



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



DINAYRAN HENRIQUE GALINDO

**ERROS ORTOGRÁFICOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL
EM VENTUROSA – PE**

GARANHUNS – PE

2019

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

DINAYRAN HENRIQUE GALINDO

**ERROS ORTOGRAFICOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL
EM VENTUROSA – PE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Dr. Rafael Bezerra de Lima

GARANHUNS – PE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

G158e

Galindo, Dinayran Henrique

Erros ortográficos na produção escrita de alunos do ensino fundamental II em uma escola da rede municipal em Venturosa – PE / Dinayran Henrique Galindo. – 2019.

94 f. : il.

Orientador: Rafael Bezerra de Lima.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras, Garanhuns, BR-PE, 2019.

Inclui referências e anexo(s).

1. Ortografia 2. Gramática 3. Produção de textos
4. Linguística I. Bezerra, Rafael Bezerra de, orient.
II. Título

CDD 411

DINAYRAN HENRIQUE GALINDO

**ERROS ORTOGRÁFICOS NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL
EM VENTUROSA – PE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Letras.

Em 22/02/2019

Orientador: Dr. Rafael Bezerra de Lima

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Rafael Bezerra de Lima
(UFRPE/UAG) – orientador e presidente

Prof. Dr. Adeilson Pinheiro Sedrins
(UFRPE/UAG) – membro interno

Prof. Dr. João Batista Martins de Moraes
(UFRPE/UAG) – membro externo

Garanhuns – PE

2019

Dedico este estudo à minha família, em especial
aos meus filhos, Esdras e Miguel,
que são minha inspiração para continuar estudando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por nunca me abandonar e por ser meu guia nas horas que pensei em desistir, por me dar forças e dedicar a todos nós seu amor de pai.

A minha família, em especial a minha mãe Waldineza Henrique, meu marido Ginaldo Amorim, minhas irmãs Cinthia Henrique e Kátia Cristina, que sempre estiveram do meu lado dando apoio e incentivando nos momentos de dificuldades.

À professora Diana Vasconcelos, pela disponibilidade e acessibilidade, ao dedicar seu tempo na leitura da minha pesquisa e por seus conselhos e orientações valorosos para o aprimoramento e conclusão da mesma.

Ao professor Adeilson Sedrins, pelo tempo dedicado a nos esclarecer a importância do ensino da gramática em nossas aulas de Língua Portuguesa, lição que nunca esquecerei, como também pelo tempo de dedicação à leitura da minha pesquisa.

Ao professor João Martins, por suas aulas inspiradoras de literatura e pelo tempo disponibilizado na leitura de minha pesquisa.

A todos os professores do PROFLETRAS/UFRPE/UAG. Aprendi muito com os senhores, durante suas aulas me tornei pesquisadora, com essa experiência serei uma profissional melhor.

Aos meus colegas de estudo que sempre estiveram presentes e contribuíram muito para a minha evolução durante as aulas, tudo o que aprendi em nossos debates ficarão para sempre em minha memória.

Agradeço especialmente ao meu orientador e coordenador do curso de Mestrado Prof. Dr. Rafael Bezerra de Lima, que com sua infinita paciência e persistência, me mostrou a importância da dedicação para superar todos os obstáculos nesse percurso de descobertas e aprendizagem. Serei sempre grata por sua colaboração e confiança.

RESUMO

Esta dissertação apresenta o resultado de uma pesquisa que foi realizada com o objetivo de analisar os erros ortográficos em textos produzidos por alunos de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental II em uma escola pública da rede municipal em Venturosa - PE. Por seu caráter investigativo. Iniciamos no ano de 2017 em uma turma de 6º ano, com seu término no ano de 2018, quando já cursavam o 7º ano. Os primeiros dados foram coletados nas produções espontâneas dos alunos. Os erros das duas primeiras produções foram analisados e com eles foram elaborados quadros com categorias de erros ortográficos baseados nos estudos de Cagliari (2009). Os erros mais comuns foram os da **transcrição fonética**: nasalização das vogais, juntura intervocabular, entre outros, que fazem parte das dificuldades ortográficas reais dos alunos: troca de letras, hipercorreção, uso indevido de letras, forma morfológica diferente. Com a análise do quadro dos erros encontrados, selecionamos uma das dificuldades que faz parte da **transcrição fonética**, a nasalização, para ser trabalhada em atividades que foram selecionadas com o intuito de estudar com os alunos os erros ortográficos mais comum entre eles, após a realização das atividades os alunos escreveram uma terceira produção, a qual analisamos e elaboramos um gráfico comparativo entre os erros encontrados nas três produções, no qual podemos verificar a evolução dos alunos em todo processo investigativo.

Palavras-chave: erros ortográficos; nasalização; ensino fundamental.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research that was carried out to analyze the orthographic errors in texts produced by students of a class from the initial years of elementary school II in a public school of the municipal network in Venturosa - PE. For its investigative character. We started in 2017 in a 6th grade class, with its end in 2018, when they were already in 7th grade. The first data were collected in the students' spontaneous productions. The errors of the first two productions were analyzed and they were elaborated tables with categories of orthographic errors based on the studies of Cagliari (2009). The most common errors were phonetic transcription: vowel nasalization, intervocabulary junction, among others, which are part of the students' real orthographic difficulties: letter exchange, hypercorrection, misuse of letters, different morphological form. With the analysis of the framework of the errors found, we selected one of the difficulties that is part of the phonetic transcription, nasalization, to be worked on activities that were selected with the intention of studying with the students the most common orthographic errors among them, after the realization of the activities the students wrote a third production, which we analyzed and elaborated a comparative graph between the errors found in the three productions, in which we can verify the evolution of the students in every investigation process.

Keywords: spelling errors; nasalization; elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Primeira resposta da atividade 1 do aluno M7A	49
Figura 2: Primeira resposta da atividade 1 do aluno M7R	50
Figura 3: Primeira resposta da atividade 1 do aluno F7L	50
Figura 4: Primeira resposta da atividade 1 do aluno F7V	50
Figura 5: Primeira resposta da atividade 1 do aluno F7T	51
Figura 6: Segunda resposta da atividade 1 do aluno F7L	51
Figura 7: Segunda resposta da atividade 1 do aluno F7R	52
Figura 8: Segunda resposta da atividade 1 do aluno F7T	52
Figura 9: Segunda resposta da atividade 1 do aluno F7A	52
Figura 10: Segunda resposta da atividade 1 do aluno F7V	53
Figura 11: Resposta da atividade 2 do aluno M7A	55
Figura 12: Resposta da atividade 2 do aluno M7R.....	56
Figura 13: Resposta da atividade 2 do aluno F7L	56
Figura 14: Resposta da atividade 2 do aluno F7V	57
Figura 15: Resposta da atividade 2 do aluno F7T	58
Figura 66: Resposta da atividade 3 do aluno M7A	60
Figura 77: Resposta da atividade 3 do aluno M7R	61
Figura 18: Resposta da atividade 3 do aluno F7L	61
Figura 19: Resposta da atividade 3 do aluno F7V	62
Figura 20: Resposta da atividade 3 do aluno F7T	63

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Sequência de imagens para produção textual	42
Imagem 2: Proposta da atividade 2	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Análise de transcrição fonética feita por Cagliari (2009), adaptado pela pesquisadora	30
Quadro 2: Erros ortográficos encontrados na primeira produção dos alunos do 6º ano.....	34
Quadro 3: Códigos e seus significados para identificação dos textos produzidos pelos alunos e suas atividades	36
Quadro 4: Erros ortográficos encontrados na segunda produção dos alunos	42
Quadro 5: Análise e quantificação dos erros ortográficos encontrados nas duas produções dos alunos	46
Quadro 6: Erros ortográficos característicos da transcrição fonética	47
Quadro 7: Erros ortográficos encontrados na terceira produção de texto dos aluno do 7º ano D	65
Quadro 8: Análise e quantificação dos erros ortográficos encontrados na terceira produção dos alunos	66
Quadro 9: Erros ortográficos característicos da transcrição fonética na terceira produção dos alunos	66

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gráfico comparativo com os erros ortográficos encontrados nas três produções dos alunos	71
Gráfico 2: Gráfico comparativo com os erros característicos da transcrição fonética encontrados nas três produções dos alunos	72
Gráfico 3: Resultado da análise da ocorrência de nasalização nos textos produzidos pelos alunos do 7º D, após a intervenção	73
Gráfico 4: Classificação das ocorrências de nasalização	74

SUMÁRIO

1. Introdução	12
2. A gramática normativa e a aprendizagem da escrita	15
2.1 O que diz a gramática normativa	15
2.1.1 E como trabalhar a competência comunicativa na escola?	16
2.2 Aprendendo a escrever	18
2.3 A importância do conhecimento de fonética e fonologia no aprendizado da escrita	20
3. A produção de textos e a escrita dos alunos	23
3.1 A produção de textos pelos alunos	24
3.2 A escrita dos alunos	24
3.3 Como categorizar os erros ortográficos?	25
3.4 Quando o erro é marca da oralidade	29
4 Metodologia e pré-análise dos dados	32
4.1 Aspectos metodológicos	32
4.2 Pré-análise dos textos	33
5 Atividades propostas	47
5.1 Primeira atividade	47
5.2 Segunda atividade	52
5.3 Terceira atividade	57
5.4 Quarta atividade	62
5.5 Análise das produções	69
6 Valorizando o acerto	72
7 Considerações Finais	74
Referências	76
Anexos	79

1 Introdução

Sabemos que a língua é adquirida antes que a criança chegue à escola, como nos afirma Cagliari (2009), e, nesse processo é desenvolvida de acordo com a capacidade de cada indivíduo, ao chegar à escola o aluno sofre um impacto na tentativa de codificar e decodificar o sistema de escrita alfabética que lhe é imposto desde o início (*alfabetização*). No primeiro momento, tenta desvendar os mistérios da escrita, reproduzindo-a como a imagina, com o passar do tempo, alguns a desenvolve, de acordo com o sistema ortográfico de escrita, mas não raramente alguns apresentam certas dificuldades, expressadas durante as produções textuais.

O domínio da escrita em uma sociedade letrada é de suma importância, pois se torna indispensável se comunicar e, é necessário que os alunos a vejam como algo a ser utilizado não apenas na escola, e sim também nos outros ambientes que venham a ser frequentados por ele. A escrita é uma das modalidades de uso da língua, a qual é regida por regras e convenções, por isso faz-se necessária a investigação, na tentativa de auxiliar o aluno nessa aprendizagem. Por não ter o domínio dessa modalidade, o aprendiz, muitas vezes, introduz na escrita algo típico da fala, que é outra modalidade dessa mesma língua, como, por exemplo, quando em sua fala nasalizam a vogal e transcrevem para a escrita, como na palavra *tabem*¹ (também), por isso esta pesquisa se faz tão necessária, por ter o intuito de analisar e descobrir como ocorre a influência da fala na produção escrita do aluno.

Esta pesquisa tem o propósito de investigar a escrita de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental II, e é durante esse processo de ensino-aprendizagem, que foram coletados os dados, -- as produções feitas pelos estudantes, as respostas das atividades propostas -- as quais servirão de base para esse processo investigativo. Os produtores desses textos são crianças que apresentam problemas na escrita, com alguns “erros² ortográficos” como uma das suas características. `

Na experiência vivida com as séries dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, verificamos que os alunos que estão em processo de aquisição da escrita trazem junto a si sua variedade, a qual adquiriu, junto ao grupo ao qual pertence, que tem influência direta no processo de aquisição da escrita, que podemos verificar na produção de textos espontâneos.

¹ Exemplo retirado de textos produzidos pelos alunos.

² A noção de “erro” será levada em consideração aqui baseada nos estudos de Cagliari (2009, p.120), o qual nos diz que “o objetivo desta análise dos erros não é só mostrar como e por que as crianças os cometem, mas, também, oferecer aos professores uma amostragem que lhes possa ser útil na análise dos erros contidos nos textos de seus próprios alunos.”

Sabemos da importância da fala e da escrita na aprendizagem do aluno e que ambas são utilizadas não somente na escola, pois fazem parte do seu dia a dia e que para ser atuante na sociedade necessita-se das duas modalidades, mas alguns professores se esquecem da importância da fala e supervalorizam a escrita muitas vezes induzindo o aluno a um único aprendizado, desprezando seus conhecimentos que o faz participativo em seu ambiente social, – sua comunidade – sobre isso, nos afirma Cagliari (2010, p. 17), que “há um descompasso da escola com a criança”, lugar onde se condena e se julga antes de verificar qual a realidade do aluno e as possíveis influências sofridas dentro e fora do ambiente escolar.

O homem é um ser social, e utiliza o que está disponível para se comunicar, -- a linguagem – e é através dessa comunicação que se organiza interior e socialmente, podendo se expressar através da língua na fala, na escrita, por símbolos ou sinais.

No momento da escrita, não podemos reproduzir gestos, movimentos e expressões que acompanham a fala, como também não somos capazes de expressar em nossa fala tipos ou tamanhos de letra que possuem cores e formatos diferenciados. No entanto, as características da fala influenciam na produção escrita dos alunos, que são o objeto desta pesquisa, as quais serão analisadas, categorizadas e exemplificadas, para que se possa a partir do erro encontrado, buscar soluções.

Durante a coleta de dados e a análise, detectamos várias dificuldades que os alunos têm com referência às regularidades ortográficas.

Na primeira seção teórica, que fala sobre a gramática normativa e a aprendizagem da escrita, baseamo-nos em Antunes (2007), Bechara (2005), Bortoni-Ricardo (2004), Cagliari (2009), que é a base de nossos estudos, Castilho (2016), Cunha e Cintra (2013), Lira (2008), Moraes (2014), Perini (2010), Simões (2006), Soares (2010) e Travaglia (2009), discutimos a tradição da norma, a competência comunicativa, como a criança se desenvolve no processo de aquisição da escrita e a influência da fonética e da fonologia durante esse percurso.

Então, na segunda seção, abordamos a produção espontânea de textos pelos alunos, as noções de erros na escrita, e quando esse erro é marca da oralidade, com embasamento nos estudos de Cagliari (2009) e com alguns esclarecimentos de Antunes (2003) e Brandão e Leal (2005).

Na seção sobre metodologia e análise dos dados, situamos a pesquisa e os sujeitos pesquisados, como também detalhamos as atividades para a coleta de dados e as análises feitas com o apoio nos estudos de Cagliari (2009). Os erros encontrados foram categorizados para possibilitar a escolha de um erro ortográfico para ser trabalhado nas atividades propostas para intervenção.

Na seção de atividades propostas, com base nos estudos de Nóbrega (2013) e Soares (2010), podemos observar as respostas dos alunos e a participação ativa durante o processo de ensino aprendizagem no estudo das regularidades ortográficas.

A seção que se segue continua buscando auxílio nos estudos de Cagliari (2009). É mais uma análise feita durante a pesquisa, e tem o intuito de demonstrar os resultados da intervenção proposta durante esse período.

Para finalizar, temos a seção que contém as considerações finais, na qual estão presentes os pontos mais importantes que tiveram destaque durante a pesquisa, com uma relevância maior sobre importância de se investigar os erros ortográficos dos alunos, durante o processo de produção textual, localizando assim o erro a ser trabalhado junto às dificuldades, com atividades adequadas para melhor aquisição das regularidades ortográficas.

Sendo assim, foram discutidos em cada seção assuntos que estão envolvidos no processo de aquisição da escrita ortográfica e suas regularidades.

2 A gramática normativa e a aprendizagem da escrita

2.1 O que diz a gramática normativa

Quando se fala em gramática normativa, remete-se o pensamento a regras a serem seguidas para uso de uma língua. A norma trata a língua como algo tradicional, pois limita sua funcionalidade. Segundo as afirmações de Bechara (2005, p. 42):

A norma contém tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, tudo o que diz “assim, e não de outra maneira”. É o plano de estruturação do saber idiomático que está mais próximo das realizações concretas. O sistema e a norma de uma língua funcional refletem a sua estrutura.

Aqui não é permitido ao aprendiz pensar a língua, só lhe é garantida a reprodução daquilo que lhe é apresentado, as regras devem ser postas em prática. É através da escrita que utilizamos as regras presentes no acordo ortográfico, o qual não está presente nas gramáticas normativas. Sendo assim, percebemos que a língua não pode ser vista e trabalhada apenas de modo tradicional. Sabemos que as regularidades ortográficas existem, e assim, como seguimos regras de comportamento social, necessitamos aprender regras gramaticais, pois quando solicitados saberemos utilizá-las.

Para alguns professores, o estudo da norma é justificável por ser uma forma de aprender a escrita de uma língua, mas não se aprende a escrever estudando apenas regras gramaticais. Segundo Perini (2010), estudar gramática não é aprender a ler, escrever ou falar, esta aprendizagem tem que acontecer, isso é fato, mas, não se deve estudar a norma de uma língua com tal justificativa, pois a gramática não é suporte na aprendizagem da língua padrão escrita, ela vem normatizar o seu uso, não é de sua responsabilidade despertar no aluno o desenvolvimento do registro na forma escrita de uma língua. Mas se não é para adquirir um sistema de escrita, para que estudamos regras ortográficas? Através do estudo de uma língua podemos perceber que há várias normas possíveis a serem seguidas, pois cada comunidade tem seu uso particular, assim nos esclarece Cunha e Cintra (2013):

A língua expressa o indivíduo por seu caráter de criação, mas expressa também o ambiente social e nacional, por seu caráter de repetição, de aceitação de uma norma, que é ao mesmo tempo histórica e sincrônica: existe o falar porque existem indivíduos que pensam e sentem, e existem “línguas” como entidades históricas e como sistemas e normas ideais, porque a linguagem não é só expressão, finalidade

em si mesma, senão também comunicação, finalidade instrumental, expressão para outro, cultura objetivada historicamente e que transcende ao indivíduo. (p. 07)

Dependendo de onde ou de quem a utiliza, a língua sofre modificações, tanto no falar quanto no seu registro escrito, podemos assim dizer que ela não tem uma e sim várias normas que as rege de acordo com a situação; se pensarmos e analisarmos a história de nossa língua perceberemos que houve várias modificações que tiveram sua origem no uso, pois está viva, em constante movimento e evolui junto com seus usuários.

Castilho (2016, p.31) afirma que “é na língua que se manifestam os traços mais profundos do que somos, de como pensamos o mundo, de como nos dirigimos ao outro. ” É algo individual, que se faz coletivo no uso de uma comunidade linguística, que se mistura com a cultura e dela faz parte, é a expressão legítima de um povo.

Em relação ao registro formal escrito de uma língua, seja ela qual for, há regras a se seguir, as quais estão presentes nas gramáticas. Castilho (2016, p.32) afirma que “o objetivo das boas gramáticas é desenvolver o conhecimento linguístico armazenado na mente dos falantes, desde o cidadão analfabeto até o escritor laureado.” Não se aprende a escrever através do estudo da gramática, nela se estuda as regularidades ortográficas e a estrutura de uma língua. E quando procuramos justificativa para ensinar regras de uma língua que já é nossa? Travaglia (2009, p.17) nos esclarece:

Que o ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a **competência comunicativa** dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. (Grifo do autor)

Desenvolvendo tal competência, o indivíduo estará apto a adequar-se às diversas situações de uso da própria língua, pois essa competência comunicativa³, como afirma Travaglia (2009), pode ser gramatical ou linguística e textual. Na primeira, é desenvolvida a capacidade de formular sequências lógicas e usuais na própria língua, já a segunda é a capacidade de produzir e compreender textos.

2.1.1 E como trabalhar a competência comunicativa na escola?

³ O antropólogo Hymes em 1979, foi o primeiro a utilizar o termo *Competência comunicativa*, ao incorporar a dimensão social ao conceito de *competência*. HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. & JOHNSON, K. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1979.

Para trabalharmos a competência comunicativa, temos de lembrar que ao chegar à escola a criança já tem conhecimento da língua, utilizando-a para se comunicar, pois já faz parte do seu dia a dia, do seu conhecimento e desenvolvimento.

A competência comunicativa se desenvolve naturalmente durante esse processo, uns a mantêm em evolução constante, naturalmente, e outros necessitam de estímulo para desenvolvê-la, “a competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73). São esses conhecimentos que se aplicam de acordo com a situação ou contexto vivenciado, uma mesma pessoa pode ter momentos diferentes de usos de sua comunicação, saber se portar ante as diferentes situações e se fazer entender faz parte da competência comunicativa, assim como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 73): “Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura.”

E qual o papel da escola nesse processo? “Uma função da escola na ampliação da competência comunicativa dos alunos é cultivar o apreço pela diversidade.” (ANTUNES, 2007, p. 107). E essa diversidade não é só na cultura da comunidade à qual a criança pertence, é também necessário durante o processo de ensino-aprendizagem trabalhar as modalidades de uso da língua, as formas de registros, os gêneros, seus usos e funções, para que o aluno venha a desenvolver essa competência comunicativa, pois “quanto maior é o domínio das variedades de uma língua, maior é a capacidade de alguém para usá-la adequadamente em cada circunstância.” (ANTUNES, 2007, p. 106). Então um dos papéis da escola é auxiliar o aluno no desenvolvimento da língua, seja na escrita ou na oralidade, produzindo um texto, ou discursando, essa capacidade de se comunicar é que nos faz adequar-se aos diferentes eventos de comunicação. Segundo Lira (2008, p.73):

A língua em uso, enquanto prática social, é diferente de instrumento que se preocupa com a prescrição de normas convencionais para a sua utilidade. Língua é, também, uma atividade voltada para a ação, para a cognição e para a interação, sendo heterogênea, histórica, dinâmica, opaca (que não se pode determinar, imprevisível) e, sobretudo, social.

É essa língua que determina quem você é, e como age na sociedade, é ela que o torna um ser participativo, ou alguém que não tem a capacidade de se impor, ou se movimentar frente às adversidades e é através dela que fazemos e acontecemos na história.

Podemos assim dizer, que se estuda a própria língua para desenvolver as competências dentro de uma pluralidade textual e situacional de uso, chegando assim ao conhecimento funcional da língua.

2.2 Aprendendo a escrever

No processo de aprendizagem da escrita existem etapas a se cumprir e regras a se seguir. Conforme Cagliari (2009, p. 105), “Algumas crianças superam esta etapa antes de entrar para a escola, mas muitas só têm a possibilidade de vivenciá-la ao ingressarem no 2º ano”. A oportunidade de entrar em contato com a escrita antes do processo de alfabetização é para poucos, grande parte só o faz na escola. “A maioria das escolas, porém, não permite que a criança faça o seu aprendizado da escrita como fez o da fala.” (CAGLIARI, 2009, p.105). Diferente da fala, a escrita é treinada, imposta, a criança tem que aprender um código e reproduzi-lo várias vezes até que se fixe em sua mente, e muitas vezes, sem nem um propósito específico e muito menos uma motivação social, o que em alguns casos faz com que a criança apresente certa dificuldade na aprendizagem do código alfabético.

Não é tão fácil ensinar esse código sem dar um propósito de utilização e ignorando isso, em alguns casos, “[...] a escola supõe que os exercícios preparatórios são o melhor caminho para o aluno desenvolver suas habilidades para a escrita” [...] (CAGLIARI, 2009, p. 105). O aprendiz precisa ser motivado, a aprendizagem necessita de propósito para que se torne mais prazerosa, facilitando a interação entre ele e o objeto de estudo, nesse caso, a escrita. O propósito aqui é lembrar que as dificuldades de aprendizagem existem e que acontecem desde o início.

O que não pode ser esquecido é que a escrita segue um determinado padrão e tem regras a serem cumpridas. Então, enquanto está aprendendo o código a criança também é treinada a decorar o que pode e o que não pode no processo de escrita. “O grande problema nesse caso é que **a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever**, joga com a criança sem lhe ensinar a jogar.” (CAGLIARI, 2009, p. 83). Na preocupação em ensinar o código alfabético, esquecesse-se de mostrar a criança as regras da escrita e sua utilização, é muito importante descobrir o que ela sabe sobre a escrita e seus usos, “[...] é preciso ouvir das crianças o que é escrever, para que serve a escrita, valorizando as opiniões que cada uma possa apresentar,” (CAGLIARI, 2009, P. 84). O trabalho tem que ser claro e objetivo, escrever

com propósito faz mais sentido do que apenas copiar e decorar letras e palavras, e ainda devemos levar em consideração o que nos diz Cagliari (2009, p. 85).

Mesmo para os que sabem é preciso dizer, logo no início, o que é a escrita, as maneiras possíveis de escrever, a arbitrariedade dos símbolos, a convencionalidade que permite a decifração –, as relações variáveis entre letras e sons – que permitem a leitura. Enfim, é preciso não camuflar a complexidade da língua.

Se quando começar a aprender o código, também se esclarecer as diferenças existentes entre a sonoridade e sua representatividade simbólica, será mais fácil para evitar os problemas de escrita, que muitas vezes a criança apresenta durante o Ensino Fundamental, e se não for resolvido poderá lhe acompanhar até o Ensino Médio. O que será que ocorre quando uma criança aprende mais rápido que a outra esse sistema? Será por causa da idade? Da maturidade precoce? Na tentativa de responder essas e outras questões Morais (2013, p.70) nos esclarece que

A escrita alfabética é uma invenção cultural da humanidade e sua apropriação não parece depender muito da maturação biológica. Se encontramos, no dia a dia, algumas crianças que, antes dos 6 anos, já estão alfabetizadas, continuamos, infelizmente, conhecendo, também, a cada ano, pessoas que chegaram à idade adulta, ou mesmo a terceira idade, sem aprender aquilo que para algumas crianças pequeninas pareceu muito fácil: o sistema alfabético.

Então, para que a aprendizagem da escrita aconteça é necessário que o aprendiz esteja em um ambiente propício e adequado, o qual terá influência direta no desenvolvimento de tal habilidade, e na comunidade que tem hábitos voltados à codificação e decodificação do sistema alfabético (leitura e escrita) há uma maior probabilidade de se obter um melhor resultado em comparação aos indivíduos que pertencem às comunidades que não possuam tais costumes.

Dependendo de como esse processo de ensino-aprendizagem ocorra, a criança poderá querer aprender a escrever ou não, como nos diz Cagliari (2009, p.87) quando afirma que “a maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura, o que é realmente um irreparável desastre educacional.” Quando o aluno é motivado a realizar alguma atividade ele o faz com prazer e dedicação, no momento que se faz apenas por fazer, sem nenhum motivo ou finalidade, a execução de tal tarefa fica cansativa, até mesmo enfadonha.

E é na escola onde se faz algumas atividades ‘apenas por fazer’, sendo uma delas a escrita, em que sem dizer o para quê, pede-se que o aluno ‘copie da lousa para o caderno’, ou ‘reproduza abaixo o que está escrito’. “A escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo... Certas atividades da escola representam um puro exercício de escrever.” (CAGLIARI, 2009, p.86). É algo simples de se fazer, basta motivá-lo, convidá-lo a desvendar os mistérios da escrita, torná-la interessante e prazerosa, escrever também tem seus significados e a necessidade de seu uso deve ser apresentada ao aluno logo no início de sua aprendizagem.

2.3 A importância do conhecimento de Fonética e de Fonologia no aprendizado da escrita

Para iniciarmos esta discursão, é necessário esclarecer o que é Fonética e o que é Fonologia. Simões (2006) nos fala que a primeira verifica e classifica os sons produzidos pelos falantes de uma comunidade linguística, com o objetivo de estudar as variações existentes em uma mesma língua; já a segunda, também dentro da linguística, estuda, classifica e estabelece as distinções básicas entre os fonemas de uma língua para descrever sua estrutura. Embora parecidos, são estudos com finalidades diferentes.

Algo muito relevante, e que não pode ser deixada de mencionar, é a importância da consciência fonológica e as habilidades que as acarretam que são de suma importância para o desenvolvimento da criança no seu processo de alfabetização.

Essa consciência que, segundo Morais (2014), é, na verdade, um conjunto de habilidades, que são imprescindíveis para a evolução do aprendiz: dizer que uma palavra é maior que à outra devido a pronúncia de sílabas a mais em uma delas, identificar palavras que começam com a mesma letra ou sílaba, falar palavras que rimam, identificar que há palavras dentro de outras palavras, são inúmeras as habilidades, identificar quais são mais relevantes e o tempo de cada uma acontecer é papel do professor, que tem que estar atento para as questões que podem surgir, por exemplo:⁴

- 1-Quais habilidades são mais importantes?
- 2-Quais habilidades os alunos já deveriam ter desenvolvido?
- 3-Basta treinar essas habilidades que o aluno vai ser alfabetizado?

⁴ Perguntas adaptadas dos estudos de Morais (2014).

A essas e outras questões que surgem, muitas vezes o professor não consegue respondê-las sozinho, sendo necessário buscar auxílio nas teorias existentes. Como fazer isso fica a critério de cada professor (a), pois sabemos da importância desse processo de aquisição da consciência fonológica por parte do aluno, e que cada um tem sua maneira de se desenvolver e ver o mundo, o que podemos esclarecer aqui é que elas devem ser desenvolvidas no período de alfabetização da criança. Complementando esse pensamento, Morais (2014, p. 91) nos indica que:

[...] precisamos pensar que um bom trabalho escolar de promoção de certas habilidades fonológicas, desde o último ano da educação infantil, pode facilitar em muito o aprendizado de nossas crianças. Nos casos que tal aprendizado não ocorreu, resta arregaçar as mangas e trabalhar no início do ensino fundamental.

Não podemos nos esquecer que cada criança tem seu tempo de aprendizagem, o qual não pode ser imposto nem cronometrado, e quando isso não ocorre de imediato, não deve ser motivo e nem pretexto para procurar culpados, pois o que está em jogo é o conhecimento. E nesse processo de ensino aprendizagem devemos destacar o papel importante do professor, que, segundo Soares (2010, p. 38):

O professor, mediador nessa prática de alfabetização, não pode ser visto apenas como sendo um aplicador de pacotes educacionais ou um mero constatador do que o aluno faz ou deixa de fazer. Ser mediador desse processo significa, antes de qualquer coisa, estar entre os conhecimentos e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pilares.

Agindo assim, como mediador na busca de facilitar a aprendizagem do aluno, o professor realizará um ótimo trabalho nesse processo de alfabetização e não podemos esquecer que um grande aliado dele durante essa fase é a linguística com seus estudos gramaticais, pois devemos deixar que a criança desenvolva seu conhecimento e invente a escrita, enquanto ela brinca de escrever e imaginar suas possibilidades. “Isso não significa que o aluno não precise aprender a ortografia. É evidente que sim, mas na justa medida e no tempo oportuno” (CAGLIARI, 2009, p. 108). Quando é dada essa liberdade de expressão, facilita-se o encantamento e o interesse pelo processo de aquisição da escrita. Para confirmar o pensamento de Cagliari, Soares (2010) diz que o aluno deve estar em constante envolvimento com a leitura e a escrita para que assim possa construir seu próprio

conhecimento sobre o que eles representam e a melhor maneira de isso acontecer é interagir com os modelos textuais oferecidos pela sociedade.

3 A produção de textos e a escrita dos alunos

3.1 A produção de textos pelos alunos

Como trabalhar a produção espontânea nos alunos se a escola na fase inicial de aprendizagem (*alfabetização*) utiliza como base as palavras apresentadas nas cartilhas e na maioria das vezes de maneira limitada? Em relação a isso, Cagliari (2009, p. 106) afirma que “algumas atitudes da escola com relação à produção de textos são desastrosas. Acreditamos que as crianças devem poder escrever o que quiserem e como quiserem.” Partindo assim da espontaneidade, ela poderá criar a escrita, tentando desvendar os mistérios que a envolve, da mesma maneira que faz com a fala. Sobre esse assunto ainda afirma Cagliari (2009, p. 107):

Há um descompasso da escola com a criança. Mais uma vez (como analisamos em relação à fala), não se respeita a bagagem de conhecimentos da criança, as hipóteses que tem sobre o que é escrever e como isso pode ser feito, não se considera que ela está em contato constante com essa forma de representação do mundo. Ela vê cartazes nas ruas, identifica nomes de produtos nos rótulos, vê jornais e revistas nas bancas. Mesmo que seja uma criança de um meio em que pouco se usa a leitura e a escrita, não se pode considerar que ela nunca tenha visto nada escrito, que não tenha tido nenhum contato e nem tenha uma ideia do que significa a escrita.

Então, não se pode dizer que a criança não tem nenhum conhecimento de textos escritos antes de entrar na escola, ela está sempre envolvida com situações que proporcionam essa relação, seja vendo imagens ou ouvindo as histórias que lhes são contadas, de onde ela pode produzir suas próprias ideias, “obviamente, escrevendo palavras que nunca foram estudadas, os alunos lançarão mão de seus conhecimentos para escrever.” (CAGLIARI, 2009, p. 107). É o momento de sonhar a escrita, imaginar como ela é, utilizando-se de tudo que já conhece para produzir o novo, o qual ainda vai descobrir.

E é durante o processo de alfabetização que essa produção espontânea deve ser incentivada, é nesse período que o aluno está em pleno desenvolvimento e vem a despertar para um universo de saberes novos do qual está predisposto a participar, e segundo Brandão e Leal (2005, p. 29):

A alfabetização implica uma construção conceitual e, dessa forma, não é mais possível pensar num aprendiz passivo, limitado a memorizar mecanicamente as famílias silábicas para que em seguida, possa, supostamente, colocá-las em conjunto, formando palavras e frases num texto a ser lido ou produzido.

É esse aprendiz que chega na escola, com ideias próprias, cheio de iniciativa que deve ser considerado. Não se pode mais tratá-lo como um mero expectador, ele faz parte desse momento no papel de protagonista, que se desenvolve e se envolve, sendo assim é dever da escola orientá-lo durante esse trajeto de aquisição de novos conhecimentos. E é na alfabetização que as crianças “[...] demonstram capacidade para produzir textos espontâneos. Nesse processo, ao enfrentar o desafio de novas palavras, constroem hipóteses sobre a ortografia, sem perder a facilidade de expressão que já adquiriram oralmente.” (CAGLIARI, 2009, p. 107). Sendo assim, poderá desenvolver-se com mais liberdade sem se preocupar com as convenções e regras ortográficas no início desse processo de ensino e aprendizagem, e como afirma Cagliari (2009), isso será algo que poderá aprender no momento adequado e na medida certa para suprir as suas necessidades e auxiliar em seu desenvolvimento. Contudo, como o professor poderá fazer isso? Segundo Cagliari (2009), o primeiro passo seria observar quais seriam essas dificuldades, analisando algumas das produções e categorizando os “erros” encontrados. Mas quais seriam esses “erros”?

3.2 A escrita dos alunos

A escrita faz parte da linguagem verbal, como também a fala, quando escrevemos, o fazemos para que alguém o leia, essa interação não acontece de imediato, como ocorre com a fala, o tempo de autoria é diferente do tempo de leitura. No entanto, quem produz um texto, o faz pensando em quem o lerá e sua reação, a intencionalidade do produtor é o que dá o primeiro sentido ao texto, “a escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala.” (cf. ANTUNES, 2003, p. 50). Quando se fala, tem-se uma interação imediata entre as partes, quando se escreve não há esse contato direto entre as partes (autor e leitor), por isso é possível a programação da escrita, sabendo-se também que há escritas sem esse preparo, a espontaneidade das produções das crianças que tentam descobrir os segredos da escrita, muitas vezes produz os “erros” na escrita.

Cagliari (2009, p. 111) argumenta que “essa capacidade para pensar a forma escrita em relação à fala é muito mais ativa nas crianças do que nos adultos. ” Ela está sempre ativa e buscando soluções para os problemas que as rodeiam, e não poderia ser diferente com o processo de aquisição da escrita. Sendo assim, aquilo que alguns chamam de “erro” para a criança é uma tentativa de acerto.

Mas é durante a fase de alfabetização que a criança tem que apreender e decorar várias regras ortográficas, junto a uma série de convenções. Na tentativa de assimilar tudo, ela pode se sobrecarregar, isso pode gerar os tais “erros”, e é durante essa fase que muitos professores cometem o erro de corrigir tudo o que a criança produz. Segundo Cagliari (2009), esse é o período de deixar a criança escrever livremente, deve-se dar tempo a ela, para que possa com o tempo aprender a autocorreção. Se todas as vezes que produzir um texto, for alvo de cobranças e correções isso pode fazer com que venha a perder o prazer de escrever, e ficará desmotivada para produções futuras. No entanto, sabemos que a escrita deve ser trabalhada, e como podemos fazer isso? Segundo Cagliari (2009, pp. 111 e 112):

A função da escrita deve ser trabalhada. Para isso é preciso que sejam lidos para as crianças livros de literatura infantil, jornais, revistas, cartas, bilhetes, avisos etc., além de incentivá-las a escrever histórias em geral, notícias sobre assuntos que lhes interessem, cartas, bilhetes, avisos; [...]

Para incentivar a criança a escrever, é necessário se fazer adequações motivadas a seus interesses. Trabalhando com textos que fazem parte de seu contexto diário, ficará muito mais fácil contar com a sua participação, mas é sempre bom lembrar que o professor é o grande motivador, devendo no início fazer a escolha dos textos a serem trabalhados, sem se esquecer do item principal para que esse processo seja bem desenvolvido, a participação do aluno. Não basta apenas encontrar os erros, é necessário também descobrir o que pode estar influenciando suas ocorrências, para que assim o professor possa sugerir atividades que estejam de acordo com as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

3.3 Como categorizar os erros ortográficos?

Cagliari (2009, p. 110) assevera que “nada mais natural que falantes de variedades diferentes usem recursos alfabéticos diferentes para adivinhar a maneira de escrever palavras cujas formas ortográficas corretas desconhecem.” Desse modo, podemos começar a entender que alguns dos “erros” que as crianças transcrevem na hora da escrita de textos espontâneos não as fazem incapazes de se comunicar. Elas apenas demonstram o que imaginam na escrita, dentro de seu conhecimento dos fonemas, que representam os sons de sua fala e dos grafemas que representam sua escrita alfabética. Assim, elas tentam produzir palavras para se comunicar.

No início da aquisição da escrita, a criança procura reproduzir seus pensamentos em palavras, interagindo escrevendo para o outro, por isso é muito importante nessa fase a escrita de textos com propósitos definidos. E é durante a produção espontânea de textos, que podemos encontrar os erros ortográficos e categorizá-los.

Utilizaremos uma categorização sugerida por Cagliari (2009), que foi feita durante uma análise dos textos produzidos espontaneamente por alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de duas cidades diferentes, com o objetivo de mostrar como e por que os alunos cometem tais erros, para que seja útil para os professores que procuram analisar os erros ortográficos nas produções de seus alunos.

Categorização dos erros ortográficos por Cagliari (2009)

Para categorizar os erros encontrados, com base nos estudos de Cagliari (2009), será feita a explicação com exemplos retirados das produções textuais⁵ dos alunos, para dar continuidade aos estudos propostos.

1- **A transcrição fonética** -tem uma influência direta da fala na escrita dos alunos. Vejamos como ocorre nos pontos que se seguem:

- Escreve *i* em vez de *e*, por falar [i] e não [e];

Exemplos: *di* (F6MP1)⁶ (de), *infermera* (F6TP1) (enfermeira)

- Escreve *u* em vez de *o*, por falar [u] e não [o];

Exemplos: *u* (M6JP2) (o), *cumedo* (M6AP2) (com medo), *au* (F6IP2) (ao)

- Duas vogais em vez de uma, por pronunciar um ditongo;

Exemplos: *atrais* (M6AP1) (atrás), *nois* (F6IP1) (nós), *feis* (F6TP1) (fez)

- Escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na pronúncia um monotongo;

Exemplos: *mando* (F6IP1) (mandou), *falo* (F6EP1) (falou)

⁵ Os textos dos quais os exemplos foram retirados estão na análise e nos anexos.

⁶ Ao lado de cada exemplo há um código referente ao texto ao qual pertence e sua explicação está na página 36.

- Não escreve o *r* por não haver som correspondente em sua fala;

Exemplos: *cirologia* (F6TP1) (cirurgia), *come* (M6YP2) (comer), *mulhe* (F6VP1) (mulher)

- Escreve *u*, no lugar de *l*;

Exemplos: *sauvou* (M6RP2) (salvou), *voutol* (M6P1) (voltou)

- Transcreve sua pronúncia da junção intervocabular;

Exemplos: *inaola* (M6JP2) (e na hora), *laisina* (F6VP1) (lá em cima), *quetavanurio* (M6JP2) (que estava no rio)

- Usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante *m* e *n*, que não pronuncia;

Exemplos: *cofome* (F6VP2) (com fome), *defedeu* (F6IP2) (defendeu), *pito* (F6IP2) (pinto), *detro* (F6LP1) (dentro), *nuca* (F6LP1) (nunca), *tabem* (M6YP1) (também)

- Não escreve *nh*, em posição intervocálica seguindo-se a vogal *i*, ficando apenas a nasalização da vogal;

Exemplos: *pitio* (M6JP2) (pintinho), *mioca* (F6VP2) (minhoca)

2- **Uso indevido de letras**- ocorre quando o aluno faz uma representação possível para um determinado som, mas as convenções ortográficas não permitem. Por exemplo, escrever a palavra *osso* com apenas um *s*, quando isso ocorre quer dizer que o aluno fez o uso indevido de letra. Vejamos os exemplos retirados dos textos analisados.

Exemplos: *jeso* (F6TP1) (gesso), *felis* (F6VP2) (feliz), *mageira* (M6AP1) (mangueira), *corerão* (M6AP1) (correram), *carto* (F6NP1) (quarto), *corendo* (F6EP1) (correndo), *dechol* (M6YP2) (deixou), *apaleceu* (M6JP2) (apareceu), *rauxis* (F6TP1) (raio x)

3- **Hipercorreção**- ocorre quando o estudante tem o domínio de algumas regras ortográficas e as generaliza. Por exemplo, saber que algumas palavras que se pronuncia *u* e se escreve com *o*, termina utilizando *o* em todas.

Exemplos: *caio* (F6IP1) (caiu), *ficol* (M6YP1) (ficou), *saió* (F6EP1) (saiu), *enchado* (F6TP1) (inchado), *toçol* (M6YP1) (tocou)

4-Modificação da estrutura segmental das palavras - são erros ortográficos que não podem ser relacionados com a **transcrição fonética**, pois são erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras, às vezes representam formas de escrever que o aluno utiliza por não ter domínio das regras e convenções ortográficas.

a) troca de letras:

Exemplos: *capesa* (M6RP1) (cabeça), *dio* (M6RP1) (tio), *ostois* (M6RP1) (os dois), *gecho* (F6TP1) (gesso), *segou* (M6WP2) (chegou), *gome* (F6VP2) (comer), *pem* (M6RP2) (bem), *fez* (F6NP2) (vez)

b) supressão e acréscimo de letras:

Exemplos: *a sutado* (F6VP2) (assustado), *tanique* (M6AP1) (tanque)

5-Juntura intervocálica e segmentação - escreve juntando todas as palavras, ou separa as sílabas da mesma palavra, como pronuncia em sua fala.

a) juntura:

Exemplos: *iapaleceu* (M6JP2) (e apareceu), *quiquelia* (M6JP2) (que queria)

b) segmentação:

Exemplos: *en fa cha* (F6TP1) (enfaixar), *ten po* (F6TP1) (tempo)

6-Forma morfológica diferente - ocorre por causa da variedade que se usa, dificultando reconhecê-la através da fala.

Exemplos: *isina* (F6VP1) (em cima)

Essa categorização feita por Cagliari (2009) tem a finalidade de auxiliar o professor, pois onde há “erro”, também se tem o motivo de sua ocorrência e seguindo essa categorização pode-se analisar a produção dos alunos e tentar auxiliá-los no caminho da autocorreção.

3.4 Quando o “erro” é marca da oralidade

Segundo Cagliari (2009), a marca da oralidade é detectada na tentativa de representar a fala através da escrita, no caso a **transcrição fonética**, aqui usaremos de exemplo dessa transcrição a análise feita por Cagliari (2009) nas turmas de 2º anos do Ensino Fundamental:

Quadro 1: Análise de transcrição fonética feita por Cagliari (2009), adaptado pela pesquisadora:

Escrevi:	Em vez de:	Exemplos:
i	e	dci (disse) qui (que) tristi (triste)
u	o	tudu (tudo) curraiva (com raiva)
duas vogais	uma	rapais (rapaz) feis (fez)
uma vogal	duas	mato (matou) pergunto (perguntou)
r	l	Praneta (planeta)
u	l	sou (sol) sauva (salvar)
li	lh	almadilia (armadilha) coelio (coelho)
nh	i	pátio (patinho)

Não escreve:	Motivo	Exemplos
r	Pronuncia a vogal que o antecede de forma mais longa, englobando o som do r	mioca (minhoca) poque (porque)
s	Não há som correspondente na sua fala	vamu (vamos)
Acrescenta uma vogal, desfazendo o grupo consonantal <i>pr</i>	Já que é assim que fala	parocura (procurar)
Transfere sua pronúncia	Da juntura intervocálica	vaibora (vai embora)
Usa somente a vogal para indicar o som nasalizado	Suprimindo a consoante <i>m</i> e <i>n</i>	curraiva (com raiva) ode (onde)
Não usa o til	Pela razão anterior	eitau (então) vocao (vulcão)

Fonte: Cagliari (2009, pp.123,124), adaptado

A influência da fala está muito presente nesses erros, cabe ao professor escolher uma teoria para embasar-se, analisá-los e categorizá-los, buscando uma maneira de auxiliar melhor os alunos, o que não se pode aqui é confundir erros ortográficos com incapacidade de aprender nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2006, p. 274) afirma que:

Considerar uma transgressão à ortografia como erro não significa considerá-la uma deficiência do aluno que dê ensejo a críticas ou a um tratamento que o deixe humilhado. 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.

Seguindo esse raciocínio, podemos dizer que esse processo de aquisição e tentativa de domínio da escrita ocorre de maneira lenta e, cada estudante tem o seu tempo, pois desde o início (*alfabetização*), a criança tenta representar na escrita os sons da fala, e durante esse processo tem que lidar com algumas convenções ortográficas, podendo assim apresentar algumas dificuldades e/ou limitações, necessitando, com isso, de auxílio. Cabe ao professor, que tem um papel fundamental no desenvolvimento do aluno, buscar subsídios para suprir as necessidades que forem apresentadas no decorrer de todo esse percurso.

Após a exposição dos fundamentos que embasam este estudo, na seção seguinte serão destacadas a metodologia e a análise dos dados coletados.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Aspectos metodológicos

Esta pesquisa tem o intuito de quantificar e categorizar os “erros” encontrados nas produções escritas de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental II (6º e 7º anos), promovendo atividades que levem à produção de textos para melhor averiguação da influência de fenômenos fonológicos na escrita. O que propomos aqui é uma pesquisa-ação com intervenção direta em sala de aula com atividades que desenvolvam nos alunos algumas habilidades linguísticas referentes à ortografia, objetivando a assimilação das convenções ortográficas e, conseqüentemente, o bom desempenho nas suas produções escritas.

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Jurema Rodrigues Alexandre, na zona urbana da cidade de Venturosa-PE. Por ser uma pesquisa de caráter investigativo, com o início em março de 2017, com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II e sua continuidade em 2018 com a mesma turma que nesse período cursava o 7º ano do Ensino Fundamental II, para que se possa assim averiguar as possíveis evoluções das dificuldades apresentadas pelos mesmos alunos durante todo esse processo. Trata-se de uma turma de 25 alunos, todos da zona urbana, com idade entre 11 e 12 anos, com apenas um repetente, sendo 11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, que após o encerramento da coleta de dados, podemos verificar, que apenas 12 alunos fizeram parte de todo o processo investigativo, pois o restante da turma (um total de 13 alunos) não participaram de uma ou mais atividades propostas durante esta pesquisa.

Os dados para a pesquisa foram coletados pela própria pesquisadora, que é a professora titular da turma, os quais foram analisados e categorizados com base nos estudos de Cagliari (2009), o qual nos lembra da importância de encontrar o erro e categorizá-lo, facilitando a proposta de situações para melhor auxiliar o aluno no seu desempenho.

Iniciando a investigação, foi feita a primeira abordagem com a produção de textos pelos alunos, para que os “erros” encontrados fossem analisados, categorizados e quantificados.

Em seguida, realizou-se outra atividade: foi distribuída uma folha para cada aluno com uma história ilustrada em sequência, depois se solicitou a escrita de uma narrativa.

A pesquisa teve sua sequência em atividades propostas e novas análises, e com base nos estudos de Antunes (2003,2007), Bagno (1999, 2002), Barbosa (2016), Bortoni- Ricardo (2004, 2005), Brandão (2005), Cagliari (2009), Matta (2009), Nóbrega (2009), Petter (2006) e

nos “erros” encontrados, possamos propor atividades que poderão auxiliar os professores do Ensino Fundamental II que se preocupam com os problemas apresentados pelos estudantes em suas produções textuais, e buscam solucioná-los. No ponto a seguir descreveremos as primeiras atividades e categorizaremos os “erros” encontrados nos textos produzidos pelos alunos.

4.2 Pré-análise dos textos

A primeira coleta de dados foi com a produção de textos espontâneos pelos alunos, seguindo a afirmação de Cagliari (2009, p. 106) de que “para começar a escrever, as crianças não precisam estudar a gramática, pois já dominam a língua portuguesa na sua modalidade oral.” Sendo assim, a professora sugeriu um tema: “Conte uma história interessante que aconteceu na sua família.” Tentaremos categorizar e quantificar os erros encontrados. Devemos nos lembrar que as produções foram feitas sem nenhum contato com material escrito, nem ilustrações, cada estudante teve a liberdade de escolher sobre que história queria escrever. Essa primeira produção foi realizada no mês de março do ano de 2017.

Após as observações e análises feitas nos textos da primeira produção dos alunos do 6º ano, elaboramos um quadro com os erros encontrados:

Quadro 2: Erros ortográficos encontrados na primeira produção dos alunos do 6º ano

<i>diresão</i> (direção)	<i>mandaro</i> (mandaram),	<i>pitoba</i> (pitomba),
<i>desel</i> (desceu)	<i>aprerna</i> (a perna),	<i>peguado</i> (pegando),
<i>tocol</i> (tocou)	<i>parsou</i> (passou),	<i>isina</i> (em cima),
<i>ficol</i> (ficou)	<i>tenpo</i> (tempo),	<i>laisina</i> (lá em cima),
<i>atendel</i> (atendeu)	<i>gecho</i> (gesso),	<i>coredo</i> (correndo),
<i>escorregol</i> (escorregou)	<i>feis</i> (fez),	<i>dexo</i> (deixou),
<i>tentol</i> (tentou),	<i>rauxis</i> (raio x),	<i>foros</i> (foram),
<i>disfarsar</i> (disfarçar),	<i>jeso</i> (gesso),	<i>cumero</i> (comeram),
<i>consequil</i> (conseguiu),	<i>enchado</i> (inchado),	<i>vio</i> (viu),
<i>pressizava</i> (precisava),	<i>amarou</i> (amarrou),	<i>mageira</i> (mangueira),
<i>pedil</i> (pediu),	<i>comesarão</i> (começaram),	<i>coreu</i> (correu),

<i>ajudo</i> (ajudou), <i>acabol</i> (acabou), <i>mandol</i> (mandou), <i>tabem</i> (também), <i>voutol</i> (voltou), <i>capesa</i> (cabeça), <i>esdav</i> (estava), <i>arencado</i> (arengando), <i>dio</i> (tio), <i>emtan</i> (então), <i>mel</i> (meu), <i>amarou</i> (amarrou), <i>ostois</i> (os dois), <i>torcel</i> (torceu), <i>infermera</i> (enfermeira), <i>disendo</i> (dizendo), <i>tornoselo</i> (tornozelo), <i>sele</i> (se ele), <i>dise</i> (disse), <i>perguntol</i> (perguntou), <i>enfacha</i> (enfaixar),	<i>briga</i> (brigar), <i>asim</i> (assim), <i>madrastar</i> (madrasta), <i>di</i> (de), <i>nois</i> (nós), <i>mando</i> (mandou), <i>Bosca</i> (buscar), <i>caio</i> (caiu) <i>sima</i> (cima), <i>rino</i> (rindo), <i>tinha</i> (tia), <i>fingino</i> (fingindo), <i>desmaiva</i> (desmaiava), <i>coloco</i> (colocou), <i>detro</i> (dentro), <i>i</i> (e), <i>nuca</i> (nunca), <i>barrulho</i> (barulho), <i>corre</i> (correu), <i>carto</i> (quarto), <i>bateno</i> (batendo), <i>mulhe</i> (mulher),	<i>atrais</i> (atrás), <i>corerão</i> (correram), <i>tanique</i> (tanque), <i>quanto</i> (quando), <i>anoite</i> (a noite), <i>suada</i> (zuada= barulho), <i>cadarco</i> (cadarço), <i>queicho</i> (queixo), <i>saio</i> (saiu), <i>corredo</i> (correndo), <i>volto</i> (voltou), <i>persebeu</i> (percebeu), <i>estava</i> (estavam), <i>somindo</i> (sumindo), <i>tava</i> (estava), <i>falo</i> (falou), <i>cido</i> (cedo), <i>alevadou</i> (levantou), <i>venho</i> (veio), <i>cirogia</i> (cirurgia), <i>tindon</i> (tendão).
--	---	---

Fonte: a autora

O quadro acima representa os erros encontrados nas produções dos alunos do 6º ano D, para entendermos as suas ocorrências é necessário aprofundarmos a análise, sendo necessário destacarmos algumas produções para melhor exemplificação e explicação dos erros encontrados. Na sequência, analisaremos alguns dos textos produzidos pelos alunos, os quais foram codificados para facilitar o andamento da pesquisa, antes de prosseguirmos com a análise. Vejamos o quadro com os seguintes códigos e seus significados, que serão utilizados para identificar as produções e as atividades analisadas durante essa pesquisa:

Quadro 3: Códigos e seus significados para identificação dos textos produzidos pelos alunos e suas atividades

CÓDIGO	SIGNIFICADO
F	Feminino
M	Masculino
6	6º ano D
7	7º ano D
A	Aluno 1
R	Aluno 2
L	Aluno 3
V	Aluno 4
T	Aluno 5
M	Aluno 6
J	Aluno 7
I	Aluno 8
E	Aluno 9
Y	Aluno 10
N	Aluno 11
W	Aluno 12
P1	Primeira produção
P2	Segunda produção
P3	Terceira produção
A1	Primeira atividade
A2	Segunda atividade
A3	Terceira atividade

Verifiquemos a seguir as transcrições de cinco textos da primeira produção dos alunos do 6º ano D e suas respectivas análises. Os textos aqui exemplificados foram selecionados devido ao maior número de ocorrências dos erros encontrados durante essa pesquisa, sendo

assim, optamos por analisar as produções e atividades realizadas dos mesmos alunos durante todo processo.

Transcrição do texto M6AP1

Direto no tanque

Minha mae e meus tios foras gulosos e *cumero* o tablete de Biscoito, minha avó *vio* e ficou *braba* e pegou uma *mageira* e *coreu atrais* deles, meus tios *corerão* para dentro do mato e minha mãe pulou dentro do *tanique*, *quanto* foi *anoite* ela escudou uma *suada* ela pensava que era minha avó mais so que era um rebanho de vaca.

Na produção M6AP1, encontramos alguns erros que fazem parte da **transcrição fonética**, o aluno escreveu *u* em vez de *o* em *cumero* (comeram), em *atrais* (atrás), escreveu duas vogais em vez de uma, por usar na pronúncia um ditongo. Há a presença da nasalização na palavra *mageira* (mangueira) por suprimir o *n* na posição de coda silábica, nasalizando assim a vogal *a* na antipenúltima sílaba da palavra, aqui é necessário esclarecermos que essa nasalização vai sempre ocorrer em posição pós-vocálica, assim como nos esclarece Abaurre e Rodrigues (2002, p.524) “a nasal adquire os traços da obstruinte seguinte ou da vogal precedente. Diante de líquidas, tende a tomar os traços da vogal precedente. Em todos os casos, pode ser suprimida em perda do espaço temporal.” Sendo assim, ao nasalizar a vogal, o aluno não escreve o *n* por não ver a necessidade de sua realização na escrita ortográfica.

Na escrita da palavra *vio* (viu) há um caso de **hipercorreção**, que, segundo Cagliari (2009), ocorre quando o aluno já conhece a escrita ortográfica de determinadas palavras, sabendo que há uma distinção entre escrita e pronúncia, assim generaliza a regra, transportando-a para todas as palavras que pronuncia com o som semelhante, como no caso da palavra acima trocou o *u* por *o*, pois aprendeu que em algumas palavras se pronuncia *u* mais se escreve *o*.

Temos **uso indevido de letras** nas palavras *coreu* (correu), *corerão* (correram) e *mageira* (mangueira) quando M6AP1 realizou em sua escrita ortográfica *r* em vez de *rr*, *ão*

em vez de *am* e *g* em vez de *gu*, ele fez o uso indevido de letras que ocorre, segundo Cagliari (2009), quando há uma troca de uma letra por outra para representação de um som, quando a ortografia utiliza outra letra. Os casos de **modificação da estrutura segmental das palavras** estão presentes na **troca de letra** em *quanto* (quando), trocou *d* por *t*, que seguindo os estudos de Silva (2007) ambas são oclusivas orais e possuem o mesmo ponto de articulação, já em *suada* (zuada) há a troca de duas consoantes fricativas *z* por *s*, que também possuem o mesmo ponto de articulação.

Ainda encontramos o **acréscimo de letras** na escrita da palavra *tanique* (tanque), houve o acréscimo da vogal *i* essa escrita, para Cagliari (2009), representa a maneira que o aluno escolheu para escrever determinadas palavras, pois ainda não domina o uso de certas letras na escrita ortográfica. E, para finalizar a análise desse texto podemos verificar que o aluno escreveu *anoite* (à noite), esse é processo da **juntura intervocabular**, o qual ocorre, como nos explica Cagliari (2009), quando o aluno, na produção de textos, costuma juntar as palavras por não haver separação das mesmas em sua fala.

Transcrição do texto M6RP1

Pai de *capesa* para baixo

O meu pai *es dav arencado* com meu *dio emtan mel* vo *ama rou ostois*.

Podemos observar na produção do aluno M6RP1 que uma das dificuldades ortográficas mais presente é a **modificação da estrutura segmental das palavras** com a **troca de letras**, quando escreveu *capesa* (cabeça), trocando *b* por *p* que são oclusivas com o mesmo ponto de articulação, e *os tois* (os dois) trocou o *d* por *t* que são oclusivas alveolares que também possuem o mesmo ponto de articulação, no entanto, na escrita da palavras *esdav* (estava) além da troca da letra *t* por *d* está presente a **supressão** da vogal *a*. No caso de *mel* (meu), temos a presença da **hipercorreção** na troca de *u* por *l*. Prosseguindo com a análise, podemos observar que ao escrever *arencado* (arengando) houve a troca de *g* por *c* e em *emtan* (então) trocou-se *n* por *m* e *ão* por *an*, sabemos que isso ocorre porque o aluno escolhe uma letra para representar determinado som, quando a ortografia pede para escrever outra. Na palavra *arencado* (arengando) existe mais um erro ortográfico, o qual faz parte da

transcrição fonética, o aluno nasalizou a vogal *a* quando não escreveu o *n* na penúltima sílaba em posição de coda silábica.

Transcrição do texto F6LP1

Quando minha mãe era pequena ela tem 4 irmão com ela 5 minha *tinha* quando era pequena ela ficava *fingino* que *desmaiva* ai minha mãe pegava minha tia e *colocar* ela de cabeça para baixo *detro* do *pauder* de água ai minha vó foi atrás minha mãe subiu na árvore e ficou ate *di* noite e depois ela sai minha vó bateu nela *i* minha tia *nuca* mais ficava *fingino* que desmaiava.

Começando a análise da produção do aluno F6LP1 com o erro ortográfico da palavra *tinha* (tia), que podemos classificar como **modificação da estrutura segmental das palavras**, pois há o **acrécimo** das letras *nh* no meio da palavra, temos **supressão de letras** na escrita de *fingino* (fingindo) quando não escreve *d*, pois as letras *n* e *d* são alveolares, fazendo parte do mesmo ponto de articulação. Já em *desmaiva* (desmaiava) quando não escreve o *a*. Durante a análise, verificamos que o aluno escreveu a palavra *pauder* (balde), onde podemos encontrar **troca de letra** ao escrever *p* no lugar de *b*, por serem articuladas no mesmo ponto, já na troca de *l* por *u* o erro ocorre pelo processo da **hipercorreção**. Continuando com a análise encontramos erros que fazem parte da **transcrição fonética**, presentes nas palavras *detro* (dentro) e *nuca* (nunca), em que ocorre o processo de **nasalização** e quando escreveu *i* (e) e *di* (de), pois fala *i* e não *e*.

Transcrição do texto F6VP1

Uma *mulhe* no pe de *pitoba*

Era uma vez uma *mulhe* que estava *pequado pitoba* *i* ela estava *isina* do pe e ela viu uma cobra *laisina* do pe e depois ela saiu *coredo* da *petoba* e depois ela *deixou* eu e so *mias* prima la do pe. Fim

Iniciemos a análise desse texto com os erros de **transcrição fonética**, na palavra *mulhe* (mulher) não escreve o *r*, por não haver som correspondente em sua fala, em *pitoba* (pitomba) o aluno não escreve o *m* em posição de coda silábica, como em *coredo* (correndo), não escreve o *n*, também em posição de coda silábica, causando assim a **nasalização da vogal** precedente e na escrita da palavra *mias* (minhas) temos também a **nasalização**, pois não escreve *nh* em posição intervocálica seguindo-se a vogal *i*, que é nasalizada. Na escrita de *isina* (em cima) encontramos uma **forma morfológica diferente**, que ocorre, segundo Cagliari (2009), quando algumas palavras têm suas características próprias que dificultam sua escrita, a partir da fala, que faz parte da variedade dialetal, diferenciando-se assim de sua forma ortográfica.

Já na escrita de *laisina* (lá em cima), o erro ocorre pelo processo de **juntura intervocabular**, quando o aluno escreve todas as palavras sem separá-las, por assim fazer em sua fala. Há um **uso indevido de letras** nas palavras *deisou* (deixou) e *coredo* (correndo), na primeira trocou *x* por *s*, por ser duas fricativas, já na segunda trocou *rr* por *r*; processo que ocorre devido à representação do som dessas letras em determinadas palavras, quando a ortografia escolhe outra. Deixamos a análise da palavra *pequado* (pegando) por último, pois na mesma encontramos o **uso indevido de letra** na troca de *g* por *qu*, devido à aproximação do som de ambos.

Transcrição do texto F6TP1

Meu irmão tinha ido jogar bola ai ele levou uma queda quando estava jogando e *torcel* o *tornozelo* ai ele foi para arcoverde com com a *infermera* ai o amigo dele ligou pra mãe *dizendo* que ele tinha torcido o *tornoselo* mãe perguntou sele tinha ficado no Hospital da qui ele *dise* que não ela *perguntol* ele ta a onde em arcoverde e ele foi com quem ele falou que ele tinha ido com a *infermera* quando chegou la *mandaro enfa cha aprerna* dele chegou aqui ele *parsou* um monti de *ten po* com o *gecho* teve um dia que ele *feis* o *rauxis* e ficou aperriado *i* tirou o *jeso* o, pé dele ficou roxo e *enchado*

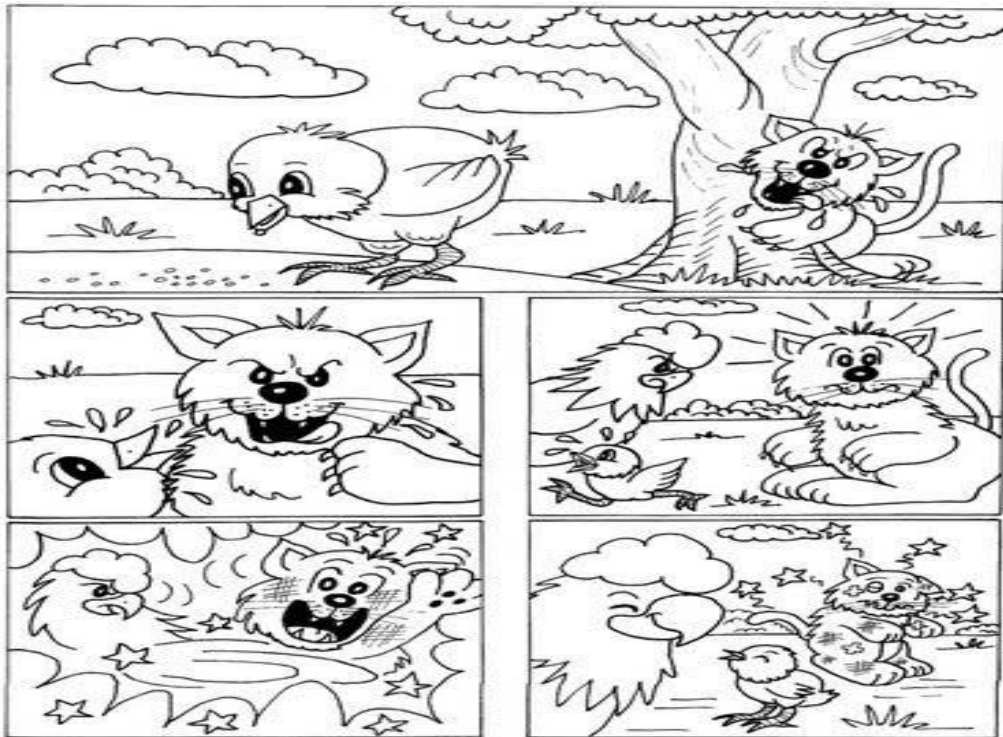
Na análise do texto do aluno F6TP1, também encontramos erros que fazem parte da **transcrição fonética**, nas palavras *infermera* (enfermeira), faz a troca de *e* por *i*, por

pronunciar *i* em vez de *e*, e, escreve *e* no lugar de *ei*, e em *enfacha* (enfaixar) escreveu *a* em vez de *ai*, sendo assim, por pronunciar um monotongo, escreve uma vogal em vez de duas, já em *feis* (fez) escreve duas vogais, pois na sua fala pronuncia um ditongo. Temos o processo de **hipercorreção** em *torcel* (torceu) e *perguntol* (perguntou) que ocorrem, devido ao aluno conhecer a escrita de determinadas palavras que se diferenciam da pronúncia, generalizando o seu uso, nos dois casos acima escreveu *l* no lugar de *u*. Já em *enchado* (inchado) a **hipercorreção** acontece na troca de *i* por *e*, pois aprendeu que em algumas palavras se pronuncia *i* mas se escreve com *e*.

Nas palavras *disendo* (dizendo), *dise* (disse), *tornoselo* (tornozelo) e *jeso* (gesso), temos o **uso indevido de letras**, quando o aluno escreve *s* em vez de *z* e troca *ss* por apenas *s*, fazendo a escolha de letras dentro das possibilidades de representação de alguns sons no sistema ortográfico. Podemos perceber, durante a análise alguns erros, que fazem parte da **modificação da estrutura segmental das palavras**, como nas palavras *gecho* (gesso), na qual trocou *ss* por *ch*, e em *parsou* (passou), quando escreveu *rs* no lugar de *ss* e na palavra *ten po* (tempo), em que o aluno escreveu *n* no lugar *m*, todos esses erros ocorrem, devido ao aluno ainda não dominar bem o uso de certas letras, fazendo assim a **troca de letras**.

Continuando com a análise, podemos verificar na escrita da palavra *ten po* (tempo), outro processo: o da **segmentação**, que ocorre por causa da sílaba tônica das palavras que o aluno transfere a pronúncia para a escrita, separando as sílabas dentro da mesma palavra, que é a produção de um erro ortográfico. Por fim, temos a escrita de *aprerna* (a perna), que podemos classificar como **forma morfológica diferente**, que ocorre por causa da variedade dialetal do aluno, que transfere as características diferenciadas de sua pronúncia para a escrita.

Com a análise dessa primeira amostragem, achamos necessária uma segunda coleta de dados com uma abordagem diferente. A produção realizada em maio de 2017 baseou-se em uma sequência de imagens, para que os alunos tivessem uma ideia de uma sequência de fatos que pudessem ser narrados. Vejamos a imagem que deu origem à segunda produção dos alunos:

Imagem 1: Sequência de imagens para produção textual

Fonte: <http://esosatpm.blogspot.com/2012/06/perolas-do-3o-b-texto-violento.html>

Com a análise dos textos da segunda produção dos alunos do 6º ano D, podemos observar alguns desvios presentes nos textos anteriores que se repetiram, havendo também o aparecimento de novos fenômenos, que descreveremos a seguir.

Quadro 4: Erros ortográficos encontrados na segunda produção dos alunos

<i>pito</i> (pinto)	<i>pitinho</i> (pintinho)	<i>famito</i> (faminto)
<i>au</i> (ao)	<i>comero</i> (comendo)	<i>camiando</i> (caminhando)
<i>defedeu</i> (defendeu)	<i>cofome</i> (com fome)	<i>mioca</i> (minhoca)
<i>detro</i> (dentro)	<i>querinha</i> (queria)	<i>de</i> (deu)
<i>elaumave</i> (era uma vez)	<i>gome</i> (comer)	<i>comeno</i> (comendo)
<i>upitio</i> (um pintinho)	<i>a sutado</i> (assustado)	<i>iele</i> (e ele)
<i>quetavanurio</i> (que estava no rio)	<i>atrais</i> (atrás)	<i>ese</i> (esse)
<i>iapaleceu</i> (e apareceu)	<i>sosinho</i> (sozinho)	<i>segou</i> (chegou)
<i>ucato</i> (o gato)	<i>despezada</i> (desprezada)	<i>comelo</i> (comê-lo)
<i>inavalo</i> (e malvado)	<i>ólou</i> (olhou)	<i>pegalo</i> (pegá-lo)
<i>quiquelia</i> (que queria)	<i>brigaro</i> (brigaram)	<i>paseando</i> (passeando)

<i>cumeupiupitio</i> (comer o pintinho)	<i>a raiado</i> (arranhado)	<i>quiria</i> (queria)
<i>inaola</i> (e na hora)	<i>felis</i> (feliz)	<i>fez</i> (vez)
<i>apaleceu</i> (apareceu)	<i>pem</i> (bem)	<i>galinheiro</i> (galinheiro)
<i>ucalo</i> (o galo)	<i>comento</i> (comendo)	<i>mau</i> (mal)
<i>icalvo</i> (e salvou)	<i>muida</i> (muita)	<i>persebeu</i> (percebeu)
<i>u</i> (o)	<i>avamsou</i> (avançou)	<i>machocado</i> (machucado)
<i>pitio</i> (pintinho)	<i>teuli</i> (deu-lhe)	<i>come</i> (comer)
<i>ieleviamico</i> (e ele vira amigo)	<i>salvou</i> (salvou)	<i>lambendo</i> (lambendo)
<i>decidio</i> (decidiu)	<i>manhas</i> (manhã)	<i>dechol</i> (deixou)
<i>apareseu</i> (apareceu)	<i>cumedo</i> (com medo)	
	<i>ficoul</i> (ficou).	

Fonte: Da autora

Agora vejamos exemplos da análise feita nos textos da segunda produção dos alunos do 6º ano D:

Transcrição do texto M6AP2

Era uma vez, um gato esfomiado, ele viu um lindo passarinho e ele *dise*
 Gato - o café da *manhas* está servido
 O gato *coreu* atrás dele e o pinto *coreu cumedo* dele, logo *apareceu* a sua mãe e
 (Beem)
 e o gato ficou todo espancado

Ao analisarmos o texto M6AP2, percebemos a presença do **uso indevido de letras** nas palavras *dise* (disse), quando escreve *s* em vez de *ss*, em *coreu* (correu), escreveu *r* no lugar de *rr* e em *apareseu* (apareceu), na qual escreveu *s* no lugar de *c*; nestes três casos o aluno usou representações possíveis para os sons nas palavras escritas que não são aceitas pelas regularidades ortográficas. Temos também a palavra *cumedo* (com medo): ocorreu um erro

que faz parte da **transcrição fonética**, escrevendo *u* em vez de *o*, por falar *u* e não *o*, e não escreveu o outro *m* em posição de coda, ocorrendo assim a nasalização da vogal.

Transcrição do texto M6RP2

éera uma vez um pintinho *pem* amarelinho ele estava *comendo* milho lomge dos outro ai um gato com muida fome ele avamsou em sima do pintinho mais o galo *teuli* uma piza e *salvou* o pintinho

Analisando o texto M6RP1, podemos verificar que o aluno reproduz em sua escrita um erro que faz parte da **modificação da estrutura segmental da palavra** quando escreveu *pem* (bem) trocando *b* por *p*, essa **troca de letras** se justifica pelo ponto de articulação das duas oclusivas, o mesmo ocorre em *comento* (comendo) e *teuli* (deu-lhe), onde temos a troca de *d* por *t*, que também são duas oclusivas no entanto, podemos verificar na escrita de *teuli* (deu-lhe) que há outro tipo de erro, pertencente a **transcrição fonética**, quando escreveu *li* no lugar de *lhe*, por em sua fala pronunciar *li* e não *lhe*. Continuando com a análise podemos verificar que o aluno reproduz outro erro que faz parte da **transcrição fonética**, na palavra *sauvou* (salvou), escreveu *u* em vez de *l*, por não dominar as regras ortográficas e transcrever sua fala.

Transcrição do texto F6LP2

Era uma vez um pintinho muito amarelho que estava *camiando* a procura de um *mioca* penso que não um gato aparece querendo comer o pintinho o pintinho com medo e o gato esfomiado tentando comer o pinto mas o galo apareceu e *de* uma surra no gato e o galo e o pinto ficaram Rindo dele
Ficaram felizes para sempre Fim!

No texto F6LP2, encontramos duas palavras com o mesmo erro: *camiando* (caminhando) e *mioca* (minhoca), nas não há a escrita, nos dois casos, do *nh* em posição intervocálica, ficando apenas a **nasalização** da vogal *i*. Enquanto na palavra *de* (deu),

escreveu uma vogal em vez de duas, por usar na fala um monotongo: esses dois processos fazem parte da **transcrição fonética**.

Transcrição do texto F6VP2

Era uma vez um *pitinho* que estava *comero* e o gato que estava *cofome* ele *querinha gome* o *pitinho* e depois gato que estava *cofome* e o *pitinho ficol a sutado* com o gato e o *pitinho* e a *galiha* foi *atrais* do seu *pitinho* que *ficol sosinho* e a *galinha* ficol despezada depois *i* depois, *galinha ólou* pro gato e *ficol* com uma raiva do gato e *galinha* e o gato *Brigaro* e o gato *ficol* todo *a raiado* e a *galinha ficol felis* e o *pitinho ficol* do bem e o gato *ficol* com medo da *galinha* e fim

Ao analisarmos o texto F6VP2, encontramos erros que fazem parte da **transcrição fonética**, na palavra *pitinho* (pintinho), na qual por não escrever o *n* em posição de coda silábica, o aluno nasalizou a vogal *i*, na escrita de *galiha* (galinha) e *a raiado* (aranhado), quando não escreveu o *nh* em posição intervocálica. Já na palavra *atrais* (atrás) escreveu duas vogais no lugar de uma, por pronunciar um ditongo.

O caso de **hipercorreção** ocorre na escrita de *ficol* (ficou), que aparece várias vezes no texto, quando escreveu *l* no lugar de *u*, por generalizar a escrita de *l* com som de *u*. O **uso indevido de letras** está presente na escrita das palavras *sosinho* (sozinho) e *felis* (feliz), nas quais temos a substituição de *z* por *s*, que se explica nas possibilidades de escrita do som de [z] e do som de [s]. Enquanto isso, na palavra *gome* (comer), quando escreve *g* em vez de *c*, há a **modificação na estrutura segmental da palavra** com a **troca** de uma surda por uma sonora e na palavra *querinha* (queria), a **modificação** acontece pelo acréscimo das letras *nh*.

Continuando a análise, verificamos que, na escrita de *a raiado* (aranhado) e *a sutado* (assustado), temos o **uso indevido de letra**, na troca de *rr* por *r* e de *ss* por *s*, como há um processo de **segmentação** nas duas palavras, o qual ocorre quando o aluno transfere para a escrita a pronúncia que faz separando as sílabas das palavras enquanto isso, na palavra *cofome* (com fome), temos a **juntura intervocabular**, que ocorre por transferir sua fala, na qual não separa as palavras para a escrita.

Transcrição do texto F6TP2

Na floresta tinha um pintinho *passeando* pela floresta mais tinha um gato *gue gueria* comer o pintinho mais *quando* ele foi comer o pintinho o galo chegou na hora o gato ficou com medo. O gato apalhou muito do galo Nunca mais ele mexeu com o pintinho. Fim

Podemos verificar, durante a análise do texto F6TP2, que encontramos o **uso indevido de letras**, em *paseando* (passeando), com a troca de *s* em vez de *ss*, pois é uma representação possível para o som de [s]. Já na palavra *guiria* (queria), troca o *e* por *i*, por usar na fala *i* no lugar de *e*, esse é mais um erro que faz parte da **transcrição fonética**. Verificamos, ainda, na escrita da palavra *guiria* (queria) como em *quando* (quando), que o aluno fez **troca de letras entre *q* e *g***, isso acontece pela escolha errada de letra para representar determinado som, neste caso é a troca entre uma surda e uma sonora, ocorrendo assim a **modificação na estrutura segmental da palavra**.

O próximo quadro dá continuidade à pré-análise da categorização e quantificação dos erros ortográficos encontrados nas duas primeiras produções textuais utilizadas nessa pesquisa.

Quadro 5: Análise e quantificação dos erros ortográficos encontrados nas duas produções dos alunos

Tipo de “erros ortográficos”	Quantidade 1º produção	Quantidade 2º produção	Total nas duas produções
Transcrição fonética	33	46	79
Uso indevido de letras	24	15	37
Hipercorreção	21	25	46
Modificação da estrutura segmental das palavras	12	10	20
Juntura intervocabular e segmentação	6	14	20
Forma morfológica diferente	3	6	9
Total de “erros” encontrados	99	116	215

Fonte: Da autora

Durante a análise dos textos produzidos, percebemos que alguns processos se repetem pelos mesmos alunos, havendo semelhança entre os erros encontrados. Após a pré-análise dos dados, foi possível quantificar as ocorrências nas primeiras produções, em que podemos

verificar que o erro mais recorrente é o da **transcrição fonética**. Sendo assim, elaboramos um quadro que exemplifica e quantifica os erros que são característicos desse processo:

Quadro 6: Erros ortográficos característicos da transcrição fonética

Tipo de “erros ortográficos”	Quantidade 1º produção	Quantidade 2º produção	Total nas duas produções
Escreve <i>i</i> em vez de <i>e</i> , por falar [i] e não [e];	6	8	14
Escreve <i>u</i> em vez de <i>o</i> , por falar [u] e não [o];	2	5	7
Escreve duas vogais em vez de uma, por pronunciar um ditongo;	6	1	7
Escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na pronúncia um monotongo;	5	1	6
Não escreve o <i>r</i> por não haver som correspondente em sua fala;	3	2	5
Escreve <i>u</i> , no lugar de <i>l</i> ;	1	1	2
Transcreve sua pronúncia da juntura intervocabular;	3	14	17
Usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante <i>m</i> e <i>n</i> , que não pronuncia;	7	12	19
Não escreve <i>nh</i> , em posição intervocálica seguindo-se a vogal <i>i</i> , ficando apenas a nasalização da vogal;	--	2	2
Total de “erros” encontrados	33	46	79

Fonte: Da autora

Os dados do quadro acima demonstram que a **transcrição fonética** é um tipo de “erro” que tem uma grande frequência na produção escrita dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental II. Percebe-se também que na primeira produção em que o estudante teve mais liberdade para escrever, a ocorrência de erros foi menor do que na segunda produção, que foi baseada em imagens.

Ao aprofundarmos a análise dos dados coletados e o estudo sobre os erros ortográficos encontrados, podemos perceber que os erros ortográficos mais recorrentes que fazem parte da **transcrição fonética** é a nasalização das vogais, ou seja, quando se usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante *m* e *n*, que não escreve no final da sílaba. Sendo assim, escolhemos atividades para a proposta de intervenção, baseadas na necessidade da aprendizagem da utilização do *m* ou *n* no final de sílaba.

5 Atividades propostas

Foram realizadas quatro atividades no mês de setembro de 2018, nos dias 03, 04 e 05, nas quais três se relacionavam com o uso do **m** ou **n** em final de sílaba e uma produção de texto para averiguação da eficiência dos trabalhos propostos.

5.1 Primeira atividade

Como primeira atividade, foi proposto um desafio em que os alunos deveriam formar palavras com as letras sugeridas em cada quadro indicado. É uma tentativa de despertar o interesse pelas letras e o devido lugar que cada uma tem dentro de uma palavra, assim como nos esclarece Soares (2010, p.90) quando diz que “as letras desempenham determinada função no sistema: ocupar um lugar na escrita da palavra. Assim, o aluno precisa aprender que letras devem ser usadas e em que ordem”. E, brincando de desafio, o aluno se sente motivado a escrever palavras conhecidas e descobrir novas. Vejamos a seguir a atividade proposta aos alunos do 7º ano D.

DESAFIO⁷

Descubra quais palavras você poderá formar ao organizar as letras de cada conjunto a seguir:

É um desafio em que você deverá ficar atento a algumas regras.

Preste atenção às regras:

- a- Não é permitido acrescentar nem substituir nenhuma letra.
- b- Use todas as letras de cada conjunto em cada uma das palavras.

O	E	N	
P	T	R	
M	A	C	S

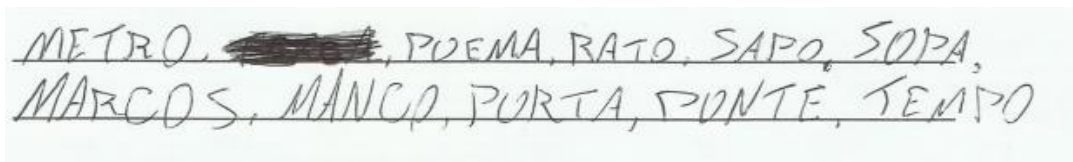
⁷ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28455>

A	O	B	
M	N	Z	L
R	B	T	M

A	O	M	R
B	S	N	M
G	E	J	L

Nessa atividade, os alunos demonstraram grande dificuldade em formular palavras que tivessem *m* ou *n* no final da sílaba no início, surgiram palavras como: ⁸*amar, rota, poeta, sorte, Marcos, pato, sapo, etc.* Foi necessária a intervenção da professora para um melhor direcionamento da atividade e, assim, chegamos a respostas como: *ponte, ontem, bomba, tambor, batom, anzol, samba, sombra, embora, anjo, cantor.* Sugeriu-se a escrita da palavra *ponte*, assim os alunos puderam perceber as possibilidades na escrita de palavras com o uso do *n* e do *m* no final de sílaba. Vejamos a seguir exemplos das respostas dadas pelos alunos.

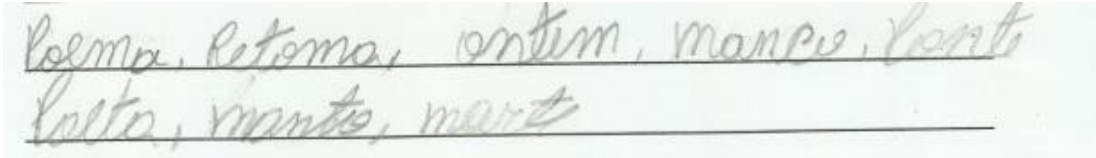
Figura 1: M7AA1



Fonte: Da autora

Na resposta M7AA1, podemos perceber que a maioria das palavras escritas não têm o *m* ou o *n* no final de sílaba, estando presentes apenas em três, as quais estão grafadas corretamente, seguindo a regra das bilabiais.

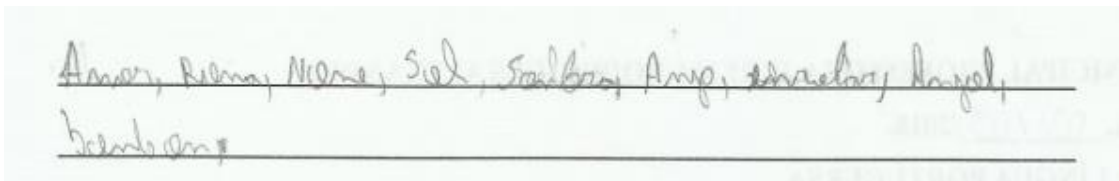
⁸ Exemplos retirados das respostas das atividades realizadas pelos alunos do 7º ano D

Figura 2: M7RA1


Poema, Retoma, ontem, manco, Ponte
Poeta, monte, Marte

Fonte: Da autora

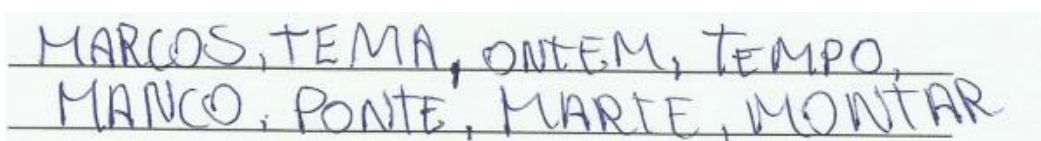
Na resposta M7RA1, também podemos perceber o uso correto do *m* e do *n* no final de sílaba, como a escrita de outras palavras que não os utilizam, tanto no início da resposta quanto no final, nas palavras: *poema*, *retoma*, *poeta* e *marTE*.

Figura 3: F7LA1


Amor, Renne, Nene, Sel, Sombra, Amp, Anel, Angel
Bombom

Fonte: Da autora

O aluno F7LA1 não usou corretamente o *m* e o *n* de acordo com as regularidades ortográficas quando escreveu *sonbra* (sombra) e *bonbon* (bombom), apesar da sua preocupação em escrever corretamente, que podemos perceber pela reescrita de algumas letras na tentativa de acerto.

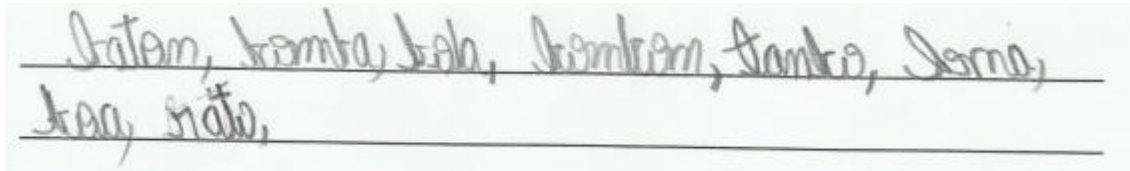
Figura 4: F7VA1


MARCOS, TEMA, ONTEM, TEMPO,
MANCO, PONTE, MARIE, MONTAR

Fonte: Da autora

O aluno F7VA1 escreveu palavras semelhantes as dos colegas, empregando corretamente o *m* e o *n* no final de sílaba.

Figura 5: F7TA1



Fonte: Da autora

Já na resposta F7TA1, houve a troca entre o *m* e o *n*, confundido assim as regularidades ortográficas estudadas, como podemos ver nas palavras *baton* (batom), *tanbo* (tambor) e em *bombon* (bombom).

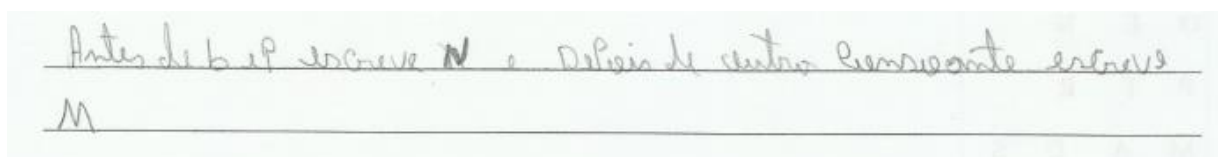
Após a escrita das palavras, na mesma atividade, foi proposta a observação do uso do *m* antes de *p* e *b* e do *n* antes das outras consoantes, com o objetivo de recordarem as regras das bilabiais. Vejamos a proposta a seguir:

Agora, observe as palavras:

- Tempo, tromba e sombra. Depois da letra M que letras parecem?
- Monte, anzol e anjo. Depois da letra N, que letras parecem?
- Qual dica você daria a algum colega que ficasse em dúvida na hora de escolher entre M e N antes de consoante? Escreva essa dica.

Vejamos algumas respostas dos alunos:

Figura 6: F7LA1



Fonte: Da autora

Figura 7: M7RA1

antes de P e B se escreve m e n antes das outras consoantes

Fonte: Da autora

Figura 8: F7TA1

antes de P e B se escreve m e n antes das outras consoantes se escreve m e n

Fonte: Da autora

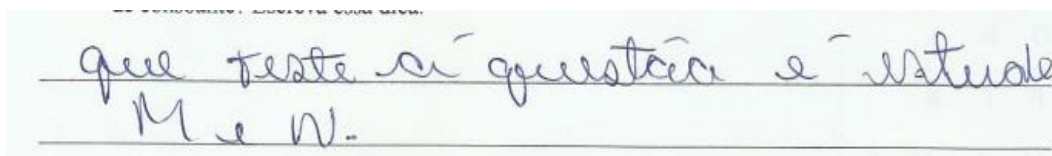
Os alunos F7L, M7R e F7T deram respostas semelhantes, quando questionados sobre as regras das bilabiais, demonstrando que as regularidades começam a ser assimiladas.

Figura 9: M7AA1

Antes de "B" e "P" se escreve "n"
Antes de Outras vogais Bata-se "n"

Fonte: Da autora

Analisando a resposta do aluno M7A, podemos perceber que o mesmo confundiu a regra das bilabiais, em que se usa o *n* antes das demais consoantes e não das vogais.

Figura 10: F7VA1

Fonte: Da autora

Podemos perceber na resposta acima que o aluno F7V não entendeu a pergunta e deu em sua resposta um conselho para que seus colegas melhorem seu conhecimento no uso de *m* e *n* que achou mais apropriado.

No entanto, podemos verificar que alguns alunos ainda confundem as regularidades ortográficas estudadas, pois antes de *p* e *b* se escreve *m* e não *n*. Mas não podemos esquecer que este é apenas o início das atividades.

Essa atividade teve a duração de 60 minutos e foi realizada pela turma do 7º ano D no dia 03 de setembro de 2018.

5.2 Segunda atividade

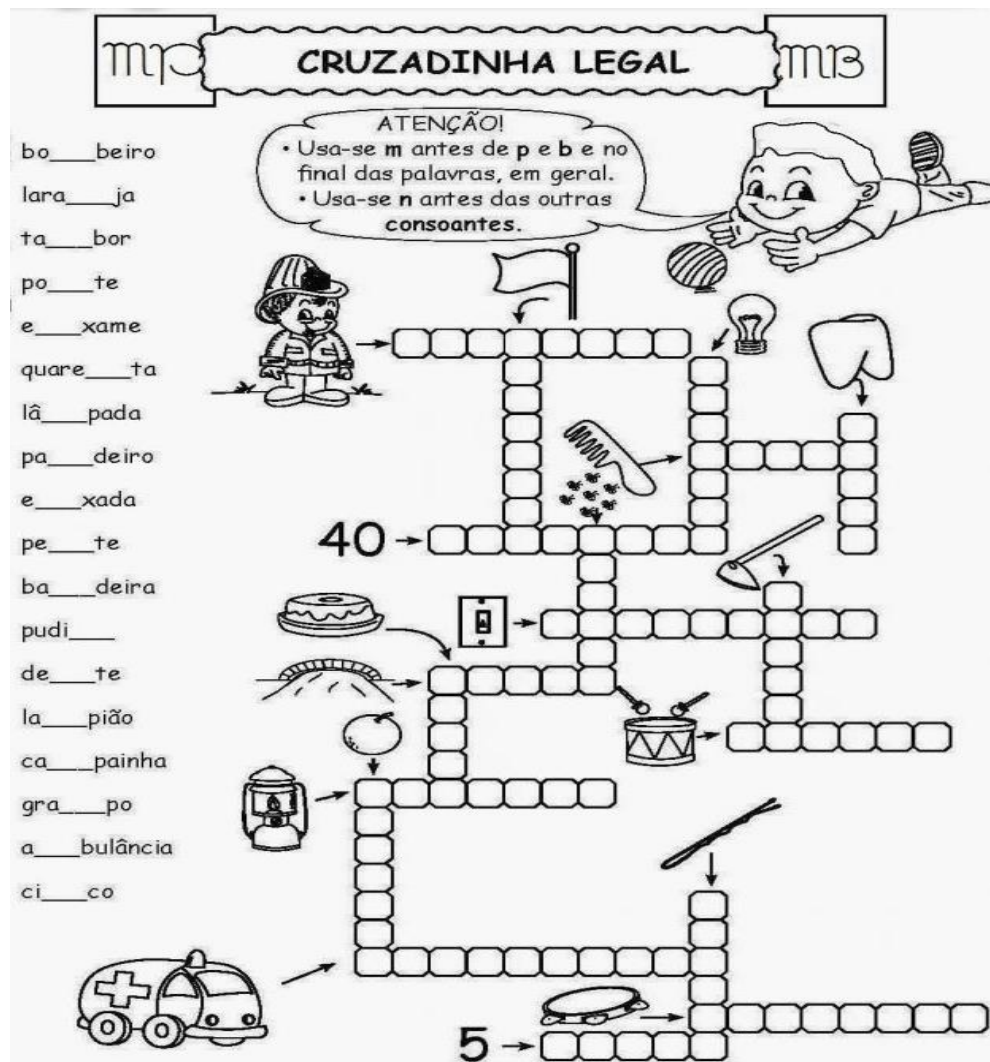
A segunda atividade proposta foi uma cruzadinha com nomes para serem completados e imagens, citando as regras que haviam sido sugeridas na atividade anterior, na qual todas as palavras têm *m* ou *n* no final de sílaba sendo assim, o aluno deverá prestar atenção na letra que se segue para escrever *m* ou *n*. A ideia dessa atividade surgiu com base na proposta de Nóbrega (2013), que propõe uma atividade com cruzadinha com nome de animais para trabalhar a nasalização e o uso correto do *m* ou *n* no final de sílaba e ainda nos esclarece:

Para que as crianças descubram que fonemas um grafema pode representar em função das restrições impostas pelo contexto, isto é, em função da posição do grafema na palavra (inicial, interior e final) ou ainda em torno (quais grafemas ocorrem antes ou depois do que se quer empregar), duas condições didáticas são imprescindíveis: a seleção por parte do professor de um *corpus* de palavras com o grafema focalizado e a realização da atividade em duplas ou em pequenos grupos. (p.130)

Sendo assim, é necessário que o professor esteja atento às dificuldades ortográficas de seus alunos, fazendo um link entre elas e suas atividades propostas o importante aqui é não ignorar os erros e procurar subsídios que venham a facilitar a superação dos mesmos. Vejamos a seguir a atividade que foi realizada com os alunos do 7º ano D.

Imagem 2: Proposta da atividade 2

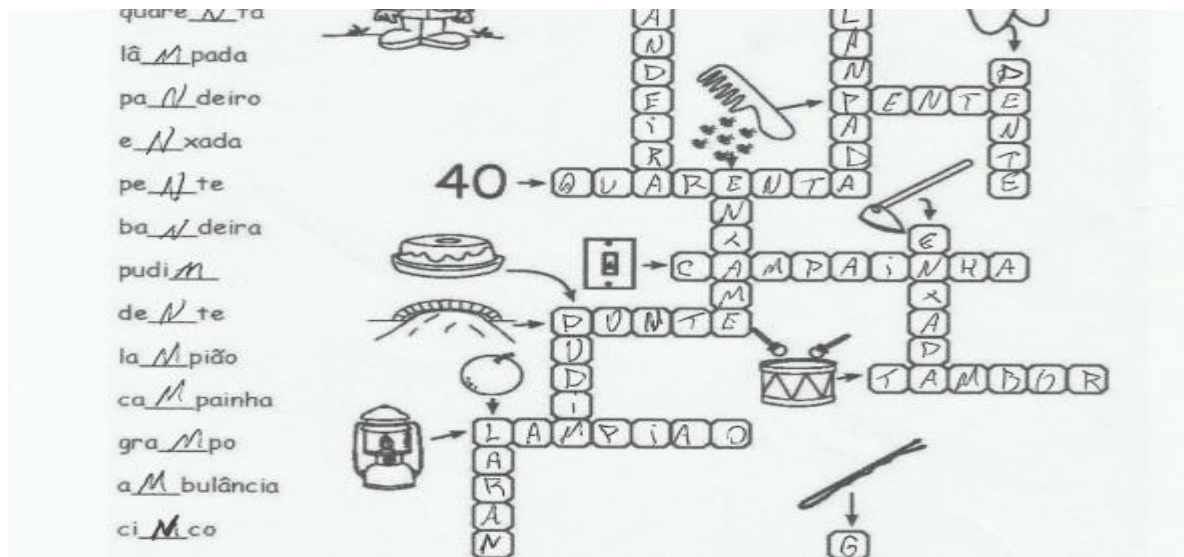
9



⁹ <https://bau-de-atividades.com/m-antes-de-p-e-b-cruzadinha/>

Com a duração de 60 minutos, essa atividade foi realizada no dia 04 de setembro de 2018, teve uma boa aceitação entre os alunos, quando podemos perceber um maior empenho para realizá-la, pois tentaram colocar em prática as regras estudadas. Vejamos algumas respostas dos alunos do 7º ano D:

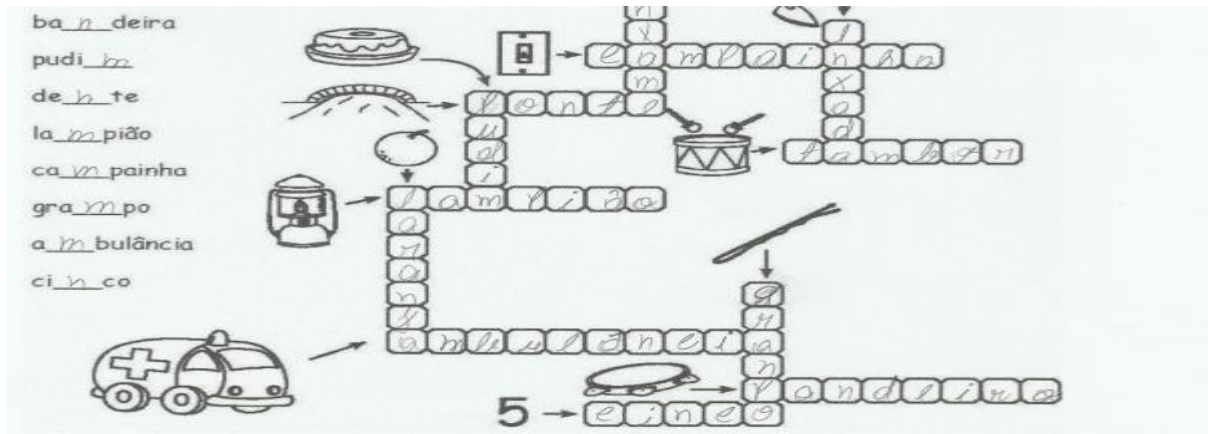
Figura 11: M7AA2



Fonte: Da autora

Na resposta M7AA2, podemos verificar que o aluno usou corretamente a regularidade ortográfica estudada, tendo apenas dúvida em duas palavras, percebemos que, ao complementar a palavra *cinco*, ele corrigiu com a letra *n* escrevendo-a por cima do *m* e ao escrever *lanpada* (lâmpada) na cruzadinha, trocando *m* por *n*.

Figura 12: M7RA2



Fonte: Da autora

Analisando a resposta M7RA2, verificamos que o aluno empregou corretamente na maioria das palavras a regularidade estudada, cometendo apenas um erro, na reescrita da palavra *grampo* na cruzadinha, escreveu *granpo* (*grampo*), colocando um *n* antes de *p*, quando as regras das bilabiais nos mandam escrever antes de *p* e *b* um *m*.

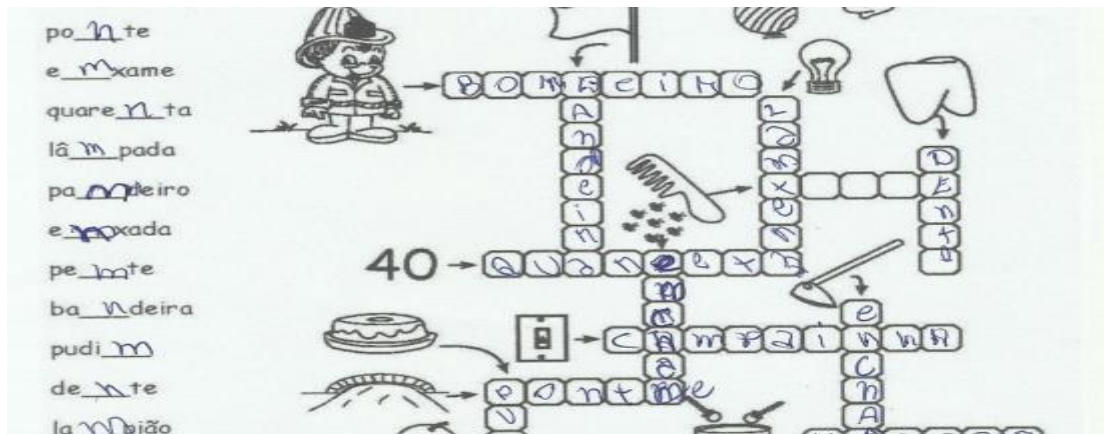
Figura 13: F7LA2



Fonte: Da autora

Durante a análise da resposta F7LA2, verificamos que o aluno fez a reescrita, ao apagar algumas letras que foram escritas anteriormente, trocando o uso do *m* por *n* em *pu~~m~~in* (pudim), como também percebemos a troca de *n* por *m* em *po~~n~~te* (ponte), *em~~n~~xame* (enxame) e em *ba~~n~~deira* (bandeira) assim, podemos perceber que o aluno não tem segurança nas regularidades estudadas durante a segunda atividade realizada.

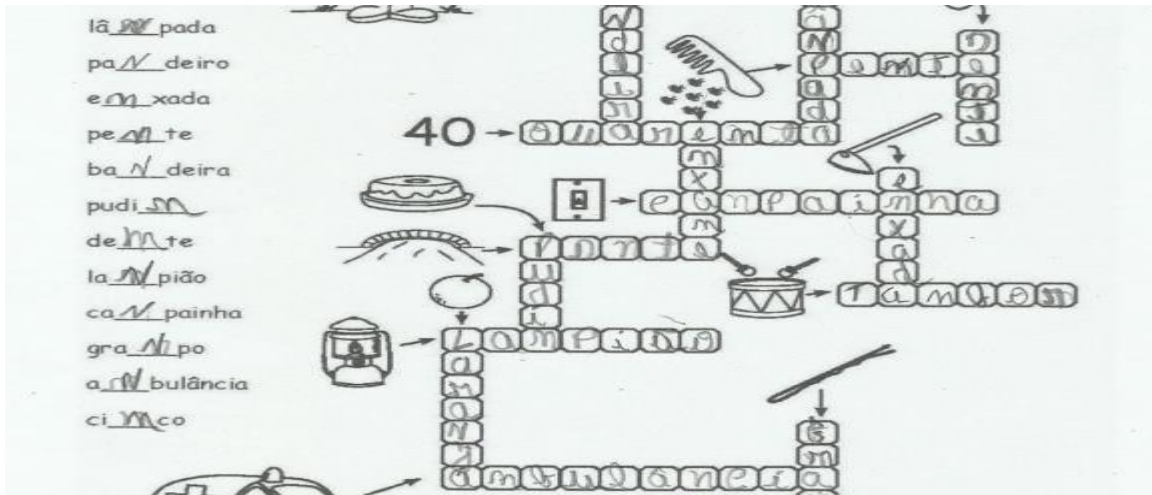
Figura 14: F7VA2



Fonte: Da autora

Na resposta F7VA2, o aluno trocou *n* por *m* em três palavras *em~~n~~xame* (enxame), *em~~n~~xada* (enxada) e *po~~n~~te* (ponte), e nas outras palavras empregou a regularidade ortográfica corretamente percebemos também que, ao preencher a cruzadinha, cometeu alguns erros, na escrita da palavra *qu~~a~~reeta* (quarenta), escreveu ee em vez de em, em *em~~n~~xada* (enxada), escreveu ch em vez de x, mesmo havendo a palavra escrita com x ao lado da cruzadinha, esse erro faz parte do **uso indevido de** letras, que o aluno lança mão devido às possibilidades de representação do som do [tʃ] em nosso sistema ortográfico sendo assim, podemos dizer que o aluno conhece algumas regras e está tentando colocá-las em prática, mesmo cometendo alguns erros.

Figura 15: F7TA2



Fonte: Da autora

Analisando a resposta F7TA2, podemos perceber que as respostas na esquerda foram quase todas erradas, com apenas dois acertos, no emprego do *m* e do *n*, nas palavras *pudim* e *pandeiro*. Observando a cruzadinha, percebemos que escreveu corretamente *ambulância*, *lampion* – que tinha escrito com *n* na outra resposta –, *tambor*; *ponte* assim, podemos verificar que o aluno ainda confunde a regra, como também o uso de letra maiúscula: na escrita de *pudim* utilizou *M* e não *m*, como manda as regularidades ortográficas.

5.3 Terceira atividade

A terceira atividade proposta também teve a duração de 60 minutos e foi realizada no dia 04 de setembro de 2018, com o objetivo de observar a assimilação das regras lembradas, pois é necessário que o aluno formule suas hipóteses no estudo das regularidades como nos esclarece Nóbrega (2013, p. 126) dizendo que:

O ensino reflexivo de ortografia sustenta-se em aprendizagem por descoberta sempre que o conteúdo selecionado orienta-se por regularidade. A observação, a

ordenação e a classificação de palavras que contenham o grafema ou o morfema cuja regularidade se quer tornar observável permitem que os estudantes possam extrair conclusões e formular as regras que orientam seu uso.

É na prática das regularidades, com atividades que as contenham, que o estudante desenvolve sua percepção e as coloca em prática, sendo assim, foi realizada mais uma atividade voltada para o uso de *m* ou *n* no final de sílaba. Vejamos:

• COMPLETE A TABELA ABAIXO DE ACORDO COM A MANEIRA CORRETA DE SE ESCREVER USANDO M OU N:

10

PALAVRAS	ESCREVEMOS COM	CERTO	ERRADO
BA__CÁRIO			
CA__PO			
ASSU__TO			
TRO__BA			
E__TE__DER			
O__BRO			
ACE__TO			
CÚ__PLICE			
BA__DA			
PO__BO			
CO__BINADO			
LO__BO			
A__BULÂNCIA			
HOME__			
E__PADA			
CORRE__DO			
CO__PREI			
LÂ__PADA			

Nessa proposta foi sugerida a troca de atividades entre os alunos para a correção, na qual quem a fazia tinha a responsabilidade de escrever a letra correta a ser utilizada na escrita da palavra e marcar um *x* em *certo* ou *errado*, com relação à resposta do colega. Essa prática despertou nos alunos um interesse maior, quando tiveram a oportunidade e a responsabilidade de verificar as dúvidas dos colegas e tirar as suas. Na sequência temos a análise das respostas de alguns alunos e das correções dos colegas:

¹⁰ <https://www.ensinobasico.com/attachments/article/147/Digitalizar0070.jpg> _ Adaptado

Figura 16: M7AA3

PALAVRAS	ESCREVEMOS COM	CERTO	ERRADO
BAN CÁRIO	M	X	
CA MPO	M	X	
ASSUM TO	m		X
TRO N BA	m		X
E TE M DER	m - m	X	
ON BRO	m		X
ACE M TO	m	X	
CÚ M PLICE	m	X	
BA N DA	m	X	
PO M BO	m	X	
CO M BINADO	m	X	
LO M BO	m	X	
AM BULÂNCIA	m	X	
HOMEM	m	X	
EM PADA	m	X	
CORRE N DO	m	X	
CO M PREI	m	X	
LÂ M PADA	m	X	

Fonte: Da autora

Analisando a resposta M7AA3, vemos que o aluno cometeu alguns erros na escrita da palavra *assumto* (assunto), na qual trocou o *n* por *m*, já na escrita de *tronba* (tromba) e *onbro* (ombro), trocou o *m* por *n*. Prosseguindo com a análise, percebemos que em *etemder* (entender), escreveu apenas uma letra, das duas que faltavam, trocando o *n* por *m*, ainda podemos observar que, ao preencher a palavra *acento*, o aluno fez uma correção escrevendo um *n* em cima do *m*, o que demonstra a preocupação com a regularidade estudada.

Com a análise da correção feita pelo colega na resposta M7AA3, notamos que o mesmo não percebeu o erro cometido ao preencher a palavra *entender*, no entanto, nas demais respostas fez a correção esperada.

Figura 17: M7RA3

PALAVRAS	ESCREVEMOS COM	CERTO	ERRADO
BA n CÁRIO	n	X	
CA m PO	m	X	
ASSU n TO	m	X	
TRO m BA	m	X	
E n TE n DER	m m	X	
O m BRO	m	X	
ACE n TO	m	X	
CÚ m PLICE	m	X	
BA n DA	m	X	
PO n BO	m	X	
CO m BINADO	m	X	
LO m BO	m	X	
A m BULÂNCIA	m	X	
HOME m	m	X	
E m PADA	m	X	
CORRE n DO	m	X	
CO m PREI	m	X	
LÂ m PADA	m	X	

Fonte: Da autora

Na análise da resposta M7RA3, verificamos que o aluno seguiu corretamente as regularidades estudadas, preenchendo corretamente as palavras. Podemos perceber nessa mesma análise, que o colega fez a correção adequada.

Figura 18: F7LA3

PALAVRAS	ESCREVEMOS COM	CERTO	ERRADO
BA m CÁRIO	n	X	
CA m PO	m	X	
ASSU m TO	n	X	
TRO m BA	m	X	
E m TE m DER	n	X	
O m BRO	m	X	
ACE n TO	n	X	
CÚ m PLICE	m	X	
BA n DA	n	X	
PO m BO	m	X	
CO m BINADO	m	X	
LO m BO	m	X	
A m BULÂNCIA	m	X	
HOME m	m	X	X
E m PADA	m	X	
CORRE n DO	n	X	
CO m PREI	m	X	
LÂ m PADA	m	X	

Fonte: Da autora

Prosseguindo com a análise na resposta F7LA3, temos mais um exemplo do emprego correto das regularidades. No entanto, percebemos pela correção de algumas palavras, que o aluno apresenta algumas dúvidas com relação às regras ortográficas estudadas, e essa atitude justifica a correção indevida do colega na palavra *homem*, que, ao perceber seu equívoco, fez a correção devida.

Figura 19: F7VA3

PALAVRAS	ESCREVEMOS COM	CERTO	ERRADO
BA M CÁRIO		X	X
CAM P O		X	
ASSU N O		X	
TRO M BA		X	
E M TE n DER		X	
- O n BRO		X	X
ACE N O		X	
CÚ N PLICE		X	
BAY N DA			X
PO n BO			X
CO n BINADO			X
LO n BO			X
A n BULÂNCIA			X
HOM E		X	
E n PADA			X
CORRE n DO		X	
COMP R EI		X	
LÂ n PADA			X

Fonte: Da autora

Durante a análise da resposta F7VA3, encontramos alguns erros referentes à troca de *m* por *n* nas palavras *onbro* (ombro), *ponbo* (pombo), *conbinado* (combinado), *lonbo* (lombo), *anbulância* (ambulância), *enpada* (empada) e *lânpada* (lâmpada), apenas em *bamda* (banda), trocou o *n* por *m*, percebemos assim que as regularidades estudadas ainda não foram assimiladas pelo estudante.

Verificando a correção do colega, percebemos que não fez a anotação da letra correta a ser utilizada no preenchimento da palavra e que cometeu alguns equívocos em sua correção, tendo que refazer, em alguns momentos, as suas observações de certo e errado.

Figura 20: F7TA3

PALAVRAS	ESCREVEMOS COM	CERTO	ERRADO
BA m CÁRIO	X		X
CA n PO	M	X	
ASSU m TO	X		X
TRO m BA	M	X	
EmTE n DER	X	X	
O n BRO	M	X	
ACE m TO	X	X	
CÚ n PLICE	M		X
BA n DA	X	X	
PO n BO	M	X	
CO m BINADO	X	X	
LO m BO	M	X	
AmBULÂNCIA	M	X	
HOME n	M	X	
E n PADA	M		X
CORRE n DO	X	X	
CO n PREI	M		X
LÂ n PADA	M		X

Fonte: Da autora

Nessa resposta F7TA3, o aluno trocou o *n* por *m* nas palavras *bamcário* (bancário) e *assumto* (assunto), já a troca do *m* por *n* ocorreu mais vezes, como podemos observar na escrita de *canpo* (campo), *cúnplice* (cúmplice), *enpada* (empada), *conprei* (comprei) e *lânpada* (lâmpada), demonstrando que ainda tem dificuldade nas regularidades estudadas. Ao fazer a correção da atividade, o colega cometeu apenas um equívoco, quando não percebeu que o aluno escreveu *canpo* (campo), no entanto, fez, as demais correções adequadamente.

É importante fazer uma observação ante as respostas dadas pelos alunos e a correção feita pelos colegas: os primeiros, podemos observar, que tentaram colocar em prática a regularidade estudada, a prova disso está nas rasuras, no apagar para escrever a outra letra e nas tentativas de acerto, já os segundos, em alguns dos casos, não foram firmes em sua correção e não observaram bem a escrita do colega com seus erros e acertos. No entanto, essas atividades coletivas favorecem a aprendizagem, estimulando o aluno a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

5.4 Quarta atividade

Como quarta atividade foi pedida uma produção, mas, antes disso, orientamos os alunos para que, antes de escreverem na folha de resposta, fizessem um rascunho. Aqui o objetivo é verificar na prática de produção escrita se as regras trabalhadas foram assimiladas, assim como nos orienta Nóbrega (2013, p. 129):

Se um dos objetivos que perseguimos é o de que os alunos sejam capazes de revisar seus textos, não adianta lidar apenas com situações externas ao texto. É preciso ensiná-los a aplicar os conteúdos estudados em situações complexas, isto é, nas operações de produção de textos. É preciso considerá-las parte inerente do processo de assimilação das regularidades ortográficas. Enfim, também se ensina a revisar.

Ao trabalharmos a produção após estudarem as regularidades ortográficas, os alunos ficam mais à vontade para a autocorreção, observam mais as regras e ficam mais criteriosos na escolha das palavras antes de escrevê-las.

Sendo assim, antes de pedirmos a produção, foi lido um conto de Monteiro Lobato, vejamos a seguir:

A CORUJA E A ÁGUIA *Monteiro Lobato*

Coruja e águia, depois de muita briga, resolveram fazer as pazes.

- Basta de guerra – disse a coruja. O mundo é tão grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.

- Perfeitamente – respondeu a águia. – Também eu não quero outra coisa.

- Nesse caso, combinemos isto: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.

- Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?

- Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.

- Está feito! – concluiu a águia.

Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrengos dentro, que piavam de bico muito aberto.

- Horríveis bichos! – disse ela. Vê-se logo que não são os filhos da coruja.

E comeu-os.

Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca, a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi justar contas com a rainha das aves.

- Quê? – disse esta, admirada. Eram teus filhos aqueles monstrenginhos? Pois, olha, não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...

Moral da História: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Lá diz o ditado: quem o feio ama, bonito lhe parece.

Após a leitura, a moral da história foi debatida entre os alunos e a professora e na proposta de produção pediu-se que os estudantes reproduzissem a história com um final diferente. Os textos produzidos foram recolhidos para análise. Na sequência, elaboramos um quadro com palavras que exemplificam os erros reproduzidos pelos alunos do 7º ano D.

Quadro 7: Erros ortográficos encontrados na terceira produção de texto dos alunos do 7º ano D

<i>Conhçer</i> (conhecer)	<i>Senpre</i> (sempre)	<i>Osconheso</i> (os conheço)
<i>Confudir</i> (confundir)	<i>Aparece</i> (aparecer)	<i>Fer</i> (ver)
<i>Aconteçer</i> (acontecer)	<i>Diresão</i> (direção)	<i>Veios</i> (feios)
<i>Pasando</i> (passando)	<i>Mostros</i> (monstros)	<i>Resovel</i> (resolveu)
<i>Descupou</i> (desculpou)	<i>Siples</i> (simples)	<i>Para</i> (parar)
<i>Descupas</i> (desculpas)	<i>Ta</i> (está)	<i>Fala</i> (falar)
<i>Descupa</i> (desculpa)	<i>Morendo</i> (morrendo)	<i>Brigano</i> (brigando)
<i>Ouvio</i> (ouviu)	<i>Atrais</i> (atrás)	<i>Sabe</i> (saber)
<i>Vio</i> (viu)	<i>Pelo</i> (belo)	<i>Enbora</i> (embora)
<i>Pedio</i> (pediu)	<i>Cocando</i> (colocando)	<i>Tenpo</i> (tempo)
<i>Comvidou</i> (convidou)	<i>Filhodes</i> (filhotes)	<i>Chorano</i> (chorando)
<i>Lidos</i> (lindos)	<i>Pasarros</i> (pássaros)	<i>Mostregos</i> (monstregos)
<i>Coner</i> (comer)	<i>Dise</i> (disse)	<i>Pessei</i> (pensei)
<i>Coneu</i> (comeu)	<i>Fou</i> (vou)	

Fonte: Da autora

O quadro a seguir demonstra o quantitativo de erros ortográficos presentes na terceira produção dos alunos.

Quadro 8: Análise e quantificação dos erros ortográficos encontrados na terceira produção dos alunos

Tipo de “erros ortográficos”	Quantidade
Transcrição fonética	15
Uso indevido de letras	11
Hipercorreção	7
Modificação da estrutura segmental das palavras	13
Juntura intervocabular e segmentação	1
Forma morfológica diferente	3
Total de “erros” encontrados	50

Fonte: Da autora

A **Transcrição fonética** que foi destaque na pré-análise dos dados, durante a terceira produção, diminuiu consideravelmente a sua ocorrência, como podemos perceber observando o quadro a cima. Comparando o quadro 5 com o quadro 8, podemos verificar uma redução de 80% nos erros ortográficos pertencentes à **transcrição fonética**. Na sequência da análise, verificamos quais os tipos de erros dessa transcrição ocorreram na terceira produção. Vejamos o quadro a seguir.

Quadro 9: Erros ortográficos característicos da transcrição fonética na terceira produção dos alunos

Tipo de “erros ortográficos”	Quantidade
Escreve <i>i</i> em vez de <i>e</i> , por falar [i] e não [e];	--
Escreve <i>u</i> em vez de <i>o</i> , por falar [u] e não [o];	--
Duas vogais em vez de uma, por pronunciar um ditongo;	1
Escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na pronuncia um monotongo;	--
Não escreve o <i>r</i> por não haver som correspondente em sua fala;	9
Escreve <i>u</i> , no lugar de <i>l</i> ;	--
Transcreve sua pronúncia da juntura intervocabular;	1
Usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante <i>m</i> e <i>n</i> , que não pronuncia;	5

Não escreve <i>nh</i> , em posição intervocálica seguindo-se a vogal <i>i</i> , ficando apenas a nasalização da vogal;	--
Total de “erros” encontrados	16

Fonte: Da autora

Verificamos no quadro acima que entre os nove erros que fazem parte da **transcrição fonética**, apenas quatro se repetiram, havendo assim uma redução considerável nas suas ocorrências. Vejamos alguns dos textos que foram produzidos pelos alunos do 7º ano D, após as atividades que proporcionaram o estudo das regularidades de uso do *m* e do *n* e suas respectivas análises.

Transcrição de trechos do texto M7AP3

A aguia vivia comendo os filhotes da coruja, um dia a coruja estava escondida esperando a aguia *aparece* para comer seus filhotes, depois de alguns minutos a águia apareceu, e ela já vinha em *diressão* do ninho da coruja, quando a aguia se...

Aguia: *Descupa* coruja, mais eu tenho muita fome

[...]

Coruja: E *siples!*, quando você ver os filhotes lindos maravilhosos, você não devora, porque são meus filhotes

Aguia: __ Ok! então ta bom, Tchau dona coruja!

A aguia *morendo* de fome, encontrou um ninho de coruja, mais os filhotes que estavam la, erão muito feios, então a aguia falou

[...]

Depois de alguns minutos, a coruja foi ver seus filhotes, mais quando chegou la não *vio* mais seus filhotes.

Coruja: Aaaaaa!, cade meus filhotes!

A coruja foi *atrais* da aguia para perguntar se foi ela que comeu seus filhotes

Analisando a produção do aluno M7A, encontramos erros que fazem parte da **transcrição fonética**, quando escreve *aperece* (apareceu), escreveu uma vogal em vez de duas, pois usa na sua fala um monotongo, já na palavra *atrais* (atrás), escreve duas vogais em vez de uma, por pronunciar um ditongo, na escrita de *descupa* (desculpas), não escreve o *l*,

por não o utilizar em sua fala. Na escrita de *siples* (simples), não escreveu o *m* em posição de coda silábica **nasalizando** assim, a vogal *i*.

A **hipercorreção** também está presente na produção do aluno M7A, quando escreveu *vio* (viu), por conhecer a forma ortográfica de algumas palavras que são escritas com [o], mas são pronunciadas como [u], generalizando assim a regra e seu uso. Encontramos representado no texto o **uso indevido de letras**, que se faz presente em duas palavras, *dirêsão* (direção), escolhendo o *s* em vez de *ç*, para representar o som de [s], quando na ortografia da língua portuguesa é outra letra, dentre as quais representam o mesmo som e *morendo* (morrendo), quando escolheu dentro das possibilidades ortográficas *r* em vez de *rr*.

Transcrição do texto M7RP3

Era um *pelo* dia *coando* a aguia de *crusou* com a coruja e como a aguia come *filhodes* de outros *pasarros* a coruja *dise* a aguia não coma os meus *filhodes* a aguia comgordou mais como eu não *fou* comer seus *filhodes* se eu no *osconheso* ai a coruja *dise coando fer* um ninho com *filhodes* lindos são os meus ai a aguia *friu* *filhodes veios* e comeu e era os *filhodes* a coruja

No texto M7RP3, encontramos a presença de dois tipos de erros, o **uso indevido de letra**, que ocorre quando o aluno substitui letras pelas possibilidades existentes como nas palavras: *cuando* (quando), trocou *q* por *c*, em *pasarros* (pássaros), como em *dise* (disse) trocou, escrevendo *s* em vez *ss* e também em *pasarros* (pássaros) colocou *rr* em vez de *r*, já na escrita de *crusou* (cruzou) o uso indevido ocorreu devido as possibilidades de representação do som de [z]. Analisando a escrita de *osconheso* (os conheço), temos o uso indevido do *s* no lugar de *ç* e outro erro que faz parte da **juntura** intervocálica. Outro erro presente nesse texto é **modificação da estrutura segmental das palavras**, com a **troca de letras**, quando o aluno escreveu *fou* (vou), *fer* (ver), *friu* (viu), trocando o *v* por *f*, pois são duas fricativas com o mesmo ponto de articulação, pelo mesmo motivo escreveu *veios* (feios), trocando *f* por *v*. Na escrita de *pelo* (belo), a troca foi entre *b* e *p*, que são duas oclusivas, quanto à escrita de *filhodes* (filhotes), o aluno escreveu *d* no lugar de *t*, que suas africadas, por isso é normal o aluno confundir qual letra utilizar na escrita de algumas palavras.

Transcrição do texto F7LA3

um dia a coruja triste porque toda vez a aguia comia seus filhotes ai ela *resovel* ir *fala* com a aguia para ele *para* de comer seus filhotes ela foi. A onde a aguia morava e falou com a aguia: Aguia vamos *para* de Briga Porque nos vivemos *Brigano*. A aguia falou: vamos A coruja disse: Mais você quenque para de comer meus filhotes. A disse: como eu vou *sabe* que e seus filhotes. A coruja falou: Meus filhotes são bonito, perfeito, fofo. A aguia disse: ta certo ela foi *embora*. E a aguia foi caça ele passou pelo um ninho con 3três filhotes féios, horrorosos. A aguia olho *vio* e comeu os filhotes Depois passou *um tempo*. A coruja voltou na casa da aguia *chorano* e falou: que não ia comer mais meus filhotes. A aguia disse sim. A coruja falou: mais você comeu. A agui falou: não eu comi um filhotes feios, orrosos, uns *mostregos*.

Quando analisamos a produção do aluno F7L, encontramos logo no início a palavra *resovel* (resolveu), que apresenta um erro que faz parte da **hipercorreção**, quando troca o *l* por *u*, e nessa mesma palavra o aluno não escreveu a letra *l* no final da penúltima sílaba, pois não faz parte de sua fala, esse é um erro que pertence à **transcrição fonética**, como também não escrever o *r* nas palavras *fala* (falar), *para* (parar) e *sabe* (saber). Na palavra *mostregos* (monstregos), o aluno não escreveu, por duas vezes na mesma palavra, a letra *n* em posição de coda silábica. Já nas palavras *embora* (embora), *un* (um) e *tempo* (tempo) ocorre o **uso indevido de letras**, quando o aluno representa o som nasal da sílaba com *n* em vez de *m*. Observando a escrita das palavras *brigano* (brigando) e *chorano* (chorando), notamos o mesmo erro nas duas palavras que é a **modificação na estrutura segmental das palavras**, com a **supressão de letras**, quando não escreve o *d* antes do *n*, pois ambos são alveolares, possuindo o mesmo ponto de articulação.

Transcrição do texto F7VP3

Em um certo tempo, uma mamãe coruja parou para conversar com a Aguia morta de fome. A mamãe coruja falou, Aguia porque nos não fazemos um trato? A aguia perguntou, “mais que trato”?, porque você não procura outro alimento?, você fica comendo meus filhotes, é como

vou saber que é seus filhotes?, simples, quando você achar filhos perfeitos, são os meus, a aguia falou, ok... um certo dia a Aguia se depara com filhotes feios e os devorar, outro dia a coruja em e reclama. Aguia mais você já comeu meus filhotes! A aguia falou, mais eram feios demais não *pesei* que eram os seus, a coruja saiu triste, Significa que, todas as mães vem seus filhotes sem defeitos.

Na produção de texto F7VP3, encontramos erros apenas na escrita da palavra *pesei* (pensei), na qual o aluno não escreveu o *n* em posição de coda silábica, **nasalizando** a vogal *e* da penúltima sílaba, que é um erro que pertence à **transcrição fonética**, e nessa mesma palavra temos o **uso indevido de letra**, utilizando *ss* no lugar de *s*, que é uma substituição dentro das possibilidades de representação do som de [s], quando as regularidades ortográficas utilizam outra.

Transcrição do texto F7TP3

Era uma vez uma coruja e uma aguia, mais a aguia vivia comendo os filhotes da coruja, mais como a coruja ama seus filhotes achava eles lindos e resolveu fazer um trato com aguia, a coruja falou para aguia que é para a aguia parar de comer seus filhotes porque eles são lindos, então aguia falou que queria ver os filhotes da coruja, mais quando a aguia viu os filhotes da coruja não achou eles nada bonito então aguia no final acabou comendo os filhotes da coruja por que ela não achou eles bonitos achou eles feios.

No processo de análise do texto F7TA3, não encontramos nenhum erro com relação às regularidades ortográficas.

Esta atividade foi realizada no dia 05 de setembro de 2018 com a duração de 60 minutos.

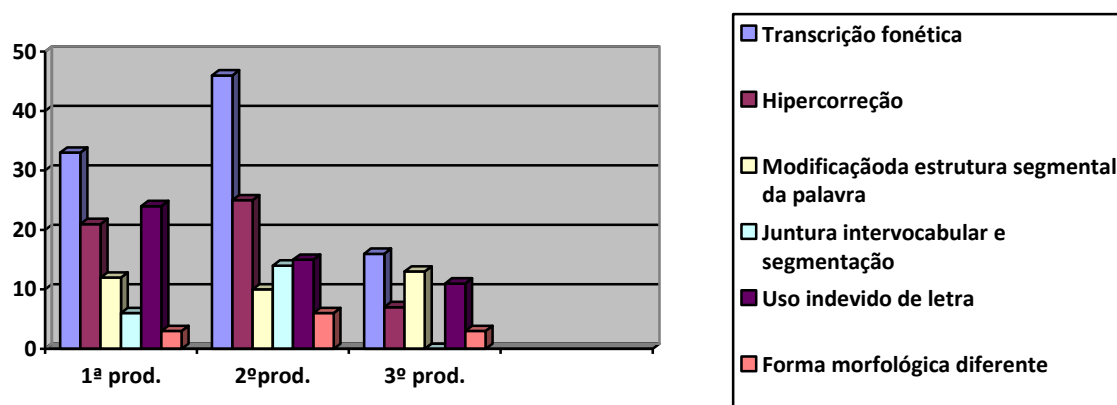
5.5 Análise das produções

Durante a terceira produção, os alunos debateram entre si e discutiram qual seria o melhor final para a história. Ao entregarem suas produções, todos queriam contar como ficou

o seu final. Assim, podemos observar que além da preocupação com as regularidades ortográficas os alunos também trabalham, na sua produção, a criatividade.

Após a análise de todos os textos produzidos pelos alunos durante o 6º e o 7º anos, foi elaborado um gráfico comparativo com os erros ortográficos encontrados nas três produções realizadas desde o início dessa pesquisa.

Gráfico 1: Gráfico comparativo com os erros ortográficos encontrados nas três produções dos alunos

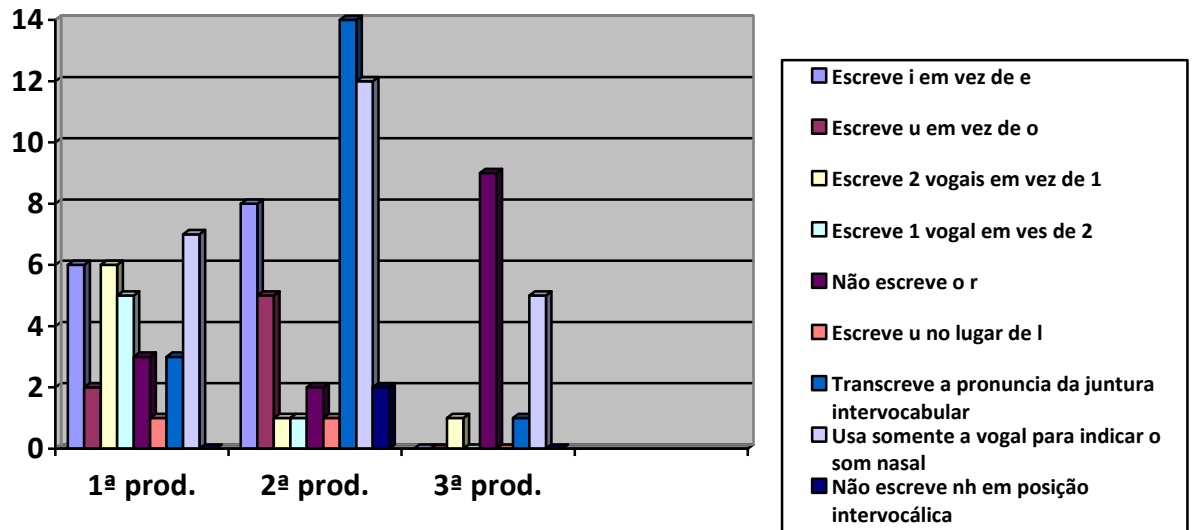


Fonte: Da autora

Podemos verificar, analisando o gráfico acima, que os erros ortográficos referentes à **transcrição fonética** têm um destaque nas três produções, com uma ocorrência mais elevada na segunda produção. No entanto, na terceira produção que foi escrita após as atividades realizadas com os alunos durante o 7º ano, esse erro diminuiu consideravelmente. Cada erro de transcrição possui suas características próprias, durante a análise encontramos a ocorrência de nove erros diferentes.

Para que possamos fazer a comparação entre os tipos de erros pertencentes à **transcrição fonética**, presentes nas três produções, elaboramos um gráfico para facilitar a visualização dos erros encontrados.

Gráfico 2: Gráfico comparativo com os erros característicos da transcrição fonética encontrados nas três produções dos alunos



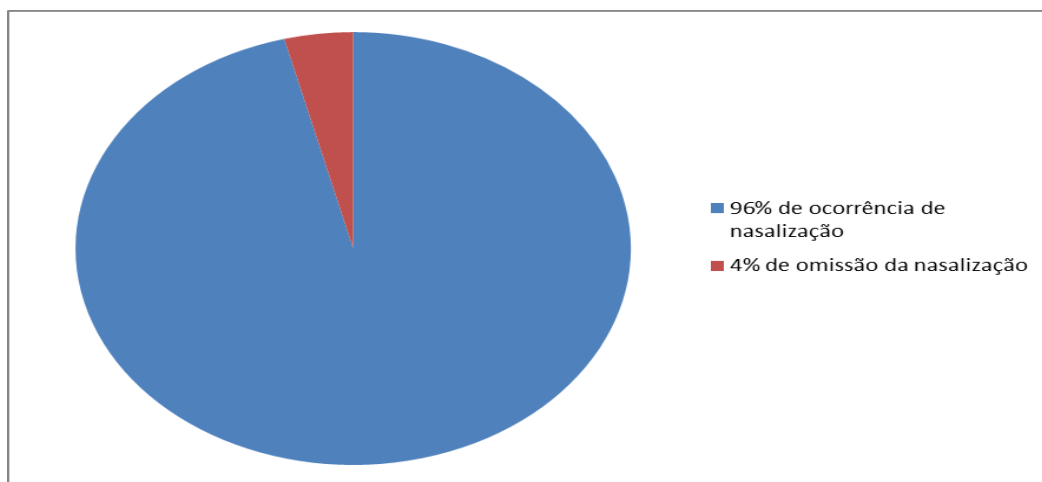
Fonte: Da autora

No gráfico dois, podemos perceber que nas duas primeiras produções, ao compararmos os erros encontrados, o que mais se destoa é a nasalização das vogais. Continuando a observação do gráfico, verificamos que a ocorrência da nasalização diminui consideravelmente, e que outros erros nem aparecem, como, por exemplo, escrever *i* em vez de *e*. No entanto, a omissão da consoante *r* teve uma ocorrência maior que nas duas primeiras produções. Assim, podemos concluir que a intervenção realizada entre a segunda e a terceira produção teve um efeito positivo, em relação às regularidades estudadas.

6 Valorizando o acerto

Após a análise dos textos produzidos pelos alunos do 7º ano D e análise dos erros encontrados, foi elaborado um gráfico com as ocorrências de nasalização e suas omissões.

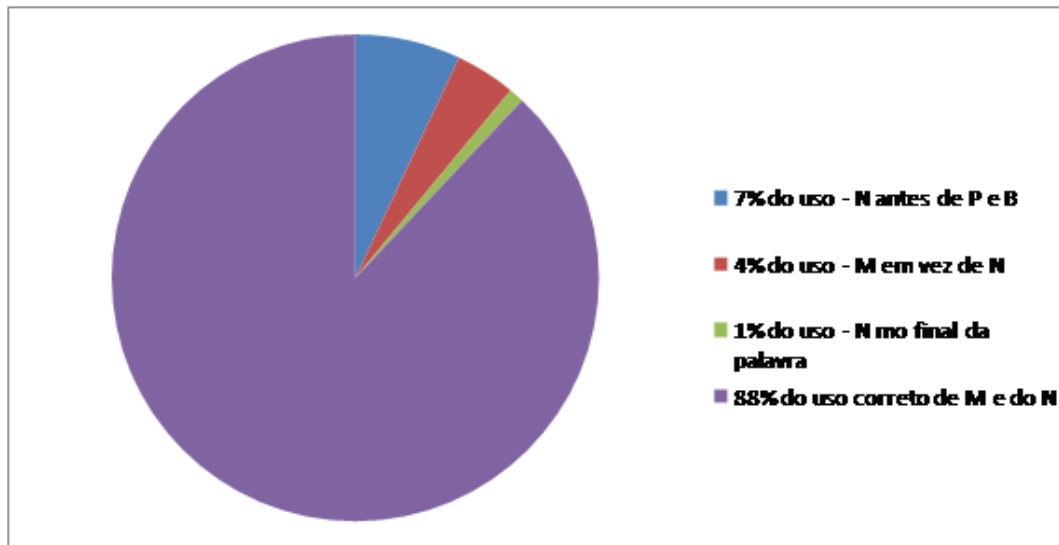
Gráfico 3: Resultado da análise da ocorrência de nasalização nos textos produzidos pelos alunos do 7º D, após a intervenção



Fonte: Da autora

Na análise do gráfico apresentado, podemos perceber que os alunos tiveram uma maior preocupação em sinalizar a nasalização das vogais, com o uso das consoantes *m* ou *n* no final d sílaba, com 96% de sinalização nas ocorrências. Isso demonstra uma maior preocupação em colocar na prática a regularidade estudada.

Mesmo com essa quantidade elevada, podemos observar nas produções dos alunos que em alguns casos não houve o uso do *m* ou *n* no final de sílaba de maneira adequada, o que poderá ser observado no próximo gráfico.

Gráfico 4: Classificação das ocorrências de nasalização

Fonte: Da autora

No gráfico acima podemos verificar que após a intervenção, houve uma maior ocorrência do uso do *m* e do *n* para a nasalização das vogais, onde os alunos obtiveram 88% de acertos contra 12% de erros, que é uma representação mínima entre os alunos, os quais ainda confundem as regras de uso do *m* e do *n*. No entanto, podemos observar que a intervenção realizada obteve um ótimo resultado, o qual observamos na terceira produção realizada pelos alunos do 7º ano D.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, tínhamos o objetivo de identificar a influência da fala na escrita. No entanto, após a primeira coleta de dados, verificamos na pré-análise dos textos produzidos pelos alunos, que havia vários erros referentes às regularidades ortográficas. Buscando apoio nos estudos de Cagliari (2009), que foi nossa base teórica, com apoio também em Simões (2006), Nobrega (2012), entre outros, elaboramos um quadro de análise dos erros ortográficos e passamos a categorizá-los para entendermos de forma mais ampla os erros encontrados, buscamos auxílio em Silva (2007) e Abaurre e Rodrigues (2002), que foram nosso aporte teórico, nas explicações dos fenômenos encontrados nos textos produzidos.

A coleta de dados teve início em março de 2017, em uma turma de 6º ano com finalização em setembro de 2018, sendo então no momento uma turma de 7º ano, durante a análise das duas primeiras produções encontramos alguns erros pertencentes à **transcrição fonética**, entre eles tivemos uma ocorrência maior de **nasalização das vogais**, que ocorre quando não se escreve a consoante, que é responsável por nasalizar a vogal, em posição de coda silábica.

Sendo assim, após a análise dos primeiros textos, selecionamos o erro ortográfico da nasalização das vogais que pertence à **transcrição fonética**, para escolhermos algumas atividades relacionadas às regularidades ortográficas, sobre o uso de m e n no final de sílaba, com o intuito de trabalhar as regras com os alunos do 7º ano. Foram realizadas três atividades voltadas para o estudo dessas regularidades ortográficas antes da terceira produção.

Na sequência foram analisadas as atividades realizadas pelos alunos durante a intervenção, nas quais podemos verificar a evolução de cada um durante o estudo e a assimilação das regularidades presentes. Ao final das atividades pediu-se uma nova produção, baseada em uma história contada, criando um final diferente para a história.

Durante a análise da terceira produção, pudemos verificar a evolução dos alunos ante as dificuldades que antes apresentavam, com uma diminuição considerável de erros ortográficos que fazem parte da **transcrição fonética**, havendo até o desaparecimento de algumas ocorrências, como no caso da troca da escrita do *i* em vez do *e*, os quais estão presentes na primeira e na segunda produção e não foram encontrados durante a análise da terceira produção.

Quanto ao uso do *m* ou *n* no final de sílaba houve 88% de acerto no total de ocorrências dessas regularidades na terceira produção.

Para finalizarmos nossas considerações, queremos frisar a necessidade de trabalharmos as dificuldades reais de nossos alunos, e para que isso seja possível é necessário apenas descobrirmos quais são os erros ortográficos e quais possuem um índice maior de ocorrência entre eles. Não é uma tarefa fácil, mas possível, basta que o professor não se acomode e busque soluções para os problemas apresentados por seus alunos.

Esta pesquisa é um modelo de como encontrar os erros ortográficos presentes na escrita dos estudantes do Ensino Fundamental, demonstrando que é possível, a partir das produções espontâneas, detectá-los, analisá-los e colocar na prática o estudo das regularidades ortográficas que são necessidades reais para o desenvolvimento da produção escrita dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M. e RODRIGUES, Angela C. S. (orgs.). **Gramática do Português Falado: Volume IIIIV: Novos estudos descritivos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos (org.). **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- _____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 35 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, Edair M.; COELHO, Izete L. (Org.). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi e LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi(org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção Pensamentos e ação na sala de aula)
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.
- HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. & JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- LIRA, Bruno Carneiro. **Linguagens e a palavra**. São Paulo: Paulinas, 2008.
- MATTA, Sozângela Schemimda. **Português e Interação**. Curitiba: Bolsa nacional do livro, 2009.

- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- SIMÕES, Darcilia. **Considerações sobre a fala e a escrita: Fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola, 2006.
- SOARES, Maria Inês Bizzotto (org.). **Alfabetização linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS

Anexo 1: Termo de consentimento livre e esclarecimento da escola campo de pesquisa para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso

UFRPE **PROLETAS** **UAG**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DE
CONCLUSÃO DE CURSO**

Título: A influência da fala na produção escrita de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental II em uma escola da rede municipal em Verrucosa - PE

Pesquisadora: Dinayran Henrique Galindo
Orientador: Rafael Bezerra de Lima
Instituição: Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Natureza da pesquisa: Esta pesquisa está sendo realizada na Escola Municipal Professora Jurema Rodrigues Alexandre, na zona urbana da cidade de Verrucosa-PE. Por ser uma pesquisa de caráter investigativo, tem a duração de 2 (dois) anos, com o início em março de 2017, com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II e sua continuidade em 2018 com a mesma turma que nesse período estará cursando o 7º ano do Ensino Fundamental II, para que se possa assim averiguar as possíveis evoluções das dificuldades apresentadas pelos mesmos alunos durante todo esse processo. O trabalho está sendo desenvolvido pela discente, Dinayran Henrique Galindo, para a elaboração da Dissertação exigida para a conclusão do Mestrado profissional em Letras (Profletas).

Garanhuns – PE, 14 de março de 2017.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para com a pesquisa, autorizando a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Vale salientar que as informações pessoais não serão divulgadas, somente os dados, em termos percentuais.

Sivanilda Leonilda Torres
Diretor (a) da Escola

Dinayran Henrique Galindo
Professor (a) da Turma

Dinayran Henrique Galindo
Pesquisador (a)

Rafael B. de Lima
Orientador

Anexo 2: Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para estudantes-focais)



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido PROFLETRAS
(para estudantes-focais)

Projeto de Pesquisa: DIFICULDADES NA ESCRITA DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL EM VENTUROSA - PE

Pesquisador responsável: Dinayran Henrique Galindo

E-mail: dinayranhenrique@bol.com.br

Endereço: Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG. Av. Bom Pastor, s/n - Boa Vista, Garanhuns - PE, 55292-270.

Telefone: 87 3764-5505

Pelo presente Termo de Consentimento convido-o (a) a autorizar a participação de seu filho (a) _____ nessa pesquisa de forma livre, voluntária, sem quaisquer finalidades lucrativas. Está pesquisa está sendo realizada na Escola Municipal Professora Jurema Rodrigues Alexandre, na zona urbana da cidade de Venturosa-PE. Por ser uma pesquisa de caráter investigativo, tem a duração de 2 (dois) anos, com o início em março de 2017, com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II e sua continuidade em 2018 com a mesma turma que nesse período estará cursando o 7º ano do Ensino Fundamental II, para que se possa assim averiguar as possíveis evoluções das dificuldades apresentadas pelos mesmos alunos durante todo esse processo. O trabalho está sendo desenvolvido pela discente, Dinayran Henrique Galindo, para a elaboração da Dissertação exigida para a conclusão do Mestrado profissional em Letras (Profletras).

Informamos também que, como benefício pela participação na pesquisa, poderá ser fornecido o acesso a todos os resultados obtidos no estudo, ocasião em que haverá a oportunidade de reflexão sobre as exposições orais dos envolvidos. Informamos que o pesquisador estará à disposição para a discussão acadêmica sobre os procedimentos de pesquisa utilizados no estudo. Com a assinatura do presente documento o (a) responsável

declara estar de acordo com a participação do (a) aluno (a) supracitado e concede a mim Dinayran Henrique Galindo, permissão para utilizar os dados coletados para fins específicos de pesquisa, publicação e discussões científicas, bem como para atividades de ensino. Está vetado o uso e veiculação das amostras coletadas nesta pesquisa para outras finalidades, sem que o (a) responsável pelo voluntário (a) participante seja novamente consultado. Todos os participantes terão também suas identidades preservadas, não podendo ser exibidos, sob nenhuma hipótese, quaisquer dados que possibilitem a identificação dos (as) alunos (as).

Venturosa, _____ de _____ de 2017.

Nome do responsável pelo (a) aluno (a):

Assinatura do Responsável

Testemunha 1: _____

Testemunha 2: _____

(TEXTO: F6VP1)

uma mulhe no le de Pitoba
 Era uma vez uma mulhe que esta vo
liguado Pitoba e ela estava isima do le e
 ela viu uma cobra laxima do le e depois
 ela caiu corredo do le e de lais ela
deixou eu e so mias zima la do le
 Fim

(TEXTO: F6TP1)

meu irmão tinha ido jogar bola
 aí ele levou uma queda grande
 estava jogando e torcel o tornerelo
 aí ele foi para arcoverde com a mae
mae aí o amigo dele ligou
 pra mae disse que ele tinha
 torcido o tornerelo mae perguntou
 se ele tinha ilado no Hospital do
 que ele disse que não ela perguntou
 ele tá aonde em arcoverde e
 ele foi com ela ela falou que ele
 tinha ido com a infermeira
quando chegou lá mandou em
o cho aprender dele chegou a que
 ele parou um monte de tem pa
 com o gecho leve um dia que ele
feiz o naizis e disse a perguntou
teve o verso o pe dele ficou
ruxo e em chado

(TEXTO: F6NP1)

O meu gato estava brigando
em cima da telhada e estava
brigando mais o gato da minha
vizinha e cairam ~~em cima~~ na
~~água~~ da caixa da água e fez um
barulho enorme e o meu pulou
da caixa e correu para o largo da
minha mãe eu corri e fiquei
bate no nos gatos para eles para
de brigar fim.

Anexo 4: Textos da segunda produção dos alunos

(TEXTO: F6AP2)

Era uma vez, um gato esfomeado, ele viu um lindo passarinho e ele disse
 Gato- o café da manhã está servido
 O gato correu atrás dele e o pinto
correu curioso dele, logo apareceu a
 sua mãe e (Beem)
 e o gato ficou todo espantado

(TEXTO: F6RP2)

era uma vez um Pintinho flm amare-
 lino ele estava comendo milho largo
 des entre ai um gato com muidade de
 ele arranhou em cima do Pintinho mais
 o galo deu uma Piza e raurou o
Pintinho

(TEXTO: F6LP2)

Era uma vez um pintinho muito maravilhoso que estava comendo.
 a procura de um milho. Então que não um gato apareceu.
 querendo comer o pintinho e o pintinho com medo. e o gato se assustou.
 tentando comer o pintinho mas o galo apareceu e de uma
 surra no gato e o galo e o pintinho ficaram rindo dele.
 Fizeram Fuzos para sempre FIM!

(TEXTO: F6VP2)

Conte para nos o que aconteceu na história acima.

Era uma vez um pintinho que estava comendo
 e o gato que estava comendo ele querendo
 comer o pintinho e de láis gato que estava comendo e
 o pintinho ficou a vontade com o gato e o pintinho
 e a galinha foi atrás do seu pintinho que
 ficou sozinho e a galinha ficou desolada de láis
 e de láis, galinha olou no gato e ficou com uma
 raiva do gato e galinha e o gato brigou
 e o gato ficou todo enfiado e a galinha
 ficou feliz e o pintinho ficou do bem e o
 gato ficou com medo da galinha e fim

(TEXTO: F6TP2)

na Haruza tinha um pintinho parando
 pelo Haruza mas tinha um gato que
quiso comer o pintinho mas juarda de seu
 comer o pintinho o galão rugou na nariz
 o gato ficou com medo. o galão é o
 gato começou a briga. mas o gato apalhou
 muito do galão nunca mais de mexer com
 o pintinho.
 Fim

(TEXTO: F6IP2)

um pito estava andando comido
 e um gato foi em oração o pito e
 ele foi grustado e o galinho foi
 in de beche in pito o gato foi in caio
 de pro de umis longe in elle feu in becau
 de brun do um pito e um gato

(TEXTO: M6JP2)

Ela estava apito mutava muris
apareceu ucato blado inacolo
quiquilio cu meupifitio
maado a paterey curato
u pitio televiamico

(TEXTO: M6YP2)

O Piatinho estava sorrindo cheio para com brichinhos
 E o ~~gato~~ gato estava se lembrando tudo do gato
 Foi de maninha e tanto com o Piatinho mais o gato
 Não de cho com o Piatinho e o gato deu uma
 Risa do gato ficou tudo machucado

Anexo 5: Textos da terceira produção dos alunos

(TEXTO: M7AP3)

A águia Vivia comendo os filhotes da coruja, um dia a coruja estava escondida esperando a águia aparecer para comer seus filhotes, depois de algum momento a águia apareceu, e ela já vinha em direção do ninho da coruja, quando a águia se

Águia: Desculpa coruja, mais eu tenho muito fome

Coruja: É simples! quando você ver os filhotes lindos maravilhosos, você não devora, porque são meus filhotes

Águia: - OK!, então tá bom, Tchou deixo coruja!

A águia morrendo de fome, encontrou um ninho de coruja, mais os filhotes que estavam lá, estão muito feios, então a águia falou

Depois de algum momento, a coruja foi ver seus filhotes, mais quando chegou lá não viu mais seus filhotes.

Coruja: - Aaaaaa!, cade meus filhotes!

A coruja foi atraída da Águia para perguntar se foi ela que comeu seus filhotes

(TEXTO: M7RP3)

Era um belo dia quando a aguiá se exu-
 bou como coruja e como a aguiá come filhotes
 de outros paparras a coruja disse a aguiá não
 coma os meus filhotes a aguiá respondeu não
 comeu eu não sou comer meus filhotes se eu
 no momento ai a coruja disse como fez
 um ninho com filhotes lindos são os meus
 ai a aguiá foi filhotes novos e comeu e
 era os filhotes a coruja

(TEXTO: F7LP3)

um dia a coruja triste porque toda vez a
 aguiá come seus filhotes ai ela resolveu
 ir falar com a aguiá para ele para ele comer
 seus filhotes ela foi. A onde a aguiá morava
 e falou com a aguiá: Aguiá vamos para de Briga
 porque nós vivemos brigados. A aguiá falou: Vamos
 A coruja disse: Mas você quer que para de comer
 meus filhotes. A aguiá disse: Como eu vou saber
 que seus filhotes. A coruja falou: meus filhotes não
 bento, perfeito, perfeito. A aguiá disse: tá certo ele vai
 embora. E a aguiá foi caçar ele parou perto um
 montão com 3 três filhotes. feras, maravilhosas
 A aguiá olhou viu e comeu os filhotes. De pois
 parou um tempo. A coruja voltou na casa
 da aguiá chorando e falou: que não ia comer
 mais meus filhotes. A aguiá disse: sim. A coruja
 falou: mas você comeu. A aguiá falou: não eu
 comei um filhote: feras, maravilhosas, uns mes-
 rinhos.

(TEXTO: F7VP3)

Em um certo tempo, uma
 mãe curya falou para
 conversar com a Agua mar-
 ta de fome. a mãe curya
 falou, Agua porque nos
 mãe pagamos um trato?
 a agua perguntou, "mãe
 que trata", porque você não
 procura outro alimento?
 Você já comendo meus
 filhotes, e como você sabe
 que é seus filhotes? simples,
 quando você achou filhote
 peixotes, sócio os meus, a
 agua falou, ok... um certo
 dia a Agua se desparou com
 filhotes peixos e os deu para
 outro dia a curya vem, ~~com~~
 e reclama Agua, mas Você
 já comeu meus filhotes! A agua
 falou, mas não peixos de não
 não peixe que eram os peixos
 a curya ficou triste, significa
 que, todos os mães vem seus
 filhotes sem defeitos.

(TEXTO: F7TP3)

Era uma vez uma coruja e uma águia, mais a águia viaia comendo as filhas da coruja, mais como a coruja ama suas filhas achava elas lindas e mostrava para um tratado com águia, a coruja falou para águia que se para a águia foram de comer suas filhas porque elas são lindas, então águia falou que queria um as filhas da coruja, mais quando a águia viu as filhas da coruja não achou elas nada bonito então águia no final aceitou comendo as filhas da coruja porque ela não achou elas bonitas achou elas feias!