

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE  
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ROSYELLY DE ARAÚJO CAVALCANTE UBIRAJARA

**QUANDO A VARIAÇÃO CHEGA À ESCRITA: DESVIOS FONÉTICOS,  
FONOLÓGICOS E O ERRO ORTOGRÁFICO NOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

GARANHUNS-PE  
2018

ROSYELLY DE ARAÚJO CAVALCANTE UBIRAJARA

**QUANDO A VARIAÇÃO CHEGA À ESCRITA: DESVIOS FONÉTICOS,  
FONOLÓGICOS E O ERRO ORTOGRÁFICOS NOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível Mestrado Profissional (PROFLETRAS), área de concentração em Teorias da Linguagem e do Ensino, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), como requisito de avaliação para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Bezerra de Lima

GARANHUNS-PE  
2018

ROSYELLY DE ARAÚJO CAVALCANTE UBIRAJARA

**QUANDO A VARIAÇÃO CHEGA À ESCRITA: DESVIOS FONÉTICOS,  
FONOLÓGICOS E O ERRO ORTOGRÁFICOS NOS ANOS FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, unidade acadêmica de Garanhuns - UAG, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras em 28/03/2018.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Rafael Bezerra de Lima  
Orientador – Letras UFRPE/UAG

---

Profa. Dra. Fabia Pereira da Silva  
Examinadora - Letras UFAL/UAG

---

Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira  
Examinador - Letras UPE

Garanhuns – PE  
2018

**“Enquanto eu tiver perguntas e não houver respostas continuarei a escrever”**

**Clarisse Lispector**

A Deus, que soprou em mim o dom da vida.

A meu pai (*in memoria*), que me fez entender que a vida não termina.

A minha mãe, que mesmo com o coração apertado me ensina a viver.

A meus filhos, que me ensinaram a zelar por um futuro.

## Agradecimentos

Ao Senhor Jesus, o Mestre dos Mestres, que me sustentou a cada momento colocando sempre ao meu lado anjos que me auxiliaram nessa caminhada. A Ti, Senhor, agradeço por toda proteção, pela família que me deste e por ter me direcionado nessa caminhada e carregar no colo nas horas mais angustiantes em que me senti fraca e com o coração apertado pensei em desistir desse sonho.

À minha mãe, Vandilma, meu exemplo de mulher, de força e coragem. Ela que me ensinou a lutar em busca de meus sonhos e jamais desistir. Ela quem sonhou, lutou, sofreu e dividiu comigo cada segundo da construção desse sonho, que acreditou em mim quando não me senti capaz, que me fortaleceu a cada instante. Sem o seu apoio mãe não teria essa coleção de conquistas.

À minha Vó Maria (*in memoriam*) que se mantém viva em mim e que sempre me incentivou a ir cada vez mais longe e que tanto se orgulhava por eu ser uma PROFESSORA.

Ao meu pai Ronaldo (*in memoriam*) que ao longo do anos me envia energia positiva e fluidos espirituais que me fortalecem para enfrentar a minha missão nesse plano e que nunca me desamparou do seu amor e cuidado.

Aos meus filhos, Gustavo e Mariana, que desde o início foram fortes para suportar as minhas ausências e com brilho nos olhos torceram por mim a cada etapa, que suportaram dividir a minha atenção com os livros, as leituras, as aulas, os trabalhos e toda essa louca rotina da vida de uma mãe que precisa estudar e trabalhar. Filhos, saibam que toda essa luta foi por mim, mas também por vocês. Acreditem, não há limites para os nossos sonhos e as chaves que abrem os caminhos se chamam Fé, esforço e dedicação.

A minha irmã que me fez companhia nas inúmeras madrugadas e que acompanhou tão aflita quanto eu a construção desse sonho desde a prova de seleção.

Aos meus familiares que mesmo em alguns momentos não entendendo o porquê dessa louca jornada sabiam que a realização desse sonho valia a pena e embarcaram comigo formando uma torcida imensa que a cada conquista se

enchiam de orgulho. Saber que sou referência para vocês me deu forças e não me deixou esmorecer.

Ao professor Dr. Rafael Bezerra de Lima, meu orientador, que me presenteou com sua amizade, você é um dos anjos que o Mestre Jesus colocou nessa minha jornada. Obrigada pela paciência, incentivo, compreensão, gentileza, atenção e zelo. Nossas conversas foram imprescindíveis para meu crescimento pessoal e acadêmico. Sou extremamente grata por acreditar em mim.

Aos grandes mestres, professores doutores do *ProfLetras* da UAG, uma equipe digna de respeito e honrarias que fizeram dos nossos encontros momentos de intenso aprendizado que nos moldou com a sapiência da ciência e nos brindou com grandeza da humildade não nos deixando esquecer que educação se faz por meio da formação integral do ser humano.

À Liga do *ProfLetras*, colegas de turma e amigos para a vida, que cada um com seus superpoderes fizeram desse tempo de convívio os mais intensos e deram uma verdadeira lição de solidariedade e amor ao próximo. Com vocês aprendi a ser “gente de verdade” e que um sonho só é grandioso quando é compartilhado. Sonhamos juntos, lutamos junto.

A gestão, coordenação e corpo docente da escola campo de pesquisa por toda disponibilidade, participação e colaboração para a realização dessa pesquisa.

Aos meus colegas professores da EREM Cel. Nicolau Siqueira e do Colégio Municipal Gerson de Albuquerque Maranhão que ficaram na torcida e me apoiaram na concretização desse sonho, por toda colaboração, incentivo e confiança.

Aos meus alunos e ex-alunos que me incentivam e motivam a buscar qualificação.

Ao professor Gilberto Cosme de Farias, professor do curso de Letras da Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde – AESA, por ser o meu exemplo de profissional e me apresentar com tanta beleza o mundo acadêmico e despertar em mim a sede de conhecimento.

As professoras Joseana Felix França, minha professora no Ensino Fundamental e Socorro Feitosa, minha professora no Ensino Médio; ambas professoras de Língua Portuguesa que me fizeram despertar para estudo da

língua. Profissionais que tenho como exemplo e pessoas imensamente admiráveis.

A professora Ana Esmeralda Espinhara Wanderley, a minha primeira professora, que me iniciou no mundo da leitura e escrita e despertou em mim a paixão por ensinar e me fez sonhar em um dia ser PROFESSORA.

Aos amigos que colecionei por esses anos, em especial aos que estiveram ao meu lado nesses últimos dois anos, as palavras de incentivo e a torcida de vocês fizeram toda diferença.

A todos aqueles que contribuíram para a realização desse sonho.

## RESUMO

A presente pesquisa objetiva mapear, descrever e analisar os erros ortográficos percebidos na escrita dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a fim de compreender a sua natureza, as hipóteses levantadas no momento da escrita e o grau de interferência da fala na escrita, a fim de auxiliar a prática pedagógica no ensino aprendizagem do código escrito, mais especificamente no trabalho com ortografia, buscando propor alternativas para sanar as dificuldades ortográficas desses aprendizes. As produções de textos dos estudantes investigados neste trabalho, demonstram as dificuldades em relação ao domínio do sistema ortográfico e a persistência de erros que se esperava superados nessa fase de escolarização. Dessa forma, embasamos a nossa análise a partir dos estudos da Fonética, Fonologia e dos processos fonológicos propostos por Cagliari (2002, 2009), Seara (2011), Silva (2015) e Roberto (2016); para a compreensão do fenômeno da variação linguística e sua relação com o ensino adotamos as concepções de Bortoni-Ricardo (2004) e para as questões relacionadas a ortografia e ensino nos valemos das reflexões de Moraes (2007) e Nóbrega (2013). Esta pesquisa, de natureza quantiqualitativa tem importante ênfase destinada à pesquisa-ação, uma vez que mediante análise dos erros ortográficos presentes nas produções textuais de alunos que estão a concluir o Ensino Fundamental, categorizando-os e comparando-os às dos alunos que estão iniciando esse ciclo são propostas oficinas pedagógicas direcionadas aos docentes, que visa didatizar alguns conceitos básicos de Fonética e Fonologia e a sua aplicação prática por meio de procedimentos metodológicos compostos por estratégias de trabalho com a língua escrita de forma dinâmica e contextualizada a fim de desenvolver habilidades de leitura e produção textual. Com a aplicação das oficinas percebemos uma maior compreensão do docente a respeito dos erros ortográficos encontrados nas produções dos alunos e o levantamento de hipóteses sobre as causas que o motivam, bem como a produção de um diagnóstico que possibilita o planejamento de ações pedagógicas efetivas sobre as dificuldades percebidas. Como resultado, compreendemos que se faz necessário um trabalho sistematizado com ortografia, tomando-a como objeto de um ensino reflexivo o qual possibilita a construção, compreensão e explicação dos princípios ortográficos, tornando o seu uso efetivo.

**Palavras-chave:** Escrita; Desvios ortográficos; Fonética; Fonologia; Ensino fundamental;

## ABSTRACT

The present research aims to map, describe and analyze the orthographic errors perceived in the writing of the students of the Final Years of Elementary Education, in order to understand their nature, the hypotheses raised at the moment of writing and the degree of interference of the speech in the writing, in order to assist the pedagogical practice in teaching the written code, more specifically in the work with spelling, seeking to propose alternatives to remedy the orthographic difficulties of these apprentices. The texts produced by the students investigated in this study demonstrate the difficulties related to the mastery of the orthographic system and the persistence of errors that were expected to be overcome in this phase of schooling. Thus, we base our analysis from the studies of Phonology, Phonology and the phonological processes proposed by Cagliari (2002, 2009), Seara (2011), Silva (2015) and Roberto (2016); for the understanding of the phenomenon of linguistic variation and its relationship with teaching, we adopt the concepts of Bortoni-Ricardo (2004) and for the questions related to spelling and teaching we use the reflections of Moraes (2007) and Nóbrega (2013). This quantitative research has an important emphasis on action research, since it analyzes the spelling errors present in the textual productions of students who are completing Elementary Education, categorizing them and comparing them to the students who are initiating this cycle are proposed pedagogical workshops directed to teachers, which aims to provide some basic concepts of Phonetics and Phonology and its practical application through methodological procedures composed of strategies of working with written language in a dynamic and contextualized way to develop skills of reading and textual production. With the application of the workshops, we perceive a greater understanding of the teacher regarding the spelling mistakes found in the students' productions and the hypothesis about the causes that motivate them, as well as the production of a diagnosis that allows the planning of effective pedagogical actions on the perceived difficulties. As a result, we understand that a systematized work with orthography is necessary, taking it as an object of reflective teaching which enables the construction, comprehension and explanation of the orthographic principles, making its use effective.

**Keywords:** Writing; Spelling deviations; Phonetics; Phonology; Elementary School;

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> -	Processos Fonológicos	28
<b>Figura 2</b> -	Processos Fonológicos por acréscimo	28
<b>Figura 3</b> -	Processos Fonológicos por supressão e apagamento	33
<b>Figura 4</b> -	Transformação da consoante surda/sonora	41
<b>Figura 5</b> -	Transformação da consoante sonora/surda	43
<b>Figura 6</b> -	Habilidades da avaliação de PT Anos Iniciais	68
<b>Figura 7</b> -	Habilidades da avaliação de PT Anos Finais	69
<b>Figura 8</b> -	Dados do INEP desempenho (2009/2015)	73
<b>Figura 9</b> -	Habilidades de Produção de texto avaliadas pelo IQE	73
<b>Figura 10</b> -	Proposta para PT no 9º Ano	89
<b>Figura 11</b> -	Texto do aluno com correções	102
<b>Figura 12</b> -	Transcrição do texto do aluno	102
<b>Figura 13</b> -	Texto do aluno com comentários do aluno corretor	103
<b>Figura 14</b> -	Transcrição do comentário do aluno corretor	103
<b>Figura 15</b> -	Texto do aluno com correção fora do padrão ortográfico	104
<b>Figura 16</b> -	Texto do aluno X	105
<b>Figura 17</b> -	Transcrição do texto do aluno X	106
<b>Figura 18</b> -	Texto do aluno Y	107

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Resultado alcançado (2013/2015) em L I	70
<b>Gráfico 2</b> - Resultado alcançado (2013/2015) em P T	71
<b>Gráfico 3</b> – Resultado IDEB 2015	72
<b>Gráfico 4</b> – Produção de texto, habilidade 6	74
<b>Gráfico 5</b> - Localidade, gênero e faixa etária dos alunos do 6.º ano	78
<b>Gráfico 6</b> – Faixa etária dos alunos do 6º ano	79
<b>Gráfico 7</b> - Localidade, gênero e faixa etária dos alunos do 9.º ano	83
<b>Gráfico 8</b> – Relação dos estudantes do 9º ano com a leitura	84
<b>Gráfico 9</b> - Tipo de alteração: Transcrição Fonética	92
<b>Gráfico 10</b> - Comparação entre os tipos de alteração	96
<b>Gráfico 11</b> - Tipo de alteração: Modificação na estrutura segmental	98
<b>Gráfico 12</b> - Comparação entre os tipos de alterações	100

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Prótese na escrita dos alunos	29
<b>Tabela 2</b> - Epêntese na escrita dos alunos – vogal	30
<b>Tabela 3</b> - Epêntese na escrita dos alunos – semivogal	30
<b>Tabela 4</b> - Paragoge na escrita dos alunos	31
<b>Tabela 5</b> - Aférese na escrita dos alunos	33
<b>Tabela 6</b> - Síncope na escrita dos alunos	33
<b>Tabela 7</b> - Síncope na escrita dos alunos – emprego da preposição para	34
<b>Tabela 8</b> - Apócope na escrita dos alunos	35
<b>Tabela 9</b> - Apócope na escrita dos alunos – supressão da letra R	36
<b>Tabela 10</b> - Apócope na escrita dos alunos – apagamento de sílaba	37
<b>Tabela 11</b> - Apagamento da semivogal na posição de coda	38
<b>Tabela 12</b> - Metátese na escrita dos alunos	39
<b>Tabela 13</b> - Assimilação na escrita dos alunos	41
<b>Tabela 14</b> - Sonorização na escrita dos alunos	42
<b>Tabela 15</b> - Dessonorização na escrita dos alunos	44
<b>Tabela 16</b> - Nasalização na escrita dos alunos – 9º ano	44
<b>Tabela 17</b> - Nasalização na escrita dos alunos – 6º ano	45
<b>Tabela 18</b> - Desnasalização na escrita dos alunos	46
<b>Tabela 19</b> - Palatalização/palatização na escrita dos alunos	46
<b>Tabela 20</b> - Sândi/juntura vocabular na escrita dos alunos	47
<b>Tabela 21</b> - Nível de escolaridade dos pais dos alunos	80
<b>Tabela 22</b> - Nível de escolaridade dos pais dos alunos do 9.º ano (matutino)	84
<b>Tabela 23</b> - Categorização dos erros ortográficos	90
<b>Tabela 24</b> - Casos de uso indevido de letras – som [s]	93
<b>Tabela 25</b> - Casos de uso indevido de letras – som [z]	95
<b>Tabela 26</b> - Trocas de consoantes	97
<b>Tabela 27</b> - Hipóteses de escrita dos alunos	98
<b>Tabela 28</b> - Conhecimentos dos professores em Fonética/Fonologia	112
<b>Tabela 29</b> - Atividades da oficina 3	116

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>20</b>
2.1 ESTUDOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS .....	20
2.2 A IMPORTÂNCIA DOS ESTUDOS FONÉTICO E FONOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	22
2.3 PROCESSOS FONOLÓGICOS .....	25
2.3.1 Processos Fonológicos por Acréscimo .....	28
2.3.2 Processos Fonológicos por Supressão ou apagamento .....	32
2.3.3 Processos Fonológicos por Transposição .....	38
2.3.4 Processos Fonológicos por Transformação .....	39
2.4 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO .....	48
2.5 O ERRO COMO PONTO DE PARTIDA.....	52
2.6 A ORTOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA .....	57
2.6.1 Ensino da Ortografia.....	61
<b>3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>64</b>
3.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA .....	64
3.2 PRIMEIRO LEVANTAMENTO: COLETA DE DADOS MUNICIPAIS .....	67
3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA.....	75
3.3.1 Perfil das turmas .....	77
3.3.1.1 Perfil do aluno do 6º ano .....	77
3.3.1.2 Perfil do aluno do 9º ano .....	82
<b>4 CORPUS DA PESQUISA: DESCRIÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>88</b>
4.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....	108
4.1.1 Oficinas .....	109
4.1.1.1 Descrição das Oficinas.....	113
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>150</b>

## 1. INTRODUÇÃO

De acordo com a concepção interacionista da linguagem, as línguas se instituem socialmente e não é possível desvinculá-las deste aspecto, visto que se trata de um sistema real de interação social, haja vista que a linguagem é a mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Segundo Cagliari (2009, p.16), “a linguagem é um fato social e sobrevive graças às convenções sociais que são admitidas para ela”, sendo necessário ao sujeito apropriar-se dessas convenções para que possa ter plena participação em seu meio social.

Por estar intimamente relacionada ao meio social, mantendo uma interação entre seus indivíduos, as línguas, compreendidas como fenômeno social e cultural, de natureza dinâmica, heterogêneas, sofrem influência desses usuários e do contexto social no qual se encontram inseridas, buscando adequar-se às necessidades linguísticas dos seus falantes, estando, assim, sujeitas a mudanças e a evoluções ao longo do tempo. Como afirma Antunes (2003, p. 42), “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situação de ação social e através de práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos”, o que corrobora com o entendimento do aspecto social da língua a qual caracteriza-se por sua ação social.

Assim sendo, como afirma Bakhtin (1997) a língua materializa-se em textos orais e escritos, compreendidos como espaço de interação social e da constituição de interlocutores, essas duas modalidades são práticas e usos da língua com características específicas já que apresentam condições de produção distintas, mas não são dicotômicas, nem opostas a ponto de caracterizarem dois sistemas linguísticos distintos.

A língua oral manifesta-se por meio da fala, a qual é adquirida de modo natural em diversos contextos nas relações sociais do cotidiano; já a escrita, por ser uma abstração da língua, não é adquirida naturalmente, isto é, precisa ser ensinada, e esse papel é delegado às instituições escolares e muitas vezes restringindo-se apenas a estas. Segundo Bazerman (2007, p.110), “aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar

em complexas e sofisticadas relações com os outros”, não podendo a modalidade escrita ser compreendida como uma mera representação da fala.

Nas sociedades letradas como a nossa, a escrita passou a ser um bem social indispensável, visto que a todo momento deparamo-nos com situações que exigem de nós o contato com essa ferramenta, permitindo assim o nosso engajamento social, desse modo, “[...] sua prática e avaliação social a levaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 17). Diante de seu papel institucional a prática e o domínio da escrita são considerados uma forma de prestígio e ascensão social.

Diante da importância e da valorização dada ao domínio dos saberes linguísticos em nossa sociedade, o ensino de língua portuguesa segue uma perspectiva socioeducacional definida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 19) como “um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural e atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”.

Essa orienta para uma reflexão sobre a função do trabalho com a língua na formação de leitores e produtores de textos com domínios dos diferentes níveis linguísticos, por isso a importância da valorização do trabalho com as diferentes variedades linguísticas existentes no país e com gêneros textuais diversos.

Porém, existe na cultura escolar uma visão dicotômica da fala e da escrita o que, por vezes, levam a práticas que desconsideram as variações e os usos sociais da língua. Assim, é necessário pensar as práticas da escrita, ensino e seus modos heterogêneos em correlação à língua falada.

Partimos da premissa que tanto a modalidade escrita quanto a modalidade oral apresentam variações determinadas por fatores de ordem linguística, histórica e social e possuem características e modo de funcionamento próprios, apesar de utilizarem o mesmo sistema linguístico, como afirmou Marcuschi (2005) a oralidade não é superior a escrita e a escrita não é derivada da fala, não podendo assim ser compreendida como uma representação dessa e sim como modalidades distintas da língua.

Por ser algo artificial ao ser humano, uma abstração que precisa ser aprendida, cabe à escola o ensino da escrita e da variante padrão culta, bem

como a oferta de um conhecimento eficaz e reflexivo o qual possibilite ao aluno conhecer e utilizar essa variante, permitindo-o refletir sobre a língua e usá-la de forma adequada às situações comunicativas que estão envolvidas nas práticas sociais.

Nesta pesquisa, por meio da análise de textos produzidos por alunos em situações de escrita espontânea que explicamos ao longo desse trabalho, percebemos que essas produções textuais apresentaram um grande número de erros ortográficos e gramaticais, estes, por sua vez, são influenciados, na maioria das vezes, pelas variedades linguísticas comuns aos alunos, adquiridas pela oralidade.

Problemas ortográficos que se esperam superados por alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental ainda persistem ao longo do seu processo de escolarização e são apontados (sempre de forma negativa) por professores de áreas diversas, mas é imposto apenas ao professor de Língua Portuguesa a tarefa de sanar esse “problema”.

Diante de tal desafio, na maior parte dos casos, o professor de Língua Portuguesa acredita (como acreditei por muitos anos<sup>1</sup>) que expor o aluno à leitura e à produção textual irá ajudá-lo a “escrever melhor”, a “escrever corretamente” como costumamos falar ao nos referirmos à escrita que atende aos padrões ortográficos oficiais, sobretudo no início de sua atividade escolar, visto que o contato e a compreensão do sistema de escrita ocorreram nas séries iniciais.

Como estratégia, o professor passa a aumentar o contato do aluno com materiais escritos, assim espera-se que, lendo mais ele possa, por meio de uma memória fotográfica, memorizar a grafia ortográfica padrão das palavras, bem como a produção escrita é intensificada, dando aos erros ortográficos uma relativa atenção, esses são, quase sempre, destacados (circula, sublinha, aponta...) para que o aluno possa reconhecer ali que a grafia da palavra está errada e que ele deve buscar “consertá-la” para que em um próximo momento venha a grafar o vocábulo de acordo com o que prevê a ortografia oficial da língua portuguesa.

---

<sup>1</sup> Nesse momento me afasto da posição de pesquisadora e me coloco como professora que há dez anos leciona no Ensino Fundamental e Médio.

Diante das dificuldades na escrita verificadas nas produções de alunos do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental, buscamos refletir sobre os fatores que influenciaram os erros ortográficos, o porquê da permanência de determinados erros que esperávamos já estarem solucionados. Para isso, na realização desta pesquisa, categorizamos, descrevemos e analisamos os tipos de erros ortográficos encontrados, a fim de compreender a sua natureza, as hipóteses que revelaram no momento da escrita e o grau de influência da fala.

De posse desses dados, voltamos o nosso olhar ao professor na realização de oficinas a fim de refletir sobre o ensino da ortografia e o trabalho com a escrita repensando o fazer pedagógico, o qual toma o erro como um ponto de partida que indicará as ações pedagógicas a serem realizadas a fim de sanar as dificuldades encontradas.

Para a análise e compreensão dos erros ortográficos dos alunos, tomamos os processos fonológicos presentes em nossa língua, a fim de verificar quais influenciam no processo de escrita, pois entendemos que os conhecimentos de Fonética e Fonologia permitem ao professor compreender a estrutura basilar da língua, as diversas possibilidades que elas dispõem aos seus usuários, bem como os processos envolvidos na produção da fala e as mudanças que nelas ocorrem, entendendo o erro como parte do processo de construção do domínio da escrita e o professor como mediador da aprendizagem, o qual deve ir além da simples ação de apontar e corrigir.

Compreendemos o erro como parte do processo de ensino-aprendizagem, visto que o professor precisa conhecer as dificuldades e tipos de erros cometidos pelos alunos e promover a partir deles uma reflexão a respeito do funcionamento da língua materna, mais particularmente da língua escrita, podemos assim realizar uma intervenção positiva e produtiva junto aos professores.

Assim, propomo-nos a discutir algumas questões relacionadas ao domínio da escrita ortográfica, as relações que se estabelecem entre as modalidades oral e escrita, as relações entre oralidade, variação linguística e suas interferências na escrita ortográfica, bem como a análise do erro ortográfico presente nas produções textuais de alunos que estão a concluir o Ensino Fundamental, comparando essas ocorrências por meio de um diagnóstico realizado pelo professor da turma orientado pela pesquisadora.

Para tanto, buscamos relacionar os erros encontrados a processos fonológicos a fim de compreender as causas da permanência na escrita desses alunos que estão a concluir um ciclo de escolaridade, mas ainda apresentam dificuldades quanto ao domínio da escrita ortográfica oficial e a consolidação das normas de uso padrão da língua.

Na sequência, refletimos, na segunda seção, a respeito das concepções que norteiam os estudos de Fonética e Fonologia, buscando uma reflexão a respeito da importância dessas áreas para o ensino de língua portuguesa, para que o trabalho com a variação linguística e a ortografia possa ser desenvolvido em sala de aula. Para tanto, buscamos apoio nas teorias de Roberto (2016), Nóbrega (2013), Silva (2013), Cagliari (2008).

Na terceira seção, apresentamos a descrição metodológica das etapas da pesquisa, dos sujeitos nela envolvidos, bem como dos processos metodológicos da escolha do *corpus*.

Na quarta seção, realizaremos as análises das produções textuais dos alunos do 6º e do 9º ano categorizando, comparando e explicando os erros ortográficos encontrados, em seguida apresentamos a nossa proposta de intervenção, oficinas ofertadas aos professores de Língua Portuguesa da escola campo de pesquisa, bem como os resultados obtidos com a realização dessas.

Por fim, nas considerações finais, apresentaremos as conclusões a que chegamos em nosso estudo, com a análise do *corpus* e com os resultados obtido durante as oficinas pedagógicas realizadas com os professores.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção trataremos dos estudos Fonéticos e Fonológicos nas perspectivas adotadas por Cagliari (2002, 2009), Seara (2011) e Silva (2015).

Para tanto, julgamos necessário estabelecer algumas concepções pertinentes aos estudos dos Processos Fonológicos, das concepções de erro, dos estudos sobre variação linguística e ensino, além das reflexões sobre a ortografia e o ensino.

### 2.1 Estudos Fonéticos e Fonológicos

A fonética e a fonologia são áreas afins que tomam como objeto de estudo os aspectos sonoros de uma língua, mas com perspectivas diferentes. A Fonética, como afirma Silva (2015, p. 23), “é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana”. É a área responsável por descrever os fatos físicos que caracterizam linguisticamente os sons da fala (CAGLIARI, 2002, p.17), toma por base para uma análise fonética os processos de percepção e de produção dos sons e descreve o que ocorre quando o usuário da língua fala.

Com relação à Fonologia<sup>2</sup>, como afirma Silva (2015), é uma disciplina linguística que investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional, a sua preocupação é interpretar o valor linguístico que os sons possuem no sistema de uma língua, relacionando-se ainda com o estudo gramatical do conhecimento linguístico, com a fonética, a morfologia e a sintaxe. O estudo da fonologia toma como objeto os sons que têm um valor funcional na língua, fornecendo um quadro descritivo dos sons e dos processos resultantes

---

<sup>2</sup> Termo adotado por Cagliari (2002), o qual adota uma abordagem estruturalista que incorpora a contribuição dos linguistas europeus aos estudos dos elementos sonoros da fala, já Silva (2015) adota o termo Fonêmica, o qual é reservado para os trabalhos dos estruturalistas americanos, seguidores de K. L. Pike. Nessa pesquisa tomaremos ambos os termos como sinônimos.

de se combinar esses sons em sequências as quais formam as palavras, entendidas como unidades significativas que seguem regras fonológicas.

Os estudos fonéticos e fonológicos têm sua origem em momentos distintos como nos afirma Oliveira (2016, p.4), sendo a Fonética estudada muito antes do século XX, enquanto a Fonologia tem sua origem com os estudos do Círculo Linguístico de Praga, início do século XX. Embora distintas são áreas complementares, interdependentes para um estudo da realidade sonora da língua. Segundo Cagliari (2002, p.19), “esse entrosamento entre Fonética e Fonologia representa a exigência de adequação da interpretação gerada pelos modelos teóricos com os fatos reais da língua”, pois tratam do mesmo objeto, (ambas estudam o som), mas debruçam-se sobre aspectos diferentes, a Fonética assume a descrição desses sons enquanto a Fonologia os interpreta.

Tanto a Fonética quanto a Fonologia investigam como os seres humanos produzem e ouvem os sons da fala, tendo esses sons como objeto de estudo. A mudança a respeito da percepção desses sons muda também as teorias que cercam os estudos fonológicos, pois cada corrente teórica tem uma forma particular de entender a linguagem humana, cada uma delas comporta visões diferentes e termos variados para denominá-las.

O termo Fonologia incorpora as contribuições de linguistas europeus, é um termo mais abrangente acerca dos estudos diacrônicos e sincrônicos, sistemas gerais e específicos, é uma denominação utilizada pelos estudiosos do Círculo de Praga, os quais classificam os sons da fala em termos de posições fonológicas, traços distintivos; em paralelo a esses estudos, desenvolvia-se nos Estados Unidos uma teoria que usa o termo *Fonêmica* nos trabalhos dos estruturalistas americanos seguidores de K. L. Pike.

As denominações teóricas são variadas, mas tratam dos mesmos aspectos, pois, como afirma Seara (2011), enquanto a Fonêmica Estruturalista parte do som para as regras, a Fonologia Gerativa parte das regras para o particular. Ainda hoje, de acordo com Hora (2009), as duas correntes da linguística teórica do século XX, o Estruturalismo e o Gerativismo, são norteadoras da maioria dos estudos fonológicos, ao proporem conceitos que possibilitam descrição e análise dos mais variados fenômenos das línguas ao redor do mundo.

Assim, observamos que os estudos da Fonética e Fonologia oferecem aos professores de Língua Portuguesa elementos capazes de embasar seu trabalho em sala de aula visto que, fornecem instrumentos que os possibilitarão avaliar as dificuldades ortográficas enfrentadas pelos estudantes bem como formular propostas para auxiliar os alunos na aprendizagem da língua.

## **2.2 A importância dos estudos Fonéticos e Fonológicos para o ensino de língua portuguesa**

O estudo de uma língua pressupõe conhecimentos não só morfológicos e sintáticos, mas também fonológicos e fonéticos, pois o entendimento de processos morfológicos e sintáticos prescindem de princípios fonológicos, como nos alertou Seara (2011, p. 14), haja vista que o conhecimento de Fonética e as noções sobre o funcionamento da Fonologia de uma língua permitem ao professor de língua materna conhecer a estrutura sonora da língua portuguesa fornecendo-o instrumentos que o possibilitarão avaliar os problemas enfrentados pelos estudantes e formular propostas para solucioná-los.

A compreensão dos aspectos de ordem estrutural por parte do professor de língua portuguesa é essencial, pois esse é subsídio necessário à prática docente. Ao professor esses conhecimentos são norteadores no momento da organização da sua prática e no desenvolvimento das atividades didáticas, as quais devem buscar desenvolver uma consciência fonêmica e fonológica<sup>3</sup> da língua no estudante.

Segundo Silva (2015), o desenvolvimento dessa consciência favorece a generalização e a memorização das relações entre letras e sons e as lacunas no desenvolvimento dessa está relacionada ao atraso no processo da leitura e da escrita.

---

<sup>3</sup> Consciência fonêmica é a habilidade de identificar e manipular sons individuais. Consciência fonológica compreendida como conjunto de habilidades que envolvem o reconhecimento das semelhanças sonoras entre as palavras, a segmentação das palavras, de modo que se reconheça nela seus fonemas e letras e ainda a capacidade de articulá-los para formar palavras (SILVA, 2014).

Compreendemos que a fonética e a fonologia possuem fundamentos essenciais para o ensino de língua materna e que o estudo dessas áreas deve passar a integrar as formações iniciais e continuada dos professores que atuam na Educação Básica, para que esses possam promover uma reflexão em relação à forma como os desvios de escrita são trabalhados em sala de aula e despertem a consciência de que os momentos de escrita precisam ser mais frequentes na escola, bem como valorizar o trabalho com gêneros diversos, a interação e a função social, concebendo a língua como instrumento de interação humana, a prática com a escrita e a reflexão dos desvios de ortografia como uma ação constante no âmbito escolar a qual não pode restringir-se apenas à fase inicial da Educação Básica.

De acordo com Silva (2015, p.118), “um dos objetivos da fonêmica é fornecer aos seus usuários o instrumental para a conversão da linguagem oral em código escrito”, assim, o domínio das teorias que norteiam os estudos fonéticos e fonológicos embasam o trabalho em sala de aula, considerando a variação dialetal e a aquisição da língua escrita.

O estudo da Fonética e da Fonologia apresenta possibilidades de articular seus conceitos com os diferentes domínios do ensino da língua materna – ouvir/falar, ler e refletir sobre o funcionamento da língua -, bem como permite distinguir entre som (fone) e letra (grafema) e mobilizar conceitos que tratem a transcrição fonética como instrumento para práticas de análise e construção de situações de ensino aprendizagem que conduzam o aluno no uso da oralidade e da escrita da língua portuguesa.

É de conhecimento geral que o trabalho sistemático com a Fonética e a Fonologia apresenta diversas lacunas, principalmente na formação docente, pois áreas como a Pedagogia não apresentam em sua grade curricular do curso de graduação nenhum espaço reservado ao estudo/reflexão dessas áreas e da importância dessas para aquisição da linguagem; nos cursos de licenciatura em Letras essas são vistas, muitas vezes, de forma extremamente teórica não possibilitando ao aprendiz visualizar uma possível transposição didática ou um embasamento metodológico para o trato com os conteúdos a serem ministrados nas aulas de língua portuguesa, o que dificulta um ensino/aprendizagem reflexivo o qual prioriza o funcionamento da língua orientado por regras contextuais e morfológicas.

Não se pode falar em ensino/aprendizagem de língua materna sem considerar os conhecimentos norteadores da Fonética e da Fonologia, visto que os estudos fonéticos investigam o som (fone) o qual é materializado através do fonema, assim, essas disciplinas oferecem a compreensão de conceitos fundamentais que se referem não apenas à linguagem oral, mas também à estrutura do sistema da língua.

Como toda língua tem seus próprios padrões sonoros, é o estudo da fonologia que permite “interpretar o valor linguístico que esses sons têm no sistema da língua” (CAGLIARI, 2008, p.87), o qual forma um sistema fonológico que é único para cada língua e esse estudo não pode ser negligenciado no ensino da Língua Portuguesa.

Com relação ao sistema de escrita da nossa língua, crê-se que possuímos uma escrita fonética, na qual as letras representam os sons da fala, Kato (2002) afirma que embora na ortografia do português a intenção inicial fosse a de fazer um alfabeto fonético, o fato das línguas mudarem impediu essa escrita estritamente fonética e podemos perceber que nem todas as letras do alfabeto representam apenas um fonema, essa relação biunívoca<sup>4</sup> ocorre apenas com algumas poucas consoantes, são elas: B, D, F, P, T e V (NÓBREGA, 2013, p.20).

A autora afirma que a natureza da ortografia é essencialmente fonêmica<sup>5</sup>, pois busca representar aquilo que é funcionalmente significativo, ao passo que Faraco (2012, p.56) nos alerta que uma escrita estritamente fonética seria de pouco alcance e baixa funcionalidade visto que a pronúncia varia muito entre regiões, grupos sociais, estilos de fala e no decorrer do tempo. Ter consciência da relação de independência entre som/letra pode ajudar a resolver alguns problemas ortográficos que levam o falante ao equívoco no momento da escrita.

Portanto, não podemos negar a contribuição dessas áreas afins no que se refere à aquisição da escrita, a domínios concretos como: o da ortografia, dos usos estilísticos, da versificação, das relações lexicais, semânticas e morfológicas, bem como a compreensão da variação linguística, pois o estudo dessas áreas da linguística permitirá que o professor amplie o seu olhar para

---

<sup>4</sup> Na relação biunívoca o grafema estabelece com o fonema uma correspondência termo a termo, ou seja, cada letra (grafema) serve para representar um som (fonema) (NÓBREGA, 2013, p. 20).

<sup>5</sup> Kato (2002, p.17-19) aponta que a escrita do português brasileiro tem motivações fonêmica, fonética, lexical e diacrônica.

alguns questionamentos que, por inúmeras vezes, ele não se sentiu apto a responder e apenas com o domínio desse embasamento teórico-metodológico será capaz de buscar alternativas para os problemas que já o afligiram, sendo capaz de estabelecer uma prática pedagógica que promova um ensino reflexivo.

### **2.3 Processos Fonológicos**

A língua é um acordo estabelecido entre os falantes de uma comunidade linguística e é ele que controla a variação de nossa fala (SEARA, 2011, p.67). Por ser dinâmica e manifestar-se por interações sociais, as quais resultam em experiências linguísticas e extralinguísticas dos falantes, a língua muda constantemente. Essas mudanças podem ser estudadas em um determinado momento, estudo sincrônico, que se refere às modificações sofridas pelas palavras por interferência de contextos vizinhos ou esse estudo pode vir a comparar as palavras em diferentes momentos da história da língua, estudo diacrônico.

Essas mudanças podem alterar ou acrescentar traços articulatorios, bem como inserir ou eliminar segmentos, assim observaremos as mudanças que ocorrem no nível fônico da língua. Segundo Cagliari (2002, p.99), “as alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente, são explicadas através de regras que caracterizam processos fonológicos”, esses processos fonológicos se classificam mediante a função das alterações sofridas.

Os estudos dos processos fonológicos são relevantes e possibilitam compreender os diferentes aspectos da língua, dentre eles podemos destacar as mudanças da língua, as variações fonéticas, as questões relativas à aquisição da linguagem, bem como podemos analisar o processo de alfabetização, visto que alguns processos fonológicos resultam em dificuldades que se apresentam no domínio da escrita e da leitura, como nos afirma Roberto (2016).

Os processos fonológicos ocorridos historicamente influenciam a nossa escrita, pois, como afirmam Callou e Leite (1999, p. 44), “os processos que produziram mudanças históricas são os mesmos que estamos testemunhando a

cada momento hoje”, assim por (muitas vezes) não serem bem interpretados ou reconhecidos pelos professores, que na maior parte dos casos possuem pouco embasamento teórico da área. Assim, quando esses processos fonológicos aparecem nos textos escritos dos alunos, acabam recebendo um tratamento inadequado sendo estigmatizados e agregados à categoria de erro.

O que muitos professores intitulam como erro de português são apenas desvios da ortografia oficial como nos advertiu Bagno (2001), pois as regras ortográficas são convenções arbitrárias que foram pré-estabelecidas e precisam ser aprendidas, treinadas, compreendidas mediante o caráter artificial que possui a modalidade escrita da língua.

Há diferentes classificações para os processos fonológicos, Seara (2011) organiza-os em quatro categorias:

1. Assimilação: ocorre quando um segmento assume traços distintivos de um segmento vizinho, tornando-se semelhantes. Esse processo pode ser visto na palatização<sup>6</sup>, labialização<sup>7</sup>, nasalização<sup>8</sup>, vozeamento<sup>9</sup>, harmonia vocálica<sup>10</sup>.

2. Estruturação silábica: ocorre alteração na distribuição dos elementos silábicos, podendo ser inseridas ou eliminada consoante e vogais. Essa distribuição pode receber os nomes de acréscimo (quando uma consoante ou vogal é inserida); inversão (os elementos silábicos são permutados) e supressão (quando pode haver a eliminação de uma vogal ou consoante).

3. Enfraquecimento e reforço: ocorre a modificação de segmentos de acordo com a sua posição na palavra.

4. Neutralização: dois segmentos distintos perdem suas diferenças em contextos específicos.

Cagliari (2002, p. 99) compreende os processos fonológicos como alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente, são explicadas por meio de regras as quais caracterizam esses processos. Para essa caracterização, o autor apresenta os

---

<sup>6</sup> É um fenômeno de assimilação em que um som influencia o som vizinho transmitindo-lhe a propriedade de articulação palatal.

<sup>7</sup> Quando há a troca de um segmento não labial por um labial. (CAGLIARI, 2002, p. 103)

<sup>8</sup> Permuta de um fonema oral por um nasal.

<sup>9</sup> O vozeamento se dá pela vibração das pregas vocais ou cordas vocais. No processo de vozeamento um som desvozeado assimila traços de uma consoante vizinha tornando-se vozeada.

<sup>10</sup> Assimilação que torna as vogais mais semelhantes entre si. (SEARA, 2011, p. 115)

processos fonológicos mais comuns de ocorrência no PB<sup>11</sup>, não os organizando por categorias como o fez Seara (2011) e Roberto (2016). São eles: assimilação, desassimilação, inserção ou epêntese, eliminação, comutação ou metátese, enfraquecimento ou redução, fortalecimento, palatalização, labialização, retroflexão, harmonia vocálica e sândi.

Esses processos ao se manifestarem após o período de aquisição da linguagem geram dificuldades na escrita, nessa pesquisa nos detemos aos processos fonológicos que se encontram presentes na escrita dos alunos sujeitos dessa pesquisa, para a análise desses processos tomamos por base os estudos de Cagliari (2002), Seara (2011), Silva (2015) e Roberto (2016), esses autores apresentam reflexões relevantes a respeito da origem dos processos fonológicos e uma descrição detalhada de cada um deles.

Os processos apresentados nessa pesquisa não seguem uma classificação rígida de nenhum dos autores supracitados, apesar de tomar para análise grande parte dos fenômenos por eles descritos. Procuramos explicar os processos fonológicos que foram encontrados nas produções escritas dos alunos do 6º e do 9º ano de uma escola pública municipal do interior de Pernambuco, processos esses que foram organizados em categorias e tipos. Nem todos os processos foram encontrados na escrita desses alunos, assim dedicamos a nossa atenção aqueles que foram encontrados no *corpus*.

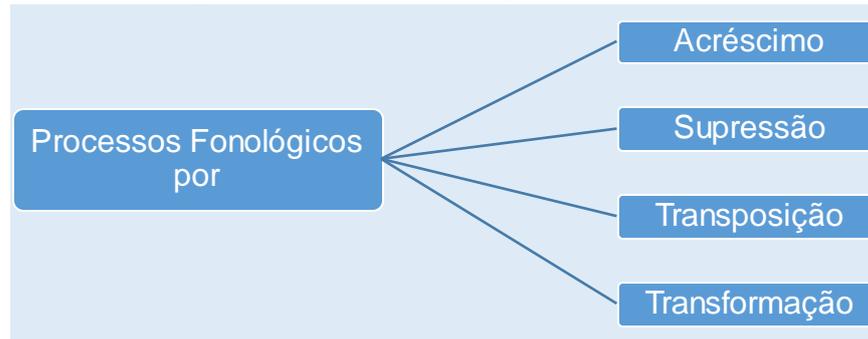
Os exemplos apresentados fazem parte do corpus coletado em 2016, cujo objetivo era diagnosticar os desvios de escrita presentes nos textos de alunos do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental (por estarem no início e no fim de uma fase de um ciclo de escolarização), esses dados nos levaram a comparar quais os desvios foram motivados por processos fonológicos e persistiam na escrita desses alunos que estão a concluir o Ensino Fundamental.

De acordo com o exposto anteriormente, tratamos desses processos fonológicos, organizando-os em quatro categorias, cada uma com os tipos específicos que possuem, como mostra o esquema abaixo, adaptado de Roberto (2016).

---

<sup>11</sup> Português Brasileiro.

**Figura 1:** Processos Fonológicos



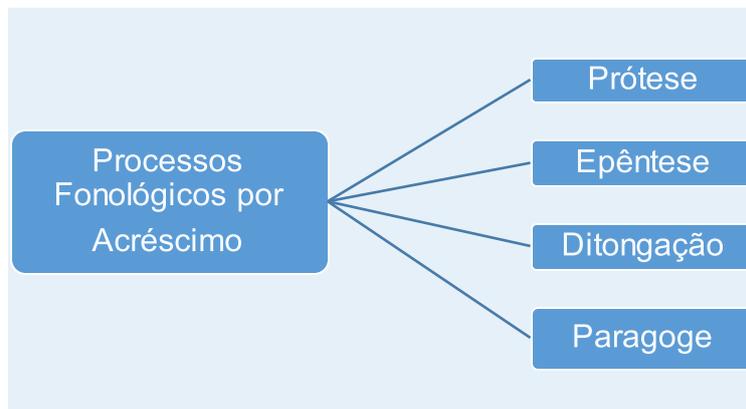
**Fonte:** adaptado de Roberto (2016)

Como podemos perceber na figura 3, os processos fonológicos foram organizados em quatro categorias acréscimo, supressão, transposição e transformação. A seguir detalhamos cada um deles.

### 2.3.1 Processos fonológicos por acréscimo

Nesse processo, há adição de vogais, consoantes ou semivogal ao vocábulo. Esses são classificados mediante a sua localização nas palavras, vejamos:

**Figura 2:** Processos fonológicos por acréscimo



**Fonte:** Esquema adaptado de Roberto (2016)

De acordo com a imagem anterior, o processo por acréscimo pode ocorrer por prótese, epêntese, ditongação e paragoge. Agora passamos a analisar esses processos:

**A - Prótese:** é a adição de um fonema no início da palavra. Geralmente é percebida em algumas variedades linguísticas e por vezes reflete expressões arcaicas ou estigmatizadas. Vejamos os exemplos<sup>12</sup>:

**Tabela 1:** Prótese na escrita dos alunos

Ex. 1:	(...) ele era muito <b>a viciado</b> <sup>13</sup> em jogo: de cartas (...)	(Aluno - 6º ano)
Ex. 2:	Celulá e muito bom para muita coisas tipo fazer ligações acessa na internet etc mas as pessoas se <b>avisarão</b> (...)	(Aluno - 9º ano)
Ex. 3:	Pesquisas apontam que a grande maioria dos alunos já estão <b>aviciados</b> em celulares (...)	(Aluna – 9º ano)

**Fonte:** dados da pesquisa.

Observamos na tabela 1 que mesmo estando hipersegmentado<sup>14</sup> o fonema [a] está ligado ao vocábulo viciado, constatando o acréscimo de um segmento no início da palavra, ocorrendo assim o processo fonológico por acréscimo. Nos exemplos 2 e 3, o fonema [a] vem junto a palavra “viciaram”/ “viciados” acrescentando assim um segmento ao início da palavra.

Nos textos analisados, esse processo raramente ocorreu e nas vezes em que ocorreu foi com a palavra “viciado” ou variações dessa como exposto nos exemplos acima, não tendo ocorrência desse processo com outras palavras da língua nas produções escritas analisadas.

**B - Epêntese:** ocorre quando há o acréscimo de vogais no interior da palavra. É comum acontecer quando a estrutura silábica foge ao padrão silábico canônico (CV), como podemos ver nesses exemplos<sup>15</sup>:

<sup>12</sup> Todos os exemplos são trechos retirados da produção escrita de alunos do 6º ano e/ou 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior de Pernambuco.

<sup>13</sup> Reconhecemos que os exemplos se referem a uma questão de léxico, mas optamos por utilizarmos como exemplo desse processo fonológico visto que também o representa.

<sup>14</sup> A hipersegmentação é um dos processos da segmentação na qual há a separação de elementos da palavra, sílabas ou morfemas, que deveriam ser escritos sem espaço. (NÓBREGA, 2013).

<sup>15</sup> Nos exemplos poderá constar a presença de mais de um processo fonológico, mas no momento deveremos voltar a nossa atenção para o processo fonológico em foco. Como nos adverte Roberto (2016,

**Tabela 2:** Epêntese na escrita dos alunos - vogal

Ex. 1:	Luiz era <u>adevogado</u> diverdade.	(Aluno - 6º ano)
Ex. 2:	(...) ele era um quircandeiro da baia ele não tinha <u>dificuldade</u> para namora (...)	(Aluno - 6º ano)
Ex. 3:	(...) então, ele cresceu e drabalhou e bacou um <u>atevocato</u> . (então, ele cresceu e trabalhou e pagou um <u>advogado</u> .)	(Aluno - 6º ano)

**Fonte:** dados da pesquisa.

No exemplo 1 da tabela 2, podemos perceber que o aluno acrescentou uma vogal no interior da palavra, o que normalmente ocorre nos encontros consonantais, visto que há uma busca por retomar o padrão silábico canônico.

Já no exemplo seguinte (Ex. 2), podemos perceber que a vogal i é acrescentada no interior da palavra mantendo a regularidade silábica do padrão canônico CV.

No exemplo 3, percebemos que mesmo com uma escrita ortográfica comprometida, (o que poderá ser explicado por meio de outros processos fonológicos que serão vistos adiante) o aluno buscou a manutenção do padrão silábico canônico, o qual organiza-se na estrutura consoante vogal (CV).

Na tabela a seguir, percebemos que houve a adição de uma semivogal no interior da palavra, o que configura a epêntese. Alguns autores tais como Seara (2011) e Roberto (2016) denominam esse processo de **ditongação**, visto que o acréscimo causa a formação de um ditongo, o qual não existia na palavra.

**Tabela 3:** Epêntese na escrita dos alunos - semivogal

Ex. 1:	(...) então ele <u>feis</u> um filho ne luiza.	(Aluno - 6º ano)
--------	--	------------------

---

p. 124), "A mudança de um elemento por outro pode gerar diferentes fenômenos, a depender dos traços alterados e do que envolve a alteração".

Ex. 2:	<i>O uso do celular na maioria das vezes é muito importante e outras vezes não é tanto e só <b>trais</b> alguns prejuízos para os alunos (...)</i>	(Aluna - 9º ano)
Ex. 3:	<i>Em meu ponto de vista a hora que a gente estiver estudando não é hora de <b>meixer</b> em celular (...)</i>	(Aluna - 9º ano)
Ex. 4:	<i>Conseqüentemente os (professores) aluno vão usa mexe no célula, quando os professores e funcionarios por dem mexe no celula isso e uma falta de <b>reisperto</b> com aluno (...)</i>	(Aluna - 9º ano)

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com Machado (2012, p.175) nesse processo a inserção da semivogal [j] é mais frequente do que o acréscimo da semivogal [w]. o que pode ser constatado em nosso corpus, pois como podemos perceber em todos os exemplos acima houve a recorrência do acréscimo da semivogal [j].

**C - Paragoge:** ocorre um acréscimo de um fonema no final da palavra. Na língua portuguesa é um processo muito comum quando aportuguesamos palavras estrangeiras como em internete > internet.

Tabela 4: Paragoge na escrita dos alunos

Ex. 1:	<i>(...) eles revelaram os senguendo deles um pra o outro e <b>ater</b> que um dia o finho de luiza na ceu (...).</i> <i>(eles revelaram os segredos deles um pra o outro e até que um dia o filho de Luiza nasceu)</i>	(Aluna - 6º ano)
Ex. 2:	<i>(...)vem cá luiz eu vou <b>tim</b> arecentar pra um amigo meu e ele foi e chegando <b>lar</b> oliveira piscor os onho pra o amigo o amigo falor vem <b>car</b> e de repente ele aujenor luiz e o pai foi <b>sim</b> a fastando e <b>falandor</b> mim perdoa finho foi sua mãe que nandor <b>lim</b> vender e o luiz ficor <b>chorandor</b> e foi arastado <b>ater</b> o rio de janeiro e com muinto tempo ele vontou pra São Paulo e conesor a estudar e virou <b>adevogador</b> (...)</i>	(Aluna - 6º ano)
Ex. 3:	<i>(...) o uso do celular <b>prejudicar</b> na Sala de aula.</i>	(Aluna - 9º ano)

Ex. 4:	(...) com todo seu esforço você <u>acabar</u> ganhando mais <u>interecer</u> na escola.	(Aluna - 9º ano)
--------	---	------------------

Fonte: dados da pesquisa.

Como visto na tabela 4<sup>16</sup>, no exemplo 1, foi acrescentado o fonema /r/ ao final da palavra “até”, caracterizando o processo fonológico em estudo.

No exemplo 2, o acréscimo no final das palavras “te”, “lá”, “se”, “falando”, “lhe”, “chorando”, “até” e “advogado”, marca o processo fonológico paragoge.

Nos exemplos 3 e 4 foi acrescido o R no final do vocábulo, levando a palavra, em algumas ocorrências, a mudar morfológicamente.

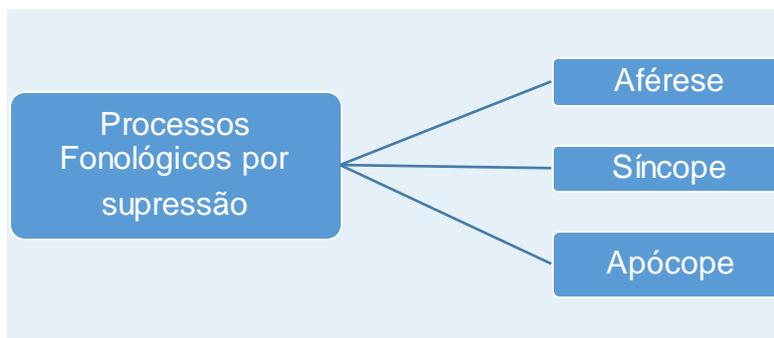
Esse processo fonológico foi percebido na escrita de alguns alunos, aparecendo com mais ocorrências nas produções escritas do 6º ano e com menor ocorrência nas produções do 9º ano. Nos textos do 9º ano, encontramos palavras estrangeiras, relacionadas à tecnologia tais como internet, *whatsapp*, *facebook*, as quais não tiveram na sua escrita nenhum acréscimo, mantiveram a escrita original.

### 2.3.2 Processos fonológicos por supressão ou apagamento

Esse tipo de processo consiste no apagamento de um segmento, seja ele vogal, consoante, semivogal ou ainda uma sílaba inteira. De acordo com Roberto (2016, p. 119), “os processos fonológicos por apagamento ou supressão são considerados processos de estruturação silábica e envolvem o apagamento ou supressão de um segmento”. São classificados a partir do tipo de elemento apagado, classificando-se a partir da posição que esse elemento se encontra na palavra. Vejamos quais são os seus tipos:

<sup>16</sup> Nos exemplos apresentados na tabela 4 percebemos que os alunos tendem a fazer o acréscimo motivados pelo fenômeno de hipercorreção. Em alguns casos não temos a presença do processo fonológico, visto que acredita-se que o aluno não fale assim, porém em alguns momentos na tentativa de falar “corretamente”, quando em alguma situação monitora a sua fala, esse pode forçar a presença do [r] como aparece em *ater*, *lar*, *adevogado* por considerar que seja o mais “correto”.

**Figura 3:** Processos fonológicos de supressão e apagamento



**Fonte:** Esquema adaptado de Roberto (2016)

Na figura 5, percebemos que os processos fonológicos por supressão ou apagamento se organizam em aférese, síncope e apócope, vejamos:

**A- Aférese:** o apagamento do fonema se dá no início da palavra.

**Tabela 5:** Aférese na escrita dos alunos

Ex. 1:	<i>Por exemplo quando um estudante <b>tá</b> com Pai, Mãe ou algumas pessoas esta doente(...)</i>	<i>(Aluna - 9º ano)</i>
--------	---	-------------------------

**Fonte:** dados da pesquisa.

Como exemplificado no exemplo acima, nos textos analisados a forma que sofreu mais apagamento foi a forma do verbo “estar” sendo praticado pelos alunos do 9º ano. Não foi encontrado com muita frequência esse processo fonológico nessa forma verbal nas produções escritas dos alunos do 6º ano.

**B- Síncope:** ocorre o apagamento de fonemas no interior da palavra.

**Tabela 6:** Síncope na escrita dos alunos

Ex. 1:	<i>Mas tambem na hora do <b>intervalo</b> podia usar (...)</i>	<i>(Aluno - 9º ano)</i>
--------	--	-------------------------

Ex. 2:	(...) ficar <b>mandano</b> mensagem (...)	(Aluno - 9º ano)
Ex. 3:	(...)se você vai receber uma ligação de sua irmã ou familiar que esteja longe em outra cidade ou <b>dento</b> de um hospital(...)	(Aluna - 9º ano)
Ex. 4:	luiz ficor chorandor e foi arastado ater o rio de janeiro e com muinto tempo ele vontou <b>pra</b> São Paulo e conesor a estudar e virou adevogador (...)	(Aluna - 6º ano)

Fonte: dados da pesquisa.

Nos exemplos de 1 a 3, podemos perceber o apagamento do rótico<sup>17</sup> na palavra “intervalo” e “dentro” e o apagamento do /d/ na forma verbal “mandando”, nesse caso o apagamento se dá devido as duas consoantes possuírem o mesmo ponto de articulação, /n/ e /d/ são alveolares, havendo assim o apagamento de uma das consoantes. Nas produções escritas analisadas há uma frequência no apagamento do fonema /d/ no interior da palavra quando está marcando o gerúndio, esse é um fator muito presente na fala dos brasileiros e percebemos que repercute na escrita.

Já no exemplo 4, percebemos que a preposição “para” aparece de forma reduzida na fala coloquial dos brasileiros, ocorrendo o apagamento do /a/ transformando-a em “pra”. Por estar muito presente na fala dos escolarizados e não escolarizados, essa forma pode ser percebida com muita frequência nos textos escritos, como podemos comprovar ao observar os exemplos acima. No exemplo 5, notamos a presença do “pra”, mais adiante, acreditamos que por monitorar a sua escrita o aluno grafava “para”, nos exemplos a seguir:

**Tabela 7:** Síncopa na escrita dos alunos – emprego da preposição para

Ex. 1:	(...) compro uma loja <b>pra</b> ele vender doce (...)	(Aluno - 6º ano)
--------	--	------------------

<sup>17</sup> São denominada rótico todas as variações da vibrante, incluindo a fricativa alveolar. (OLIVEIRA, 2016).

Ex. 2:	luiza era de uma religião que as pessoas tinham medo <b>pra</b> ela era uma besteira mais <b>para</b> a polícia não era normal (...)	(Aluno - 6º ano)
--------	--	------------------

Fonte: dados da pesquisa.

Percebemos, com esses exemplos que é comum a prática de os alunos contraírem a preposição para, pois essa já se tornou uma questão lexical.

**C- Apócope:** o fonema apagado está localizado no final da palavra.

Um dos processos muito comum de acontecer na fala dos brasileiros é o apagamento dos róticos<sup>18</sup> em posição de coda silábica<sup>19</sup> dos verbos infinitivos, como pode ser percebido nos exemplos 3 e 4 o que repercute de forma veemente na escrita, sendo uma marca muito presente nas produções escritas analisadas, bem como o apagamento das fricativas em posição de coda silábica, também muito presente na fala dos brasileiros em geral<sup>20</sup>.

Tabela 8: Apócope na escrita dos alunos

Ex. 1:	(...) <i>ele ganiu no chão <b>conesaro</b> a <b>namora</b> sério.</i> (ele caiu no chão começaram a namorar sério)	(Aluno - 6º ano)
Ex. 2:	(...) <i>depois que ela saiu da cadeia eles <b>contaro</b> os <b>segredo</b></i>	(Aluno - 6º ano)
Ex. 3:	(...) <i>ele disse que ia <b>leva</b> o filho para <b>conhece</b> o velho amigo.</i>	(Aluno - 6º ano)
Ex. 4:	(...) <i>essa história é muito antiga vou <b>comeca</b> a <b>explica</b> e a <b>conta</b> a história de luiza e seu filho.</i>	(Aluno - 6º ano)

Fonte: dados da pesquisa.

<sup>18</sup> Na fala o apagamento do rótico dos verbos no infinitivo e das fricativas em posição de coda silábica não é um fator linguístico estigmatizado. Mas na escrita, esse apagamento é visto como erro e possui estigma.

<sup>19</sup> De acordo com Oliveira (2016), a coda silábica é o segmento que sucede o núcleo da sílaba, ao que Seara (2011) define como posição periférica pós-vocálica que corresponde à parte posterior ao núcleo a qual pode ser preenchida ou não.

<sup>20</sup> Escolarizados e não escolarizados.

Observamos nos exemplos acima que o r final dos vocábulos foi apagado, essa marca na escrita é respaldada por esse ser um processo fonológico muito recorrente na fala dos brasileiros, pois há uma tendência ao apagamento do /r/ final dos verbos no infinitivo como podemos perceber em “*namora*” (namorar), “*leva*” (levar), “*conhece*” (conhecer), “*começa*” (começar), “*conta*” (contar).

Esse apagamento também é perceptível com as formas verbais no pretérito perfeito, tendo o apagamento da semivogal /w/ na primeira pessoa do singular “*conto*” (contou).

No apagamento da consoante nasal /m/ na terceira pessoa do plural, como podemos perceber no exemplo 2 “*contaro*” (contaram) percebemos um processo de transformação de uma sílaba nasal (ram) em uma sílaba oral (ru) que se dá apenas em contextos pós-tônicos, haja vista que se for em um contexto de sílaba tônica não há a mudança, exemplo: cantarão > \*cantaru.

Essa supressão ocorre também com o /s/ final que marca o plural das palavras, como em “*os segredo*” no exemplo 2, ocorrência comum para os falantes do PB que fazem a marcação do plural apenas no elemento determinante, apagando nos elementos seguintes, sendo mais uma questão morfossintática que propriamente fonológica.

A apócope é o processo fonológico de supressão mais frequente e interfere muito na escrita dos alunos. Nas produções textuais analisadas dos alunos do 6º e do 9º ano, encontramos muitas palavras que foram escritas com apagamentos da letra r no final das palavras, vimos que além da supressão nos verbos no infinitivo e das marcas de plural, os substantivos finalizados em /r/ também sofreram esse apagamento, como poderemos verificar na tabela a seguir:

**Tabela 9:** Apócope na escrita dos alunos – supressão da letra R

Ex. 1:	(...) eu acho errado não poder <b><u>meche</u></b> o celular na hora do intervalo (...)	(Aluno - 9º ano)
Ex. 2:	(...) o Pai ou a Mãe precisar <b><u>avisa</u></b> que aconteceu algo de ruim (...)	(Aluna - 9º ano)

Ex. 3:	(...) <b>celula</b> e muito bom para muitas coisas tipo fazer ligações <b>acessa</b> na internet etc (...)	(Aluna - 9º ano)
Ex. 4:	(...) <b>celula</b> e muito bom para muitas coisas tipo fazer ligações <b>acessa</b> na internet etc (...)	(Aluna - 9º ano)
Ex. 5:	Eu sou a <b>favo</b> por que as vezes a gente deixa uma, pessoa, da família em casa (...)	(Aluna - 6º ano)

Fonte: dados da pesquisa.

Um ponto que ressaltamos é a oscilação do apagamento que ocorreu nos textos dos alunos do 9º ano, em algum momentos há o apagamento e em outros não há, mesmo quando as palavras estão próximas como é perceptível no exemplo 1 da tabela anterior em que o aluno manteve o /r/ final do verbo *poder*, porém apagou esse mesma letra na construção seguinte com verbo também no infinitivo “*meche*” (mexer), fato que também ocorreu no exemplo 2, quando é mantido o /r/ final em *precisar* e apagado logo em seguida no verbo “*avisa*” (avisar) e no exemplo 3 mantendo o [r] em *fazer*, mas apaga em “*acessa*” (acessar).

Essa oscilação se mostrou menos frequente nos textos do 6º ano, o que prevaleceu foi o apagamento da coda no final das palavras., ocorrendo oscilações em momentos pontuais.

Podemos, ainda, fazer algumas observações quanto ao apagamento de sílaba de acordo com Roberto (2016). Geralmente quando a sílaba inicial da palavra é constituída por uma vogal ela tende a ser apagada, ocorre também esse apagamento com sílabas átonas as quais podem estar localizadas em diferentes posições no vocábulo.

Tabela 10: Apócope na escrita dos alunos – apagamento de sílaba

Ex. 1:	É evidente que muitos alunos fora da escola deixem até de fazer exercícios atividades de casa por causa do aparelho <b>magina</b> na sala de aula (...)	(Aluno - 6º ano)
--------	---	------------------

Fonte: dados da pesquisa.

O apagamento da sílaba inicial da palavra imagina >magina (exemplo 1) foi uma das poucas ocorrências, exceto as formas do verbo *estar*, encontradas nos textos analisados, mesmo sendo esse um fenômeno tão recorrente em nossa língua.

Já o apagamento das consoantes pode ocorrer em diferentes posições da sílaba, sendo comum a redução de encontros consonantais e o apagamento em início de sílaba e da fricativa na posição de coda silábica.

O apagamento da semivogal dá origem a um processo denominado **monotongação**. Esse processo tende a ocorrer, de maneira geral, com mais frequência no final de palavras e na posição de coda.

**Tabela 11:** Apagamento da semivogal na posição de coda

Ex. 1:	<i>(...) ela ia pra <b>fera</b> da pitanga. (ela ia para a feira da pitanga)</i>	<i>(Aluno - 6º ano)</i>
Ex. 2:	<i>Luiza estava neuma <b>quitandera</b> da baia (...)</i>	<i>(Aluno - 6º ano)</i>

**Fonte:** dados da pesquisa.

O processo de monotongação, apesar de ser muito frequente na fala, não apareceu de forma relevante nos textos escritos dos alunos nem do 6º ano nem do 9º ano. Os exemplos trazidos na tabela 11 são uma das poucas ocorrências observadas, em que o processo de monotongação ocorre devido ao apagamento da semivogal /j/ no vocábulo *feira* >fera e também em *quitandeira* >quitandera.

### 2.3.3 Processos fonológicos por transposição

O processo fonológico por transposição ocorre com frequência em nossa língua. Realiza-se quando um fonema troca de posição dentro de uma mesma palavra, podendo se dar dentro de uma única sílaba ou envolver duas sílabas

distintas. De acordo com Roberto (2016), esse processo também é conhecido como **metátese**.

Pode ocorrer com a transposição de consoantes, de vogais ou de elementos suprasegmentais (acento tônico).

Quando a transposição ocorre com a mudança do acento tônico, elemento suprasegmental, esse fenômeno é denominado **hiperbibismo**. Segundo Roberto (2016, p. 123), na nossa língua algumas palavras são difundidas com alteração da sílaba tônica, provocando dúvidas aos falantes, tais trocas geram algumas pronúncias que são estigmatizadas, causando intenso preconceito linguístico.

Nos exemplos abaixo a metátese ocorre com o deslocamento do fonema /r/ nas palavras apodrecer > arodecer e perder > peder.

**Tabela 12:** Metátese na escrita dos alunos

Ex. 1:	<i>(...) Luiza fazia revolução foi presa dai ela achava que ia <b>aprodecer</b> na cadeia (...)</i>	<i>(Aluna - 6º ano)</i>
Ex. 2:	<i>(...) prejudica os alunos, as aulas, porque os alunos se prejudica porque <b>peder</b> as explicação (...)</i>	<i>(Aluno - 9º ano)</i>

**Fonte:** dados da pesquisa.

O processo de hiperbibismo não ocorreu nos textos analisados. O que percebemos foi que a maior parte dos textos não apresentava acentuação na maioria das palavras.

#### 2.3.4 Processos fonológicos por transformação

O processo fonológico por transposição ou substituição consiste na permuta de um fonema por outro ou troca de algum dos traços que o compõe por meio de influência contextual, pois toda alteração que um fone venha a sofrer

ocorre por influência de outros fonemas que lhe estão próximos, ocorrendo assim fenômeno.

Os processos fonológicos por substituição são os mais variados, são eles:

- ✓ Assimilação
- ✓ Dissimilação
- ✓ Sonorização
- ✓ Dessonorização
- ✓ Nasalização
- ✓ Desnasalização
- ✓ Palatalização
- ✓ Assibilação
- ✓ Metafonia
- ✓ Sândi ou juntura vocabular

Nessa pesquisa, nos deteremos a detalhar apenas os processos fonológicos os quais foram encontrados no *corpus* analisado, que são:

- **Assimilação:** ocorre quando um fone assimila um ou mais traços de outro próximo a ele, tornando-se igual ou semelhante a um outro que lhe é vizinho. Pode ocorrer em ambas as direções, podendo assimilar traços de um som em posição anterior ou posterior a ele dentro da palavra.

De acordo com Oliveira (2016, p.60), “a assimilação é um dos processos fonológicos mais comuns de ocorrer nas línguas do mundo”, não sendo diferente no PB, pois toda alteração sofrida por um fone ocorre por influência dos fonemas que lhe estão próximos.

A assimilação apresenta algumas variações dentre elas temos: o *alçamento* que se trata de uma substituição de uma vogal por outra mais alta. É o que ocorre com as vogais /e/ e /o/ quando são átonas realizando-se como /i/ e /u/, as vezes o alçamento se realiza em *harmonia vocálica* que, segundo Cagliari (2002), é um tipo especial de assimilação que faz com que as vogais se tornem mais semelhantes entre si. Em acordo com essa afirmação, Oliveira (2016, p. 63) define que a harmonia vocálica é um traço de altura de vogal que ocorre quando uma vogal alta presente

na sílaba tônica espraia seus traços de altura para a vogal média pretônica. Esse processo foi percebido de forma relevante em nosso *corpus*.

**Tabela 13:** Assimilação na escrita dos alunos

Ex. 1:	(...)E uma história de uma família <b><u>mística</u></b> (...)	(Aluno - 6º ano)
Ex. 2:	(...) um dia ela foi pega laranja e recebeu um <b><u>biliscão</u></b> (...)	(Aluno - 6º ano)
Ex. 3:	(...) muitos não fazem uso <b><u>divido</u></b> do celular (...)	(Aluno - 9º ano)

**Fonte:** Dados da pesquisa.

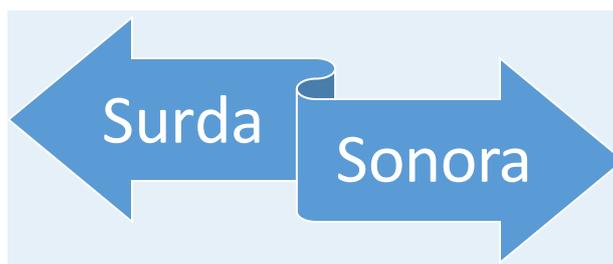
Nos exemplos acima houve o alçamento da vogal final átona sendo feita a substituição da vogal média /e/ pela vogal alta /i/. Esse é um fenômeno que se mostrou recorrente no corpus analisado nos textos dos alunos do 6º e do 9º ano.

Ainda no processo de assimilação, há dois fenômenos que são causados por esse espraimento de traços, denominados por Cagliari (2002) de **fortalecimento** e **enfraquecimento**.

O fortalecimento é um processo de substituição em que há a troca de uma articulação mais branda por uma que exige maior esforço. Já o enfraquecimento é o processo oposto, troca de uma articulação fonética que exige maior esforço por uma mais branda.

- **Sonorização:** é a transformação de uma consoante surda por uma consoante sonora, geralmente se dá por assimilação do traço de uma vogal que a segue ou de outra consoante sonora próxima.

**Figura 4:** Transformação da consoante surda/sonora



**Fonte:** Cagliari (2002)

Como ilustrado na figura 4, no fenômeno de sonorização a consoante surda recebe um traço de sonoridade, assim na escrita no lugar da consoante surda o aluno escreve a consoante sonora.

De acordo com o conceito de sonorização, buscamos identificar na escrita dos alunos traços referentes a esse aspecto linguístico, como exemplificaremos na tabela a seguir:

**Tabela 14:** Sonorização na escrita dos alunos

Ex. 1:	(...) ele conversou com os guize ele foi a devogado e lá na <b>gadeia</b> (...)	(Aluna - 6º ano)
Ex. 2:	(...) ele <b>combroul</b> uma loja de toses: mais ele era muito aviciado ne jogo: de cartas, ele jogava muito, so <b>berdia</b> , muito dieros (...) (...) ele <b>queria</b> venter o filho então ela foi <b>bresa</b> (...) (...) ele cresceu e <b>drabalhou</b> e <b>bacou</b> um ativocato (...)	(Aluno - 6º ano)

**Fonte:** dados da pesquisa.

Nas palavras em destaque ocorreu o fenômeno da sonorização, em que uma consoante surda foi substituída por uma sonora. No exemplo 1 da tabela anterior podemos perceber que houve uma troca do fonema /k/ representado por o grafema C quando precede as vogais a, o e u, pelo fonema /g/ representado pelo grafema G quando seguido das vogais a, o e u, assim ao escrever a palavra “cadeia” o estudante usa o grafema G, provocando alteração na grafia da palavra, sendo considerada um erro ortográfico.

O que podemos perceber é que o estudante não está fazendo distinção entre as consoantes vozeadas (sonoras) e não vozeadas (surdas).

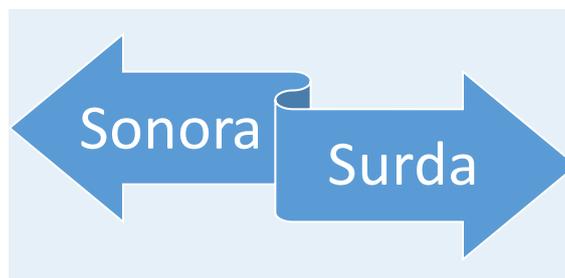
No exemplo 2, percebemos a presença de muitas palavras as quais sofreram o processo de sonorização, temos: combrou (comprou), berdía (perdia), guería (queria), bresa (presa), drabalhou (trabalhou) e bacou (pagou), nessas palavras as consoantes surdas /p/, /k/, /t/ foram substituídos pelas consoantes sonoras /b/, /g/, /d/.

Esse fenômeno geralmente acontece, com muita frequência, no período de aquisição da escrita, momento esse em que o aprendiz confunde os sons, visto que se encontram em um mesmo ponto de articulação diferindo apenas pela sonoridade, esse é um fato totalmente comum quando se está iniciando no mundo da escrita e que se imagina ser resolvido ao longo do período de alfabetização.

Em nosso *corpus*, esse processo não ocorreu com muita frequência entre os alunos do 9º ano, nas produções desses alunos temos a ocorrência desse processo em um número extremamente limitado, sendo um processo mais presente entre os alunos do 6º ano.

- **Dessonorização:** nesse processo ocorre o oposto do processo anterior, aqui o fonema consonantal perde o seu traço de sonoridade, assim uma consoante sonora tem o seu lugar ocupado por uma consoante surda.

**Figura 5:** Transformação da consoante sonora/ surda



**Fonte:** Cagliari (2002)

Como ilustrado na figura 5, na dessonorização a consoante sonora é trocada por uma consoante surda.

De acordo com o conceito de dessonorização, buscamos identificar também na escrita dos alunos traços referentes a esse aspecto linguístico, como exemplificamos a seguir:

**Tabela 15:** Dessonorização na escrita dos alunos

Ex. 1:	(...)Luiza estava neuma quitandeira da baia, latem <b><u>necro pranco</u></b> ela era <b><u>necra</u></b> (...)	(Aluno - 6º ano)
Ex. 2:	(...) ele combroul uma loja de <b><u>toses</u></b> : mais ele era muito aviciado ne jogo: de cartas, ele jogava muito, so berdia, muito dieros (...) (...) ele queria <b><u>venter</u></b> o filho então ela foibresa (...) (...) ele cresceu e drabalhou e bacou um <b><u>ativocato</u></b> (...)	(Aluno - 6º ano)

**Fonte:** dados da pesquisa.

As construções destacadas apresentam o fenômeno da dessonorização, no qual as consoantes sonoras são trocadas por consoantes surdas. Nos exemplos acima, as consoantes sonoras /g/, /b/, /d/ são trocadas pelas consoantes surdas /k/, /p/, /t/ das palavras negro (necro), negra (necra), branco (pranco), doces (toses), vender (venter), advogado (ativocato).

Assim como a sonorização, o fenômeno da dessonorização é muito frequente no período inicial da alfabetização e tende a desaparecer na escrita dos alunos alfabetizados. No *corpus* dessa pesquisa encontramos esse fenômeno nos textos de um número limitado de alunos do 6º ano e não tivemos ocorrências percebidas nos textos dos alunos do 9º ano.

- **Nasalização:** esse processo se dá quando um som oral é transformado em um som nasal. No *corpus* analisado houve pouca ocorrência desse processo nos textos dos estudantes do 9º ano, como podemos ver no exemplo abaixo. Já nos textos dos alunos do 6º ano encontramos muitas ocorrências do processo de nasalização.

**Tabela 16:** Nasalização na escrita dos alunos – 9º ano

Ex. 1:	(...) quando os professores e funcionarios por dem mexe no celula isso e uma falta de respeito com os alunos os direitos deve ser <b><u>ingual</u></b> (...)	(Aluna - 9º ano)
--------	--	------------------

Ex. 2:	<b><u>Sengundo</u></b> lugar o celular na sala de aula não era para o aluno entrar com ele(...)	(Aluna - 9º ano)
--------	---	------------------

Fonte: dados da pesquisa.

A vogal alta oral /i/ da palavra “igual” recebe a consoante nasal /n/ a qual espraia seus traços à vogal que a antecede, transformando a vogal oral /i/ em nasal. Esse é um processo que pode ser percebido com frequência nos falantes do português brasileiro.

No segundo exemplo, a vogal média alta oral /e/ é nasalizada por assimilar traços da consoante que a segue, a consoante nasal /n/.

Nos exemplos abaixo, seguem mais alguns exemplos da nasalização presente nos textos escritos dos alunos do 6º ano.

Tabela 17: Nasalização na escrita dos alunos – 6º ano

Ex. 1:	(...) propia <b><u>envoluçãõ</u></b> (...)	(Aluno - 6º ano)
Ex. 2:	(...) foi arrastado ater o rio de janeiro e como muinto tempo <b><u>vontou</u></b> para São Paulo (..)	(Aluna - 6º ano)
Ex. 3:	(...) foi sua mãe que mandou <b><u>lim</u></b> vender (...) (...) e o pai foi <b><u>sim</u></b> afastando (...)	(Aluna - 6º ano)

Fonte: dados da pesquisa.

Nas palavras “evolução” (envoluçãõ) e “voltou” (vontou) o acréscimo da consoante nasal /n/ nasalizou a vogal que o antecede, exemplos da tabela 17. Nos pronomes oblíquos “lhe” (lim) e “se” (sim), além do processo de alçamento da vogal e>i, ocorreu também o processo de nasalização com o acréscimo da consoante nasal /m/ que espraia seus traços de nasalidade e são assimilados pela vogal que a antecede.

- **Desnasalização:** é o procedimento inverso da nasalização, nesse processo o som nasal perde a sua marca de nasalidade.

**Tabela 18:** Desnasalização na escrita dos alunos

Ex. 1:	<i>(...) ele combroul uma loja de toses: mais ele era muito aviciado ne jogo: de cartas, ele jogava muito, so berdía, muito <b>dieros</b> (...)</i>	<i>(Aluna - 6º ano)</i>
Ex. 2:	<i>(...) ele deu uma cutuverlada nele e assim <b>comesaro</b> o namoro (...)</i>	<i>(Aluno - 6º ano)</i>
Ex. 3:	<i>(...) si o aluno na pode usar o celular na sala di aula o funcionário <b>tobem</b>, não podia usar (...)</i>	<i>(Aluna - 9º ano)</i>
Ex. 4:	<i>(...) os direitos deve se ingual <b>niguem</b> é melhor do que os outros (...)</i>	<i>(Aluna - 9º ano)</i>

Fonte: dados da pesquisa.

Nos exemplos acima, as palavras em destaque sofreram o apagamento da sua marca de nasalidade, as oclusivas nasais /m/, /n/ ɲ/ / representadas pelos grafemas M, N, NH das palavras dinheiro (dieros), começaram (começaro), também (tobem) e ninguém (niguem), além do processo de desnasalização outros processos podem ser percebidos.

No *corpus* analisado, o processo de desnasalização foi mais frequente do que a nasalização, ocorrendo com mais frequência nos textos dos alunos do 6º ano, percebido de forma tímida nos textos dos alunos do 9º ano.

- **Palatalização ou palatização:** há a transformação de um ou mais fonemas em uma consoante palatal ou semelhante a um som palatal ao adquirir uma articulação secundária palatalizada.

**Tabela 19:** Palatalização/palatização na escrita dos alunos

Ex. 1:	<i>(...) Luzia evou duzentas chibatadas e comeu o pão que o <b>jabo</b> amassou.</i> <i>(Luiza levou duzentas chibatadas e comeu o pão que o diabo amassou.)</i>	<i>(Aluna - 6º ano)</i>
--------	---	-------------------------

Fonte: dados da pesquisa.

No material analisado para essa pesquisa houve apenas uma ocorrência desse fenômeno no texto de uma estudante do 6º ano que grafou a palavra *diabo* > *jabo* palatalizando o fonema inicial / 'd ʒ a.bo/.

- **Sândi ou Juntura vocabular:** é a mudança sofrida por um fonema quando em final de palavra ou de morfema por influência do contexto fonético seguinte. Pode classificar-se quanto ao contexto de sua ocorrência em **interno** ou **externo**; o interno ocorre no interior da palavra por influência do contexto fonético seguinte e o externo a mudança fonética ocorre em final de palavra ou morfema. Ambos ainda podem ser **abertos** ou **fechados**, se mantem as fronteiras dos morfemas é aberto, se não mantem essas fronteiras, podendo ocorrer ressilabação é chamado de fechado.

**Tabela 20:** Sândi/juntura vocabular na escrita dos alunos

Ex. 1:	<i>(...) un dia ela foi presa ai levou duzentas lapada</i> <i><b><u>nascosta iela</u></b> conel o pao <b><u>cudiabo</u></b> amasol.</i>	(Aluno - 6º ano)
--------	--	------------------

Fonte: dados da pesquisa.

Essas construções “nascostas” (nas costas), “iela” (e ela), “cudiabo” (que o diabo) são exemplos de sândi que foram encontrados no *corpus* em análise. Esse fenômeno apareceu com mais frequência nos textos dos alunos do 6º ano, não foram percebidas ocorrências nos textos dos alunos do 9º ano, fato que nos faz concluir que esses estudantes já possuem um conhecimento sólido das fronteiras existentes entre os vocábulos.

De acordo com as ocorrências encontradas em nosso *corpus*, percebemos que a maior parte dos fenômenos linguísticos encontrados na escrita estão relacionados à variação linguística presente na modalidade oral da língua usada por esses estudantes. Visto que a sociedade atribui valores sociais distintos aos diferentes modos de falar a língua, entendemos que cabe a escola promover uma discussão a respeito das variedades linguísticas do português brasileiro, levando os estudantes a compreender como essas variedades da

língua funcionam, comparando-as entre si em condições de igualdade linguística.

## 2.4 Variação Linguística e Ensino

“A maneira que falamos reflete nossa identidade como pertencentes a uma comunidade linguística”.

(NÓBREGA, 2013, p.41)

Por meio da epígrafe supracitada, começamos a repensar as produções escritas dos meus alunos, percebemos que muitos dos erros ortográficos refletiam a forma como falavam e que a concepção de escrita que possuíam os levavam a crer que a escrita é um registro da fala.

Atentar a esse fato levou algum tempo, pois sempre que analisávamos as produções escritas dos alunos, seja em textos ou nas respostas dadas em exercício ou avaliações, era perceptível um grande número de erros ortográficos que despertavam alguns questionamentos e inquietações.

Esses alunos, em sua maioria, já eram alfabetizados, mas liam com dificuldade e escreviam com muitos erros ortográficos, então, o que fazer diante de turmas do ensino fundamental Anos Finais que apresentavam uma escrita que desviava tanto das normas ortográficas oficiais? Por que esses erros eram tão frequentes? Por que persistiram ao longo da escolarização? Qual metodologia usar a fim de sanar essa problemática?

Diante desses questionamentos, o caminho percorrido foi refletir sobre a variação linguística, visto que há uma tendência teórica a qual afirma que grande parte dos erros ortográficos ocorridos na escola resultam, na maioria das vezes, da utilização da variação do grupo social no qual o sujeito está inserido.

Ao analisarmos as produções escritas que compõem o nosso *corpus*, podemos perceber que o estudante, mesmo das Anos Finais do Ensino Fundamental, toma como referência para a escrita a modalidade da língua a qual domina, a oral, que apresenta inúmeras variações, desde as mais próximas da

linguagem considerada padrão a outras que se distanciam dessa, sendo por isso menos prestigiadas e estigmatizadas, é essa a que está mais presente na realidade linguística desses sujeitos e que se encontra refletida na escrita.

Percebemos, nos textos analisados, que a escrita dos estudantes, sujeitos desta pesquisa, apresenta muitos traços de sua oralidade, o que os leva a cometerem diversos erros ortográficos, pois, como afirma Cagliari (2009, p.117), “essa relação entre letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras”, assim entendemos que a LP não segue um padrão graficofonêmico, no qual cada letra mantém com o som uma relação biunívoca<sup>21</sup>.

Segundo Sordi-Ichikawa (2003, p. 44), “as línguas não são uniformes, apresentam variações de acordo com o ambiente, a cultura, a época e a classe social a que pertence o falante”, assim por entender que a língua se modifica ao longo do tempo e do espaço compreendemos a variação linguística como manifestações nas quais valores são expressados, assim como são revelados também os hábitos, os costumes, o comportamento e o modo de vida dos diferentes grupos sociais nos quais o nosso aluno encontra-se inserido.

Na escola, assim como qualquer outro ambiente social, a variação linguística está presente e esse é um fato o qual não pode ser deixado as margens dentro do ambiente escolar e nem nas aulas de língua materna, pois os alunos chegam as salas de aula dominando um repertório linguístico o qual foi adquirido no meio social que está inserido, sendo conhecedor de regras linguísticas que o permite reconhecer e utilizar a língua em seus processos comunicativos.

No ambiente escolar, esse aluno irá sistematizar saberes sobre a língua e terá acesso à modalidade escrita dessa língua que, por muitas vezes, pode não estar presente em seu ambiente familiar e social e por isso pode parecer-lhe tão estranha e distante, causando-lhe um certo silenciamento e a falsa impressão que “não sabe português”, por isso a importância do trabalho efetivo com a variação linguística em sala de aula e mais especificamente nas aulas de língua portuguesa, a fim de formar uma consciência linguística e desenvolver a

---

<sup>21</sup> Ver nota 3.

competência comunicativa discursiva desses alunos, bem como a de valorização dos conhecimentos linguísticos desse.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Língua Portuguesa é constituída por muitas variedades, variações essas que ocorrem em todos os níveis e são oscilantes, podendo em um mesmo espaço conviver variedades distintas que estão diretamente associadas aos diferentes valores sociais, o que impõe a escola o desafio de promover um ensino de língua que possibilite ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, reconhecendo que “a organização da fala, segue padrões significativamente diferentes daqueles que se usam na produção de textos escritos” (BRASÍLIA, 1998, p.30), visto que a escrita é uma convenção e não possui nenhuma correspondência com as variedades da língua, nem mesmo com a de maior prestígio, pois o processo de escrita possui normas explícitas e rígidas as quais neutralizam as variações linguísticas presentes na fala, processo necessário para que a comunicação entre comunidades diversas se realize de forma efetiva. Mas, isso não significa que a variação não esteja presente nos modos de escrever (cf. MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 15).

Os erros ortográficos presentes na escrita dos alunos sujeitos dessa pesquisa são mais que uma questão linguística, são também social. A maioria desses alunos só tem contato com a língua padrão e o monitoramento desta dentro do âmbito escolar. Sendo a maior parte oriunda das classes menos favorecidas, moradores da zona rural ou de descendência rural, podemos classificá-los como rurbanos (nos termos de BORTONI-RICARDO, 2004), são filhos, em sua maioria, de pais analfabetos, semianalfabetos, com poucos anos de escolaridade, advindos de um ambiente no qual as práticas de leitura e escrita não são frequentes no seu cotidiano, o que torna o domínio da escrita muito mais lento do que o normalmente esperado.

O acesso limitado ao letramento e as práticas de leitura e escrita resulta em um repertório linguístico restrito às práticas sociais menos formais o que gera um estranhamento da língua a qual a escola o apresenta e um domínio limitado da norma padrão. O uso da língua nas suas modalidades oral e escrita precisa ser observado, reconhecido e trabalhado pelo professor que deve ter ciência dos fatores que podem estar envolvidos na produção dos erros ortográficos

cometidos por esses alunos e que fazem parte das etapas da apropriação do sistema ortográfico e do processo de aquisição da escrita.

Portanto, se faz necessário que o ensino trate as variedades linguísticas como resultado da diversidade linguística fruto da diversidade social. Na seção 2.5 discutiremos a noção de erro, pois durante séculos o ensino de língua portuguesa apresentou uma noção equivocada de que a língua se constitui de um padrão único e homogêneo que desconsiderou a diversidade linguística do Brasil e tudo que fuja a esse modelo é tomado como erro.

Bagno (2005), no entanto, propõe um ensino de língua portuguesa que transforme as experiências linguísticas do aprendiz, ao que chama de *reeducação sociolinguística*, a qual permite o aluno compreender a realidade linguística da qual faz parte, a estrutura e o funcionamento da língua com suas variantes sociais, regionais e situacionais estigmatizadas ou de prestígio, sendo o professor o principal agente dessa reeducação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 33) indicam que a escola precisa organizar um conjunto de atividades que leve os aprendizes a “identificar e repensar juízos de valor tanto sócio-ideológico (preconceituosos ou não) quanto socioculturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua”, podendo reconhecer como legítimas e próprias da história e da cultura todas as variedades linguísticas.

Logo, para que o trabalho com a variação linguística seja realizado adequadamente é preciso que o professor tenha um conhecimento teórico consistente, bem como conhecimento da diversidade linguística do país, pois “um profissional em língua materna não pode compartilhar das mesmas ideologias arcaicas e preconceituosas sobre a língua que circula no senso comum, se de fato quiser se engajar numa prática docente libertadora e democratizadora” (BAGNO, 2001, p. 85), não cabendo privilegiar uma variante em detrimento de outra e, sim, promover situações didáticas que levem os alunos a superarem os estigmas que se criam em torno da variação linguística.

Temos o hábito de querer “corrigir” a fala do aluno, acreditando que se ele falar de acordo com a norma padrão os seus problemas de escrita estarão resolvidos, quando na verdade essa ideia não se fundamenta na prática, apenas por meio de atividades que utilizem a língua falada para que os alunos percebam as diferenças entre falar e escrever e assim possam constatar que certas

ocorrências são permitidas na fala, mas não são permitidas na escrita, pois violam as normas ortográficas estabelecidas.

Portanto, cabe a escola levar o aluno a perceber que não existe o português certo ou errado, mas sim modalidades de língua e situações de comunicação que permitirão determinado uso, bem como o ensino de uma modalidade padrão da língua que tem normas pré-estabelecidas como por exemplo a escrita ortográfica, sendo assim o papel da escola é levar o usuário da língua a atuar de forma efetiva na sociedade na qual está inserido, sendo linguisticamente competente tanto na modalidade falada quanto na modalidade escrita da língua.

## **2.5 O erro como ponto de partida**

O termo erro é associado na maioria das vezes a algo negativo, uma incorreção, um equívoco, um desacerto, a falta de conhecimento ou uma demonstração de aprendizagens malsucedidas.

De acordo com o dicionário Houaiss (2015) o termo *erro* apresenta três acepções “1. *Julgamento falso, engano* 2. *Incorreção, inexatidão* 3. *Desvio do caminho considerado correto, apropriado*”, todas as definições apresentadas são carregadas de conotação negativa, atribuindo à ação considerada errada o peso da negligência de quem a cometeu.

No ambiente escolar, o termo *erro* também é compreendido de forma negativa, sendo sinônimo de falha, negligência, incorreção, visto como um problema causado pela falta de atenção ou resultado de uma aprendizagem não alcançada.

Nas aulas de Língua Portuguesa, o *erro* é associado ao uso “indevido” da língua, fazendo parte da expressão “erro de português”, tão proferida dentro e fora do ambiente escolar, a qual o senso comum atribui aos erros de ortografia e aos “erros da pronúncia”, pois, nesse contexto, as variações linguísticas presentes na fala dos alunos são compreendidas como deturpações da língua e precisam ser corrigidas, cabendo a escola ensinar o “certo”, a língua padrão,

normatizada e que apresenta a sua receita de fantasiosa perfeição apregoada nas gramáticas normativas.

De acordo com a concepção Freiriana, o erro é uma forma provisória de saber; para a teoria piagetiana o erro é construtivo, é um pré-requisito para que o sujeito chegue a resposta certa, pois o aprendiz é entendido como um sujeito ativo perante o processo de aprendizagem. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p.25), são “sempre respostas corretas, mas que longe de alcançar essas últimas, parecem permitir os acertos posteriores”.

Por adotarmos, nessa pesquisa, a concepção de erro defendida por esses teóricos não fizemos usos de eufemismos para tratar do erro ortográfico, pois na nossa compreensão não atribuímos ao erro conotação negativa, nem o tomamos como sinônimo de falha, equívoco ou aprendizagem malsucedida.

Ao analisarmos o *corpus* dessa pesquisa observamos que os alunos, na maioria das vezes, transpõem para a escrita as formas que ouvem em sua comunidade de fala, a maior parte baseia-se na oralidade para escrever; como já mencionado em tópico anterior, essa relação som/grafema nem sempre é biunívoca, causando assim grande dificuldade no atendimento das convenções da escrita ortográfica o que gera um alto índice de erros ortográficos nos textos desses alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental o que nos leva a crer que esses não conseguem diferenciar a modalidade escrita da modalidade oral.

Repensando a respeito da avaliação da produção escrita do aluno pelo docente, pela escola e pelo sistema educacional, percebemos que o erro ortográfico por vezes é visto e compreendido como um problema que dependendo do ano/série que esse aluno se encontra pode ser julgado como um problema de difícil solução ou até mesmo impossível de solucionar visto muitos pensarem que o período de “conserto” já foi ultrapassado, passando a ser um fator que por vezes determina o fracasso escolar daquele estudante.

Como é sabido, a aprendizagem da leitura e da escrita envolve a alfabetização<sup>22</sup> e o letramento<sup>23</sup>, dois processos diferentes, mas inter-

---

<sup>22</sup> Alfabetização compreendida como a aquisição do sistema convencional de escrita. (SOARES, 2004, p.25).

<sup>23</sup> Letramento entendido como a capacidade de compreender e produzir textos por meio do desenvolvimento de habilidades de uso dos sistemas de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. (SOARES, 2004, p.25).

relacionados, processos esses que devem ser concretizados no Ensino Fundamental e tomados como práticas vivas no âmbito escolar. Como afirma Lener (2005), a função primordial da escola é fazer com que o aluno se insira no mundo letrado, com capacidade de se envolver em atos de leitura e escrita de maneira eficiente, independente do contexto sociocultural em que ele esteja inserido.

Sabemos ainda que a aquisição da escrita decorre de um processo que passa por várias etapas, as quais foram descritas por Ferreiro e Teberosky (1999), a saber, pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética e almeja-se que ao final do Ensino Fundamental o estudante tenha concluído esse processo encontrando-se no nível alfabético, mas percebemos que a descoberta da natureza alfabética do sistema de escrita não implica no domínio das regras ortográficas, visto que a escrita alfabética comporta diversas irregularidades do ponto de vista da correspondência entre grafema e fonemas, uma das principais dificuldades encontradas pelos alunos.

Esses passam a criar hipóteses da representação gráfica e toma a modalidade falada como base para a escrita, o que os leva a incorrer em erros, pois cada palavra pode apresentar na fala uma variação de formas, ao passo que na escrita há apenas uma forma ortográfica, aquela que é ensinada na escola e que é socialmente aceita.

Assim, percebemos que quando os erros ortográficos ocorrem na escrita de alunos que se encontram no período de aquisição da escrita considerado regular, período esse que corresponde à fase de Alfabetização e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esses não são condenados, são por vezes encarados como normais e aceitos pelo professor, já que entende que o aluno está em processo de aquisição da escrita, mas quando esses erros aparecem em textos de alunos de anos/séries mais avançados, como por exemplo de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, passam a ser condenados e julgados como a prova da incapacidade linguística desse estudante e pouco é feito na tentativa de preencher as lacunas que permaneceram ao longo do processo de aquisição da escrita.

Muitas vezes os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental acreditam que a aquisição e desenvolvimento da língua escrita é um processo que deve ser iniciado e concluído nas séries iniciais da educação básica e não

lhes cabem interferir, pois essa etapa na qual os alunos se encontram agora exige outros ensinamentos e com isso as lacunas e as interferências na escrita desses estudantes vão permanecendo. Esses desconsideram que o domínio do sistema ortográfico não é uma tarefa que se conclui a curto prazo, mas ao longo da vida do falante/escritor (SORDI-ICHIKAWA, 2003, p.45).

Mediante a análise de textos de alunos do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, deparamo-nos com erros que nos levaram a refletir o porquê ainda se fazem tão presentes na escrita de alunos que supostamente passaram por todas as fases de aquisição da escrita e que tiveram uma prática pedagógica voltada a desenvolver as habilidades leitoras e escritas de modo a promover um progresso e domínio dos mecanismos da língua.

Assim, compreendemos que nas situações de ensino-aprendizagem é comum que antes dos alunos chegarem ao padrão exigido e adotado socialmente como “correto”, apresentem dúvidas, desvios, formulem hipóteses que possam ser vistas, revistas e testadas, logo o erro passa a ser percebido como uma construção pedagógica e não como uma abstração a ser condenada de forma sumária. Para Luckesi (1996), o erro deve ser observado e compreendido não como manifestação de uma conduta não-aprendida, mas sim como um momento em que o aluno lança hipóteses a fim de alcançar a forma “correta” decorrente de um fato que já há um padrão produzido e ordenado, o qual dá a direção do avanço da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, a compreensão do desvio possibilitando a sua correção, portanto, os erros fazem parte da aprendizagem visto que são indicadores de tentativas lançadas no processo de aprendizagem.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 53), o trabalho com a diagnose de erros em textos produzidos por estudantes “permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender as áreas cruciais de incidência”, sendo essa uma prática que contribui para a compreensão das hipóteses que os estudantes vêm construindo no momento de grafar as palavras e os fenômenos que os auxiliaram na construção dessas hipóteses, bem como revelando os conhecimentos que já foram construídos e quais ainda precisam ser ampliados, aprimorados.

Os erros encontrados nos textos dos alunos sujeitos dessa pesquisa nos indicam que os estudantes não estão conseguindo aprofundar seus

conhecimentos linguísticos e estão necessitando de uma atenção especializada, sendo necessária uma interferência efetiva, positiva e produtiva do docente que deve estar atento aos problemas encontrados na escrita dos alunos, os quais serão os indicadores das necessidades que esses possuem. Sendo assim, o docente, um mediador da aprendizagem da modalidade escrita da língua, o qual precisa ir além da simples ação de apontar e corrigir os supostos erros presentes na produção escrita dos alunos.

Segundo Capovilla e Capovilla (2000), citados por Stampa (2009), os desvios de escrita são causados devido ao tratamento superficial dado ao campo da Fonética e da Fonologia, visto que esse é um campo da linguística que tem pouca visibilidade, sendo deficitário na formação inicial do professor, com isso o docente encontra dificuldades em compreender o porquê dos erros dos alunos, a sua dificuldade de escrever de acordo com o padrão ortográfico, o reconhecimento do que o aluno ainda não aprendeu, dificultando a atuação por meio de práticas pedagógicas e o desenvolvimento de metodologias eficientes para sanar os problemas encontrados.

O conhecimento nessa área permite ao professor compreender não só os processos envolvidos na produção da fala, como também conhecer a estrutura da língua e as diversas possibilidades que ela dispõe aos seus usuários, sendo fundamental para que possa auxiliar no que diz respeito à aquisição da escrita e no trato com as lacunas de aprendizagem deixadas nesse processo.

Cabe ao professor trabalhar a língua de maneira natural, através da prática de escrita e leitura, valorizando o conhecimento que o aluno possui, as hipóteses por ele levantadas e as ações de produção escrita, pois quanto mais contato com a linguagem escrita tiver o aluno, menores serão as dúvidas com relação à ortografia da palavra. Como afirma Bortoni-Ricardo (2013, p. 33), “o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar, e quem sabe, para toda a vida do indivíduo”.

Portanto, o erro deve ser compreendido como parte do processo de ensino e aprendizagem, pois a diagnose dos erros e a reflexão lançadas sobre eles permitirão ao professor compreender as dificuldades e tipos de erros cometidos, visto que os erros ortográficos possuem causa e natureza variada; bem como repensar as suas estratégias pedagógicas, a metodologia utilizada e

o ensino de língua, já que a função da escola é permitir que o aluno se insira no mundo letrado com capacidade para atuar em atos de leitura e escrita de maneira eficiente, independente do contexto social no qual esteja inserido.

Assim, é necessário que o professor conheça as peculiaridades do sistema ortográfico sendo assim possível compreender as dificuldades ortográficas dos alunos para poder auxiliá-los de forma efetiva. Por isso são relevantes as contribuições teóricas acerca do sistema ortográfico do português.

## 2.6 A ortografia da língua portuguesa: uma breve reflexão

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p.85), “a ortografia é a porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita”, um ensino reflexivo de ortografia permite ao aluno assumir um papel ativo no gerenciamento de sua aprendizagem, conferindo-lhe maior autonomia. As atividades propostas por esse ensino visam promover a descoberta e a assimilação das regularidades ortográficas e a promoção da análise das hipóteses lançadas no momento da escrita, por meio da auto-avaliação e autocorreção convertendo esse conhecimento em estratégias internalizadas que poderão ser ativadas pelo aprendiz sempre que necessário.

Partiremos de uma análise da palavra **ortografia**, constituída pelos radicais gregos *ortho* (correto) e *grafos* (escrita), sendo assim compreendida, dentro e fora do ambiente escolar, como a forma correta de escrever.

Em consulta ao dicionário Houaiss (2015), encontramos duas acepções “1. A escrita correta de uma palavra. 2. Representação escrita de uma palavra”; já em busca no dicionário do *google*<sup>24</sup> (acesso 07.12.17) encontramos como definição:

conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras, o uso de sinais gráficos que destacam vogais tônicas, abertas ou fechadas, processos fonológicos como a crase, os sinais de pontuação esclarecedores de

---

<sup>24</sup> <https://www.google.com.br/search?q=Dicion%C3%A1rio>

funções sintáticas da língua e motivados por tais funções etc.

Nessas definições podemos constatar que a ortografia é compreendida como as regras do bem escrever, justificada por um ensino prescritivo de regras, as quais a escola toma como foco de sua preocupação, exigindo do aluno, em suas atividades escritas, o uso e o atendimento de uma ortografia oficial, a qual por muitas vezes é imposta ao aluno de forma doutrinária. O não atendimento a esse padrão ortográfico pode levar o aluno a se deparar com inúmeros problemas, desde o estigma até a reprovação e/ou evasão escolar.

Para esse trabalho, entendemos norma ortográfica como uma convenção a qual fixa as formas de grafar as palavras e não como sinônimo de regra de ortografia, visto que a ortografia é uma norma que define quais grafemas podem ser utilizados para grafar as palavras.

Segundo Melo e Rego (1998) a ortografia vai além de um conjunto de normas ou regras do bem escrever, assim como essas autoras, a entendemos como um subsistema dentro do sistema de escrita, que apresenta, entre outras, a função de unificar a escrita com parentesco lexical, diferenciar palavras com significados diferentes e garantir uma estabilidade confiável da escrita das palavras de uma determinada língua.

De acordo com Kato (2002) o sistema ortográfico do português tem uma base fonêmica, o seu sistema de escrita neutraliza as diferenças fonéticas existentes, sendo assim, a ortografia é um recurso que auxilia a estabelecer a comunicação escrita, pois consolida as diversas variações existentes na modalidade oral da língua.

A ortografia da língua portuguesa está organizada por meio do sistema alfabético, o qual atende a normas arbitrárias para a construção de palavras. Assim, a forma correta de escrever uma palavra é sempre uma convenção social determinada por acordos. Atualmente, a norma ortográfica vigente para o português define o uso de letras e dígrafos, bem como o emprego e a segmentação de palavras no texto.

De acordo com Nóbrega (2013) o sistema de escrita da língua portuguesa está sujeito a regularidades contextuais, o conhecimento dessas facilita a aquisição da língua escrita. Por possuir uma representação gráfica alfabética e

uma memória etimológica, a relação grafema/som não é completamente regular possuindo representações arbitrárias. Segundo Lemle (2009), o sistema de escrita alfabética do português apresenta três possibilidades de relação entre som e grafema, a saber:

- **Relação biunívoca:** essa relação parte de uma motivação fonética perfeita, cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra. São os casos das consoantes P, B, F, V, D, T.
- **Relação contextual:** nessa relação se faz necessário considerar a posição que o grafema ocupa na palavra, pois para cada som numa determinada posição existe uma determinada letra. Podemos tomar o emprego da consoante nasal M que, em determinados contextos, só pode ser empregada se posterior a ela seguirem as consoantes P ou B.
- **Relação de concorrência:** nessa relação a motivação fonética perdeu-se, pois um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra, numa mesma posição, havendo assim concorrência entre elas, essa relação diz respeito a arbitrariedade do sistema. Como exemplo podemos citar o fonema /s/ que pode ser representado por varia letras entre elas: C, Ç, X, SS, SC, Z.

Assim, precisamos considerar que a norma ortográfica da língua portuguesa contém aspectos regulares e irregulares. Os aspectos regulares à grafia que obedece ao padrão ortográfico podem ser previstos, pois existe uma norma que se aplica a essa dificuldade, podendo o aprendiz compreendê-la, mas para os aspectos irregulares, não possuímos normas, sendo necessário ao aprendiz memorizar as palavras de uso frequente que fazem parte desse contexto.

Essas relações entre os sistemas fonológico e gráfico evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes no processo de aquisição da escrita, o conhecimento do sistema alfabético não garante o domínio do sistema ortográfico. O fato de um mesmo som poder ser grafado por mais de uma letra (**/s/ c**erteza, **s**elo, **ass**obio, na**sc**er, cal**ç**a, **te**xto, cart**z**) e uma letra poder grafar mais de um som (“X” **x**icara, **e**xército, **aux**ílio, tó**x**ico, **se**xto), é uma das causas da maior parte dos erros ortográficos, visto que há uma tendência a tomarmos a fala como referência para a escrita.

A escrita é uma convenção social e a criança precisa de ajuda para poder aprendê-la. No processo de aquisição da escrita a criança primeiro aprende o

sistema alfabético e o seu funcionamento a medida que vai aprendendo a ler e escrever, mas o domínio da norma ortográfica da língua só ocorre posteriormente e é um processo lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua, não se encerra junto a fase de alfabetização, indo bem além desse período, se estendendo durante toda a vida escolar e além dela, pois sempre haverá uma palavra que a sua escrita causará dúvida até aos adultos mais letrados.

Os erros ortográficos possuem causas e natureza variadas, não são aleatórios ou imprevisíveis, como afirmou Cagliari (2009), mas, sim, devem ser compreendidos como hipóteses lançadas pelo aprendiz embasadas nos usos ortográficos ou aplicações de realidades fonéticas. O aprendizado da escrita requer que o aprendiz levante hipóteses e as teste para que possa ir vencendo as fases que envolvem o processo de apropriação da escrita ortográfica.

De acordo com Melo e Rego (1998, p.113),

o desenvolvimento da aprendizagem na ortografia não está encerrado quando a criança adquire a concepção alfabética da escrita. Ela se defronta com inúmeras dificuldades decorrentes da relativização dessa concepção e seu maior trabalho passa a ser a aprendizagem das regras ortográficas que transcendem a simples relação letra-som.

No processo de aprendizagem da escrita a criança inicialmente compreende o sistema alfabético e começa a pensar sobre a língua lançando hipóteses, experimentando o uso das letras, fazendo combinações embasadas no som que produz ao pronunciar as palavras e ao ir evoluindo no processo de aprendizagem é que vai se apropriando do sistema ortográfico. Mesmo não escrevendo ortograficamente a criança escreve pensando sobre a língua.

No *corpus* analisado, percebemos que alguns erros persistem ao longo da escolarização o que nos levou a repensar o ensino da ortografia, visto que se faz necessário compreender que o domínio de ortografia se dá mediante a reflexão e compreensão do sistema de escrita, tomando-a como objeto de ensino e não como um mero objeto de avaliação.

### 2.6.1 Ortografia e Ensino

A ortografia é uma convenção social necessária, o seu ensino continua a ser um desafio para os professores, pois o domínio da escrita ortográfica é uma das principais dificuldades de aprendizagem no período de alfabetização (SILVA, 2007).

O trabalho com a ortografia, geralmente, é centrado na memorização, pautada em um ensino que visa exclusivamente a avaliação que se ocupa de mensurar os erros e acertos cometidos pelos alunos.

De acordo com Moraes (2007), o ensino da ortografia apresenta três abordagens: a tradicional, mediada pela repetição e memorização; a que segue uma corrente tida como progressista, que apresenta um ensino assistemático ou ausente, no qual a escola deixa de ensinar ortografia, mas, continua a cobrar e avaliar a correção ortográfica nas produções escritas dos alunos e a abordagem que toma a ortografia como um objeto de ensino em si, trabalhando-a de forma sistemática e reflexiva.

Para essa pesquisa, adotamos uma abordagem que toma a ortografia como objeto de ensino devendo ser ensinada de forma sistemática, embasada por um ensino reflexivo o qual leva o aluno a construir, compreender e explicar os princípios ortográficos e fazer uso gerativo desses.

Ao pensarmos a ortografia enquanto norma que precisa ser memorizada, guiada por um ensino embasado por atividades de treino ortográfico e pela mensuração dos erros, não estamos tomando-a como objeto de conhecimento em si, mas sim como um fenômeno estritamente normativo. Para Melo & Rego (1998, 111)

A aprendizagem da ortografia não pode ser considerada como uma modalidade de aprendizagem calcada fundamentalmente na memória, mas que antes é um processo complexo, em que não só as características do objeto de conhecimento (língua escrita), como também aquelas ligadas ao sujeito do conhecimento (aluno), sejam estas as suas habilidades ou oportunidades de exposição à ortografia, tem papel bastante relevante.

Assim, partimos da necessidade de rever os conceitos adotados a respeito da ortografia e como vem se efetuando o trabalho em sala de aula, na tentativa de assim compreender o porquê da permanência e recorrência dos

mesmos tipos de erros serem encontrados nas produções escritas dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, visto que o aluno que domina o sistema alfabético ainda não domina o sistema ortográfico e no momento de escrita toma por base a fala.

Compreendemos que se faz necessário tratar a ortografia como um objeto de conhecimento em si, adotando um ensino reflexivo que possibilite a compreensão das regularidades ortográficas e o conhecimento das irregularidades, dando à ortografia uma atenção especial nas aulas de LP por meio de estratégias específicas para tratar as dificuldades ortográficas específicas, pois o que se percebe é que as sugestões didáticas para o ensino da ortografia na maioria das vezes está restrita ao terreno das hipóteses.

A ortografia é um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional e prescritivo (SILVA, 2007), por isso o seu ensino sistemático cabe à escola, essa na maioria das vezes cobra do aluno a correção ortográfica, mas cria poucas oportunidades que o leve a refletir acerca das dificuldades ortográficas, sendo os erros detectados nas produções escritas fonte de censura e discriminação.

Para melhor planejar o ensino da ortografia dando aos alunos mais autonomia para o trabalho com a escrita se faz necessário um diagnóstico das principais dificuldades ortográficas dos alunos, além da necessidade do professor compreender o funcionamento da ortografia do português, sendo conhecedor dos seus aspectos regulares e irregulares, propondo assim um ensino sistemático e reflexivo.

De acordo com Silva (2007), o ensino reflexivo necessita de um professor que saiba identificar as regularidades e os casos de irregularidades da norma ortográfica, de modo a planejar atividades e sequências didáticas diferentes adequadas a compreensão e descoberta de regras.

Ao adotar um ensino reflexivo de ortografia a aprendizagem deixa de ser um processo passivo e passa a ser percebida como uma construção em que os aprendizes elaboram hipóteses sobre a forma correta de grafar as palavras. Assim, cabe a escola, no que se refere à ortografia, auxiliar os alunos na compreensão dos casos regulares e tomar consciência dos casos irregulares, organizando um ensino que trate separadamente esses casos, pois como afirma Morais (2007) “o ensino sistemático de dificuldades ortográficas distintas deve

acontecer em momentos distintos”, visto que é necessário dedicar-se a reflexão desses casos separadamente por meio de estratégias de ensino diferenciadas, não sendo produtivo tratar todos os erros como se fossem de mesma natureza, colocando todos em um mesma esfera.

Para o ensino de ortografia, se faz necessário tomar decisões sobre o que e quando ensinar, respostas que só serão encontradas mediante a realização de um diagnóstico da turma, assim o professor tomará os erros dos alunos como indicadores do que é preciso ensinar e o “escrever certo” deixa de ser algo pautado na memorização exercitada por atividades mecânicas e repetitivas para ser um momento de reflexão sobre a língua.

Ao tratarmos do ensino de ortografia, não podemos relegar o trabalho com a leitura e a produção escrita, bem como o trabalho de leitura e produção não pode abandonar a reflexão sobre o sistema de escrita, pois apesar do conhecimento ortográfico ser analisado no nível da palavra o texto precisa ser tomado para o ensino da ortografia, se fazendo necessário o cuidado para não distorcer a natureza do ato de ler, como afirma Melo; Rego (1998). Os textos impressos constituem importante fonte de informação ortográfica, mas apenas a constante exposição à língua escrita não garante o domínio dos saberes ortográficos.

Portanto, a ortografia precisa ser compreendida como um objeto de conhecimento em si, um conteúdo que está presente em todas as séries e que deve ser ensinado de forma reflexiva por meio de situações que levem o aluno a pensar, refletir e discutir a respeito da língua para que possa fazer uso autônomo dos sistemas dessa língua.

### 3 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o caminho metodológico da pesquisa realizada para essa dissertação. Considerando o *corpus* analisado e a aplicação prática dos resultados obtidos, buscamos contextualizar teoricamente, além de apresentar o contexto em que os dados foram gerados.

#### 3.1 Natureza e tipo de pesquisa

Esta pesquisa apresenta uma abordagem de natureza quantiqualitativa<sup>25</sup>, pois em nossa análise os dados coletados não possuem uma abordagem centrada apenas em estatísticas, mas na interpretação dos fenômenos ocorridos nos textos.

O enfoque quantitativo centra-se não apenas em dados estatísticos, mas na interpretação dos dados obtidos, levando a uma reflexão da prática pedagógica, uma vez que ao analisarmos os textos dos alunos do 6º e do 9º Anos do Ensino Fundamental, contabilizamos e categorizamos os erros ortográficos por eles cometidos, refletindo a respeito da natureza desses, relacionando-os aos processos fonológicos presentes em nossa língua.

Já o enfoque qualitativo se dá pelo fato de nossa análise possibilitar uma reflexão da prática pedagógica e do ensino da ortografia, visto que a partir dessas análises surge uma proposta de oferta de oficinas pedagógicas direcionadas aos professores de LP da escola campo de pesquisa que resultará em uma reflexão a respeito dos erros, dos processos fonológicos envolvidos e do ensino da ortografia.

Optamos por utilizar a pesquisa-ação, a qual permite a participação do pesquisador no campo de pesquisa, pois nosso propósito é promover uma interação efetiva e ampla com os sujeitos envolvidos nesse processo, a fim de

---

<sup>25</sup> Termo sugerido em banca de qualificação do projeto dessa pesquisa pela professora Juliene da Silva Barros Gomes (PROFLETRAS/UAG), haja vista que nossa pesquisa busca quantificar e classificar os processos fonológicos que interferem na escrita dos alunos dos Anos Finais bem como, apresenta uma resposta de natureza qualitativa a qual visa compreender os motivos da permanência do erro na escrita desses alunos.

propor estratégias de intervenção que possam contribuir no processo de ensino-aprendizagem, agindo no problema detectado a fim de saná-lo.

Partimos da análise dos resultados municipais obtidos por meio das avaliações realizadas pelo Instituto Qualidade no Ensino (IQE), o qual avaliou o desempenho dos alunos da rede em Leitura e Interpretação, Produção de Textos e Matemática. Esses resultados nos levaram a voltar a nossa atenção ao trabalho com a produção escrita dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e mais particularmente para a habilidade que trata da grafia das palavras. A Secretaria Municipal de Educação disponibilizou os gráficos comparativos com os resultados das avaliações realizadas em 2013 e 2015. Essa etapa é discutida mais detalhadamente no tópico 3.2.

Após análise dos resultados decidimos por realizar esta pesquisa em uma escola municipal, localizada na zona urbana do município de Águas Belas, Pernambuco, por ser essa uma escola de grande porte e os seus resultados serem relevantes para o município visto o elevado número de estudantes que atende.

Decidimos voltar o nosso foco de pesquisa para a produção escrita dos alunos do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental. Esses estudantes, da escola campo de pesquisa, são oriundos da zona urbana e rural, sendo a maior parte deles advindos da zona rural, com idade entre 10 a 18 anos. Foram definidas seis turmas, das quais três são do 6º ano e três são do 9º ano, pertencentes ao turno matutino.

A escolha dessas turmas se deu em virtude dos professores que nelas lecionam comentarem constantemente a respeito do pouco domínio de leitura e escrita que esses estudantes possuem. Selecionamos três turmas do 6º ano das quais uma mesma docente é titular, também tivemos esse mesmo critério com as turmas do 9º ano, pois compreendemos que se cada turma da referida série/ano contasse com um professor diferente a metodologia utilizada por cada um desses poderia interferir nos resultados colhidos.

Após uma conversa inicial com a equipe gestora e as docentes das respectivas turmas, foi assinado o termo de consentimento por todos os envolvidos (professores, alunos e pais ou responsáveis) e os alunos, sujeitos dessa pesquisa, responderam a um questionário escrito, o qual nos possibilitou o levantamento de dados para a construção do perfil das turmas.

As produções escritas analisadas foram fruto de uma sequência didática desenvolvida pela professora das turmas. Coube a pesquisadora coletar os dados, analisar os textos coletados, categorizar os erros, relacioná-los aos processos fonológicos e, em seguida, executar as oficinas e orientar os professores no diagnóstico das suas respectivas turmas.

A análise proposta é amostral visto que foram analisados textos de três turmas do 6º ano e três turmas do 9º ano, todas do turno matutino, com essa análise podemos verificar as dificuldades ortográficas desses alunos afim de propor uma amostragem dos resultados aos professores da escola campo de pesquisa promovendo uma reflexão a respeito do trato com a ortografia nas aulas de língua portuguesa.

Após esses diagnósticos iniciais, realizados por meio da análise de textos produzidos por esses estudantes em momentos de aula com a professora titular da turma, buscamos estabelecer os encaminhamentos didáticos que nortearam nosso trabalho.

Nesse sentido, ressaltamos que se faz necessário esclarecer que essa pesquisa foi realizada de acordo com os estudos propostos por Cagliari (2008) e Silva (2013) sobre Fonética e Fonologia e os processos fonológicos; Nóbrega (2013) no que trata sobre a ortografia; Bortoni-Ricardo (2005) e Cagliari (2008) no que se refere a categorização dos erros e Zorzi (1998) na relação entre o domínio da escrita e o processo de escolarização.

Essas considerações nos permitiram refletir diante das manifestações ortográficas na escrita de alunos do Ensino Fundamental, na busca de entender os processos fonológicos envolvidos no ato da escrita de textos por esses sujeitos e o que eles podem indicar a respeito do funcionamento da língua e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da ortografia padrão da língua portuguesa.

Este trabalho apresenta uma preocupação com a análise e compreensão dos desvios na escrita dos alunos, os processos fonológicos presentes em nossa língua que têm influenciado a escrita e os motivos da permanência desses desvios na escrita de alunos que estão a concluir mais um ciclo de escolaridade.

Com isso, ofertamos, no primeiro semestre e início do segundo semestre de 2017, seis oficinas (uma a cada mês) aos professores de LP dos Anos Finais da escola campo de pesquisa, que partiram de uma reflexão teórica e análise

das produções escritas coletadas no ano anterior e da reflexão dos erros ortográfico motivados por processos fonológicos percebidos nos textos analisados. Após, foi realizada análise das produções escritas dos alunos dos referidos professores e realizado um pré-diagnóstico da turma selecionada pelo docente, momento esse que visava orientar os professores a como realizar o diagnóstico das turmas que lecionam.

As oficinas propostas foram direcionadas aos docentes, com o intuito de aproximar as concepções teóricas ao contexto prático de sala de aula.

### **3.2 Primeiro levantamento: coleta de dados municipais**

Evidenciamos que a preocupação a respeito do nível de desempenho linguístico dos alunos do Ensino Fundamental é também uma preocupação da Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas, visto que nos anos de 2013 a 2015 toma como ação a implantação do Programa IQE (Instituto Qualidade no Ensino)<sup>26</sup>. Esse programa atuou em todo o município e atendeu a todas as escolas municipais sendo direcionado aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, a fim de aferir a competência dos alunos em leitura e interpretação de textos, matemática e produção de texto.

O objetivo do programa foi contribuir com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas municipais, aprimorar o desempenho dos estudantes nas habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, investir na formação e valorização do docente subsidiando-os por meio de formação continuada em serviço e na relação da escola com a comunidade, promovendo a cidadania.

Como um dos objetos de análise do programa era a produção de texto dos alunos do Ensino Fundamental, sendo avaliados nesse nível alunos do 3º ao 9º ano, tomamos por base os dados referentes aos resultados obtidos nas

---

<sup>26</sup> Organização criada em 1994, de caráter educacional que promove o desenvolvimento de projetos educacionais, o qual visa a melhoria do ensino público, vem desenvolvendo projetos em vários municípios do país no intuito de elevar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do município e os resultados dos estudantes, em língua portuguesa e matemática, nas avaliações externas tais como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Disponível em:< <http://www.iqe.org.br/> > Acesso em 29/11/2017.

avaliações realizadas por esse programa, afim de verificar o desempenho desses estudantes no que se refere ao domínio da escrita, visto que essa foi uma das ações a qual possibilitou avaliar a produção escrita de alunos do Ensino Fundamental, não havendo nenhuma outra em esfera municipal, estadual ou federal que esteja em vigência no momento.

Consideramos a produção escrita avaliada pelo referido programa porque dentre as habilidades avaliadas, pode-se encontrar uma que trata da grafia das palavras com vistas a verificar o domínio da norma ortográfica padrão.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental é avaliado dentre outras habilidades na produção de texto se o aluno grafa corretamente as palavras, obedecendo à norma-padrão (Habilidade 6 ), para os Anos Iniciais do 3º ano ao 5º é observado se o aluno possui o domínio da escrita silábica alfabética com e sem correspondência sonora (Habilidade 1 itens a, b, c), mas apenas a partir do 4º ano é que se verifica o domínio da ortografia de palavras mais usuais, percebendo se o aluno possui ou não dificuldades relativas ao uso de: s/ç/ss/x/sc; s/z; r/rr; u/l; e/i; o/u; x/ch (Habilidade 4) como pode ser percebida nas imagens a seguir:

**Figura 6:** Habilidades da Avaliação de Produção de texto Anos Iniciais

HABILIDADES DA PROVA	
1.	Produz texto com escrita alfabética.
a.	Escreve utilizando-se da escrita silábico-alfabética.
b.	Escreve utilizando-se da hipótese silábica com correspondência sonora.
c.	Escreve utilizando-se da hipótese silábica sem correspondência sonora.
d.	Escreve utilizando-se de letras, aleatoriamente.
e.	Escreve utilizando-se de grafismos e/ou de outros símbolos.
2.	Segmenta o texto, utilizando adequadamente a pontuação de final de frases.
3.	Utiliza letra maiúscula no início de frases, de nomes próprios e de títulos.
a.	Utiliza letra bastão.
4.	Revela o domínio da ortografia de palavras mais usuais, que não contenham dificuldades relativas a: s/ç/ss/x/sc; s/z; r/rr; u/l; e/i; o/u; x/ch.
5.	Utiliza adequadamente os mecanismos de coesão (por meio de pronomes, sinônimos e advérbios).
6.	Atende à modalidade de texto solicitada na proposta de produção.
7.	Atém-se ao tema solicitado na proposta.
a.	Escreve texto com tema diferente do proposto.
b.	Escreve texto, ainda que próximo ao tema, mas não o desenvolve.
8.	Mantém a coerência textual ao produzir texto.

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas - PE

Como podemos perceber na figura 6, há uma descrição das habilidades de produção de texto para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta preocupação, portanto, mostra que há a previsão de que os alunos, ao concluir esta etapa educacional, possam demonstrar conhecimentos básicos acerca do emprego do sistema ortográfico.

Vejamos, a seguir, a descrição das habilidades requeridas para os alunos concluintes do Ensino Fundamental:

**Figura 7:** Habilidades da Avaliação de Produção de texto Anos Finais

<b>HABILIDADES DA PROVA</b>	
<b>1.</b>	Atende à modalidade de texto proposta.
<b>2.</b>	Atende ao tema proposto e o desenvolve.
<b>a.</b>	Escreve texto com tema diferente do proposto.
<b>b.</b>	Escreve texto, ainda que próximo ao tema, mas não o desenvolve.
<b>3.</b>	Mantém a coerência em relação à atribuição de título, à continuidade temática e ao sentido geral do texto.
<b>4.</b>	Utiliza adequadamente os mecanismos de coesão (elipses, pronomes, advérbios, sinônimos, adjetivos e conjunções) na articulação, hierarquização e progressão das ideias do texto.
<b>5.</b>	Obedece às regras-padrão de concordância (verbal e nominal), regência (verbal e nominal) e colocação pronominal.
<b>6.</b>	Grafa corretamente as palavras, obedecendo às normas-padrão.
<b>7.</b>	Utiliza adequadamente a acentuação gráfica, obedecendo às diferenças de timbre (aberto/fechado; agudo/circunflexo) e de tonicidade (oxítona/paroxítona/proparoxítona).
<b>8.</b>	Segmenta o texto em períodos e parágrafos, pontuando-os (com pontuação de final e de interior de frases, de indicação de discurso direto das personagens e de separação do discurso do narrador do discurso dos personagens) e utilizando corretamente a letra maiúscula inicial.

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas - PE

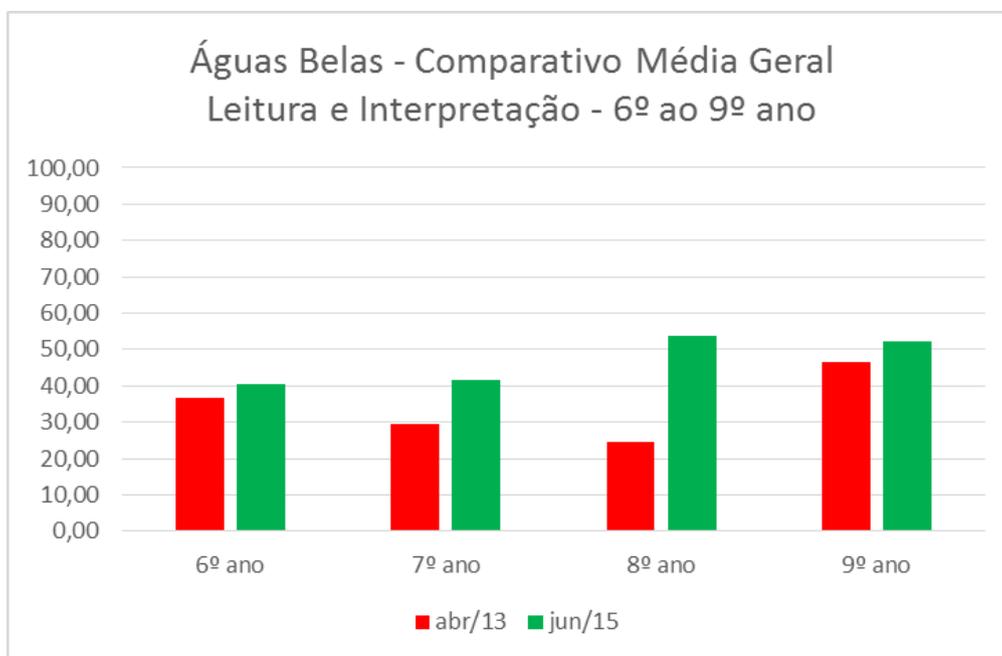
Na figura 7, podemos verificar que há a previsão, pela Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas, de que os alunos, ao concluírem o Ensino Fundamental tenham desenvolvido de forma satisfatória habilidades para o trato com a escrita.

Dessa forma, explicamos que o nosso objeto de investigação é a produção escrita dos alunos dos Anos Finais e o domínio do sistema ortográfico, por isso nos deteremos a observar apenas os resultados alcançados pelos alunos desse ciclo de escolaridade, mais precisamente aos resultados

alcançados na produção de texto e no que tange o domínio da habilidade 6 (“grafar corretamente as palavras, obedecendo a norma-padrão”), visto que se relaciona diretamente ao escopo analisado nessa pesquisa.

De posse dos dados que expõem os resultados, comparamos o desempenho dos estudantes nas avaliações de Leitura e Interpretação e a de Produção de Texto, percebemos que no resultado geral do 6º ao 9º ano, em 2013 e 2015, os alunos obtiveram maior desempenho em Leitura e Interpretação, se aproximando do resultado desejável (70%), a ponto que na produção textual ficaram muito aquém do desejável não atingindo nem 50% nessa avaliação, como podemos constatar no gráfico a seguir:

**Gráfico 1:** Resultado alcançado pelos alunos (2013/2015) em Leitura e Interpretação

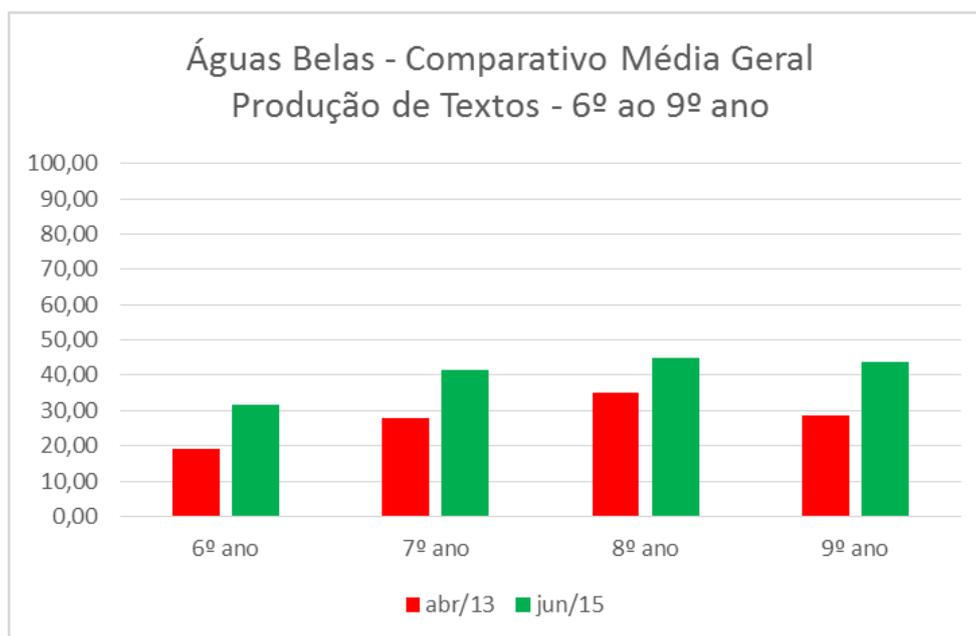


**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas - PE

No gráfico 1, observamos que houve um crescimento considerável no desempenho dos alunos de todos os anos/séries com relação as habilidades avaliadas em Leitura e Interpretação ao compararmos os anos de 2013 e 2015.

Vejamos agora o gráfico referente à produção de textos:

**Gráfico 2:** Resultado alcançado pelos alunos (2013/2015) em produção de textos



**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas - PE

Esses resultados foram obtidos nas avaliações aplicadas pelo IQE e apresenta um comparativo entre a avaliação inicial (diagnóstica) que ocorreu em abril de 2013 e a avaliação final (fechamento do programa no município) em junho de 2015. Essa é a projeção mais próxima do real de que dispomos, visto que a nossa coleta e análise de dados se dá um ano após esses resultados.

Podemos perceber que após o trabalho desenvolvido pelo programa IQE o rendimento dos alunos em produção de texto se elevou, mas ainda se encontra aquém do desejável, visto que a meta estabelecida era sete (7,0), o que corresponde a um desempenho de 70% nas habilidades avaliadas.

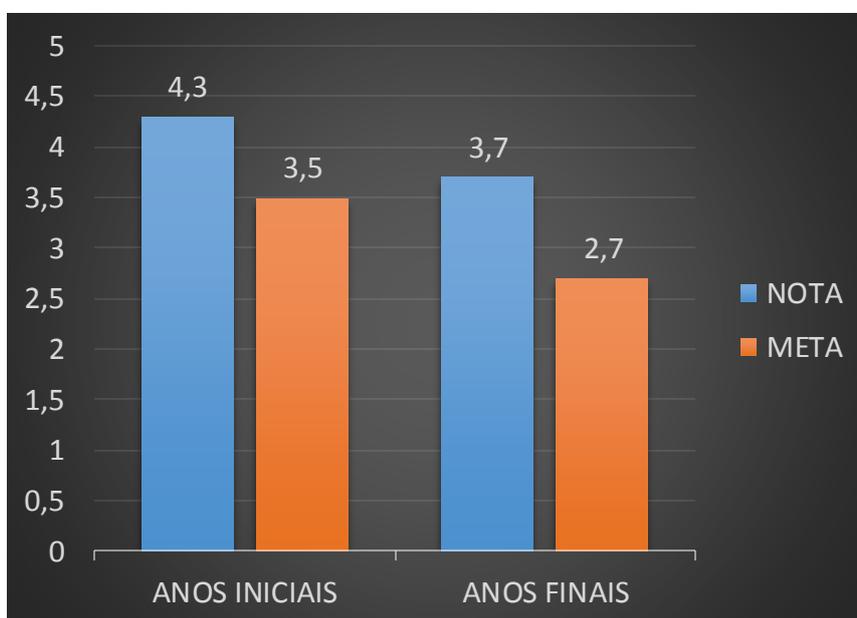
Os alunos do 6º e 7º ano produziram, na avaliação inicial (2013), o gênero fábula, já os alunos do 7º e 9º ano nessa mesma avaliação produziram o gênero notícia. Para a produção final que ocorreu em junho de 2015, os alunos do 6º ano continuaram com a produção do gênero fábula, os do 7º ano e 8º ano o gênero conto e os alunos do 9º ano, o gênero artigo de opinião.

Durante o período em que o programa IQE esteve realizando ações no município, esses entre outros gêneros foram trabalhados com professores nas oficinas realizadas em encontros quinzenais (formação continuada em serviço), e com os alunos nas aulas de Língua Portuguesa, que contava com o auxílio de cadernos de seqüências didáticas disponibilizados aos estudantes e

professores, contava ainda com acompanhamento semanal do coordenador pedagógico.

Como podemos observar a avaliação de abril de 2013 foi diagnóstica, a fim de verificar quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes para que assim fossem planejadas ações direcionadas a alunos, professores, equipe gestora e secretaria municipal de educação que sanassem os problemas detectados e elevasse o IDEB do município que em 2011 era de 2,9 e em 2015 atinge 3,7 se encontrando assim acima da meta estabelecida para 2021, como podemos observar nas imagens a seguir.

**Gráfico 3:** Resultado do IDEB 2015



**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas - PE

No gráfico 3, podemos observar o resultado do IDEB<sup>27</sup> no município de Águas Belas referente ao ano de 2015, esses resultados são decorrentes da avaliação externa realizada logo após o encerramento do programa IQE no município.

Na figura a seguir, podemos ver a classificação da cidade de Águas Belas – PE, de acordo com os dados do INEP<sup>28</sup>:

<sup>27</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação básica

<sup>28</sup> Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) que tem como missão subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com o intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. <http://inep.gov.br> acesso em 01/03/18.

**Figura 8:** Dados do INEP referentes ao desempenho dos alunos (2009/2015)

8ª série / 9º ano														
Município ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas								
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Águas Belas		1.7	2.6	2.9	3.7	3.7		1.9	2.1	2.4	2.7	3.0	3.2	3.5

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 26/02/18

Na figura 8, podemos perceber um crescimento significativo dos resultados atingidos pelos alunos do 9º ano visto que esses se encontram acima das metas pré-estabelecidas para o ano de 2021.

Na avaliação de produção de texto dos Anos Finais, promovida pelo IQE, tem-se oito habilidades avaliadas das quais as habilidades 4 a 8 referem-se ao domínio da língua escrita como podemos observar na imagem abaixo, mas é a habilidade 6 que trata especificamente do domínio ortográfico e será o nosso ponto de análise.

**Figura 9:** Quadro de habilidades Produção de Texto do IQE

Avaliação de 9º Ano de Produção de Textos de Abril/2013		 <b>Instituto Qualidade no Ensino</b>
ID_Prova: 1711		
HABILIDADES DA PROVA		
1.	Atende à modalidade de texto proposta.	3812
2.	Atende ao tema proposto e o desenvolve.	3801
a.	Escreve texto com tema diferente do proposto.	3192
b.	Escreve texto, ainda que próximo ao tema, mas não o desenvolve.	3193
3.	Mantém a coerência em relação à atribuição de título, à continuidade temática e ao sentido geral do texto.	3802
4.	Utiliza adequadamente os mecanismos de coesão (elipses, pronomes, advérbios, sinônimos, adjetivos e conjunções) na articulação, hierarquização e progressão das ideias do texto.	3873
5.	Obedece às regras-padrão de concordância (verbal e nominal), regência (verbal e nominal) e colocação pronominal.	4349
6.	Grafa corretamente as palavras, obedecendo às normas-padrão.	3745
7.	Utiliza adequadamente a acentuação gráfica, obedecendo às diferenças de timbre (aberto/fechado; agudo/circunflexo) e de tonicidade (oxitona/paroxitona/proparoxitona).	3831
8.	Segmenta o texto em períodos e parágrafos, pontuando-os (com pontuação de final e de interior de frases, de indicação de discurso direto das personagens e de separação do discurso do narrador do discurso dos personagens) e utilizando corretamente a letra maiúscula inicial.	3806

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas - PE

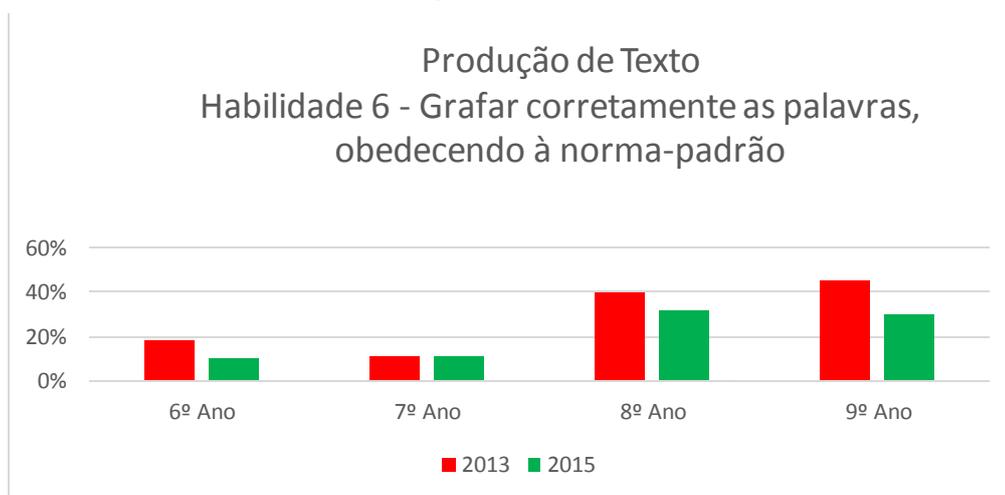
Na imagem anterior, figura 9, apresentamos as habilidades avaliadas na prova de produção de texto dos alunos dos Anos Finais.

Após análise dos gráficos que nos foram disponibilizados, percebemos que os alunos dos Anos Finais apresentaram um desempenho insatisfatório no domínio da habilidade 6, “grafar corretamente as palavras, obedecendo à norma padrão”, dentre as oito habilidades na avaliação inicial, 2013, essa habilidade já se encontrava entre as habilidades de domínio mais crítico entre os estudantes, junto as habilidades 8 e 4. Ao que concluímos que uma das maiores dificuldades dos alunos dos Anos Finais refere-se à organização do texto escrito e dos mecanismos que possibilitam uma escrita eficiente.

Ao compararmos com os resultados obtidos em 2015, constatamos que três das oito habilidades apresentaram desempenho mais baixo, das quais foram as habilidades 8, 2 e 6, respectivamente. Com isso, verificamos que o domínio do padrão ortográfico permaneceu entre as habilidades de domínio mais crítico e que os resultados de 2015 comprovam a necessidade de repensar como vem sendo desenvolvido o trabalho com a ortografia, apontando assim para a necessidade de tomá-la como um objeto de ensino em si.

Para que possamos compreender ainda melhor como foram esses resultados, apresentamos um gráfico que expõe o resultado dos alunos dos Anos Finais do município de Águas Belas no que se refere ao domínio do sistema ortográfico padrão, testado na habilidade 6.

**Gráfico 4:** Produção de texto, habilidade 6



**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas - PE

A partir da análise do gráfico acima (graf. 4), podemos constatar que os alunos não atingiram nem 50% do esperado para essa habilidade e que houve uma queda no desempenho desses estudantes no ano de 2015, o que nos leva a compreender que a ortografia não foi tomada como objeto de estudo ou o seu ensino não promoveu uma reflexão a ponto de ser percebida e apreendida pelos aprendizes.

Em vista disso, nos propomos a repensar a respeito das dificuldades ortográficas de alunos que estão no início e no fim do Ensino Fundamental os quais são pertencentes aos resultados apontados. Para tanto, apresentamos dados que possibilitam contextualizar o ambiente o qual se desenvolveu esta pesquisa.

### **3.3 Contextualização da escola campo de pesquisa<sup>29</sup>**

A escola campo de pesquisa, foi fundada em 1969, inicia suas atividades letivas em 1970, e funcionava em um prédio estadual onde atualmente localiza-se a Escola Estadual João Rodrigues Cardoso, mas posteriormente muda-se para prédio próprio na cidade de Águas Belas.

Essa escola foi fundada com o objetivo de atender a população de jovens, adolescentes e adultos menos favorecidos, os quais interrompiam seus estudos ao concluírem a 4<sup>o</sup> série primária (atual 5<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental) por não ter acesso ao ensino ginásial, visto que o município não ofertava essa modalidade de ensino gratuitamente.

Assim, essa escola surge com a premissa de atender a população estudantil menos favorecida economicamente do município de Águas Belas- PE e ao longo dos anos vem mantendo esse ideal.

Atualmente, a escola atua com o Ensino Fundamental de nove anos, com turmas do 4<sup>o</sup> ano dos Anos Iniciais ao 9<sup>o</sup> ano dos Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ciclo I, II, III e IV. Tem como principal objetivo assegurar a permanência e o sucesso do estudante no espaço escolar, sendo coerente com o seu público alvo constituído por estudantes oriundos dos espaços urbano e rural, pertencentes aos mais diversos setores sociais e culturais do município,

---

<sup>29</sup> Dados coletados da proposta Pedagógica do Colégio Gerson de Albuquerque Maranhão elaborada no ano de 2016 com a participação da equipe gestora e dos docentes.

cuja maioria pertence aos grupos mais carentes da sociedade nos aspectos econômico, social, intelectual e cultural.

O referido colégio funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, tendo no período matutino e noturno uma maior parcela de estudantes advindos da zona rural. É uma escola de grande porte tanto em estrutura física como em número de alunos matriculados<sup>30</sup>, sendo considerada a maior escola do município.

No ano de 2016 possuía 1.982 (um mil novecentos e oitenta e dois) alunos matriculados dos quais aproximadamente 39,5% (777 alunos) eram oriundos da zona rural, em 2017 havia 2.188 (dois mil cento e oitenta e oito) alunos matriculados, contando com aproximadamente 32% (697 alunos) advindos da zona rural.

Segue uma metodologia de trabalho pautada pela “pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas” tendo em vista a heterogeneidade de sua clientela, considera em sua rotina pedagógica a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos estudantes, adotando assim metodologias e estratégias variadas que melhor se adequem às diferenças de aprendizagem entre os estudantes.

É uma instituição que vivencia atividades interdisciplinares, contextualizadas e aborda temas transversais contemplando as temáticas previstas nos PCNs por meio de ações pedagógicas que priorizam uma formação crítica, reflexiva e autônoma, visando, assim, a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender e transformar a realidade na qual estão inseridos.

A escola realiza, periodicamente, encontros pedagógicos com tempo e espaço destinados a grupos de estudo, debate e troca de experiências, a fim de proporcionar conhecimento e aprendizagem que contribuirão na busca de novos conhecimentos e estratégias que possam reorientar e estimular a prática educativa comprometida com a qualidade do ensino e a aprendizagem satisfatória dos estudantes.

---

<sup>30</sup> De acordo com o censo escolar do ano de 2016, Fonte: Censo Escolar/INEP 2016. Dados obtidos na secretaria escolar referentes ao ano de 2017, enviados para o censo escolar.

Logo, a nossa proposta de oficinas foi recebida com estima pela equipe gestora da escola bem como pelos professores e coordenadora de Língua Portuguesa, a qual nos cedeu os momentos de encontro pedagógico para que as oficinas fossem realizadas. Esses momentos foram bem aproveitados pelos docentes envolvidos visto que é uma prática recorrente na escola a reunião para a atualização dos conhecimentos que auxiliam na prática pedagógica dos docentes dessa instituição.

### 3.3.1 Perfil das turmas

As turmas analisadas nessa pesquisa, 6º ano e 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental são do turno matutino, oscilam entre 30 e 40 alunos matriculados por turma<sup>31</sup>.

Apresentaremos adiante o perfil geral do aluno que compõe as turmas em análise, as informações foram coletadas por meio de um questionário fechado respondido pelos alunos em sala de aula em um dia letivo (aula de Língua Portuguesa) do segundo semestre de 2016. Do total de alunos das três turmas do 6º ano e três turmas do 9º ano contamos com a participação de 124<sup>32</sup> (cento e vinte quatro alunos) que perfaz aproximadamente 62% (sessenta e dois por cento) do total de alunos matriculados nas respectivas turmas.

Atentamos para o fato de que entre os alunos matriculados há uma parcela de faltosos, transferidos e desistentes o que reduz o número de alunos que frequenta assiduamente, sendo esse inferior ao número de alunos que consta na matrícula.

#### 3.3.1.1 Perfil do aluno do 6º ano

Por meio do uso de um questionário fechado respondido em sala de aula por alunos das turmas envolvidas nesta pesquisa, colhemos as informações que

---

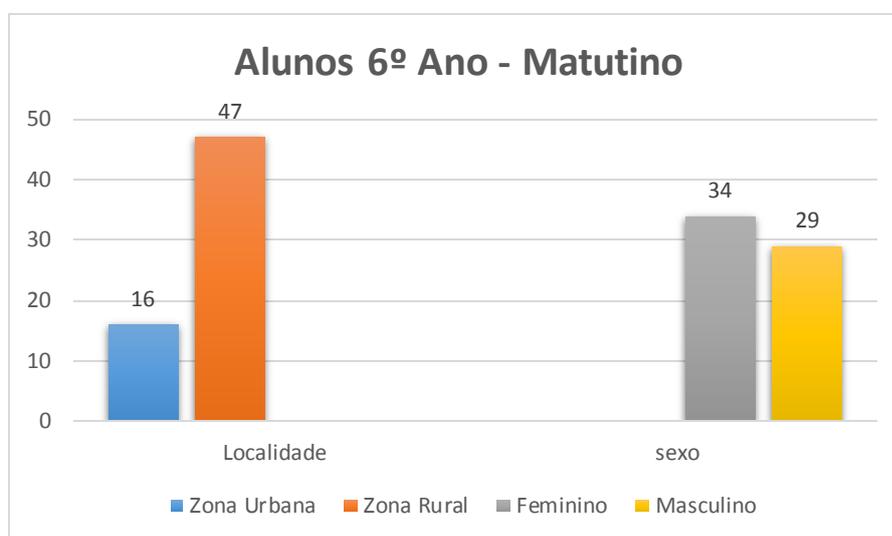
<sup>31</sup> O total de alunos matriculados difere do número de alunos que frequentam assiduamente. Para essa pesquisa contamos com participação de 62% dos estudantes matriculados.

<sup>32</sup> Contamos com 63 (sessenta e três) alunos do 6º ano e 61 (sessenta e um) alunos do 9º ano.

serão apresentadas e analisadas, de forma sistematizada, e que nos auxiliarão a compor o perfil do aluno do 6º ano da escola pública municipal que é o nosso campo de pesquisa.

O questionário foi aplicado a 63 (sessenta e três) alunos de três turmas do 6º ano do turno matutino, dos quais, 34 (trinta e quatro) são do sexo feminino (54%) e 29 (vinte e nove) são do sexo masculino (46%), desses, 47 (quarenta e sete) são advindos do espaço rural, o que corresponde a 75% (setenta e cinco por cento) da turma e apenas 16 (dezesesseis) residem na zona urbana (25%).

**Gráfico 5:** Localidade e gênero dos alunos do 6º ano



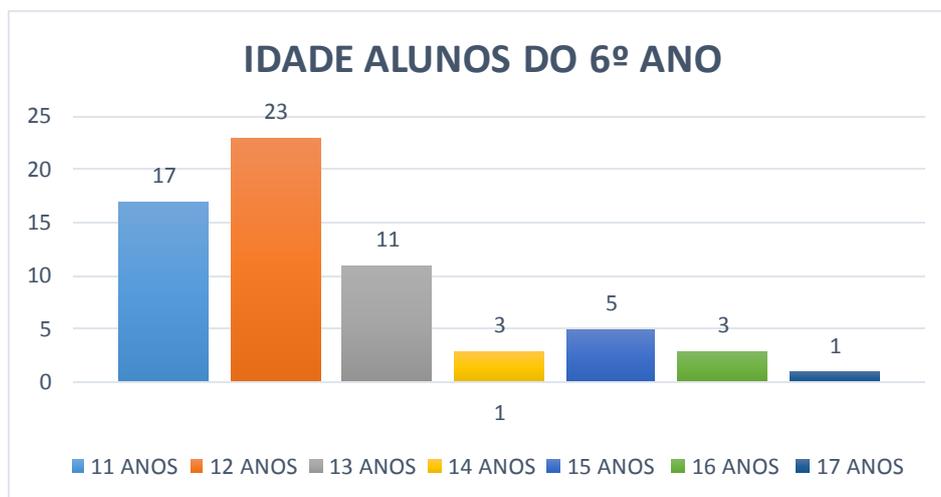
**Fonte:** dados da pesquisa.

Uma particularidade percebida na escola campo da pesquisa, mediante observação dos dados do censo escolar 2016, é que o turno matutino abriga a maior parte de seus alunos advindos da zona rural, estando no turno vespertino uma concentração maior de alunos residentes na zona urbana, já o turno noturno é bem equilibrado com relação à localidade urbana ou rural visto que nesse turno concentram-se as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e apenas 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, esses alunos, em sua maioria, encontram-se fora da faixa etária adequada idade/série, são repetentes e com histórico de sucessivas desistências, contando ainda com uma realidade de trabalho a qual buscam conciliar com o estudo<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> Dados constatados em conversa com a secretária escolar e a gestora da instituição, bem como análise do censo escolar do ano de 2016, cópia disponibilizada pela instituição.

As turmas do 6º ano, participantes dessa pesquisa, apresentam uma faixa etária que varia entre 11 e 17 anos, a maior parte desses estudantes possuem entre 11 e 13 anos, perfazendo um total de 51 alunos, ou seja, 80% (oitenta por cento) se encontram dentro do padrão idade/série, contando com uma parcela de 12 (doze) alunos, 20% (vinte por cento), que destoa da faixa correspondente à idade/série. Podemos observar no gráfico abaixo a relação entre o número de alunos correspondente à idade que possuem.

**Gráfico 6:** Faixa etária dos alunos do 6º ano



**Fonte:** dados da pesquisa.

Questionados a respeito da sua relação com a leitura e dessa como prática corriqueira em seu ambiente familiar, podemos perceber que os alunos em sua maioria respondem que “às vezes” leem (53 alunos, 84%, respondem que leem às vezes, 08 (oito), um total de 12,5% afirmam que a leitura é um hábito que possuem e apenas 02 (dois), 3,5%, dizem não ter o hábito de ler).

A maior parte dos alunos (50 alunos que correspondem a 79,5%) afirma que a leitura não é um hábito em seu ambiente familiar, desses apenas 13 (treze), 20,5%, apontam a leitura como um hábito. Essa afirmativa nos leva a observar que o contato desse aprendiz com a língua escrita restringe-se ao ambiente escolar, o que justifica algumas das dificuldades que apresentam em relação à escrita ortográfica padrão e o fato de tomarem como modelo para a escrita o seu padrão oral, refletindo intensa interferência fonética na sua grafia.

Esses alunos são advindos de famílias que possuem pouco acesso à escolaridade, visto que dos alunos que souberam informar o nível de

escolaridade de seus pais<sup>34</sup>, 13 (treze) são filhos de pais analfabetos (20%), desses 11 (onze) o pai não frequentou a escola (17%) e 2 (duas) das mães é que não frequentaram nenhum ano escolar (3,5%). Do pais que frequentaram a escola foi possível observar que 39 (trinta e nove) mães estudaram (70%), enquanto com relação ao pai desses estudantes, 30 (trinta) frequentaram a escola (48%).

Esse fato nos leva a concluir que o nível de escolaridade mais baixo dos pais tem como consequência a quase inexistência de hábitos de leitura nos lares desses estudantes, o que interfere no acesso ao material escrito fora do ambiente escolar, tornando-se assim a escola o único espaço alfabetizador que esse aluno possui e o seu único espaço com a modalidade padrão da língua. Para demonstrar, sintetizamos esses dados na tabela a seguir:

**Tabela 21:** Nível de escolaridade dos pais dos alunos

<b>Nível de Escolaridade dos Pais dos alunos do 6º Ano</b>					
<b>Pai</b>			<b>Mãe</b>		
<b>Não estudou</b>	11	17%	<b>Não estudou</b>	02	3%
<b>Séries Iniciais (1ª a 4ª)</b>	15	24%	<b>Séries Iniciais (1ª a 4ª)</b>	21	33,5%
<b>Séries Finais (5ª a 8ª)</b>	15	24%	<b>Séries Finais (5ª a 8ª)</b>	16	25,5%
<b>Ensino Médio Completo</b>	-	-	<b>Ensino Médio Incompleto</b>	01	1,5%
<b>Ensino Médio Incompleto</b>	-	-	<b>Ensino Médio Completo</b>	01	1,5%
<b>Não soube informar</b>	22	35%	<b>Não soube informar</b>	22	35%

Fonte: dados da pesquisa.

Assim, podemos considerar a hipótese que a recorrência dos desvios na escrita desses estudantes se dê pelo fato de não terem acesso a diferentes práticas de letramento em seu ambiente familiar e possuírem pouco momentos de contato com a leitura e a língua escrita, dificultando o entendimento de que a língua possui duas modalidades, a escrita e a oral, e que cada uma delas possui um sistema próprio, específico, que são modalidades distintas que atendem a necessidades comunicativas também distintas e que assumirão um nível de

<sup>34</sup> Dos alunos que responderam ao questionário, 35% não souberam informar o nível de escolaridade de seus pais.

formalidade mediante o contexto comunicativo no qual os sujeitos estão inseridos.

Assim sendo, faz-se necessário que a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais trabalhadas de forma indissociáveis, utilizadas como instrumentos que permitam ao estudante repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento por meio de atividades que extrapolem o contexto escolar e que contribuam com a formação cidadã daqueles que se encontram no âmbito escolar; como afirma Antunes (2003, p. 70), a leitura “é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”.

Ao serem questionados a respeito do trabalho com reescrita dos textos produzidos, 47 (quarenta e sete) alunos, 75% do total, afirmam que antes de entregar o texto ao professor, não reescrevem; e 53 (cinquenta e três) alunos (84%) afirmam não reescreverem os textos mesmo após receberem este “corrigido” pelo professor.

O trabalho com as produções escritas dos alunos passou por uma reflexão e revisão ortográfica. Em conversa com o professor titular das turmas, esse nos relata que uma das etapas do processo de reescrita é justamente o trabalho com a revisão ortográfica que é realizado com os alunos, por vezes individual, outras em duplas ou grupos e ainda de forma coletiva, até que os problemas ortográficos encontrados sejam revistos e corrigidos pelos próprios estudantes que contam com o auxílio dos colegas e do professor.

Dentre outras estratégias utilizadas pela professora titular, os momentos de revisão ortográfica contam com a leitura das produções escritas (da própria produção ou da produção de um colega), da seleção dos erros ortográficos, os quais são anotados e da reflexão sobre o erro, momento em que o próprio aluno dialoga com o colega qual seria a forma ortográfica e o que o levou a errar buscando assim caminhos para chegar a grafia adequada. Após a análise e debate dos alunos, o professor já assume uma prática de revisão ortográfica. Solicita aos alunos que apontem algum dos erros ortográficos encontrados e mediante os erros apresentados vai em busca da solução, qual seria a letra que deveria usar para grafar determinada palavra, o porquê usar uma e não a outra. Percebemos que o docente utiliza uma prática reflexiva que parte das hipóteses inicialmente lançadas pelos alunos.

Um dos pontos que poderia auxiliar e enriquecer mais ainda esses momentos seria traçar algumas metas a serem atingidas a cada momento de revisão ortográfica, não tomando como ponto de análises todos os erros presentes nos textos dos alunos, mas sim separá-los de acordo com a sua natureza, visto que teremos a presença de erros de natureza ortográfica ou fonológicas, motivados pela relação de regularidade ou irregularidade do sistema ortográfico, causados por interferência da fala na escrita ou por conta da abstração desse sistema ortográfico.

Assim, além de um ensino reflexivo da ortografia, um trabalho sistematizado desses erros cria ainda mais situações que facilitam o aprendizado da ortografia, pois ao tratá-la como objeto de reflexão, os momentos de revisão da produção escrita tornam o saber ortográfico funcional.

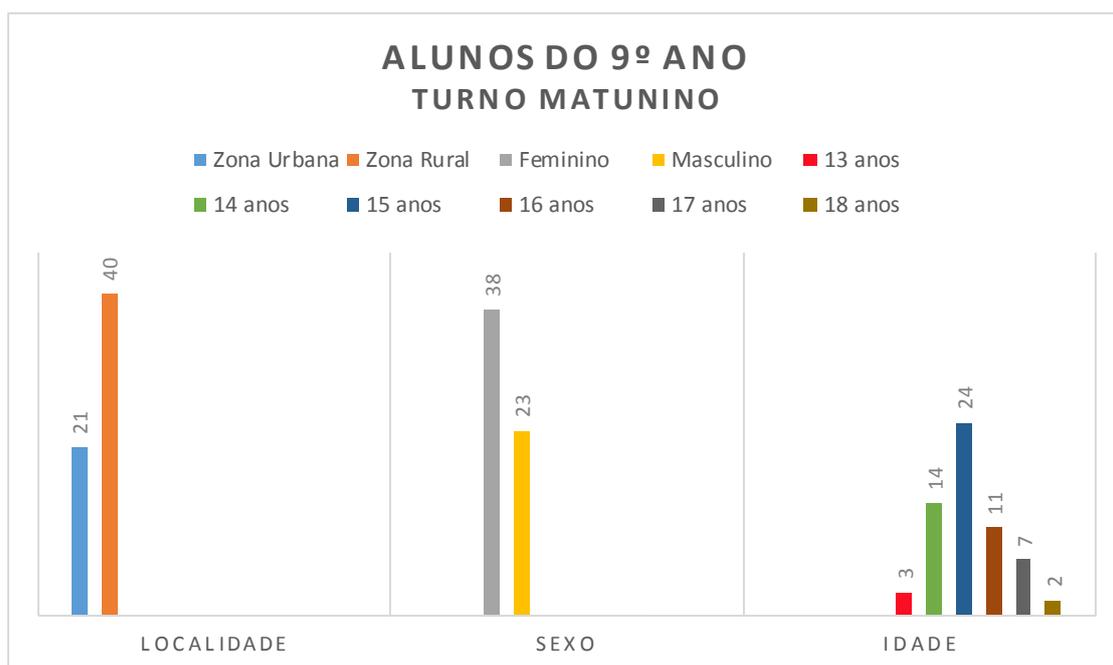
### 3.3.1.2 Perfil do aluno do 9º ano

O instrumento utilizado para recolher estas informações também foi um questionário fechado, respondido em sala de aula pelos alunos. As respostas observadas nos auxiliaram a sistematizar as informações que aqui serão descritas referentes ao perfil do aluno do 9º ano da escola campo de pesquisa.

O questionário foi aplicado a 61 (setenta e seis) alunos de três turmas do 9º ano do turno matutino, dos quais, 40 (quarenta) são advindos do espaço rural, o que corresponde a 65,5% e 21 (vinte e um) são residentes na zona urbana, 34,5%; desses alunos, há um maior quantitativo de alunos do sexo feminino, 38 (tinta e oito), o que corresponde a 62,5% de meninas, enquanto 37% são do gênero masculino (23 meninos), em uma faixa etária entre 13 e 18 anos, a maior parte desses estudantes possui ente 14 e 15 anos (56% aproximadamente).

Apresentamos os gráficos abaixo para uma visualização dessas informações.

**Gráfico 7:** Localidade, gênero e faixa etária dos alunos do 9.º ano



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Nas turmas pesquisadas, podemos perceber que existe um percentual considerável de alunos repetentes, pois 51% dos alunos já haviam sido reprovados uma ou mais vezes durante o seu processo escolar, o que corresponde a um total de 31 estudantes, fato que explica termos encontrado alunos com 17 e 18 anos cursando o 9º ano do ensino Fundamental.

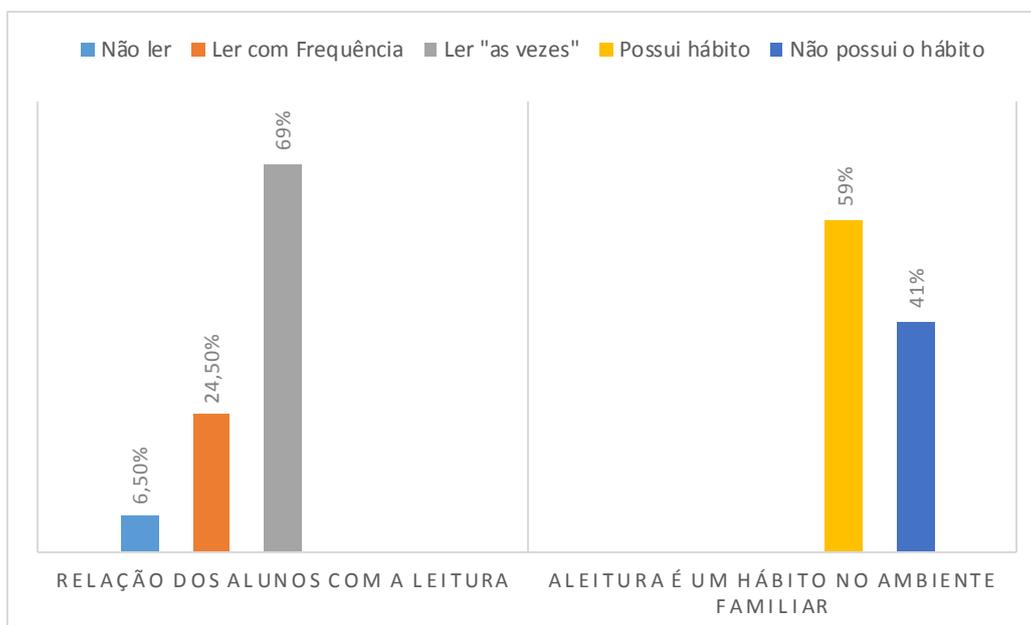
Em conversa com o professor titular das turmas, foi-nos relatado que muitas vezes a reprovação se dá pela falta de assiduidade desses nas aulas e pelo baixo desempenho linguístico, pois, como enfatiza o docente, esses alunos apresentam um conhecimento insatisfatório em leitura, escrita e produção, bem como na organização semântica do texto.

Questionados a respeito da sua relação com a leitura e dessa como prática corriqueira, podemos perceber que os alunos em sua maioria respondem que “às vezes” leem (69% respondem que leem às vezes e 24,5% dizem que a leitura é um hábito que possui. Apenas 6,5% afirmam não ter o hábito de ler), mas a maior parte afirma ser a leitura um hábito em seu ambiente familiar, resposta que nos deixou intrigados, visto que esses alunos são filhos de pais com pouca escolaridade, dos quais 21% dos pais e 11, 5% das mães desses estudantes nunca frequentaram a escola, sendo portanto, não alfabetizados e

47,5% das mães e 41% dos pais serem semialfabetizados, tendo frequentado no máximo até a 4ª Série do Ensino Fundamental anos iniciais.

Sistematizamos essas informações no gráfico abaixo:

**Gráfico 8:** Relação dos estudantes do 9.º ano com a leitura (turno matutino)



**Fonte:** Dados da pesquisa.

No gráfico acima, observamos que a maior parte dos alunos afirmam possuir o hábito de ler, mas ao serem questionados da frequência que leem os mesmos afirmam que leem “às vezes” o que aponta para o fato dessa leitura está relacionada a leitura realizada no ambiente escolar.

**Tabela 22:** Nível de escolaridade dos pais dos alunos do 9.º ano (matutino)

Pai			Mãe		
<b>Não estudou</b>	13	<b>21%</b>	<b>Não estudou</b>	07	<b>11,5%</b>
<b>Séries Iniciais (1ª a 4ª)</b>	25	<b>41%</b>	<b>Séries Iniciais (1ª a 4ª)</b>	29	<b>47,5%</b>
<b>Séries Finais (5ª a 8ª)</b>	11	<b>18%</b>	<b>Séries Finais (5ª a 8ª)</b>	11	<b>18%</b>
<b>Ensino Médio Incompleto</b>	02	<b>3,5%</b>	<b>Ensino Médio Incompleto</b>	02	<b>3,5%</b>
<b>Ensino Médio Completo</b>	03	<b>5%</b>	<b>Ensino Médio Completo</b>	07	<b>11,5%</b>
<b>Não soube informar</b>	06	<b>10%</b>	<b>Não soube informar</b>	05	<b>8%</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Mediante essa análise, levantamos hipóteses, pois acreditamos que esses alunos compreendem leitura por aquelas realizadas nos livros didáticos e exigidas pela escola, visto que com um nível de escolaridade baixo de seus pais muito provavelmente os livros que tenham acesso e que possuam nas suas casas sejam apenas os didáticos fornecidos pela escola, nesse sentido a intervenção do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e a escola passa a ser o espaço em que esse aluno tem acesso ao padrão escrito. Assim, pensamos que a recorrência dos desvios na escrita desses estudantes se dê pelo fato de não terem acesso a diferentes práticas em seu ambiente familiar e possuírem pouco momentos de contato com a leitura e a escrita.

Ao serem questionados a respeito da reescrita dos textos produzidos, 74% dos alunos afirmam que antes de entregar o texto ao professor, reescrevem; 93% dos alunos afirmam reescreveram o texto após receberem este “corrigido” pelo professor. A correção feita pelo professor nos textos dos alunos nos aponta uma prática tradicional e pouco reflexiva que consiste em grifar, circular ou sublinhar as palavras que fogem à ortografia oficial, escrevendo ao lado ou acima a palavra da forma correta, alguns textos apresentaram comentários curtos que conceituavam o texto e outros apresentavam apenas a nota com palavras circuladas.

Na maior parte das vezes, o texto é entregue ao professor e este demora um tempo considerável para dar um retorno ao aluno, quando devolve o texto, geralmente os comentários são mais direcionados à estrutura do gênero em estudo, não havendo um momento dedicado à revisão ortográfica e à necessidade de atentar-se à forma adequada de grafar as palavras. Essa produção escrita na maior parte das vezes é usada como objeto de avaliação somativa.

Observando os textos aos quais tivemos acesso, percebemos muitos “descuidos” que nos levam a questionar a afirmação dos alunos que dizem reescrever esses textos antes de entregá-los ao professor.

Assim, imaginamos que os alunos possam entender que a reescrita seja o que eles chamam de “passar a limpo”, isto é, escrever novamente o texto em uma outra folha com um pouco mais de organização e com menos rasuras.

Podemos perceber também que as atividades de produção escrita são pouco realizadas nessas turmas e que a reescrita dos textos pouco acontecem

e quando há uma tentativa de desenvolver tal atividade ainda é de forma muito tímida. Observamos ainda que há uma grande preocupação com a leitura e a interpretação de textos, tendo como foco de atenção a organização da estrutura do gênero textual e as suas características.

O trabalho com a revisão ortográfica não acontece, pois entende-se que esses alunos já deveriam estar “alfabetizados” e dominando o padrão formal da língua, bem como o domínio da norma ortográfica oficial, não adotando assim práticas que possam preencher essas lacunas deixadas no processo de domínio do sistema ortográfico.

Percebemos então, que os alunos do 9º ano possuem as práticas de leitura e escrita de textos como algo frequente em seu cotidiano, mas essas tomam como foco principal o reconhecimento do gênero e das suas características, bem como o da análise linguística.

O trabalho com a ortografia quando acontece é de forma assistemática apenas fazendo algumas menções que determinada palavra deveria ser escrita com “letra tal” e não com “aquela outra” ou nos momentos que o professor repete algumas “regrinhas” conhecidas dos alunos, mas que não foram compreendidas como, por exemplo, “antes de P e B só se escreve M”.

A norma ortográfica é complexa e suas várias questões devem ser tratadas sistematicamente pela escola e devem estar presentes ao longo de todos os anos escolares. Esse ensino é restrito ao ambiente escolar, único ou principal local o qual esses alunos terão acesso ao padrão escrito da língua, tornando o processo de domínio do sistema ortográfico de escrita mais lento, resultando em um déficit de aprendizagem difícil de ser sanado pelo professor que passa a ser entendido como o único responsável para buscar métodos que solucionem esses problemas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 19), “essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir de fato a aprendizagem da leitura e da escrita”, visto que é papel da escola promover o domínio das quatro habilidades linguísticas (oralidade, leitura, escrita e gramática), de modo a promover a inserção do aluno no mundo letrado, onde produzir e interpretar textos sejam uma atividade de interação social, que não

aconteça apenas com uma função avaliativa e restrita à sala de aula, mas que alcance as situações extraescolares.

#### 4. Corpus da pesquisa: Descrição dos dados

O corpus da pesquisa é composto com base em 124 textos dos quais 63 produções foram de alunos do 6º ano e 61 dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, coletados no ano 2016, em uma instituição pública de ensino da Rede Municipal, situada na zona urbana do município de Águas Belas, estado de Pernambuco.

A escola campo de pesquisa apresenta um dos maiores IDEB do município<sup>35</sup>, com índices de 2,9 em 2011, 3,7 em 2013 e 3,7 em 2015 estando acima da meta prevista pelo Inep para 2021 de 3,5. No universo de comparação entre as escolas municipais, todas se encontram com desempenho abaixo ou igual a essa escola no ano de 2015.

Nas turmas do 6º ano, a análise do material escrito, reconto de um texto conhecido dos alunos, coletado no primeiro semestre do ano de 2016, nos possibilitou constatar que a maior parte desses alunos possuem domínio do sistema alfabético, mas estão um tanto distantes do domínio do sistema ortográfico oficial, sendo os erros refletidos em sua escrita causados pela interferência da oralidade, o que nos leva a concluir que esses alunos não compreendem a fala e a escrita como modalidades distintas da língua, as quais possuem características e funcionamento próprios.

Os dados foram coletados por meio de uma produção das turmas de 6º ano, que partiu de um trabalho realizado a partir do conto “O filho de Luísa”, publicado no livro Gosto de África, de Joel Rufino dos Santos.

O trabalho com o conto seguiu uma sequência de atividades sistemáticas que partiram da leitura e análise do conto, interpretação oral e escrita, exibição de vídeo elaborado a partir do conto estudado e a produção de texto que propunha recontar a história do conto “O filho de Luísa”, após foram realizadas atividades de correção e reescrita dos textos.

O texto traz como temática a escravidão e o abolicionismo, esses foram pesquisados e debatidos pelos alunos que puderam expor sua opinião por meio de uma roda de conversa.

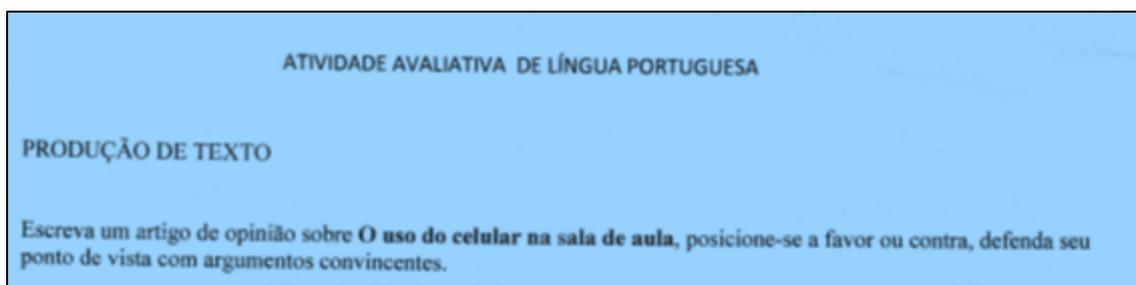
---

<sup>35</sup> Dados disponíveis em: < <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/26043513> > Acesso em 30 de dez de 2017.

Em aulas seguintes os alunos ouviram a música “Preconceito é burrice”, de Gabriel Pensador e refletiram sobre a letra da música e tema abordado no conto “O filho de Luísa”; após, os alunos elaboraram cartazes para fixar no mural da escola e no *hall* de entrada a fim de promover uma reflexão sobre o preconceito racial em uma sociedade e as consequências que pode causar para o indivíduo e para o meio social.

Nas turmas de 9º ano, foi realizada a produção de um artigo de opinião que trazia como tema “o uso do celular na sala de aula” e solicitava que o aluno se posicionasse a respeito, como podemos observar abaixo, essa produção contou como atividade avaliativa da disciplina de Língua Portuguesa e foi realizada após uma série de atividades que cotou com leitura, palestra e debate.

**Figura 10:** Proposta para produção de textos no 9.º ano



**Fonte:** Dados da pesquisa.

O material escrito das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, produções de artigo de opinião, também coletado no segundo semestre de 2016, nos possibilitou realizar uma análise das produções desses textos bem como a elaboração de um diagnóstico que nos levou a constatar que mesmo estando em fase de conclusão do Ensino Fundamental esses alunos ainda possuem dificuldades básicas referentes ao domínio da ortografia oficial tanto nos seus aspectos regulares como irregulares.

Após a coleta dos textos, iniciamos a análise dos erros ortográficos observados, para isso adotamos a categorização baseada em Cagliari (2009), a qual nos auxiliou a montar um quadro com os tipos de alterações, abaixo representado, e reconhecer quais foram os erros mais recorrentes e identificar, inicialmente, a natureza desses, se pertencentes à natureza fonética e fonológica, motivados pela interferência da fala ou ortográfica, motivados pela arbitrariedade do sistema ortográfico da língua.

**Tabela 23:** Categorização dos erros ortográficos

<b>Tipo de Alterações (Cagliari, 2009)</b>	<b>Nº de ocorrências 6º Ano</b>	<b>Nº de ocorrências 9º Ano</b>	<b>Total de ocorrências</b>
<b>Transcrição Fonética</b>	443	184	617
<b>Uso indevido de letras</b>	214	108	322
<b>Hipercorreção</b>	151	57	208
<b>Modificação da estrutura segmental: trocas</b>	245	29	274
<b>Modificação da estrutura segmental: supressão</b>	113	39	152
<b>Modificação da estrutura segmental: acréscimo</b>	81	26	107
<b>Modificação da estrutura segmental inversão</b>	12	05	17
<b>Juntura intervocabular e segmentação</b>	196	69	265
<b>Forma morfológica diferente</b>	137	33	170
<b>Forma estranha de traçar as letras</b>	11	06	17

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Por meio da categorização dos erros ortográficos organizados na tabela acima<sup>36</sup>, podemos perceber que os alunos cometeram mais erros motivados pela influência da fala na escrita.

Os erros motivados por transcrição fonética foram os que mais ocorreram, representando quase 30% do total das ocorrências, esse tipo é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala dos alunos. Esse alto índice indica que

---

<sup>36</sup> A tabela 23 será detalhada posteriormente.

os alunos ainda não conseguiram desvincular a escrita da fala, ainda não se apropriaram de forma sistemática da escrita ortográfica padrão.

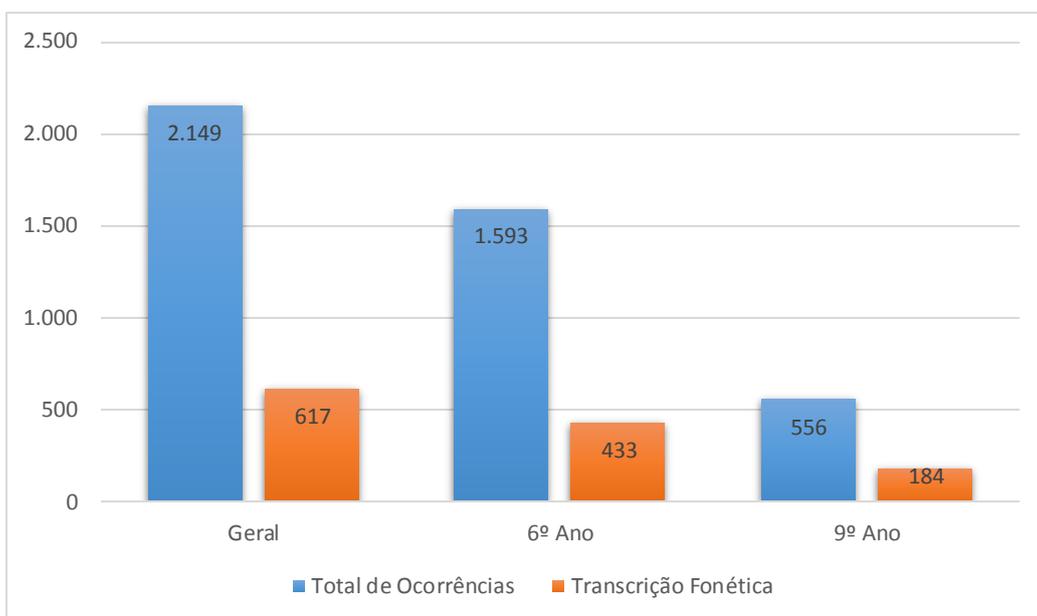
Dentro dessa categorização, encontramos os seguintes casos:

- A não escrita do R, por não reconhecer em sua pronúncia a presença desse som, como em “*professo*”, “*celula*”, “*intevalo*”, “*usa*”, “*oto*”, “*Geson*”, “*supresa*”.
- A não escrita do R por pronunciar a vogal de forma mais longa, como podemos observar em “*popria*”, “*propia*”, “*poblema*”, “*libedade*”.
- Escrita do [i] em vez de [e] visto que o aluno pronuncia /i/ e não /e/ como representado em “*venhi*”, “*sobri*”, “*intendo*”, “*mai*”, “*ixisti*”, “*eli*”, “*minino*” “*celularis*”.
- Transcreve sua pronúncia da junção intervocabular, pois como fala em blocos e não palavra por palavra, une assim os vocábulos que são pronunciados juntos, como percebemos em “*fimdesemana*”, “*seconsentra*”, “*concertezar*”, “*elafoipreza*”, “*malassombrado*”, “*afazerascoisas*”, “*alguemficarla*”.
- Acrescenta na escrita a marca de nasalidade (m, n, nh) por pronunciar nasalizando a vogal como em “*ingual*”, “*inha*”, “*envolução*”.
- Apaga na escrita o grafema que serve para nasalizar a vogal já que em sua pronúncia trocar o som nasal por um som vocálico “*home*”, “*homes*”, “*omi*”.
- Não escreve a letra S por não haver em sua fala a presença desse som “*chupemo*” (*chupamos*), “*saimo*” (*saímos*), “*fumo*” (*fomos*), “*noi*” (*nós*), *tiremo* (*tiramos*). Observamos que a sua escrita é bem reveladora do seu modo de falar, bem como que essas são marcas bem estigmatizadas em nossa língua.
- Acrescenta no momento de grafar a palavra uma vogal, porque em sua fala há a construção de um ditongo, processo que na fonologia recebe o nome de ditongação. É o que ocorreu com “*voceis*”, “*nois*”, “*cipois*”, “*feis*”, “*meixer*”, “*trais*”.
- Desfaz o ditongo, processo de monotongação, pois escreve uma vogal em vez de duas, porque na sua pronúncia há a presença da

monotongação e não de um ditongo, como vemos em “*Olivera*”, “*histora*”, “*fera*”.

→ Escreve U no lugar de L, por essa consoante em posição de coda silábica e em final de palavra assumir o som de /u/ “*soutar*”, “*voutou*”.

**Gráfico 9:** Tipos de alteração – transcrição fonética



**Fonte:** Dados da pesquisa.

De acordo com o gráfico acima podemos perceber que do total geral 2.149 alterações ortográficas observadas nos 124 textos analisados, 28,7% foram motivadas pela transcrição fonética, do total de 1.593 alterações ortográficas presentes nos 63 textos dos alunos 6º ano, 27, 2% foram provocadas pela influência da fala na escrita e das 556 alterações percebidas nas 61 produções textuais do 9º ano 33% correspondem a esse fenômeno.

Concluimos que dentro do padrão de ocorrências encontradas nos textos tanto do 6º quanto do 9º ano apresentam uma dificuldade proporcional quanto à apropriação do sistema de escrita ortográfica, não sendo esses alunos ainda capazes de separar a modalidade oral da escrita, tomando a escrita como representação gráfica da fala.

Assim apontar os contextos em que há diferenças entre a língua que se fala e a que se escreve permite que esses aprendizes evitem cometer erros ortográficos dessa natureza.

Dentre os erros mais recorrentes, no quadro geral, após os erros motivados por transcrição fonética, os alunos apresentaram o uso indevido de

letras. No momento de representar um determinado som, o aluno optou pelo uso de uma letra que não correspondia à letra empregada pela ortografia padrão.

Para representar, por exemplo, o som [s], os alunos fizeram uso de diversas letras e testaram algumas hipóteses, as quais lançaram no momento da escrita. Sabe-se que não há uma relação biunívoca entre esse som e o grafema, esse pode ser representado por vários grafemas tais como C, Ç, S, SS, SC, SÇ, X, XC, Z, XS, assim os alunos tomaram como base o som e fizeram a escolha da letra com a qual iriam representá-lo, o que nem sempre correspondeu à grafia ortográfica oficial.

Podemos perceber que o erro não ocorreu com grafemas que são usados com o seu valor de base, mas sim com grafemas que possuem valor contextual, ou seja, aqueles em que a sua posição na palavra e a identificação dos grafemas que são anteriores e posteriores a ele determinam o seu uso. Como afirma Silva (2015, p.119), “os sons tendem a ser modificados pelo ambiente em que se encontram”. Assim, para escrever dentro do padrão ortográfico oficial, se faz necessário conhecer as regras que regulam o uso dessas letras em função da sua posição (começo, interior ou fim do vocábulo).

Dentre os casos encontrados do uso indevido de letras verificamos:

→ Para representar o som /s/ foram usados pelos alunos trocas indevidas como observamos na tabela abaixo:

**Tabela 24:** Casos de uso indevido de letras encontrados na pesquisa – som [s]

GRAFEMA	TROCA	PALAVRAS
Ç	<b>S</b> <b>SS</b>	mestiça > mestisa começa > comessa pescoço > pescoso punição > punisão peça > pesa, pessa braço > brasso força > fossa
SS	<b>Ç</b> <b>S</b>	amassou > amaçou acesso > aceso essa > esa
S	<b>Z</b>	atrás > atraz

X	<b>S</b> <b>SS</b>	explicar > esplicar explicação > esplicação próximo > prossimo
S	<b>X</b> <b>C</b>	testa > texta se > ce conselho > concelho ser > cer seus > céus senhora > ceora ensino > encino
SS	<b>C</b>	profissional > proficional disse > dice Melissa > Melica assistindo > acistindo
SC	<b>S</b>	nasceu > naseu
C	<b>S</b> <b>Ç</b> <b>SS</b>	municipal > munisipal concentrado > consentrado doces > doses certeza > sertezar certo > serto aceitaram > aseitaram obedece > obedesi acesso > açeso delegacia > delegasia precisar > presisar agradecida > agradesida bagunçeira > bagunseira você > voçe bagunçeira > bagunçeira decidimos > dessidimos

Fonte: Dados da pesquisa.

→ Para representar o som /z/ foram utilizados o grafema S, Z, Ç. Essas trocas podem ser vistas na tabela seguinte:

**Tabela 25:** Casos de uso indevido de letras encontrados na pesquisa – som [z]

GRAFEMA	TROCA	PALAVRAS
Z	S  SS	Beleza > belesa Batiza > batisa Dizer > diser Fazer > fasse Umbuzada > umbussada Aprendizagem > aprendisagem
S	Z  Ç	Presas > preza Preciso > precizo Famoso > famozo Atrasar > atrazar Preguiçosa > preguiçoza Avisar > avizar Misterioso > misterioso

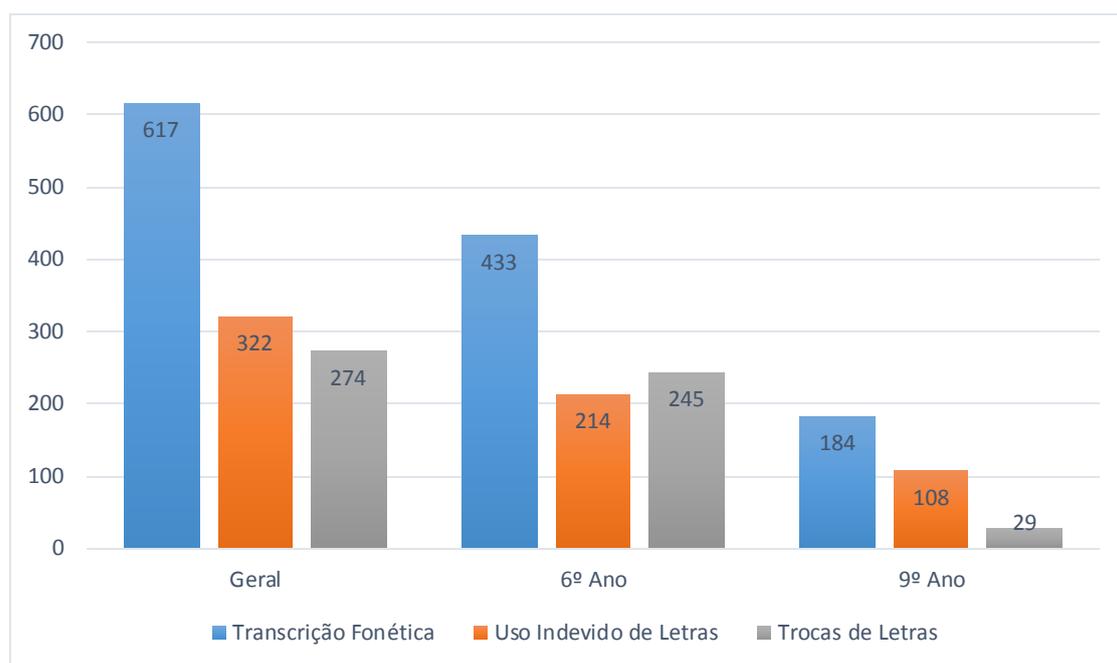
Fonte: Dados da pesquisa.

- Para representar o som [ʃ] utiliza-se os grafemas CH e X, mas na escrita dos alunos, sujeitos dessa pesquisa, houve trocas desses grafemas em palavras que a ortografia oficial deve ser escrita com X e o aluno grafou com CH, como em “deixa > deicha”, “apaixonar > apaichonar”, “mexer > mecher”, “roxo > rocho”. O que nos faz perceber o quanto esses alunos lançam mão de hipóteses ao se deparar com contexto arbitrários do sistema de escrita.
- Para representar graficamente o som [k], os estudantes também apresentaram algumas hipóteses que desviavam do padrão ortográfico como em “quase > cuase”, “cadeia > quadeia”.

Dentre tantos outros usos indevidos de letras, destacamos os que aqui foram descritos por representarem maior número no *corpus* analisado.

Esse foi um dos tipos de alterações de ocorrência relevante entre os alunos do 9º ano, sendo a segunda ocorrência mais observada nas suas produções, os alunos do 6º ano também apresentaram uma ocorrência significativa de erros ortográficos cometidos por uso indevido de letras, mas nas produções dessa série/ano a mudança na estrutura segmental da palavra provocada por troca de letras foi mais recorrente que o uso indevido das letras.

**Gráfico 10:** Comparação entre os tipos de alteração encontrados na pesquisa



**Fonte:** Dados da pesquisa.

No *corpus* analisado, os erros ortográficos provocados pela modificação da estrutura segmental da palavra por meio da troca de letras foram bem mais recorrentes entre as turmas de 6º Ano (15,5%) que as turmas de 9º ano (5,2%).

Segundo Cagliari (2009 p. 124), a modificação da estrutura segmental da palavra seja por troca, supressão ou acréscimo de letras não é um fato provocado por uma interferência da fala na escrita, mas sim uma possibilidade de uso das letras que o aluno “testa” porque ainda não domina bem o uso de certas letras.

Dentre as possibilidades lançadas pelos alunos, deparamo-nos com a troca de consoantes surdas por sonoras e sonoras por surdas, motivados pelos processos fonológicos denominados sonorização e dessonorização; troca do LH por LI, processo de palatalização, troca do L por R, rotacismo e a transformação de uma sílaba nasal em sílaba oral em contexto pós-tônico como podemos ver na terceira pessoa do pretérito nos verbos ram > o/u (começaram > começaro), bem como a substituição da consoante nasal por uma vogal (ombrada<sup>37</sup> >oubrada).

<sup>37</sup> Palavra usada pelos alunos para se referir ao ato de bater com o ombro.

No *corpus* analisado, encontramos também as ocorrências expostas na tabela abaixo:

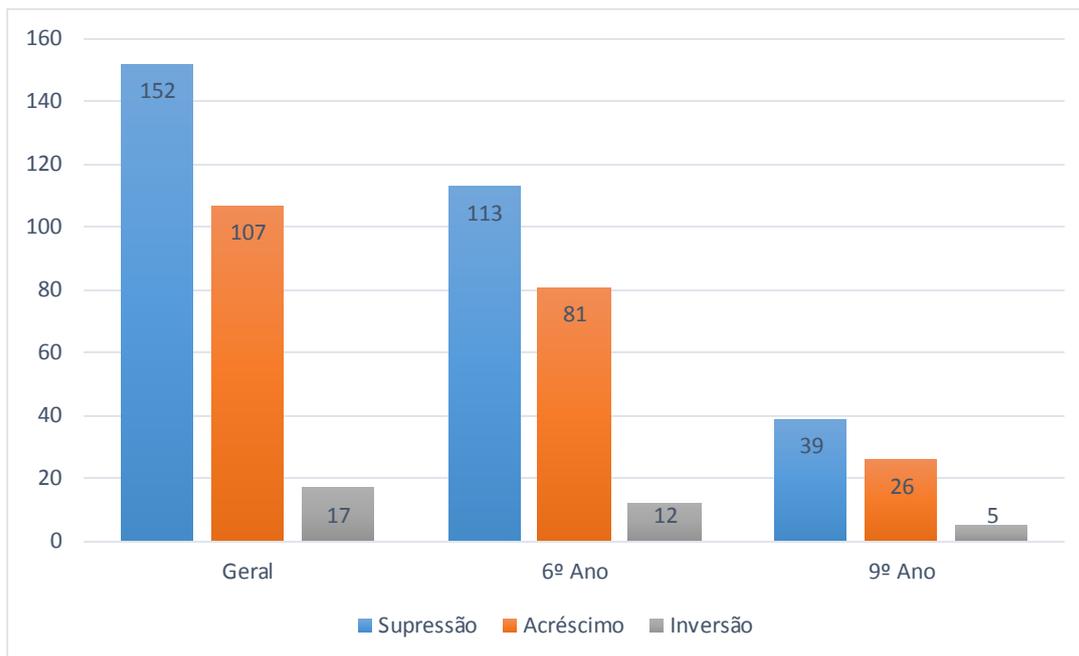
**Tabela 26:** Trocas de consoantes

<b>Trocas</b>	
Surdas / sonoras e vice-versa	Cresce>grese Foi> voi Tomates>tomades Caiu> gaiu Travesseiro>trabiceiro Chegou> jegou / jeco / checou Padaria > badaria Advogado > ativocato Doces > toses Negro > necra Branco > pranco Vender > venter
L / R  R / L	Oliveira > Oriveira Problema > poblema
LH / LI	Filho > filio
M / vogal	Começaram > começaro Ombrada > oubrada

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Ainda nos processos de modificação na estrutura segmental das palavras, temos os processos de supressão ou apagamento, acréscimo e inversão, esses apareceram tanto nas produções dos alunos do 6º ano quanto do 9º ano, representando uma pequena parcela das ocorrências encontradas. Os erros cometidos por supressão corresponderam a 7% do total das ocorrências de ambas as turmas, os causados por acréscimo 5% e a inversão menos de 1% do total de ocorrências encontradas, como pode ser observado no gráfico abaixo.

**Gráfico 11:** Tipo de alteração – modificação na estrutura segmental das palavras



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Geralmente, a escola considera os erros causados pela modificação da estrutura segmental erros graves, quando deveria entendê-los como tentativas válidas, visto que o aprendiz “testa” em suas hipóteses o uso de uma grafia que tem aproximação com a grafia prevista pela ortografia oficial, não sendo esses erros causados por descuido, desatenção ou falha de aprendizagem. Como podemos observar na tabela seguinte:

**Tabela 27:** Hipóteses de escrita dos alunos

Supressão		Acréscimo		Inversão
<b>R</b>	Fazer > faze Pagar > paga Professor > professo Qualquer > qualque Ver > ve	Vogal	Advogado > adevogado, adivogado Homem > homein Nariz > Narizi Cipós > Sipois Voces > voceis Mexer > meixer Atrás > atrais Limpar > alimpa Viciado > aviciado Nós > nois Fez > feiz	Feliz > fleiz Dorme > drome Proibido > probeido Nasceu > nasceu

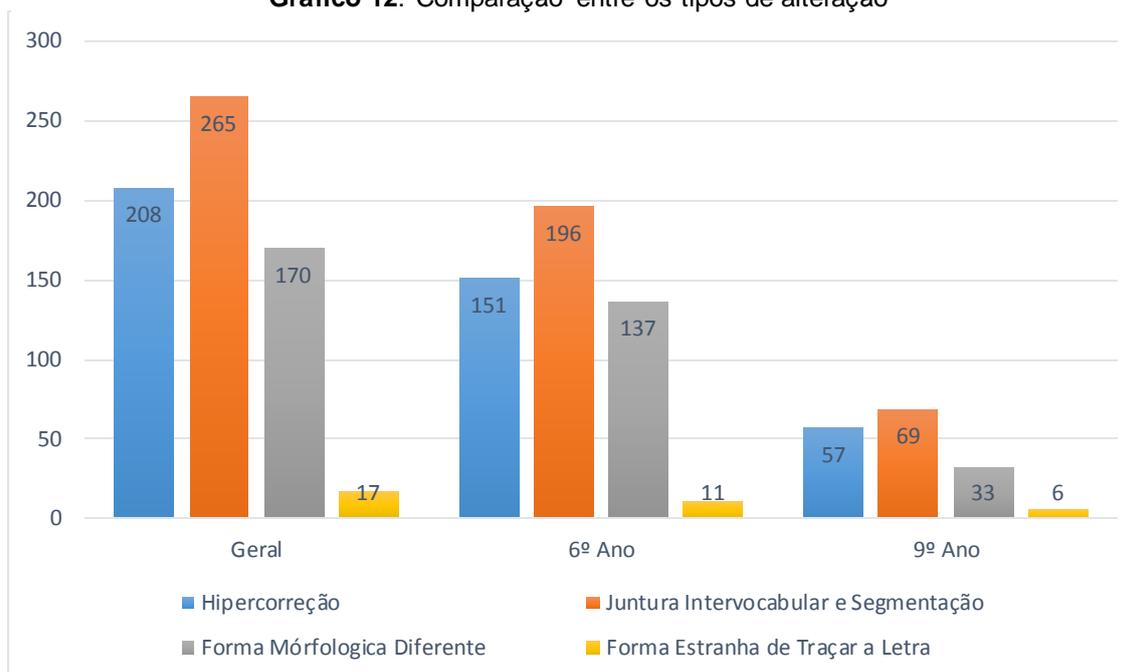
<b>M, N e NH</b>	Homem > home, omi, homes Nenhum > nenhu Dinheiro > diero Estudante > estudate Branco > braço Quitadeira > quitadera Tinha > tia Luizinho > luizio	M, N, NH	Muito > muito Mãe > mainhe la > inha Iguar > ingual	
<b>vogal</b>	Oliveira > olivera Feira > fera Para > pra	Consoantes	Lábio > lrbios Lá > lar Aguentou > alguentou	
<b>U</b>	Contou > conto			
<b>D</b>	Chorando > chorano Passando > passano Ficando > ficano			

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Percebemos assim que esses alunos estão a todo momento testando hipóteses sobre a forma de grafar as palavras, pois em alguns textos encontramos formas diferentes de grafar a mesma palavra como, por exemplo, o aluno escreve para a palavra homem > ome, omein, home, homei em busca de encontrar a forma adequada em outros textos nos deparamos com algumas rasuras em que o aluno escreve a palavra e a corrige como, por exemplo, quando escreve a palavra “celular”, primeiro escreveu a letra S no início dessa palavra e por cima escreve o C, o que comprova que houve a dúvida, o levantamento de hipótese, a testagem e a tomada de decisão no momento da escrita.

As outras ocorrências encontradas nas produções escritas desses alunos relacionam-se à hipercorreção, juntura intervocabular e segmentação, forma morfológica diferente e forma estranha de traçar a letra, na proporção de ocorrências que pode ser observado no gráfico abaixo:

**Gráfico 12:** Comparação entre os tipos de alteração



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Tanto no 6º ano quanto no 9º ano observamos que esses alunos costumam juntar todas as palavras, essa junção reflete os critérios que eles usaram para analisar a fala, visto que na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada de forma intencional por meio da entonação do falante. Exemplos: “misote” (me sote), “sapaulo” (São Paulo), “alguemficarla” (alguém ficar lá), “poriço” (por isso), “cechamava (se chamava), “nochao” (no chão).

Já a segmentação ocorre quando o aluno escreve a palavra dividindo-a, provocando uma separação na escrita que ortograficamente não está prevista, como por exemplo: “O liveira (Oliveira), “de ferente” (diferente), “im portava” (importava), “ a pro veitou” (aproveitou), “a prende” (aprender), “ta bem” (também), “na quele” (naquele), “a qui” (aqui), “nem um” (nenhum), “com verso” (conversou), “a manhã” (amanhã), “atra palha” (atrapalhar), “em quanto” (enquanto), “terceira mente” (terceiramente), “ a cabar” (acabar), “dis necessário” (desnecessário), “deveri amos” (deveríamos).

Quanto ao fenômeno de hipercorreção ocorreram em uma mesma proporção em ambas as séries/ano, esse é um fato muito comum visto que esses alunos já dominam o sistema ortográfico e conhecem a forma ortográfica de

determinadas palavras e sabem que nessas a pronúncia difere da escrita, assim passam a generalizar a forma de escrever.

No *corpus* analisado, muitos verbos no pretérito perfeito do indicativo que possuem a terminação U foi substituída na escrita dos alunos por L como em “chegol”, “comesol”, “mandol”, pois, como muitas palavras são escritas com L e são pronunciadas com u, os alunos tenderam a escrever todas as palavras com o som de u no final de palavras com o grafema L.

Palavras que terminavam em E são pronunciadas com I apareceram escritas com E quando deveriam ser escritas com I, e palavras que terminavam com O e são pronunciadas como U, quando deveriam ser escritas com U apareceram escritas com O, pois o aluno compreendeu que não há uma relação biunívoca entre grafema/ som e generalizou a regra, como em: “depoes”, “comprio”, “piquenique”, “fena”, “endevido”.

Por compreender que o R não é pronunciado em sua fala, mas que em alguns momentos deve aparecer na escrita, os alunos o escreveram em palavras como “lar” (lá), “baiar” (Bahia), “cedor” (cedo), quer (que), “char” (chá).

Percebemos também que alguns erros ortográficos ocorrem por apresentarem uma forma morfológica diferente, pois algumas palavras possuem características próprias que dificultam o conhecimento de sua forma ortográfica, como as relações cruzadas em que uma unidade sonora pode ser representada por mais de uma representação gráfica ou a violação de formas dicionarizadas. Essas ocorrências se deram também em ambas as séries/ano em análise.

Entre as ocorrências, observamos o uso indevido ou a omissão do H como em: “istoria”, “orta”, “ome”, “ora”, “huma”, “houmbrada”; o uso do RR e do SS como em: “passado”, “core”; uso do G/J “jente”, “aljemou”, “imajina”.

Os alunos demonstraram também dificuldade com a escrita cursiva, principalmente com a forma gráfica das letras q que se confundia com o g; a letra f que por vezes assemelhava-se ao número 8 ou a letra g, a letra h que por vezes confundia-se com r e as letras m/n que devido à semelhança de traço pode nos apontar muitas trocas.

Os textos de duas das três turmas do 6º ano possuíam marcas que demonstravam o trabalho de correção e revisão ortográfica que havia sido realizado.

Figura 11: Texto do aluno com correções

Luisa

O filho de Luisa

Essa historia conesol na Baia uma mulhe negra com os labios rocho. Era diferente das outras se chamava Luisa oliveira de um biliscão e Luisa deu uma onbrada que ele gaiu nochão então conesaro a nanora cerio.

Luisa foi presa e oliveira suntol da cardeinha ele contou para ela que ele jogava baralhor com nove nês ela teve um filho nasceu com a texta grade e o narizes fino seprecia com oliveira e o labios rocho.

Oliveira de uma fabrica de doce e ela disse que não inha nais casa e foi presa de noivo e oliveira, disse que inha arona um trabalho e inha decha de joga – baralho nais eles não compriram o que pronetero que não inha faze nais isso Luisa foi preza e não teve cono. Oliveira pediu uma bolo de dinheiro e para, paga fendeu. o filho e – o filho pegutou porque ele esta mi agenanoe lefou o nenino de rio de janeiro foi para. Sapaulo ele fountul o pai tinha norindo e a nãe dele foi sibora.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 12: Transcrição do texto do aluno (foram omitidas as correções)

O filho de Luisa

Essa historia conesol na Baia uma nulhe negra com os labios rocho. Era diferente das outras cechamava Luisa oliveira de um biliscão e Luisa deu uma onbrada que ele gaiu nochão então conesaro a nanora cerio.

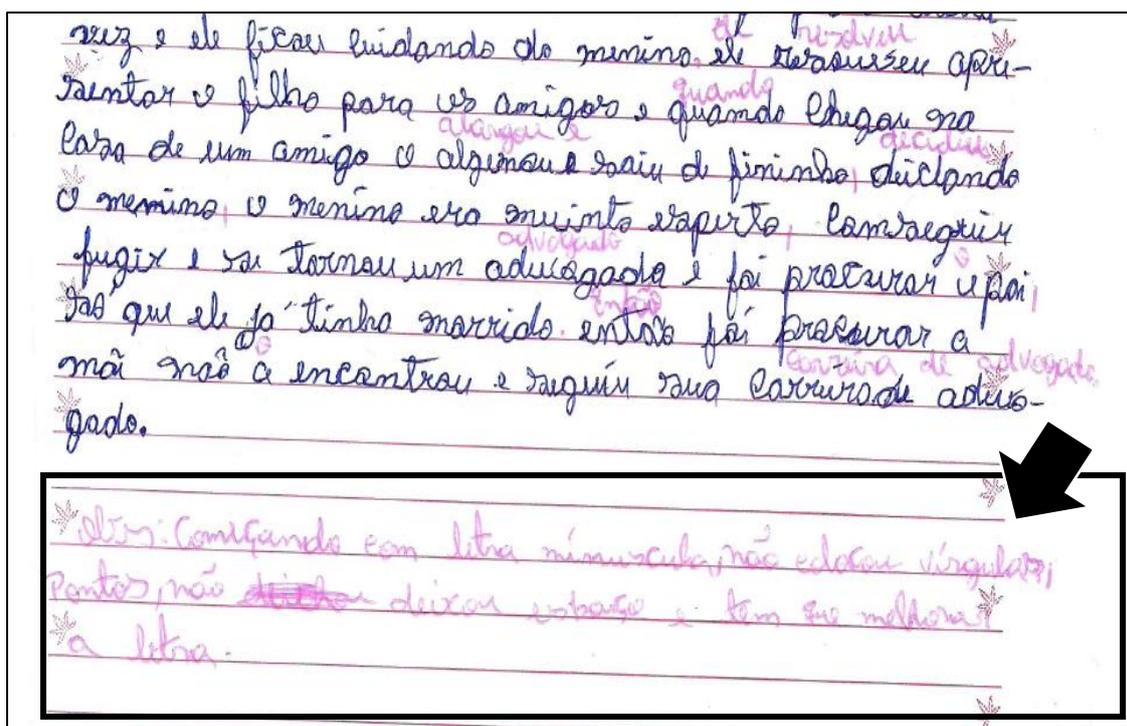
Luisa foi presa e oliveira suntol da cardeinha ele contou para ela que ele jogava baralhor com nove nês ela teve um filho nasceu com a texta grade e o narizes fino seprecia com oliveira e o labios rocho.

Oliveira de uma fabrica de doce e ela disse que não inha nais casa e foi presa de noivo e oliveira, disse que inha arona um trabalho e inha decha de joga – baralho nais eles não compriram o que pronetero que não inha faze nais isso Luisa foi preza e não teve cono. Oliveira pediu uma bolo de dinheiro e para, paga fendeu. o filho e – o filho pegutou porque ele esta mi agenanoe lefou o nenino de rio de janeiro foi para. Sapaulo ele fountul o pai tinha norindo e a nãe dele foi sibora.

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com as figuras acima, podemos observar que o trabalho de correção e revisão ortográfica ocorreu entre os próprios alunos, um aluno analisou o texto do colega e escreveu a palavra ou a letra prevista ortograficamente próximo a palavra que apresentou erro ortográfico. Em alguns textos nos deparamos ao final com algumas observações feitas pelo “aluno corretor” como podemos ver na imagem abaixo:

**Figura 13:** Texto do aluno com comentário do aluno corretor



Fonte: Dados da pesquisa.

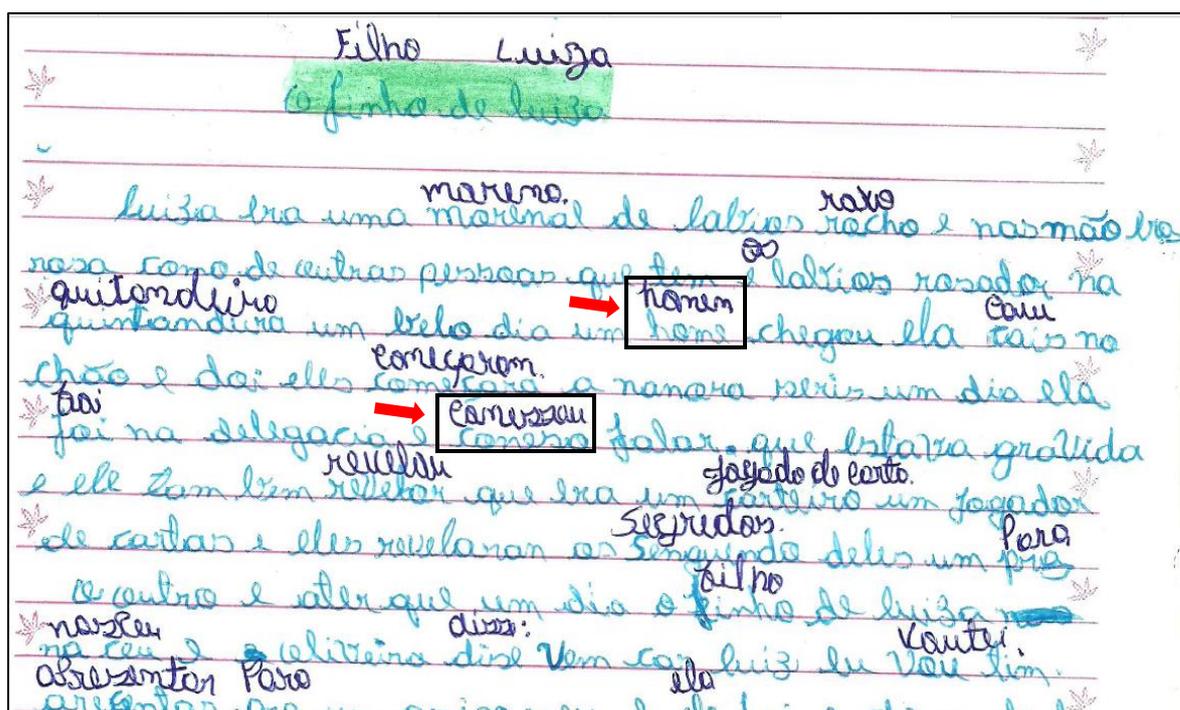
**Figura 14:** Transcrição do comentário do aluno corretor

obs: Começando com letra minúscula, não colocou vírgula, Pontos, não deixou espaço e tem que melhorar a letra.

Nesse comentário, parte destacada, o aluno indica algumas falhas cometidas pelo colega no momento da escrita, dentre elas, marca o uso de maiúsculas, ao indicar que o colega iniciou com letra minúscula, chama atenção para o uso da pontuação indicando que não foi usado vírgula e pontos, ainda alerta a respeito do uso de espaços e sugere que a letra deve ser melhorada, o que indica que esse “aluno corretor” no momento da leitura do texto sentiu dificuldade de ler algumas palavras devido ao traço da letra cursiva utilizado.

Um ponto interessante que foi observado nesses textos que haviam passado pelo processo de correção/revisão é que em alguns momentos nos deparamos com um “aluno corretor” que reconhecia a palavra grafada como sendo uma palavra incorreta, de acordo com a ortografia vigente e reescrevia de acordo com o padrão que considerava correto, o que nem sempre estava de acordo com a ortografia oficial, como podemos ver na imagem seguinte:

**Figura 15:** Texto com correção fora do padrão ortográfico



Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar que ao corrigir a palavra “home”, trecho em amarelo, o aluno lança a suas hipóteses a respeito do sistema de escrita ortográfico e escreve “homen”, ao corrigir a palavra “coneso”, trecho em laranja, o faz grafando “conessou”, vimos que o “aluno corretor” corrige, mas também não grafa as palavras dentro do padrão ortográfico, fato que aconteceu com vários textos. Assim, concluímos que esses alunos ainda não possuem domínio do sistema ortográfico e talvez essa prática possa não contribuir para a aprendizagem sistemática de ortografia como almejado pelo docente.

Podemos perceber que algumas dificuldades ortográficas abrangem um maior percentual de alunos, enquanto outras são pertencente a um grupo menor de alunos. Numa mesma série / turma podemos encontrar textos como o texto



**Figura 17** : Transcrição do texto do aluno X

Luiz era adevogado diverdade jogava carta  
nanoran estava grávida na ceu o filho  
di olivera noreu in assumiu o lurga  
negro vaita nanora bracos oribanavava  
Maria vidia verdura na feira um dia  
ela conhceu olivera omeçou ananora  
oliveira i ela tinha nedo das parou otoridade  
depois foi live sua libedade copora  
pequera lábios roxos negro  
Seu none Maria seu naceu de de oliveira  
Sua pel naro o filho creceu virou  
Adejogado seu nome Luiz oliveira  
levor chicotada deu bilicão nanoran  
já grade um hone direto lidade propia  
envolução Luiz Maria Luiza ela  
tinha gostava de namorava.  
Inteligente advogado folho luiza  
Ela ficou presa por eran queria sua  
lidadade queria fala com juiz sua lidade  
para solta luiza aproveitou sua vida nano e  
depois por Rio de janeiro batizado.

No texto do aluno X podemos verificar muitas lacunas que comprometem a construção da estrutura sintática e a continuidade, bem como a presença de muitos erros ortográficos. Porém percebemos um esforço do aluno para conseguir cumprir a atividade proposta, visto que mesmo diante da dificuldade que apresenta, não desiste de escrever e segue testando as suas hipóteses a respeito da grafia das palavras, como podemos perceber quando ele escreve “adejogado” num primeiro momento e “advogado” numa segunda tentativa o que também ocorre com as palavras “olivera” “oliveira”.



Assim, se faz necessário que os professores possam fazer um levantamento das dificuldades ortográficas dos alunos, o diagnóstico da turma norteará aquilo que deve ser considerado pelo professor no ensino de ortografia, mediante um ensino sistemático e reflexivo, pois, como afirma Moraes (2007) A ortografia é uma dificuldade permanente para todos os usuários da escrita. Por isso, o professor deve organizar o ensino de acordo com a natureza das dificuldades apresentadas pelos alunos.

Para isso se faz necessário que o docente possua um sólido conhecimento teórico a respeito de Fonética e Fonologia, competência comunicativa, aquisição da escrita, variação e estigmatização social, ortografia entre outros que o auxiliará em sua ação pedagógica permitindo assim um ensino respaldado na reflexão, em que regras e princípios se tornam objeto de investigação, e não somente a memorização, cópia e repetição mecânica.

#### **4.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

As reflexões feitas mediante a análise dos textos dos alunos do 6º e do 9º ano e das dificuldades percebidas no domínio do padrão ortográfico da língua com as quais nos deparamos nos levou a pensar em uma proposta de intervenção realizada por meio de oficinas pedagógicas direcionadas aos professores de LP que visem promover um diálogo entre os conhecimentos teóricos da Fonética e da Fonologia e a aplicação desses conhecimentos ao ensino da ortografia de nossa língua.

Essas oficinas visaram uma aplicação prática da teoria que norteia o estudo da Fonética e fonologia, ilustrada por atividades que favoreçam a prática docente, com alternativas que encorajem o professor de língua materna a buscar soluções para os problemas ortográficos de seus aprendizes de forma reflexiva e contínua pois, como afirma Cagliari (2009, p. 33), “ensinar português é ensinar como a língua funciona” e o estudo dessas áreas, as quais se coordenam e se complementam vem fornecer ao professor subsídios para uma real ação pedagógica, para que identifique as dificuldades dos alunos referente à produção

escrita e busque intermediar um processo mais eficaz de aquisição e o desenvolvimento da escrita.

#### 4.1.1 Oficinas

A sala de aula é um espaço de interação e construção de conhecimento, pois é a partir da vivência e a realização de tarefas em equipe que podemos promover e nos apropriar de uma construção coletiva de saberes, tendo no contato com o outro e com as suas experiências ricos momentos de aprendizagem. Nesse sentido, visamos oferecer como proposta de intervenção oficinas pedagógicas afim de aliar teoria à prática, em busca de um aprendizado mais significativo, norteado por situações concretas e um constante processo de ação-reflexão-ação.

Diante dessa proposta, o foco da oficina é o docente, a apropriação de um arcabouço teórico que possa nortear as práticas pedagógicas que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem e permitam refletir a respeito da língua e das dificuldades encontradas pelos alunos no processo de escrita, bem como promover atividades direcionadas pelo docente que oportunizem os educandos à aquisição de saberes que lhes serão essenciais para alcançarem o domínio do sistema ortográfico oficial e da modalidade escrita formal da língua.

Desse modo, a proposta de atividades buscará promover a construção do conhecimento e ocorrerá com base nos conhecimentos prévios, nas habilidades desenvolvidas, nos interesses e nas necessidades que foram surgindo na execução das atividades propostas.

As oficinas foram ofertadas em seis encontros presenciais e atividades extras, totalizando uma carga horária de 40h, das quais, seis encontros presenciais (cada encontro com duração de 6h totalizando 36h) e atividades extras tais como leitura, análise e organização de material (num total de 4h), organizados de modo a contemplar os conteúdos de embasamento teórico, a análise de texto dos alunos, o diagnóstico da turma e a elaboração de propostas de atividades e a socialização dos resultados.

A proposta de oficinas foi apresentada a equipe gestora e coordenação pedagógica da escola campo de pesquisa, nesse momento apresentamos os resultados preliminares que possuíamos e enfatizamos a necessidade de trabalhar junto aos professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais os conhecimentos de fonética e fonologia que poderiam auxiliar no ensino de ortografia.

A gestão da escola e coordenadora pedagógica aceitaram a proposta e viabilizaram para que as oficinas ocorressem nos momentos de estudo, prática corriqueira da escola, que ocorriam mensalmente junto a coordenadora pedagógica, assim ficou acordado a realização de uma oficina por mês, que aconteceria aos sábados das 8 às 14 horas, momento que seguiu os horários determinados pela escola visto que se davam em cumprimento das aulas atividades dos docentes.

Antes de iniciarmos as oficinas, organizamos junto a equipe gestora e coordenação pedagógica um momento para oficializar o convite de participação aos professores, pois mesmo a intenção sendo que todos participassem, fizemos inscrição para que participassem apenas aqueles que se sentiram motivados após o convite e possuíam interesse.

O nosso foco eram os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais, mas, atendendo à solicitação da equipe gestora, estendemos o convite a todos os professores de Língua Portuguesa da instituição por compreender que poderiam aproveitar o momento e ampliar o seu conhecimento a respeito do funcionamento da língua.

Assim, contamos com a participação de treze professores dos quais dois eram dos Anos Iniciais, um da turma de EJA, nove dos Anos Finais e uma coordenadora pedagógica. Dos professores envolvidos a maior parte possui graduação em letras e especialização no Ensino de Língua Portuguesa.

Dos treze professores participantes<sup>38</sup> 11 são graduados em Letras, 1 graduado em Biologia e 1 em Pedagogia, todos lecionam Língua Portuguesa. Desses, 09 possuem Especialização *Lato Sensu* em Língua Portuguesa e suas Literaturas, 02 em Psicopedagogia, 01 em Educação e Desenvolvimento Sustentável e 1 não possui curso de especialização. É um grupo que possui

---

<sup>38</sup> Todos os dados referentes aos professores participantes das oficinas foram recolhidos por meio de um questionário aberto.

ampla experiência no ensino de Língua Portuguesa visto que possuem entre 05 e 30 anos que lecionam a referida disciplina.

Ao serem questionados a respeito dos erros ortográficos dos alunos, ponto foco de nossa observação e análise, todos afirmaram que esses são muitos e frequentes e que se apresentam em todas as séries/ano, afirmam que na tentativa de sanarem esse problema trabalham com reescrita e revisão em todas as turmas que lecionam e para isso utilizam estratégias diversas tais como: o trabalho individual e coletivo em que os alunos identificam os erros ortográficos, analisam e corrigem; a correção de produções escritas realizada pelo professor que leva a seleção de um texto ou de erros para ser trabalhado com a turma; trabalho com a ortografia por meio de atividades escritas, reescrita coletiva entre outras.

Uma parte significativa desses professores afirma encontrar dificuldades para realizar esse trabalho, mas todos concordam que esse é um trabalho necessário e que, quando realizado, apresentam um resultado positivo.

Como o foco da intervenção era a promoção de oficinas pedagógicas direcionadas aos professores de Língua Portuguesa com o intuito de contribuir para o processo de ensino aprendizagem da língua, principalmente no que diz respeito à língua padrão escrita, levando o docente a repensar a natureza do erro ortográfico e orientar a sua prática embasado nos estudos fonético/fonológicos, buscamos por meio de um questionário aberto mapear os conhecimentos a respeito da área de fonética e fonologia que esses docentes possuíam e mesmo sendo quase 80% dos docentes graduados em Letras a maior parte (54%) afirmaram ter estudado essa disciplina na graduação, mas de forma superficial, com foco em teorias e sem um direcionamento em como aplicá-los na prática e no ensino de língua, enquanto 46% desses não tiveram acesso a essas disciplinas na sua formação inicial.

No quadro abaixo representado, observamos pelas respostas que os professores apresentam dúvidas a respeito do que trata as áreas de Fonética e Fonologia e confundem ou se equivocam ao defini-las, o que demonstra dificuldade em entender a atuação de cada uma dessas áreas, como por

exemplo, ao afirmar que a fonética estuda a escrita e a fonologia a fala, como pode ser observado na resposta 6 da tabela abaixo<sup>39</sup>:

**Tabela 28:** Conhecimentos dos professores sobre Fonética/Fonologia

Pergunta 1	Resposta dos docentes:
Você poderia apontar a diferença entre Fonética e Fonologia? Apresente uma.	(1) A Fonética estuda os sons de maneira isolada, descreve os sons e suas particularidades, o som da voz humana. Fonologia estuda as diferenças de sons individuais e intencionais quando há a junção de fonemas.
Você poderia apontar a diferença entre Fonética e Fonologia? Apresente uma.	(2) Fonética estuda os sons de maneira geral e a fonologia estuda de maneira específica os diversos sons da língua. (3) Fonética seria a escrita? Fonologia seria o som? Sinceramente, ainda tenho dúvidas. (4) Fonética estuda os sons da fala e a fonologia estuda os fonemas. (5) A fonética estuda os sons da fala (aparelho fonador) e a fonologia estuda as diferenças fônicas que se unem a diferenças de significado. (6) Fonética é a escrita e fonologia é a fala. (7) Uma trata da escrita e a outra da fala.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Ao percebermos o quanto esses docentes ainda se encontravam confusos, compreendemos a necessidade de aplicação dessas oficinas visando auxiliar o professor na ampliação de seus conhecimentos, pois como afirma Cagliari (2009, p. 29) “sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explicita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem”. Assim, sem os conhecimentos adequados das áreas de Fonética e Fonologia o professor sentirá dificuldade, por exemplo, em reconhecer a natureza e motivação que se encontra por trás do

<sup>39</sup> Do total de professores participantes todos responderam, mas na tabela apareceram apenas as respostas que diferiram uma das outras, visto que houve respostas idênticas, permanecendo apenas para não nos tornarmos repetitivos.

erro ortográfico desconsiderando as hipóteses e os conhecimentos linguísticos que o aluno lança mão no momento da escrita, tomando o erro de maneira pejorativa e não o compreendendo como etapa construtiva de um processo.

Na sequência apresentamos a descrição das oficinas detalhando as atividades realizadas em cada uma delas.

#### **4.1.1 Descrição das Oficinas**

##### *Oficina 1: O que acontece quando o aluno erra?*

Iniciamos o encontro promovendo uma reflexão a respeito da noção de “erro”, embasados por textos teóricos (NÓBREGA, 2013; MORAIS, 2012; CAGLIARI, 2009), os quais deram subsídios para uma melhor compreensão a respeito da noção de erro ortográfico, do sistema de escrita, da escrita padrão e da consciência fonológica. Refletimos sobre os processos de aquisição da escrita e o padrão ortográfico da língua portuguesa, além de discutirmos a respeito da variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2005) e níveis de formalidade da língua.

Após esse momento de leitura, discussão e estudo, organizados em grupos, elaboramos uma proposta de produção escrita no modelo de sequência didática pensado por **Schneuwly e Dolz** a ser desenvolvida em sala de aula pelos professores com os alunos do Ensino Fundamental.

Cada professor participante das oficinas elegeu uma série/turma para ser seu objeto de investigação, para isso tomaram como critério aquela que consideravam ser a mais problemática, aquela em que os alunos possuíam mais dificuldades com o padrão ortográfico oficial. Assim, os professores se organizaram para cada série/ ano ter duas turmas de investigação (5º, 6º, 7º, 8º e 9º Ano e duas turmas da 4ª Fase EJA)

Como atividade extra, os docentes aplicaram em suas respectivas salas de aula a proposta de produção escrita planejada no momento de oficina. De posse das produções escritas dos alunos, os docentes analisaram os textos, buscando identificar as dificuldades que os alunos possuíam, tomando os “erros”

por eles cometidos como ponto de partida para uma reflexão, visando uma prática mais eficaz e objetivando preencher as lacunas encontradas.

### *Oficina 2: Como está a escrita? Hora de diagnosticar.*

Iniciamos com uma roda de conversa para que os professores pudessem expor as impressões a respeito dos textos analisados, verificamos que alguns haviam circulado as palavras que apresentavam erro ortográfico e todos os docentes envolvidos trataram como se todos os erros fossem de uma mesma natureza, contabilizando a quantidade de palavras “erradas” que esses alunos escreveram e mediante o número se elevado, com muitas palavras erradas, ou não, com menos palavras erradas, iam lançando as suas impressões com comentários que afirmavam que *“uma turma apresentou mais erros que outras”*, ou *“a turma não apresentou tantos erros quanto imaginava”*, *“turmas mais iniciantes apresentaram mais erros que as turmas finais”*.

Mediante essa análise inicial e a reflexão provocada, pedimos que os professores listassem todas as palavras que fugiam ao padrão ortográfico e separassem em grupos as que apresentavam erros semelhantes, por exemplo, em um grupo ficariam todas as palavras que houve o apagamento alguma letra, em um outro todas as que acrescentaram letra, as que foram juntaram vocábulos, as que separaram de forma indevida, as que continham troca de letras e assim por diante.

Após essa listagem e separação em grupos de palavras começamos a refletir sobre o que motivou os erros, se esses eram de natureza fonética fonológica, causados pela interferência da fala na escrita ou se eram de natureza ortográfica, causados pela arbitrariedade da língua.

Para isso, formamos grupos, fizemos a leitura de textos (CAGLIARI, 2009; NÓBREGA, 2013) e analisamos a tabela de categorização (tabela 23, p.91) realizada pela pesquisadora com textos dos alunos do ano de 2016 apresentado em seção anterior.

### *Oficina 3: E agora o que fazer? Hora de firmar alguns saberes*

Essa oficina visou promover uma reflexão a respeito da fonética e fonologia e a importância dessas áreas para o ensino de língua portuguesa. Para isso, promovemos um estudo teórico a respeito dos objetos de estudo da fonética e da fonologia, dos seus conceitos básicos e dos processos fonológicos existentes que podem motivar desvios ortográficos (OLIVEIRA E MAGALHÃES, 2016; ROBERTO, 2016; SILVA, 2013; CAGLIARI, 2002; ), fizemos uma breve observação a respeito das fases de aquisição da escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999), constatando que os alunos das turmas investigadas possuem domínio do sistema alfabético, mas precisam desenvolver o domínio do padrão ortográfico.

Com base no estudo realizado, os docentes retomaram o levantamento dos “erros” cometidos pelos alunos em suas produções escritas e levantaram hipóteses a respeito dos processos fonológicos que os motivaram, embasados pelos conhecimentos de fonética e fonologia, podendo assim justificar as causas dos “erros” e das dificuldades encontradas pelos alunos no momento da produção escrita.

Como foi percebido que a maior parte dos erros, em todas as turmas, foi motivada pela interferência da fala na escrita (erros causados por transcrição fonética). Os professores organizaram atividades que visavam levar os alunos a tomarem consciência da relação entre som/ letra, visto que essa pode ter uma relação biunívoca, em poucos casos, e uma relação de concorrência ou determinada pelo ambiente contextual, o que ocorre com mais frequência na língua.

A fim de promover um ensino reflexivo sobre a língua e tentar resolver os erros ortográficos motivados pela relação fala/escrita, foram organizadas pelos professores as atividades descritas na tabela abaixo, as quais integram os eixos de leitura, oralidade e escrita e reflexão sobre os aspectos ortográficos da língua.

**Tabela 29:** Atividades da oficina 3

**Atividade 1 - Transformação do material sonoro em texto escrito**

Os alunos ouviram uma música (selecionada pelo professor da turma) após ouvirem e analisarem a música, fizeram uma compreensão oral. Em seguida, os alunos foram solicitados a copiarem a música, transcrevendo-a ortograficamente.

Após realizada a transcrição ortográfica, foi feita a revisão coletiva apontando os traços que distinguem o discurso oral do texto escrito.

**Atividade 2 – Sistematização das características da língua falada e das variações dialetais da língua portuguesa.**

Em grupos, os alunos fizeram a leitura de um texto (5º e 6º ano gênero fábula, 7º, 8º, 9º ano e EJA gênero conto), dramatizaram e depois produziram uma gravação em áudio, na qual precisavam ter atenção com a estrutura entonacional. Em aula seguinte, os grupos ouviram o áudio do grupo dos colegas e puderam perceber que havia variações na fala do colega e também na sua, o que gerou uma discussão a respeito da variação linguística. Em seguida, foi solicitado que os alunos trocassem os áudios entre os grupos de forma que cada grupo ficasse com um áudio que não fosse o seu, assim iriam ouvir o áudio e escrever a história. Com isso tínhamos por objetivo que os alunos percebessem que a forma que falam difere da representação gráfica e que, na fala, os sinais de pontuação são expressos por meio das marcas entonacionais.

**Atividade 3 – Adequação dos níveis de formalidade linguística**

Foram organizadas várias situações que exigiam dos grupos a utilização de uma linguagem com maior ou menor nível de formalidade. A atividade se deu por meio de um jogo.

A turma foi dividida em dois grupos, esses grupos foram subdivididos nos redatores e nos apresentadores que se invertiam a cada tarefa realizada, a função dos redatores era produzir o texto na modalidade escrita, enquanto os apresentadores faziam a produção na modalidade oral.

Cada grupo escolheu um cartão que continha as situações comunicativas tais como: (1) Produza um classificado divulgando o aluquel de um espaço em seu coração para ser publicado no jornal impresso de sua cidade e para ser divulgado na rádio local. (2) produza um bilhete para ser entregue a professora justificando a sua ausência na aula e uma mensagem para ser enviada ao grupo de WhatsApp<sup>40</sup> da turma solicitando que os seus colegas comuniquem a sua ausência na aula.

Para isso se fazia necessário que os alunos observassem as características da linguagem oral e escrita e o nível de formalidade o qual deveriam usar a fim

<sup>40</sup> O whatsapp é um aplicativo para smartphones, lançado em 2009, utilizado para troca de mensagens instantâneas, além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em

*de atender à necessidade comunicativa dos autores e como o uso inadequado do nível de formalidade pode comprometer a intenção comunicativa.*

Fonte: Dados da pesquisa.

Após essas atividades serem realizadas nas salas de aula, os professores sistematizaram a experiência e apresentaram os resultados no encontro seguinte.

#### *Oficina 4: O que os “erros” revelam?*

Iniciamos com o relato oral dos professores a respeito das atividades desenvolvidas, alguns não realizaram as três atividades planejadas, mas a maior parte realizou ao menos duas atividades que haviam sido planejadas na oficina anterior.

Com o decorrer dos relatos podemos perceber que os alunos se mostraram participativos e que demonstraram uma boa compreensão a respeito da distinção entre modalidade oral e escrita, reconhecimento e do uso de características próprias da língua falada, a análise das variações dialetais da língua portuguesa e o trato com os níveis de formalidade da língua e os objetivos linguísticos a que se propõem. Os professores envolvidos consideraram os resultados relevantes e positivos, promovendo assim uma reflexão a respeito dos resultados alcançados com realização das atividades.

Em seguida, realizamos estudo a respeito da categorização dos erros embasados nos estudos de Nóbrega (2013), Cagliari (2009), Bortoni-Ricardo (2005) e Zorzi (1998). Retomamos a análise das produções escritas dos alunos e das hipóteses levantadas na oficina 3.

Após leitura do material teórico de base, os docentes puderam confirmar ou refutar as hipóteses levantadas e produziram uma apresentação das conclusões a que chegaram, justificando, dentro dos conhecimentos de fonética e fonologia e dos processos fonológicos, os erros ortográficos percebidos nas produções escritas dos alunos.

#### *Oficina 5: A teoria colaborando com a prática.*

Essa oficina foi ministrada em parceria com o Prof. Dr. Rafael Bezerra de Lima, orientador desta pesquisa.

Nesse momento retomamos os conceitos básicos da Fonética e Fonologia diferenciando assim os seus objetos de estudo e reafirmando a relação de afinidade entre essas áreas, abordamos alguns conceitos básicos tais como: som, letra, fone, fonema, alofone, par mínimo, caracterização de vogais e consoantes, padrão silábico, transcrição fonética, processos fonológicos, promovendo assim uma reflexão a respeito das possibilidades de aplicação dos estudos fonéticos e fonológicos ao ensino de língua portuguesa e a compreensão dos erros ortográficos cometidos pelos alunos.

O momento seguiu com a análise dos erros ortográficos percebidos nas produções dos alunos e a tipologia desses erros.

Foi um momento em que muitas dúvidas puderam ser sanadas e muito do estudos teóricos serem revisitados.

#### *Oficina 6 – O que conseguimos? Hora de analisar*

Partimos de um estudo a respeito da organização do sistema ortográfico, baseado em Nóbrega (2013), no qual promovemos a reflexão a respeito da relação grafema/ fonema e das regularidades do sistema ortográfico.

Retomamos as produções escritas dos alunos e dentre elas cada professor elegeu uma para realizar o diagnóstico dos erros ortográficos observados, para essa produção revisitamos as categorizações de erros estudadas na oficina 4, dentre essas os docentes participantes decidiram realizar o diagnóstico ortográfico no modelo proposto por Nóbrega (2013) por considerarem mais didático. Assim, o diagnóstico ortográfico foi elaborado, como pode ser observado no anexo dessa pesquisa.

Os professores apresentaram as conclusões a que chegaram, análise dos dados obtidos e discutiram a respeito de possíveis propostas de atividades que seriam viáveis para sanar as dificuldades observadas.

Em seguida, os docentes produziram um depoimento (relato), alguns o fizeram oralmente, outros por escrito, sobre a importância da fonética e da fonologia para o ensino de língua portuguesa e como esses conhecimentos

poderão os auxiliar no ensino/aprendizagem da ortografia, apresentando ainda a sua apreciação pessoal a respeito das oficinas ofertadas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa aponta para a necessidade de um trabalho sistemático com a ortografia, pois o aluno necessita ser conduzido à um ensino reflexivo que o possibilite compreender os mecanismos de funcionamento que envolva a língua escrita.

Concluimos esta pesquisa ainda com muitas inquietações, as quais perpassam o ensino-aprendizagem de LP e o domínio do sistema ortográfico oficial, pois, como podemos observar, a ortografia é muito cobrada dentro e fora do ambiente escolar, refletindo no meio social, mas vem sendo trabalhada de forma superficial e/ou extremamente normativa, seguida de metodologias de repetição e atividades mecânicas que não vêm contribuindo de forma efetiva com o domínio da modalidade escrita padrão.

O domínio da ortografia é lento e requer que o aluno mantenha um contato constante com a modalidade escrita da língua, sendo um trabalho a ser realizado durante todo o período de escolarização. Pesquisas realizadas por Zorzi (1998) apontam que mediante o processo de escolarização a tendência é a diminuição progressiva dos desvios ortográficos na escrita desses estudantes.

Com a análise do *corpus* dessa pesquisa, pudemos perceber que o domínio da escrita ortográfica ainda se apresenta como uma dificuldade relevante para os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e que os professores desse ciclo, por vezes, não sabem lidar com esse problema, não adotando estratégias pedagógicas que visem sanar essa lacuna no ensino-aprendizagem da modalidade escrita da língua.

Dessa forma, entendemos que a análise dos erros ortográficos nas produções escritas desses alunos e o conhecimento a respeito dos processos fonológicos aos quais se relacionam precisam ser foco de atenção durante todo o processo de escolarização e não deve restringir-se apenas à fase de alfabetização e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo essa apenas a fase que se inicia o processo de aquisição da escrita, mas esse domínio não está concluído no momento que o aluno encerra esse ciclo, esse é um processo contínuo e que requer um estudo reflexivo e sistemático.

Sendo assim, um dos caminhos pensados para que possamos sanar as dificuldades ortográficas apresentadas pelos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental é a promoção de um ensino sistemático de ortografia que sensibilize o despertar de uma consciência da existência de dois planos de representação da língua, o fonético e o escrito, essa tomada de consciência por meio de ações pedagógicas que promovam um estudo sistemático da ortografia poderá evitar os erros ortográficos que possuem motivação fonética.

Porém, para que possamos chegar ao aluno se faz necessário partirmos de um trabalho com o professor, assim, junto aos nossos pares, por meio das oficinas pedagógicas buscamos meios de nos capacitarmos para o trabalho com a ortografia em sala de aula, aprofundando assim o nosso conhecimento e dando à ortografia o espaço devido nas aulas de LP, tomando-a como objeto de ensino em si.

Buscamos, nesta pesquisa, refletir a respeito do domínio que os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental apresentam sobre a ortografia, visto que a maior parte dos estudos se voltam para a fase de alfabetização e/ou Anos Iniciais. Além disso buscamos refletir a respeito da contribuição da Fonética e da Fonologia para o ensino aprendizagem de LP.

A partir da análise das produções textuais dos alunos do 6º e 9º ano podemos observar que algumas dificuldades ortográficas foram solucionadas ao longo do processo de escolarização, enquanto outras ainda permanecem. A essas que persistem, se faz necessário que voltemos nosso olhar em busca de verificar o porquê dessa permanência e quais os caminhos que podem ser trilhados em busca de efetivar o domínio do sistema ortográfico.

Percebemos com essa análise que a maior motivação para os erros ortográficos foi a interferência da fala na escrita, o fenômeno da transcrição fonética foi o mais relevante dentre todos os processos fonológicos observados, o que nos leva a considerar que esses alunos ainda não tomaram consciência que a língua oral e escrita são modalidades distintas que possuem mecanismos de organização próprios, não podendo a escrita ser interpretada como uma mera representação da fala.

Ainda percebemos a persistência de problemas como o uso indevido de letras, a hipercorreção, a modificação da estrutura segmental das palavras incluindo inversão, supressão e acréscimo, juntura intervocabular e

segmentação, apresentação de forma morfológica diferente e ainda dificuldade no traço de algumas letras como g, q, h, m e n, fato que apresentou um número reduzido mas que se faz considerável devido a etapa de escolarização que esses estudantes se encontram.

Essas ocorrências demonstram que esses alunos ainda não se apropriaram do sistema ortográfico, mas que estão lançando suas hipóteses a respeito da forma ortográfica que as palavras possuem. Assim compreendemos o erro como uma etapa do processo de ensino aprendizagem e, a partir da diagnose desses, passamos a repensar o ensino de ortografia e assumimos uma metodologia que adota o erro como uma ferramenta que permite por meio de sua análise refletir como se dá o funcionamento da língua e os processos fonológicos que ocorrem no momento da escrita desses alunos, o que nos possibilitou a direcionar as nossas ações visando auxiliar os alunos no processo de domínio do sistema ortográfico.

Ao reconhecermos, após diagnose, as dificuldades ortográficas desses alunos, consideramos imprescindível uma intervenção que se voltasse aos docentes, visto que a sua atuação junto aos alunos é fundamental para o desenvolvimento da competência linguística desses.

Com o olhar voltado para a compreensão dos erros ortográficos cometidos pelos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e na tentativa de responder as inquietações que motivaram essa investigação, foram ofertadas oficinas pedagógicas a todos os professores de LP da escola campo de pesquisa, oficinas essas que permitiram a reflexão a respeito dos processos fonológicos que se materializavam na produção escrita desses alunos e quais persistiram acompanhando-os até a fase final do ensino fundamental.

Nas oficinas buscamos investigar os erros mais frequentes e recorrentes nas produções dos alunos do 6º e do 9º ano para assim repensarmos nossas ações pedagógicas diante de tal problema e buscarmos metodologias as quais possibilitem sanar as dificuldades ortográficas que estão a persistir na escrita desses alunos.

Por meio do *corpus* coletado e analisado em 2016 e das produções dos estudantes que compõem as turmas dos professores participantes das oficinas constatamos que os erros ortográficos mais recorrentes se davam pela

interferência da fala na escrita, tendo esses alunos a fala como padrão para a escrita.

Mediante essa constatação, tomamos o estudo da Fonética e Fonologia como ferramenta para nos auxiliar na compreensão dos processos fonológicos observados, bem como repensarmos estratégias pedagógicas que nos permitam promover um ensino reflexivo da ortografia.

Nosso objetivo principal foi que os professores possam compreender que a Fonética e a Fonologia possuem fundamentos essenciais para o ensino da língua materna e que o estudo dessas áreas possibilita uma reflexão em relação à forma como os erros ortográficos são compreendidos e a natureza que possuem, desfazendo o mito de que o aluno erra por desleixo, falta de atenção, incapacidade ou fracasso no processo de ensino-aprendizagem.

Consideramos significativa a aplicação da proposta de intervenção, no entanto sabemos que ainda o desafio é grande e esse é um passo inicial o qual necessita de continuidade e apenas com mais momentos de estudo, discussão e formação conseguiremos atingir os objetivos propostos.

Assim, em busca de solucionar essa dificuldade de apropriação do sistema ortográfico, tão frequente em nossas salas de aula, se faz necessário um trabalho sistemático, consistente e contínuo com a ortografia que perpassa por todo o período de escolarização e que não se limite a momentos estanques, sendo essencial para isso uma formação sólida e uma reflexão constante dos professores envolvidos nesse processo.

Reconhecemos os esforços desses docentes na busca de encontrar caminhos que levem os alunos a superar suas dificuldades ortográficas, bem como compartilhamos das inúmeras dificuldades vivenciadas em relação ao ensino aprendizagem da modalidade escrita da língua, sendo a adequação à ortografia oficial mais um entre tantos saberes que precisam ser acionados no momento da escrita.

Portanto ressaltamos que a diagnose dos erros ortográficos a partir da análise dos textos dos alunos é uma prática que nos apontou uma contribuição satisfatória para a compreensão das hipóteses lançadas pelos estudantes e dos fenômenos linguísticos envolvidos na construção dessas, nos fazendo perceber quais os conhecimentos parciais já construídos e quais precisam ser ampliados, podendo assim o professor realizar um trabalho direcionado para minimizar

esses problemas por meio de atividades que envolvam a reflexão e o respeito a heterogeneidade da língua.

Como afirma Bortoni-Ricardo (2005) um professor pesquisador é aquele que se compromete a refletir a sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver ações que a melhore, mantendo-se aberto a novas ideias e estratégias. Ressaltamos que esse foi o perfil do docente participante das oficinas, esses encararam o desafio proposto participando da investigação das suas turmas, adotando uma visão pedagógica e didática do erro, não se limitando à descrição dos erros, mas utilizando-os para pautar e orientar as suas ações a fim de saná-los.

Em vista disso, evidenciamos a necessidade que a escola oportunize o desenvolvimento de uma escrita adequada aos padrões ortográficos que são exigidos nas situações de escrita monitorada bem como que a ortografia possa assumir o seu devido lugar nas aulas de LP por meio de um ensino sistemático e reflexivo que garanta o seu tratamento enquanto objeto de estudo em si, visto que há algum tempo o seu ensino vem sendo bastante negligenciado.

Entendemos, por fim, que este estudo pode favorecer outras pesquisas mediante a análise das produções escritas dos estudantes dos Anos Finais do ensino como o desenvolvimento de jogos pedagógicos, a análise de rasuras nas produções textuais, o uso de estratégias como ditado e auto ditado para compreensão do sistema ortográfico. Com isso pode-se apontar interesses diversos que podem auxiliar as atividades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e estudos mais aprofundados envolvendo a Fonética, Fonologia e a sua contribuição para o ensino de LP.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro?** Um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola, 2001.

\_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, C. A escrita como desenvolvimento das relações interpessoais. In: BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2007.

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

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise Fonológica:** Introdução à teoria e a prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CALLOU, D.; Leite, Y. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. Zahar. Rio de Janeiro. 1999.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita:** como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo, SP: MemnonFAPESP, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HORA, D. da. **Fonética e Fonologia**. UFPB, 2009. (mimeo)

HOUAISS, Instituto Antonio. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 2002.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2009.

LENER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliações da aprendizagem escolar**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, R. V. (2012). Ditongo. In: Hora, D. da, PEDROSA, L.L.R.(ORGS) **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 161-182.

MARCUSCHI, L. A. Gênero textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (ORGS) **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-34.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MELO, K. L. R; REGO, L.L.B. **Inovando o ensino da ortografia na sala de aula**. Cadernos de Pesquisa: 105, 1998, p. 110-134.

MORAIS, Arthur Gomes de. **O aprendizado da Ortografia**. São Paulo: Ática, 2007.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

OLIVEIRA, Dermeval da Hora. **Fonologia, variação e ensino**. 1ª ed. Natal: EDUFRN, 2016. (E-book – PDF)

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

SEARA, Izabel Christine. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: LLV/ CCE/ UFSC, 2011.

SILVA, Alexandro da. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SILVA, Thaís Cristófar. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10. ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Thaís Cristófar. Consciência fonológica. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de

Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>. Acesso em: 24/01/2017.

SIMÕES, Darcilia. **Considerações sobre a fala e a escrita fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, M. (2004, jan./abr.). **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, (25). Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_arttext)>. (Acesso em: 7 fev. 2007).

SORDI-CHIKAWA, Cláudia. **Variação lingüística e o ensino da ortografia:** Uma reflexão teórica. UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ., Londrina, v. 4, n. 1, p. 43-46, jun. 2003.

STAMPA, M. **Aquisição da leitura e escrita:** uma abordagem teórica e prática a partir da consciência fonológica. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever:** a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## ANEXOS

### Anexo A – Propostas de produção das turmas

#### Conto trabalhado pelo docente nas turmas de 6º ano “O filho de Luísa”



##### O FILHO DE LUÍSA

Uma boa história pode começar de qualquer maneira. Esta começa com uma quitandeira da Bahia.

Chamava-se Luísa. O sobrenome deixou para dizer depois. Luísa era pequena, bem negra e tinha lábios roxos – diferente de quase todo mundo, que tem lábios cor-de-rosa. Outra coisa: a maior parte dos negros da Bahia, naquele tempo, era escrava. Luísa não. Por quê?

Não sei. Quando começou esta história, ela já era livre – e nada, nada sabemos dela antes disso.

Luísa também não era cristã. Era um problema? Para as autoridades era. Tinham receio de negros que não fossem cristãos. “Se acreditam em outros deuses”, pensavam, “podem pedir ajuda a eles e esses deuses vão ajudá-los contra nós. É melhor, aqui na Bahia, só permitir o deus cristão.”

Para Luísa, porém, ter outra religião não era problema. Ela achava que todo mundo pode ter a sua. Quanto mais religiões e deuses, melhor. Quem estava certo nesse ponto? Não sei. Queria apenas contar uma história e já estou enredado em discussão.

Luísa tinha outra estranheza. Quer dizer, que se considerava estranheza.

Namorava negros e brancos. Não olhando a cor, se apaixonava dia sim, dia não. Tinha uma queda especial por sujeitos de mão cabeluda.

– Beleza não põe mesa – dizia para as amigas. – Tem mão cabeluda? É meio caminho andado.

Uma tarde veio à quitanda um certo Oliveira.

Luísa o primeiro que viu foram as mãos. Servia. Uma hora que Luísa saiu do balcão para pegar uns tomates, Oliveira sapcou-lhe um beliscão no pescoço. Luísa respondeu com uma ombrada que jogou Oliveira no chão. Era a paquera da época. Naquele mesmo dia começaram a namorar firme. Ai não teve mais beliscão nem ombrada.

Não há mal que sempre dure. Nem bem. Luísa fazia parte de uma sociedade secreta de negros malês. Eram negros de religiões não-cristãs, que preparavam uma revolta pela liberdade de todos os escravos da Bahia.

Religiões não-cristãs, na verdade, eram duas: a muçulmana e o candomblé. Luísa era muçulmana e simpatizava com o candomblé, de forma que era a pessoa ideal para o movimento.

Em fevereiro de 1835, estourou a revolução dos malês. Luísa foi presa e comeu o pão que o diabo amassou. Castigada com duzentas chibatadas, teve hora que ela desejou ter morrido. Pensou que ia apodrecer na cadeia. Mas, um belo dia, quem veio

soltá-la? Oliveira. Ele era branco e foi ao juiz com uma conversa comprida: ia se responsabilizar pela quitandeira e coisa e tal.

Luísa, é claro, ficou muitíssimo agradecida. Foram andando pela rua e ela contou uma coisa para ele: estava grávida e tinha sido uma sorte não perder a criança. Oliveira também contou uma coisa: era jogador profissional de cartas. Estava vendo aquele chapéu de pissandó, aquela medalha de São Judas Tadeu de ouro trinta quilates? Tinha ganho no sete-e-meio.

Quando fez nove meses, nasceu um menino.

Batizaram-no Luís, mas não vou dizer o sobrenome.

Era negro fosco como Luísa e tinha a testa alta e o nariz fino como Oliveira. Não sei se disse que ele era português. Oliveira gostava sinceramente de Luísa. Então, dando sorte no jogo, abriu uma loja para ela vender doces de alfenim.

Luísa continuava agradecida. Jurou que não ia mais se meter em revolução. Em troca, Oliveira jurou que ia procurar trabalho honesto e largar os ases e os curingas.

Nenhum dos dois cumpriu o prometido. Um dia estourou nova revolução de malês. Luísa combateu e voltou a ser presa. Oliveira arrombou uma dívida grande no jogo. Ai, pegou o filho:

– Vou te apresentar a um velho amigo, no cais da Ribeira.

Quando se aproximaram desse amigo, falou: “Esse é meu filho, que te falei”. Piscaram o olho. O homem, zaque! Botou algemas no garoto.

– Pai, manda ele me soltar! – pediu Luisinho.

Oliveira foi escapulindo de mansinho:

– Perdão, meu filho. Mas foi tua mãe que mandou te vender. Você ainda vai ser feliz.

Luisinho, acorrentado no porão, chorou até o Rio de Janeiro.

Os anos passaram. Do Rio, Luís foi vendido pra São Paulo.

Subiu a pé, acorrentado pelo pescoço, a Serra do Mar. Era inteligente e determinado como a mãe – que, agora posso dizer, se chamava Luísa Mahin. O sofrimento da escravidão não o destruiu. Uma das suas tarefas era estudar com os filhos do senhor.

Aproveitou para aprender o que eles tinham preguiça de aprender.

Se tornou rábula, que quer dizer advogado sem diploma.

Começou provando no tribunal que tinha direito à liberdade, pois era filho de uma mulher livre. Em seguida, iniciou – junto com outros estudantes e jornalistas – a Campanha Abolicionista.

Conseguiu, ele sozinho, libertar mais de mil escravos, provando na Justiça que eles tinham direito à liberdade porque tinham sido escravizados depois da proibição do tráfico. Seu nome e sobrenome:

Luís Gama.

Um dia, voltou à Bahia e procurou o pai. Tinha morrido. Procurou a mãe. Não acreditou nunca que ela o tivesse vendido. Luísa tinha partido. Mas o nome de Luís Gama ficou, para sempre, na História do Brasil, como uma figura pioneira da Campanha Abolicionista.



## Proposta de produção textual para as turmas do 9º ano

### ATIVIDADE AVALIATIVA DE LÍNGUA PORTUGUESA

#### PRODUÇÃO DE TEXTO

Escreva um artigo de opinião sobre **O uso do celular na sala de aula**, posicione-se a favor ou contra, defenda seu ponto de vista com argumentos convincentes.

---

## Anexo B

### Análise dos textos dos alunos – Diagnóstico Inicial

#### Produção do aluno 1

Minha opinião sobre o preconceito

O preconceito é uma das coisas que acontece no dia-a-dia de todos nós porque cada um tem uma diferença, como cor de pele, o <sup>1</sup>gêito do seu cabelo, sua religião, como <sup>2</sup>o <sup>3</sup>coi ser verde e etc.

Mas nos temas que para com isso porque não disse boa a bem de cada pessoa e algumas palavras que você dizigem a uma pessoa, e do <sup>4</sup>gêito que fala, você pode causar o preconceito, e pode acontecer <sup>5</sup>na <sup>6</sup>qual momento da sua vida, mas eu falo porque foi aconteceu <sup>7</sup>com <sup>8</sup>meu irmão e num <sup>9</sup>tempo muito tempo não, dos meus irmãos eu sou o <sup>10</sup>Barbula e também o mais escuro no tom de pele <sup>11</sup>do <sup>12</sup>que eles, mas nunca meus irmãos tiveram preconceito por mim ser meu irmão e <sup>13</sup>ela a pele mais escura <sup>14</sup>do <sup>15</sup>que a deles, mas foi num dia que eu fui na casa de uma vizinha aqui da minha rua que eu ia chamar minha irmã, mas só que as vizinha <sup>16</sup>de <sup>17</sup>depois da vizinhança, ninguém <sup>18</sup>faz <sup>19</sup>preconceito <sup>20</sup>pra <sup>21</sup>meu irmão, mas voltando a minha vida, quando eu fui <sup>22</sup>br <sup>23</sup>chamada <sup>24</sup>linda o nome da filha da vizinha, aí quando eu chamei da <sup>25</sup>que <sup>26</sup>me atendeu foi ele que me falou como dizido, "Tu é irmão dela como", mas da <sup>27</sup>fi e <sup>28</sup>isso, aí nos fomos <sup>29</sup>pra <sup>30</sup>ela mas é assim que acontece, mas eu não <sup>31</sup>li <sup>32</sup>que <sup>33</sup>porque não <sup>34</sup>importe <sup>35</sup>que <sup>36</sup>você <sup>37</sup>fala <sup>38</sup>mau de mim eu nunca vou fazer nada disso que você pensa.

Eu sempre falo <sup>39</sup>pra <sup>40</sup>meus amigos nunca fiquem uma

perceber pela aparência, porque eu já fiz isso com uma pessoa  
que no começo só via ele mas quem conhecia mas eu já  
julgava ele, mas depois que eu conheci ele, nós agora temos  
amigos bem próximos mas eu sei que ninguém é perfeito  
mas não muda esse mundo porque há nós contra  
esses preconceitos racial e social, podemos começar uma  
vez que ninguém julgue uma pessoa pelo seu aspecto  
físico e o status social, por nós mesmos ninguém não  
julgar o próximo só de olho na próxima, talvez pode  
começar a mudar que muitas atitudes que nós  
aprendemos que temos que julgar as pessoas só por olhar.

## Análise do grupo de professor 1

- ① Regularidade Contextual: troca de J/G
- ② Uso do ç no lugar do v pode ter sido causada por falta de atenção.
- ③ Hipercorreção: acréscimo do n em posição de coda. (S<sub>z</sub>/S<sub>ur</sub>)
- ④ e ⑤ Segmentação: hipersgmentação
- ⑥ Origem etimológica: troca de ç/SS em contexto arbitrário.
- ⑦ Segmentação: hiposegmentação
- ⑧ Interferência da fala: apagamento do n.  
(É para marcar a tonicidade se utilizou o acento agudo.)
- ⑨ Interferência da fala: Redução do parafona.
- ⑩ Hipercorreção: acréscimo do n em posição de coda. (lá/l<sub>an</sub>)
- ⑪ Segmentação: hiposegmentação
- ⑫ Apagamento: Supõe-se que o apagamento do m por causa de um deslize. (quem/que)

- (13) Monotongação: apagamento do i de di-  
longo li.
- (14) Regularidade Contextual: troca de M/N.
- (15) Segmentação: hiposegmentação.
- (16) Regularidade Contextual: troca de M/ão.
- (17) Regularidade Contextual: troca de L/U.
- (18) Interferência da fala: junção da preposição para + o artigo e. (houver uma redução da preposição).
- (19) Origem etimológica: troca do Ç/SS em con-  
texto arbitrário. (Contexto intervocálico).
- (20) Troca do e por l por causa de deslize.
- (21) Apagamento da marca de razalidade.  
(ninguém / ninguém)
- (22) Interferência da fala: omissão de r em  
contexto que envolve regularidade morfológica.
- (23) Mesma justificativa do (22).

- 11
- 24 Representação de sílabas não canônicas: omissão do r.
  - 25 Mesma justificativa do 1).
  - 26 Acréscimo do r. (hipercorreção)
  - 27 Regularidade Contextual: troca G/GU.

O aluno inicia o texto com uso dos parágrafos, marcando uma estrutura básica com apenas três (introdução, desenvolvimento e conclusão), não fazendo uso adequado da pontuação nem da acentuação. Ele apresenta dificuldades no uso da concordância e dos conectores.

Em relação ao tema, ele não fugiu ao que lhe foi proposto, apesar de ainda manter uma estrutura rudimentar do gênero textual.

## A vassoura roadista.

— Num lugar muito distante, morava uma bruxa que gostava muito de lixo. A casa<sup>1</sup> estava cheia de<sup>2</sup> sujeira (avia papel,<sup>3</sup> garrafa plástica,<sup>4</sup> comida e etc. Quando foi um dia ela estava<sup>6</sup> cansada de<sup>7</sup> tanta sujeira e<sup>8</sup> resolveu limpa, mas não avia vassoura foi<sup>10</sup> aí que ela lembrou que no meio da sujeira avia um<sup>11</sup> brinquedo, e resolveu transformar em vassoura,<sup>12</sup> só que ela esqueceu que era um arão e arão<sup>13</sup> (arvora) a vassoura como foi a<sup>14</sup> arvora. E deu muito trabalho para ela<sup>15</sup> para e ela parou e a bruxa conseguiu limpar a casa.

— Quando foi no seu dia ela resolveu<sup>16</sup> passe-a com a vassoura e ela



//

## Análise de texto, turma 7º ano F.

A aluna produziu um texto narrativo utilizando elementos da Tipologia textual onde encontra-se personagens, marcas de temporalidade, ambiente, traça um enredo coerente, há clímax e apresenta um desfecho.

Mesmo sendo um texto escrito ele traz algumas marcas da oralidade, apresenta problemas de pontuação bem como de acentuação. Usa o travessão para fazer a marcação dos parágrafos.

Apesar de apresentar alguns erros ortográficos a aluna possui domínio da tipologia narrativa, produzindo um texto coerente e de acordo com a proposta que foi solicitada.

1. Translineação: separação silábica indevida
2. Regularidades contextuais: troca de y | g.
3. Origem etimológica - Omissão do h no início das palavras.
4. Regularidade contextual - Troca de RR | R.
- 5 e 7 - Regularidade contextual - Troca de m | n.

6 - Regularidade contextual - Troca de S/C

8 - Interferência da fala - Omissão do L.  
Hipercorreção duplicar a letra E.

9 - Interferência da fala - Omissão do R.

10 e 12 - Pontuação Gráfica - Omissão de acentos em monossílabos tônicos.

11 - Regularidade contextual - Omissão de marcas de nasalidade.

13 - Interferência da fala - Acréscimo do A no verbo VOAR e acréscimo do U, formando um ditongo, hipercorreção na palavra.

14 - Interferência da fala - Acréscimo do A e omissão do R final.

15 e 19 - Interferência da fala - Omissão do R final.

16 - Interferência da fala - Omissão do R.  
Translineação: separação silábica indevida

17 - Transcrição da fala - Redução do ditongo - ou > o em contexto envolvendo regularidade morfológica.

Produção de <sup>2</sup> conto

0 patinho feio

Era uma <sup>3</sup> vez um pato que <sup>4</sup> vareu  
 muito feio e era triste, <sup>5</sup> por os patos  
 da fazenda, <sup>6</sup> porque ele era muito <sup>7</sup> esquizado \*  
<sup>8</sup> pequeno que <sup>9</sup> ele era <sup>10</sup> rejeitado, então um  
 dia <sup>11</sup> fugiu da fazenda <sup>12</sup> para um  
lago <sup>13</sup> de <sup>14</sup> shorardo, <sup>15</sup> então um  
 dia <sup>16</sup> ele <sup>17</sup> tava na <sup>18</sup> maje de uma lagoa  
 e <sup>19</sup> foi um <sup>20</sup> gus igual, a <sup>21</sup> ele <sup>22</sup> então ele  
<sup>23</sup> se <sup>24</sup> meteu com o <sup>25</sup> banda e <sup>26</sup> percebeu que  
<sup>27</sup> ele <sup>28</sup> não era pato e <sup>29</sup> sim um timó  
<sup>30</sup> seguir então ele vive feliz para sempre.

### Análise do grupo de professor 3

#### Análise de texto, Turma 7º ano "H"

O aluno produziu um recorte do conto = O patinho feio, ele apresentou os elementos principais da história, omitiu algumas partes importantes.

O texto apresentou o uso indevido da letra maiúscula, não marcando o parágrafo e fazendo o uso inadequado da pontuação.

Pela organização do texto é possível perceber que o aluno compreendeu a estrutura e tipo narrativo, porém na escrita ainda apresenta traços rudimentares da estrutura. O mesmo usa marcas da oralidade na escrita, demonstrando muita dificuldade no domínio da ortografia.

Escreve em blocos, apresenta frases incompletas, faz uso de alguns marcadores temporais.

Estes são os erros ortográficos encontrados no recorte do texto:

1 - Regularidade contextual = apagamento do "i" do dígrafo "gu".

2 - Regularidade contextual = troca N/M.

3 - Regularidade contextual = troca Z/S em contexto arbitrário.

4 - Origem etimológica = troca sc/s

5 - Irregularidade = apagamento do "i" na sílaba

ba travada pós - pos

6. Regularidade contextual = troca N/M

7. Representação de sílaba não canônica = omissão do R em posição de coda

8. Origem etimológica = troca S/Z em contexto irregular. Uso indevido da letra maiúscula.

9. Segmentação = hiposegmentação, interferência da fala: troca O > U em contexto irregular.  
Regularidade contextual: troca de SS/S.

10. Regularidade contextual = troca J/G

11, 15 e 23 - Regularidade contextual = troca N/M

12. Omissão da sílaba "te" da palavra "triste", possivelmente por um deslize, por não haver no contexto nenhuma interferência da fala.

13. Interferência da fala: troca e/i.

14. Origem etimológica: desconhecimento da palavra Troca ch/sh

16. Interferência da fala: redução do verbo "estar", "tava".

tilibra

17. Representação da sílaba não canônica: omissão do R em posição de coda silábica.  
Regularidade contextual: troca G / ʒ. Interferência da fala: omissão da marca de nasalidade, M.

18 e 26 - Deslize, provavelmente, em função apresentou o corte da letra "l", devido a proximidade de palavras escritas com T.

19. Oposição sonora/murda: V / F.

20. Regularidade contextual: omissão de marca de nasalidade.

21. Interferência da fala = troca -E > -I.

22. Representação da sílaba não canônica: omissão do S em posição de coda.

24. Interferência da fala: omissão do R.  
Regularidade contextual: troca C / ʒ.

25. Interferência da fala = troca E / I

27. Regularidade contextual: troca C / ʒ.  
Interferência da fala: troca E / I.  
Supercorreção: acréscimo de R final. Acréscimo da vogal I construindo sílaba.

28. Segmentação = hiposegmentação.

29. Hipercorreção = troca U/L em contexto envolvendo regularidade morfológica.

30. Origem etimológica = troca de Z/S em contexto arbitrário.

LÍNGUA PORTUGUESA

Produza um texto de acordo com o tema: O racismo no Brasil

O <sup>1</sup>racismo no Brasil é atitude preconceituosa e <sup>2</sup>discriminatória <sup>3</sup>contra indivíduos de determinada raça. O racismo é <sup>4</sup>comum no dia a dia e as <sup>5</sup>pe-  
<sup>6</sup>soas por estúpidas criam a <sup>7</sup>inferioridade.

No Brasil tem muitas pessoas misturadas tem brancos, negros, pessoas de religião diferentes. Não há <sup>8</sup>viu nos <sup>9</sup>formais <sup>10</sup>exemplos de pessoas de classe alta <sup>11</sup>que mandam mendigos. Mulheres

<sup>12</sup>ganham salários mais baixos que os homens, <sup>13</sup>homens sendo agredidos nos ruas etc.

Quando <sup>14</sup>falamos em racismo o primeiro <sup>15</sup>preconceito é contra os negros. Quem critica os outros, pode passar 3 anos de prisão <sup>16</sup>.

O que fazer para acabar com o racismo e o preconceito? Primeiro não aceitar o <sup>17</sup>edifício de <sup>18</sup>abre-  
mido os negros, os <sup>19</sup>índios ou qualquer <sup>20</sup>raça, nem <sup>21</sup>inferiores <sup>22</sup>além as outras e permitir que um país <sup>23</sup>lão <sup>24</sup>diversos a <sup>25</sup>discriminação racial ainda exista. <sup>26</sup>Se-  
gue que <sup>27</sup>carde nos <sup>28</sup>viu e da <sup>29</sup>mesma <sup>30</sup>cer e <sup>31</sup>mentem <sup>32</sup>de nos <sup>33</sup>melhores do que o outro por <sup>34</sup>temos <sup>35</sup>pele <sup>36</sup>diferente.

## Análise de texto - Turma 9: "D"

O estudante demonstra segurança da apropriação dos parágrafos, não fugiu do tema, ainda que, em algumas partes não expresse ideias de forma organizada e coerente. Apresenta dificuldade na pontuação e acentuação e uso inadequado da letra maiúscula.

Em análise da estrutura do texto, apresenta organização, percebendo-se que possui um domínio inicial. Também usa em seu texto, partes do texto motivador que deixa a desejar quanto a originalidade das ideias.

1/15/19/12/15/20/22/23 → Regularidade contextual  
troca M/N.

2 - Desconhecimento da origem etimológica - troca P/E, desconsidera o contexto semântico na seleção de palavras parônimas, hipercorreções.

3 - Regularidade contextual - troca N/M.

4 - Hipercorreções - I/E; interferência da fala - apagamento do e no ditongo ue.

6 - Acentuação gráfica; trata-se da conjunção e.

7 - Hipercorreção - troca I/E

8 e 23 - Omissão do R na primeira sílaba.

10 - Redução do ditongo EI > E.

11 - Redução do ditongo AI > A. **DSTQSS**

13 - Regularidade contextual - troca C/S

14/16/18 - Hipercorreção - troca I/E

17 - Não fez uso do e - usou o c que aparenta deslize.

19 - Desconhecimento da origem etimológica - troca I/E, desconsidera o contexto semântico.

21 - Acréscimo de acento agudo em monossílabo átono.

## Anexo C

### Comentários de alguns participantes a respeito das oficinas

#### Comentário 1

As oficinas com Rosiely foram muito produtivas, pois esclarecemos muitas dúvidas acerca dos erros dos alunos. Os professores gostaram muito, pois ela trouxe sugestões de atividades e jogos para facilitar a compreensão dos discentes sobre a ortografia. Precisamos de momentos de formação continuada assim, com ações práticas que facilitem o ensino e a aprendizagem.

Águas Belas, 03 de novembro de 2017.

## Comentário 2

As oficinas foram muito produtivas. O aprendizado que nos foi oferecido mostrou que sempre precisaremos nos atualizar e que o conhecimento é sempre inacabado. Além disso, as oficinas foram bem atrativas, com ótimo material e bem transmitidas por nossa orientadora Rosyelly.

Durante as oficinas nos revimos conhecimentos que já avíamos aprendido, porém passado de uma forma diferente; construindo e reconstruindo conceitos para compreendermos como passar para os alunos de uma maneira clara e concisa ou, pelo menos, tentar fazer essa transmissão de conhecimentos de forma mais objetiva possível.

As oficinas foram importantes sim para o meu trabalho em sala de aula. Trabalhar fonética e fonologia não é muito fácil, principalmente com a realidade de desinteresse que encontramos junto aos alunos; são conteúdos que necessitam de tempo e atenção. As oficinas nos deram um certo norte, pois o que vemos na faculdade ainda é muito pouco para nos nortear como profissionais da área; é claro que as oficinas não foram suficientes por causa da correria do nosso dia a dia, mas valeu muito o tempo que dedicamos a elas.

Tiramos dúvidas e esclarecemos assuntos que tínhamos dificuldades; também começamos a compreender melhor como avaliar os textos dos alunos, observando mais detalhadamente os “erros” cometidos por nós na hora das correções, não por falta de experiência e mais por acúmulo de tarefas quando falamos de professores. O professor Rafael também nos ajudou bastante com esclarecimentos de dúvidas e o surgimento de novas, afinal, como disse antes, o conhecimento é sempre inacabado, pois estamos sempre aprendendo.

Agora cabe a nós, professores, utilizar o aprendizado que obtivemos nas oficinas da melhor forma possível em nossas salas de aula, buscando sempre formar o aluno como cidadão crítico e consciente dos assuntos que o cerca em nossa sociedade.

Agradeço imensamente por esta oportunidade, pois esta disciplina na faculdade não foi minuciosamente explanada como foi no decorrer deste tempo, que para mim poderia ter até mais encontros, pois a cada encontro uma nova aprendizagem só somava no meu conhecimento.

Às vezes a gente acha que está fazendo o certo e infelizmente estamos agravando uma situação que não depende só da escola e do professor, mas de um conjunto que forma a escola: pais, alunos, professores, direção, material didático, formações, estudos, pesquisas, oficinas e ótimos mestres para que o ensino seja mais ainda aperfeiçoado e compreendido baseado em fatos reais, em experiências que deram certo, e em explicações por deficiências de aprendizagem quando nos deparamos com o inusitado.

E assim encerro o meu depoimento afirmando que me apaixonei por esta disciplina, Fonética e Fonologia, e declaro para todos os meus colegas que o que não consegui aprender em quatro anos de faculdade, esta oficina em um ano me abriu um olhar mais voltado àquilo que não era considerado normal e justificado e que se tivéssemos a oportunidade de estudar mais e mais justamente sobre os problemas pontuais de ensino e aprendizagem na sala de aula seria um engrandecimento profissional coletivo para todos nós, principalmente para os professores de língua portuguesa que é quem sofre muito com os resultados externos e internos nos nossos alunos. Formação profissional, problemas de aprendizagem, resultados baixos, são anseios para uma solução de muitos docentes em suas áreas, em busca de respostas ou pelo menos explicações concretas que nos levem a entender a grande dificuldade de aprendizagem dos nossos alunos para que a nossa realidade que é a sala de aula se transforme em um ambiente de entendimento mútuo e satisfatório para ambos, professor e aluno.

Eu compreendendo as limitações do meu aluno no seu contexto social, familiar e intelectual e ele compreendendo a minha função de ensiná-lo a aperfeiçoar o que ele já sabe teremos assim, um trabalho em conjunto, professor e aluno, e este é o meu objetivo de hoje em diante.

### Comentário 3

A oficina de Fonética e Fonologia trabalhada e assistida com a Mestranda Rosyelly, para mim foi de grande valia na minha vida profissional, e por que não dizer que esta oficina é uma eterna pesquisa da nossa infinita riqueza cultural que é a língua portuguesa!

Admito que este tema no momento em que foi abordado, foi de difícil compreensão, pois este assunto é muito complexo e amplo, além de ser muitas vezes esquecido e mal explorado na faculdade quando na verdade seria lá o espaço e o momento adequados de aprendizagem e segurança para adotá-lo em sala de aula com o alunado.

Reconheço que com o passar dos encontros e a ilustríssima visita e acompanhamento do professor Rafael a oficina se tornou mais branda e próxima a minha humilde compreensão, o que me levou a me apaixonar pela nossa língua mais ainda e a descobrir o porquê de tantos erros ortográficos e orais da nossa clientela que são nossos jovens em transformação na vida estudantil.

Hoje já consigo aplicar de modo diferenciado a correção de textos ao assunto de variação linguística e como se fazer importante a nossa relação de diferenças formas de comunicação, desde a nossa cultura social até as instruções escolares que recebi, e que com certeza irei reconhecer este valor na minha prática do dia a dia, tudo isso com segurança e afinidade no conteúdo.

Entender a variação linguística não me fazia perceber a interferência linguística contida na fonologia e na fonética. Neste contexto a gramática e os assuntos que abrangem este eixo que é de suma importância para o dia a dia do aluno dando relevância a concordância verbal.

Apreendi que para todo erro gráfico ou oral há uma explicação com fundamentos teóricos capazes de compreender a dimensão da nossa língua, pois o que ouço e exponho no dia a dia faz toda a diferença, o que achei muito interessante na minha aprendizagem e surpreendente na minha área de linguística.

Às vezes a gente como professora, principalmente de língua portuguesa se pergunta pela carência e negligência de tantos erros tanto na escrita como na oralidade cometidos por alunos que consideramos aptos para a série que estuda, mas inaceitável a falta de escrever corretamente, pensar bem e se expor bem na hora de produzir.

Mais uma vez como professora, sempre ouço as velhas respostas; falta de leitura, falta de exercitar mais produções, de reescrita, de atenção dos pais, de atividades mais próximas dos alunos no contexto escolar de livros mais interessantes e reais a sua necessidade, e principalmente a falta de querer aprender e estudar. Sentia também que a falta de foco, expectativa, sonhos, projetos, crescimento e mudança de vida não fazia e ainda não faz parte da maioria dos nossos alunos.

Então para o professor o desespero, a angústia e os questionamentos que até então me tornavam culpada por não ter atingido o meu grau máximo de aprendizagem não foi atingido. Esse era o meu olhar crítico e avaliativo durante 20 anos de sala de aula, e por isso a insistência em querer fazer o diferente, a achar os culpados e usar o certo de imediato para a correção já ultrapassada para aquela determinada série.

Com esta oficina, a minha percepção mudou, referente a estes tópicos. Hoje o meu perfil como professora também.

## Apêndice

### Apêndice 1 - Termos de consentimento

#### Termo 1



#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para pesquisa-ação)**

Prezado (a) Professor (a)

Vimos, através deste, convidá-lo a participar do estudo a ser realizado pelo pesquisador ROSYELLY DE ARAÚJO CAVALCANTE UBIRAJARA intitulado **QUANDO A VARIAÇÃO CHEGA A ESCRITA: DESVIOS FONÉTICO, FONOLÓGICO E ORTOGRÁFICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE Unidade Acadêmica de Garanhuns - UAG e tem como objetivo analisar as produções escrita de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental tendo como foco categorizar os desvios mais recorrentes a fim de promover novas ferramentas metodológicas que auxiliem na prática docente dos (as) professores (as) de Língua portuguesa dessas séries/anos. O procedimento de pesquisa prevê que o material escrito produzido pelos alunos em aulas sejam utilizados como dados da pesquisa.

Informamos que, tanto quanto sei, não há na literatura relato de qualquer tipo de risco físico ou psicológico na participação em pesquisas desse tipo, na qual as situações estudadas na pesquisa são partes das atividades cotidianas dos estudantes nas atividades de sala de aula do Ensino Fundamental.

A participação é voluntária. Caso você aceite participar, solicitamos que nos disponibilize produções escritas de seus alunos realizadas no processo de aula. Neste sentido, solicitamos que nos autorize a usar todas as informações coletadas em nossa análise de dados. Ressaltamos que os dados coletados ficarão armazenados em segurança num computador pessoal e que somente os pesquisadores envolvidos neste projeto terão acesso às informações coletadas. Dados pessoais dos participantes, tais como nome, idade, endereço e contatos não serão divulgados quando da publicação dos resultados desta pesquisa em dissertação de mestrado e/ou artigo acadêmico. Como benefício da sua participação na pesquisa lhe será dado acesso a todos os resultados obtidos nesse estudo.

Informamos, ainda, que você poderá desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento ou fazer quaisquer questionamentos que considerar pertinentes quanto aos objetivos e procedimentos aqui propostos durante o andamento do estudo.

Por fim, após ler este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e aceitar participar do estudo, solicitamos que assine o mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderão ser obtidos junto ao pesquisador responsável, através dos telefones (87) 9.9986-4636 ou pelo e-mail [rosyellyaraujo26@hotmail.com](mailto:rosyellyaraujo26@hotmail.com) ; ou junto ao Professor Orientador Dr. Rafael Bezerra de Lima , através do telefone (82) 9.8879-2510 ou pelo e-mail [limarafaelb@gmail.com](mailto:limarafaelb@gmail.com).

Eu, Sr (ª) \_\_\_\_\_, fui informado (a) sobre a pesquisa \_\_\_\_\_, a ser realizada pelo (a) pesquisador (a) \_\_\_\_\_, no âmbito da \_\_\_\_\_, sob orientação do (a) Professor (a) \_\_\_\_\_, e concordo em participar da mesma. Sendo assim, autorizo que os dados por mim fornecidos sejam utilizados para os fins desta pesquisa.

Águas Belas - PE, \_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Testemunha

\_\_\_\_\_  
Testemunha



### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para pesquisa-ação)**

Prezado (a) Aluno (a)

Vimos, através deste, convidá-lo a participar do estudo a ser realizado pelo pesquisador ROSYELLY DE ARAÚJO CAVALCANTE UBIRAJARA intitulado **QUANDO A VARIAÇÃO CHEGA A ESCRITA: DESVIOS FONÉTICO, FONOLÓGICO E ORTOGRÁFICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE Unidade Acadêmica de Garanhuns - UAG e tem como objetivo analisar as suas produções escritas. O procedimento de pesquisa prevê que o material escrito produzido por você em aulas de Língua Portuguesa sejam utilizados como dados da pesquisa.

Informamos que, tanto quanto sei, não há na literatura relato de qualquer tipo de risco físico ou psicológico na participação em pesquisas desse tipo, na qual as situações estudadas na pesquisa são partes das atividades cotidianas dos estudantes nas atividades de sala de aula do Ensino Fundamental.

A participação é voluntária. Caso você aceite participar, solicitamos que \_\_\_\_\_ autorize o seu professor de Língua Portuguesa nos disponibilizar as suas produções escritas realizadas no processo de aula. Neste sentido, solicitamos que nos autorize a usar todas as informações coletadas em nossa análise de dados. Ressaltamos que os dados coletados ficarão armazenados em segurança num computador pessoal e que somente os pesquisadores envolvidos neste projeto terão acesso às informações coletadas. Os seus dados pessoais, tais como nome, idade, endereço e contatos não serão divulgados quando da publicação dos resultados desta pesquisa em dissertação de mestrado e/ou artigo acadêmico. Como benefício da sua participação na pesquisa lhe será dado acesso a todos os resultados obtidos nesse estudo.

Informamos, ainda, que você poderá desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento ou fazer quaisquer questionamentos que considerar pertinentes quanto aos objetivos e procedimentos aqui propostos durante o andamento do estudo.

Por fim, após ler este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e aceitar participar do estudo, solicitamos que assine o mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderão ser obtidos junto ao pesquisador responsável, através dos telefones (87) 9.9986-4636 ou pelo e-mail [rosyellyaraujo26@hotmail.com](mailto:rosyellyaraujo26@hotmail.com) ; ou junto ao Professor Orientador Dr. Rafael Bezerra de Lima , através do telefone (82) 9.8879-2510 ou pelo e-mail [limarafaelb@gmail.com](mailto:limarafaelb@gmail.com).

### Termo 3



## AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,  
\_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, na

condição de responsável, autorizo a participação do (a) estudante \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, na atividade de pesquisa intitulada

**QUANDO A VARIAÇÃO CHEGA A ESCRITA: DESVIOS FONÉTICO,**

**FONOLÓGICO E ORTOGRÁFICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO**

**FUNDAMENTAL**, que tem como objetivo analisar as produções escritas de alunos dos

anos finais do Ensino Fundamental tendo como foco categorizar os desvios mais

recorrentes a fim de promover novas ferramentas metodológicas que auxiliem na prática

docente dos (as) professores (as) de Língua portuguesa dessas séries/anos. O

procedimento de pesquisa prevê que o material escrito produzido pelos alunos em aulas

sejam utilizados como dados da pesquisa. Essa é uma atividade sem fins comerciais,

vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE Unidade Acadêmica de Garanhuns

- UAG , a qual será realizada pelo aluno \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, sob orientação do (a) professor (a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

A presente autorização de uso abrange, exclusivamente, a concessão de uso das produções escritas do referido estudante para os fins aqui estabelecidos, pelo que qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser previamente autorizada para tanto.

Águas Belas - PE, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2016.

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

**Apêndice 2 – Questionário Alunos**

**QUESTIONÁRIO – ALUNOS**

**NOME:** \_\_\_\_\_

**SÉRIE:** \_\_\_\_\_ **TURMA:** \_\_\_\_\_

**1. QUAL É O SEU GÊNERO?**

( ) masculino ( ) feminino

**2. QUAL A SUA DATA DE NASCIMENTO?**

DIA (\_\_\_\_) MÊS (\_\_\_\_) ANO (\_\_\_\_\_)

**3. QUAL A SUA IDADE?**

(\_\_\_\_) ANOS

**4. ONDE VOCE RESIDE?**

(A) Zona urbana (B) Zona rural

**4. COM QUANTOS ANOS VOCÊ COMEÇOU A ESTUDAR?**

(\_\_\_\_) ANOS

**5. VOCÊ JÁ REPETIU O ANO?**

- (A) Nunca repeti o ano (**Siga para a questão nº 7**)
- (B) Sim, 1 vez, nesta escola
- (C) Sim, 1 vez, em outra escola
- (D) Sim, 2 vezes ou mais

**6. SE VOCÊ REPETIU, EM QUAL SÉRIE FOI?** (Marque quantas opções forem necessárias)

- (A) Educação Infantil
- (B) 1º ano/Alfabetização
- (C) 2º ano
- (D) 3º ano
- (E) 4º ano
- (F) 5º ano
- (G) 6º ano
- (H) 7º ano
- (I) 8º ano
- (J) 9º ano

**7. Você tem o hábito de ler?**

( ) sim ( ) não ( ) às vezes

**8. A leitura faz parte da rotina de sua casa?**

( ) sim ( ) não

7. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ LÊ: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
1. Romance, Crônica e ficção em geral	(A)	(B)	(C)	(D)
2. História Geral ou do Brasil	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Livros de poesia	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Jornais	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Revistas de informação geral	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Revistas em quadrinhos	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Sites de Internet	(A)	(B)	(C)	(D)

**9. Você tem o hábito de usar a internet para:**

- ( ) Não tenho acesso à internet  
 ( ) Não gosto  
 ( ) WhatsApp / bate papo  
 ( ) Facebook/ sites de relacionamentos  
 ( ) E-mail  
 ( ) Pesquisas escolares  
 ( ) Notícias atuais  
 ( ) Jogos  
 ( ) outros.

Especificar: \_\_\_\_\_

8. CONSIDERE AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES EM RELAÇÃO À LEITURA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Não sei
1. Só leio o que é necessário	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2. Ler é uma das minhas diversões preferidas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3. Acho difícil ler livros até o fim	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4. Adoro ir a uma livraria	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5. Ler é uma perda de tempo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
6. Leio todos os livros indicados pelos professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
7. Compro livros em lançamentos	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8. Empresto/pego emprestado livros com os colegas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
9. Leio mais de um livro ao mesmo tempo	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
10. A escola me estimula a ler	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

**10. O que você costuma fazer do seu tempo livre?**

- ler/estudar
- ajudar nas tarefas dos seus pais.
- assistir à TV
- praticar esportes
- Outras atividades. Quais? \_\_\_\_\_

**11. Você tem o hábito de estudar em casa?**

- sim
- não
- só em período de prova

**12. Você costuma reescrever seus textos ou deixa da forma que escreveu pela primeira vez?**

- Sim
- Não

**13. Quando a professora lhe devolve o texto corrigido, você costuma reescrevê-lo?**

- Sim
- Não

**14. ATÉ QUE SÉRIE SUA MÃE/MADRASTA ESTUDOU?**

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- (G) Começou, mas não concluiu o Ensino Superior
- (H) Completou o Ensino Superior
- (I) Pós-graduação completa ou incompleta
- (J) Não sei.

**15. ATÉ QUE SÉRIE SEU PAI/PADRASTO ESTUDOU?**

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- (G) Ensino Superior incompleto
- (H) Ensino Superior completo
- (I) Pós-graduação completa ou incompleta
- (J) Não sei

**Apêndice 3** - Questionário aberto direcionado aos professores participantes das oficinas

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE  
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**OFICINAS PEDAGÓGICAS** – Intervenção da Pesquisa “QUANDO A VARIACÃO CHEGA À ESCRITA: DESVIOS FONÉTICOS, FONOLÓGICOS E ORTOGRÁFICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

**PROFESSOR ORIENTADOR:** Dr. Rafael Bezerra de Lima

**MESTRANDA:** Rosyelly de Araújo Cavalcante

**Questionário (Professor)**

● Nome:

\_\_\_\_\_

● Formação do docente

Graduação: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Especialização: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

● Leciona a quanto tempo? \_\_\_\_\_

● Em quais turmas e turno ministra aulas de Língua Portuguesa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

● Quantos alunos frequentam em cada turma? Qual a faixa-etária dos discentes?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

● Há quanto tempo ministra aulas de Língua Portuguesa nas turmas citadas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

● Os alunos apresentam desvios ortográficos nas suas produções escritas? Em caso positivo, como você considera a recorrência desses desvios? (muitos, poucos, raros)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

● Você trabalha com a revisão e reescrita das produções desses alunos? ( ) SIM ( ) NÃO

**Em caso positivo:**

a) Quais estratégias utiliza para o trabalho de reescrita com a sua turma?

---

---

b) Trabalha frequentemente a revisão e a reescrita das produções escritas dos alunos?

( ) SIM      ( ) NÃO

c) O trabalho com a revisão e reescrita é realizado em todas as turmas que você leciona?  
Em caso negativo justifique.

---

---

---

d) Por que iniciou o trabalho com a revisão e a reescrita?

---

---

---

---

---

e) O que observa de positivo na aprendizagem dos discentes a partir do uso da referida metodologia?

---

---

---

---

---

---

**FONÉTICA E FONOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

1. Você poderia apontar a diferença entre Fonética e Fonologia? Apresente uma.

---

---

---

---

2. No curso de graduação, especialização ou mestrado você teve a disciplina de Fonética e Fonologia? Em caso positivo, o que você aprendeu?

---

---

---

---

---

---

3. Na sua opinião, qual a principal contribuição dos estudos na área de Fonética e Fonologia para a sua **formação**?

---

---

---

---

---

4. Antes de participar das oficinas, você tinha alguma ideia do que tratava as áreas de Fonética e Fonologia?

---

---

---

---

---

5. Você poderia indicar qual a utilidade tem os conhecimentos das áreas de estudo da Fonética e da Fonologia para a sua prática no ensino de Língua Portuguesa?

---

---

---

---

---

6. Qual a sua expectativa a respeito das Oficinas “Fonética, Variação e Ensino” que estão sendo realizadas?

---

---

---

Até o momento, os assuntos debatidos nas Oficinas “Fonética, Variação e Ensino” vem trazendo alguma contribuição para a sua prática?

---

---

---

Caso queira fazer alguma observação ou comentário, sinta-se à vontade.

---