sociais mais privilegiadas deve-se ao fato de as pessoas pertencentes a estas classes sociais terem mais acesso à escolarização e, por causa disso, conhecem a ortografia e policiaram a sua fala. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p.31)

A ortografia, cumprindo sua função de anular a variação linguística, cria outro tipo de preconceito no âmbito escolar, aquele que escreve “errado”, pois da mesma forma como existem variações linguísticas na fala que são estigmatizadas, um texto cheio de “problemas” ortográficos, chama a atenção e gera preconceito à pessoa que escreve, inibindo-a para a escrita.

Acreditamos que nos anos iniciais da educação básica, a criança seja capaz de compreender o funcionamento da prática da escrita, porém, para Cagliari (1992),

Até mesmo a forma gráfica da escrita não é bem compreendida pela escola. Dissemos, sem pestanejar, que usamos um sistema alfabético. Na verdade, esse sistema não possui uma única forma e nem é completamente alfabético.

Pode parecer paradoxal, mas em nenhuma cartilha se explica à criança que temos vários tipos de alfabeto em uso, e, em geral, de maneira misturada. Por exemplo, a escrita de forma é diferente da escrita cursiva, e como! A criança que vai aprender a escrever deve se sentir perplexa diante desse fato. (CAGLIARI, 1992, p. 96)

As letras do alfabeto são as mesmas, mas variam os formatos, maiúscula, minúscula, cursiva, de forma. E essas maneiras de grafar já causam certa insegurança na criança no ato da escrita, muito mais incertezas causarão as letras que podem adquirir mais que um som na fala, ou um som que pode ser representado por várias letras na escrita. Assim as dúvidas vão se constituindo no decorrer da aprendizagem da escrita ortográfica. Para Massini-Cagliari,

Apesar disso, tem-se percebido, também, que a confusão entre a forma gráfica das letras pode levar o aluno a não conseguir estabelecer, posteriormente, o valor de cada uma delas, dentro do

sistema. Em outras palavras, pode-se dizer que, sem conhecer bem as formas das letras, e sem saber diferenciá-las entre si (categorização gráfica), o aluno pode não ser capaz de efetuar com pleno sucesso a categorização funcional de cada letra- o que pode causar sérios problemas de aquisição de leitura e escrita. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p.50)

Destacamos, portanto, que nos primeiros anos de escolaridade, ainda no processo de alfabetização, o aluno necessita estar em contato com conhecimento ortográfico da língua, a partir de orientações sobre dúvidas relacionadas aos sons e a sua representação grafemática. Além de levar o aluno a refletir sobre a representação dos sons, o professor deve introduzir o dicionário, ensinando o aluno a manuseá-lo.

A dificuldade na aprendizagem da escrita se dá também pela própria arbitrariedade da língua, em que possibilita ao educando estabelecer hipóteses para a representação dos fonemas apresentados na fala, por mais de uma letra, assim como tem letras que são representadas por mais de um fonema.

Esses casos constituem os problemas mais sérios que temos que enfrentar. Na verdade, nenhum de nós foi, ou será, capaz de superar plenamente os casos dessa categoria. Aqui se enquadram as grafias de natureza totalmente arbitrárias. Elas não podem ser controladas nem pelo som que se pronúncia, nem por uma regra. (OLIVEIRA, 2005, p.45).

O trabalho deve ser articulado de maneira que o aluno compreenda a constituição ortográfica com suas arbitrariedades, através de reflexões sobre a língua em uso e a reflexão sobre o sistema ortográfico que sustenta a escrita. Ou seja, que ele seja capaz de perceber as regularidades e arbitrariedades no sistema ortográfico da língua. Morais (2009) destaca que

A escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua. Creio que é preciso superar esse duplo desvio: em vez de se preocupar mais em avaliar, em verificar o conhecimento ortográfico dos alunos, a escola precisa investir mais em ensinar, de fato, a ortografia. (MORAIS, 2009, p. 26).

Ao proporcionar momentos reflexivos sobre o uso da escrita, por meio de atividades sistematizadas, estamos dando oportunidade para o aluno rever seu conceito de “erro” e refletir sobre as várias hipóteses que se cria ao grafar certas palavras, modificando sua postura enquanto escrevente, já que na escola de

maneira preconceituosa o “erro” ortográfico, muitas vezes, anula o conhecimento do aluno. Segundo Morais (2009),

No dia a dia, os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela. No interior da escola, a questão se torna extremamente grave, porque a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos. (MORAIS, 2009, p. 26).

O não domínio da ortografia na escola costuma rotular o aluno como incapaz de produzir bons textos. Todavia, Morais (2009) destaca que os estudos sobre o ensino da língua portuguesa atualmente estão mais voltados para as questões de texto, muitas vezes ignorando o ensino dos aspectos que envolvem a ortografia.

Penso que as atuais dúvidas sobre como tratar a ortografia são o reflexo dos avanços que temos vivido na área de língua portuguesa e que nos têm levado a priorizar, no trabalho escolar, a formação de alunos que possam ler e produzir textos significativos. Vivemos um momento histórico de renovação: pouco a pouco, vamos conseguindo que a língua ensinada na escola tenha propósitos e características semelhantes aos que adotamos quando lemos e escrevemos fora do ambiente escolar. Assim, sem abrir mão da leitura e produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua, penso que é preciso ensinar ortografia. E fazê-lo de uma maneira sistemática. (MORAIS, 2009, p. 25).

O ensino da ortografia de maneira sistemática e reflexiva, principalmente para alunos que já estão no 6º ano do Ensino Fundamental e se constroem ao escrever devido às suas dificuldades ortográficas, porque pensam que o professor vai corrigir de “vermelho”, ou vai dar uma nota e pronto, aqueles que ainda escrevem representando a fala com equívocos na grafia das palavras, a estes sim, fará com certeza a diferença no ato de ler e na própria construção do texto escrito, pois quando perceberem que seus “erros” são possibilidades de escrita que não foram contempladas nas convenções ortográficas, as quais apresentam regularidades e arbitrariedades, o aluno descobrirá também que ele tem um forte aliado que é o dicionário.

Quanto à leitura, acredita-se que o aluno poderia aprender a escrever ortograficamente correto lendo, mas infelizmente, mesmo com todo o incentivo do governo federal na compra de livros e formação de bibliotecas nas escolas, a leitura continua sendo um desafio grandioso para os professores de Língua Portuguesa. A

maioria dos nossos alunos da escola pública não são estimulados para a prática da leitura em ambientes diferentes, que não o da escola. Bem diferente daquela criança que desde a mais tenra idade já recebe estímulos de leitura pelos pais e nos ambientes que frequentam, podendo estes, terem melhor desempenho ortográfico. Mas mesmo assim, como estão em processo de aprendizagem é importante sistematizar o trabalho com a ortografia e orientá-los.

Ao fazer a correção do texto do aluno, muitos professores ainda tomam como ponto de partida as dificuldades ortográficas. Cria-se, assim, um paradoxo, pois se ensina a produzir o texto, com o intuito de valorizar o conteúdo e cobram-se nas correções os aspectos puramente ortográficos. Isso não quer dizer que não se deve observar nas correções dos textos, as grafias não convencionais. Mas antes de cobrar ou descontar nota pelos “erros ortográficos”, é necessário diagnosticá-los e realizar um trabalho sistematizado, para que o aluno possa ser capaz de se autocorriger e perceber suas incorreções na escrita, fazendo e refazendo o texto.

Os erros de escrita que apontam que o aluno não domina a ortografia e não consegue compreender os fatores que permeiam as regularidades e arbitrariedades da língua denotam a necessidade de um trabalho que parta da oralidade, analisando a princípio semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita. E ao refletir sobre a língua nas modalidades mais formais de uso, ajudarão aos alunos a compreender que a escrita se organiza, muitas vezes, por meio de regras.

A importância do ensino da ortografia pode ser percebida nas considerações feitas por Cagliari (1998):

Nas aulas de português, a ortografia tem sempre um papel muito importante. Algumas pessoas acham que é na alfabetização que os alunos devem aprender a ortografia de todas as palavras. Aliás, o critério mais comum de aprovação ou recuperação na alfabetização é um julgamento sobre o conhecimento que o aluno tem de ortografia das palavras. (CAGLIARI, 1998, p.349)

Não são as inadequações ortográficas do aluno, que determinará sua capacidade de aprendizagem, de aquisição do conhecimento. A ortografia, insisto, não pode ser ignorada na escola, deve ser ensinada em qualquer série, desde que diagnosticada e sistematizada para levar o aluno a reflexão e busca de soluções para suas dúvidas quanto a grafia correta.

Ao ensinar ortografia, levando em conta as variações da língua, e as arbitrariedades do código, estamos oportunizando ao aluno a possibilidade de refletir e compreender o código escrito no processo de aprendizagem da leitura e da própria escrita.

A ortografia funciona assim como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta. (MORAIS, 2009, p. 27).

Para a compreensão do funcionamento na prática da ortografia e a relação que ela tem com a fala, é necessário compreender alguns dos processos fonológicos que no ensino aprendizagem da linguagem na escola, especificamente no ato da escrita são transcritos pelo aluno. Demonstrando a eles que na fala se tem inúmeras variações linguísticas, formas de expressar-se, mas que a escrita só admite uma, aquela que foi estipulada pela lei, como nos informa Cagliari (1998) que “Por isso, em 1955, a lei 2 623 de 21/10 restabeleceu para o Brasil o sistema ortográfico do Pequeno vocabulário ortográfico da língua portuguesa, publicado pela Academia Brasileira de Letras em 1943, revogando o decreto-lei 8 285”(CAGLIARI, 1998, p. 347).

1.3 CATEGORIZAÇÃO CONFORME OLIVEIRA (2005)

Por meio da observação do professor, as incorreções ortográficas cometidas pelo aprendiz, quando agrupadas conforme a categorização de Oliveira (2005) possibilita a sistematização do conteúdo ortográfico por meio de uma proposta de intervenção pedagógica que vá de encontro com as necessidades mais imediatas dos nossos alunos, no que se refere a aprendizagem da escrita ortográfica. O autor classifica os erros cometidos pelos alunos nos textos escolares separando-os conforme sua natureza. E os divide em três grupos, que posteriormente são subdivididos em subgrupos.

O Grupo 1, o qual ele simplificou para (G1), inclui os problemas mais visíveis de escrita. São aqueles que violam a própria natureza de uma escrita alfabética e

são mais recorrentes se houver alguma patologia envolvida. Na subdivisão do G1 temos os subgrupos ou subcategorias nomeadas como: G1A, G1B e G1C.

No subgrupo, G1A - Escrita pré-alfabética, estão os aprendizes que se encontram ainda em um processo de aprendizagem entre a representação de grupos de sons (escrita silábica) e a representação de sons individuais (escrita alfabética). Ou seja, nesse grupo podem ser categorizadas as dificuldades ortográficas de natureza de uma escrita pré-alfabética como é exemplificado pelo autor: mviaemba (= minha vizinha é muito boa); amnaeboa (= a minha mãe é boa).

O G1B - Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado engloba as dificuldades de escrita alfabética cometidas, geralmente pelo aprendiz, por um determinado tempo. A troca ocorre com a grafia de algumas letras como m e n, p e q, b e d.

O G1C – Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons, nesse subgrupo, agrupam-se os problemas de escrita dos nossos alunos que estão relacionados, a troca de letra pela mudança de sons das mesmas. Ao ouvir as palavras o aluno as repete, sussurrando-as com a finalidade de escrevê-las, os sons se ensurdecem e, como consequência na escrita ocorre a troca de letras.

O Grupo 2, identificado por Oliveira (2005) como (G2), categorizam-se as dificuldades ortográficas consideradas mais preocupantes, pois agrupam as incorreções de escrita que violam as relações biunívocas entre sons e os grafemas, os problemas que se baseiam na pauta sonora e que, ao mesmo tempo são regidos por regras. Incluem-se também os casos de escrita em que o aprendiz utiliza a sonoridade para violar regras invariantes que controlam a representação de alguns sons e a violação de formas dicionarizadas. Esse segundo grupo foi subdividido pelo estudioso em quatro subgrupos: G2A, G2B, G2C e G2D.

O G2A – Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas, ou seja, cada letra no nosso sistema alfabético deveria corresponder um som. Categoriza os erros que ocorrem por Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas. Segundo a exemplificação de Oliveira (2005), o aprendiz grafava como mola, justamente porque as palavras possuem o mesmo número de sílabas. Alguns alunos, os inclusos, apresentam tal dificuldade. No entanto se caso aconteça, o aprendiz não consegue ainda estabelecer as relações mínimas entre alguns sons e alguns grafemas.

O G2B inclui erros que ocorrem por Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons. A escrita se baseia na pauta sonora, mas pode também constituir-se por regras invariantes. Regra que se esconde por detrás da grafia. O autor exemplifica dizendo que se um aprendiz grafava gato, corretamente, mas grafava guerra, temos regras invariantes, ou seja, para grafar, corretamente o som [g] diante do som [ε], e para grafar, corretamente, o som [h] quando ocorre entre vogais. São casos, em que o professor pode levar os alunos a descobrirem a regra que se esconde por detrás dessas grafias.

Já o G2C - Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz, ou seja, o aprendiz escreve como fala, de acordo com sua situação social, geográfica, cultural.

E o G2D - Violação de formas dicionarizadas. As incorreções correspondem a Violação de formas dicionarizadas, considerados os problemas mais sérios de escrita, pois correspondem as arbitrariedades da ortografia. Casos que necessitam ser memorizados ou quando a dúvida aparecer, o dicionário é o melhor instrumento para resolver o problema. Não podem ser controladas nem pelo som que se pronuncia, nem por uma regra. São casos que devem ser aprendidos, um a um, somente a consulta ao dicionário ou a familiaridade da palavra podem resolver a questão da grafia, porque são aquelas incorreções que ocorrem pelo não conhecimento da semântica que envolve palavras homófonas-heterográficas e parônimas. Ex: cesta-feira (sexta); cinto (sinto) muito. E ainda seja tecnicamente possível grafar de outra forma quando a ortografia admite apenas uma. Ex: jelo (=gelo); xoque (choque).

De qualquer forma, quando a dúvida surgir só o dicionário pode resolver a questão.

O terceiro grupo G3 apresenta uma heterogeneidade de casos de incorreções ortográficas, que engloba a segmentação de palavras, hipercorreção, dentre outros casos denominados de acidentais. Subdivididos em G3A e G3B.

O G3A- Violação na escrita de seqüências de palavras, a segmentação, que na fala acontece por unidades de acento enquanto na escrita ocorre por componentes em torno de unidades de sentido. Podemos considerar a hipossegmentação (quando a criança junta as palavras no momento da escrita) e hipersegmentação (quando a criança separa as palavras no ato da escrita). Como no exemplo dado por Oliveira: opatu (o pato); mileva (me leva); javai (já vai).

O G3B - Outros casos, o autor, engloba aquelas incorreções consideradas esporádicas, podendo ou não ocorrer, são os casos de hipercorreção. Um deles, é relacionado à forma verbal da 3ª pessoa do singular no pretérito perfeito do modo indicativo, grafadas pelos aprendizes com um ' l ' final, como em *pegol*, *abril* e *jogol* (para pegou, abriu e jogou). Neste subgrupo também temos elencado por Oliveira os casos de grafia chamados acidentais, que não podemos atribuir um motivo para a grafia de tal palavra. O autor cita o exemplo em que o aluno grafou *aprandim*, por aprendi.

Oliveira (2005) deixa claro que é uma categorização possível e que possibilita o agrupamento dos problemas ortográficos dos alunos, para que o professor possa planejar atividades sistematizadas de intervenção pedagógica, que realmente esclareça as dúvidas dos alunos quanto a grafia correta das palavras.

2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apresentamos neste capítulo, três seções. Na primeira seção, abordamos os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam esta pesquisa, ancorados na Linguística Aplicada. Na segunda seção apresentamos a pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico, assim como a metodologia da pesquisa realizada por meio da pesquisa-ação. E na terceira seção descrevemos o perfil da turma e do professor pesquisador, assim como a categorização dos “erros” ortográficos classificados por Oliveira (2005) e a geração de dados coletados a partir de uma avaliação diagnóstica realizada por meio de duas produções textuais.

2.1 LINGUÍSTICA APLICADA

O Profletras é um Programa de mestrado que tem por objetivo aprimorar os conhecimentos dos professores da educação básica, que atuam em sala de aula. E possui como regra do Programa a produção e aplicação de uma proposta pedagógica e análise de seus dados, sendo esses positivos ou negativos, dando um retorno à sociedade.

Neste sentido podemos dizer que o Profletras integra teoria e prática em um contexto social que permeia o âmbito da escola. E, nesse sentido, conforme Rajagopalan (2006),

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

Ao integrar teoria e prática, adentramos em um campo novo da linguística, que apresenta contribuições relevantes para o ensino no Brasil, principalmente nos estudos referentes ao ensino/aprendizagem no domínio da escrita e da leitura, a Linguística Aplicada. Uma teoria, que tem se tornado âncora para os professores da educação básica, que buscam melhorar sua prática tornando-se professores pesquisadores no seu ambiente de trabalho.

A importância que a Linguística Aplicada assumiu entre as demais áreas de conhecimento deve-se, certamente, a vários fatores, mas eu destacaria, aqui, como um dos principais, a capacidade da disciplina em responder ao que a sociedade precisa. (...) Qualquer ciência tem a obrigação de dar um retorno à sociedade. A Linguística Aplicada dá esse retorno de duas maneiras: através da prestação de serviço e pela pesquisa (LEFFA, 2001, p.5).

Dentro e fora da instituição escolar, ouvimos diariamente que o “aluno não sabe escrever”, “que as pessoas escrevem muito errado” e ainda há rumores de que é culpa do professor de português que não ensina ortografia. Refletindo sobre o ensino na disciplina de Língua Portuguesa, pensamos na proposta pedagógica com foco na ortografia reflexiva, que se insere na área da Linguística Aplicada, a qual possibilita realizar a pesquisa de caráter etnográfico, pois os estudos realizados envolvem fenômenos relacionados aos seres humanos e as suas práticas sociais de leitura e de escrita. A pesquisa etnográfica se inscreve dentro de uma abordagem qualitativa interpretativista, como expõe Celani (2005),

De um modo geral, e simplificando bastante a questão, podemos reduzir os paradigmas de pesquisa nas áreas de Linguística Aplicada, Educação e Ciências Sociais a dois principais: o positivista e o qualitativo.

O paradigma positivista, que predominou por décadas, utilizava na área das ciências humanas os pressupostos e os procedimentos da pesquisa nas ciências exatas, os mesmos padrões de busca de objetividade e do suposto rigor da linguagem “científica” nos relatos dos resultados.

O paradigma qualitativo, ao contrário, particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte. (CELANI, 2005, p.105-106)

Segundo Moita Lopes (2013), Maria Antonieta Alba Celani é precursora da Linguística Aplicada no Brasil no final dos anos 60, com a fundação do Programa de Linguística Aplicada aos Ensino de Línguas da PUC-SP, de modo sistematizado, considerado como área de investigação. Mas somente após os anos de 1990 é que a Linguística Aplicada começa a ganhar visibilidade, chegando à modernidade recente, abalando os alicerces da pesquisa nas ciências sociais e humanas. O sujeito social passa agora a ocupar lugar central de atenção.

Moita Lopes (2013) explica que:

Se tradicionalmente a pesquisa modernista apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável,

experimental, generalizável e objetivista (ou seja, modernista), o qual somente com tal apagamento se tornava possível, a pesquisa na Linguística Aplicada em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento. (MOITA LOPES, 2013, p. 16 -17)

A pesquisa modernista, que apaga o sujeito social em prol da produção de um conhecimento positivista, deve ser compreendida como aquela que está apenas utilizando de estatística inferencial, padronizando os dados e realizando grandes generalizações em relação ao sujeito social. Essa forma de pesquisa parece-nos inadequada para agir com seres humanos e suas subjetividades, sobretudo no que corresponde ao ensino/aprendizagem da escrita e da leitura em sala de aula.

Essa forma de trabalho está contemplada pela Linguística Aplicada, por implicar uma relação próxima entre o conhecimento linguístico, professor e aluno. Segundo Leffa (2001), “o conhecimento é construído não pela extração de dados a partir de informantes previamente selecionados, mas pela convivência com esses informantes - que ajudam a construir o conhecimento, do qual, muitas vezes, serão os primeiros a se beneficiarem”. (LEFFA, 2001, p. 7).

Toda a essência da pesquisa sob a ótica da Linguística Aplicada encontra-se na convivência daqueles que a compõe, no nosso caso o conhecimento, os alunos e o próprio professor. A intersubjetividade na pesquisa de abordagem qualitativa possibilita a inclusão do professor no contexto da mesma, não como mero relator ou expectador passivo da sala de aula, mas como agente ativo, ou seja, como parte da pesquisa, “[...] 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 pesquisa qualitativa é de “natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

A investigação na relação que se constrói entre o pesquisador, a aprendizagem ortográfica de modo reflexiva e o educando viabiliza a interpretação das implicações que acontecem durante o processo de aprendizagem em sala de aula, “[...] as escolas, especialmente as salas de aula, provaram ser espaços

privilegiados para a condução da pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32)

Isso nos mostra que o fazer pedagógico do professor está atrelado à produção de conhecimento, o qual só se realiza por meio de práticas sociais vinculadas ao ser social. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), as salas de aula se configuram em um espaço apropriado para os professores tornarem-se professores pesquisadores de sua própria prática pedagógica, aperfeiçoando e desenvolvendo suas ações com o aluno, como mediador de conhecimentos e do próprio processo interacional.

2.2 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Essa pesquisa, conforme já dissemos, é pautada na teoria da Linguística Aplicada, a qual prevê o estudo da realidade, no que diz respeito à aprendizagem da ortografia e da escrita, e a intervenção sobre os problemas revelados na avaliação diagnóstica. É de caráter etnográfico com abordagem qualitativa de paradigma interpretativista, primeiramente por se tratar de uma pesquisa educacional, que envolve uma relação sociocultural, política e histórica entre sujeitos que permeiam uma investigação, pois segundo Moita Lopes, “a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado onde as pessoas vivem e agem” (MOITA-LOPES, 2006a, p.21).

Ao refletirmos sobre o paradigma positivista, que fornece a base para a pesquisa de natureza quantitativa, observamos que a objetividade deve estar presente na prática do pesquisador, pressuposto que vale para pesquisas relacionadas a ciências exatas. No entanto, nas ciências humanas, Bortoni-Ricardo (2008) explica que

Uma forma de trabalhar o problema do necessário distanciamento entre o sujeito cognoscente (pesquisador) e o objeto cognoscível de sua pesquisa foi a aceitação, no paradigma interpretativista, do pressuposto da reflexividade, isto é, a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa. Segundo o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo. Portanto, de acordo com esse paradigma, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador. Assim, uma linguagem de observação

neutra seria ilusória, pois todas as formas de conhecimento são fundamentadas em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58-59)

Na pesquisa qualitativa interpretativista, o pesquisador faz parte do mundo que ele próprio pesquisa, portanto sua análise não se configura neutra, há uma reflexividade sobre as práticas sociais, linguagens e significados do próprio pesquisador em relação ao objeto da pesquisa. Isso também ocorre com o professor pesquisador que observa tudo o que acontece na sala de aula, em um espaço de tempo pré-determinado, faz perguntas, reuni todas as informações no ato da implementação do trabalho pedagógico, sem dissociar suas impressões subjetivas de pesquisador. Essas considerações também apontam para a pesquisa de cunho etnográfico que visa descrever, interpretar e explicar a interação que ocorre entre o objeto de ensino, pesquisador e alunos como referencia Watson-Gegeo (1988) apud em Wielewicki (2001)

A pesquisa etnográfica propõe-se a descrever e a interpretar ou explicar o que as pessoas fazem em um determinado ambiente (sala de aula, por exemplo), os resultados de suas interações, e o seu entendimento do que estão fazendo (WATSON-GECEO, 1988:576 apud WIELEWICKI, 2001, p.29)

O processo de interação que acontece na pesquisa etnográfica em sala de aula, durante a aplicação da proposta pedagógica é que nos dará suporte para descrever, interpretar e explicar os avanços e limites de cada aluno, durante certo período de tempo.

A pesquisa etnográfica possibilita diferentes técnicas para coletas de dados, pode ser por meio de entrevistas ou observação de participantes que interagem para posteriormente descreverem e interpretam as situações ocorridas. Para Angrosino (2009), “A verdadeira etnografia depende da capacidade de um pesquisador de observar e interagir com as pessoas enquanto elas essencialmente executam suas rotinas do dia a dia.” (ANGROSINO, 2009. p.30).

A pesquisa de cunho etnográfico possibilita ao professor de sua própria sala de aula, de maneira rotineira observar e interagir com os alunos, a medida que, esses realizam suas atividades de sala de aula.

A nossa pesquisa tem como objeto de investigação as dificuldades ortográficas registradas pelos alunos do 6ºano do Ensino Fundamental. Problemas,

que não são medidos quantitativamente, mas são passíveis de interpretação e compreensão. Por exemplo, os acontecimentos que ocorrem na fala em decorrência da variação linguística do aluno, muitas vezes, refletem na escrita e nós os categorizamos como dificuldades ortográficas, ou ainda as generalizações de regras, a omissão ou a inversão de letras, assim como o próprio desconhecimento das regularidades e irregularidades da ortografia, dentre outros casos.

Toda pesquisa deve ser planejada, assim também acontece com a pesquisa educacional, que em um primeiro momento, devido ao fato do professor regente tornar-se um pesquisador, deve diagnosticar, coletando dados que lhes informe a real situação de escrita dos alunos, o nosso objeto de estudo. Com o levantamento dos dados em mãos, é possível propor a aplicação de um material didático sistematizado sobre a modalidade escrita com foco na ortografia. Com a implementação do material didático, pretendemos atenuar as dificuldades que os alunos encontram ao grafar certas palavras. A esse método, podemos denominá-la de pesquisa-ação.

O método da pesquisa-ação é utilizado para aproximar a pesquisa teórica da realização da prática. Ou seja, à medida que o professor vai sendo conhecedor da teoria, também vai realizando sua prática, buscando as melhores estratégias para inovar e melhorar o que já foi comprovado pela pesquisa. Enfim a metodologia de pesquisa-ação entrelaça-se na teoria e na prática.

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

O método de pesquisa-ação se torna importantíssimo para as pesquisas realizadas nas escolas, no âmbito da sala de aula, devido ao fato de que se pode intervir na prática no decorrer do próprio processo de pesquisa. Ou seja, conforme o professor pesquisador for se apropriando da teoria, há possibilidade de mudar sua prática em sala de aula, melhorando a prática, melhorasse também os resultados.

2.3 PERFIL DOS SUJEITOS

O ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas públicas ainda acontece, muitas vezes, de maneira inadequada, pois às atividades propostas não levam em conta as diferenças linguísticas dos estudantes, principalmente no 6º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, em que a criança já passou por um período de escolarização.

Geralmente, nessa fase escolar o aluno muda de instituição, devido ao fato de que a maioria das escolas de 1º ao 5º ano são pertencentes à rede municipal de Educação, já os anos finais do Ensino Fundamental, juntamente com o Ensino Médio, a mantenedora é o Estado. Nesse processo de transição escolar ocorre uma ruptura, ou seja, o aluno encontra uma nova realidade a partir do 6º ano, professores com disciplinas específicas, inclusive de Língua Portuguesa.

Muitos desses professores de Língua Portuguesa, não realizam de antemão uma avaliação diagnóstica, pois supõe que o discente já saiba ler e escrever abordando os aspectos da norma padrão, a variante linguística privilegiada pela sociedade e a qual a escola tem a incumbência de ensinar.

Sou professora² do Ensino Fundamental 2, desde 1996, e a cada ano que passava a angústia aumentava. Em cada final de ano letivo eu percebia que eram poucas as crianças que conseguiam avançar satisfatoriamente, atingindo os objetivos de aprendizagem traçados nos planos de ensino. Muitos dos que iam para o 7º ano, apresentavam inúmeras dificuldades de leitura e escrita, relacionadas ao processo de alfabetização. De 1986 até 2009, nunca deixei de participar de formações para docentes, proporcionado pela Secretaria da Educação, fiz pós-graduação lato sensu em Literatura, na UNIOESTE em 1999, mas mesmo assim só percebi que nós, professores, devemos ser sempre pesquisadores quando ingressei em 2009 no PDE- Programa de Desenvolvimento Educacional, formação continuada, proporcionada pela Secretaria de Educação do Paraná. Meu tema de estudo baseava-se na Leitura responsiva. Nessa formação, percebi que o caminho para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental 2 era a leitura responsiva. No entanto, por mais que eu insistisse na leitura, ela não dava conta de amenizar as dificuldades ortográficas e meus alunos continuavam com sérios problemas de ortografia que perpetuava em muitos deles até o final do Ensino Médio, como era relatado por outros professores de Língua Portuguesa. E por mais

² A partir dessa seção empregarei o verbo em primeira pessoa do singular.

que eu passasse atividades ortográficas, os problemas persistiam. Pude fazer essa análise porque estou trabalhando nessa escola desde 2005 e sempre ministrei aulas na 5ª série, atual 6º ano. Tive que fazer esse breve contexto a meu respeito, devido ao fato de que ancoramos nossa pesquisa na teoria da Linguística Aplicada, com caráter etnográfico (qualitativo/interpretativista), cuja modalidade é de pesquisa-ação. Logo, além de professora pesquisadora coloco-me também como sujeito da pesquisa.

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).

O docente investiga também a sua prática, não apenas como observador passivo, como já foi mencionado anteriormente, mas como membro integrante da pesquisa.

Uma pesquisa qualitativa no microcosmo da sala de aula, que se volte para a observação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem. Dessa forma, poderá mostrar como e por que algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam do trabalho conduzido pelo professor, ou ainda veem-se frustradas porque fracassam na tarefa de ler e entender os textos que lhes são apresentados. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.35)

Como professora, ao observar o processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos na sala de aula, terei condições também de autoavaliar minha prática docente, fazendo ajustes se necessário durante a aplicação da proposta pedagógica.

A pesquisa envolveu os alunos de uma turma do 6º ano, do Ensino Fundamental no ano de 2015, que hoje frequentam o 7º ano, de uma instituição pública de ensino, localizada na região Sudoeste do Paraná. A turma diagnosticada na época era composta de 20 alunos, 13 alunos e 7 alunas. Turma com menor número de alunos porque dois deles eram inclusos, possuíam registros de avaliação de aprendizagem realizados nos anos iniciais e frequentavam a sala de recurso no

período contrário, pela manhã. Não constava, nessa turma, reprovados nos anos anteriores. Dos dois alunos inclusos, um deles com sérios comprometimentos na aprendizagem, ainda se encontrava no processo de decodificação das palavras isoladamente na leitura. E na escrita classificamos os problemas a partir de Oliveira (2005), no subgrupo G1A, os problemas estão ainda relacionados à escrita pré-alfabética.

O professor regente da sala de necessidades especiais (conhecida como sala de recurso) trabalha com ele individualmente. O segundo aluno avaliado apresentava dificuldades na aprendizagem abaixo da média (na ficha escolar do aluno está registrado como distúrbio/transtorno de aprendizagem). Ele também é atendido pela manhã, horário contrário ao que é matriculado na escola, por um professor de sala de recursos. Os demais alunos, na sua maioria apresentam dificuldades na leitura, ainda silabam, e na escrita as ocorrências observadas estão presentes no registro de palavras simples do cotidiano e muito mais nos casos de arbitrariedades da língua: Emprego de s, ss, sc, ç, z, ch, x, c, assim como do h. Nessa turma tínhamos doze alunos indicados para sala apoio, mas apenas cinco foram colocados na lista, porque a professora só poderia atender a esses, devido ao fato de termos quatro turmas de 6ºano à tarde, que totalizavam 20 alunos na sala apoio de manhã. Segundo relato da professora de sala apoio, eles faltavam muito.

O Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) em vigor nos informa que a escola se localiza, na zona norte de uma das cidades do Sudoeste do Paraná, distante mais de 08 km do centro do município. A colonização na Região Sudoeste iniciou na década de 50 devida a sua estrutura fundiária em pequenas propriedades agrícolas. Foi na década de 70, com a expansão das zonas urbanas, durante o processo de industrialização do país e acentuado êxodo rural, que ocorreu o processo político, o qual buscava o incentivo para a industrialização do município expandindo a quantidade de empregos para atender a demanda da região.

Na região norte do município onde se localiza a escola, possui um parque industrial, que foi de suma importância para a origem e desenvolvimento dos bairros, que conta hoje com aproximadamente 30.000 habitantes segundo dados da prefeitura. As famílias que moram nos arredores, na sua maioria constituem-se da classe trabalhadora. Segundo o PPP da escola, o questionário socioeconômico respondido pelas famílias, apontam que a grande maioria dos alunos moram em casa própria de alvenaria ou mista, tendo de três à cinco membros morando na

mesma casa, onde geralmente somente duas pessoas trabalham e a renda familiar fica em torno de um a dois salários mínimos, com bolsas do governo e auxílio da comunidade.

Quanto ao grau de escolaridade dos pais dos alunos, o PPP do referido colégio aponta por meio de gráficos e análise que o maior índice de escolaridade dos pais está no Ensino Médio, seja completo ou incompleto. Demonstrando, de certa forma, que há preocupação e valorização da necessidade de estudo, especialmente para adentrar no mercado de trabalho agroindustrial, que hoje é o maior empregador desta região da cidade.

2.4 GERAÇÃO DE DADOS

Como citado acima, para diagnosticarmos as dificuldades ortográficas mais recorrentes dos alunos, iniciamos um processo de avaliação diagnóstica no mês de junho de 2015, primeiramente questionando-os sobre o conhecimento que tinham do gênero fábulas e depois sobre os gêneros textuais de cunho instrucional como as regras do jogo da queimada, o qual na nossa região é conhecido como o jogo do caçador, em um processo de interação oral.

Após ouvirmos, e constatarmos que a maioria da turma já ouvira uma fábula e conseguia recontá-la oralmente, os alunos narraram algumas delas e, na sequência, foram levados ao laboratório de informática para pesquisarem mais sobre textos pertencentes ao gênero e seus autores. Na aula seguinte, entreguei-lhes as fábulas: “A Cigarra e a Formiga” do Esopo e “A Cigarra e a Formiga boa” de Monteiro Lobato. Comparamos os dois textos, na oralidade, dialogamos sobre os autores, realizamos algumas questões escritas abordando o tema, e a própria estrutura dos dois textos. Em seguida, solicitamos aos alunos que reproduzissem na escrita, uma das fábulas que havíamos trabalhado na sala, ou outra que eles haviam lido e que gostaram, apenas como exercício de escrita em sala, para que pudessemos ter em mãos seus textos e observar a escrita ortográfica.

O segundo texto foi produzido a partir da pesquisa sobre regras do jogo, conhecido por eles, como “caçador”, cujo professor de Educação Física instruíamos na prática. Aproveitamos para explorar a estrutura que compunha o gênero textual, pesquisando no laboratório de informática sobre o gênero instrucional regras do jogo

da queimada, procuramos por informações relacionadas ao jogo do caçador, mas não conseguimos encontrar nada no “google”, no entanto, quando os alunos leram sobre o jogo da queimada, de imediato perceberam que era o mesmo jogo.

Após pesquisa na internet, interagimos também na oralidade sobre o que leram a respeito do jogo, expondo o que podia ou não no “caçador”, verificando as regras do jogo. Os alunos receberam instruções de como registrar as regras. No entanto, percebemos que eles não tinham a preocupação com a escrita, registrando problemas ortográficos em palavras que fazem parte do cotidiano.

Como exemplo, as palavras: “canpo”, “algem”, “otro”, “lagoua”, “vuando”, “robou” “rezerva”, “pricisa”, “posivel”, “quetinha” entre outras. Foram problemas ortográficos identificados nos textos fábula e regra do jogo, produzidos pelos alunos. Dificuldades ortográficas principalmente decorrentes das arbitrariedades da própria escrita e outros decorrentes da transposição da fala para a escrita.

Optamos pela narração no gênero fábula, pelo fato de supormos que esse gênero seja trabalhado no Ensino Fundamental 1, cujo os alunos aprendem a narrar e o fazem espontaneamente. Já em relação ao gênero regras do jogo, a escolha feita era com a intenção de verificar se havia ou não atenção quanto à grafia das palavras, considerando que seria uma produção também espontânea, de acordo com a pesquisa feita na internet e com os ensinamentos práticos do professor de Educação Física.

Nestas produções, percebemos que, a maioria dos alunos, escrevia sem preocupar-se com a ortografia, nem com a inserção de pontuação, simplesmente escreviam. Durante as produções textuais, nenhum aluno da sala se manifestou para perguntar como deveria escrever determinada palavra.

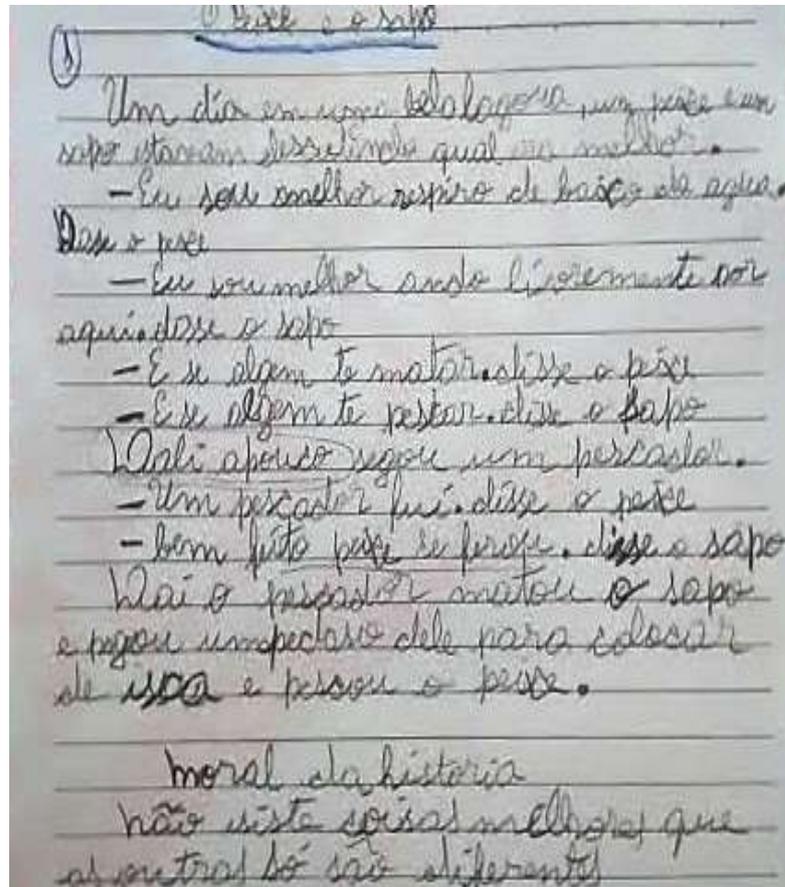
Os textos dos alunos digitalizados abaixo representam alguns exemplos das dificuldades que os alunos dos 6^{os} anos demonstraram na escrita, o uso da letra maiúscula, a transposição da fala para a escrita, as dificuldades ortográficas em decorrência do não conhecimento das regularidades que envolvem a escrita, assim como seu caráter arbitrário, a segmentação das palavras, acentuação, pontuação, elaboração de parágrafos, dentre outros relacionados a coesão e coerência textual.

Não se inclui, no demonstrativo abaixo por amostragem, os textos dos dois alunos que frequentam sala de recurso. O texto de um deles está digitalizado e categorizado na classificação de Oliveira (2005). Os textos foram digitalizados nesse trabalho, conforme a entrega realizada na sala, os cinco primeiros.

A seguir, apresentamos produções dos alunos, do gênero fábulas.

Texto 1

Figura 01 – Diagnóstico (2015) - Produção de Texto(fábula).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O Peixe e o sapo

Um dia em uma bela lagoa, um peixe e um sapo estavam discutindo qual era melhor.

-Eu sou melhor respiro de baixo da água.

Disse o peixe

-Eu sou melhor ando livremente por aqui. disse o sapo

-E se algum te matar disse o peixe

-E se algum te pescar disse o sapo

Dali apouco segou um pescador.

-Um pescador fui disse o peixe

-bem feito peixe se ferou disse o sapo

Dai o pescador matou o sapo

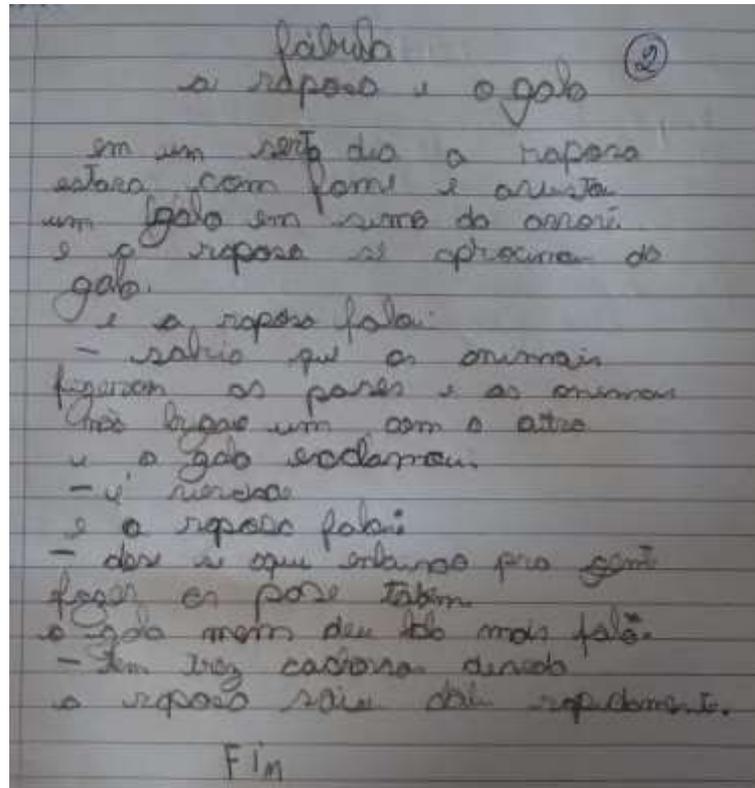
e pegou um pedasso dele para colocar de isca e pescou o peixe.

Moral da historia

Não existe coisas melhores que as outras só são diferentes

Texto 2

Figura 02 – Diagnóstico (2015) - Produção de Texto (fábula).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

fábula
a raposa e o galo

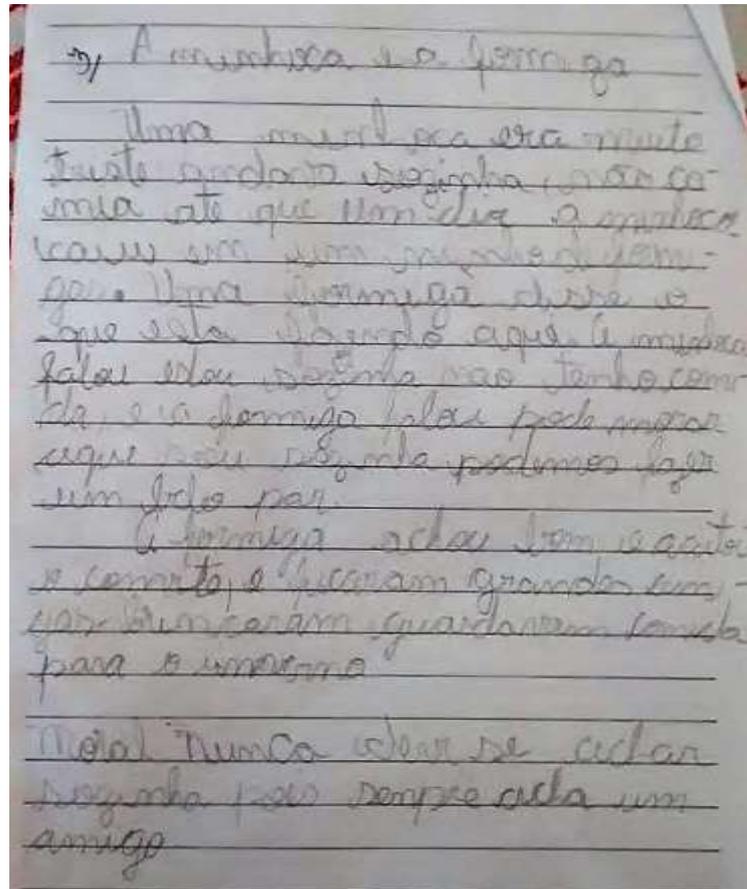
em um certo dia a raposa
estava com fome e avistou
um galo em cima da árvore
e a raposa se aproximou do
galo.

e a raposa falou:
-sabia que os animais
fizeram as pases e os animais
não brigava um com o outro.
e o galo exclamou:
-é verdade
e a raposa falou:
-dese se aqui enbaixo pra gente
fazer as pase tabem.
o galo mem deu bola mais fala.
-tem três cachorros desedo
a raposa saiu dali rapidamente.

Fim

Texto 3

Figura 03 – Diagnóstico (2015) - Produção de Texto (fábula).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A minhoca e a formiga

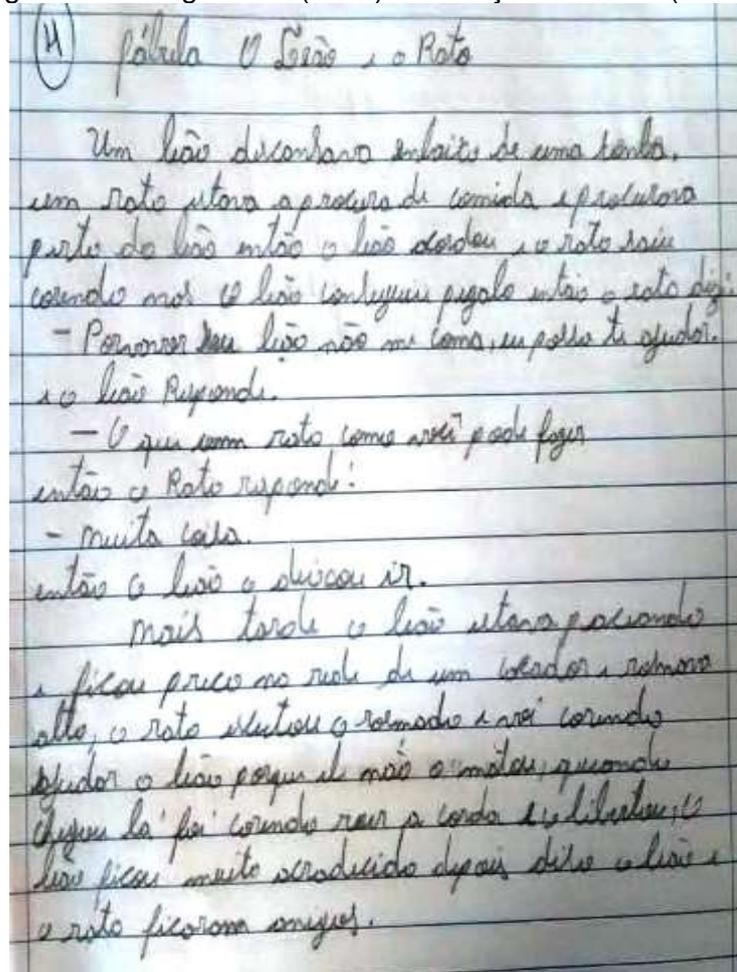
Uma minhoca era muito triste, andava sozinha, não comia **ate** que um dia a minhoca caiu em um ninho de formigas. Uma formiga disse o que **esta** fazendo aqui. A minhoca falou estou sozinha não tenho comida, e a formiga falou pode morar aqui sou sozinha podemos fazer um belo par.

A formiga achou bom e aceitou o convite, e ficaram grandes amigas, brincaram guardavam comida para o inverno

Moral: Nunca deve se achar sozinha pois **senpre** acha um amigo.

Texto 4

Figura 04 – Diagnóstico (2015) - Produção de Texto (fábula).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

fábula O Leão e o Rato

Um leão descansava **enbaixo** de uma **sonba**, um rato estava a procura de comida e procurava perto do leão então o leão acordou e o rato saiu **corendo** nos O leão conseguiu **pegalo** então o rato diz:

-**Porvavor** seu leão não me coma, eu posso te ajudar e o leão Responde.

-O que um rato como você pode fazer então o Rato responde:

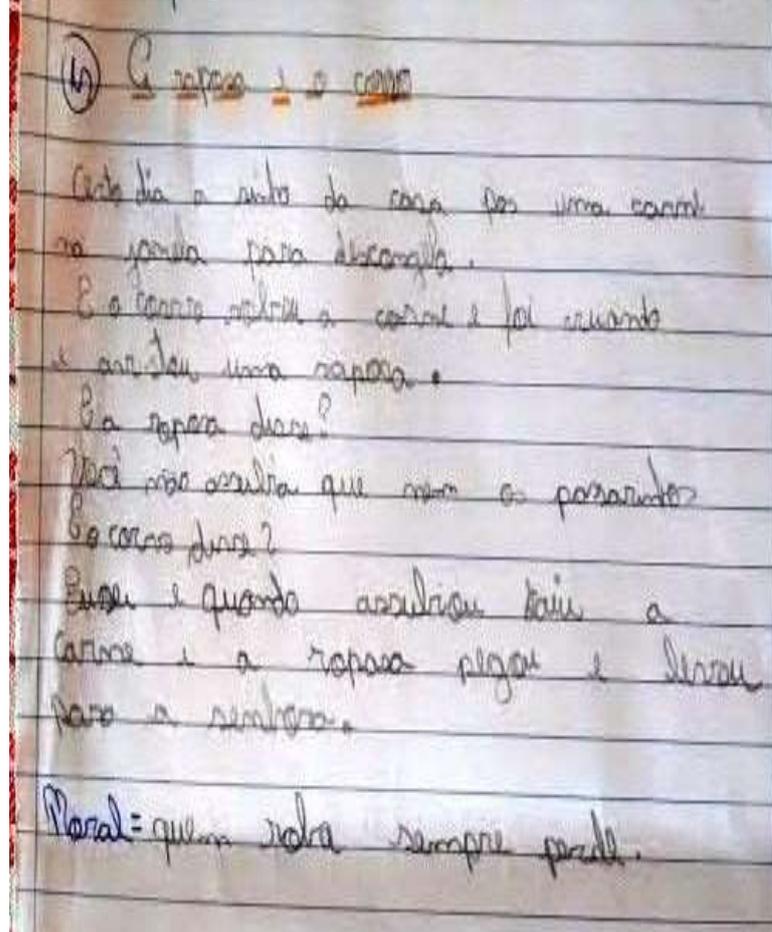
-muita coisa.

Então O leão o deixou ir.

Mais tarde o leão estava **paciando** e ficou **preco** na rede de um **cacador** e rosnava alto, o rato escutou o rosnado e vai **corendo** ajudar o leão porque ele não o matou, quando chegou lá foi **corendo** roer a corda e o libertou, O leão ficou muito **acradecido** depois **diso** o leão e o rato ficaram **amigos**.

Texto 5

Figura 05 – Diagnóstico (2015) – Produção de texto (fábula)



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A raposa e o corvo

Certo dia a **sinha** da casa **pos** uma carne na janela para **descongelar**.

E o corvo **robou** a carne e foi **vuando** e avistou uma raposa.

E a raposa disse?

Você não **assubia** que nem os passarinhos?

E o corvo disse?

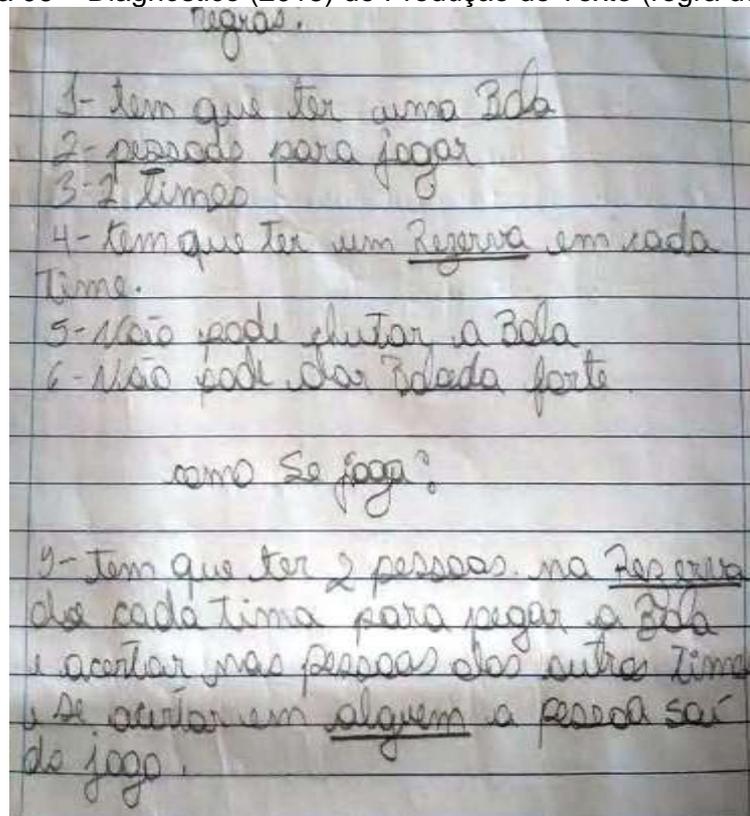
Eu sei e quando **assubiu** caiu a carne e a raposa pegou e levou para a senhora.

Moral = quem **roba** sempre perde.

Produções realizadas pelos alunos, do gênero instrucional – regras de jogo.

Texto 6

Figura 06 – Diagnóstico (2015) de Produção de Texto (regra de jogo).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Regras.

- 1- tem que ter uma Bola
- 2- pessoas para jogar
- 3- 2times
- 4- tem que ter um **Reserva** em cada time.
- 5- Não pode chutar a Bola
- 6- Não pode dar Bolada forte

como se joga:

7-tem que ter 2 pessoas na **Reserva** de cada **tima** para pegar a Bola e acertar nas pessoas dos outros times e se acertar em **alguem** a pessoa **sai** do jogo.

Texto 7

Figura 07 – Diagnóstico (2015) – Produção de Texto (regra de jogo).

Caçador

Temque ter dois de reserva
 um dum lado e outro do
 e quando um morre sai o
 reserva e entra o do meio
 que morreu e vai indo até
 que todos dum time morre
 o outro fica capeaa

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Caçador

temque ter dois de reserva
 um dum lado e outro do
 e quando um morre sai o
 reserva e entra o do meio
 que morreu e vai indo até
 que todos dum time morre
 o outro fica capeaa

Texto 8

Figura 08 – Diagnóstico (2015) – Produção de Texto (regra de jogo).

Regra institucional: Dinâmica de Caçador

Material: uma...

- * É composto de uma bola
- * É composto de uma lateral ampla
- * Pode ser quatro ou seis ou até participantes

Como jogar:

Coloca os jogadores em dois lados com quantidade
 de jogadores iguais e grupos que farão a primeira jogada de
 escolher quem jogará primeiro.

O jogador que estiver de arremessar a bola
 um tempo atrás para quem está de o lado oposto
 tor na mão, cabeça e uma pé de arremessar
 está mais longe quem manda a continuidade a jog
 ar e que vai quem manda a continuidade do jogo. O
 jogador que mandar o máximo de jogadores possí-
 vel.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Texto instrucional: Brincadeira de caçador:

Material

- *É preciso de uma bola
- *É preciso de um local amplo
- *Pode ser quatro ou seis ou oito participantes

Como jogar:

Todos os jogadores em dois lados em quantida des iguais, o grupo que for o primeiro terá de escolher quem jogará primeiro.

O jogador que foi terá de arremessar a bola em uma pessoa para queimar, se a bola encostar na mão, cabeça, e no pé do adversário este não será queimado e continuará a jogar o que for queimado sairá do jogo. objetivo é matar o **máximo** de pessoas **possível**.

Texto 9

Figura 09 – Diagnóstico (2015) – Produção de Texto (regra de jogo).

jogo caçador

Material

- bola
- 20 jogadores

Regras

- mãos pode ultrapassar a linha de divisões dos times.
- mãos pode acertar a bola na cabeça.

Modo de jogar.

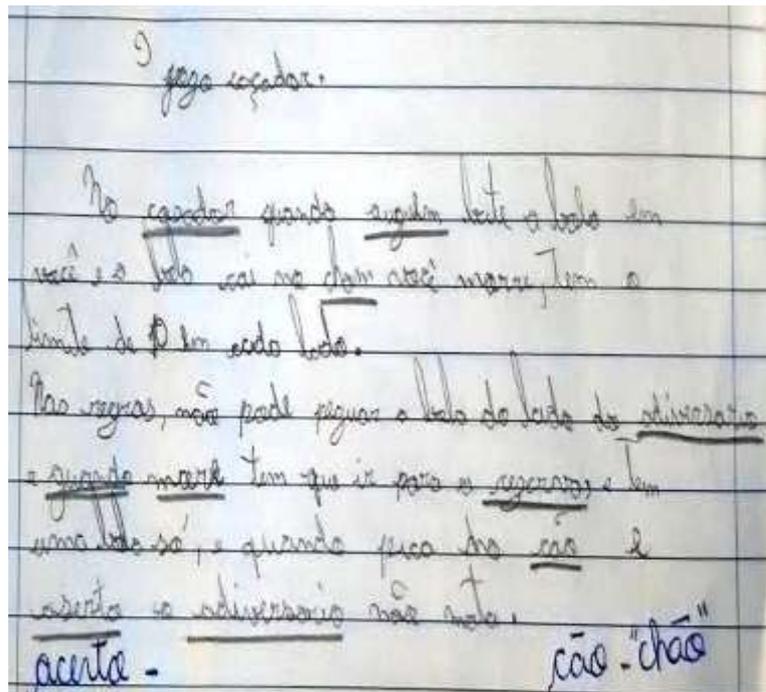
Você precisa dividir os campos deixando 10 jogadores escolhendo 1 para fazer uma defesa de cada time, o time que acertar a bola no outro para matar.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Jogo caçador	
Material	-bola -20 jogadores
Regras	-não pode utrapaçar a linha de divisão dos times. -não pode acertar a bola na cabeça.
Modo de jogar	Você precisa dividir os canpos obitendo 10jogadores escolhendo 1 para ficar na reserva de cada time, e tenque acertar a bola no outro para matar.

Texto 10

Figura 10 – Diagnóstico (2015) – Produção de Texto (regra de jogo).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O jogo caçador

No **casador** quando **alguem** bate a bola em você e a bola cai no **cham** você morre, tem o limite de 10 em cada lado. Nas regras, não pode pegar a bola do lado do **adversário** e **quando more** tem que ir para a **reserva**, e tem uma bola só, e quando pica no **cão** e **aserta** o **adversário** não mata.

Após a leitura das produções dos alunos e o reconhecimento das dificuldades ortográficas, os categorizamos conforme a classificação de Oliveira (2005). O autor destaca que

A classificação a ser trabalhada aqui não pretende ser uma classificação definitiva. Pretende, isto sim, mostrar que uma classificação não é apenas possível mas também desejável. A vantagem de se ter uma classificação dos problemas de escrita é exatamente a de se poder separar esses problemas segundo a sua natureza. Isto feito, torna-se muito mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica. (OLIVEIRA, 2005, p.42)

Ao classificarmos os problemas de escrita dos alunos, foi possível verificarmos quais foram os mais recorrentes para a elaboração de uma proposta pedagógica de cunho reflexivo, que abordassem atividades ortográficas para alunos que já sabem ler e escrever do 6º ano do Ensino Fundamental.

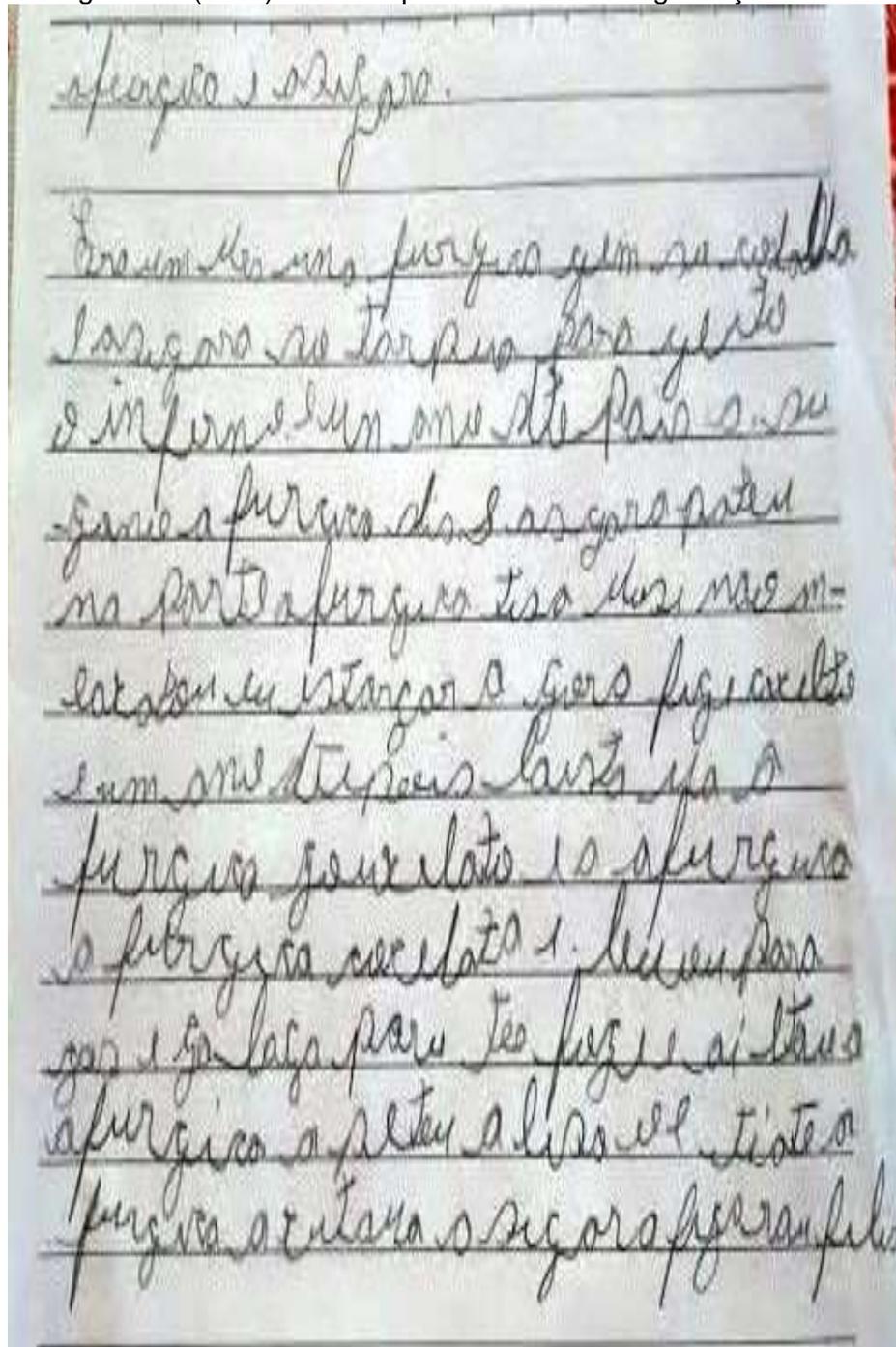
2.4.1 Diagnóstico das dificuldades ortográficas dos alunos

(descrição dos erros nas produções escritas dos alunos (fábula e regra de jogos – 20 alunos).

GRUPO 1- REPRESENTAÇÃO DE ESCRITA ALFABÉTICA

G1A - Escrita pré-alfabética (aluno avaliado e que frequenta sala de recurso no período contrário à sua aula).

Figura 11– Diagnóstico (2015) – Escrita pré-alfabética - categorização de Oliveira (2005).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

G1B- ESCRITA ALFABÉTICA COM CORRESPONDÊNCIA TROCADA POR SEMELHANÇA DE TRAÇADO (como m e n, p e q, b e d).

Quadro 01 – Diagnóstico (2015) – Troca do “m” pelo “n” pela semelhança de traçado – categorização de Oliveira (2005).

Troca do “m” pelo “n”/ do “n” pelo “m”		Omissão da letra “m” ou letra “n”	
Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Escrita do aluno	Escrita ortográfica
senpre(4 alunos) un(2 alunos) tempo(um aluno) suniu(um aluno) *conesou(um aluno) faninto(um aluno) *nedese(um aluno) foran(um aluno) ficaran(um aluno) con(um aluno) conida(um aluno) bomzão(um aluno) *movineto(um aluno) emtão(um aluno) ponba(um aluno) ponbinha(um aluno) min(um aluno) emcontrar(um aluno) numca(um aluno) fone(um aluno) noral (um aluno) linparam (um aluno) tine(um aluno) norre (um aluno) enbaixo(dois alunos) sonba (um aluno) anigos(um aluno) canpos(um aluno)	sempre um tempo sumiu começou faminto me desse foram ficaram com comida bonzão movimento então pomba pombinha mim encontrar nunca fome moral limparam time morre embaixo sombra amigos campos	tabem(um aluno) quado(um aluno) *movineto(um aluno) *desedo(um aluno)	também quando movimento descendo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

G1C- ESCRITA ALFABÉTICA COM CORRESPONDÊNCIA TROCADA PELA MUDANÇA DE SONS (Geralmente ocorre no ditado, ao ouvir as palavras o aluno as repete, sussurrando, os sons se ensurdecem e a consequência é a troca de letras).

Quadro 02 – Diagnóstico (2015) – troca de letra pela mudança de som - categorização de Oliveira (2005).

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Escrita do aluno	Escrita ortográfica
tando(um aluno) seguinde(um aluno) cando(um aluno) guando(dois alunos) costava(um aluno) costa(um aluno)	tanto seguinte quando quando gostava gosta	acradecido(um aluno) chujo(um aluno) sobrefiver(um aluno) *atrafesar(um aluno) risava(um aluno) familha(um aluno)	agradecido sujo sobreviver atravessar risada família

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

GRUPO 2 – CASOS CONSIDERADOS OS MAIS IMPORTANTES:

G2A – Erros relacionados às relações biunívocas entre os sons e os grafemas (não tivemos nesse diagnóstico, erros dessa natureza).

G2B- VIOLAÇÕES DAS REGRAS INVARIANTES QUE CONTROLAM A REPRESENTAÇÃO DE ALGUNS SONS (casos que ao mesmo tempo são regidos pela pauta sonora e pelas regras – o caso do “g” que seguido do “u” e na sequencia outra vogal (a, e ou i) modifica o valor da letra “g” como em “guaraná”, “guerra” ou “guitarra”).

Quadro 03 – Diagnóstico (2015) - categorização de Oliveira (2005).

Escrita do aluno	Escrita ortográfica
jogei(dois alunos) conseguiu(um aluno) algem(um aluno)	joguei conseguiu alguém

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

G2C- VIOLAÇÕES DA RELAÇÃO ENTRE OS SONS E OS GRAFEMAS POR INTERFERÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DO DIALETO DO APRENDIZ.

Quadro 04 – Diagnóstico (2005) – influência da fala - categorização de Oliveira (2005).

Escrita do aluno	Escrita ortográfica
robou/roba(um aluno) vuando(um aluno) assubiou/assubia(um aluno) dificundade(um aluno) auguem(um aluno) voutou(um aluno) *utrapaçar(um aluno) vistia(um aluno) *desedo(um aluno) volto(dois alunos) vou(dois alunos) voal(um aluno) descongela(um aluno) more(um aluno) pareira(dois alunos) ferou(um aluno) corendo(três alunos) coreno(dois alunos) dotro(um aluno) otro (um aluno) dum (um aluno)	roubou/rouba voando assobiou/ assobia dificuldade alguém voutou ultrapassar vestia descendo voutou voou voar descongelar morre parreira ferrou correndo correndo do outro outro de um
<p>Obs: A palavra “desedo” (descendo), escrita pelo aluno encaixa nessa categoria, devido ao fato dele ter dificuldades na fala. O aluno faz sessões com fonoaudióloga.</p> <p>As palavras que possuem “rr” e foram escritas com “r”, são influências do dialeto de cidades de Santa Catarina, que fazem divisa com Paraná e que ficam próximas de nossa cidade. Eles pronunciam um “r” só nas palavras que possuem “rr”.</p>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

G2D- VIOLAÇÃO DE FORMAS DICIONARIZADAS (são os casos de arbitrariedade da língua escrita, relacionados a historicidade da língua e a própria constituição da ortografia, ou seja, há uma única forma de escrever, embora haja tecnicamente outra possibilidade de escrita).

Quadro 05 – Diagnóstico (2015) – arbitrariedade 1 - categorização de Oliveira (2005).

Palavras escritas com “c” ou “ç”, mas com som de “s”.	
Escrita do aluno	Escrita ortográfica
certo(um aluno) em cima(um aluno) começou(três alunos) um pedaço (um aluno) pedaço (um aluno) acertar (um aluno) pesa(um aluno) *ortalisa(um aluno)	certo em cima começou um pedaço pedaço acertar peça hortaliça

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 06 – Diagnóstico (2015) arbitrariedade 2 - categorização de Oliveira (2005).

Palavras escritas com “ss” ou “sc” com som de “s”	
Escrita do aluno	Escrita ortográfica
*utrapaçar(um aluno) diso(um aluno) dese(um aluno) oso(um aluno) passou (um aluno) *atrafessar(um aluno)	ultrapassar disso desce osso passou atravessar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 07 – Diagnóstico (2015) – arbitrariedade 3 - categorização de Oliveira (2005).

Outras arbitrariedades relacionadas as letras “s” e “z”	
Escrita do aluno	Escrita ortográfica
pases(um aluno) ves(um aluno) preza(um aluno) trêz(um aluno) rezerva(três alunos)	pazes vez presa três reserva

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 08 – Diagnóstico (2015) – arbitrariedade 4 - categorização de Oliveira (2005).

Outras arbitrariedades relacionadas as letras, “x” e “ch”.	
Escrita do aluno	Escrita ortográfica
deicharia(um aluno)	deixaria

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 09 – Diagnóstico (2015) – arbitrariedade 5 - categorização de Oliveira (2005).

Escrita do aluno	Escrita ortográfica
eziste(um aluno)	existe

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 10 – Diagnóstico (2015) – arbitrariedade 6 - categorização de Oliveira (2005).

Outras arbitrariedades relacionadas a letra “h”.	
Escrita do aluno	Escrita ortográfica
*ortalisa(um aluno)	hortaliça

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

GRUPO 3 - OUTROS CASOS (heterogêneo)

G3A- VIOLAÇÃO NA ESCRITA DE SEQUÊNCIAS DE PALAVRAS

Quadro 11 – Diagnóstico (2015) - segmentação - categorização de Oliveira (2005).

Casos de segmentação			
Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Escrita do aluno	Escrita ortográfica
tododia(um aluno) pegalo(um aluno) minhavo(um aluno) *umpedaso(um aluno)	todo dia pegá-lo minha avó um pedaço	minhamiga(um aluno) temque(três alunos) apouco(um aluno)	minha amiga tem que a pouco

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

G3B- OUTROS CASOS

Quadro 12 – Diagnóstico (2015) - hipercorreção - categorização de Oliveira (2005).

Hipercorreção			
Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Escrita do aluno	Escrita ortográfica
somiu(um aluno) quiejo(um aluno) obitendo(um aluno)	sumiu queijo obtendo	fikava(um aluno) adiversario(um aluno) lagoua(um aluno)	ficava adversário lagoa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O aluno tenta acertar a ortografia e num ato de correção sem conhecer as regularidades e irregularidades da mesma, acabam por cometer transgressões na escrita, as quais categorizamos como hipercorreção. Bortoni-Ricardo (2004) explica que

Chamamos de hipercorreção o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer um erro. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.28)

Os erros que os alunos cometem ao formular hipóteses para registrar a ortografia conforme a norma padrão ensinada na escola, revelam a preocupação em escrever corretamente a língua, exagerando no zelo da escrita ortográfica, a qual ela desconhece as regularidades e irregularidades que permeiam a ortografia. Nóbrega (2013) cita que

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

As hipercorreções ocorrem quando o aluno, de certa forma, começa a preocupar-se com a escrita ortográfica. Mas com a falta de sistematização de atividades sobre a ortografia, deixa o aluno a mercê de seus próprios conhecimentos, realizando hipóteses de escrita que não são condizentes com a norma padrão.

Quadro 13 – Diagnóstico (2015) – casos acidentais - categorização de Oliveira (2005).

Acidentais			
Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Escrita do aluno	Escrita ortográfica
Nem (um aluno) tima (um aluno)	não time	Cacador(um aluno) cham (um aluno)	Caçador chão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Foi possível perceber, por meio dessa geração de dados nos textos diagnósticos, que os alunos apresentam dificuldades ortográficas variadas. Os problemas mais recorrentes puderam ser verificados nas palavras consideradas como casos de irregularidades da nossa ortografia, os quais envolvem a escrita de palavras que utilizam o h no início, assim como na maioria das vezes o s, sc, z, x, ch, g, j, ç, ss, e o c, na posição mediana da palavra (alguns casos também na posição inicial), justamente por serem palavras que não são regidas por regras e não possuem contextos regulares. São aqueles casos considerados arbitrários, em que a memorização e o uso do dicionário são imprescindíveis para a aprendizagem.

Além dos problemas ortográficos relacionados às arbitrariedades, outras dificuldades na escrita foram observadas nas palavras que apresentam regularidades ortográficas, as quais serão também contempladas na proposta didática aplicada. O emprego do **m** e **n** no final de sílaba, no meio da palavra. No uso do **r** e do dígrafo **rr** na posição mediana da palavra, assim como a colocação do **g** e do dígrafo **gu** no meio das palavras.

No próximo capítulo apresentamos a proposta pedagógica planejada sistematicamente partindo da leitura de textos do gênero causa. Em seguida, produções escritas, para novo diagnóstico, haja vista que houve mudanças na turma de 2015 para 2016. Após o diagnóstico conforme categorização de Oliveira(2005), sistematização de atividades ortográficas em três módulos. E ao final a produção escrita final dos alunos.

3 PRODUÇÃO DIDÁTICA: ORTOGRAFIA, LEITURA E ESCRITA

Neste capítulo apresentamos a proposta didática aplicada em 2016 na turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Optamos por uma Unidade Didática que segue a metodologia da sequência didática, a qual é possível organizar um conjunto de atividades escolares de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito, portanto o texto.

De acordo com Geraldi (1997)

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. [...] Sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva, constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

A partir do texto como ponto de partida e ponto de chegada é que introduzimos o trabalho com a metodologia da sequência didática com o gênero causa. Considerando que é um gênero propício para refletir sobre a linguagem na modalidade falada e na modalidade escrita, por meio de criação de módulos a partir da primeira produção do aluno, observada e categorizada pela classificação de Oliveira (2005), com atividades focadas nas dificuldades ortográficas dos alunos, pois nosso foco de ensino aprendizagem é a ortografia.

3.1 UNIDADE DIDÁTICA: GÊNERO CAUSO COM FOCO NA ORTOGRAFIA

A princípio temos a ilusão de que o aluno pode aprender a escrever ortograficamente correto, a partir da leitura. No entanto, a leitura, mesmo sendo uma atividade importante que auxilia o processo de aprendizagem da escrita não tem dado conta de fazer o aluno refletir sobre o que escreve e como escreve ortograficamente. Segundo Cagliari (1999),

A grande mestra da ortografia é a leitura, sobretudo, a leitura individual, sem cobranças nem avaliações. A leitura que se faz pelo prazer de ler. O aluno que se interessa pela leitura resolve através

dela a maioria das dificuldades que pode encontrar no dia a dia de suas atividades em sala de aula, inclusive problemas de ortografia. (CAGLIARI, 1999, p.94)

Certamente a leitura é a grande mestra da ortografia, quando o aluno já é capaz de refletir sobre o que escreve e como escreve. Realidade que não atinge grande parte dos alunos da escola pública, que se encontra nos anos finais do Ensino Fundamental.

As dificuldades ortográficas registradas nos textos dos alunos provocam inquietações, mas ao mesmo tempo, nos desafia a buscarmos conhecimentos teóricos e metodológicos, para solidificar o trabalho com a escrita, com a finalidade de desenvolver a consciência ortográfica.

Uma das possibilidades de ensino da ortografia é aquele organizado por meio da metodologia da Sequência Didática (SD), que vise propor atividades reflexivas, oportunizando aos alunos a iniciativa de criar hipóteses de escrita, formulando regras quando possível ou compreendendo que na língua há certas arbitrariedades, as quais devemos memorizar.

A ortografia vigente é invariável, portanto a escola deve cumprir o seu papel de ensiná-la. E aos alunos cabe compreender a necessidade de cultivar suas origens linguísticas, mas aprender e dominar socialmente a escrita ensinada na escola. Cagliari (1998) aponta que o professor tem que esclarecer quais as expectativas da escola e da sociedade quanto à aprendizagem e ao uso da escrita. Assim, com o passar do tempo, o aluno será capaz de articular as variantes linguísticas, que aprendeu, em cada contexto social em que se encontra.

O trabalho dar-se-á pela elaboração uma unidade didática, partindo de textos do gênero causa, os quais permitem ainda na apresentação da situação e reconhecimento do gênero, refletir sobre a variação linguística, devido ao fato das marcas da oralidade estarem presentes.

Após o reconhecimento do gênero e reflexão sobre a língua, com atividades orais, o aluno fará a sua produção inicial escrita.

A princípio serão três módulos elaborados com atividades reflexivas sobre ortografia, embasadas na classificação de Oliveira (2005), a qual engloba três grupos (G), assim esquematizados:

Grupo 1 (G1) - Os problemas mais visíveis da escrita, que violam a própria natureza de uma escrita alfabética (escrita pré-alfabética; escrita alfabética com

correspondência trocada por semelhança de traçado; e a escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons).

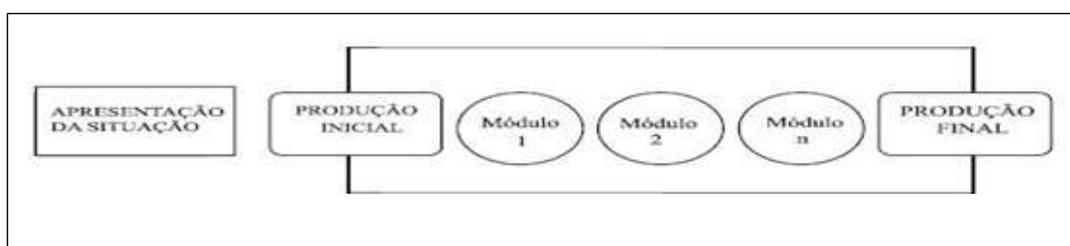
Grupo 2 (G2) - Segundo Oliveira, inclui-se aqui os problemas realmente importantes (violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas; violações das regras invariáveis que controlam a representação de alguns sons; violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz; e violação de formas dicionarizadas).

Grupo 3 (G3) - Casos em que a ortografia exige um controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra. Grupo heterogêneo (violação na escrita de sequências de palavras; e Outros casos).

Em seguida o aluno produzirá um texto chamado de produção final. E é no momento da elaboração dessa produção final que nós iremos analisar interpretativamente se a proposta de ensino por meio de uma SD com foco na ortografia motivou o aluno a refletir no ato da escrita.

A proposta metodológica desta Unidade Didática, constitui-se em um modelo de trabalho metodológico a partir dos gêneros, desenvolvidos por um grupo de Genebra. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “Uma "sequência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p.98)

Esquema para a sequência didática:



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.98

Os autores propõem a SD a partir de um gênero específico. Com base no modelo SD teremos como ponto de partida o gênero causa, no entanto as questões relacionadas a especificidades do gênero serão trabalhadas na oralidade, explorando a variação linguística.

A SD encontra-se assim organizada: primeiramente apresentamos a situação, propomos aos alunos a leitura de vários textos do gênero causa, além de explorar

oralmente o reconhecimento do gênero, também apontamos marcas da oralidade nos textos e interagimos sobre a variação linguística.

A produção inicial, consiste em reproduzir na escrita de um causo lido ou ouvido, com o intuito de novamente diagnosticar as incorreções ortográficas mais recorrentes, agora dos alunos que se encontram no 7ºano. Os módulos trarão atividades relacionadas à ortografia, nosso foco de estudos.

Fizemos três módulos com atividades ortográficas que possibilitam ao aluno refletir sobre sua escrita ortográfica. Essas atividades estão correlacionadas com as três categorias elencadas na classificação de Oliveira (2005). Ao final faremos uma nova produção do gênero causo, para verificar se as atividades propostas tiveram efeito reflexivo no momento da escrita, ou seja, se o aluno está questionando como escrever determinada palavra, e se consegue elaborar a escrita propositalmente como sugere a estrutura composicional do gênero, empregando marcas da oralidade e caracterizando a fala da personagem de acordo com a variação linguística abordada no texto.

Vamos sugerir aos alunos que criem o seu próprio guia ortográfico. À medida que as atividades dos módulos vão se concretizando, eles montam seu guia no final do caderno e nós registramos em cartazes afixados no mural da sala.

3.2 A PROPOSTA DE ENSINO

3.2.1 Apresentação da situação

No início do trabalho, verificamos o que nossos alunos sabiam sobre o gênero “causo”, questionando-os:

- Vocês já ouviram a palavra “causo”? E sabe o que ela significa?
- Você já ouviu algum “causo” ou alguém dizer que iria contar um causo?
- Vamos ver qual significado encontramos no dicionário da palavra “causo” e vamos registrar no caderno, para depois interagirmos.

Pesquisamos o significado da palavra “causo” no dicionário, uns encontraram e outros não, pois tínhamos dicionários de diferentes autores, interagimos com os

alunos sobre o que eles pensavam e que encontraram de significado da palavra "causo".

Em seguida lhes apresentamos um vídeo da TV cultura. Rolando Boldrin contava um causo <https://www.youtube.com/watch?v=UBgh6bs9QZ8>).

Deixamos a disposição dos alunos, os livros de causos selecionados: Causos de ônibus e outros acontecimentos de Daniela Kanno, Contanto Causos de Rolando Boldrin e Proseando causos do Brasil também de Rolando Boldrin. Além dos livros várias cópias de textos impressos, para leitura. Posteriormente, partilhamos os textos lidos, um momento de interação oral. Alguns causos escolhidos pelos alunos foram lidos na sala, em voz alta.

TEXTOS DO GÊNERO CAUSO PARA LEITURA	AUTOR
A vingança do Caipira (anexo 1)	Mirian Sales
Rancho da Pimenta (anexo 2)	Kennedy Pessoa Barbosa
Mistério do interior http://colunasertaneja.blogspot.com.br/p/causos-caipira.html - acesso em 12 de março de 2016.	
Visto e ouvido naquela venda de portas abertas para o estradão http://colunasertaneja.blogspot.com.br/p/causos-caipira.html - acesso em 12 de março de 2016.	Luiz Vilela
Na fazenda http://colunasertaneja.blogspot.com.br/p/causos-caipira.html - acesso em 12 de março de 2016.	
Paciência do Minerero http://colunasertaneja.blogspot.com.br/p/causos-caipira.html /- acesso em 12 de março de 2016.	

Na sequência, após a leitura dos textos causos, realizamos a interação oral na sala, por meio das questões abaixo:

- Vocês já tinham lido ou ouvido textos como esses?
- Onde? E quem contou ou leu para vocês?
- Vocês conhecem alguém que conta causos aqui no bairro? Quem? Lembra de algum causo contado por ele? Caso afirmativo qual?
- Vocês já conheciam Rolando Boldrin, contador de causo na TV e autor dos livros que vocês manusearam?
- Esse gênero "causo", também é escrito. Vocês conhecem outros autores do gênero? Quais?

- Onde podemos encontrar esse gênero? Só na TV? Em rodas informais de conversas? Será que podemos encontrá-los em jornais, em revistas? Onde será que eles circulam?
- E quem geralmente se interessa por esse tipo de texto narrativo?

Junto com os alunos faremos a leitura do caso: “Enforcando o Ladrão” de Rolando Boldrin, texto disponível no livro *Proseando - causos do Brasil*, p.16-18.

As questões relacionadas ao contexto de produção, reconhecimento do gênero serão abordadas na modalidade oral. Haja vista que o nosso foco de ensino é a ortografia.

Atividades orais e de localização no texto por meio da interação em sala de aula (contexto de produção e reconhecimento do gênero).

Ao interagirmos sobre as questões abaixo na oralidade, objetivamos proporcionar ao aluno reconhecer as características do gênero assim como sua constituição, para que os alunos possam também escrever causos. Os quais serão utilizados para novo diagnóstico para as dificuldades ortográficas.

Partindo do título do texto e do nome do autor, segue os questionamentos.

- 1- Você já leu outros causos desse autor? Quais? Vamos falar sobre eles?
- 2- Quando e onde esse caso foi publicado?
- 3- Com base nas informações recebidas sobre o gênero caso, fale como as personagens e os demais elementos da narrativa: enredo, tempo, espaço e o narrador se constituem no texto.
- 4- Por que esse texto é considerado caso? Explique.
- 5- Qual é a finalidade desse texto? Ele foi escrito para que tipo de público?
- 6- Indique os possíveis suportes para o caso e quais os meios de circulação?
- 7- O que causa humor no caso?
- 8- Qual a temática do caso?

- 9- Em relação à linguagem o que podemos observar? Há expressões e palavras que são marcas da modalidade oral da língua? Explique.
- 10- Você encontrou palavras escritas erradas ortograficamente no texto? Quais?
- 11- Essas palavras são empregadas no texto com alguma finalidade? Explique.
- 12- Vamos reler o texto procurando identificar palavras ou expressões que revelam marcas da oralidade.
- 13- Quais palavras estão ortograficamente erradas no texto? E como elas deveriam estar grafadas no texto? Explique oralmente qual letra pode ser substituída e por quê?

3.2.2 Produção

Após o reconhecimento do gênero causo e sua estrutura por meio das questões acima no ato da interação, alguns alunos contarão aos colegas causos ouvidos de familiares ou assistidos no you tube em casa. Escolherão um deles para recontar na escrita. Em seguida, o professor classificará as dificuldades ortográficas, seguindo a categorização de Oliveira (2005) para preparar os módulos referentes a ortografia.

Serão três módulos organizados com vocábulos, expressões ou trechos dos causos trabalhados na oralidade anteriormente, com o objetivo de fazer o aluno refletir, apontando possibilidades de escrita, articulando regras e principalmente compreendendo que há casos arbitrários da língua, que não tem como produzir regras. São irregularidades que podem ser memorizadas e fazer uso do dicionário sempre que necessário. O processo de interação na oralidade na sala de aula é que norteará basicamente todo o trabalho.

3.2.3 Módulos de Ensino da Ortografia

3.2.3.1 Módulo 1

O módulo abrange Grupo 1 (G1) - classificação de Oliveira- 2005. Os problemas mais visíveis da escrita, que violam a própria natureza de uma escrita alfabética (escrita pré-alfabética; escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado; e a escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons).

Nesse módulo, podemos elaborar atividades como estas, a partir dos erros ortográficos dos alunos:

Atividade 1

a) Complete as palavras abaixo com “m” ou “n” se achar necessário olhe no texto: Enforcando o ladrão de Rolando Boldrin.

nu__ca	assu__to	gra__des
te__pos	aco__teceu	pla__tações
ai__da	se__pre	le__bro
i__felizme__te	faze__das	segui__te
pe__desse	e__forcado	fica__do
depe__durado	ni__guém	co__tratado

b) Transcreva as palavras nos quadros a seguir, separando as que são escritas com ‘m’(no final da sílaba) daquelas escritas com ‘n’(no final da sílaba).

‘m’	‘n’

Responda:

Quais as letras que aparecem depois do ‘m’ nas palavras acima?

Quais as letras que aparecem depois do ‘n’ nas palavras acima?

c) No quadro abaixo, escreva outras palavras que possam ser encaixadas de acordo com o emprego do ‘m’ e do ‘n’ (atividade em grupo, conversar com os colegas)

‘m’	‘n’

Observando as palavras que foram retiradas do texto e as que você escreveu, vamos formular uma regra para o uso do ‘m’ e do ‘n’. Qual seria?

d) No texto também aparecem às palavras com ‘m’ no final:

bem – comum – resolveram – reuniram – com – ninguém – um – pegaram.

*Quais dessas palavras são verbos? Escreva-os aqui:

*Esses verbos representam que tempo verbal?

*Escreva-os novamente fazendo a troca do ‘am’ pelo ‘ão’.

*Agora eles representam que tempo verbal?

*Algumas dessas palavras não são verbos, no entanto estão escritas com ‘m’ no final. Reescreva-as e vamos pesquisá-las no dicionário para descobrirmos a qual classe de palavras pertence.

*No texto não aparece nenhuma palavra terminada com ‘n’, mas você conhece alguma? Vamos pesquisar e à medida que nós vamos encontrando-as nas nossas leituras, vamos registrando-as no cartaz que ficará no mural. (quando tivermos aproximadamente 10 palavras registradas, vamos tentar criar uma regra, para ver se há essa possibilidade, refletindo. Talvez os alunos cheguem a conclusão que há palavras que foram grafadas conforme sua historicidade ou a

convenção ortográfica, assim como palavras que não fazem parte do vocabulário do aluno).

Atividade 2

- a) Faremos um ditado com palavras retiradas do texto e outras que apareceram na produção escrita dos alunos em 2015.

Ditado: toca – pendurar – enforcado – corda – botar – gostava – gosta – sujo – dito – chance – tanto – enquanto – sobreviver – verídico _ garoto mambo - pertinho - breque - caboclo - pessoa.

Obs: nessa atividade, há necessidade, no ato da interação, fazer com os alunos repitam cada palavra antes de escrever em voz alta, percebendo o som que cada uma delas adquire na oralidade (caso específico de um aluno que tem problema de dicção, cuja mãe já está levando ao fonoaudiólogo). No momento da correção pedir ao aluno para registrar a palavra no quadro, pois nesse momento outros alunos interagem dando possibilidades diferentes de escrever, conforme o aluno ouve. E é o momento do professor interferir fazendo a troca de consoantes na palavra para formar novas palavras e eles irem percebendo o valor sonoro de cada letra. Ex: **c**orda / **g**orda - **t**oca / **D**oca

Atividade 3

Forme palavras com a combinação das consoantes abaixo com as vogais. Palavras que possuam significado.

b	c	d	f	g	j	L	m	n	p	r	t	v
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

*(O professor deverá motivá-los a escrever o maior número possível de palavras, interagindo com os colegas para verificar se a palavra criada possui significado e faz parte do contexto do aluno).

<i>p</i>	<i>t</i>	Pata		
<i>v</i>	<i>c</i>	Vaca		
<i>l</i> a <i>t</i> a		Lata	e	a
<i>M</i>	<i>l</i>			

a	e		a	i

i	a		a	o

o	a		a	u

u	a		

- Pedir aos alunos que leiam as palavras escritas e os alunos registrarão em um cartaz;
- À medida que os alunos lêem as palavras, o professor deverá instigá-los a refletir que cada uma delas tem um significado e só o fato de fazer a trocar de uma letra, a palavra ganha novo sentido, assim como na fala o som é diferente. Ex: bata-cata-data-gata-lata-mata-nata-pata-rata-tata.

Forme as palavras, depois vamos lê-las e verificar quais possuem significado, riscando aquelas que não possuem sentido.

A vertical list of letters: P, B, T, D, F. Arrows point from each letter to a central box containing the word "Ato". To the right is a box with five horizontal lines for writing.

A vertical list of letters: P, B, T, D, F. Arrows point from each letter to a central box containing the word "aca". To the right is a box with five horizontal lines for writing.

A vertical list of letters: P, B, T, D, F. Arrows point from each letter to a central box containing the word "oca". To the right is a box with five horizontal lines for writing.

Obs: Nesse grupo têm atividades direcionadas principalmente a dois alunos que são avaliados, apresentam dificuldades na aprendizagem abaixo da média, como distúrbio/transtorno de aprendizagem. Eles são atendidos, individualmente, no período contrário, ou seja, pela manhã, por um professor de sala de recursos. O trabalho com esses dois alunos será diferenciado, pois teremos que trabalhar o reconhecimento das letras do alfabeto na sua representação sonora mais elementar, para formação das palavras.

3.2.3.2 Módulo 2

Esse módulo abrange Grupo 2 (G2) - Segundo Oliveira, inclui-se aqui os problemas realmente importantes (violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas; violações das regras invariáveis que controlam a representação de alguns sons; violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz; e violação de formas dicionarizadas).

Uso do “r” e do “rr”

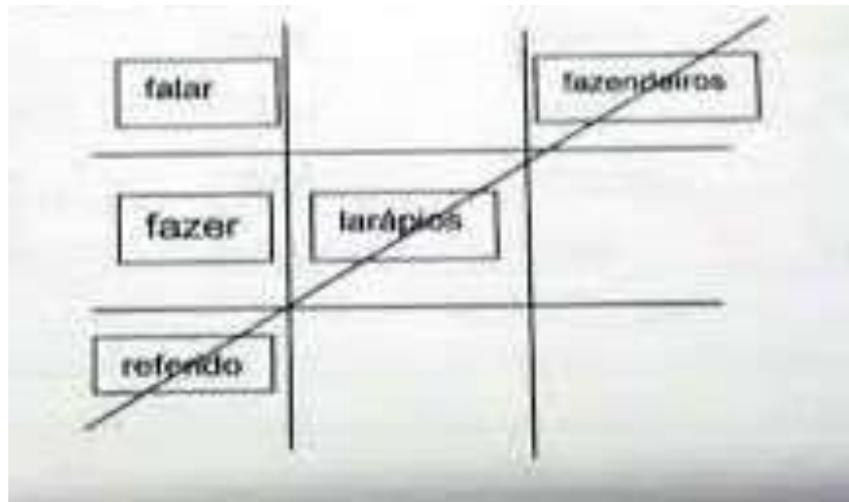
R (forte)	<ul style="list-style-type: none"> • Usamos em posição inicial das palavras (rio, região); • No começo de sílaba precedida de N ou S (honra, Israel); • Em final de sílaba, em posição interna ou final de palavra, dependendo da variedade (sargentão, perto, mar, calor); • Usa-se também no final dos verbos no infinitivo (falar, fazer).
R (brando)	<ul style="list-style-type: none"> • Entre vogais usamos o “r” brando ou tremido como apontam as crianças (referido, fazendeiros, larápios); • Segunda consoante em encontros consonantais (prazo, tronco).
RR (forte)	<ul style="list-style-type: none"> • Aparece entre vogais, dígrafo (barranco, carrasco, terra, corrida).

Atividade 1

Jogo da velha ortográfico

O jogo necessita de dois jogadores. Eles deverão observar as palavras que receberão e de acordo com as regras acima, lendo em voz alta e refletindo sobre o som produzido. Para que haja o vencedor as palavras devem pertencer à mesma regra. Como no exemplo. (essa atividade em que o aluno pronuncia a palavra, faz com que na interação eles se auto corrijam, pois alguns alunos trocam na fala o “r” pelo “rr”, devido a procedência regional de sua família (Santa Catarina), cada vez que

terminarem a jogada tendo ganhador ou não o aluno deve colar no caderno a folha do jogo).



alvoroço	carroça	Rica	roubo	enforcado	ferramenta
Botar	perto	Serra	seria	servir	corda
dependurado	seguir	Ouvir	rio	urubus	rumo

ligeiro	terrível	rodeio	atirei	parei	chorar
rugido	certo	carrão	companheiro	ir	cigarrinhos
terremoto	Tarde	relance	pergunta	recebe	recordando

Atividade 2

Complete as palavras com “rr” ou “r” de acordo com as regras citadas acima.

a__asar	ba__aca	poei__a	memó__ia	ca__egar	chima__ão
tesou__a	gua__aná	salá__io	ca__eca	chu__asco	to__e
ga__afa	golei__o	de__ubar	tercei__o	armá__io	i__itado
minei__o	ba__iga	ju__amento	cacho__o	leitu__a	go__ila
co__upto	du__o	ga__a	ca__a	fe__eiro	co__igir
ama__ar	embo__a	e__ado	feiu__a	to__esmo	a__oz

Atividade 3

Leia em voz alta as palavras e escreva frases com cada uma delas, que estão no quadro abaixo, com “rr” ou “r”, de acordo com o seu sentido, se necessário use o dicionário.

carro	Era	coro	morro	arranha
corro	carrinho	forro	muro	sarro
moro	forra	caro	aranha	carinho
Fora	murro	saro	erra	foro

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____
- 7 _____
- 8 _____
- 9 _____
- 10 _____

Atividade 4

Observe o trecho retirado do causo - Enforcando o ladrão - e realize as atividades abaixo:

“O ladrão que fosse apanhado seria levado pra bêra do rio - e isso lá é o que não falta - e, num galho que pendesse para o referido rio seria enforcado, ficando seu corpo dependurado como a servir de banquete pros urubus - que aliás, por lá ta cheio voando no céu azul.”

- 1- Circule as palavras que estão grafadas erradas segundo a ortografia vigente.
- 2- Sublinhe partes desse trecho que você considera como se o narrador estivesse utilizando a expressão oral.
- 3- No texto aparecem as palavras: “bêra”, “pros”, “entônce”, “pindura”. São expressões populares necessárias a esse gênero? Explique.

Atividade 5

Loteria ortográfica

Você deverá assinalar a opção que traz a grafia correta. E explicar o porquê de sua escolha nas linhas abaixo. Se considerar que as duas estão corretas, marcar a coluna do meio e explicar ambas.

1		garganta		carganta	
2		secundo		segundo	
3		corda		gorda	
4		margem		marguem	
5		gera		guerra	
6		peguaram		pegaram	
7		sargentão		sarguentão	
8		galo		Calo	
9		garaná		guaraná	
10		região		reguião	
11		segir		seguir	
12		gente		jente	
13		guitarra		guitarra	

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

Vamos tentar formular uma regra a partir das seguintes informações: **“gu” antes de a, e ou i formam um dígrafo**(duas letras representam um único som). Como em **guaraná, briguenta, guincho**. Já o **“g”** antes de **“a”, “o” e “u”**, formam sílabas como nas _____ palavras: _____, _____ e _____ . E o **“g”** antes do **“e”** ou do **“i”** formam palavras como: _____ e _____. Há diferenças entre o som produzido por essas letras quando são faladas? Explique: _____ No uso do **“g”** e do **“j”** se percebe diferença na pronúncia? Quando?

Explique. _____

Atividade 6

Bingo Ortográfico (cada aluno recebe uma cartela com numerações diferentes, na cartela há espaço para ele escrever a palavra cantada. Pode ser cartela cheia/ como pode ser horizontal ou vertical (combinar antes, assim como explicar para o aluno que cada conjunto de palavras possui um som diferente). Considerar ganhador o aluno que grafar corretamente o maior número de palavras, que serão corrigidas quando alguém gritar:

B	I	N	G	O
SC/som de S	S/ som de Z	C/som de S	Ç/som de S	SS/som de S
1- acrécimo	16- casamento	31- aceita	46- endereço	61- agressivo
2- adolescente	17- camisa	32- parecia	47- exibição	62- assinar
3- ascensão	18- Brasa	33- especial	48- feitiço	63- discussão
4- consciência	19- Mesa	34- acertar	49- hortaliça	64- fossa
5- crescer	20- Rosa	35- cócega	50 – dançar	65- sossego
6- descer	21- Adeus	36- cercado	51- licença	66- possante
7- fascinar	22- Asa	37- doce	52- roça	67- ressurreição
8- piscina	23- Vaso	38- esquecer	53- taça	68- massa
9- disciplina	24- Liso	39- cimento	54- tapeçaria	69- massagista
10- florescer	25- Selo	40- cisne	55- terraço	70- passeio
11- seiscentos	26- pesquisa	41- cinema	56- vidraça	71- passado
12- nascer	27- paralisia	42- cerimônia	57- vizinhança	72- acessório
13- Obsceno	28- Desistir	43- cego	58- dobradiça	73- assalto
14- acrécimo	29- desempenho	44- cigarro	59- coleção	74- pressentir
15- arisco	30- Fantasia	45- certo	60- cobiça	75- agressão

MODELOS DE CARTELAS:

B	I	N	G	O
1 _____	17 _____	32 _____	46 _____	63 _____
3 _____	22 _____	35 _____	48 _____	65 _____
7 _____	23 _____	BINGO ORTOGRÁFICO	51 _____	66 _____
8 _____	28 _____	39 _____	52 _____	70 _____
15 _____	29 _____	45 _____	60 _____	72 _____

B	I	N	G	O
2 _____	17 _____	31 _____	45 _____	61 _____
4 _____	19 _____	34 _____	49 _____	64 _____
7 _____	20 _____	BINGO ORTOGRÁFICO	50 _____	67 _____
9 _____	27 _____	38 _____	53 _____	70 _____
14 _____	30 _____	42 _____	60 _____	75 _____

Após uma rodada de bingo, vamos selecionar em colunas as palavras de acordo com o seguinte quadro:

Escritas com "SC" e com som de /S/	Escritas com "S" e com som de /Z/	Escritas com "C" e com som de /S/	Escritas com "Ç" e com som de /S/	Escritas com "SS" e com som de /S/

Complete o quadro com as palavras que você utilizou do Bingo, refletindo sobre as arbitrariedades da língua em decorrência do contexto histórico.

Grafemas	posição que se encontra na palavra	exemplos	Palavras do bingo
S ou C	No início da palavra, seguido de E ou I; No interior da palavra, entre uma consoante e uma das vogais E ou I	Certo/selo circo/silêncio inseto/perceber/ insosso/marceneiro	_____ _____ _____ _____
S ou Ç	No interior da palavra, entre uma consoante e uma das vogais A, O ou U.	adversário/calça senso/cadarço	_____ _____ _____
SS ou Ç (SÇ, raro)	No interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é A, O ou U	Passar/assobiar/ assunto/cabeça/ endereço/açúcar/ cresço	_____ _____ _____ _____
SS, C ou SC	No interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é E ou I	Passeio/disfarce/ crescer	_____ _____ _____
S ou Z	No interior da palavra, entre vogais	casa/ azulado	_____ _____
S ou Z	No final da palavra	Feliz/mês	_____ _____

Atividade 7

Jogo da memória

“G” ou o “J” (como o mesmo som)

jeito	majestade	lojista	sujeito	canjica
pajé	jejum	traje	Jeca	jiló
selvagem	geada	gilete	girafa	gibi
gengiva	ligeiro	gêmeo	gesso	ferrugem

OBS: Os próprios alunos construirão o jogo da memória, eles receberam essa tabela e escreverão cada palavra em dois pedaços iguais de cartolina pré recortado.

“X” ou o “CH” (com som de “CH”)

xerife	enxugar	feixe	mexer	queixa
xereta	enxame	abaixar	bruxa	enxaguar
churrasco	guincho	chinelo	fechadura	cochichar
guincho	encher	flecha	bochecha	pichada

“Z” ou “S” (com som de “Z”)

utilizar	realizar	cozinhar	zelo	zangado
amizade	vizinho	dureza	certeza	azeite
analisar	pesquisar	paralisar	crise	improviso
preciso	aviso	defesa	frase	trânsito

“X” ou “Z” (com som de “Z”)

êxito	exame	exagero	exibir	exato
exemplo	exigência	existir	executar	exausto
talvez	buzina	natureza	gravidez	cicatriz
limpeza	rapidez	veloz	deslize	timidez

OBS: O **objetivo** dessa atividade é fazer com que o aluno memorize e fixe a forma gráfica das palavras que possuem o mesmo som, mas grafia diferente, palavras de seu vocabulário cotidiano.

Os alunos jogarão de dois em dois, um de frente para o outro. Espalharão sobre a mesa os cartões, virados com a palavra para baixo. E iniciam o jogo, ganha quem formar mais pares até que seja pego o último cartão.

Atividade 8

Dominó ortográfico (com base na oralidade – perceber o oral e que faz a diferença nesse jogo, para dar certo. Ex: só posso colocar uma peça que tenha “X” com som “Z” ao lado de outra peça que tenha “X” também com som de “Z”).

anexo	axila
complexo	nascer
oxigênio	exigente
reflexo	relaxar
tóxico	extrair
boxe	exceção
táxi	chaveiro
crescer	descer
oscilar	exercer
piscina	roxo
adolescente	extinto
fascinar	excedente
acréscimo	cheio
exorbitar	executivo
exemplo	trouxa
exatidão	sexto
exercícios	excursão
exagero	chimarrão
xingar	enxergar
faixa	extensão
puxar	exclusão
faxina	churrasco
extrato	experiente
externo	exceto
extremo	chácara
excelente	excesso
excessivo	chave
chuveiro	chama

Oito palavras com x com som de /ks/ - anexo, axila, complexo, oxigênio, reflexo, tóxico, boxe, táxi.
Oito palavras com sc – crescer, descer, oscilar, piscina, adolescente, fascinar, acréscimo, nascer.
Oito palavras com x com som de /s/ - extremo, externo, extrato, experiente, extensão, sexto, extrair, extinto.
Oito palavras com xc – excelente, excessivo, excesso, exceção, exceto, excedente, exclusão, excursão.
Oito palavras com x com som de /z/ - exorbitar, exemplo, exatidão, exercícios, exagero, exigente, exercer, executivo.
Oito palavras com x com som de /ch/ - xingar, faixa, puxar, faxina, enxergar, trouxa, roxo, relaxar.
Oito palavras com ch – chama, chuva, chave, chácara, cheio, chimarrão, chaveiro, churrasco.

OBS: Os alunos é que montarão o jogo a partir de um exemplo que darei a eles:

Atividade 9

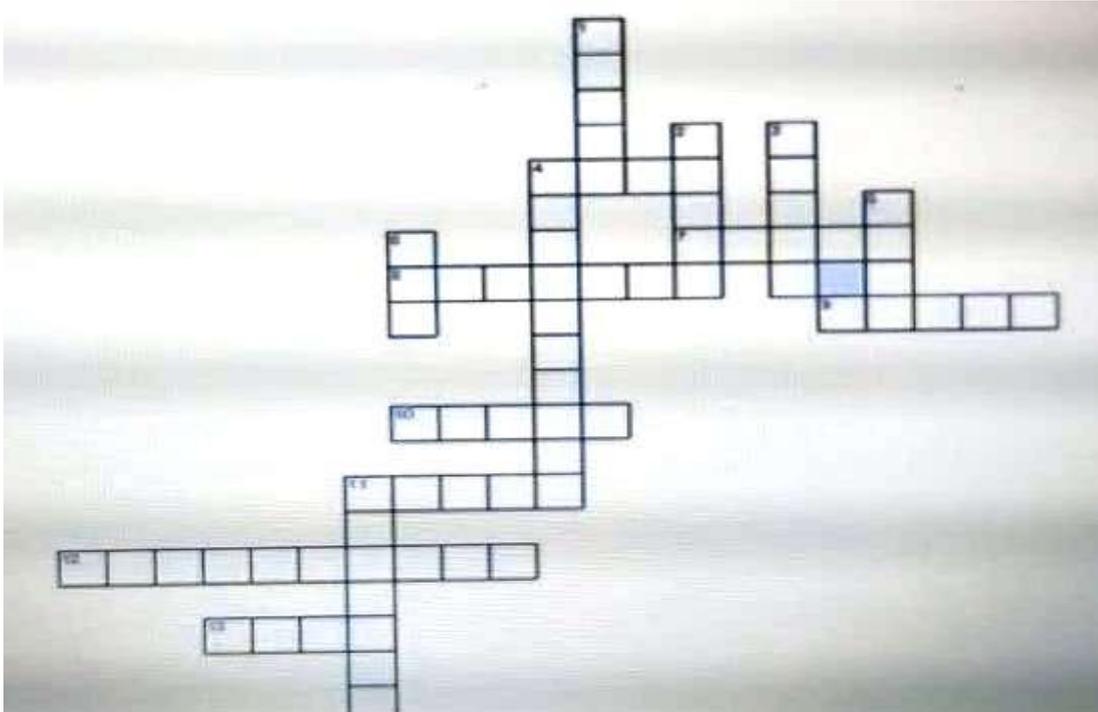
a) Cruzadinha de “AGAS” (H)

hino	Homenagear	chá	sonho	galho
hoje	Hora	honra	honesto	hotel
homem	Herói	higiene	humor	hamburger

Escreva as palavras da cruzadinha conforme as regras pré-estabelecidas abaixo:

▪ No início das palavras por razões históricas, preserva-se o H, mas ele não tem som: _____

▪ No interior das palavras, como parte integrante dos dígrafos, **ch**, **lh** e **nh**, onde assume um novo som na junção com essas letras: _____



▪Na cruzadinha tem uma palavra que indica estrangeirismo (que pertence a outra língua, mas que é usada no Brasil) qual é? Escreva-a e vamos pensar e listar mais palavras que são consideradas como estrangeirismo com a letra “H”, que assume outro som tanto no início como no meio da palavra, devido ao fato de pertencer ao inglês. Lembre-se também que há palavras com o “h” inicial por questões históricas.

c) Coloque as palavras da cruzadinha em ordem alfabética: _____

c) Se necessário utilize o dicionário e enumere a segunda coluna de acordo com o seu significado:

(1)hoje	()aquele que herda
(2)humor	()terreno onde se cultivam plantas ornamentais
(3)hora	()carteira de motorista
(4)herói	()o dia em que estamos
(5)herdeiro	()limpeza, asseio
(6)habilitação	()relativo ao homem

- | | | |
|------------|-----|---|
| (7)higiene | () | protagonista da literatura |
| (8)horto | () | capacidade de expressar o que é divertido |
| (9)humano | () | equivale a 60minutos |

3.2.3.3 Módulo 3

Grupo 3 (G3) - Casos em que a ortografia exige um controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra. Grupo heterogêneo (violação na escrita de sequências de palavras; e Outros casos).

Atividade 1

Observe o trecho retirado do causo “A fazenda” de Milton de Carvalho, o qual lemos na sala, ele não possui espaços entre as palavras, então vamos lê-lo e deixar os espaços entre as palavras, além de corrigir a ortografia que se encontra em desacordo com a norma padrão na escrita por ser um causo.

**“Dissepramuiéficaquetinha,levantôasoreiaefoioiandodentrodomat
oatéqueviuondeamarruátava.Adanadatavaemcimadeumaárvorequ
eeracaídapradentrodorio.Tavameiomocadaeolhavacomumacarade
quemqueriacumê.TiaNezindaperguntô:Eagorahome,vocênumtroce
suaispingarda.”** <http://colunasertaneja.blogspot.com.br/p/causos-caipira.html>

Reconstrua o parágrafo:

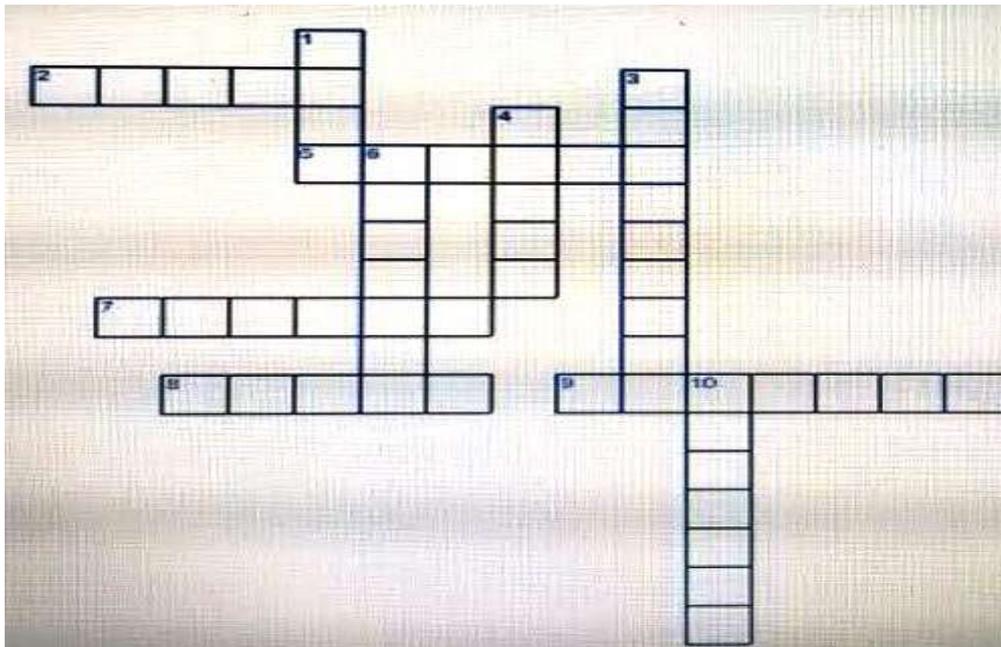
Atividade 2

Abaixo temos alguns grupos de palavras, observamos que há outras com possibilidades de grafia para a mesma palavra, conservando o mesmo som. Mas

somente uma é correta segundo a ortografia vigente. Circule-a e coloque-a na cruzadinha abaixo conforme o número de letras.

			comessou	comesso	asseito	aceito	prosseando	puxa
ficou	jogol	ficol	misera	cadera	gentiu	gentil	prozeando	pucha
final	jugou	fenau	miséria	começou	aseito	gintil	proceando	poxa
fenal	ficô	jogo	mizeria	cateira	asceito	jentil	proseando	
ioqou	fecou	finau	cadeira	cumesou				

Cruzadinha:



Atividade 3

Encontre no mapa o Município em que você mora.



Pesquise palavras que os seus pais e avós, ou outras pessoas que moram perto de sua casa, dizem que difere da variação padrão da língua. Registre-as:

3.2.4 Produção Final

Após todas as atividades realizadas com a ortografia, retomarei a leitura e contação de causos, para que o aluno possa reproduzir um causo e assim verificar quais os avanços obtidos em analisar interpretativamente as produções finais.

No próximo capítulo apresentarei uma análise descrevendo e interpretando os limites e avanços que nossos alunos conseguiram obter durante e ao término da aplicação a proposta pedagógica.

4 DESCRIÇÃO DOS LIMITES E AVANÇOS OBTIDOS NA ESCRITA ORTOGRÁFICA COM A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.

Apresentamos, neste capítulo, uma análise interpretativa da aplicação da Unidade didática: gênero causo com foco na ortografia, com o intuito de verificar se houve avanços positivos na maneira como os alunos do 7ºano do Ensino Fundamental registram sua escrita em relação à ortografia vigente.

Por se tratar de uma proposta didática sistemática iniciamos com o reconhecimento do gênero causo, em seguida a produção espontânea de texto do gênero, a categorização das dificuldades ortográficas no texto produzido e a aplicação do primeiro, segundo e terceiro módulo de atividades ortográficas que contemplaram a classificação de Oliveira (2005). E a produção de texto final, para verificar se houve avanços quanto a aprendizagem da ortografia, nosso foco de pesquisa.

São 5 aulas por semana de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e uma delas é dedicada a leitura. Então trabalhamos apenas 4 por semana, para não prejudicar o projeto de leitura da escola. Utilizei 37 horas aulas para a aplicação da proposta didática, a cada módulo aplicado deixei um intervalo de uma semana para trabalhar os conteúdos programáticos da disciplina pré-estabelecidos no plano de trabalho docente.

Para iniciar a aplicação da proposta didática focada na ortografia, realizei através da produção de texto inicial, com o gênero causo, um novo diagnóstico dos problemas mais recorrentes da turma. Isso foi necessário devido ao fato de termos novos alunos inseridos na turma, assim como ocorreu a transferência do aluno que possuía escrita pré-alfabética, como foi mencionado no diagnóstico anterior.

Acredito também que por já ter se passado quase um ano do diagnóstico anterior, as crianças podem ter adquirido novos conhecimentos e apresentarem outras dificuldades relacionadas a escrita ortográfica. Nóbrega (2013) aponta que:

Ao longo de cada período escolar ou dos diferentes anos do ciclo, os diagnósticos permitem mapear a evolução de cada estudante, de cada turma, de várias turmas de um mesmo ano, ou ainda de vários anos do ciclo: quais dificuldades foram superadas, quais ainda exigem investimento? (NÓBREGA, 2013, p. 87)

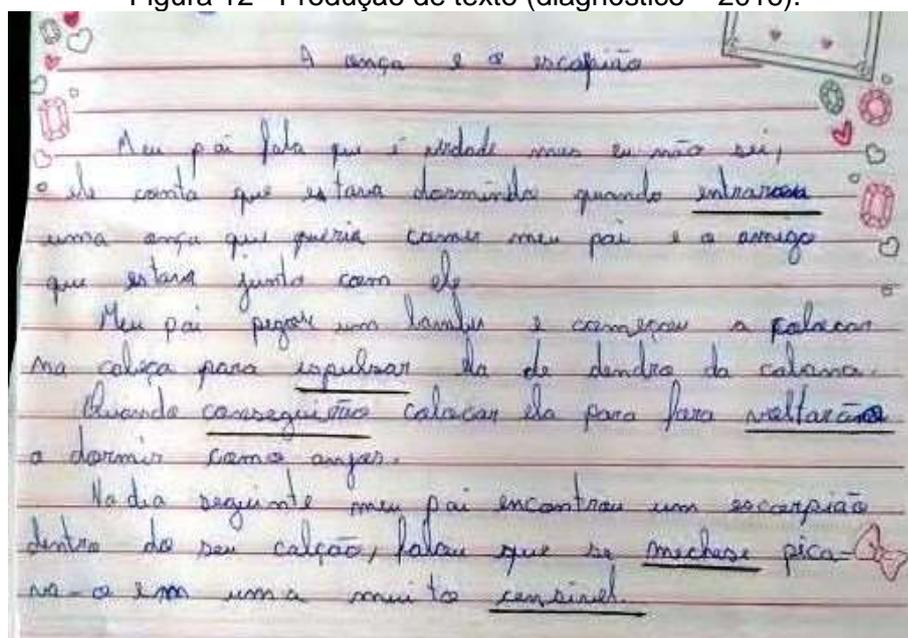
Nesse momento, da aplicação da proposta didática, no final do mês de março de 2016 e por continuar como professora regente da turma, percebi que era necessário diagnosticar novamente as dificuldades ortográficas mais recorrentes dos alunos, agora no 7º ano, pois o primeiro diagnóstico ocorreu em 2015.

Como professora regente da turma desde 2015 e conforme aprendizagem nas disciplinas do Profletras, acredito que minha prática, assim como minha fala esteja se modificando e que mesmo na informalidade sem sistematização do conteúdo ortográfico tenha mencionado durante as aulas, a importância de se escrever ortograficamente correto, e feito algumas considerações conforme lia as teorias sobre o ensino da escrita ortográfica. Porque, mesmo falando aos alunos para não se preocuparem com a escrita ortográfica nesse primeiro momento, seis alunos perguntaram como eram escritas as seguintes palavras respectivamente: sossegado, visagem, lobisomem, assombração e vertigem. Respondi a cada um como poderia escrever. À medida que os alunos terminavam seus textos, entregavam-me e pegavam um gibi, para ler, prática constante em minhas aulas.

Apresentamos cinco textos do gênero causa, produzidos e entregues pelos alunos na sala, no dia 29 de março desse ano, destacando as violações ortográficas cometidas por eles. Na sequência os quadros diagnósticos de acordo com a classificação de Oliveira (2005).

Texto 1

Figura 12– Produção de texto (diagnóstico – 2016).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A onça e o escorpião

Meu pai fala que é verdade mas eu não sei,
Ele conta que estava dormindo quando
entraram

Uma onça que queria comer meu pai e o
amigo que estava junto com ele.

Meu pai pegou um bambu e começou a
colocar

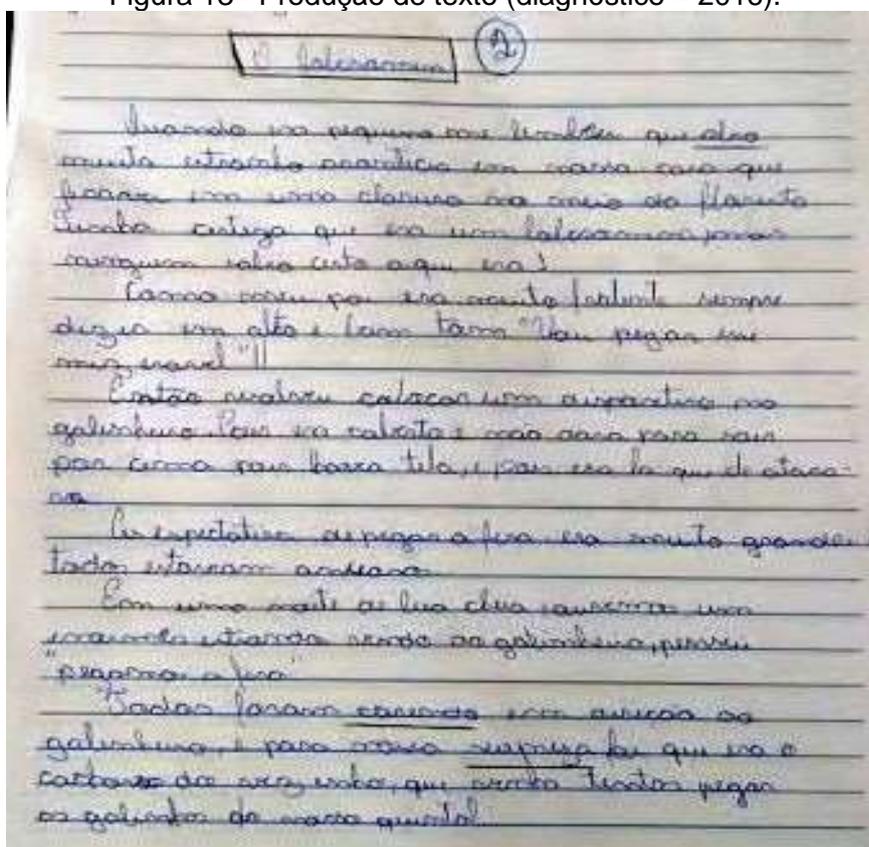
na cabeça para **espulsar** ela de dentro da
cabana.

Quando **conseguirão** colocar ela para fora
voltarão a dormir como anjos.

No dia seguinte meu pai encontrou um
escorpião dentro do seu calção, falou que se
mechese picava-o em **um a** muito **censível**.

Texto 2

Figura 13– Produção de texto (diagnóstico – 2016).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O lobisomen

Quando era pequeno me lembrei que **alco** muito estranho acontecia em nossa casa que

ficava em uma clareira no meio da floresta
Tinha certeza que era um lobisomen, mas ninguém sabia certo o que era!

Como meu pai era muito valente sempre dizia em alto e bom tom “Uau pegar esse **mizerável**”!!

Então resolveu colocar um dispositivo no galinheiro. Pois era coberto e não dava para sair por cima pois havia tela, e pois era la que ele atacava.

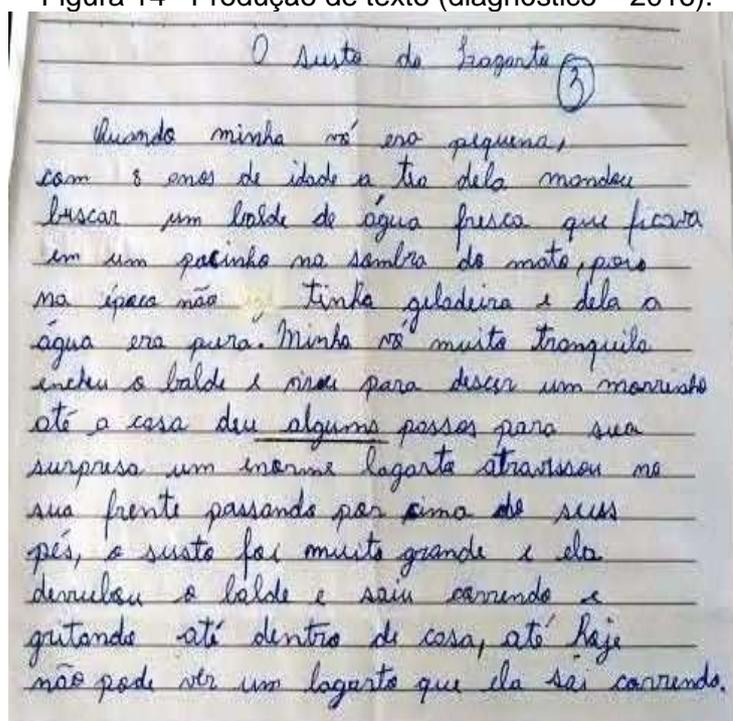
As **espectativa** de pegar a fera era muito grande, e todos estavam ansiosos.

Em uma noite de lua cheia, ouvimos um enormes estrondos vindo do galinheiro, pensei “pegamos a fera”

Todos foram **corendo** em direção ao galinheiro, e para nossa **surpreza** foi que era o cachorro do vizinho, que vinha tentar pegar as galinhas do nosso quintal.

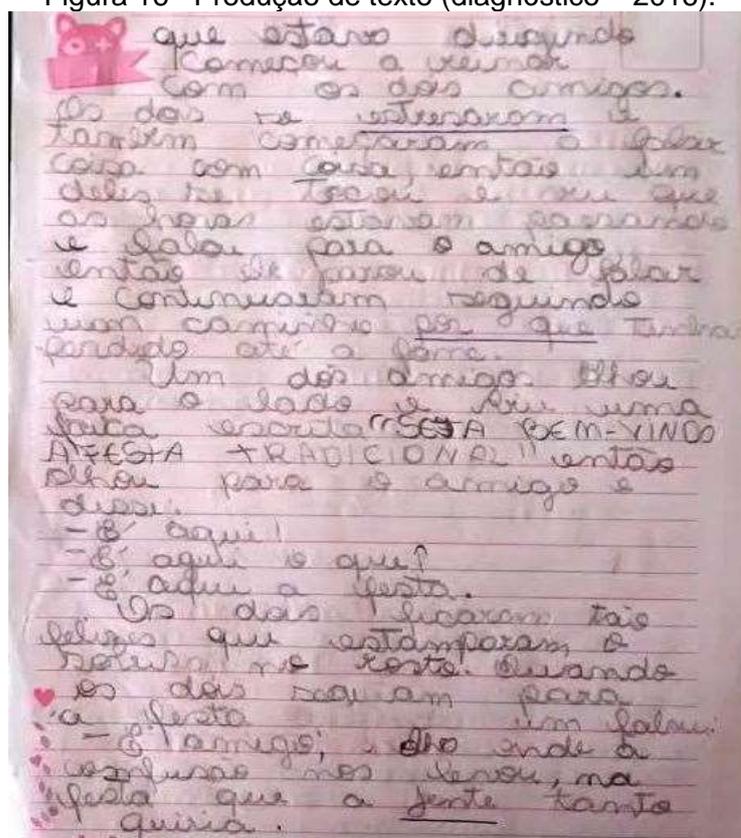
Texto 3

Figura 14– Produção de texto (diagnóstico – 2016).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 16– Produção de texto (diagnóstico – 2016).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Dois amigos na cidade

Dois amigos do interior
 tinham acabado de chegar
 na cidade para uma
 festa tradicional. Andaram,
 andaram e não **encomtraram**
 nada então resolveram
 pedir **informação**.

Estava passando na rua
 Uma **enpresaria** muito elegante,
 Eles pararam a moça e
 Foram já perguntando:

_Senhora, você sabe onde
 fica a festa tradicional.

A moça respondeu:

_Me desculpe, mas eu não
 sei de festa nenhuma!

E saiu bem bicuda, eles nem deram bola continuaram andando, eles começaram a ficar com fome. Do outro lado da rua havia uma lanchonete.

Eles estavam **atravesando** a Rua quando um carro veio em direção a eles, a sorte foi que o carro não estava muito corrido, e o homem que estava dirigindo começou a reinar com os dois amigos.

Os dois se **estresaram** e também começaram a falar coisa com coisa, então um deles se tocou e viu que as horas estavam passando e falou para o amigo, então ele parou de falar e continuaram seguindo um caminho **por que** tinham perdido até a fome.

Um dos amigos olhou para o lado e viu uma faixa escrita “SEJA BEM-VINDO A FESTA TRADICIONAL” então

olhou para o amigo e disse:

-É aqui!

- É aqui o que?

- É aqui a festa.

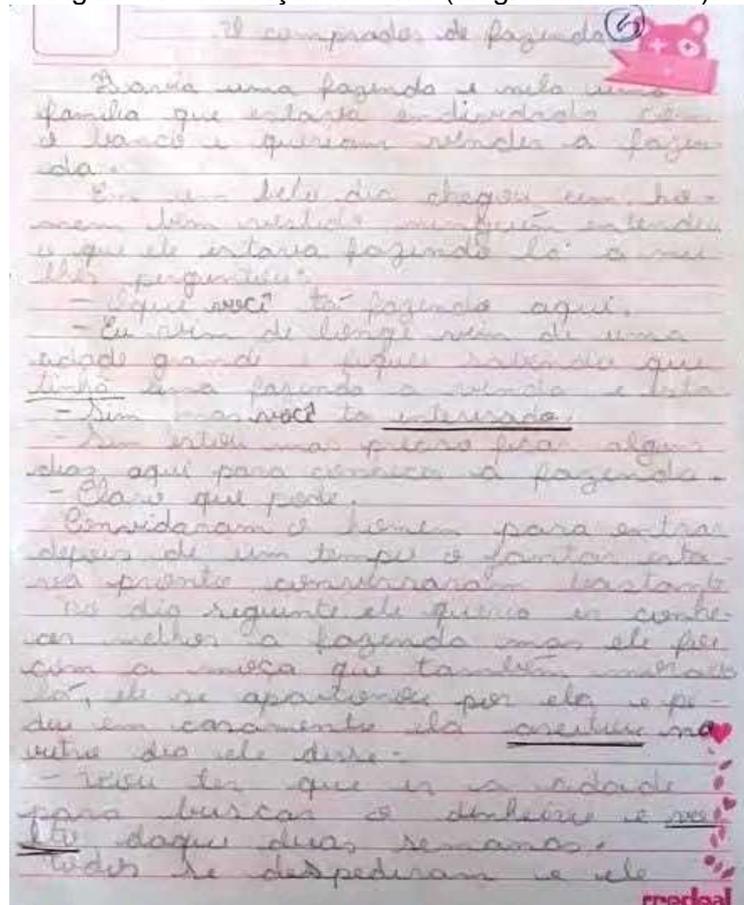
Os dois ficaram tão felizes que estamparam o sorriso no rosto. Quando os dois seguiam para a festa, um falou:

- É amigo, olha onde a

confusão nos levou, na festa que a gente tanto queria.

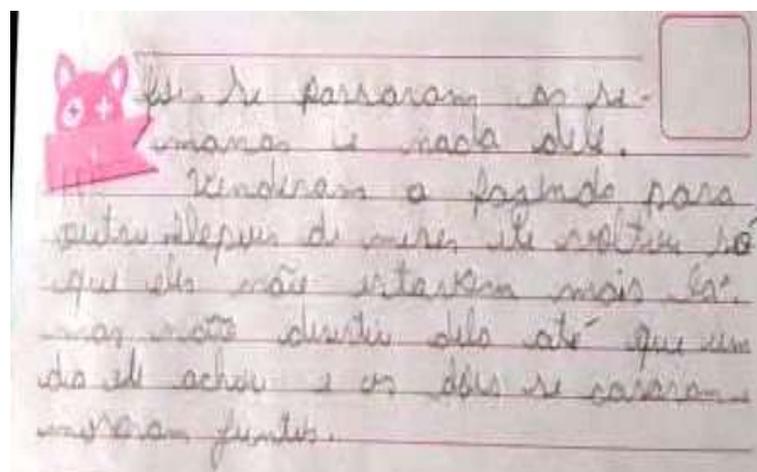
Texto 5

Figura 17– Produção de texto (diagnóstico – 2016).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 18– Produção de texto (diagnóstico – 2016).



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O comprador de fazenda

Havia uma fazenda e nela uma família que estava endividada com o banco e queriam vender a fazenda.

Em um belo dia chegou um homem bem vestido, ninguém entendeu o que ele estava fazendo lá a mulher perguntou:

-O que você tá fazendo aqui.

-Eu vim de longe vim de uma cidade grande e fiquei sabendo que **tinha** uma fazenda a venda e esta.

-Sim mas você tá **interessado**.

-Sim estou mas preciso ficar alguns dias aqui para conhecer a fazenda.

-Claro que pode.

Convidaram o homem para entrar depois de um tempo o jantar estava pronto, conversaram bastante.

No dia seguinte, ele queria ir conhecer melhor a fazenda, mas ele foi com a moça que também morava lá, ele se apaixonou por ela e pediu em casamento ela **aceitou** no outro dia ele disse:

- Vou ter que ir a cidade para buscar o dinheiro e volto daqui duas semanas.

Todos se despediram e ele foi-se passaram as semanas e nada dele.

Venderam a fazenda para Outro. Depois de meses ele voltou só Que eles não estavam mais lá. mas não desistiu dela até que um dia ele achou e os dois se casaram e moraram juntos.

4.1 DIAGNÓSTICO DAS DIFICULDADES ORTOGRÁFICAS DOS ALUNOS DO 7ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em 2015, a partir da produção de textos do gênero fábula e regra do jogo, foi possível realizarmos uma avaliação diagnóstica para elencarmos as dificuldades ortográficas mais recorrentes dos alunos que se encontravam no 6ºano do ensino fundamental, com o intuito de planejar e aplicar uma proposta didática sistematizada com atividades pautadas na ortografia. Nesse ano de 2016, houve necessidade de realizamos novo diagnóstico na turma, por termos novos alunos matriculados, assim como a transferência de um dos alunos que apresentava escrita pré-alfabética em 2015, como está registrado anteriormente. A turma constitui-se agora de 24 alunos - 15 alunos e 9 alunas, é do período vespertino e foi selecionada no ano anterior, para a aplicação de implementação da proposta didática, por ter apresentado o menor rendimento de aprendizagem desde o primeiro trimestre de 2015, verificado no pré-conselho de classe, na fala dos professores da turma. No decorrer do ano, avanços na aprendizagem foram percebidos na avaliação individual, porém em relação as demais turmas agora de 7ºano, continuava sendo considerada a turma que menos aprende, de modo geral. É importante ressaltar que dentre esses alunos, há também a questão da indisciplina que atrapalha a aprendizagem. Essa indisciplina não é apenas gerada pelo fato de serem crianças e passíveis de serem contornadas com o diálogo, mas certas atitudes de alguns estudantes estão enraizadas em problemas muito maiores de família ou em ações vividas ou presenciadas na comunidade que estão inseridos.

O diagnóstico foi planejado juntamente com a proposta didática, tendo como base o gênero causa. Primeiro assistimos a um vídeo de Rolando Boldrin em “O CAUSO DO DIA”, apresentado em 16 de outubro de 2013, com o tema “Mambo”, em seguida realizamos interação oral sobre o caso e reconhecimento do gênero, assim como leituras de outros textos do gênero. Na produção inicial o aluno recontou um dos casos lido ou ouvido por ele, exemplos inseridos anteriormente.

Nos textos produzidos pelos alunos foram classificadas as dificuldades ortográficas seguindo a categorização de Oliveira (2005).

GRUPO 1- REPRESENTAÇÃO DE ESCRITA ALFABÉTICA

G1A - Escrita pré-alfabética (não temos alunos com escrita pré-alfabética)

G1B- ESCRITA ALFABÉTICA COM CORRESPONDÊNCIA TROCADA POR SEMELHANÇA DE TRAÇADO (como m e n, p e q, b e d).

Quadro 14 – Diagnóstico 2016 – “m”/”n”

Troca do “m” pelo “n”/ do “n” pelo “m”		Acréscimo da letra “m” ou letra “n” (obs: a omissão somente aconteceu no plural de alguns verbos)	
Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Escrita do aluno	Escrita ortográfica
lobisomen (um aluno) algums (um aluno) imformação (uma aluna) encomtrar (uma aluna) enpresária (uma aluna) comfusão (uma aluna) comsultar (um aluno) enbora (um aluno)	lobisomem alguns informação encontrar empresária confusão consultar embora	muinto (1 aluna)	muito

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As palavras do quadro acima foram retiradas dos textos causos dos alunos e foram categorizadas como troca do “m” pelo “n”, devido ao fato de serem traçados parecidos na grafia e por presumir que o aluno do 7ºano já conheça a regra que “antes do P e do B se usa m”, seguindo a categorização de Oliveira (2005). No entanto se analisarmos essas incorreções ortográficas, segundo Moraes (2009), poderíamos categorizá-las como “casos de regularidades contextuais”, pois são casos em que a escrita é regida por regra. No caso do uso do “m” e do “n”, a confusão se instaura na escrita justamente porque na escrita do português há cinco maneiras de marcar a nasalidade.

G1C- ESCRITA ALFABÉTICA COM CORRESPONDÊNCIA TROCADA PELA MUDANÇA DE SONS (Geralmente ocorre no ditado, ao ouvir as palavras o aluno as repete, sussurrando, os sons se ensurdecem e a consequência é a troca de letras).

Quadro 15 – Diagnóstico 2016 - troca de letra pela mudança de som - categorização de Oliveira (2005).

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Escrita do aluno	Escrita ortográfica
seguinde (um aluno) cando (um aluno)	seguinte) quando	chujo (um aluno)	sujo)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesses casos em que o aluno fez a troca do “t” pelo “d”, do “qu” pelo “c” e do “s” pelo “ch”, o aluno grafou a palavra como ele a ouviu, ensurdecendo o som como explica Oliveira (2005). Mas o autor também aponta que no caso da troca do “qu” pelo “c” pode ser englobado na seguinte situação em que “muitas das relações som/grafema do português são intermediadas por regras.” (OLIVEIRA, 2005). Sendo assim aprendendo a regra que é invariável, a mesma pode ser utilizada para grafar outras palavras que apresentam o mesmo contexto. Já Moraes (2009) aponta que “o tipo de relações letra-som, também regulares, é o contexto, dentro da palavra, que vai definir qual letra (ou dígrafo) deverá ser usada. (...) o uso do C ou QU, notando o som de /k/.”

GRUPO 2 – CASOS CONSIDERADOS OS MAIS IMPORTANTES:

G2A – Erros relacionados às relações biunívocas entre os sons e os grafemas (não tivemos nesse diagnóstico problemas dessa natureza).

G2B- VIOLAÇÕES DAS REGRAS INVARIANTES QUE CONTROLAM A REPRESENTAÇÃO DE ALGUNS SONS (casos que ao mesmo tempo são regidos pela pauta sonora e pelas regras – o caso do “g” que seguido do “u” e na sequência outra vogal (a, e ou i) modifica o valor da letra “g” como em “guaraná”, “guerra” ou “guitarra”).

Quadro 16 – Diagnóstico 2016- categorização de Oliveira (2005).

Escrita do aluno	Escrita ortográfica
agentar (1 aluna) alco(1 aluno) ergendo(1 aluno)	aguentar algo erguendo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os casos citados no quadro acima apresentam problemas ortográficos relacionados ao desconhecimento das regras invariáveis da ortografia, pois são problemas que podem ser resolvidos tendo as regras que envolvem o dígrafo “gu” antes de “e” ou “i” como base ou também apropriar-se do som do dígrafo para o ensino da ortografia correta. O aluno ao aprender a regra é capaz de refletir e aplicá-la a outros contextos. Segundo Morais (2009) “em alguns casos as regras se aplicam a todas as palavras da língua nas quais a letra aparece, independentemente de estar no princípio, no meio ou no fim da palavra (é o caso da disputa entre o G ou GU).

G2C- VIOLAÇÕES DA RELAÇÃO ENTRE OS SONS E OS GRAFEMAS POR INTERFERÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DO DIALETO DO APRENDIZ.

Quadro 17 – Diagnóstico 2016 – influência da fala - categorização de Oliveira (2005).

Escrita do aluno	Escrita ortográfica
cubertor(um aluno)	cobertor
otro (um aluno)	outro
cachorro(dois alunos)	cachorro
moro(um aluno)	morro(montanha)
bero(um aluno)	berro
caranca(um aluno)	carranca
morendo(um aluno)	morrendo
descobrido(um aluno)	descoberto
Obs: Os alunos pronunciam um “r” só nas palavras que possuem “rr”, mas podemos perceber que na escrita não aparece tanto como no primeiro diagnóstico de 2015.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As dificuldades ortográficas apresentadas aqui ocorreram por influência da fala. Se observarmos a maior incidência está na grafia do “rr”, justamente pela origem e influência dos pais e avós que tem procedência de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. E as demais palavras, o aluno grafa conforme fala, fazendo hipóteses de escrita. Cagliari (1999) referencia que

Há pronúncias diferentes para uma mesma palavra na fala das pessoas, mas que todos escrevem essas palavras com uma única forma gráfica, dentro do sistema ortográfico. Os alunos que não

recebem esse tipo de explicação não entendem direito porque não podem escrever do jeito que eles falam e, provavelmente, ficarão o resto da vida “chutando” as letras nas palavras, para acertar a ortografia. (CAGLIARI, 1999, p.80)

Nesse contexto é muito importante esclarecer as crianças que podemos nos comunicar por meio da fala, formalmente ou informalmente, depende do ambiente e com quem nós nos comunicamos. Mas por meio da escrita, mesmo na informalidade há apenas uma única forma de grafar as palavras.

G2D- VIOLAÇÃO DE FORMAS DICIONARIZADAS (são os casos de arbitrariedade da língua escrita, relacionados a historicidade da língua e a própria constituição da ortografia, ou seja, há uma única forma de escrever, embora haja tecnicamente outra possibilidade de escrita).

Quadro 18 – Diagnóstico 2016 – Arbitrariedade 1.

Palavras escritas com “c”ou “ç”/ “ss” ou “sc”, e “x” com som de “s”.	
Escrita do aluno	Escrita ortográfica
serteiro(um aluno)	certo
comesou(um aluno)	começou
discução(dois alunos)	discussão
trouse (um aluno)	troux
deseu(um aluno)	desceu
espulsar (um aluno)	expulsar
censível(um aluno)	sensível
interessado(uma aluna)	interessado
aseitou(uma aluna)	aceitou

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 19 – Diagnóstico 2016 – Arbitrariedade 2.

Outras arbitrariedades relacionadas as letras “s” e “z”	
Escrita do aluno	Escrita ortográfica
faser (1 aluno)	fazer
mizerável(1 aluna)	miserável

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 20 – Diagnóstico 2016 – Arbitrariedade 3.

Outras arbitrariedades relacionadas as letras, “x” e “ch”.	
Escrita do aluno	Escrita ortográfica
*agaixaram (1 aluno)	agacharam
Mechese (1 aluno)	mexesse

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 21 – Diagnóstico 2016 – Arbitrariedade 4.

Outras arbitrariedades relacionadas a letra “h”.	
Escrita do aluno	Escrita ortográfica
avia(1 aluna) orrível(1 aluno)	havia horível

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 22 – Diagnóstico 2016 – Arbitrariedade 5.

Outras arbitrariedades relacionadas a letra “x” com som de “z”	
Escrita do aluno	Escrita ortográfica
ezagerado(1 aluno)	exagerado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As violações ortográficas cometidas pelos alunos registradas nos quadros 20 à 24 apresentam as irregularidades ortográficas, que não são regidas por regras e não podem ser definidas pela sonoridade. São os casos arbitrários da ortografia. Em que uma letra pode representar mais que um som, ou um som pode ser representado por mais que uma letra. Assim como o “h” que no início da palavra não representa nenhum som. Oliveira (2005) registra que “nestes casos dizemos que a relação entre som e o grafema é totalmente arbitrária, e que a escrita ortográfica depende, crucialmente, do significado.” (OLIVEIRA, 2005)

Nos casos de arbitrariedade ortográfica faz-se necessário que o aluno compreenda que ele não pode basear-se em regras ou no som das palavras para escrever, necessita memorizar a escrita ortográfica, mas como isso não é possível para todas do português, a ideal é buscar auxílio em um bom dicionário.

GRUPO 3 - OUTROS CASOS (heterogêneo)

G3A- VIOLAÇÃO NA ESCRITA DE SEQUÊNCIAS DE PALAVRAS

Quadro 23 – Diagnóstico 2016 - segmentação - categorização de Oliveira (2005).

Casos de segmentação	
Escrita do aluno	Escrita ortográfica
simples mente(uma aluna) em bora (um aluno) de vagar (uma aluna) derrepente (dois alunos) derepente(uma aluna) amenina(uma aluna) de pois(uma aluna)	Simplesmente Embora Devagar de repente de repente a menina depois

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

G3B- OUTROS CASOS

Quadro 24 – Diagnóstico 2016 - hipercorreção - categorização de Oliveira (2005).

Hipercorreção	
Escrita do aluno	Escrita ortográfica
sobindo (uma aluno) *agaixaram (um aluno) Obiservei (um aluno)	subindo (1 aluno) agacharam (1 aluno) observei (1 aluno)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 25 – Diagnóstico 2016 – casos acidentais - categorização de Oliveira (2005).

Acidentais	
Escrita do aluno	Escrita ortográfica
escopião(um aluno)	escorpião

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nos quadros 23, 24 e 25 retiramos dos textos dos alunos os casos considerados heterogêneos, como a segmentação (hipossegmentação e hipersegmentação), casos de hipercorreção e os acidentais. Em ambos os casos a escrita do aluno tem por base a fala. No primeiro caso, o de segmentação, o aluno separou ou juntou palavras que não corresponde a ortografia vigente. Segundo Oliveira (2005) “O que acontece é que falamos por unidades de acento, mas escrevemos por unidades de sentido”. Nos casos de hipercorreção, o aluno está em busca do acerto, ou seja, está tentando criar regras e empregá-las em situações de escrita que necessitam. Uma espécie de “Zelo” como menciona Bortoni-Ricardo (2004). Ainda apareceu um caso Acidental, acreditamos que foi distração do aluno no

ato da escrita, porque o “r” está bem presente na fala, quando vem no meio da palavra entre uma vogal e uma consoante.

Observamos que aparentemente houve diminuição da quantidade de problemas, mas isso não pode ser mensurado por dados quantitativos, devido ao fato de termos alunos diferentes na turma e por se tratar de um outro gênero textual. O que ficou claro é que os alunos apresentam mais incorreções ortográficas em palavras consideradas arbitrárias assim como palavras com influência da fala na escrita. Para ser mais específica, trabalhei na prática com a proposta pedagógica enfatizando os contextos regulares do emprego do m e n, do g e j acompanhados de a, o e u , formação dos dígrafos gu acompanhados das vogais a, e, e i, assim como os dígrafos ch, nh, e lh. As incorreções com base na fala rr e r. As atividades que contemplaram as irregularidades foram realizadas por meio de jogos, com a intenção de memorização, ou fazê-los compreender que nessas palavras, ao aparecer a dúvida, o dicionário é o instrumento mais acertado. Nas irregularidades, o g e o j seguidos de e ou i, o uso do h inicial, e as consoantes que realmente causam incertezas o c, antes de e e i, o s, x, z, ss, xc, sc, ch.

A primeira parte da Unidade Didática apresenta dois elementos que corroboram para compreender o código escrito. O primeiro é o trabalho de reconhecimento do gênero com a leitura de textos, aguçando a responsividade. O segundo item possibilita a percepção, por meio do gênero causa, de que a fala e a escrita constituem-se em atividades humanas de linguagem próximas, porém requerem na prática habilidades diferentes. Na escola, a leitura necessita ser ensinada e praticada, a escrita precisa receber os mesmos cuidados, tanto na sua parte estrutural, a qual envolve a organização do texto e a ortografia, quanto no campo relacionado do desenvolvimento das temáticas. Morais (2009) defende que:

Penso que as atuais dúvidas sobre como tratar a ortografia são o reflexo dos avanços que temos vivido na área de língua portuguesa e que nos têm levado a priorizar, no trabalho escolar, a formação de alunos que possam ler e produzir textos significativos. Vivemos um momento histórico de renovação: pouco a pouco, vamos conseguindo que a língua ensinada na escola tenha propósitos e características semelhantes aos que adotamos quando lemos e escrevemos fora do ambiente escolar. Assim, sem abrir mão da leitura e produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua, penso que é preciso ensinar ortografia. E fazê-lo de uma maneira sistemática. (MORAIS, 2009, p.25)

Para que o aluno possa ler e produzir textos significativos, o primeiro passo é o domínio do código escrito. Após lermos, interagirmos e assistirmos alguns vídeos, lemos na sala de aula um causo de Rolando Boldrin, “Enforcando o ladrão” com o intuito de observar que no causo é possível, na escrita, trazer vocábulos próprios da fala, pois esse gênero permite o entrelaçamento entre a língua falada e a escrita. Os alunos compreenderam isso e marcaram a manifestação da fala na escrita.

Figura 19– Trecho de um texto causo.

“Pindura esse daqui primeiro”, disse um dos fazendeiros, com voz de sargentão. “Depois a gente pindura o outro. É um de cada vez”. O carrasco, obedecendo, acha um galho que caía do barranco pras águas e pendura o primeiro. Mas, para surpresa de todos os presentes, o tal galho encontrado estava podre e, com o peso do enforcado, quebra. O ladrão cai nas águas e, desesperado como um grande peixe, escapa numas longas braçadas para a outra margem. Conseqüentemente, cai no mato e se manda Brasil afora.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 20– Cartaz ortográfico.

Para
 Lirica
 então
 para os
 pendura

Fonte: Acervo da pesquisadora.

4.2 Módulo 1

GRUPO 1- REPRESENTAÇÃO DE ESCRITA ALFABÉTICA.

G1A - Escrita pré-alfabética (não temos alunos com escrita pré-alfabética)

G1B- ESCRITA ALFABÉTICA COM CORRESPONDÊNCIA TROCADA POR SEMELHANÇA DE TRAÇADO (como m e n, p e q, b e d).

OBS: Essa atividade foi elaborada a partir do diagnóstico feito do texto do aluno e incorporada a Unidade Didática, com o objetivo de trabalhar a prática da escrita com semelhança de traçado entre o m e o n, assim como verificar se os alunos conseguem criar e aplicar as regras referentes as regularidades contextuais. Troca do M pelo N no final de sílaba no meio da palavra, violação ortográfica que ainda acontece no texto do aluno de 7ºano e que pode ser considerado nesse contexto como desconhecimento da palavra ou mero deslize, como constataremos nas próximas atividades.

A atividade para identificar as dificuldades ortográficas, reescrever as palavras corretamente e explicar porque são consideradas erradas foi distribuída e imediatamente uma aluna (K) apontou na oralidade que: “professora todo mundo sabe que antes de P e B se coloca o M, aqui tá tudo trocado”. Então perguntei a turma se todos concordavam com ela, e eles confirmaram. E repetiram a regra. Nesse instante revelei que aqueles problemas foram encontrados nos seus textos, como explicariam e se sabiam a regra. Devolvi os textos para verificarem os problemas de ortografia cometidos durante a aplicação da proposta pedagógica. Foi nesse instante que a colega que havia pronunciado a regra anteriormente, disse: “Professora eu escrevi confusão com m”.

Pedi a eles para verificarem quais os problemas ortográficos cometidos naquelas palavras ali registradas. E começaram a se pronunciar apontando os problemas. Um aluno (J), que parecia não ter participado do momento anterior, respondeu de imediato, que na palavra “enbora” tinha o n, mas antes do P e do B não tem que por m? Toda a sala se agitou, rindo. Acalmada a turma, os alunos começaram a sussurrar observando as outras palavras. Deixei por alguns minutos e retomei palavra por palavra, para que apontassem os problemas de ortografia e explicassem o que estava errado. No final a regra que já era conhecida, foi repetida novamente, mas acredito que com mais ênfase do que antes, pois eles tiveram oportunidade de visualizar o problema e repensar a regra memorizada anteriormente. Segundo Morais (2009), “Durante as situações de ensino-

aprendizagem, o debate sobre o que vão descobrindo é um recurso fundamental para que tomem consciência da regra enfocada.” (MORAIS, 2009, p. 100-101)

Sendo assim podemos perceber que o debate e a interação oral na sala de aula sobre o ensino da ortografia são primordiais para que o aluno perceba as regularidades contextuais. Nóbrega (2013) referencia

Assim, para escrever corretamente boa parte das palavras da língua, as crianças precisam conhecer as regras que regulam o uso dos grafemas em função de sua posição no começo, no interior ou no fim da palavra e, ainda, algumas restrições impostas pelos grafemas que vêm antes ou depois daquele que se quer grafar no momento. (NÓBREGA, 2013, p.47)

O emprego do M e do N, na atividade anterior se refere a regularidades contextuais. Nóbrega (2013) afirma que “a presença de um grafema em uma palavra pode ser condicionada pelos grafemas do entorno: antes de B ou P apenas M pode nasalizar a vogal da sílaba anterior.” (NÓBREGA, 2013, p. 24)

A atividade a seguir, demonstrada na figura 24, apresentam as incorreções ortográficas que nossos alunos do 7ºano do Ensino Fundamental ainda registram na escrita. Todas as palavras da primeira coluna foram retiradas dos textos do gênero causa, produzidos pelos alunos.

Figura 21– Análise do emprego do m/n.

Escrita do aluno	Escrita ortográfica	Explicação
lobisomen	lobisomen	porque só tem palavra escrita com m no fim
alguns	alguns	porque m é antes de p e b
informação	informação	antes de consoante é n não p e b
encontrar	encontrar	porque n é antes de c
empresária	empresária	porque m é antes de p e b
confusão	confusão	porque n é antes de f
consultar	consultar	porque n é antes de s
embora	embora	porque m é antes de b
Conclusão:	que M é antes de p e b e n das palavras consoantes	

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A atividade realizada, apesar de ser categorizada como regularidade contextual, também pode ser considerada, neste momento, devido ao fato dos alunos conhecerem as regras e estarem já no 7ºano, apenas como distração na grafia por semelhança de traçado entre o M e o N. Partir do problema do aluno e o significado da regra possibilita atingirmos a consciência fonológica do aprendiz, pois

ele não apenas memorizará a regra, mas fará a reflexão sobre a escrita ortográfica que envolve especificamente a grafia de palavras com “m” e “n” em final de sílaba no meio da palavra. Segundo Oliveira (2005),

Por causa da semelhança no traçado das letras, muitos aprendizes confundem, durante um certo tempo, a grafia de algumas letras como m e n, p e q, b e d. Isso não significa que o aluno tem algum problema sério. Geralmente não tem. Significa apenas que ele deve aprender o traçado correto das letras. (OLIVEIRA, 2005, p.43)

Por meio da interação na sala e resolução da atividade acima, percebemos que os alunos já haviam memorizado uma regra em anos anteriores. Mas na atividade seguinte, mesmo com a regra memorizada e debatida em sala, ainda percebemos que quatro alunos escreveram palavras trocando o “m” pelo “n” e houve duas omissões do “m”, comprovando que saber a regra não faz com que o aluno de imediato resolva seus problemas de escrita; é necessário que adquira a consciência como referencia Kato (1987),

Na escrita também tivemos a ocasião de ver o papel da consciência desde o nível da aquisição ortográfica, quando a criança passa a perceber que a escrita representa a fala, até a leitura e a escritura do adulto, quando já se pode detectar um controle metacognitivo das ações. A pesquisa de Pedrosa, anteriormente mencionada, mostramos que a criança, desde o início, começa a apresentar esse tipo de controle na leitura. A diferença entre ela e o adulto reside no nível em que o controle e a monitoração atuam. (KATO, 1987, p. 119)

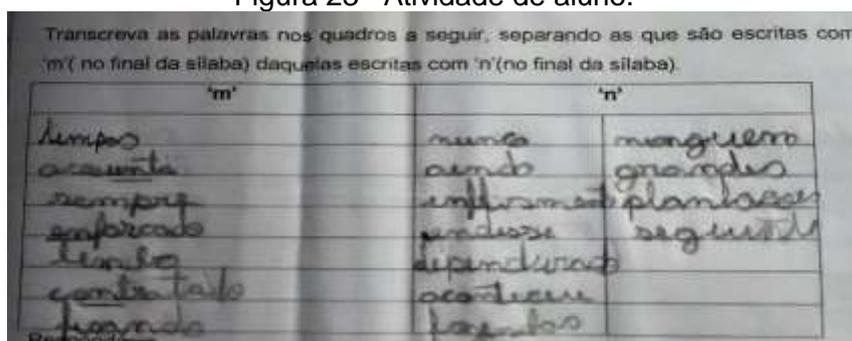
A regra fora memorizada, no entanto há o controle metacognitivo por parte de alguns alunos, pois ainda não monitorizam adequadamente o emprego do m e n nas palavras.

Figura 22– Atividade de aluno com m/n no meio da palavra/final de sílaba.

nu <u>n</u> ca	assu <u>m</u> to	gra <u>n</u> des
te <u>m</u> pos	aco <u>n</u> teceu	pla <u>n</u> tações
ai <u>n</u> da	se <u>m</u> pre	le <u>m</u> bro
i <u>n</u> felizme <u>n</u> te	faze <u>n</u> das	seguí <u>n</u> te
pe <u>n</u> desse	e <u>m</u> forçado	fica <u>m</u> do
depe <u>n</u> durado	ni <u>n</u> guém	co <u>m</u> tratado

Fonte: Acervo da pesquisadora.

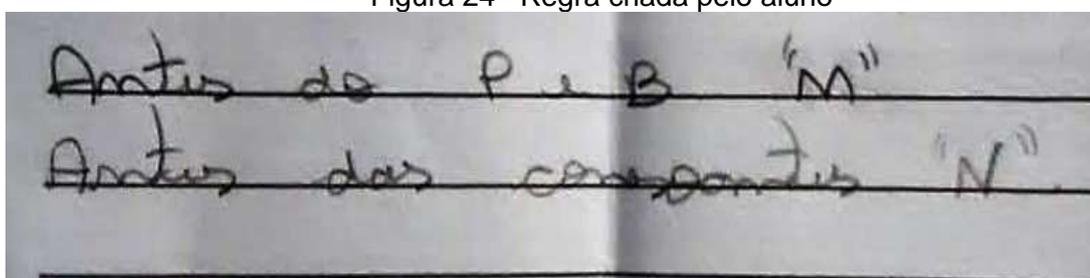
Figura 23– Atividade de aluno.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As figuras 25 e 26 são atividades realizadas pelo mesmo aluno. As palavras: assunto, enforcado, contratado e ficando foram grafadas corretamente, apesar de no exercício anterior terem sido preenchidas com m. Observe também que as palavras estão registradas na tabela do m. Podemos considerar como desconhecimento, deslize ou não conscientização quanto ao emprego das consoantes mediante sua regra, haja vista que o mesmo aluno na sala citou a regra dizendo que: “Antes de P e B usamos o m e antes de outras consoantes usamos o n”. O aluno formulou a seguinte regra:

Figura 24– Regra criada pelo aluno



. Fonte: Acervo da pesquisadora.

Outros alunos:

1º aluno

Figura 25– Atividade de aluno com m/n no meio da palavra/final de sílaba.

nu <u>m</u> ca	assu <u>m</u> to	gra <u>m</u> des
te <u>m</u> pos	aco <u>m</u> teceu	pla <u>m</u> tações
ai <u>m</u> da	se <u>m</u> pre	le <u>m</u> bro
i <u>m</u> felizme <u>m</u> te	faze <u>m</u> das	segu <u>m</u> te
pe <u>m</u> desse	e <u>m</u> forçado	fica <u>m</u> do
depe <u>m</u> durado	ni <u>m</u> guém	co <u>m</u> tratado

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 26– Atividade de aluno.

'm'	CONTRADIZ	FAZENDAS
LEMBRO	NUNCA	EMFORCADO
SEMPRE	AINDA	INFELIZMENTE
TEMPOS	PENESE	GRANDES
	DEPENDURADO	PLANTACOES
	ASSUNTO	SEGUINTE
	ACONTECEU	FIKANDA

. Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 27– Regra criada pelo aluno.

antes de "p" e "l" usa o "m" e antes de "c", "t", "g", "d" usa o "n"

. Fonte: Acervo da pesquisadora.

2º aluno

Figura 28– Atividade de aluno com m/n no meio da palavra/final de sílaba.

nu <u>n</u> ca	assu <u>n</u> to	gra <u>n</u> des
le <u>n</u> pos	aco <u>n</u> teceu	pla <u>n</u> tações
ai <u>n</u> da	sa <u>n</u> pre	le <u>n</u> bro
l <u>n</u> felizme <u>n</u> le	faze <u>n</u> das	segu <u>n</u> le
pe <u>n</u> desse	e <u>n</u> forçado	fica <u>n</u> do
depe <u>n</u> durado	ni <u>n</u> guém	co <u>n</u> tratado

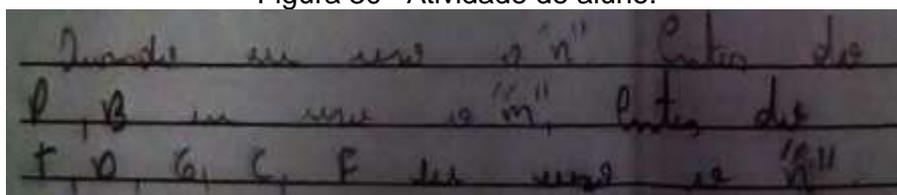
. Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 29– Atividade de aluno.

'm'	'n'
tempes	nunca
tempes	fazendas
infelizmente	grandes
tempes	plantacoes
	dependurado
	assunto
	aconteceu
	seguinte
	ficanda

. Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 30– Atividade de aluno.



. Fonte: Acervo da pesquisadora.

Retomei a regrinha e a correção das palavras no quadro. Enfatizei que na aprendizagem da ortografia, em alguns casos, podemos recorrer à criação de regras para nos ajudar a grafar certas palavras. Isso é possível para os alunos de 7ºano, por terem certo conhecimento do sistema linguístico relacionado à fonética, a morfologia, a sintaxe e a semântica. Cagliari (1999) salienta que:

Um estudo sistemático chegaria a mostrar um conjunto de “regrinhas” úteis aos usuários da ortografia – úteis àqueles que já têm um certo traquejo com ela. Saber essas regrinhas significa domesticar as dúvidas ortográficas. (CAGLIARI, 1999, p.73 -74)

Para o 7ºano, a formulação de regras ortográficas, onde é possível estabelecê-las, é de suma importância, pois o nosso aluno sabe distinguir algumas classes de palavras, as quais são necessárias para a compreensão e formulação das regras na formação de palavras. É o caso, por exemplo, dos verbos na terceira pessoa do plural, com exceção do tempo futuro do presente do modo indicativo que termina com ão, todos os demais terminam com m. Veja:

Figura 31 – “m” final nos tempos verbais

b) No texto também aparecem às palavras com 'm' no final:
 bem – comum – resolveram – reuniram – com – ninguém – um – pegaram .

*Quais dessas palavras são verbos? Escreva-os aqui:
 Resolveram, reuniram e pegaram

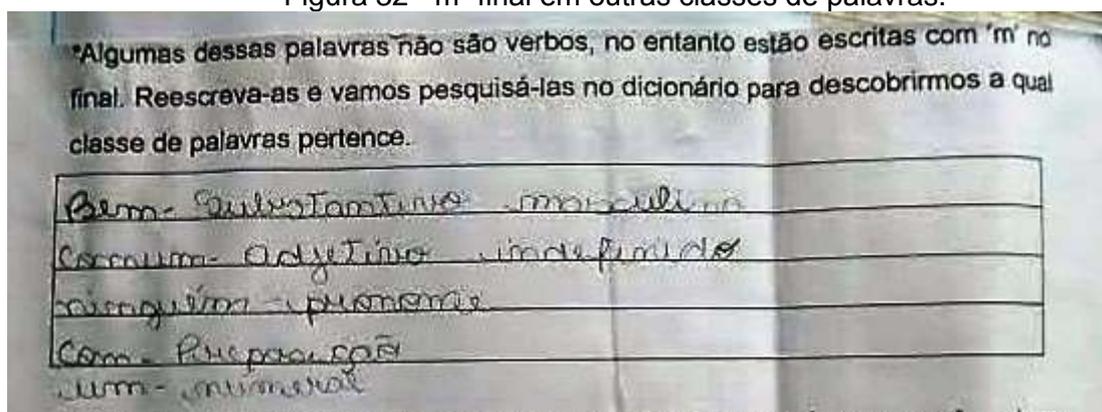
*Esses verbos representam que tempo verbal?
 Passado

*Escreva-os novamente fazendo a troca do 'am' pelo 'ão'
 Resolverão, reunirão e Pegarão

*Agora eles representam que tempo verbal?
 Futuro

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 32–“m” final em outras classes de palavras.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

O m e o n são considerados por Moraes (2009) não como casos apenas de troca de semelhança de traçado, mas como casos de regularidade contextual, pois o teórico aponta cinco modos de “marcar” a nasalidade dessas letras.

- usando o m em posição final de sílaba (“bambu”);
- usando o n em posição final de sílaba (“banda”);
- usando o til (“manhã”);
- usando o dígrafo nh (em diferentes regiões do Brasil, palavras como “minha” e “galinha” são de fato pronunciadas /mã/ e /galã/, de modo que a vogal anterior ao dígrafo é nasalizada e ele não é pronunciado);
- nos casos em que a nasalização se dá “por contiguidade”, sem que se empregue nenhuma das alternativas anteriores, pois a sílaba seguinte já começa com uma consoante nasal (por exemplo, “cama”, “cana”). (MORAIS, 2009, p.38-39)

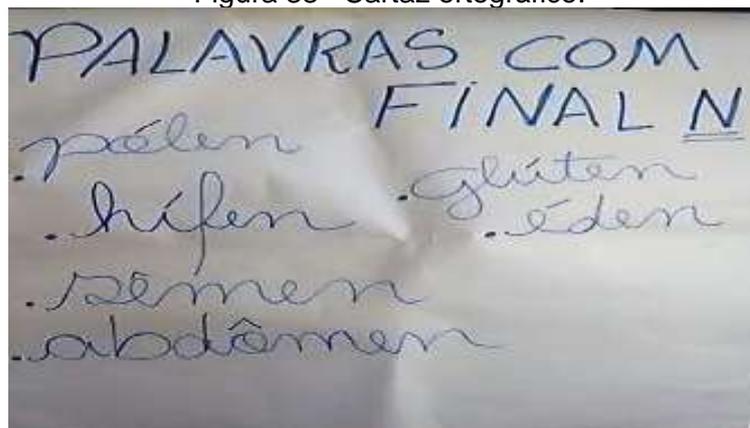
Para autor, essas diferentes alternativas, marcam a nasalidade em português, estão completamente definida por regras e não somente aquelas que usa o m e o n em posição final da sílaba.

Essa última atividade foi interessante, porque eles trabalharam com os dicionários e descobriram que cada vocábulo se encaixa em uma classe de palavras. Pediram se os dicionários não poderiam ficar na sala, já que eles iam utilizar nas próximas atividades, como havia dito a eles no início da aplicação do projeto. Conversando com a bibliotecária e pedagogas, cinco dicionários poderiam permanecer na sala para consulta, desde que eles tivessem compromisso de zelar por eles.

Não conseguimos em sala estipular uma regra para palavras terminadas com a consoante “n”, apenas as listamos em um cartaz. A maioria dos alunos encontraram as palavras no dicionário e algumas não compreenderam seus

significados então não registramos no cartaz. Não conseguimos registrar 10 palavras e chegamos à conclusão que todas as palavras possuem acento na penúltima sílaba e que seriam palavras paroxítonas terminadas em n, mas mesmo assim os alunos disseram que como são poucas temos que memorizá-las e quando a dúvida surgir, até mesmo para colocar o acento, procurá-la no dicionário.

Figura 33– Cartaz ortográfico.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Atividade 2

A segunda atividade foi um ditado, com palavras retiradas do caso de Rolando Boldrin, Enforcando o ladrão, juntamente com outras que apareceram na produção escrita dos alunos em 2015. Os próprios alunos fizeram a correção do ditado no quadro, tiveram um tempo, para reler as palavras escritas e buscá-las no dicionário sanando as dúvidas, quanto a ortografia, não houve muitos problemas ortográficos.

Quadro 26 – Correção do ditado – acertos e erros dos alunos

Correção do Ditado				
Escrita ortográfica	Nº de acertos	Alunos	Alunas	Problemas de grafia
Toca	24			
Pendurar	22	2		pendorar/pendura
Enforcado	24			
Corda	24			
Botar	24			
Gostava	24			

Gosta	23	1		gosto
sujo	23	1		chujo
Dito	24			
Chance	20	3	1	chanse
Tanto	22	1	1	Tantu/danto
Enquanto	22	1		encuanto
Sobreviver	23	1		sobrevive
*verídico	18	4	2	Veridico (s/acento)
Garoto	24			
*mambo	22	1	1	mamero/manbo
Pertinho	24			
*breque	22	1	1	brek/breque
*caboclo	22	2		cabloco/caboco
Pessoa	24			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

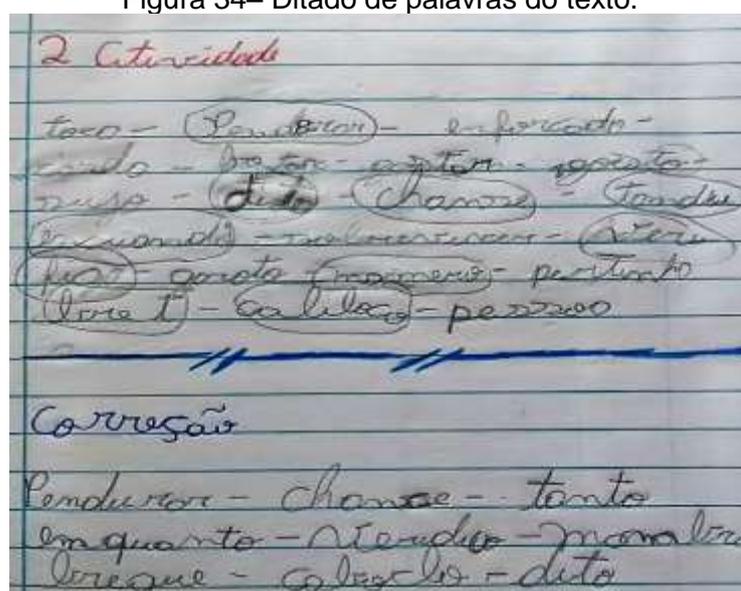
A representação desse quadro possui a finalidade de demonstrar que nossos alunos realizaram mais acertos ortográficos do que erros. Segundo Cagliari (1999), os ditados são bons instrumentos de aprendizagem quando o professor não elabora uma linguagem forçada para ditar as palavras e as dita naturalmente. Outro ponto criticado pelo autor é o ditado com o objetivo de avaliar e de dar nota. E aponta que o ditado é positivo quando inseri palavras que não fazem parte do contexto do aluno para que ele possa refletir sobre algo novo.

Nessa atividade procurei contemplar palavras conhecidas e acrescentei outras que não fazem parte do cotidiano dos alunos (verídico, mambo, breque e caboclo). Também a palavra “chance” que é conhecida na oralidade, mas que causa dúvidas na escrita devido ao som que é representado por mais de uma letra. A correção foi realizada no quadro com a participação dos estudantes e o uso do dicionário, para eles perceberem que há necessidade de refletir antes de escrever. Eles tiveram um tempo para suas correções individuais e uso do dicionário, depois interagiram com os colegas sobre suas dificuldades e acertos, circularam as palavras com ortografia incorreta. Em seguida, no quadro foram escrevendo todas as palavras do ditado relatando se tiveram ou não dúvidas quanto à escrita. Para Cagliari (1999),

Professor e aluno vão logo perceber como se acerta muito mais do que se erra e isto é um estímulo para o trabalho de ambos. Quando somente se corrigem erros, as pessoas começam a ter a impressão de que não há progresso, que tudo é difícil, e o desânimo toma conta de todos. (...) em vez de o professor ir logo corrigindo tudo ou mesmo assinalando com vermelho os erros, seria mais interessante fazer com que os próprios alunos aprendessem, desde cedo, a rever os seus textos, a corrigir eles próprios tudo o que são capazes, incluindo não só a ortografia, como a própria estrutura do texto. (CAGLIARI, 1999, p.82-83)

Quando adotamos essa postura de deixar os alunos corrigir seus próprios escritos, estamos dando a ele a oportunidade de refletir e criar hipóteses de escritas para a palavra, ou por meio do som das letras ou por associações que realiza a partir de outras palavras que já conhece.

Figura 34– Ditado de palavras do texto.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As atividades 3 e 4 estão relacionadas também a formação de palavras, com o intuito de combinar consoantes e vogais, enfatizando na oralidade a leitura e a escrita em cartazes. Ao escrever no cartaz, o aluno tinha que explicar o significado da palavra, pois se muda uma letra na palavra muda também o significado da mesma. Essas atividades estavam direcionadas, a todos os alunos inclusive os de sala de recurso. Como sou professora regente e não me ausentei da sala de aula durante a pesquisa, achei justo preparar atividades básicas de ortografia para envolver a todos, porque sempre procurei fazer adaptações curriculares de acordo com a dificuldade do aluno especial. Hoje, o aluno que era mais comprometido na

aprendizagem, como mencionei no início, foi transferido, mas a atividade foi realizada por todos os alunos da sala e eles gostaram de interagir e produzir cartazes com palavras e trocas de letras. Registrei a atividade do outro aluno da sala de recurso.

Atividade 3

A atividade 3, que consista na formação de palavras com a combinação das consoantes com as vogais.

Figura 35– Formação de palavras 1.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

proporcionaram ao aluno com mais dificuldades e o aluno com menos dificuldade de aprendizagem, a interação.

4.3 Módulo 2

Neste módulo foram exploradas atividades que apresentam regras, as quais são invariantes, portanto os alunos precisam desenvolver estratégias para controlá-las.

GRUPO 2 – CASOS CONSIDERADOS OS MAIS IMPORTANTES:

G2B- VIOLAÇÕES DAS REGRAS INVARIANTES QUE CONTROLAM A REPRESENTAÇÃO DE ALGUNS SONS (casos que ao mesmo tempo são regidos pela pauta sonora e pelas regras – o caso do “g” que seguido do “u” e na sequência outra vogal (a, e ou i) modifica o valor da letra “g” como em “guaraná”, “guerra” ou “guitarra”).

G2C- VIOLAÇÕES DA RELAÇÃO ENTRE OS SONS E OS GRAFEMAS POR INTERFERÊNCIA DAS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DO DIALETO DO APRENDIZ.

G2D- VIOLAÇÃO DE FORMAS DICIONARIZADAS (são os casos de arbitrariedade da língua escrita, relacionados a historicidade da língua e a própria constituição da ortografia, ou seja, há uma única forma de escrever, embora haja tecnicamente outra possibilidade de escrita).

Nesse segundo módulo realizamos atividades que apresentam, de certa forma, as principais dificuldades ortográficas, pois estão pautadas na sonoridade e também podem ser regidas por regras. Oliveira (2005) considera os casos mais importantes, pois é nessa categorização que envolve as principais dificuldades na escrita ortográfica. Segundo Oliveira (2005), “Os vários tipos de relação que integram a escrita ortográfica colocam problemas diferentes para o aprendiz e exigem estratégias pedagógicas diferentes por parte do professor”. (OLIVEIRA, 2005, p.34)

Encontram-se aqui os casos em que uma única letra representa vários sons ou um som é representado por mais que uma letra. Assim como o H não representa nenhum som. Casos em que é possível formular uma regra e casos em que somente o estudo da etimologia da palavra possibilita uma explicação.

Segundo Morais (2009) esses casos considerados os mais importantes podem ser divididos em dois blocos: regularidades e irregularidades. As regularidades subdividem em três tipos: regulares “diretas”, regulares “contextuais” e regulares “morfológico-gramaticais”.

As regulares “direta” envolve a correspondência letra-som em que Oliveira (2005) trata como “problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética.” Acontece com as grafias do P, B, T, D, F e V.

As regulares “contextuais” são consideradas casos complexos, em que causa mais dúvidas para o aprendiz, mas também os que possibilitam com mais tranquilidade a formação de regras. Inclusive Morais (2009) não coloca o m e o n apenas como troca de letra-som e nem como troca por semelhança de traçado como na classificação de Oliveira, pois ele considera que as dificuldades ocorrem porque o m e o n, no português apresentam cinco modos de marcar a nasalidade, como foi explicitado no primeiro módulo.

Casos de regularidades contextuais
<p>Os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia são:</p> <ul style="list-style-type: none"> •o uso do R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata” e “guerra”; •o uso de G ou Gu em palavras como “garoto”, “guerra”; •o uso do C ou Qu, notando o som /k/ em palavras como “capeta” e “quilo”; •o uso do J formando sílabas com A, O e U em palavras como “jabuti”, “jogada”, ou “cajuína”; •o uso do Z em palavras que começam “com o som de Z”(“zabumba”, “zinco” etc); •uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U, como em “sapinho”, “sorte” e “sucesso”; •o uso de O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U”(“bambo”, “bambu”); •o uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de l”(“perde”, “perdi”); •o uso de M, N, NH ou – para grafar todas as formas de nasalização de nossa linguagem (palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”, etc)

Fonte: (MORAIS, 2009, p. 39)

Trabalhem os casos de regularidades contextuais apresentados por Morais: O uso do R ou RR na posição mediana das palavras, o uso do G acompanhado do a, o ou u formando as sílabas ga, go e gu. Assim como a postura assumida pelo Gu em forma de dígrafo.

Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos
<p>Exemplos de regularidade morfológico-gramatical observados na formação de palavras por derivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ESA no final; • “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com EZA; • “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem se escrevem com ÊS no final; • “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L; • “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes se escrevem sempre com S; • “doidice”, “chatice”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C; • substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA e ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (“ciência”, “esperança” e “importância”).

Fonte: (MORAIS, 2009, p. 41)

Em relação aos casos de regularidades morfológico-gramaticais, trabalhamos apenas duas atividades que serão descritas abaixo, pois os nossos alunos de 7ºano apresentaram outros problemas mais recorrentes, os quais estão relacionados às irregularidades ortográficas.

Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais
<p>As regras morfológico-gramaticais se aplicam ainda a vários casos de flexões dos verbos que causam dificuldades para os aprendizes.</p> <p>Eis alguns exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U final; • “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ÃO, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”); • “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SS; • todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país.

Fonte: (MORAIS, 2009, p. 42)

Como podemos observar os casos de regularidades morfológico-gramaticais são muitos e nessa pesquisa abordaremos apenas dois: o uso do m no final dos tempos verbais na 3ª pessoa do plural dos tempos do modo indicativo, com exceção do futuro do presente e o r no final do infinitivo.

Os casos de irregularidades também pertencem a esse grupo e se concentram na escrita. Encaixam-se aqui o “som do s” que pode ser registrado com as seguintes letras “s”, “c”, “x”, “ss”, “sc”, “sç”, “z”, “ç”, “xc”. O “som do g” que também pode ser escrito com “j” quando acompanhado da vogal “e” e “i”. O “som do Z” que pode ser grafado por “z”, “s” ou “x”. “O som do X” que assume na escrita a letra “x” e a letra “ch”. Além desses casos que envolvem o som de uma letra que pode ser representada por várias outras letras, temos o “h”, que não representa som nenhum no início da palavra.

A partir da atividade 5, constatei que pertencem aos casos de irregularidades. As atividades propostas têm o intuito de fazer o aluno conhecer as palavras e conscientizar que necessita memorizá-las para escrever e quando a dúvida ocorrer ir em busca do dicionário para não fazer o registro ortográfico errado. Morais (2009) aponta que nas irregularidades não há regras que possam ajudar o aprendiz.

É preciso, na dúvida, consultar modelos autorizados (como o dicionário) e memorizar!! Mas nós, professores, podemos ter o bom-senso de ajudar o aluno a investir na memorização das palavras que são de fato importantes, porque aparecem mais quando ele escreve. (MORAIS, 2009, p.43)

E para ajudar aos meus alunos do 7ºano a memorizar alguns casos de irregularidades ortográficas, preparei atividades com jogos; o bingo ortográfico, o dominó, o jogo da velha, o jogo da memória e a cruzadinha.

Atividade 1

Os alunos não apresentam dificuldades com palavras que iniciam com r, sabem que nenhuma palavra começa com rr. A dificuldade maior dos alunos do 7º ano estão em reconhecer o r ou rr em posição mediana e o r final, justamente por não se desvencilhar da fala na hora da escrita. Nessa região sudoeste do Paraná, por influência da migração catarinense, se troca o rr por r medial, na pronuncia. Há também a anulação do r na posição final principalmente dos verbos no infinitivo.

Por meio das palavras dos quadros abaixo (palavras que serão utilizadas para o jogo da velha), iniciei os questionamentos perguntando-lhes quais as letras que vinham antes e depois do r e do rr no meio da palavra. Eles responderam que eram as vogais. Perguntei-lhes como poderíamos diferenciar na hora de escrever e eles responderam através da pronúncia, então começaram a pronunciar e perceber que muitos deles pronunciavam no lugar do r o rr. Fizemos a leitura das palavras, observando a pronúncia. Depois observamos as palavras que terminam com r. Eles apontaram que nós não falamos o r no final dos “nomes dos verbos”, como eles se referiram ao infinitivo. A partir desse ponto, elencamos na oralidade vários verbos no infinitivo para que eles pudessem perceber como pronunciavam. Na escrita elaboramos um exercício com a 3ª pessoa do plural de alguns verbos, em alguns tempos verbais com o intuito de revisar o m final dos verbos, assim como reconhecer r no meio da palavra escrita e também no infinitivo. Atividade realizada como complementação das atividades da proposta didática, devido à necessidade dos alunos de compreender melhor a colocação do r final do infinitivo e do m no final dos tempos verbais.

Figura 37– “m” final nos tempos verbais.

Conjugue os na 3ª terceira pessoa do plural nos tempos verbais indicados.

	Presente	Prat. Perf. Pl.	Prat. Imp. Pl.	Future do Presente
resolver	resolvem	resolveram	resolviam	resolvidiam
reunir	reunem	reuniram	reuniam	reuniriam
pegar	pegam	pegaram	pegavam	pegariam
resolver	resolvem	resolveram	resolviam	resolvidiam
reunir	reunem	reuniram	reuniam	reuniriam
pegar	pegam	pegaram	pegavam	pegariam

Qual é a última letra de todos os verbos conjugados no exercício anterior?
A letra M.

Qual tempo verbal utiliza ão na terceira pessoa do plural? Como ficam os verbos.
resolver - no futuro do presente e resolvidão
reunir - no futuro do presente e reunirão
pegar - no futuro do presente e pegarão

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 38– “r” final no infinitivo.

verbos conjugados	Tempo e modo verbal	infinitivo
enforcaram	Pret. Perfeito	Enforçar
levaram	Pret. Perfeito	Levar
procuraram	Pret. Perfeito	Procurar
importaram	Pret. Perfeito	Importar
disseram	Pret. Perfeito	Dizer
andam	Presente do Ind. Andar	Andar
achavam	Pret. Imperfeito	Achar
penduram	Presente do Ind.	Pendurar

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Morais (2009), aponta que “todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país. (MORAIS, 2009, p.42)

As regrinhas são importantes para o aluno compreender melhor a escrita ortográfica, principalmente aos alunos, que já possuem uma caminhada na escrita e conhece aspectos da língua na sua dimensão fonética, morfológica e da própria semântica. Segundo Nóbrega (2013) “Esse é outro princípio didático de um ensino reflexivo de ortografia: é preciso investir pesadamente no que é regular e frequente, pois, agindo assim, reduziremos significativamente o número de erros.” (NÓBREGA, 2013, p. 43)

As formas diferenciadas na pronuncia de alguns alunos possibilitou a discussão de como é usado o r e o rr no meio da palavra, assim como a não pronúncia do r no final da forma infinitiva do verbo.

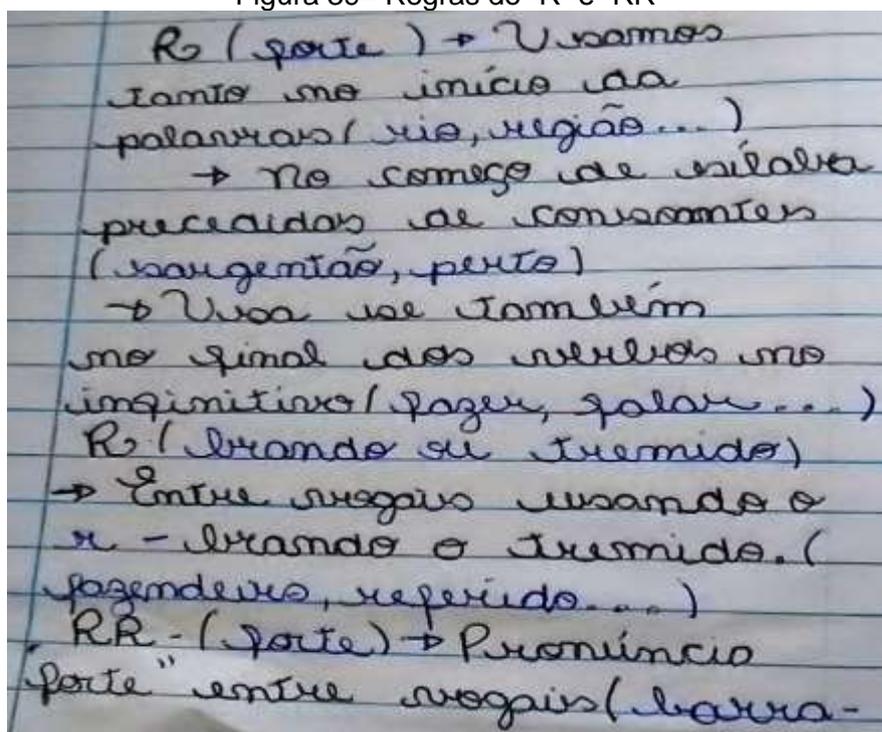
Além da interação ocorrida nesse primeiro momento e as atividades realizadas, os alunos registraram no caderno algumas regrinhas para basear-se na hora do jogo da velha, construído com o uso o R e RR.

Os alunos tiveram algumas dificuldades no início para jogar o jogo da velha, mas depois perceberam a pronuncia e relacionaram com as regras e o jogo aconteceu, Na primeira rodada apenas uma garota conseguiu fazer a velha corretamente.

Cada aluno recebeu um quadro com palavras diferentes daquelas do seu adversário. Palavras com r e rr medial, r no início da palavra e r no final da palavra (verbo). Alguns grupos só tiveram oportunidade de jogar uma única vez.

REGRAS:

Figura 39– Regras do “R” e “RR”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

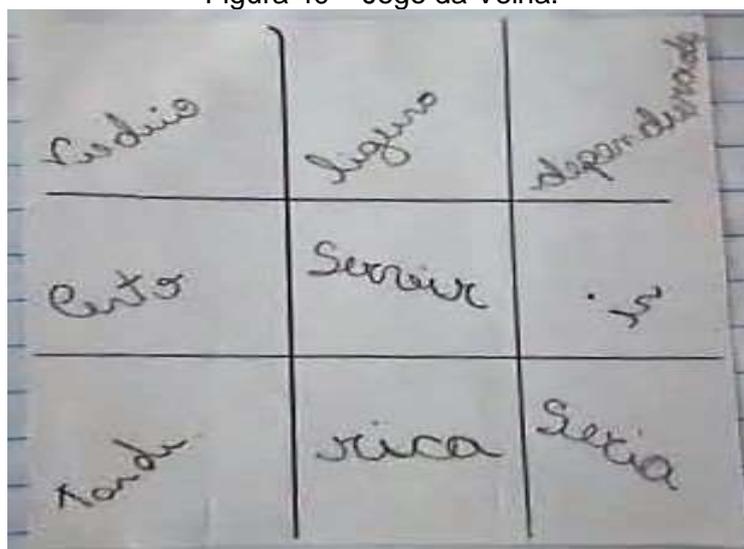
BLOCO DE PALAVRAS COM R/RR (para o jogo da velha)

alvoroço	carroça	Rica	roubo	enforcado	ferramenta
Botar	perto	Serra	seria	servir	corda
dependurado	seguir	Ouvir	rio	urubus	rumo

ligeiro	terrível	rodeio	atirei	parei	chorar
rugido	certo	carrão	companheiro	ir	cigarrinhos
terremoto	tarde	relance	pergunta	recebe	recordando

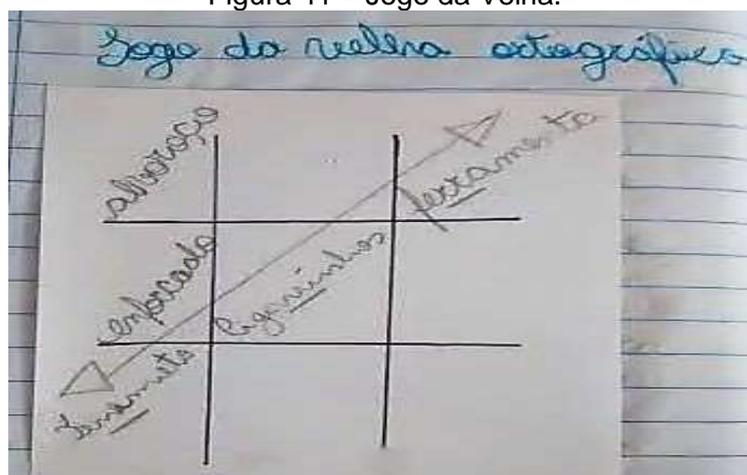
JOGO DA VELHA:

Figura 40 – Jogo da Velha.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 41 – Jogo da Velha.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Atividade 2

Figura 42– Uso do “r” e do “rr” entre vogais.

Atividade 2-Complete as palavras com “rr” ou “r” de acordo com as regras citadas abaixo.

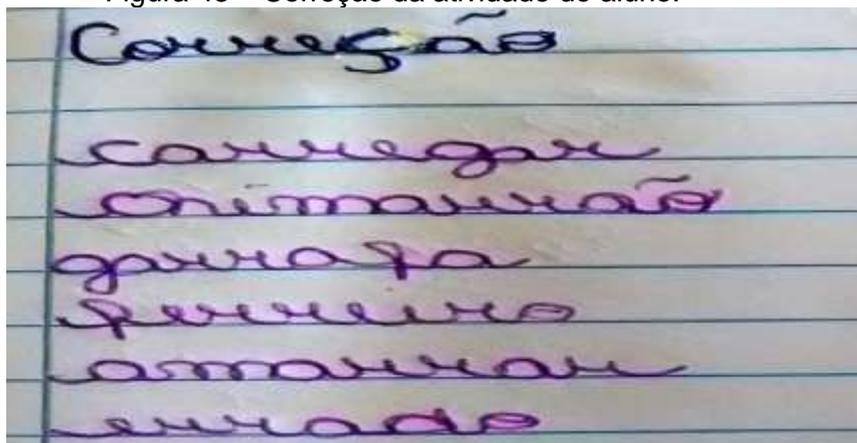
a <u>rr</u> asar	ba <u>rr</u> aca	poei <u>r</u> a	memó <u>r</u> ia	ca <u>rr</u> egar	chima <u>rr</u> ão
tesou <u>r</u> ra	gua <u>r</u> aná	salá <u>r</u> io	ca <u>r</u> .eca	chu <u>rr</u> asco	to <u>rr</u> e
ga <u>rr</u> afa	golei <u>r</u> o	de <u>rr</u> ubar	tercei <u>r</u> o	armá <u>r</u> io	me <u>rr</u> itado
minei <u>r</u> o	ba <u>rr</u> iga	ju <u>r</u> amento	cacho <u>r</u> o	leitu <u>r</u> a	go <u>r</u> lla
co <u>rr</u> upto	du <u>r</u> o	ga <u>rr</u> aa	ca <u>r</u> a	fe <u>rr</u> eiro	co <u>rr</u> igir
ama <u>rr</u> ar	embo <u>rr</u> a	ev <u>r</u> ado	feiu <u>r</u> a	to <u>rr</u> esmo	a <u>rr</u> oz

Fonte: Acervo da pesquisadora.

RR	Aparece entre vogais, dígrafo (barranco, carrasco)
R	Entre vogais usamos o “r” brando ou tremido como apontam as crianças (referido, fazendeiros)

Na atividade 2, os alunos teriam que completar com **rr** ou **r**, de acordo com as regras que eles haviam registrado no caderno. Realizei a correção no quadro, os alunos necessitavam repetir a palavra, grafar e visualizar no quadro. Quatro estudantes tiveram dificuldades na pronúncia do **rr**, no entanto, esses grafaram todas as palavras corretamente. Outros dois meninos grafaram incorretamente algumas palavras: “derrubar e careca”, conforme circulado e arrumado pelo próprio aluno, na imagem acima. Apareceram outros problemas de ortografia como os corrigidos pela aluna na imagem a seguir:

Figura 43 – Correção da atividade do aluno.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Atividade 3

Essa atividade consistia em ler em voz alta as palavras e escrever frases com cada uma delas, que estão no quadro abaixo, com “**rr**” ou “**r**”, de acordo com o seu sentido (semântica). Deixei o dicionário à disposição para que os alunos pudessem pesquisar as palavras, já que são palavras da dimensão semântica, cujo significado é que determina a escrita ortográfica. De acordo com Nóbrega (2013)

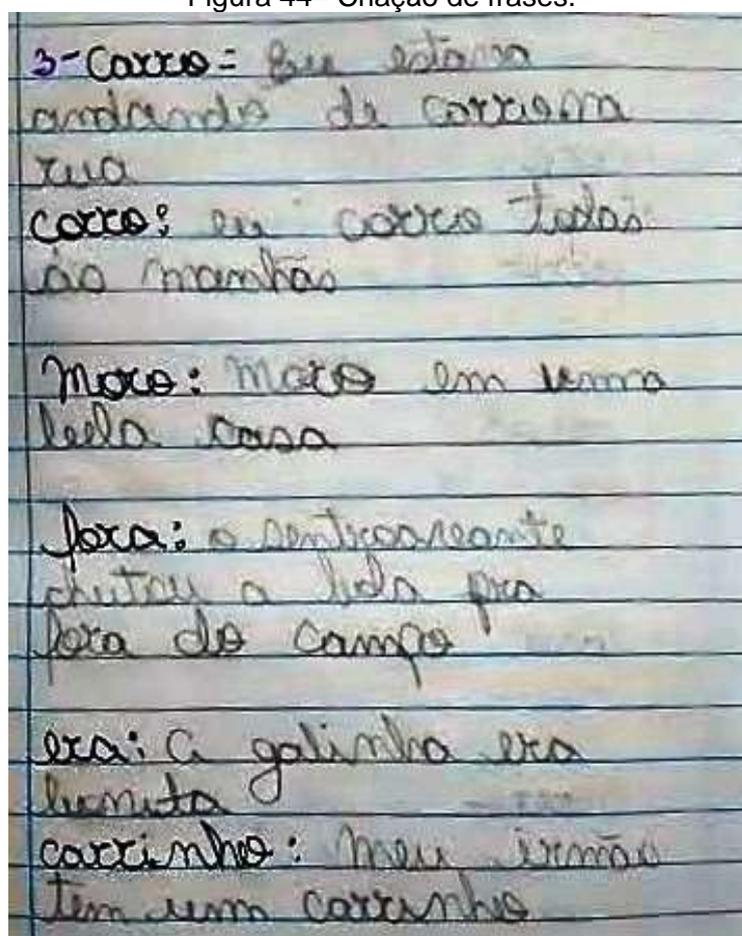
Ainda que, em geral, quem escreve precise ater-se ao significante e não ao significado das palavras, já que as letras notam a pauta sonora e não outras propriedades a que o signo linguístico faz referência, há situações em que, para grafar corretamente será

necessário analisar o contexto em que a palavra ocorre e considerar seu sentido para decidir-se pelo emprego deste ou daquele grafema. (NÓBREGA, 2013, p. 58)

Na Língua Portuguesa há palavras semelhantes tanto na grafia como na pronúncia, mas que adotam sentidos diferentes de acordo com o seu contexto. Apesar de quase todas as palavras pertencerem ao vocabulário do aluno, eles demoraram e tiveram dificuldades para realizar a atividade. Primeiramente tivemos que juntos procurar no dicionário as palavras e discutir sobre o significado de cada uma delas, observando sua pronúncia. Mas no momento de fazer as frases, o aluno confundia o sentido das palavras e acabava trocando-as, ou dando um novo sentido para elas, de acordo com seu conhecimento.

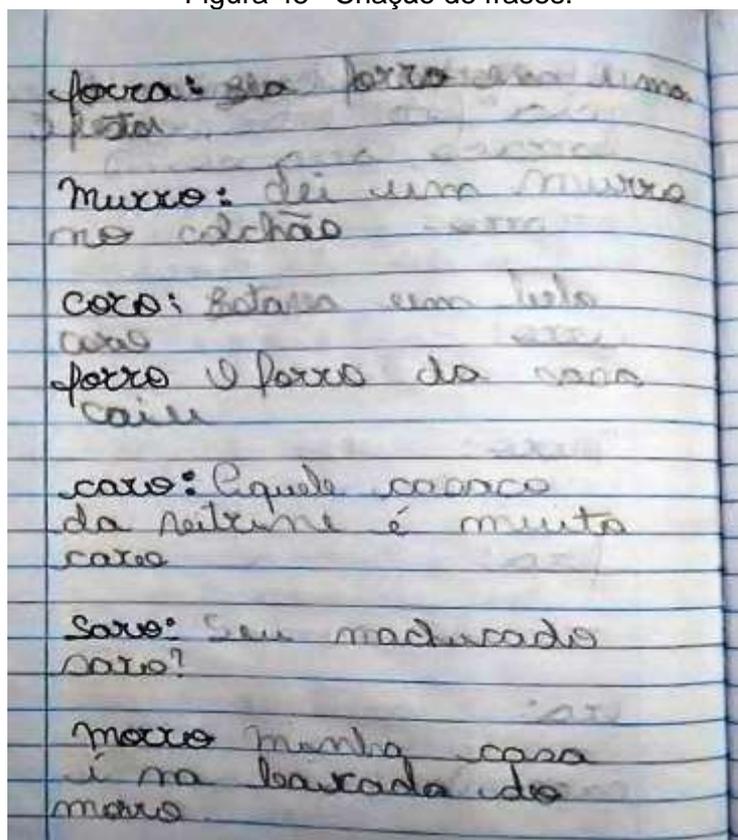
carro	era	coro	morro	arranha
corro	carrinho	forro	muro	sarro
moro	forra	caro	aranha	carinho
Fora	murro	saro	erra	foro

Figura 44– Criação de frases.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 45– Criação de frases.



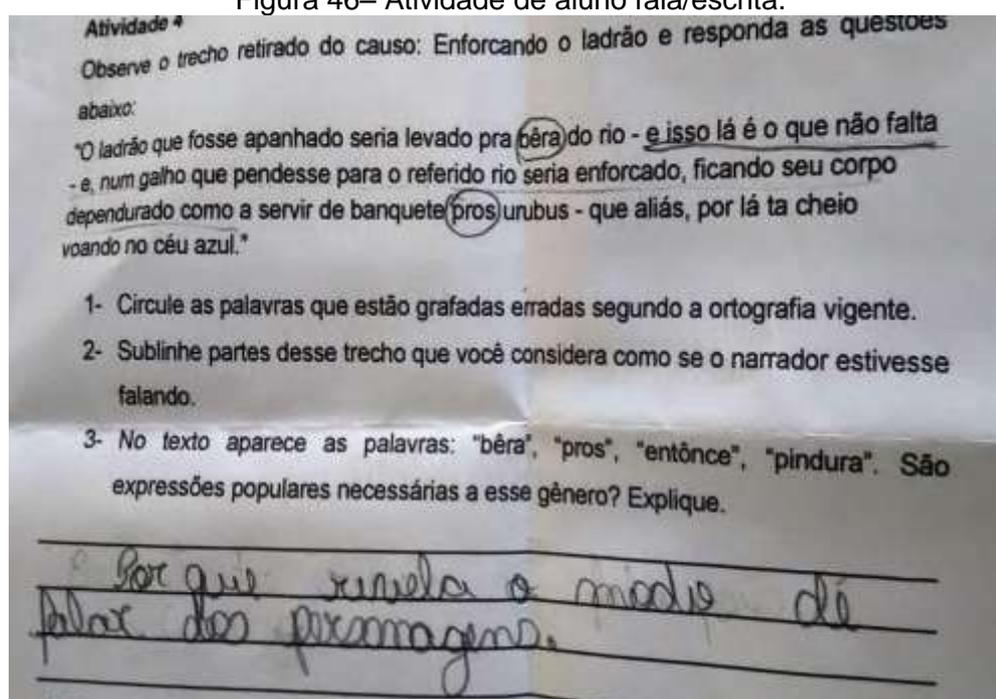
Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na atividade realizada pelo aluno, registrada na figura 45, na penúltima palavra, ele faz uma frase interrogativa como se “saro” fosse do verbo sarar, na terceira pessoa do singular, no pretérito perfeito do indicativo sarou. Nós já havíamos olhado no dicionário e pesquisado na internet. Poderíamos utilizá-la como verbo, mas na primeira pessoa do presente do indicativo, eu saro. E também como nome de uma cidade da Espanha. Nesse contexto podemos verificar que ainda o aluno escreve como fala no seu cotidiano.

Atividade 4

Nessa atividade retomei a leitura do causo Enforcando o ladrão para trabalhar os termos próprios que revelam a fala da personagem. Lemos outros textos do mesmo gênero e os alunos recontaram os causos, justamente para que pudessem ao final do trabalho produzir o texto final, relacionado a proposta didática. Alguns causos estão em anexo. Nessa atividade os alunos compreenderam que o gênero trabalhado permite utilizar a informalidade, até mesmo utilizar na escrita as violações ortográficas.

Figura 46– Atividade de aluno fala/escrita.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na atividade 5

Os alunos observaram o emprego do G e do J, como caso regular contextual, relacionando com o sentido da palavra. Nas irregularidades, listamos palavras com "g" e "j", acompanhados de e ou i, apontando sempre que nesses casos os alunos deveriam memorizar as palavras ou procurar no dicionário quando a dúvida aparecesse. Os alunos fizeram essas atividades sem grandes dificuldades. Compreenderam que o "g" e o "j" só causam dúvidas de escrita se vierem acompanhados da vogal "e" ou "i". E que nesses casos há necessidade de memorização das palavras, ou na dúvida recorrer ao dicionário. Para Moraes (2007),

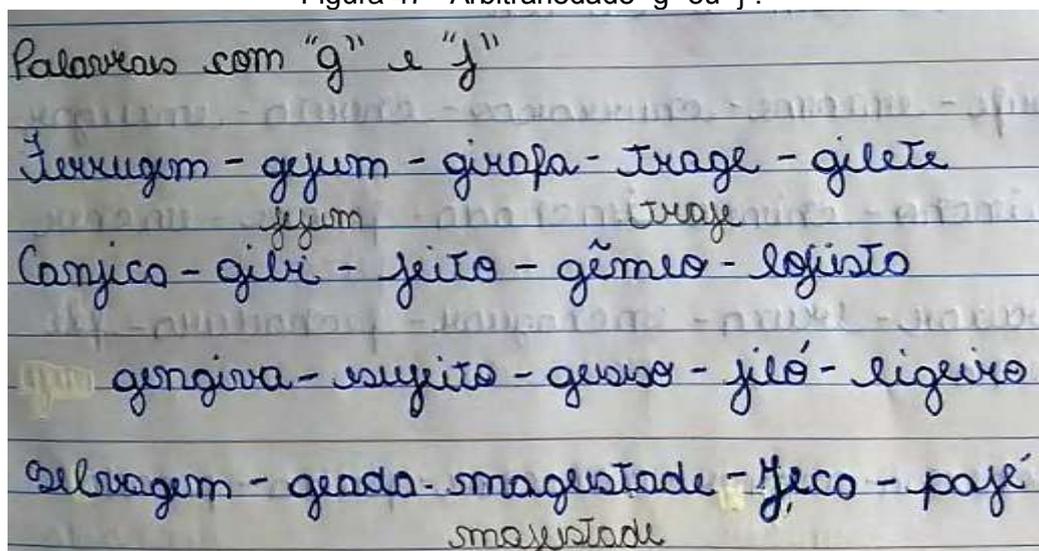
São várias as situações na ortografia do português em que o uso de uma letra pode se tornar previsível a partir do contexto fonográfico, isto é, a partir da posição em que uma letra ou um determinado som ocorre na palavra. É o que acontece, por exemplo, quando a letra "g" é sucedida por "e" ou por "i" e quando o som /g/ ocorre antes de "e" e de "i". No primeiro caso, a letra "g" assume o valor sonoro do "i" como na palavra "gelo" e, no segundo caso, o som /g/ é representado pelo dígrafo "gu" como na palavra "guerra". (MORAIS, 2007, p. 23)

Quanto ao dígrafo "gu" perceberam de imediato que havia diferença na pronuncia e que se chamava dígrafo, por serem duas consoantes juntas formando

um único som. E na oralidade começaram a pronunciar palavras com o dígrafo “gu” – guitarra, guerra, guardião, Guilherme, guindaste etc.

Realizamos um pequeno ditado somente com palavras grafadas com “g” e “j” acompanhadas de e ou i . Em seguida fizemos a correção no quadro.

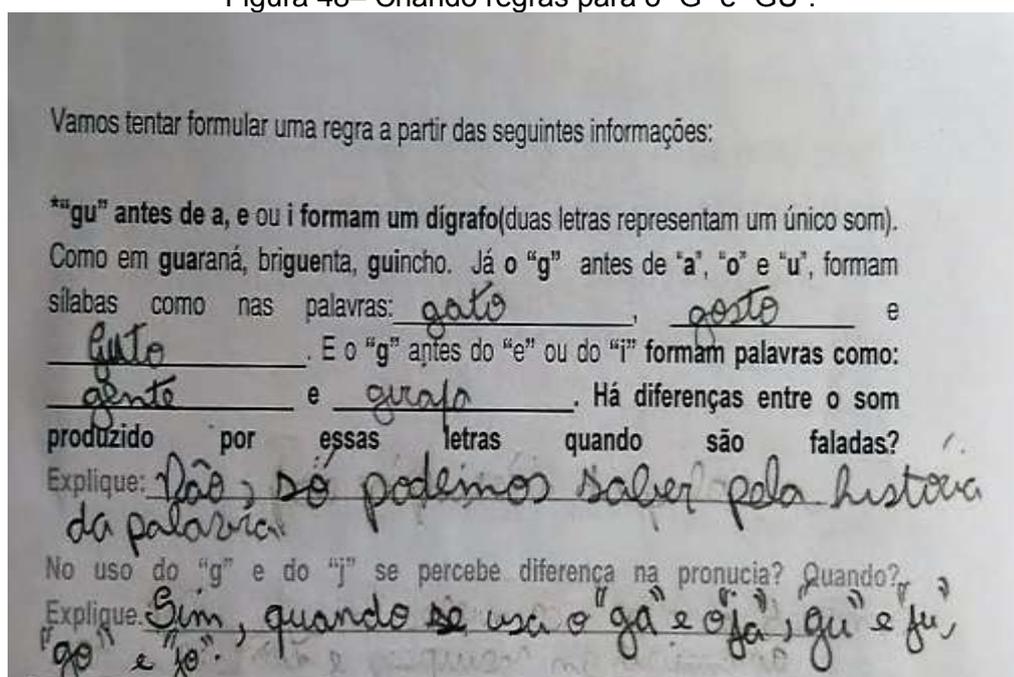
Figura 47– Arbitrariedade “g” ou “j”.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Na interação oral, os alunos perceberam que no uso do dígrafo GU, havia mudança na pronúncia. A partir dessa observação realizada puderam os alunos formular e completar a regra que consta na figura 48.

Figura 48– Criando regras para o “G” e “GU”.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Atividade 6

Nessa atividade coloquei as questões ortográficas que mais causam dúvidas no momento da escrita e que geralmente há necessidade de memorizar a palavra ou buscá-la no dicionário, como é referenciado por Morais (2009)

É importante ressaltar que a memorização da forma correta de palavras irregulares corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras, suas “imagens fotográficas”. Nesse sentido, a exposição do aprendiz aos modelos de escrita correta das palavras que contêm irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual. (MORAIS, 2009, p.43)

O bingo como foi concebido, parecido com o real que acontece com números, chamou muito mais atenção dos alunos, pois cada aluno recebia uma cartela com os números. Ao girar e retirar do globo o número correspondente a uma palavra que estava exposta na parede em uma tabela, escreviam-na na cartela. A partir da 3ª rodada de bingo, tirei a tabela da parede. Colocamos na primeira coluna do bingo palavras escritas com sc com som de /s/, na segunda as palavras com s com som de /z, na terceira coluna palavras escritas com c com som de /s/, na quarta ç com som de /s/ e na última palavras com ss com som de /s/.

Realizamos o bingo **ortográfico** (uso do “sc”, “s”, “c”, “ç” “ss”). A primeira rodada demorou muito tempo porque era cartela cheia e os alunos tinham oportunidade de observar na tabela a escrita. Depois da primeira rodada, os alunos teriam que separar e registrar no caderno, as palavras cantadas no bingo de acordo com o som da letra.

Figura 49– Bingo Ortográfico 1.

B	I	N	G	O
2	16	33	50	61
adulterante	concomitante	especial	dançar	agustina
4	17	34	51	64
garcia	camisa	acutar	dirigir	laca
7	28	BINGO	53	67
locomotiva	disantia	ORTOGRAFICO	faça	bravura
9	29	39	55	70
disciplinar	domagado	concomitante	farage	passiva
14	30	41	60	75
acabado	fantasia	cinema	coliga	agustina

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A aluna só teve uma dificuldade ortográfica na cartela cheia, devido ao fato de poderem observar a escrita na tabela, fixada na parede. A dificuldade apresentada na escrita pela aluna não foi em relação à ortografia trabalhada, mas ao emprego do **m** e do **n**. Dezoito alunos acertaram todas as palavras, mas praticamente copiavam da tabela exposta. Nessa aula tivemos a falta de uma aluna. Um aluno errou quatro palavras (adolescente no lugar de adolescente / acréscimo para acréscimo / consciência para consciência / e ortaliga para hortaliça), dois alunos erraram duas palavras (o 1º escreveu florescer para florescer / discussão para discussão, já o 2º aluno escreveu seicentos para seiscentos / rossa para roça), outro aluno errou somente a palavra ortalisa no lugar de hortaliça.

Figura 50– Bingo Ortográfico 2.

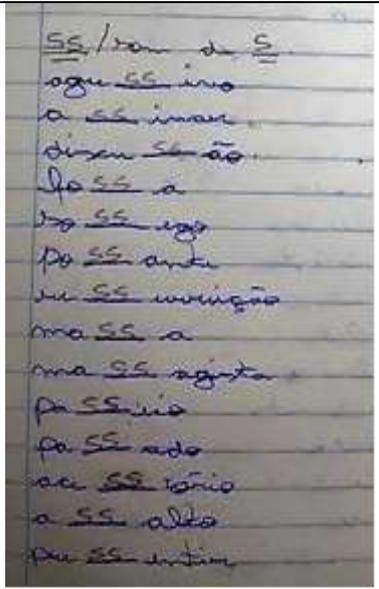
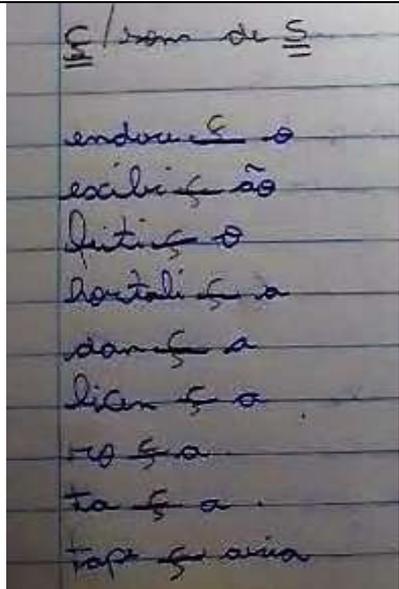
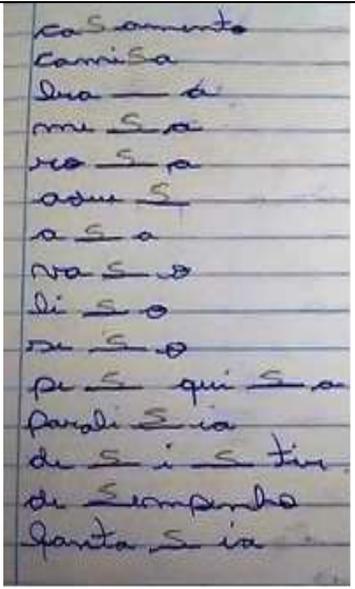
B	I	N	G	O
2 adolecem- te	17 comissã	31 acrita	48 partiga	61 aquele- nã
4 consul- tório	18 mesa	34 acritax	49 ortaliga	84 forma
7 florema	21 adula	BINGO	50 domga	67 aquele- nã
10 florema	29 desempe- nho	38 sequerit	52 roga	70 partida
14 acresci- me	30 fontario	42 acrescimo	69 mauho- gita	75 aquele- nã

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após jogarmos uma partida de bingo com cartela cheia, fizemos no quadro a correção das palavras e os alunos separaram as palavras em colunas conforme a ortografia e o som que a letra arbitrária representava. Registrado nas figuras 51 e 52.

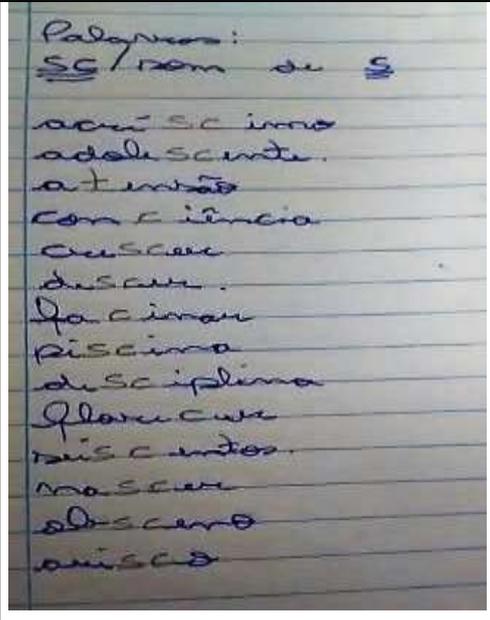
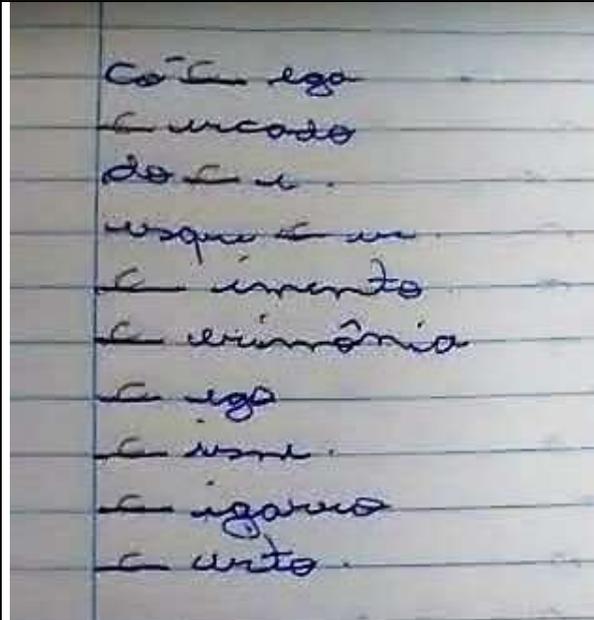
Registros no caderno:

Figura 51– Arbitrariedades 1.

ss/com som de S	ç/som de s	s/som de z
 <p> <u>ss</u>/som de <u>s</u> ague <u>ss</u>iro a <u>ss</u>imar dixer <u>ss</u>ão fo <u>ss</u>a do <u>ss</u>ego po <u>ss</u>ante nu <u>ss</u>unção ma <u>ss</u>a ma <u>ss</u>agita pa <u>ss</u>io pa <u>ss</u>ado se <u>ss</u>ório a <u>ss</u>alto pu <u>ss</u>ente </p>	 <p> <u>ç</u>/som de <u>s</u> endou <u>ç</u>o esibic<u>ç</u>ão futu<u>ç</u>o hotali<u>ç</u>a dan<u>ç</u>a lian<u>ç</u>o ro <u>ç</u>a ta <u>ç</u>a tape <u>ç</u>aria </p>	 <p> casamento camisa dua <u>z</u> me <u>z</u>a ro <u>z</u>a sou <u>z</u> a <u>z</u>a na <u>z</u>a li <u>z</u>o re <u>z</u>o pe <u>z</u> qui <u>z</u>a parali <u>z</u>ia de <u>z</u> i <u>z</u> tin de <u>z</u>empanha fanta <u>z</u>ia </p>

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 52– Arbitrariedade 2.

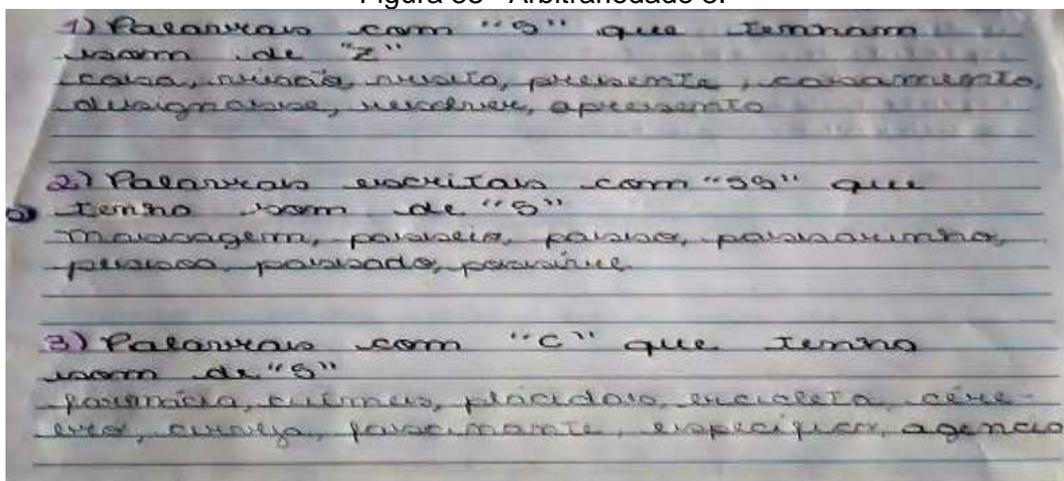
Sc/som de s	c/som de s
 <p> Palavras: <u>sc</u>/som de <u>s</u> acui <u>sc</u>imo adolescente atensão con <u>sc</u>iência cascar ducar fa <u>sc</u>imar piscina disciplina glaucu <u>sc</u> sus <u>sc</u>entes mas <u>sc</u> obs <u>sc</u>er quis <u>sc</u>o </p>	 <p> Co <u>c</u>u ego C <u>c</u>ucado do <u>c</u>u usque <u>c</u>u C <u>c</u>imento C <u>c</u>erimônia C <u>c</u>ego C <u>c</u>isne C <u>c</u>igaveo C <u>c</u>urto </p>

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Jogamos mais duas rodadas de bingo, porém valendo agora os quatro cantos, na horizontal e na vertical da cartela, sem a presença exposta da tabela. Se a dúvida aparecia, deixava um tempo para que eles pudessem pesquisar no próprio caderno, caso eles já tinham registrado aquela palavra. Se não tinha ainda o registro da palavra, orientava para escrevessem como “achassem” que fosse a escrita.

Depois do término da partida, cada aluno conferiu suas palavras escritas com o dicionário, registrando-as no caderno, como está apresentado na figura 53.

Figura 53– Arbitrariedade 3.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A atividade registrada na figura 54 proporcionou aos alunos pensarem para completarem o exercício. Nessa atividade os alunos escreveram algumas palavras em desacordo com a ortografia, levando em conta, a posição que o grafema ocupava na palavra. Posteriormente verificaram a escrita ortográfica no dicionário, trabalharam em grupo, fazendo as correções.

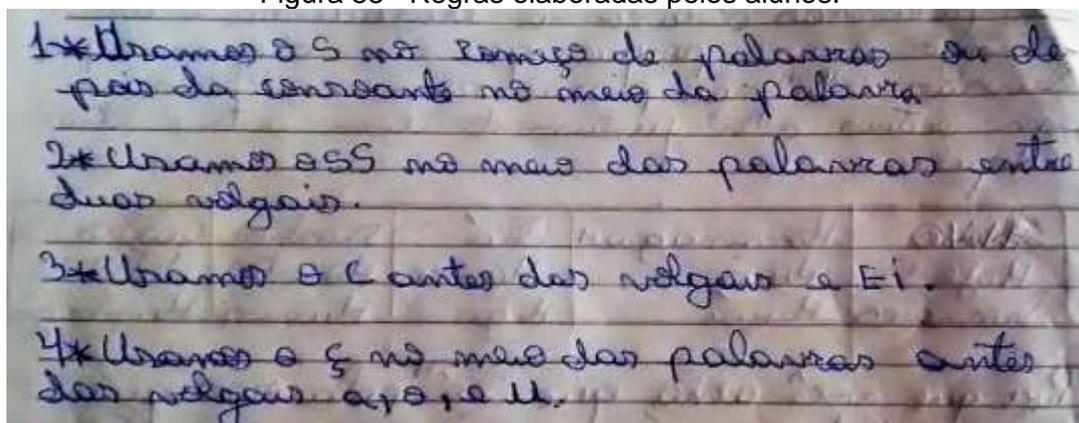
Figura 54– Atividade de aluno.

grafemas	posição que se encontra na palavra	exemplos	Palavras do bingo
S ou C	No início da palavra, seguido de E ou I; No interior da palavra, entre uma consoante e uma das vogais E ou I	Certo/selo circo/silêncio inseto/perceber/ insoço/marceneiro	Sicatriz Sino apocada inceneta
S ou Ç	No interior da palavra, entre uma consoante e uma das vogais A, O ou U.	adversário/calça senso/cadafço	Açúcar Cochas Pansol faço
SS ou Ç (SÇ, raro)	No interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é A, O ou U	Passar/assobiar/ assunto/cabeçal endereço/açúcar/ cresço	agude obmeno passora
SS, C ou SC	No interior da palavra, entre vogais, sendo que a segunda é E ou I	Passelo/distarce/ crescer	adolexante fivena
S ou Z	No interior da palavra, entre vogais	casa/ azulado	carunado
S ou Z	No final da palavra	Feliz/mês	azor mês, uz kuz

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao resolver o exercício mostrado na figura 55, os alunos elaboram algumas regras, relacionadas ao uso adequado dos grafemas que causam dúvidas na escrita.

Figura 55– Regras elaboradas pelos alunos.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Atividade 7

O jogo da memória foi construído com a ajuda dos alunos. Recortaram o papel cartão em retângulos e alguns ajudaram a escrever cada palavra em dois cartões. As palavras que foram distribuídas e grafadas nos cartões pertencem às irregularidades de nossa ortografia. Trabalhar a partir de atividades como o jogo da memória, do dominó, à medida que o aluno joga e vê as palavras aos poucos vai memorizando as irregularidades que ocorrem na ortografia. Morais (2009) nos chama atenção apontando que

No caso das dificuldades irregulares, lembro que elas nos acompanharão até o fim da vida, por mais letrados que sejamos. Sempre haverá palavras “raras”, que nunca tivemos a oportunidade de ler ou escrever, ou cuja grafia não recordamos. (MORAIS, 2009, p.44)

As irregularidades ortográficas nos acompanharão durante toda a nossa vida, porque são palavras que não se encaixam em nenhuma regra. A irregularidades no jogo da memória constituía de palavras com **g** e **o j** antes do **e** e do **i**. Palavras escritas com **x** ou **ch**, mas com som de **ch**. Palavras escritas com **z** ou **s** que possuem som de **z**. E palavras escritas com **x** ou **z** com som de **z**.

O **objetivo** dessa atividade foi fazer com que o aluno memorizasse e fixasse a forma gráfica das palavras que possuem o mesmo som, mas grafia diferente,

palavras de seu vocabulário cotidiano primeiramente e aos poucos introduzir novas palavras.

Figura 56– Jogo da memória.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Atividade 8

Dominó ortográfico

A atividade foi montada com base na oralidade e grafia das palavras. Os alunos tiveram dificuldade para compreender, mas depois observaram os grafemas que representam mais que um som e os sons que representam mais que um grafema, ou seja, as letras que causam dúvidas. Relacionaram também as ocorrências entre as vogais e consoantes que antecedem ou vem após determinado grafema. A primeira partida jogada com o dominó ortográfico foi demorada e eles sussurravam as palavras. Quando compreenderam a lógica do jogo, a qual possui vinte e oito peças, como no dominó, com 56 palavras, jogaram e gostaram. A formação do jogo, na sua íntegra, se encontra na proposta didática nas páginas 85 e 86.

O quadro 27 representa a formação do jogo de dominó, as palavras que compõem cada peça do jogo como está exposto na página 94 desse trabalho.

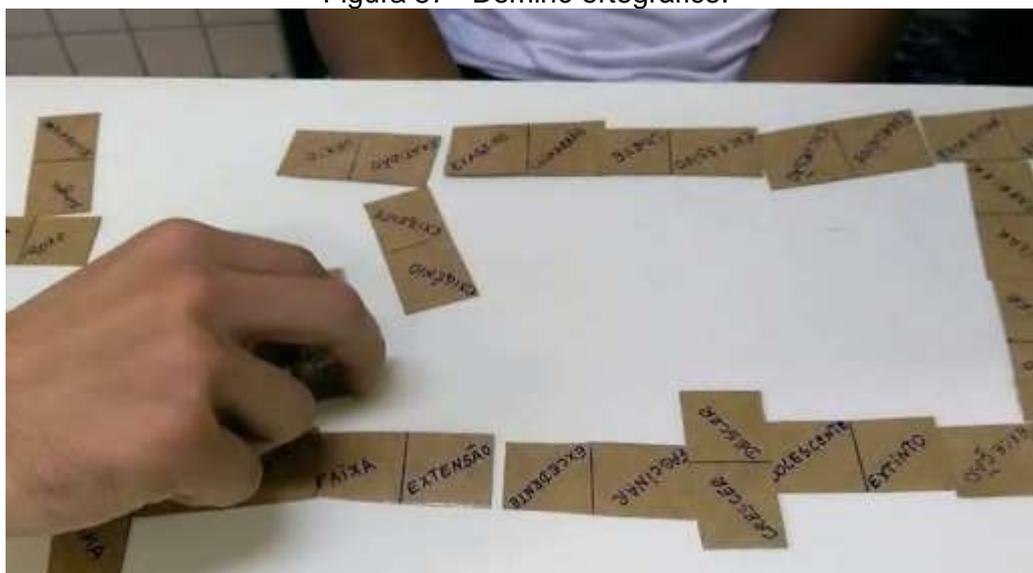
Quadro 27 – Palavras que compõe o jogo de dominó.

Oito palavras com x com som de /ks/ - anexo, axila, complexo, oxigênio, reflexo, tóxico, boxe, táxi.
Oito palavras com sc – crescer, descer, oscilar, piscina, adolescente, fascinar, acréscimo, nascer.
Oito palavras com x com som de /s/ - extremo, externo, extrato, experiente, extensão, sexto, extrair, extinto.
Oito palavras com xc – excelente, excessivo, excesso, exceção, exceto, excedente, exclusão, excursão.
Oito palavras com x com som de /z/ - exorbitar, exemplo, exatidão, exercícios, exagero, exigente, exercer, executivo.
Oito palavras com x com som de /ch/ - xingar, faixa, puxar, faxina, enxergar, trouxa, roxo, relaxar.
Oito palavras com ch – chama, chuveiro, chave, chácara, cheio, chimarrão, chaveiro, churrasco.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A figura 60, os alunos jogando dominó em sala de aula.

Figura 57– Dominó ortográfico.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

GRUPO 3 - OUTROS CASOS (heterogêneo)

G3A- VIOLAÇÃO NA ESCRITA DE SEQUÊNCIAS DE PALAVRAS

Casos de segmentação

No 7º ano, alguns alunos ainda segmentam ao escrever, porque não conseguem desvencilhar-se da fala no ato da escrita. Para Nóbrega (2013),

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

A atividade realizada consistia em reescrever um trecho hipossegmentado (junção de palavras), retirado do caso que lemos na sala. As palavras deveriam ser organizadas com adequação segmentar, assim como também o aluno deveria fazer as correções das palavras que ali se encontravam escritas como se utiliza na fala, demarcando uma variante da língua.

Ao explicar aos alunos que costumamos na fala juntar as palavras na oralidade, na escrita temos que observar que há um espaço entre elas, e que devemos refletir como elas se organizam na escrita. Observamos que o aluno reescreveu separando as palavras, mas apresentou outras dificuldades como a concordância e ainda deixou algumas palavras com a variante da língua

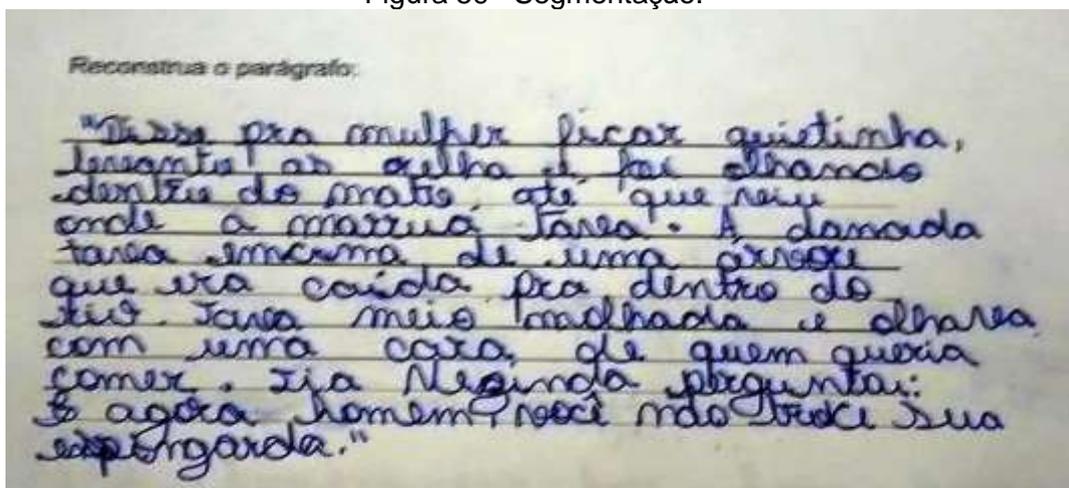
Texto segmentado:

"Dissepramuiéficaquetinha,levantôasoreiaefoioiandodentrodomatoatéqueviuondeamarr
uátava.Adanadatavaemcimadeumaárvorequeeracaídapradentrodorio.Tavameiomocad
aeolhavacomumacaradequemqueriacumê.TiaNezindaperguntô:Eagorahome,vocênumt
rocesuaispingarda."

<http://colunasertaneja.blogspot.com.br/p/causos-caipira.html>

Reescrita do aluno:

Figura 59– Segmentação.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Realizamos também outras atividades que envolvem palavras do cotidiano dos alunos e da comunidade em que vive. Eles apenas citaram palavras que seus pais e avós costumam pronunciar e que eles observaram serem próprias da região sudoeste do Paraná.

Figura 60– Palavras próprias da região.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao final das atividades fizemos uma produção de texto, retomando novamente os causos, onde os alunos contaram outros que ouviram, assim como viram em casa pela internet, pois foi solicitado que no decorrer aplicação das atividades

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tenho mais de quinze anos de sala de aula, e sempre tive como princípio do ensino aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, a leitura. Acreditava que trabalhando a leitura de modo incessante e com qualidade, os alunos poderiam produzir bons textos, superar os erros de escrita ortográfica e de estrutura, pois o incentivo a leitura de todo tipo de material impresso e atual, possibilita ao aluno adentrar no mundo letrado.

A leitura é realmente o ponto chave da aprendizagem, porém quando isso não parte apenas da escola, principalmente da escola pública. O aluno já tem a desvantagem de não estar inserido em um meio social favorável que disponibilize o convívio constante com o material impresso e de boa qualidade literária, informativa e instrucional.

No início desse trabalho, ao ingressar no mestrado em 2014, o que de fato, incomodava era os alunos que chegavam ao 6º ano do Ensino Fundamental apresentando muitas incorreções ortográficas em seus textos, problemas visíveis na escrita, que perduravam todo o Ensino Fundamental, chegando até o Ensino Médio. Professores de outras disciplinas, sempre a apontar os “erros” cometidos pelos alunos, como se a responsabilidade pela escrita desse sujeito fosse exclusivamente do professor de português que acabara de conhecê-los.

Sabemos que na atualidade o ensino aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa se faz em torno dos eixos orientadores: a oralidade, a leitura e a produção de textos, em uma perspectiva significativa para os alunos, dentro e fora da escola. E a ortografia parece estar em segundo plano. No entanto, a escola cobra do aluno a escrita ortográfica correta, mas ao mesmo tempo não ensina refletir sobre a língua em uso, não ensina a refletir sobre a língua escrita que circula socialmente, a qual é estabelecida em forma de lei, através das regras ortográficas, não deixa claro ao aluno que a língua que se ensina na escola também faz parte do seu contexto social, e que ela está presente nas ações e interações dos homens, portanto o aluno também necessita fazer uso no seu cotidiano em situações mais formais, ou até mesmo informais. E como se não bastasse ainda cobra ortografia como conteúdo de avaliação e de verificação do ensino, atribuindo-lhe nota positiva ou negativa.

Percebemos que a escola tenta impor a variante norma padrão da língua, sem observar que a maioria dos alunos que estudam em escolas públicas são desprovidos de acesso à livros fora da escola e que não interagem com outros falantes dessa variante da língua, cuja a aprendizagem torna-se algo difícil e distante. Ao não considerar a variante do aluno, como ponto de partida para adquirir a variante de prestígio, a qual é ensinada na escola, estamos negando ao educando a possibilidade de refletir e analisar a sua própria linguagem. Fazendo uso da variante linguística que achar adequada a dada situação social em que se encontra.

Para justificar e compreender as variações da língua tanto na fala como na escrita, constatamos que a criança escreve a partir da variante que utiliza na fala, refletindo a fala da comunidade em que está inserida, desconhecendo as arbitrariedades que ocorrem nos registros ortográficos.

No processo de escolarização, a criança inicia sua aprendizagem da escrita, e esta necessita ser desenvolvida, ano após ano, em uma perspectiva de reflexão da língua em uso, na fala e na escrita.

O objetivo da pesquisa consistia em verificar quais as inadequações ortográficas mais recorrentes nos textos escritos, produções espontâneas dos alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, para posteriormente aplicar uma proposta pedagógica com atividades pautadas na reflexão sobre o uso da língua falada em detrimento da língua escrita, com o intuito de fazer com que os alunos refletissem sobre a língua em uso, sua relação fala e escrita, as regularidades e irregularidades ortográficas, buscando sanar as dificuldades de escrita do aluno.

Sabemos que os estudos realizados até aqui, nessa pesquisa, são insuficientes para abarcar toda a complexidade que envolve o tema ensino de ortografia. Que é preciso um trabalho minucioso e envolvente nas teorias referentes a fonética e fonologia, explorando os processos fonológicos para melhor compreender a escrita dos alunos quanto à ortografia.

Antes da aplicação da proposta didática, realizei mais um diagnóstico, por meio, do gênero caso. Percebi preocupação constante, dos nossos alunos quanto à grafia das palavras, porque perguntaram como algumas palavras eram escritas. Nesse momento, não consegui perceber se havia influenciado indiretamente meus alunos, causando preocupações, devido ao contexto teórico que estava estudando, e acabava informalmente pedindo a eles para cuidarem a ortografia.

Ao aplicar a proposta didática, percebi que na interação oral as explicações e formulações de regras fluíram melhores. Na oralidade parece que os alunos compreenderam o contexto exposto sobre a ortografia, assim como gostaram de ter jogado bingo ortográfico e o jogo da memória. Quanto ao dominó disseram ser difícil ficar pensando e observando o som de cada palavra no contexto. Mas ainda sabemos que todos os erros ortográficos não foram sanados e não vão ser, devido ao fato que a língua está sempre em constante mudança e o aprendiz ou até mesmo um adulto com boa formação intelectual terá dúvidas quanto a escrita ortográfica de determinadas palavras, por essas não fazerem parte do seu repertório ortográfico.

O trabalho não se dá por encerrado porque a cada nova turma de 6ºano com suas peculiaridades o projeto de pesquisa pode ser retomado e reformulado conforme o diagnóstico da turma e suas violações mais recorrentes, com a perspectiva de inovar as atividades. No entanto, há ainda muito para investigar em relação ao ensino da ortografia, pois são muitas regras pormenorizadas, assim como a variação influi na escrita do aluno e necessita ser levada em consideração.

É muito importante que o aluno não seja ridicularizado pelos seus erros ortográficos, mas sim incentivado a buscar a forma correta de escrita, compreendendo que existe uma única forma de escrever e que ficou convencionado aquela grafia. A ortografia possui regularidades, mas também irregularidades chamadas também de arbitrariedades que são incompreensíveis, de contexto histórico e etimológico, que a ortografia ora pode ser resolvida por meio da reflexão e criação de regras, ora somente pela memorização e esclarecimento de dúvidas de escrita pela consulta de um bom dicionário.

E ensinar ortografia para os sujeitos que já sabem ler e escrever, mas que concebem a escrita como transposição da fala e desconhecem as regularidades e irregularidades ortográficas, causando incorreções no ato da escrita, só será possível por meio de um trabalho planejado e sistematizado de leitura e escrita, com atividades que priorizem a ortografia reflexiva. Acredito que um trabalho dessa natureza faz toda a diferença para que o aluno compreenda que contextos regulares são formulados e aprendidos a partir de regras, enquanto que contextos irregulares necessitam de memorização e na dúvida um bom dicionário.

REFERÊNCIAS

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

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante** / Michael Angrosino; tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 55ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BATISTA, Gláucia Aparecida. **Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.

BOLDRIN, Rolando. **Proseando Causos do Brasil**. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.

_____. **Contando causos**. São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

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

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

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

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

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

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

BUSSE, Sanimar; SELLA, Poliana; BUDKE, Ariane Bones. Língua Portuguesa, diversidade e ensino: a aquisição da escrita em contextos multilíngues. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa da. **A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p.155.

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

_____. Luiz Carlos. **Algumas questões de Linguística na alfabetização.** Caderno do Professor. Belo Horizonte, MG, 2005. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>- acesso em 14 de outubro de 2015

_____. Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1992.

_____. Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

_____. L.C. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das letras: ALB; São Paulo: Fapesp 1999.p. 61-96.

CAGLIARI, G.M.; CAGLIARI, L.C. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das letras: ALB; São Paulo: Fapesp 1999. p. 163-185.

CELANI, Maria Antonieta. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada - **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005 - http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1292/Celani_etica_pesquisa.pdf - acesso em 12 de agosto de 2016

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** São Paulo: M. Fontes, 2001.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: _____ (orgs.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

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

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2012.

GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. da C. **Uma análise do gênero discursivo causo na perspectiva bakhtiniana.** *Travessias*, Cascavel/PR, v. 5, n.1, p. 1-18, 2011. Disponível em: <[http:// e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view](http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view)>. Acesso em: 15 dez. 2015.

GERALDI, J. W.. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOUAISS, A & VILLAR, M.de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro, Objetiva, 2009.

KATO, Mary A. **O mundo da escrita uma perspectiva psicolinguística**. 2ªed. São Paulo: Ática, 1987.

LEFFA, Vilson J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

_____. Vilson José. **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2006.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1990.

MASSINI-CAGLIARI, G. **A ortografia na Escola e na Vida**. In: CAGLIARI, G.M.; CAGLIARI, L.C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado das letras: ALB; São Paulo: Fapesp 1999.p. 21-31.

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

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

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e Inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2011.

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

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia (como eu ensino)**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. v. 01. 70p.

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

REIS, M. C.; TENANI, L. E. **Registros da heterogeneidade da escrita: um olhar para as grafias não convencionais de vogais pretônicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Doa-se Lindos Filhotes de Poodle: Variação Lingüística, Mídia e Preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Myrian Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia** – São Paulo: Ática, 1981. (Ensaio:75).

VIEIRA, Daniela Kanno. **Causos de ônibus e outros acontecimentos**. Guaratinguetá: Edição independente, 2015.

WIELEWICKI, V. H. G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Acta Scientiarum. Maringá, 2001.

Sites:

<https://www.youtube.com/watch?v=UBgh6bs9QZ8>).

<http://colunasertaneja.blogspot.com.br/p/causos-caipira.html/>- acesso em 12 de março de 2016.

<http://www.recantodasletras.com.br/contos/5568504-> acesso em 12 de março de 2016.

ANEXOS

A Paciência do Mineiro

Lá pro lado de Belo Horizonte tem uma rocinha que fica na beira da BR-040, estrada pro Rio de Janeiro. Todo dia, três mineirinhos amigos se acocoram no capim pra pitar um fumo de rolo. Uma tarde, passou um carrão em disparada, deixando um rastro de poeira e óleo diesel. Uma hora depois, um dos mineirinhos falou:

- Era um Ford... Continuaram em silêncio, fumando um cigarrinho de palha, até que duas horas mais tarde, o outro mineirinho respondeu:

- Era não... era um Chevrolet. Pitaram mais um pouco e três horas depois, o terceiro mineirinho levantou-se devagar, bateu a poeira da roupa e disse para os outros dois:

- Bão, eu vô imhora, porque detesto discussão.

Fonte: <http://causosdeminas.blogspot.com.br/2010/06/paciencia-do-mineiro.html>- acesso em 12 de março de 2016.

Visto e ouvido naquela venda de portas abertas para o estradão

No balcão da venda:

—Seu Manuel, dá uma pinga...

—Mas, quem vejo! Pedro Bento!

—Pois é, seu Manuel, vim tomar uma pinguinha...

—Pois não! Aqui está! Mas o senhor é o senhor mesmo, Pedro Bento? E o que me conta?

E o Zé?

—É da estrada.

—Já ficaram ricos? Que me dizem?

—Só o Zé.

—Zé, rico?

—Milionário!

—E você?

—Estive entre os índios. Sabe que consegui até posto de comando entre eles?

—Cacique?

—E Pagé!

—Nossa! E agora?

—Estava com Zé Rôia e Chiquinho, campeando e tocando gado, mas não deu certo.

—Mas porquê, Pedro Bento?

—Aconteceu, sabe... o Zé Rôia.

—O que houve com ele?

- Caiu do cavalo.
- Nossa! E ele se machucou, Pedro Bento?
- Foi dentro do valo e a boiada pisou.
- Virgem Santa! E agora?
- Ficou eu e o Chiquinho, tocando a boiada.
- Então vocês estão viajando pela estrada?
- Nós, não, somente eu.
- Mas, porquê, homem?
- Numa tarde de rodeio, Chiquinho bebeu, não me obedeceu, pulou no picadeiro. Aí, num relance, até atirei na rês!
- Ê?
- A vaca tremeu, mas no pulo que deu - paf! - matou meu companheiro...
- E agora?
- Por onde eu passo o povo pergunta por nós três. Eu fiquei sozinho, tocando a boiada.
- Aí, parei com isso.
- É pena.
- E sabe do Tinoco?
- Nunca vem aqui na venda, é homem ocupado, mesmo com a idade. Mas é boa-gente: se quiser ir até ele, ele lhe recebe.
- É que me alembrei dele agorinha mesmo. E, cada vez que eu me alembro dele e do Tinoco, me dá uma tristeza, uma vontade de chorar, lembrando aqueles tempos que nunca mais hão de voltar. Dois caboclos bons e decididos, na viola, doloridos.
- É, seu Pedro Bento, eu também tenho tristeza, recordando das proezas, das viagens e motins. Viajamos mais de dez anos por esse rincão sem fim. Mas, porém chegou o dia, que Tinoco apartou-se de mim.
- Tem sabido dele?
- Fizemo a última viagem. Foi lá pro sertão de Goiás. Fui eu e ele e também foi o capataz. Viajemo muitos dias prá chegar em Ouro Fino. Depois da festa do divino, não vi mais ele.
- Soube que ainda toca viola cabocla, aquela que não era lembrada.
- E a Moreninha?
- Vive fazendo um juramento para ela, de nunca mais ter amor, prá viver, penar, chorando, por todo lugar que for.
- Pensei que ele tivesse pego a besta ruana, prá trazer a curitibana, que está no Paraná...
- Pois, é...
- Soube do Almir?
- Pegou o trem e foi do Pantanal rumo a Santa Cruz de la Sierra.
- É pena.
- Pena branca! É essa aqui que está no meu chapéu, veja. Achei-a de uma garça que deu meia-volta e sentou na beira do cais. Se soubesse que o Almir estava por aqueles lados... justamente quando entrei no Mato Grosso, dei em terras paraguaias. Foi terrível: lá tinha revolução. Enfrentei fortes batalhas.

—É mesmo?

—É. Agora sabemos que o medo viaja também por todos os trilhos da Terra.

—E o que pretende fazer de hora em diante?

—Ir até Mococa, descansar. Conhece?

—Mococa e paraíso, assim, ó...

E Pedro Bento, colocando seu sombrero, foi saindo da venda, acrescentando por fim:

—Somente ficar ouvindo o piar do inhambu nas tardes serenas.

—O xintãozinho?

—E Chororó.

Fonte: <http://colunasertaneja.blogspot.com.br/p/causos-caipira.html> - acesso em 12 de março de 2016.

Na fazenda

É na fazenda do Tio Mézin, situada no pantanal sul-mato-grossense. Mézin foi o apelido que os peão pantaneiro colocaram no meu Tio Lindorfo por ele gostar de tomá um mé. Ele era um sujeito muito trunquíílo... Ele vivia numa época em que as onça davam igual braquiária. Era perigoso ir pescar sem uma zagaia ou espingarda boa. Num certo dia, Tio Mézin resolve acumpanhá sua esposa até o riachin a 50 metros da casa para ela lavar as panela. Andaram os 50 metros sem notar que estavam sendo vigiados. Quando chegaram na beiro do riacho, Tio Mézin, que também é veiacó, notou a presença de uma onça. Disse pra muié fica quetinha, levantô as oreia e foi oiando dentro do mato até que viu onde a marruá tava. A danada tava em cima de uma árvore que era caída pra dentro do rio. Tava meio mocada e olhava com uma cara de quem queria cumê. Tia Nezinda perguntô: "E agora home, você num troce sua ispingarda." Quem mandou ela falar isso!? Tio Mézin respondeu: "Você pera aqui que eu vô lá buscá. Mas num tira o zóio dela. Não dexa ela fugir." Tia Nezinda ficou branca quando se viu sozinha com a onça e, ainda mais quando viu a velocidade em que Mézin subia o morro para buscar a ispingarda. Ele subia tranquilamente, como se nada tivesse acontecendo, hehehe... passos curtos, dando tapas nos mosquitos... Uns quinze minutos depois, quando ele voltou, viu a mulher no mesmo lugar onde havia deixado e, quando olhou pra onça falou: "Nossa, ela desceu do gaió!" Tirou a bala do bolso, colocou na espingarda, deu um tiro certo na testa da onça e a levou pra casa para fazer tapete do couro dela. Trunquíílo... hehehe...

Fonte(s): sitio do caipira - EPTV.com

Mistério do Interior

-Viajando pelo interior de Minas, o sujeito sente seu carro falhar e, sem alternativas, pára no acostamento. Ele não entende nada de mecânica, mas como não há nada para se fazer, ele abre o capô, mexe de lá, mexe de cá e não chega a nenhuma conclusão, até que ele ouve uma voz misteriosa:

— Foi o cabo da vela que se soltou! Ele olha para todos os lados, mas não vê ninguém e a voz insiste:

— Veja o cabo da vela. Deve estar solto! Novamente ele não vê ninguém, além de um cavalo que estava junto à cerca. Então ele examina o cabo da vela e confirma: alí estava o defeito. Aliviado, ele liga o carro e segue o seu caminho. Logo adiante ele pára em um boteco, na beira da estrada para tomar um café e resolve contar o acontecido. Um dos presentes pergunta:

— De que cor era o cavalo que estava junto à cerca?

— Preto! — responde ele.

_ Você deu foi sorte... — emenda outro caipira — Porque o cavalo branco não entende nada de mecânica!

Fonte: <http://colunasertaneja.blogspot.com.br/p/causos-caipira.html> - acesso em 12 de março de 2016.

A vingança do caipira

Quem, como eu, já foi vendedor externo, tem muito caso prá contar; alguns bem engraçados, outros, além do humor que diverte, traz também lições que a gente aproveita. Este caso, foi um deles. Numa cidade do interior de São Paulo, com uma economia sólida baseada na agricultura, havia, como não podia deixar de ser, uma grande concessionária de implementos agrícolas, tratores, caminhões, máquinas, as mais modernas e diversas para ajudar os agricultores. O gerente dessa maxi-loja gostava de ler e, indicado por um amigo comum, marquei uma entrevista com ele. Marcada para as 10hs cheguei às 9.30, pois o bom vendedor nunca deixa o cliente esperando. Sentei-me nas confortáveis cadeiras do saguão, onde bundas trocentas vezes mais poderosas que a minha, sentavam para realizar negócios milionários, peguei num jornal e fiquei esperando a minha hora. Aí vi, o caipira. Chegou de

mansinho, com seu chapéu de palha meio desconjuntado, uma alpargata de couro, mal cheirosa e uma calça surrada. Encaminhou-se para os possantes caminhões International - Harvester e começou a examiná-los. Apesar de haver bem uns cinco vendedores disponíveis no salão, ninguém se aproximou dele. Cansado de olhar sozinho, o velho dirigiu-se a um deles, engomadinho, com cara de quem tem o rei na barriga, cheio de empáfia, O velho perguntou o preço do veículo. Do alto da sua imponência, o vendedor respondeu: -Muito caro. -Sim, mas quanto? O vendedor citou uma quantia com muitos zeros e o velho falou, sereno. -Quero dez. Espantado, o moço começou a rir, chamou um colega, comentou qualquer coisa, riram ambos e disseram; -Ninguém merece !olha o que me aparece nessa sexta-feira. O velho insistiu que queria ver o gerente. Irritado o vendedor falou: -Não pode. Está ocupado. E,apontando prá mim: -essa moça está esperando. O caipira atravessou o salão,abriu a porta onde estava escrito GERÊNCIA, em letras pretas e entrou. O colega comentou com o vendedor engomadinho: -Será que vai comprar alguma coisa? e,riram. O velho saiu da sala da gerencia, a tempo de ouvir o vendedor falar para o colega:- O caminhão que ele comprar embrulho para presente. Logo surgiu o gerente, solícito, ligeirinho, mostrou os caminhões, o velho escolheu, o gerente foi fechar a venda, pois, já havia acionado o Banco do Brasil,e, já sabia com quem estava lidando. Quase na mesma hora, o gerente do B.B. chegava com um segurança, empunhando uma pasta 007. O velho, um dos maiores plantadores de soja de toda a região, que quase nunca aparecia em público, comprou á vista os dez caminhões. Antes de ser posto no olho da rua ,o vendedor bonitinho teve que embrulhar todos os dez. Para presente.

Fonte: <http://colunasertaneja.blogspot.com.br/p/causos-caipira.html> - acesso em 12 de março de 2016.

O Rancho da Pimenta

Há muitos anos atrás, os tropeiros faziam o trajeto das cidades de Formiga, Arcos, Bambuí, Piumhi e outras cidades da região em direção a um porto que existia em Santo Hilário, onde passava o Rio Grande. Esse porto tinha o objetivo de escoar e receber mercadorias. As tropas vinham carregadas de mercadoria da região como milho, gado, porco, banha, casca de barbatimão, galinha, peixe, entre outros produtos que descarregavam no porto. Também carregavam outros tipos de

mercadoria como querosene, remédio, sal, tecido, ferramentas, utensílios de alumínio... Enfim, produtos manufaturados para o trajeto de retorno.

Durante o percurso, paravam em vários lugares para darem água aos animais, fazerem suas comidas e descansarem. Sempre escolhiam os mesmos pontos para passarem a noite e um desses pontos era às margens de um pequeno córrego na fazenda do Sr Rufino.

Para atender à necessidade dos viajantes, foi construído um rancho às margens desse córrego, que cortava um serrado onde era nativa a pimenta Cumari. Para identificarem qual ponto do trajeto iriam dormir, ou para se encontrarem com alguém, os tropeiros davam aos ranchos o nome de alguma peculiaridade da região. Então, a esse rancho foi dado o nome de “Rancho da Pimenta”. Como o lugar tinha bom pasto para os animais e água abundante de boa qualidade, os tropeiros, mascates e viajantes sempre paravam ali para dormir, mascatear e descansar.

Muitos destes tropeiros faziam a rota até o porto de Santo Hilário. Para chegar até lá, havia uma passagem estreita entre montanhas (Serra da Pimenta), onde as pequenas estradas que proviam de outras localidades terminavam ali e recomeçavam do outro lado. Nesse ponto, como era passagem obrigatória para quase todos, o governo fazia a cobrança de impostos de todas as mercadorias. Com o tempo, e no intuito de cortar caminho e fugir da cobrança de impostos, fizeram outra picada muito estreita, perigosa e de difícil acesso, na qual passavam durante a noite para não serem vistos. A ideia dessa picada era dar mais lucro ao dono da tropa e aos tropeiros, pois poderiam dividir entre eles o dinheiro que o dono da carga entregava para pagar os impostos.

Numa certa ocasião, veio uma tropa carregada de mercadoria da cidade de Formiga, que combinou de se encontrar no Rancho da Pimenta com uma tropa um pouco menor para irem descarregar no porto de Santo Hilário. Essa grande tropa, carregada com apenas dois produtos muito comuns no arraial da Pimenta e na cidade de Formiga, resolveu a passar por este caminho à noite para fugir dos impostos. Com muito medo e cuidado os tropeiros se aventuraram por esse caminho. Não era comum passar por ali com uma tropa muito grande, pois não dava para vigiar todos os animais ao mesmo tempo e, se estragasse a mercadoria ou perdesse algum animal, era por conta dos tropeiros. Depois de muita tensão, conseguiram passar pela parte mais difícil e perigosa, então toda a tropa se reuniu novamente e comemoram o fato. Nesse exato momento, apareceram vários policiais

acompanhados de um fiscal e, com tochas e candeeiros acesos, abordaram a tropa grande. O susto foi geral, pois os tropeiros não esperavam por isso.

O fiscal muito bravo, se achando o dono da situação, exigiu falar com responsável pela tropa. Perguntou para ele na maior falta de educação o que estava carregando. O encarregado dos tropeiros, meio trêmulo e gaguejando, respondeu que era “banha de Formiga” e “casca de Pimenta”. O fiscal ficou muito ofendido e, desgostando do que ele supôs ser uma sacanagem, mandou prender o tropeiro. Além de estar tentando burlar a lei para não pagar impostos, queria tirar sarro da cara de uma autoridade. Só aí, um dos tropeiros percebeu o engano que estava acontecendo e pediu ao fiscal para explicar. O fiscal muito bravo e acobertado por policiais armados não quis dar ouvidos e ameaçou prender todo mundo. Então, o tropeiro gritou alto para todos ouvirem “É banha de porco da cidade de formiga e casca de barbatimão, usada para curtir couro, do arraial de Pimenta”. O fiscal não acreditou na gafe que tinha cometido e todo mudo caiu na risada com o acontecimento, pois uma tropa daquele tamanho tirar banha de formiga e casca de pimenta para carregar era coisa impossível mesmo. Depois de verificar qual era realmente a carga que estavam carregando, o fiscal ficou um pouco envergonhado com os excessos que cometera e acabou deixando a tropa ir embora sem cobrar os impostos. Na verdade, tais produtos nem tanto valor tinham e o fiscal havia abusado de sua autoridade.

Com o tempo foram aparecendo outros ranchos, já que havia necessidade de espaço, pois, a cada dia, paravam mais pessoas. Essas pessoas reparavam as ferraduras dos animais, reorganizavam as cargas, compravam e vendiam, carregavam e descarregavam os carros de bois, cavalos e mulas. Os violeiros afinavam as suas violas, os cantores as suas gargantas e os peões ajeitavam as suas traíás. Depois, foram aparecendo as primeiras casas e comércios para atender à necessidade dos fazendeiros locais e viajantes que passavam por ali. Várias famílias foram criando raízes e começaram a chamar a localidade de Arraial da Pimenta, que muito tempo depois se emancipou, tornando-se a cidade de Pimenta.

Esse caso saiu de boca em boca, era contado pelos tropeiros da região e, com o ocorrido, o Arraial da Pimenta não poderia ter outro nome no futuro a não ser Cidade de Pimenta. Muitos anos depois, veio a represa de Furnas que inundou o córrego, parte da Cidade de Pimenta e todo o arraial de Santo Hilário, acabando com o porto. Foram construídas pontes e estradas, o que modernizou o transporte

da região. Com isso, foi acabando a profissão de tropeiro e as tropas pararam de percorrer a região. O antigo Zé Carreiro e também apelidado de Mazaropi (apelido falado apenas nas suas costas) foi quem me contou essa história que ouviu de outros carreiros.

Kennedy Pessoa Barbosa

Fonte: <http://www.recantodasletras.com.br/contos/5568504> - acesso em 12 de março de 2016.