



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**  
**CAMPUS DE UBERABA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**

**Helenice Bento Fontes de Paula**

**DESVIOS DE ORTOGRAFIA NA ESCRITA DE ALUNOS DO  
SEXTO ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE CONCEIÇÃO  
DAS ALAGOAS, MG: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.**

**Uberaba  
2020**

**HELENICE BENTO FONTES DE PAULA**

**DESVIOS DE ORTOGRAFIA NA ESCRITA DE ALUNOS DO  
SEXTO ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE CONCEIÇÃO  
DAS ALAGOAS, MG: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM – Uberaba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientador(a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Juliana Bertucci Barbosa

**Agência de Fomento:** CAPES

UBERABA – MG.  
2020

**Catálogo na fonte:**  
**Biblioteca da Universidade Federal do Triângulo Mineiro**

P347d	<p>Paula, Helenice Bento Fontes de Desvios de ortografia na escrita de alunos do sexto ano de uma escola estadual de Conceição das Alagoas, MG: propostas de intervenção / Helenice Bento Fontes de Paula. -- 2020. 195 f.: il., graf.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2020 Orientadora: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa Contem caderno de atividades como apêndice</p> <p>1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Escrita. 3. Língua portuguesa - Ortografia e soletração. 4. Análise linguística. 5. Ensino fundamental. I. Barbosa, Juliana Bertucci. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 811.134.3(07)</p>
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

HELENICE BENTO FONTES DE PAULA

**DESVIOS DE ORTOGRAFIA NA ESCRITA DE ALUNOS DO  
SEXTO ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE CONCEIÇÃO  
DAS ALAGOAS, MG: PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFTM – Uberaba, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Agência de Fomento:** CAPES

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos

**Linha de Pesquisa:** 1: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Uberaba, 28 de fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:

---

Presidente/Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Juliana Bertucci Barbosa  
Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM - Uberaba / Profletras-  
Uberaba

---

Prof. Dr. Daniel Soares da Costa  
Instituição: UNESP – Campus de Araraquara

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maíra Sueco Maegava Córdula  
Instituição: Universidade Federal de Uberlândia - UFU / Profletras-Uberaba

Dedico à minha família, pelo incentivo e pela compreensão nas horas que me abstive no meu lar em busca de conhecimentos. Dedico também à comunidade escolar que me estimulou em busca de uma educação cada vez mais transformadora e aos amigos que acreditaram e me ajudaram na busca deste objetivo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de realizar o curso de mestrado em uma universidade tão bem reconhecida e renomada como a Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E também pelo grupo de amigos que formei e acrescentei em minha vida durante os anos de curso e que levo para minha vida toda. Saibam que o companheirismo e a amizade de cada um me fortaleceram e me fizeram acreditar que era possível construir uma família de amigos.

À minha família, Carlos Eduardo e Carlos Alberto, só gratidão, por me incentivar e me apoiar em todos os momentos, ora difíceis, e até às vezes de renúncia, mas em nenhum deles de fracasso. Em todos estes momentos, sempre estavam presentes me animando e me fazendo acreditar que eu era capaz e que tudo iria passar.

Às minhas queridas amigas, Renata e Soraya, pela amizade, confiança, companheirismo, fidelidade, cumplicidade e pela troca de conhecimentos e saberes em todos os momentos, eu agradeço imensamente. Agradeço também, pelas trocas de mensagens de incentivo, de alegria, de muitas opiniões e, principalmente de, muitos esclarecimentos. Saibam que estes gestos de compromisso, de ajuda, de estímulo e de amizade me fizeram acreditar que venceria porque podia contar com o apoio de vocês e com as dicas de que em algum lugar eu iria me encontrar.

Agradeço imensamente a todos os professores do Profletras pelos conhecimentos relevantes propostos durante o curso, melhorando minhas aulas e meus conhecimentos relacionados à Língua Portuguesa.

À minha querida professora e orientadora, Juliana Bertucci Barbosa, pelos ensinamentos e incentivo que me levaram a conhecer e aprofundar meus conhecimentos sobre os fenômenos gramaticais com pesquisa e muito estudo. Obrigada por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho e em todos que realizei durante os seminários do mestrado.

À Profa. Dra. Alessandra Mara de Assis e ao Prof. Dr. Daniel Soares da Costa, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação. Aos professores da Banca de Defesa e a todos os professores que participaram de alguma forma, na construção deste trabalho.

Aos meus alunos e a toda comunidade escolar, obrigada por me motivarem e por fazerem com que eu acreditasse, primeiramente em mim, que não seria fácil, mas que eu conseguiria. E que eles estariam juntos me motivando e torcendo por essa conquista.

À CAPES, meu muito obrigada, por ter facilitado meu acesso e por ter possibilitado a minha manutenção no curso.

Agradeço também, à direção da escola, que me autorizou a realização da pesquisa no ambiente escolar e por confiar em meu trabalho. Obrigada a todos e agora, compartilho com vocês a alegria desta experiência.

“Não existem línguas  
primitivas nem avançadas!  
Toda língua preenche mais do  
que satisfatoriamente todas  
as necessidades de interação  
social da comunidade que a  
emprega.”

**Marcos Bagno**



## RESUMO

Esta dissertação, seguindo a perspectiva teórico-metodológica da Sociolinguística Educacional, tem como objetivo descrever as motivações para a ocorrência de desvios de ortografia na escrita de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do município de Conceição das Alagoas, interior de MG e, a partir desses resultados, apresentar uma proposta de intervenção (produção de um Caderno Didático). Para atingirmos nossos objetivos, inicialmente, além da revisão teórica sobre o assunto, analisamos como o livro didático utilizado pelo professor da escola parceira desta pesquisa, no sexto ano, aborda a questão dos desvios ortográficos e da variação linguística. Além disso, realizamos: (i) a diagnose e a tipificação (BORTONI-RICARDO, 2005; SENE, BARBOSA, 2018) dos desvios ortográficos apresentados pelos alunos em produções textuais escritas; (ii) a aplicação de um questionário para levantamento de informações sobre o perfil social e de alguns hábitos dos alunos e (iii) a elaboração e aplicação de um Caderno Didático, a partir dos resultados da diagnose dos desvios ortográficos como ferramenta de intervenção, com atividades didáticas reflexivas e dinâmicas para o ensino da ortografia, levando em consideração a variação linguística e as modalidades da língua (e o contínuo entre oral e escrita). Tal Caderno busca levar o aluno a se apropriar mais efetivamente de sua escrita, respeitando a diversidade linguística. O Caderno Didático apresenta uma sucinta orientação teórica e didática de alguns conteúdos para o professor e uma proposta de atividades em relação à modalidade oral e à escrita, e também em relação aos desvios de ortografia, conforme a categorização dos tipos de desvios. As orientações aos professores possibilitam contribuições significativas na forma de ensinar a língua nas mais diferentes situações sociais e as propostas de atividades aos alunos mostram que é necessário um trabalho contínuo e sistematizado para desenvolverem, pelo método reflexivo e indutivo, a compreensão com inferências às regras a partir das recorrências e pondo-as em práticas na construção de seu próprio conhecimento. Este trabalho contempla ainda uma discussão sobre os desvios ortográficos, suas motivações, as categorizações e as propostas de atividades que auxiliam aos alunos a melhor compreensão do papel da variedade linguística na sua competência comunicativa nos mais variados contextos, há também algumas sugestões de referências de leitura, como atividades de apoio, que contribuem para sua prática educativa e como intervenção pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Desvios ortográficos. Variação linguística. Modalidade oral e escrita.

## ABSTRACT

This dissertation, following the theoretical-methodological perspective of Educational Sociolinguistics, aims to describe the motivations for the occurrence of orthographic deviations in the writing of sixth year Middle School students from a public school in the municipality of Conceição das Alagoas, in the interior of Minas Gerais, and, based on these results, present an intervention proposal (the production of a “Caderno Didático”/ Didactic Workbook). To achieve our goals, initially, in addition to the theoretical review on the subject, we analyzed how the sixth-year textbook used by the school’s teacher addresses the issue of orthographic deviations and linguistic variation. In addition, we performed: (i) the diagnosis and typification (BORTONI-RICARDO, 2005; SENE, BARBOSA, 2018) of the orthographic deviations presented by the students in written textual productions; (ii) the application of a questionnaire to collect information about the social profile and some habits of the students and (iii) the elaboration and application of a Didactic Workbook, based on the results of the orthographic deviation diagnosis as an intervention tool, with reflexive and dynamic didactic activities for teaching spelling, taking into account linguistic variation and language modalities (and the continuum between oral and written language). Such a workbook seeks to lead the student to appropriate his writing more effectively, respecting linguistic diversity. The Didactic Workbook presents a brief theoretical and didactic orientation of some contents for the teacher and a proposal of activities in relation to the oral and writing modality, and also in relation to the orthographic deviations, according to the categorization of the deviation types. The guidelines for teachers make significant contributions to teaching the language in the most different social situations and the proposed activities for students show that continuous and systematic work is needed to develop, through the reflective and inductive method, understanding with inferences the rules to be followed starting from recurrences and putting them into practice in the construction of their own knowledge. This work also contemplates a discussion on orthographic deviations, their motivations, categorizations and activity proposals that help students to better understand the role of linguistic variety in their communicative competence in the most varied contexts. There are also some suggestions for reading references as support activities that contribute to the students’ educational practice and as a pedagogical intervention in Portuguese language classes.

**Key-words:** Orthographic deviations. Linguistic Variation. Oral and Written Modality.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Mapa de Conceição de Alagoas e cidades vizinhas .....	44
Figura 2 -	Sexo dos participantes da pesquisa .....	45
Figura 3 -	Mapa de Conceição de Alagoas com a localização da escola.....	47
Figura 4 -	Dados do IDEB (2016) .....	48
Figura 5 -	Imagem do livro didático .....	53
Figura 6 -	Profissão dos pais .....	58
Figura 7 -	Profissão das mães .....	59
Gráfico 1 -	Da população rural e urbana .....	46
Gráfico 2 -	Sexo dos participantes da pesquisa .....	57
Gráfico 3 -	Faixa etária dos alunos .....	58
Gráfico 4 -	Escolaridade dos pais .....	60
Gráfico 5 -	Estados brasileiros dos participantes da pesquisa .....	61
Gráfico 6 -	Naturalidade dos alunos da pesquisa .....	62
Gráfico 7 -	Oriundos de Zona Rural .....	62
Gráfico 8 -	Uso da internet .....	63
Gráfico 9 -	Preferência de leitura .....	64
Quadro 1 -	Casos de desvios do Tipo 1 (por informante) .....	67
Quadro 2 -	Exemplos de desvios do Tipo 2 apresentados nas produções dos alunos ....	71
Quadro 3 -	Casos de hiper e hipossegmentação presentes na escrita dos alunos.....	73
Quadro 4 -	Ocorrências do Tipo 3 (casos especiais) .....	74
Quadro 5 -	Desvios de separação de sílaba .....	75
Quadro 6 -	Trocas de letras maiúsculas/minúsculas .....	75
Quadro 7 -	Uso do marcador conversacional AÍ .....	76

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>EMBASAMENTO TEÓRICO: A ORTOGRAFIA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA</b> .....	17
2.1	A ORTOGRAFIA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	17
2.2	A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA .....	22
2.3	VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	25
2.4	A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA .....	29
2.5	O QUE DIZEM PESQUISAS JÁ REALIZADAS SOBRE O TEMA .....	36
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E <i>CORPUS</i></b> .....	43
3.1	METODOLOGIAS UTILIZADAS .....	43
3.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	44
3.3	COLETA E CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS.....	49
<b>4</b>	<b>RESULTADOS DAS ANÁLISES</b> .....	52
4.1	ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO PELO PROFESSOR DO SEXTO ANO .....	52
4.2	ANÁLISE DO PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	57
4.3	DESCRIÇÃO DO LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DESVIOS ORTOGRÁFICOS .....	67
<b>5</b>	<b>PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: CADERNO DIDÁTICO</b> .....	77
5.1	DESCRIÇÃO DO CADERNO DIDÁTICO .....	78
5.2	RELATO DA APLICAÇÃO DO CADERNO DIDÁTICO .....	79
5.2.1	Aplicação da proposta I .....	79
5.2.2	Aplicação da proposta II .....	81
5.2.3	Aplicação da proposta III .....	83
5.2.4	Aplicação da proposta IV .....	84
5.2.5	Aplicação da proposta V .....	87
5.2.6	Aplicação da proposta VI .....	90
5.2.7	Aplicação da proposta VII .....	92

<b>5.2.8</b>	<b>Aplicação da proposta VIII</b> .....	<b>96</b>
<b>5.2.9</b>	<b>Aplicação da proposta IX</b> .....	<b>98</b>
<b>5.2.10</b>	<b>Aplicação da proposta X</b> .....	<b>99</b>
<b>5.2.11</b>	<b>Aplicação da proposta XI</b> .....	<b>101</b>
<b>5.2.12</b>	<b>Aplicação da proposta XII</b> .....	<b>104</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>111</b>
	<b>APÊNDICE A- Plano de intervenção</b> .....	<b>118</b>
	<b>APÊNDICE B- Caderno Didático</b> .....	<b>123</b>
	<b>APÊNDICE C- Modelos de termos</b> .....	<b>182</b>
	<b>APÊNDICE D- Autorização da direção da escola</b> .....	<b>184</b>
	<b>APÊNDICE E- Instrumento de pesquisa</b> .....	<b>185</b>
	<b>APÊNDICE F- Quadro geral dos desvios do tipo 2</b> .....	<b>188</b>
	<b>APÊNDICE G- Desvios de ortografia relacionados à símbolo gráfico de acentuação</b> .....	<b>192</b>
	<b>APÊNDICE H - Desvios relacionados à problemas de concordância</b> .....	<b>195</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os alunos, quando chegam à escola, já trazem uma competência linguística desenvolvida, uma demonstração disso é que conseguem se comunicar com a família e com os amigos. Ou seja, o aluno, ao ingressar na escola, já percorreu um caminho linguístico, tendo adquirido a variedade (e a cultura) de seu grupo social. Assim, é fundamental que o ensino de língua portuguesa, inclusive o de ortografia, leve em consideração o conhecimento e a variedade linguística já aprendida pelo aluno.

Focalizando o processo de aquisição da escrita, que inclui a ortografia, o aluno ativa o conhecimento linguístico previamente adquirido (CAGLIARI, 1990, 2002) e formula suas hipóteses, por isso, um erro ou desvio ortográfico cometido pelo aluno pode ser explicado, ou no mínimo, questionado linguisticamente. Sendo assim, seguindo esse ponto de vista, não existem erros cometidos sem motivação. Ademais, como destacam Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997, p. 16-17):

[...] durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os ‘erros’ cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler.

Nessa perspectiva, a aquisição da escrita é um momento singular de um processo mais amplo de aquisição da linguagem (ABAURRE, 1992, p. 44). É por meio do contato com a representação escrita da língua que o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem. A escrita é, portanto, um espaço a mais de manifestação da singularidade dos sujeitos. Por isso, perceber e entender como ocorre a reconstrução da linguagem que se utiliza da forma escrita é papel de todo educador e, em particular, do linguista que se dedica à educação CAGLIARI (1990 e 1999).

Também vale a pena ressaltar que as inadequações de ortografia dos alunos devem ser vistas como parte do processo de aprendizagem e do conhecimento da língua. Geralmente, os desvios ortográficos se devem à falta de conhecimento e de domínio do sistema de escrita e à influência da fala. A superação das dificuldades precisa de um tempo que não corresponde exatamente ao momento de conclusão das séries iniciais. Essa constatação leva-nos a inferir que a ortografia merece atenção não somente na fase de alfabetização como também deve ser alvo de discussão em todos os diferentes níveis de escolaridade.

Os professores de língua portuguesa, em sua maioria, ao se depararem com os desvios ortográficos produzidos por seus alunos, acabam reagindo negativamente por desconhecer, por exemplo, a interferência da oralidade no sistema alfabético-ortográfico (ALMEIDA BARONAS, 2009; BARBOSA, 2016). Essa interferência se dá, em especial, quando o aluno está apropriando-se das convenções ortográficas, o que justifica as hipóteses criadas sobre as formas ortográficas durante o período de escolarização.

Assim, partindo desses apontamentos, nesta dissertação, buscamos atingir dois objetivos gerais:

- Identificar os desvios de ortografia apresentados pelos alunos de uma turma de sexto ano de uma escola estadual de Conceição das Alagoas, MG.
- Apresentar e propor um Caderno Didático a partir dos desvios de ortografia identificados nos diagnósticos realizados com alunos do sexto ano de uma escola estadual de Conceição das Alagoas, MG, como estratégia de intervenção.

Acreditamos que a partir da análise da relação entre as variedades linguísticas dos alunos e dos desvios de escrita presentes nas produções textuais e da percepção de quais são as razões desses problemas, sejam eles da influência da língua materna, da relação entre grafia e pronúncia ou até da desatenção dos alunos, podemos conscientizar nossos alunos de que a ortografia deve ser tratada como objeto de conhecimento.

Para alcançarmos nossos objetivos, estruturamos nossa dissertação com as seguintes seções:

1. **Embasamento Teórico:** nessa seção, tratamos de alguns conceitos relevantes para a nossa pesquisa como a pedagogia da variação linguística e a influência da oralidade na escrita.
2. **Procedimentos metodológicos e *corpus*:** seção para apresentar como se procedeu o desenvolvimento da pesquisa, apresentamos a contextualização da escola e dos participantes e o detalhamento da construção da proposta de intervenção denominado de Caderno Didático.
3. **Análise dos dados:** abordamos, nessa seção, a análise do livro didático utilizado pelo professor de sexto ano e apresentação do perfil dos alunos participantes da pesquisa.
4. **Proposta de intervenção (Caderno Didático):** apresentamos o levantamento e a análise dos dados dos desvios ortográficos, a proposta de intervenção com a descrição e o relato de aplicação do Caderno Didático.
5. **Considerações finais:** concluindo, abordamos os resultados obtidos na pesquisa.

Ao final deste trabalho, nos apêndices, colocamos, por completo, o Caderno Didático (Apêndice B, p. 123) como ferramenta de intervenção elaborado como forma de compartilhar as propostas discutidas nesta dissertação.



## **2 EMBASAMENTO TEÓRICO: A ORTOGRAFIA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA**

Nesta seção, apresentamos o referencial teórico utilizado para embasar esta pesquisa. Discutimos, principalmente, as contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua, a relação ao oral e ao escrito, as tipologias de desvios de ortografia e alguns resultados de pesquisas já realizadas sobre o assunto (desvios de ortografia).

### **2.1 A ORTOGRAFIA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

A língua portuguesa, enquanto fator social e constitutivo de cada ser humano, é um fenômeno cultural, histórico, heterogêneo e sensível aos contextos de uso porque se caracteriza como traço de identidade de um grupo social ou comunidade linguística. E dentro de uma instituição de ensino não seria diferente por se tratar de um grupo socialmente formado em busca de desenvolver a sua competência comunicativa.

Sendo assim, a escola deve ter o compromisso, de forma eficiente, de “ensinar o aluno a aprender a ler e escrever” (NEVES, 2000, p. 13). Cabe, assim, à escola e ao professor, segundo Neves (2000), ensiná-lo a ler para que se torne capaz de apropriar-se de conhecimentos e ensiná-lo a escrever, porque na sociedade atual, em muitas situações cotidianas, nos expressamos por meio da escrita. Para a autora, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo entre o aluno e a leitura/escrita (NEVES, 2000, p. 10).

É na escola que o aluno tem contato legítimo com quase toda a diversidade textual, assim é imprescindível criar-se nela uma conexão para o desenvolvimento de habilidades necessárias para formação de leitores e usuários competentes da língua. Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) apontam a língua portuguesa como meio de instrumentalizar o aluno no domínio pleno e efetivo da modalidade oral e da modalidade escrita como meio de interação entre sujeitos para produzirem sentidos, emitirem opiniões, discordarem ou concordarem, enfim dialogarem por meio da língua.

É inegável que a necessidade de ensinar e de aprender a leitura e a escrita está inserida nos pressupostos e concepções do ensino de língua portuguesa. A esse respeito menciona Brito (1997, p. 100): “o aprendizado efetivo da escrita não decorre de um processo

de treinamento, mas da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e seu universo sócio-histórico.” E nessa perspectiva, apontamos a posição de Fonseca e Fonseca (1997): “a aula de português é sempre aula de língua, de linguagem, de comunicação,” sendo, portanto, espaço de interlocução, de contato com várias diversidades culturais e de promoção da inserção social, nessa dimensão é nossa responsabilidade, como professor, ensinar o aluno a ser um usuário das modalidades oral e escrita da língua nas diversas situações de uso e de registro. A palavra está presente nas aulas de língua portuguesa para que o aluno escolha o que se pretende com ela. Os alunos são sujeitos a serviço da palavra e podem utilizar a linguagem como possibilidade de leitura e escrita do outro e de si mesmo, fazendo uso da palavra da melhor forma para se interagir estabelecendo uma situação de interlocução.

Travaglia (1998, p. 17) fez a seguinte pergunta: “para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?” O próprio Travaglia enumera quatro respostas a essa pergunta: desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação; levar o aluno a dominar a norma culta<sup>1</sup> e a variedade escrita da língua; levar o aluno ao conhecimento da instituição social que é a língua, ao conhecimento de como ela é constituída e de como ela funciona; ensinar o aluno a pensar e a raciocinar. Nessas colocações, pode-se observar que autor deixa claro que valorizar a língua materna não significa abandonar as normas gramaticais da língua portuguesa, mas o que se pretende é levar o aluno a saber como ela é constituída e como funciona, de maneira reflexiva e dinâmica. Em outras palavras, seria desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua. E o autor acrescenta “a capacidade de o falante empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 1996, p. 108). Significa promover o espaço da sala de aula com o encontro da diversidade textual para a realização de várias situações de leitura e escrita. Segundo Fonseca e Fonseca (1997, p. 84), é preciso a abertura da aula à pluralidade de discursos.

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, entendemos **norma culta**, assim como Faraco (2008): é a norma de prestígio social. Prestígio este, decorrente de características extralinguísticas, relacionadas a processos sócio-históricos. Segundo Faraco (2008, p. 73), a norma culta (comum/standard) é uma variedade da língua, “um conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas da fala e da escrita.” Já **norma-padrão**, de acordo com Faraco (2008, p. 73), não se configura como uma variedade da língua, e sim como “um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização. Assim, de acordo com Faraco (2008, p. 73), “é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística.”

Segundo Cagliari (1990, p. 149), “a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido.” A prática da leitura amplia o repertório linguístico para a produção e construção do saber.

Vamos ponderar aqui as palavras de Soares (2004) quando aborda que novas demandas sociais apontam para o fato de que não basta, simplesmente, o “saber ler e escrever” dos indivíduos porque requer, que não só dominem o processo do ler e do escrever, mas, também, que saibam fazer o uso desta habilidade, incorporando-a a seu viver. Vale ressaltar que ler e escrever são processos diferentes, mas complementares. Ler, entende-se a relação desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a compreensão do pensamento cognitivo e metacognitivo. É a capacidade de captar o sentido de um texto escrito e de compreender as ideias sobre o significado adicionado ao conhecimento prévio com as informações do texto.

Já escrever é um processo de relacionamento entre as unidades sonoras e símbolos escritos de organização do pensamento através da escrita. Dessa forma, escrever engloba as habilidades de traduzir fonemas em grafemas que representem a fala correspondente, assim como ler, a escrita também requer habilidades cognitivas e metacognitivas, incluindo habilidades motoras, ortografia, pontuação, seleção de informações relevantes, identificação do tipo de leitor, objetivos, organização de ideias e estabelecimento de quais relações se pretende para expressá-las adequadamente.

Ao investigar o ensino da disciplina Língua Portuguesa, Pereira (2006, 2013) afirma que o grande problema na prática pedagógica da linguagem é a proposta desconectada dos quatro pilares dessa disciplina: a produção de texto, a leitura, a gramática e a oralidade.

Percebe-se que mesmo depois de vinte anos de publicação dos PCN (1998), que propunham uma nova visão de ensino de língua, retirando o foco do ensino de gramática por meio de frases descontextualizadas e colocando-o no ensino com base no texto, em especial, na habilidade da leitura, ainda vê-se a visão tradicional de gramática sendo trabalhada em sala de aula. Ao discutir a forma como a gramática é trabalhada na escola Neves (2001), aponta outro problema, que é a separação da prática pedagógica de linguagem em blocos: redação, leitura e interpretação e gramática e constatou que:

“nenhum professor mostrou compreender a gramática como o próprio sistema de regras da língua em funcionamento” (p. 40);

“seja com preocupação normativa, seja com preocupação descritiva, as atividades relativas ao ensino da gramática são atividades de exclusiva exercitação de metalinguagem” (p. 40);

“Toda a programação escolar reflete, na sua compartimentação, o desprezo pela atividade essencial de reflexão e operação sobre a linguagem.

Contemplam-se, na verdade, ou as atividades de operação com a linguagem ou as atividades de sistematização gramatical. Não se observa qualquer reserva de espaço para reflexão sobre os procedimentos em uso, sobre o modo de relacionamento das unidades da língua, sobre as relações mútuas entre diferentes enunciados, sobre o propósito dos textos, sobre a relação entre os textos, sobre a relação entre os textos e seus produtores e/ou receptores...” (p. 41-42).

Diante dessa problemática que envolve o ensino de língua Portuguesa na Educação Básica, expomos nossa proposta de pesquisa sobre os desvios ortográficos apresentados por alunos de sexto ano de uma escola da cidade mineira de Conceição das Alagoas.

Os desvios ortográficos, muitas vezes considerados erros, são penalizados na escrita, de tal forma a determinar um fracasso escolar, mas é neste espaço que o aluno revela todo conhecimento que tem de sua própria língua. Ou seja, o aluno manifesta a influência que a fala exerce em sua escrita ou quais regras ortográficas ainda não domina devido ao sistema arbitrário das convenções da língua portuguesa. Sobre este aspecto produtivo da aprendizagem da ortografia, Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, p. 55) explicam que:

Quando vai escrever, o aluno reflete sobre o que está fazendo e vai buscar subsídios na língua oral e nos conhecimentos que está adquirindo sobre a estrutura da língua escrita para construir hipóteses sobre a forma correta de escrever. A construção dessas hipóteses vai se tornando mais eficiente à medida que os alunos avançam na aprendizagem da escrita.

O aluno sabe que tem uma forma correta de escrever e tenta fazer o uso de acordo com os conhecimentos já adquiridos para escrever corretamente, no entanto requer um tempo para avançar na aprendizagem da escrita.

O ensino de ortografia está bem distante da perspectiva que garante uma visão produtiva, haja vista que se realiza “por meio de apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de “fórmulas”, e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguidas de uma tarefa em que o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado” (BRASIL, 1998, p. 57). Com isso, a escola acaba exigindo do aprendiz que ele escreva de acordo com a norma gramatical esperada pela escola, mas cria poucas ou quase nenhuma oportunidade para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua.

A prática de memorização de regras, aliada a outras práticas tradicionais de ensino como apenas identificar os desvios de escrita e/ou apontar qual seria a grafia correta não tem se mostrado produtiva, visto que os textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental II, por exemplo, ainda revelam dificuldades ortográficas conforme constatado por inúmeras pesquisas (BORTONI-RICARDO, 2005; GOMES, 2008; BARONAS, 2009; BARBOSA, 2016, SENE, 2018, SENE; BARBOSA, 2018).

Interessa-nos reconhecer, primordialmente que a linguagem faz parte constitutiva de cada ser humano, sendo assim é de se esperar que as variações linguísticas ocorram com frequência nas salas de aula. A sala de aula é um espaço social determinado para a ocorrência das variações linguísticas, é nela que está inserida uma variedade de culturas para compor esse espaço, e não teria como ser diferente, já que congrega alunos de várias regiões do Brasil, com influências dos dialetos sociais de diversas culturas e ainda é composta por alunos filhos de pais com um grande desnível acadêmico.

A escola, por sua vez, como formadora de cidadãos críticos, reflexivos e com condições de inseri-los na sociedade em busca de perspectivas melhores para sua vida tem, ou pelo menos, deveria ter, um papel social de modo a colaborar para que seus aprendizes sejam indivíduos capazes e eficientes para a construção de uma sociedade letrada com condições de melhorar o seu espaço social.

Com a proposta desta pesquisa, buscamos alcançar os objetivos pretendidos: (i) de identificar e analisar os tipos de desvios de ortografia encontrados na escrita de alunos de sexto ano; (ii) elaborar e aplicar um Caderno Didático com atividades sobre desvios de ortografia.

Para um melhor aprendizado da Língua Portuguesa, precisamos também trabalhar a ortografia e esta tem, muitas vezes, de focar em um sistema complexo que estabelece as normas para se grafar as palavras. Além de focar na análise e reflexão sobre o uso que fazemos dos recursos que a língua nos oferece para produção de enunciados em situações de comunicação nos mais diversos contextos que o usuário está inserido deve ser capaz de refletir sobre como suas escolhas e estratégias podem produzir os significados desejados. O domínio de regras ortográficas não é espontâneo; por isso deve envolver uma reflexão sistematizada com atividades educativas e interativas para que o aluno “memorize” as letras adequadas para cada situação de acordo com a convenção ortográfica do sistema da escrita, através de um Caderno Didático destinado a estes alunos com atividades sobre ortografia, modalidade oral e modalidade escrita e variação linguística.

## 2.2 A PEDAGOGIA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Sabemos que a variação linguística em sala de aula é uma realidade, mas como desenvolver uma pedagogia da variação linguística sensível às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos, levando-os a serem capazes de falar e de escrever ao longo de toda a sua vida escolar?

Bagno (2007, p. 1-5) defende que “os professores de português têm, então, que mostrar que a língua não é neutra, é lugar de conflito. Os alunos têm que saber que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa”. O importante é oferecer ao aluno o conhecimento de todas as opções possíveis para que ele faça uma escolha consciente.

Neste sentido, o professor de português precisa ter um embasamento mínimo em sociolinguística para que perceba os fenômenos linguísticos que ocorrem em sala de aula e reconheça o perfil sociolinguístico de seus alunos. Só assim, será capaz de “emprender uma educação em língua materna que leve em conta o grande saber linguístico prévio dos aprendizes e que possibilite a ampliação incessante do seu repertório verbal e de sua competência comunicativa”, conclui Bagno (2006, p. 04).

Os PCN (1998) têm como objetivo proporcionar uma reflexão sobre a prática pedagógica que favoreça o planejamento adequado das aulas. Em outras palavras, propõem a valorização das variedades linguísticas apresentadas por cada região brasileira. Pode-se dizer que

A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (BRASIL, 1998, p. 29).

Os PCN indicam que o “estudo da variação linguística cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (BRASIL, 1998, p. 82).

Dessa forma, os PCN alertam para que o professor, em sua prática docente, não permita o preconceito linguístico e social em suas salas de aula. A escola deve proporcionar

um ambiente agradável e de interação com valorização das diversidades socioculturais de seus alunos.

A respeito da prática docente, os PCN (1998, p. 82) advogam que

A discriminação de algumas variedades linguísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito linguístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas linguísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.

É papel do professor capacitar os alunos para o reconhecimento de diferentes manifestações da língua e de situações de uso de diferentes variáveis, tanto na fala, quanto na escrita, e pode ser um bom ponto de partida para uma reflexão e levantamento de estratégias quanto ao uso consciente da língua.

Baseado em considerações de diversas ordens, Bagno (2009) situa o preconceito linguístico a partir da discussão de oito mitos, que tratam de pensamentos equivocados com relação à língua, dentre eles: “o português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente”, “só em Portugal se fala bem português”, “português é muito difícil”, “as pessoas sem instrução falam tudo errado”, “o lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”, “o certo é falar assim porque se escreve assim”, “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” e “o domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social”. Todos esses pensamentos podem ser desmitificados, basta que o falante se imponha como falante de sua língua materna.

De modo geral, nas escolas do Brasil, podemos observar, nesses termos, atitudes preconceituosas que causam bloqueios que afetam a autoestima dos alunos. É importante destacar que cada grupo social tem seu conjunto de hábitos linguísticos. Faraco (2008, p. 37) associa essas características ao conceito de “norma” como sendo “conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala”. Infelizmente, muitos professores, acabam julgando negativamente algumas formas de falar que são “normais” dentro de um determinado grupo social em que os alunos se inserem, ocasionando o preconceito linguístico.

Os PCN defendem que “não se pode mais insistir na idéia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade linguística de prestígio”. Então, a opção de determinado uso de uma

forma linguística, em vez de outra, depende de fatores geográficos, socioeconômicos, faixa etária, da crença, do sexo e dos conhecimentos linguísticos já adquiridos pelos alunos, como defendidos pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 31).

Contudo, como o preconceito é decorrente do valor atribuído à variedade culta e também do estigma associado às variedades que fogem à norma culta, muitas vezes nomeadas como erradas pelos falantes do português, destacamos que as variedades linguísticas são esquecidas e deixadas de lado como objeto de ensino na maioria das aulas de língua portuguesa. Entretanto, vale ressaltar o enunciado dos PCN:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma correta de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala correta é a que se aproxima da língua escrita, ou de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, ou de que é preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1998, p. 31).

Dessa forma, a escola precisa proporcionar um ensino da língua portuguesa que considere a língua como um conjunto de variedades representadas por alguns exemplos de variação linguística, visto que tudo depende da adequação ao uso.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas [...] A questão não é de erro, mas de sua adequação às circunstâncias de uso. (BRASIL, 1998, p. 31).

Faraco (2008) assevera que ainda não existe uma pedagogia adequada à variação, um dos motivos pode ser porque ainda não se tenha discutido, suficiente e publicamente, a heterogênea realidade linguística existente no Brasil, e também pelo fato de haver o preconceito linguístico gerado por situações de prestígio social sobre a norma padrão. O autor afirma que já se reconhece a heterogeneidade linguística na escola, mas o modo de lidar com ela, permanece um problema. É notória a existência da variação linguística, mas a sua abordagem e uso não é uma constante nas aulas de língua portuguesa apesar de a Sociolinguística Educacional apontar para a necessidade de abordar a variação da língua na escola.



### 2.3 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nas últimas décadas, o ensino de língua portuguesa tem passado por transformações que levaram professores e teóricos a repensarem a forma como essa disciplina vem sendo ministrada nas escolas do país. Visto que é necessário melhorar a qualidade do ensino de língua portuguesa para garantir melhor desempenho dos estudantes na Educação Básica.

Os PCN, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), conferem à escola a função de assegurar aos estudantes brasileiros o pleno domínio dos saberes linguísticos básicos, nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Entretanto, os resultados das avaliações externas, como os da Prova Brasil, Proalfa, Saeb demonstram o contrário, ou seja, os objetivos não têm sido alcançados satisfatoriamente.

O padrão de ensino da língua, baseado nas normas gramaticais, estabelecidos pela pedagogia linguística até o século XX não é mais eficaz no contexto atual (BORTONI-RICARDO, 2013). É necessário superar práticas pedagógicas que buscam ensinar apenas a língua padrão, hegemônica, pautada em conceitos da gramática tradicional que não se sustentam mais, para um trabalho com a função social da leitura e escrita, considerando as diversas situações de comunicação, inclusive as mais formais. Com a abertura da escola para todas as classes sociais, é preciso trabalhar com as várias diferenças sociolinguísticas (BORTONI-RICARDO, 2005). Na sala de aula, são inúmeras as variantes que encontramos, atualmente. Apesar da valorização da Linguística, especialmente da Sociolinguística, não é raro observar, ainda em nossos dias, um desencontro entre a língua prestigiada pela escola e aquela que o aluno traz da sua comunidade.

A partir da década de 70, a sociedade brasileira mudou seu perfil rapidamente, conforme destaca Mollica (2008, p. 64):

Durante três décadas, um processo migratório rápido e amplo ocorreu no Brasil a tal ponto que inverteu demograficamente o percentual da população no campo versus cidade. Nos idos de 60 tínhamos 70% de brasileiros no campo e 30% na cidade. Hoje contamos com o inverso: a população do campo se reduziu a menos de 30% e as cidades sofreram um grande crescimento, de modo que concentram mais de 70% dos habitantes.

O processo migratório que ocorreu no Brasil provocou mudanças significativas na clientela das escolas, à medida que muitos habitantes começaram a povoar as cidades, foi necessário oferecer-lhes acesso às escolas. E a democratização do ensino fluiu, porém o modelo educacional atual não atende essa nova demanda das escolas. Um novo público

frequenta nossas salas de aula, muitos são oriundos da zona rural e estão em busca de melhores condições de vida e de trabalho, outros imigram de outras regiões em busca de emprego, formando uma comunidade escolar diferenciada que traz consigo uma variação linguística destoada da escola que estava acostumada a trabalhar com um padrão de ensino formal. Surge a necessidade de os professores repensarem sua prática docente.

Um novo cenário se constrói nas escolas, contudo, depois de décadas, ainda nos deparamos com um planejamento de ensino voltado para os moldes do ensino tradicional da língua, pautado na gramática normativa, trabalhando a língua como homogênea, estática e formal. E não como a língua realmente é: heterogênea, dinâmica, viva e com múltiplas possibilidades e variedades.

O ensino de língua portuguesa enfrenta um desafio: são inúmeros os avanços e contribuições que os estudos linguísticos apresentam para melhoria das aulas dessa disciplina, mas por outro lado os professores apresentam dificuldades em trabalhar com a diversidade linguística, talvez por falta de conhecimento suficiente ou por insegurança, visto que os livros didáticos não fornecem respaldo para um trabalho que contribua para o planejamento de suas aulas. E para (BAGNO, 2007, p. 29) o resultado disso é que a variação linguística ou fica em segundo plano na prática docente ou é abordada de maneira insuficiente, superficial e até de forma distorcida, propagando mais preconceitos quando os materiais pedagógicos ponderam que só existe variedade na fala dos falantes da zona rural do país.

A variação linguística ainda não recebe seu devido valor no currículo de ensino, o que gera uma abordagem da língua de forma artificial e descontextualizada. Distante, muitas vezes, dos usos cotidianos da língua e das formas de manifestação. Embora os materiais didáticos dediquem um espaço para a discussão do fenômeno da variação, este é tomado a partir de formas estigmatizadas de variedades orais. Conforme destaca Faraco (2008, p. 177):

Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedade linguística, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceito que a variação social) [...] Parece que não há livro didático que não tenha uma tira do Chico Bento - que, diga-se de passagem - está muito longe de representar, de fato, uma variedade do português rural. É antes uma elaboração estereotipada de um certo falar rural.

Görski e Coelho (2009) também reforçam que as atividades didáticas costumam ser basicamente classificatórias, desvinculadas do uso real da língua, regidas pelas noções de

“certo” e de “errado”, em que certo é o que está de acordo com as regras de tal gramática, e erro tudo o que estiver fora da regra, portanto deve ser corrigido.

O trabalho com a variação linguística em sala de aula não consiste em privilegiar uma variante em detrimento de outra, mas superar os estigmas que se criam em seu entorno e reconhecer esse fenômeno em todos os seus níveis de ocorrência. O professor precisa primeiramente compreender o fenômeno da variação linguística, para posteriormente interferir na aprendizagem de seus alunos. Para auxiliar na compreensão desse fenômeno, Bortoni-Ricardo (2004) distribui a variação no português em três contínuos: “contínuo da urbanização”; “contínuo da oralidade-letramento”; “contínuo da monitoração estilística”. Neste momento, abordamos somente o contínuo da urbanização, descrito por Bortoni-Ricardo (1993, p. 73):

Em vista da complexidade de que se reveste a variação linguística na comunidade de fala brasileira, um recurso metodológico para se descrever as variedades populares do Português é trabalharmos com um cenário de um *continuum* dialetal. Em um dos pólos situar-se-á a língua padrão usada nas áreas urbanas pelas pessoas cultas, da qual o *corpus* do projeto Nurc é representativo. Na extremidade oposta, estarão as variedades usadas nas comunidades mais isoladas geográfica e socialmente, pelos falantes analfabetos ou semi-alfabetizados. Neste *continuum* distribuem-se traços linguísticos que são gradativos, isto é presentes no repertório de todos os grupos sociais, variando apenas a sua frequência e a maneira como se associam aos diversos estilos ou registros, e traços descontínuos.

Os falantes das comunidades rurais estão num polo com traços específicos como a “nasalização da vogal inicial, desnasalização em final de palavras, rotacismo de /l/- /r/ em grupos consonantais formados por segmentos líquidos (MOLLICA, 2008, p. 65). No outro extremo concentram-se os falantes das áreas urbanas que participam de práticas que se aproximam mais da modalidade escrita da língua. Entre esses dois polos estão os grupos sociais marcados por características urbanas e rurais, os rurbanos (BORTONI –RICARDO, 2008, p. 19).

Os professores de língua portuguesa precisariam compreender o *continuum* dialetal presente nas escolas e ampliar seus olhares para a variação linguística. Para que as variedades linguísticas ganhassem o espaço apropriado no ambiente escolar, seria necessário o desenvolvimento de um Currículo Bidialetal, como aponta Bortoni-Ricardo (1993), a partir dos dados de pesquisas realizadas junto ao grupo de sociolinguística da Universidade de Brasília - Currículo Bidialetal de Língua Portuguesa para o Primeiro Grau. Segundo a pesquisadora, essa forma de educação pode contribuir para a solução de problemas considerados graves na escola pública como o baixo rendimento, a repetência e a evasão

escolar, uma vez que o currículo bidialetal: “[...] beneficiará principalmente os alunos provenientes dos segmentos mais isolados, geográfica e socialmente, cujo contato com a dita variedade padrão em outros domínios que não a escola, é muito restrito,” (BORTONI-RICARDO, 1993, p. 71). No entanto, a autora aponta para algumas dificuldades para a implantação desse currículo no Brasil:

- a) “[...] a distinção entre dois ou mais dialetos não é clara;”
- b) Há um mito nacional de uniformidade linguística;
- c) O preconceito que a sociedade brasileira desenvolveu quanto ao “português errado”, observado em variantes estigmatizadas. (BORTONI-RICARDO, 1993, p. 71).

Diante deste cenário linguístico e cultural necessita-se aplicar uma “pedagogia culturalmente sensível” (BORTONI-RICARDO, 2003). Isso implica desenvolver algumas habilidades específicas por parte da escola e de seus docentes:

- a) [...] o respeito às características culturais e linguísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção de sua autoestima e viabilizará a sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha, e b) o conhecimento, por parte da escola, das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar (BORTONI-RICARDO, 1993, p. 78).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 33), documentos norteadores da Educação Básica no país, contemplam essa complexidade linguística. Nos objetivos gerais propostos para a língua portuguesa, no Ensino Fundamental, em relação à variação linguística, destacam a utilização dos diferentes registros, inclusive a variedade formal, o conhecimento e o respeito às diferentes variedades do português brasileiro. Trata-se, desta forma, de reconhecer a diversidade linguística da comunidade em que a escola está inserida, mas principalmente de reconhecer a legitimidade das variantes no português brasileiro.

Sendo assim, para que o ensino de língua portuguesa aconteça, é necessário que haja uma consolidação de práticas pedagógicas que viabilizem a valorização das variações linguísticas, fazendo com que as aulas de língua portuguesa favoreçam um espaço de interação que mobilizem o uso da linguagem e ampliem o repertório linguístico dos alunos, para que se sintam inseridos em todos os contextos sociais com autonomia, sabendo posicionar-se da melhor forma possível, sem que haja constrangimento e nem preconceito linguístico, valorizando as diferentes formas de utilização da língua. Alcançando a competência comunicativa através do emprego variacional da língua instaurando a pedagogia culturalmente sensível à variação linguística.

## 2.4 A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA

A oralidade é a mediadora do processo de construção do conhecimento da escrita. A criança, desde o seu nascimento, através da oralidade com a família e as pessoas próximas de sua convivência, vai desenvolvendo esse processo da oralidade. E quando começa a frequentar a escola, é imposto que sua fala deverá ser representada por sinais gráficos e que, dependendo de como usa tais sinais foge ao padrão estabelecido por normas que regem a escrita. Cagliari (1990, p. 48) afirma que

escola não pode tomar a atitude linguística de que vale tudo, de que não existe o certo e o errado, porque tudo comunica [...]. A língua é falada por pessoas e as pessoas usam e abusam da língua, inclusive para justificar seus preconceitos. Portanto, a escola tem que fazer do ensino de português uma forma de o aluno compreender melhor a sociedade em que vivemos, o que ela espera de cada um linguisticamente e o que podemos fazer usando essa ou aquela variedade do português.

A variedade do português é apenas uma forma de expressar o que se quer naquele momento e não pode ser vista como um empecilho para evitar a comunicação entre as pessoas, sendo ainda até considerado errado. Vale questionar o porquê ser classificado errado se houve a comunicação? Já que fugir das normas estabelecidas incomoda tanto algumas pessoas, então vamos classificar estes “erros” como desvios, lapsos, formas inadequadas para nos referirmos a esta fuga do modelo estabelecido por regras da língua portuguesa.

Em vista disso, Marcuschi (2010) acentua que a escrita não pode ser tida como uma representação da fala, visto que não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade. Os povos, indistintivamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas poucos tiveram ou têm uma tradição escrita. E ratifica que este dado não valida a supremacia da oralidade sobre a escrita. E afirma ser impossível investigar oralidade e letramento sem vinculá-los às práticas sociais da civilização contemporânea. Assim como já se torna impossível observar as semelhanças e diferenças entre fala e escrita sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Para o autor, a predominância dos estudos a partir dos anos 80, concebe oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Segundo Oliveira (1990, p. 1), podemos entender que

a escrita de qualquer uma das línguas humanas – entre elas o português – envolve muitos aspectos que têm a ver com os sons do português que o aprendiz deve dominar ao longo de seu aprendizado”. Dentre as propostas

das teorias de aprendizagem da escrita, o autor menciona a transferência de um produto, supondo que a escrita seja um produto pronto e acabado, que o professor conhece e passa para o aluno; o processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita, em que o aluno aprende a partir da interação com seu objeto de aprendizagem, e nesse processo, o aluno irá cometer alguns desvios gramaticais, e o processo de construção de conhecimento intermediado pela oralidade, no qual há interferência da oralidade, considerando os aspectos sociais, etários, geográficos etc.

E em um país tão diversificado como o Brasil é evidente que ocorra uma grande variedade linguística e que seja impossível padronizar a língua por toda a sua extensão territorial, como bem afirma Baronas (2009, p. 15) que:

A língua portuguesa no Brasil é bastante diversificada devido a determinados motivos, como a extensa faixa territorial do país, que reúne falantes de um português diversificado, além dos fatores socioculturais que dinamizam as variações na língua. Com isso, a escola brasileira enfrenta questões complicadas no que diz respeito ao ensino da língua, pois os estudantes, muitas vezes, apresentam uma fala muito distante da norma padrão e, por isso, têm muita dificuldade na absorção de tal norma. É sabido que a norma padrão é uma prescrição da modalidade escrita; a norma culta seria a mais próxima desta norma, por ser baseada na fala de pessoas com bastante familiaridade com a escrita. Entretanto, há uma grande camada da população brasileira que não tem acesso à norma culta. Tal faixa populacional é também marginalizada em situações demarcadas pela cultura escrita, pois não domina suas regras.

Estabelecer que fosse possível uma língua padrão para todos os falantes da língua portuguesa no Brasil seria tarefa impossível, por se tratar de um país com extensa dimensão territorial e com uma grande diversidade cultural com influência de outros países, o que faz com que a realidade educacional sofra com o ensino desta língua, pois os estudantes apresentam uma fala distante da norma padrão e, por conseguinte, dificuldades no entendimento de tal norma.

De acordo com os PCN (1998), não se trata de ensinar a falar, mas de fazer com que os alunos possam identificar a ampla diversidade de usos da língua e apropriar-se daqueles que em situações formais são exigidos. Em determinadas situações, que será preciso que o aprendiz adapte o seu discurso ao que é exigido em um dado contexto de interação. O aluno precisa aprender a usar a língua em variados contextos.

Conhecer essa realidade plural é tarefa dos estudos sociolinguísticos brasileiros que vêm contribuindo com resultados capazes de orientar os professores no trato com essas variações linguísticas em salas de aula. Esses estudos, também, conseguiram alcançar os

objetivos da área de língua portuguesa propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: “conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado” e “utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam”. (BRASIL, 1997, p. 33). É necessário que esses objetivos se efetivem tanto pelos materiais didáticos fornecidos pelo governo como pelos professores em suas salas de aula.

A relação entre a fala e a escrita tem sido um dos grandes entraves no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Vale lembrar que quando utilizamos termos como a fala e a escrita, ambas as modalidades, pertencem ao mesmo sistema linguístico, no nosso caso, o sistema da língua portuguesa. As diferenças são meramente estruturais com características próprias, mas não opostas. As diferenças formais entre a fala e a escrita estão nas condições de produção e de uso da linguagem. Cada linguagem tem variações que são determinadas pelos aspectos psicológico-social, cultural, grau de letramento, estágio de desenvolvimento linguístico, gênero, registro e modalidade (KATO, 2003).

Marcuschi (2010) afirma ser impossível investigar oralidade e letramento sem vinculá-los às práticas sociais da civilização contemporânea. Bem como já se torna impossível observar as semelhanças e diferenças entre fala e escrita sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Para o autor, a predominância dos estudos a partir dos anos 80, concebe oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Marcuschi (2010) não acredita que a visão culturalista possa dar conta das relações linguísticas, visto que a questão é analisada em sua estrutura macro e de modo amplo. O autor classifica como a perspectiva variacionista apresenta uma tendência intermediária de tratar o papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais, propondo um tratamento intermediário na relação entre padrão e não padrão linguísticos nos contextos de ensino formal. Essa tendência não se faz uma distinção entre fala e escrita, mas sim, uma observação de variedades linguísticas distintas, que de alguma forma submetem-se a algum tipo de norma e afirma que fala e escrita não são dois dialetos, mas sim, duas modalidades de uso da língua.

Um problema muito frequente em sala de aula tem a ver exatamente com essa troca de sons: os professores, ao darem um ditado de palavras para seus alunos, pronunciam as palavras em voz alta. Os alunos, por sua vez, não podem repetir as palavras em voz alta e, então, sussurram as palavras antes de escrevê-las. Ao fazerem isso, eles acabam ensurdecendo

todos os sons (pois é isso que acontece quando sussurramos) e, ao grafarem as palavras, utilizam letras apropriadas aos sons surdos, mesmo quando os sons da palavra ditada são sonoros. Por exemplo, se o professor ditar, em voz alta, a palavra “jogador”, onde todas as consoantes são sonoras, e o aluno repetir essa palavra sussurrando, provavelmente ele vai grafá-la como “chocador”, pois essa seria a grafia adequada se as consoantes fossem surdas. Muitas vezes, conclui-se que os alunos 'trocam letras' quando, na verdade, eles são levados a uma troca de sons pelas circunstâncias de sala de aula. Bagno (2002, p. 32) afirma que

Parece ser mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de Língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de todas as variedades sociolinguísticas, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o espaço exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos.

Oliveira (1990, p. 37) ao tratar do erro, afirma que a ortografia se ocupa da escrita correta das palavras. Podemos concluir, então, que cada palavra tem uma forma correta (e n formas incorretas) de ser escrita. Nesse sentido, uma grafia como “moça” pode ser considerada correta, enquanto uma grafia como “mosça” não pode ser considerada correta. Note-se que tanto “moça” quanto “mosça” seriam lidas do mesmo jeito, e tanto ç quanto sç estariam representando o mesmo som, [s]. O que subjaz ao que foi dito acima é uma noção muito particular de palavra. Por palavra estamos entendendo aqui um morfema (mínimo ou não), conforme registrado num dicionário. Neste sentido, as formas corretas do tipo “asso” e “açõ” são palavras diferentes, muito embora tenham pronúncias iguais. Neste exemplo pode ser observado que a grafia não interfere no sentido que se quer expressar das palavras.

Marcuschi (2010) trata das relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica. E salienta que este modelo tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que caracterizam a fala; podendo ser uma das melhores saídas para a observação do letramento e da oralidade como práticas sociais. O mesmo autor salienta, ainda, que a língua, seja na modalidade falada ou escrita, reflete a organização da sociedade. Por isso, é útil observar que a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, nem a escrita possui propriedades intrínsecas privilegiadas. Ambas são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas.

FERREIRO, TEBEROSKY, (1985, p. 29 *apud* Oliveira, 1990) apresentam essa questão da aprendizagem da escrita como algo que parte não do externo, mas, principalmente do sujeito aprendiz. Sobre isso, afirmam que



O ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição) e não o conteúdo a ser abordado (...) a obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito (...). Um sujeito intelectualmente ativo não é um “sujeito que faz muitas coisas”, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipótese, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento).

Marcuschi (2010) afirma que a retextualização está presente em várias atividades cotidianas diárias, nas quais interagimos uns com os outros e reformulamos, transformamos, adaptamos, enfim, retextualizamos textos em diferentes modalidades da língua. Nesse sentido, para este autor, a retextualização consiste na transformação de um novo texto a partir de um texto preexistente, podendo ocorrer da modalidade oral para a modalidade escrita, ou vice-versa, bem como da modalidade oral para a oral e da escrita para a escrita.

Ainda, segundo Marcuschi, (2010, p. 21), “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.” Ou seja, a fala apresenta elementos, como pausas, hesitações etc. que são típicas dessa ordem, enquanto a escrita é mais elaborada e complexa. Sobre essa questão, Bortoni-Ricardo (2006, p. 274) afirma que “o domínio da ortografia é lento e requer muito contato com a modalidade escrita da língua. Dominar bem as regras de ortografia é um trabalho para toda a trajetória escolar e, quem sabe, para toda a vida do indivíduo.”.

A oralidade é uma modalidade que permite, em alguns contextos, certa informalidade, pode ser articulada com mais espontaneidade. Ao falar, o locutor pode, também, fazer uso de gestos, entonação da voz e uso de expressões faciais para que seu discurso seja compreendido pelo ouvinte. Entretanto, a escrita segue padrões de correção em vários níveis de análise. O que se propõe neste estudo é uma análise da interferência do código oral no registro escrito, no que diz respeito à ortografia. Os desvios ortográficos acontecem com muita frequência em textos de alunos do sexto ano Ensino Fundamental II. Esses desvios são fruto, em muitos casos, da transcrição da oralidade para a escrita, ou seja, os estudantes escrevem as palavras da mesma forma como as pronunciam.

Segundo Ferreira (2003, p. 30), “quando [...] começam a buscar uma justificativa para cada uma das letras que empregam essa justificativa é dada pela segmentação da palavra oral”. Devido a essa segmentação, ou seja, ao fato de o falante transpor para o papel as palavras como são pronunciadas, é que surgem os equívocos ortográficos decorrentes da transcrição da fala.

São comuns, nos dias de hoje, diversos equívocos no registro ortográfico da língua. Um dos mais comuns, aliado a esses transtornos ortográficos é a simples transcrição da fala para o papel. Nas palavras de Cagliari (1990, p. 85-86) “[...] muitos casos de “trocas de letras” na alfabetização podem ser causados ainda pelo fato de o aluno transferir uma análise que faz de sua fala para a forma escrita.” Isso pode ser constatado pelas palavras de Ferreira (2003, p. 124):

[...] (t)ranscrever [...] qualquer língua falada, como, por exemplo, uma conversa cotidiana [...] é uma atividade linguística extremamente especializada [...]. Não é algo que se domine naturalmente, nem sequer no caso de um adulto normal alfabetizado. De modo que não podemos incitar as crianças a escrever o que dizem, porque não só a estrutura e a forma, como inclusive a ortografia, podem chegar a ser bastante peculiares e difíceis de resolver.

Assim, de acordo com que a autora expõe, podemos afirmar o quão é difícil ensinar a escrever a língua portuguesa seguindo a(s) norma(s) culta(s) do PB, principalmente pelo fato de que o aluno geralmente, tende a escrever da mesma maneira que fala e, em decorrência disso, ocorre a maioria dos desvios de ortografia. Segundo Cagliari (1990, p. 86), “[...] (o) que se ensina de Fonética nas escolas, nos livros didáticos, nas gramáticas é em geral desastroso. Não há nenhum cuidado com as explicações, há erros primários e uma incompreensão quase total da realidade da língua.”.

Portanto, a escola deve proporcionar aos educandos condições e espaço para promover atividades de leitura e de escrita dos mais diversos gêneros e o reconhecimento e uso dos diversos conhecimentos linguísticos para o emprego mais adequado às diversas situações do cotidiano. Nesse sentido, Neves (2001, p. 339) faz a seguinte colocação:

Mais uma vez, o que se afirma, aqui, é que cabe à escola dar a vivência plena da língua materna. Todas as modalidades têm de ser “valorizadas” (falada e escrita, padrão e não-padrão), o que, em última análise significa que todas as práticas discursivas devem ter o seu lugar na escola. E mais uma vez se afirma, por outro lado, que à escola, particularmente, cabe o papel de oferecer ao usuário da língua materna o que, fora dela, ele não tem: o bom exercício da língua escrita e da norma padrão.

Assim sendo, a escola deve se apropriar de um trabalho metódico em relação à fala e à escrita e também um ensino com variações linguísticas que permeiam os desvios de ortografia presentes na escrita de seus alunos, para que possam avançar e garantir um aprendizado mais significativo no ensino de língua materna, em se tratando da modalidade escrita, em seu contexto escolar. A escola deve propor um ensino de língua que tenha o objetivo de formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente,

oralmente e por escrito, e que se sintam inseridos na sociedade e na transformação dessa sociedade.

Relacionar oralidade e escrita com as convenções ortográficas é necessário para garantir que o aluno tenha acesso à variedade de prestígio da língua portuguesa e tenha oportunidade de ascensão social (BORTONI-RICARDO, 2005). Cabe à escola a mediação desse processo entre a fala e a escrita, pois a criança quando está escrevendo tenta transpor para a escrita a sua maneira de falar, conforme os ensinamentos que recebeu durante o seu processo de alfabetização. Segundo Cagliari (1990), a relação entre som e letra não é biunívoca, ou seja, nem sempre vai haver um símbolo alfabético para representar um único som e vice-versa. Dessa forma, ao realizar “uma transcrição fonética”, o aluno está violando a convenção do sistema ortográfico. E com isso aponta,

A capacidade de pensar a forma escrita em relação à fala é muito mais ativa nas crianças do que nos adultos, [...] As pessoas adultas dificilmente conseguem pensar na fala com justeza e precisão sem interferência da ortografia. Mas as crianças fazem justamente o contrário: pensam mais na forma como falam do que na maneira ortográfica de escrever. (CAGLIARI, 1990, p. 111).

Cagliari (1990) ainda acrescenta que não se pode atribuir recursos da fala à escrita como se faz na escola. A escrita não pode ser tratada como um espelho da fala, uma vez que “existem fatos fonéticos da fala que o nosso sistema de escrita não dispõe de recursos para representar.” (CAGLIARI, 1990, p. 103).

Cabe, portanto, uma árdua tarefa aos educadores e às escolas: a de refletir sobre a modalidade de fala, que a criança já domina com segurança, para, a partir disso, ensinar a escrita. É necessário, portanto, que se estabeleça uma relação entre a oralidade e a escrita, em que se marquem as especificidades de cada uma. O processo de construção da língua escrita é muito mais complexo e requer muito mais do que técnicas e/ou treinos mecânicos. A capacidade de ler e escrever depende da compreensão de como funciona a estrutura da língua e o modo como é usada no meio social. É necessário oportunizar às crianças possibilidades de testarem suas hipóteses, surpreender-se com os resultados, substituir suas concepções iniciais por outras convencionadas, até chegar ao sistema convencional da escrita.

## 2.5 O QUE DIZEM PESQUISAS JÁ REALIZADAS SOBRE O TEMA

Por vários anos, a escola trabalha voltada para uma atitude extremamente conservadora e purista, que insiste em afirmar que os falantes nativos não sabem a sua língua. Essa visão purista adentrou as instituições de ensino gerando um total descompasso, principalmente nas aulas de língua portuguesa que, a priori, deveriam servir para ler, apreciar, interpretar, escrever e discutir as questões relativas à linguagem, mas que, no entanto, acabam fadadas à “decoreba” de regras da gramática normativa.

No entanto, sabemos que não existe nenhum grupo humano que não tenha cultura, obviamente, as crianças já são detentoras competentes de sua língua materna. Não há, portanto, nenhum problema ou “erro” no falar dos alunos. Todavia, a instituição escolar tem, muitas vezes, inibido as construções linguísticas dos educandos, quer na oralidade quer na escrita, rotulando-os de mal sucedidos, falarem “feio” e/ou que possuem muita dificuldade na escrita, por não serem, em grande parte dos casos, usuários da língua considerada “correta” (que se espelha nas normas da gramática tradicional).

A escola é responsável por ampliar o repertório linguístico do aluno, Bortoni-Ricardo (2004, p. 74) prefere usar o termo “recursos comunicativos, uma vez que para viabilizar um ato de fala o falante precisa dispor de recursos comunicativos de diversas naturezas: recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias retórico-discursivas etc.”. De acordo com os papéis sociais que assumem e as experiências consolidadas, as pessoas vão adquirindo também recursos comunicativos, permitindo ao falante saber o que falar e como falar, em qualquer ocasião, diante de seu interlocutor ou circunstâncias do seu cotidiano que o leve à inserção nos diversos meios sociais.

Os estudos sociolinguísticos têm contribuído para desmistificar os preconceitos que estão tão fortemente arraigados na sociedade. E cabe à escola, portanto, por meio de seus educadores, promover a democratização linguística, deixando de lado a dicotomia “certo” e “errado” e promovendo a dicotomia “adequado” e “inadequado” no que se refere à língua falada. Nas questões da linguagem escrita, deve entender os processos pelos quais os alunos estão passando, visto que, muitas vezes, o erro pode ser um indício de apreensão das regras da língua e não um problema que logo deve ser salientado em tinta vermelha. Não se trata, simplesmente, de deixar os alunos das classes populares, por exemplo, utilizarem somente suas variedades linguísticas, tanto na fala como na escrita, sem introduzi-los ao uso das variedades prestigiadas, mas ajudá-los, principalmente, a compreender o funcionamento da língua e suas funções sociais.

As pesquisas, principalmente as da área da sociolinguística educacional, como por exemplo as de (BORTONI-RICARDO, 2005; GOMES, 2008; BARONAS, 2009; BARBOSA, 2016, SENE, 2018, SENE; BARBOSA, 2018) têm contribuído muito para comprovarem que há interferências da oralidade na escrita, fornecendo a diagnose dos desvios ortográficos e quais as motivações que levam os alunos a cometê-los, o que tem auxiliado os professores de língua portuguesa a introduzirem em suas aulas uma abordagem mais significativa da língua.

Bortoni-Ricardo (1981) realizou um estudo na área de reações subjetivas e atitudes de falantes de dois grupos sociais distintos. O estudo objetivou verificar o efeito da concordância verbal não padrão nos estudantes universitários da UnB e os alunos do curso supletivo noturno do Ensino Fundamental, também da cidade de Brasília. Foram utilizadas gravações feitas pelos falantes, *in loco*, para serem avaliadas diretamente pelos ouvintes-juízes. Neste sentido, a pesquisadora mediu o efeito que sentenças contendo regras variáveis de concordância verbal produziam sobre esses sujeitos e comprovou a pouca percepção dos falantes de baixa escolaridade sobre a concordância verbal não padrão.

A autora constatou que os estudantes do curso superior estigmatizam o uso não padrão da concordância verbal, ao passo que os alunos de nível de escolaridade mais baixa rejeitam essas formas, concluindo que não há ainda a influência do prestígio da língua padrão, que caracteriza um estágio avançado no curso de desenvolvimento de um traço linguístico.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 34-35) realizou também outra pesquisa em sala de aula sobre a questão do “erro” que para ela é pedagogicamente incorreto utilizá-lo como oportunidade para discriminar o aluno.

Na prática, segundo a autora, esse comportamento é ainda problemático. Os professores ficam inseguros, sem saber quais “erros” devem ser corrigidos ou até mesmo se podem falar em “erros”. Nessa pesquisa, a autora, identificou alguns padrões principais na conduta do professor perante a realização de uma regra linguística não padrão pelos alunos. O professor identifica os “erros de leitura”, isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os da mesma forma. E ainda não percebe uso de regras não padrão porque não identifica naquelas regras uma transgressão porque ele próprio as tem em seu repertório. Ou quando percebe o uso de regras não padrão, prefere não intervir para não constranger o aluno e em seguida apresenta o modelo da variante padrão.

Outra pesquisa, muito significativa, é a de Aquino (2004), realizada por um grupo de Estudos de Linguagem e implicações para o ensino, da Universidade Estadual da Paraíba com

alunos de uma escola pública da cidade de Guarabira/PB. Nesse estudo, foi investigada a influência da fala de alunos do sétimo ano do ensino fundamental no processo de escrita de textos que compreendeu a observação de atividades de leitura e de escrita em sala e a gravação de leitura e atividades de escrita realizadas pelos alunos para análise da interferência de variantes da fala nessas atividades de leitura e escrita.

Com base nas categorias elencadas por Bortoni-Ricardo (2005), foi possível perceber, nos textos analisados, várias ocorrências de marcas da oralidade presentes no texto escrito, como, também, ocorrências de erros decorrentes das dificuldades dos alunos em relação às convenções da escrita. Segundo Aquino (2004), esses processos fonético-fonológicos devem ser trabalhados de forma sistemática na escola, tanto no que se refere à variação, quanto no que se refere à escrita, uma vez que possuem relação direta com a oralidade.

Sua pesquisa apresentou como resultados que alguns processos fonológicos interferem na escrita, mesmo que alguns desvios, nesta etapa escolar, não fossem esperados, confirmando que a modalidade escrita perdura com dificuldades em turmas que já deveriam apresentar um resultado mais satisfatório. Por conseguinte, outro fator que também foi observado pelo pesquisador foi o de que os alunos apresentam conhecimentos insuficientes no domínio da ortografia.

Concluindo, os professores precisam conhecer a realidade linguística dos alunos e também ter conhecimento linguístico suficiente para considerar que os desvios ortográficos não são classificados na mesma categoria para compreenderem a produção escrita de seus alunos e considerarem as suas falas.

Cyranka (2007), em sua tese de doutorado, intitulada “Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora - MG”, discutiu sobre as crenças dos alunos e dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental no que diz respeito à sua concepção de língua, linguagem e variação linguística. Os resultados da pesquisa mostraram uma contradição dos alunos entre a aprovação de sua variedade linguística e a declaração de que não sabiam escrever nem falar bem. Foi revelado também que os professores de português partilham desse conflito, pois continuam sendo muito influenciados por um sistema de crenças baseado em equívocos no processo de ensino/aprendizagem, como o de que a norma padrão da língua é ainda fator indispensável. A pesquisa também evidenciou empiricamente que

[...] a escola falha quando insiste em desconhecer o que é próprio do aluno, sua cultura, sua vivência, sua linguagem. A simples imposição de uma

variedade linguística, com a justificativa de que é a mais prestigiada não é suficiente para fazê-lo aderir a ela. Nesse caso, não há diferença, pelo menos no estágio atual da crise de ensino no Brasil, entre alunos de qualquer procedência. (CYRANKA, 2007, p. 130)

Almeida Baronas (2009) em uma pesquisa realizada no estado do Paraná apresenta os resultados sobre a influência da oralidade em textos escritos. A autora compara desvios da norma padrão com as marcas do falar rural em busca de uma relação. Bem como, considera trabalhos de alguns teóricos que abordam as variedades rurais e constatou que “muitas características do falar rural já estão presentes na fala coloquial de uma grande parcela da população e não são, necessariamente, restritas a falantes da zona rural”, como a neutralização das vogais, a monotongação e a ditongação. Fica evidente que há uma variedade linguística circulante nas comunidades e que essa variedade faz parte também do contexto estudantil. Constatou também, “que tais traços se estendem à modalidade escrita, comprovando a influência da oralidade na escrita.”.

Com esse trabalho de pesquisa, Almeida Baronas (2009) contribui com o ensino de língua portuguesa e leva o professor a repensar sua prática pedagógica e agir com mais segurança e eficiência na sala de aula porque o professor que reconhece os motivos que levam os alunos a cometerem algum desvio da norma culta saberá como lidar com ele, quais atividades e qual metodologia deverão ser trabalhadas com seus alunos.

Bortoluzzi e Cristofolini (2013, p. 108) também realizaram pesquisa sobre a interferência da oralidade na escrita e verificaram que “os erros ortográficos, resultantes da interferência da oralidade na escrita não podem ser percebidos pelo professor como uma deficiência na escrita, mas sim, como demonstrativos da incompreensão dos alunos das relações existentes entre fala/escrita e fonema/grafema”.

As autoras analisaram as marcas de oralidade em textos escritos por três alunos de uma escola pública de Florianópolis – SC. Os textos foram produzidos em sala de aula de Língua Portuguesa. As pesquisadoras se apoiaram em Zorzi (2003) e verificaram que os “erros” mais frequentes nas produções são a queda de uma letra ou sílaba, troca de grafemas, como trocar /e/ por /i/, /s/ por /ç/ e/ou acréscimo de letras.

Nestes casos frequentes, nas produções, as autoras constataram que houve a transposição da fala para a escrita e também constataram outros fatores como a ausência do travessão na marcação dos diálogos entre as personagens e o emprego de gírias. Os desvios decorrentes da transposição da fala para a escrita, conforme Bortoluzzi e Cristofolini (2013, p. 114), “mostram que os alunos, em alguns momentos, não conseguem separar a forma fonética (baseada na produção oral do falante) da forma fonológica (segmentos que têm função de

distinguir significados)”, relação que deve ser estabelecida desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Outro trabalho voltado ao fenômeno da variação linguística é o do autor Carneiro (2014), que tem como título “Diversidade linguística: variação linguística e prática pedagógica.” A pesquisa foi realizada em um Centro de Ensino que integra a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, localizado na cidade do Gama - DF, tendo como sujeitos colaboradores alunos das séries finais do Ensino Fundamental e professores de Língua Portuguesa. Essa pesquisa mostra como os docentes vêm conciliando a diversidade linguística e as práticas pedagógicas empregadas em sala de aula.

Os dados gerados mostraram preconceito e intolerância linguística nas práticas pedagógicas utilizadas por eles. Segundo Carneiro (2014), “o preconceito linguístico ocorre quando as variações linguísticas são ignoradas e os indivíduos que não fazem uso da norma padrão sofrem algum tipo de intolerância ou discriminação quando falam em desacordo com as regras gramaticais” (p. 106). Por meio da análise dos dados dessa pesquisa, Carneiro (2014) conclui que é preciso aperfeiçoar a parte teórica do educador para que ele possa efetuar mudança nas metodologias empregadas para ensinar a Língua Portuguesa, possibilitando uma abordagem que insira a diversidade linguística no ensino da norma padrão, pois a forma como esta vem sendo ensinada não tem agregado conhecimento aos alunos.

Outra pesquisa recente, também realizada sobre os desvios ortográficos recorrentes em produção textual de alunos de Ensino Fundamental, é a de Moreira (2018), em uma escola municipal de região periférica de Uberaba-MG. Os desvios encontrados nos textos dos alunos foram categorizados a fim de verificar se foram cometidos por insuficiência de conhecimento das convenções ortográficas ou se foram acarretados pela interferência da oralidade na escrita. Para proporcionar, aos alunos, uma reflexão linguística dos desvios de ortografia e sua relação com a oralidade, ampliando a competência comunicativa dos alunos.

A autora concluiu, em seu trabalho, que a aplicação de atividades de intervenção, de forma sistemática e reflexiva, a partir de análise de desvios ortográficos e as suas motivações são capazes de “proporcionar aos alunos uma reflexão acerca da norma ortográfica, assim como oportunizar discussões e estimular a reflexão, para que eles possam minimizar os problemas ortográficos, sobretudo os que se referem à influência da oralidade na escrita”, como é possível observar nas seguintes ocorrências: “imbora”, “treno” e “garupera”, dentre outras.

Este é mais um trabalho que vem reforçar a necessidade de uma prática pedagógica reflexiva do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras focado nas motivações que



levam os estudantes a cometerem os desvios e na valorização das variedades linguísticas que apresentam para contribuir com a ampliação do repertório linguístico dos alunos. Moreira (2018) conclui sua pesquisa constatando que é necessário o professor de língua portuguesa “conhecer as relações que permeiam o texto falado e o texto escrito, de modo que tenha consciência de que, do ponto de vista linguístico, fala e escrita se aproximam muito mais que se distanciam.” Portanto, precisamos promover um ensino mais significativo dessa disciplina nas escolas.

Sene (2018), também realizou uma pesquisa em torno dos desvios ortográficos de natureza fonético-fonológica, especialmente aqueles que são originários dos hábitos da fala e que surgem na escrita. Os desvios ortográficos encontrados foram separados em 02 tipos, sendo o (i) relacionado à própria natureza arbitrária do sistema de convenções ortográficas e (ii) aqueles decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita elencados por Bortoni-Ricardo (2005). Participaram desta pesquisa 168 alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, isto é, 56 alunos de cada escola. Todos são do turno matutino e estudam em instituições públicas, sejam elas estaduais ou municipais, de Araraquara, SP.

O pesquisador evidenciou que:

os desvios ortográficos encontrados nas redações escolares são frutos dos hábitos da fala para escrita, uma vez que tratam-se, em sua maioria, de fenômenos variáveis presentes na fala e que caracterizam a diversidade linguística do aluno. Também foram encontrados desvios ortográficos decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita (Tipo 1) que não envolvem aspectos da oralidade, mas que, em consonância com os desvios do Tipo 2, nos permitiram refletir que grande parte dos alunos ainda tem pouco contato com as práticas letradas escritas. Assim, ambos os tipos de desvios, como mostram os resultados, merecem muitas reflexões. (SENE, 2018, p. 158)

E conclui que, “os alunos buscam no uso da oralidade e no pouco conhecimento das convenções ortográficas itens lexicais não cristalizados que acabam refletindo fenômenos variáveis” (SENE, 2018).

As pesquisas fundamentadas na sociolinguística educacional têm mostrado que os diferentes falares devem ser respeitados e também têm comprovado que os vários fenômenos da variação linguística apresentados em sala de aula fazem parte da realidade linguística dos usuários da língua portuguesa.

É tarefa da Sociolinguística Educacional estudar as variedades linguísticas e a dos professores, identificá-las e estudá-las para melhor compreensão de sua comunidade escolar, desenvolvendo práticas de linguagem significativas, no sentido de incluir todos os alunos, de forma satisfatória, nas práticas sociais que demandam conhecimentos linguísticos variados.

Segundo Bortoni-Ricardo (2006, p. 274) “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.”.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E *CORPUS*

Para o desenvolvimento deste trabalho, inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico sobre o assunto abordado em nossa pesquisa, principalmente, relacionado aos desvios de ortografia, à variação linguística e a sua abordagem no ensino de língua portuguesa. Paralelamente, solicitamos autorização ao diretor de uma escola estadual da cidade de Conceição das Alagoas, MG, para realização da pesquisa (Apêndice D, p. 184) e regularizamos o projeto junto ao Comitê de ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). A seguir, descrevemos as escolhas metodológicas de nosso trabalho assim como as etapas da pesquisa.

#### 3.1 METODOLOGIAS UTILIZADAS

Em nosso trabalho, realizamos uma análise quanti-qualitativa dos desvios ortográficos encontrados nas produções textuais escolares. Para isso, primeiramente, selecionamos as ocorrências<sup>2</sup> de desvios ortográficos, identificamos os tipos de desvios, separamos em tabelas e os quantificamos (conferir os procedimentos de análises dos desvios na subseção 3.3 deste trabalho). Posteriormente, realizamos a análise da “qualidade” dos dados, buscando a interpretação dos resultados.

Além disso, por ser uma pesquisa realizada dentro da sala de aula e junto com os alunos, interagindo e alterando uma dada situação-problema, podemos caracterizar este trabalho como uma pesquisa-ação. A pesquisa-ação é caracterizada pela colaboração e negociação entre o pesquisador (em nosso caso, a professora pesquisadora) e os integrantes da pesquisa, neste caso, os alunos.

Tal metodologia – a pesquisa-ação – beneficia seus participantes por meio de processos de conhecimento e intervenção, e, ao ser empregada na educação, informa e ajuda nas transformações de problemas diagnosticados (em nosso caso, os desvios de ortografia). De acordo Elliott (1997, p. 15), a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças.

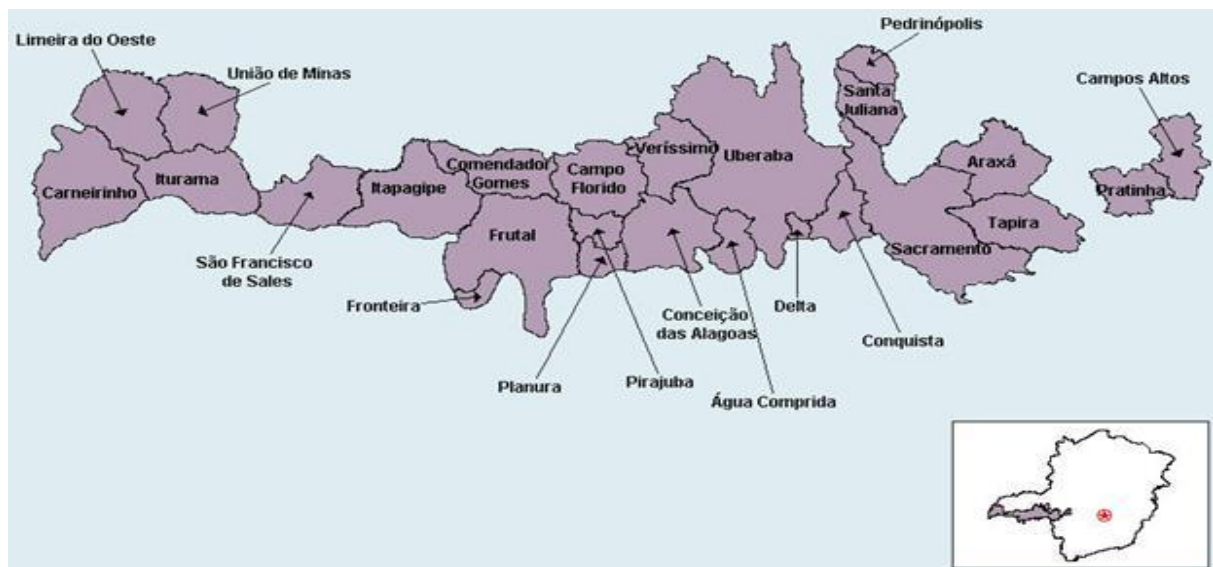
---

<sup>2</sup> Para o levantamento dos dados não contabilizamos os casos de desvios repetidos. Entretanto, controlamos os desvios por aluno e por ocorrência (quantas vezes o mesmo desvio ocorria em uma determinada produção textual).

### 3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa 32 (trinta e dois) alunos de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade mineira de Conceição das Alagoas. Em relação à cidade de Conceição de Alagoas, como podemos visualizar na Figura 1 abaixo, localiza-se próximo da cidade de Uberaba (60 km), MG, na mesorregião Triângulo Mineiro. Caracterizado como um município de Pequeno Porte II, sua densidade demográfica é de 17,19 habitantes por km<sup>2</sup> com área territorial de 1340,25Km<sup>2</sup>. E pertence à superintendência regional de ensino de Uberaba (IBGE, 2002).

**Figura 1** — mapa de Conceição de Alagoas e cidades vizinhas



**Fonte:** <http://www.5dpc.pcivil.mg.gov.br/home/-sede-e-regionais> (Acesso em 25/09/2018).

Essa cidade, Conceição das Alagoas, teve seus primeiros desbravadores bandeirantes em busca de ouro e pedras preciosas. Em 1811, chegou ao local João Batista Siqueira, deixando plantada a Fazenda Alagoas. Quarenta anos depois, José de Souza Lima, coproprietário dessa fazenda, encontrou próximo a uma cachoeira do Rio Uberaba, um valioso diamante que atraiu um núcleo de garimpeiros que se juntaram nesta colina, construindo as primeiras residências de forma bem primitiva. E assim surge a cidade. As notícias divulgando a existência de riquezas minerais correram pelos sertões, atraindo inúmeros garimpeiros. Novas moradias foram erguidas e a comunidade alcançou época gloriosa, mas pouco duradoura, na vida econômica da nova população. O declínio natural da mineração deu lugar às atividades agrícolas e pecuárias, tão antigas quanto o garimpo, porém mais solidamente fundamentadas para o desenvolvimento do lugarejo. (PNE, 2014).

O topônimo da cidade é em homenagem à Padroeira, Nossa Senhora da Conceição e Alagoas, alusivo ao grande número de lagoas existentes no território municipal. O gentílico oficial no município é Garimpense, porém os moradores usam Conceição Alagoano. (Plano Municipal de Educação, 2014).

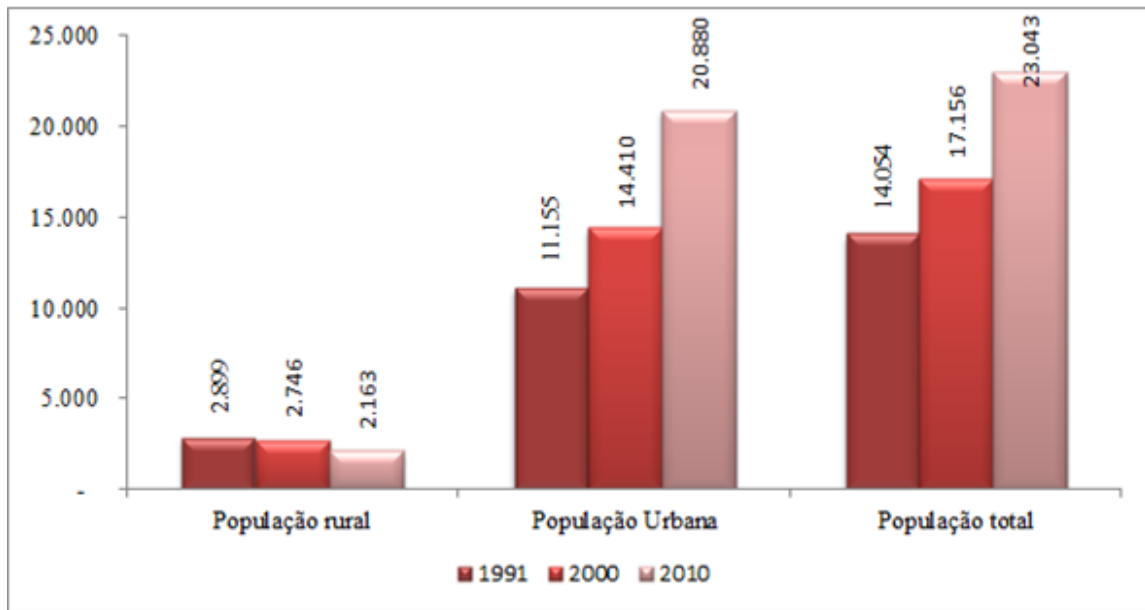
**Figura 2** — Conceição das Alagoas no Triângulo Mineiro



**Fonte:** <https://www.unimed.coop.br/web/uberaba/unimed/area-de-acao> (Acesso em 25/09/2018).

Como se pode observar na Figura 2, o município de Conceição das Alagoas está localizado no Triângulo Mineiro com cidades circunvizinhas de pequeno porte, entretanto a cidade vem passando por um processo de crescimento populacional contínuo desde o final do século passado, devido à diversificação de sua base econômica. Nesta ocasião houve a introdução da lavoura de cana-de-açúcar e, conseqüente, instalação de usinas de álcool e açúcar, sendo, até o momento, as únicas indústrias instaladas no município. (IBGE, 2010).

Por ser um tipo de economia com grande ascensão no mercado de trabalho atrai, moradores de várias regiões do país, o que gera, nas escolas, um crescimento estudantil com uma grande diversidade cultural nas salas de aula. Outro fator que merece notoriedade, em relação à variedade linguística nas escolas, é o fato de muitos alunos serem da zona rural ou de famílias oriundas desse perímetro.

**Gráfico 1:** da população rural e urbana

**Fonte:** IBGE – Censos Demográficos 1991, 2000 e 2010/Atlas Brasil/Elaboração: DAPE/SEE-MG  
<http://www.censo2010.ibge.gov.br> (Acesso em 26/09/2018).

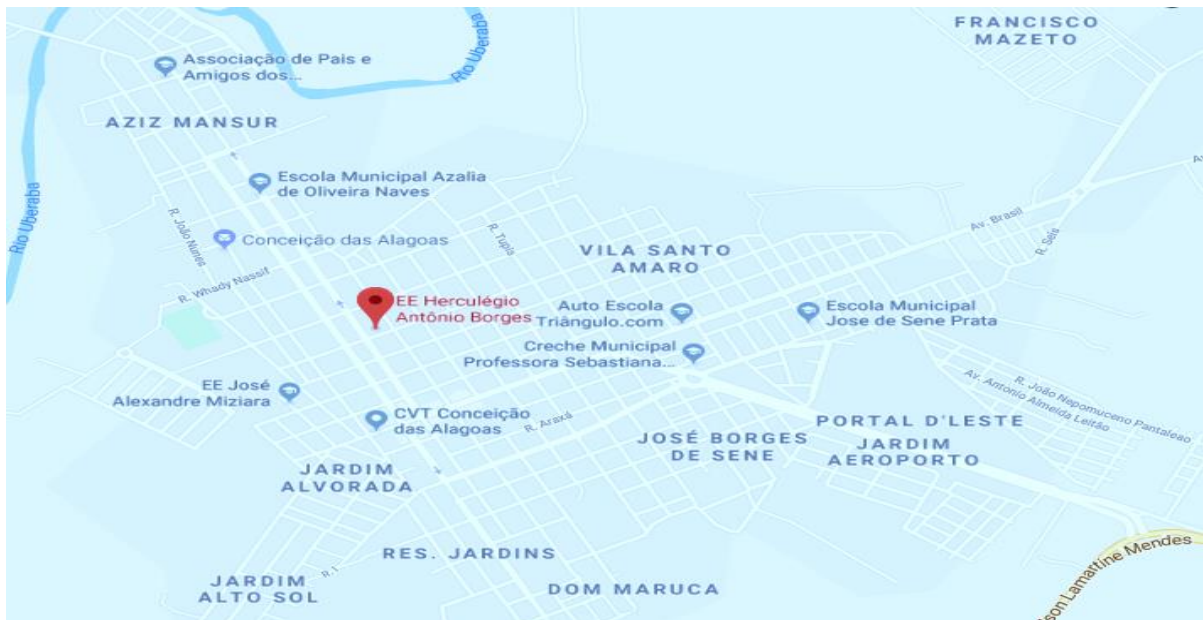
Em relação à área de residência da população, pode-se observar que, de 1991 a 2010, a população urbana cresceu 87,18% e a rural, por sua vez, reduziu 25,39%, conforme o censo de 2010. O que provocou o fechamento de quase todas as escolas rurais do município.

Os alunos participantes da pesquisa são, em sua maioria, provenientes de famílias falantes de variedade linguística de trabalhadores em atividades do campo e consequentemente com nível de instrução elementar. Seu vernáculo se situaria no meio do contínuo rural>urbano, no ponto denominado de rururbano por Bortoni-Ricardo (2004). A autora assim caracteriza esse dialeto, procurando situá-lo entre o polo rural e o urbano. No espaço entre eles fica a zona rururbana. Os grupos rururbanos são formados pelos migrantes de origem rural que preservam muito seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico como resultado nas comunidades interioranas residentes em cidades de pequeno porte como a de nossa pesquisa. Esses núcleos semi-rurais, de tal forma, estão submetidos à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de dialetos regionais.

Em virtude de o grau de escolaridade dos pais ser baixo, os alunos apresentam muitas dificuldades ortográficas na escrita. Com base nas análises dos textos dos alunos será elaborada uma abordagem com a identificação e a classificação dos erros ortográficos mais recorrentes, a fim de se fazer uma reflexão sobre ações que possam amenizar esse problema com atividades que possam colaborar na aprendizagem do sistema ortográfico.

Segundo Bortoni-Ricardo (2011), a principal motivação para a migração é a busca de melhores condições de vida: trabalho estável, tratamento de saúde e a escolarização que não está disponível para as crianças na maior parte das zonas rurais. E sob o mesmo ponto de vista nessa cidade não é diferente, os moradores deixam o campo, não só em busca de melhores condições de vida e geração de renda para manutenção de suas famílias, mas também para oportunizar aos seus filhos a escolarização a que eles não tiveram acesso. Muitos, mais especificamente, 157 agricultores familiares são cadastrados com DAP (Declaração de Aptidão ao Pronaf – Programa Nacional de Agricultura Familiar) nesse município. Este é mais um dado que contribui para mostrar que a clientela desta escola e de todas deste município é formada por pessoas do contínuo rururbano.

**Figura 3** — Mapa de Conceição de Alagoas com a localização da escola



**Fonte:** Google maps (Acesso em 26/09/2018).

A escola estadual onde coletamos os dados e a aplicamos a intervenção pedagógica possui organização por ciclos de 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e tem em torno de 890 alunos em 15 salas de aula, totalizando 30 turmas, sendo 105 alunos nos sextos anos do Ensino Fundamental II. A partir de 2018, a escola foi inserida no Programa de Educação de Jovens e Adultos- EJA. É uma escola de esfera estadual, localizada na zona urbana com 47 docentes. A prática pedagógica é inclusiva, mas não possui sala de recursos multifuncionais e nem banheiro apropriado e dependências e vias adequadas para atendimento a alunos com deficiências. Possui biblioteca, com acesso à internet com banda larga, mas não oferece computadores para uso dos alunos. Apresenta, em média, 25 alunos por turma nos

anos iniciais e 33,3 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. A escola não oferece atividades complementares e também não abre aos finais de semana para a comunidade. Bem como, não participa do Programa Mais Educação e nem da Prova Brasil. (INEP, 2018).

O IDEB<sup>3</sup>, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, é um indicador de qualidade educacional que combina informações de exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos alunos ao final das etapas de ensino com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

**Figura 4 – Dados do IDEB (2016)**

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EE HERCULEG IO ANTONIO BORGES				4.6	4.8	5.0				4.8	5.1	5.3	5.5	5.8

**Fonte:** INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/> (Acesso em 27/09/2018)

É possível observar que, na última avaliação do IDEB (2015) a escola obteve resultado inferior à meta projetada pelo governo o que coloca a escola em uma condição de estudo para criação de um planejamento estratégico para melhoria desse resultado, além disso, a escola não teve o IDEB (2017) calculado porque o número de participantes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017 não alcançou 80% dos alunos matriculados na etapa avaliada, conforme a portaria nº 447 de maio de 2017.

<sup>3</sup> <http://ideb.inep.gov.br/resultado>



### 3.3 COLETA E CRITÉRIOS PARA A ANÁLISE DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS

Para o levantamento dos desvios de ortografia presentes nos textos dos alunos, solicitamos a escrita de um texto a partir de uma proposta de produção textual (Apêndice E, – parte II, p. 186) elaborado para este fim. Também aplicamos um questionário (Apêndice E – parte I, p. 185) para traçarmos um perfil socioeconômico dos alunos participantes da pesquisa. Cabe mencionar, que como, nosso projeto envolve seres humanos, fizemos o cadastro na Plataforma Brasil para aprovação da realização de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM<sup>4</sup>. Para a coleta dos textos, antes da aplicação da proposta de redação aos alunos, solicitamos a assinatura dos responsáveis legais dos Termos de Consentimento e Esclarecimento - TCLE (Apêndice C, p. 182). Somente após esta etapa, aplicamos a proposta de redação.

Os alunos elaboraram seu texto em sala de aula, na escola de Conceição das Alagoas. De posse desse material (os textos dos alunos), selecionamos as palavras que apresentavam grafia desviante em relação à norma gramatical brasileira vigente. Após esta seleção, classificamos os tipos de desvios dessas palavras em três grupos, assim como fizeram Sene (2018) e Sene e Barbosa (2018) em suas pesquisas, que adaptaram a proposta de Bortoni-Ricardo (2005, p. 54-58):

**Tipo 1 - Desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita:** são os desvios que resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita, muitos decorrem das relações plurívocas entre fonema e letra. Há fonemas, principalmente os sibilantes que possuem diversas representações ortográficas. Por outro lado, há letras que representam dois ou mais fonemas. E também nos casos dos diacríticos e de certas peculiaridades morfológicas como é o caso de /ãw/, que é grafado “ão” quando é tônico e “am” quando é átono, são também problemas nessa categoria.

**Tipo 2 - Desvios decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita:** nessa categoria, os desvios são os vocábulos fonológicos em que o aluno grafa exatamente como pronuncia; estão classificados como decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita. Distinguem-se regras fonológicas categóricas de regras fonológicas variáveis.

---

<sup>4</sup> O projeto tem como número CAAE, na Plataforma Brasil, 45674115.2.0000.5154. O número do CAAE é gerado automaticamente, via Plataforma Brasil, quando o projeto é aceito pelo CEP. Sendo assim, o projeto atende o previsto na resolução da CONEP, Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, e nas normas operacionais 001/2013.

**Tipo 3 – Casos específicos<sup>5</sup>:** neste grupo estão os desvios que os alunos cometem que necessitam de análise especial, pois percebemos que os alunos não pronunciam da forma que escrevem, como por exemplo: caranhegos (caranguejos), snhora (senhora), moito (muito), lance (lanche), ne (em).

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), essa técnica de análise e diagnóstico de desvios<sup>6</sup> de escrita “permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 53). Como se pode constatar, apenas a primeira categoria não tem relação com a oralidade, pois diz respeito à questão ortográfica. Exemplo desta ocorrência seria o fato de letras distintas representarem o mesmo fonema, como em *tassa/taça*. Já o tipo 2, como afirma a pesquisadora, são “decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54) e se distinguem entre si.

Dessa forma, pode-se constatar que existem alguns desvios decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais e as variações descontínuas que ocorrem na fala dos alunos e, assim, escrevem em seus textos.

Observamos também dois outros casos: hipersegmentação e hipossegmentação (com base em Tenani, 2004). O caso de hipersegmentação é quando acontece a separação de uma palavra em dois segmentos, como de “comigo” para “com migo”. E o outro, de hipossegmentação, é quando se juntam duas palavras em um segmento, como em “com certeza” para “comcerteza”.

Além do levantamento dos desvios de escrita, ainda foi feita a análise dos materiais utilizados pelo professor no sexto ano, principalmente, observando como é trabalhada (e se é abordada) a questão dos desvios de escrita e a variação linguística. Por fim, partindo do material utilizado pelo professor e do diagnóstico dos principais desvios de ortografia presentes nos textos dos alunos participantes da pesquisa, elaboramos e aplicamos um Caderno Didático com atividades de intervenção voltadas para alunos do sexto ano do ensino

<sup>5</sup> Este tipo não estava previsto no projeto, mas houve a necessidade de inclui-lo, após a coleta dos dados.

<sup>6</sup> Bortoni-Ricardo utiliza o termo “erros” para os desvios da norma e, em estudo realizado em 2006, justifica a utilização de tal termo. Sob o ponto de vista da autora, a fala prevê a variação, já a escrita não, ou seja, devem-se respeitar as variadas formas de expressão linguística na modalidade oral, entretanto “na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. Para a autora, a uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade”. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 273). Neste trabalho, por acreditarmos que podemos encontrar marcas de variação também na escrita, empregaremos o termo DESVIO.

Fundamental II com o objetivo de minimizar os problemas de ortografia e de transferência da fala para a escrita dos alunos.

## 4 RESULTADOS DAS ANÁLISES

Nesta seção, apresentamos a análise do material didático, a descrição dos resultados do questionário sobre o perfil socioeconômico dos alunos e a análise da identificação e classificação dos tipos de desvios de ortografia encontrados na produção escrita de alunos de sexto ano.

### 4.1 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO PELO PROFESSOR DO SEXTO ANO

O livro didático é o instrumento educacional mais utilizado pelos professores. E o de língua portuguesa também faz parte desse contexto, visto que é o material norteador das aulas. O principal motivo que leva o professor a fazer uso efetivamente é por ser quase que a única ferramenta acessível disponível nas escolas, como provam as pesquisas recentes, sendo as de : (BORTONI-RICARDO, 2005; GOMES, 2008; BARONAS, 2009; BARBOSA, 2016, SENE, 2018, SENE; BARBOSA, 2018).

Para efeito de nossa pesquisa, analisamos o livro didático trabalhado em uma turma de 6º ano, da coleção Português: Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), 9ª edição, tida como revista, ampliada e atualizada; apresentada nas escolas como uma obra em que os “professores reconhecem a possibilidade concreta de, com o apoio dela, transformar sua prática no ensino de língua portuguesa” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 275) como está escrito na introdução do manual desta coleção:

Quanto aos estudos linguísticos, esta obra mantém o princípio de que o caminho para a renovação do ensino de língua e, principalmente, de gramática, não implica uma ruptura com os conteúdos históricos e culturalmente adquiridos, como substantivo, sujeito, concordância, etc. Nem se trata tampouco de omitir a nomenclatura ou substituí-la por outra, desta ou daquela teoria linguística. O esforço da obra consiste em dar um novo tratamento a esses conteúdos, que passam agora a ser vistos também pela perspectiva da semântica, da estilística e da análise do discurso. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 275).

Buscamos, nesta análise, verificar como o livro didático em questão apresenta as adequações feitas para atender as diretrizes oficiais dos PCN e se está direcionado ao atendimento das variações linguísticas, visto que, os PCN assumem a natureza heterogênea da língua, em que a variação é sua parte constitutiva e orientam, ainda, para a adoção da

concepção de adequado e inadequado, em relação ao uso das variedades linguísticas, às diversas situações de interação comunicativa de acordo com o contexto em que se inserem, abandonando as concepções de certo e errado.

Sendo assim, propõem também um ensino que valorize as múltiplas variedades linguísticas, oferecendo ao aluno a possibilidade de apropriação e desenvolvimento de sua capacidade intelectual e linguística e não apenas a norma padrão como modelo, o que oferecerá uma maior e mais eficaz participação dele na sociedade letrada.

Quanto às concepções linguísticas, o livro concentra suas atividades sobre esse assunto em seções intituladas “A língua em foco”, apresentando o “Construindo conceito”, “Conceituando” e “Exercícios” e também uma seção dedicada às normas de acentuação e de ortografia, denominada de “De olho na escrita”.

**Figura 5** — imagem do livro didático



**Fonte:** Cereja e Magalhães, 2015, p. 22.

Os autores sugerem aos professores que solicitem aos alunos, antecipadamente, que tragam para a classe exemplos variados de linguagem, como textos verbais, recortes de sinais de trânsito, partituras musicais, pinturas, alfabeto dos surdos e anúncios publicitários. E colocam que estes materiais poderão ser manuseados durante as atividades e servirão para exemplificar os conceitos. No entanto, no decorrer das atividades, não fazem referências ao

uso desses materiais, como abordá-los para exemplificar os conceitos, deixando a cargo do professor.

Na subseção, “Conceituando” os autores apresentam aos alunos o conceito de linguagem como sendo “um processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem entre si”. Em seguida, já conceituam linguagem verbal e linguagem não verbal. Mencionam também, que existem as linguagens mistas e colocam que, com a internet, surgiu a linguagem digital, que, valendo-se da combinação de números, permite armazenar e transmitir informações em meios eletrônicos.

Percebe-se que o livro didático aborda as questões de variação linguística apenas de forma pontual dentro de determinadas unidades ou seções, no decorrer de toda a sua proposta de trabalho. Entretanto, avançou em alguns aspectos na abordagem da variação linguística quando abandonou o conceito de certo e errado, trocando-os por adequado e inadequado.

Os autores parecem ter consciência de que a proposta apresentada por esta coleção deixa a desejar no aspecto linguístico, pois no “Manual de professor, na seção: Orientações didáticas” um dos autores do livro didático faz justificativas em relação ao ensino da língua em um texto intitulado de “Gramática: interação, texto e reflexão – Uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinamentos fundamentais e médio<sup>7</sup>”.

No texto, em sua introdução, o autor afirma que nenhum professor de língua portuguesa passou ileso pelo mal-estar criado pelo hiato existente entre a prática de ensino de língua materna nas escolas e as pesquisas linguísticas no âmbito acadêmico provocado pela introdução oficial da Linguística nos cursos de Letras do país, nos últimos trinta anos. Afirma também que os professores do Ensino Fundamental e Médio continuam a lidar com os problemas, ainda não resolvidos, desde o apogeu estruturalista nos anos 70, tais como: o que ensinar nas aulas de língua, como e para quê? Acrescenta, ainda, que se sentem impossibilitados de fazerem mudanças significativas na forma de ensinar a língua, colocando que não se trata de uma simples substituição de um modelo gramatical por um mais moderno “supostamente” eficiente, e questiona por quanto tempo seria válido um novo modelo até que outro o substituísse?

Nesse sentido, os autores reconhecem a existência da necessidade de mudanças na forma de ensinar a língua, entretanto, não propõem esse novo olhar de concepção do ensino-aprendizagem na proposta de sua coleção de livros didáticos para serem trabalhados no Ensino Fundamental II.

---

<sup>7</sup> Texto apresentado por um dos autores desta coleção no 8º Congresso de Língua Portuguesa, na PUC de São Paulo, em 2000 e publicado em Língua Portuguesa: uma visão em mosaico organizado por Neusa Barbosa Bastos (São Paulo: IP- PUC / Educ, 2002).

Vale destacar que estudiosos da língua, já na década de 80, entre eles Rodolfo Ilari (1985), como na obra **A linguística e o ensino de língua portuguesa**<sup>8</sup>, e Maria Helena de Moura Neves (1991), como, por exemplo, em **Gramática na escola**<sup>9</sup>, já deram suas contribuições a respeito de como os professores poderiam trabalhar alguns conteúdos gramaticais sem um enfoque puramente normativo e considerando o aspecto semântico da língua. Contudo, apesar da importância dessas contribuições, elas não foram suficientes para que o professor desenvolvesse seu trabalho.

Reconhecem ainda que as mudanças suscitadas no âmbito escolar, reforçadas pelos PCN (1997) numa proposta de ensino de língua contextualizado, provocaram uma obsessão nos professores, a partir dos meados da década de 1990, sobre a questão da gramática aplicada no texto. Nesse sentido, o texto raramente é tomado como unidade de sentido, mais raramente ainda como discurso, sendo considerado como mero pretexto para exemplificar a teoria ou para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical. Os autores apresentam sugestões de como trabalhar certos conteúdos gramaticais sem um enfoque puramente normativo, mas as consideram insuficientes para organizarem um programa de língua portuguesa. Ainda, apontam que, apesar de todas as falhas nos conceitos e terminologias da gramática normativa, bem como demonstrou o professor Mário Perini (1996), em sua Gramática descritiva do português que “apoiar-se no modelo gramatical construído pela tradição tornou-se uma espécie de porto seguro, mesmo que seja para exercer a crítica ao próprio modelo.”.

Para Cereja e Magalhães (2015), os estudos ligados à língua passam, por um período de busca de mudanças e que estas mudanças precisam ocorrer de forma reflexiva e que não significa abandonar o que a gramática tradicional construiu ao longo de séculos.

A variação linguística é explorada apenas no volume destinado ao 6º ano e poucas vezes retomada em outros momentos, de forma bem superficial. Fato que deixa a desejar por se tratar de uma constante em sala de aula e também opera com exercícios tradicionais de

---

<sup>8</sup> Nas aulas de língua portuguesa, dever-se-ia trabalhar os diferentes fenômenos linguísticos do PB, evidenciando seus diferentes significados e suas diferentes funções conforme o uso. Uma abordagem de ensino seguindo essa concepção poderia: (i) proporcionar ao docente e/ou estudioso da língua a visão geral de outra possibilidade de ancoragem de seus conhecimentos para assegurar um trabalho sintonizado ao avanço da pesquisa em linguística e (ii) estabelecer um fórum de debates em torno das possibilidades de ensino da Língua Portuguesa nos diferentes níveis de formação escolar. Segundo Ilari, no Brasil, esses estudos são tributários do clássico *Linguistique et enseignement du français* de Emile Genouvrier e Jean Peytard, cuja adaptação de Rodolfo Ilari para o português deu origem ao livro **A linguística e o ensino da língua portuguesa** (Ilari, 1985).

<sup>9</sup> Nesta obra, Neves (1991) denuncia que apesar de os professores terem contato com teorias da área de Linguística já na formação inicial (durante o curso de graduação em Letras), ainda falta uma “ponte” de ligação entre os conhecimentos teóricos e a prática de sala de aula. A autora, neste trabalho, defende que os cursos de Letras incluam em seus currículos disciplinas que apresentem aos futuros professores de língua um modelo teórico-metodológico (no caso, o funcionalista) que dê conta de explicar a função dos elementos linguísticos usados na comunicação.

fixação e classificação isto em relação aos exercícios de caráter normativo. Sentimos a necessidade de um trabalho de forma mais ampla sobre variação linguística durante este ano de escolaridade.

Podemos concluir, em nossa análise desse livro didático para o ensino de língua, que os autores têm consciência de que a proposta apresentada por eles não atende a uma pedagogia da variação linguística e deixa para o professor a busca de meios para implantar em sua prática pedagógica a valorização da diversidade linguística para trabalhar dentro desta perspectiva.

Concluimos também que existe ainda uma dicotomia frequente na forma tradicional em que este livro didático aborda os recursos linguísticos baseados nas gramáticas normativas e as propostas apresentadas pela sociolinguística educacional, mesmo após quase duas décadas do lançamento da 1ª edição da coleção, em 1998, e mesmo tendo ela passado por sucessivas reedições, sendo a mais recente a de 2015, ainda não ocorreu uma adequação significativa em relação à proposta emanada dos PCN de Língua Portuguesa para os conteúdos verificados nesta análise.

Ressaltamos ainda que este livro didático precisa se adequar melhor às orientações propostas pelos PCN e atendê-las de forma mais satisfatória.

Esclarecemos que, por melhor que um livro didático seja, sem a mediação de um professor, jamais se atingirá um ensino produtivo. Nesse sentido, citamos as palavras de Lajolo (1996, p. 9), ao dizer que “o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe”.

Consideramos o professor como parte inerente e necessária no processo de levar o aluno a transformar informação em conhecimento. E o livro didático uma ferramenta acessível a contribuir na aprendizagem.

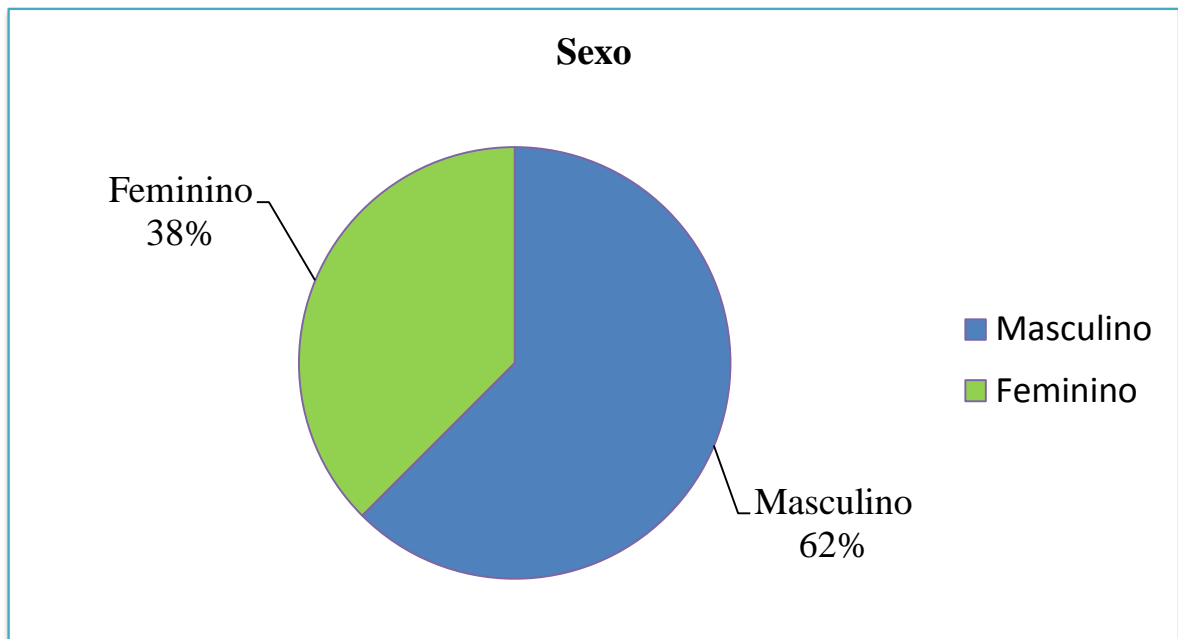


## 4.2 ANÁLISE DO PERFIL DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como já mencionamos, 32 (trinta e dois) alunos de uma turma de sexto ano matutino do Ensino Fundamental II de uma escola estadual da cidade mineira de Conceição das Alagoas participaram desta pesquisa. Com a finalidade de entender o perfil social e alguns hábitos dos informantes, apresentamos, junto à proposta de produção de texto, um pequeno questionário sobre o perfil (Apêndice E, p. 185) dos alunos, fazendo o seguinte levantamento de dados: (i) idade, (ii) sexo, (iii) naturalidade, (iv) profissão do pai, (v) profissão da mãe, (vi) escolaridade do pai, (vii) escolaridade da mãe, (viii) uso de internet, com local, (ix) leitura, (x) preferência de leitura e (xi) moradia em zona rural.

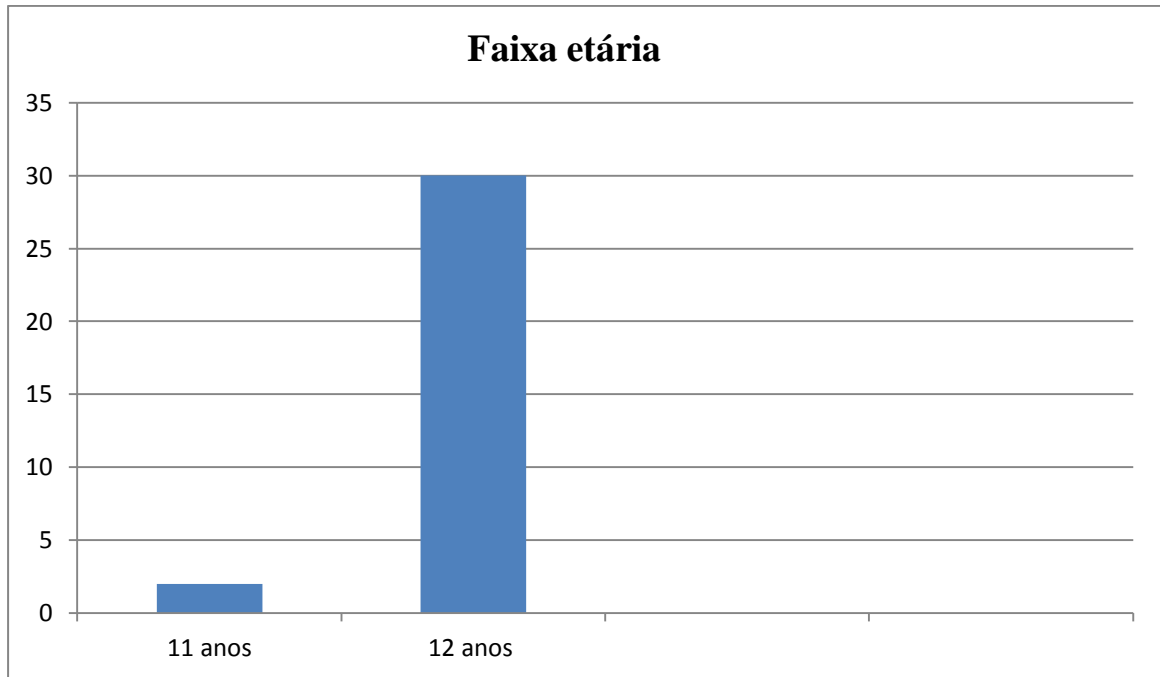
Os dados sociais dos participantes foram processados com o auxílio da ferramenta “gráficos” do Microsoft Word 2010. Em relação ao sexo dos alunos participantes da pesquisa, temos:

**Gráfico 2** – Sexo dos participantes da pesquisa



**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

E em relação à faixa etária, temos:

**Gráfico 3** – Faixa etária dos alunos

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

Conforme demonstram os gráficos acima, os alunos são predominantemente do sexo masculino e estão dentro da faixa etária prevista para o curso do ano escolar analisado (sexto ano). Este último dado contribui para a pesquisa no sentido de constatar que a maioria da turma se encontra em conformidade com a idade e o ano escolar previsto pela legislação vigente, ou seja, esta turma não possui alunos em distorção entre a idade e a série cursada.

**Figura 6** – Profissão dos pais

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

Em relação à profissão paterna, foram citadas 14 profissões, sendo que as profissões de maior frequência são as de: pedreiro, motorista, comerciante, tratorista e caminhoneiro. Vale destacar que um aluno não soube responder a profissão do pai, por não ter contato com o mesmo. Assim, como podemos verificar, as profissões apresentadas pela turma correspondem a de trabalhadores, no Brasil, com baixa renda salarial e de profissões que exigem pouca escolaridade.

Já em relação às profissões das mães, encontramos:

**Figura 7—** Profissão das mães



**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

Na figura 7, podemos notar que as profissões mais frequentes são as de manicure, maquiadora, doméstica, cabeleireira, agente de saúde, ajudante de bar. Tais profissões representam 43,75% das profissões. E as de limpadora de turbina, vendedora de “cremosinho”, auxiliar de restaurante, varredora de rua, vendedora, auxiliar de serviço, balconista, cuidadora de idosos, faxineira e ajudante de cozinha (uma profissional para cada área) representam 31,25%. Sete alunos apresentaram as profissões das mães como “do lar”, com 22% dentro dessa classificação, e um aluno respondeu que não sabe a profissão da mãe, o que representa 3%.

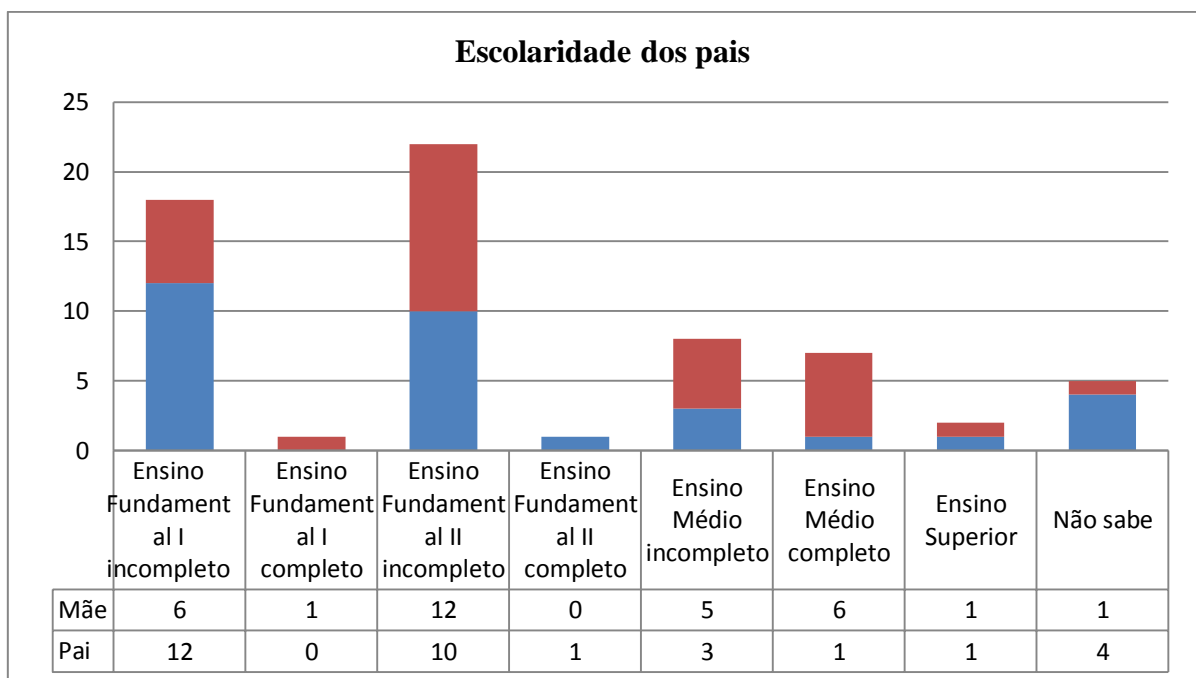
É notório que a maioria das profissões citadas exige dos pais pouca ou nenhuma escolaridade, mas que as mães se dedicaram em especializações de variados serviços para exercerem seus trabalhos. Verificamos ainda que a qualificação de “do lar”, apesar de não

representar uma profissão, é reconhecida pelos alunos como uma atividade que as mães realizam dentro de suas casas.

Vale também mencionar que registramos as profissões, tanto dos pais como das mães, tal como os discentes apresentaram nos questionários com o propósito de manter a informação na linguagem que eles se apropriam para mencionar as profissões de seus pais, e também com o intuito de respeitar a integridade das respostas.

Perguntamos ainda, para conhecermos melhor os participantes da pesquisa, a escolaridade dos pais. Obtivemos os seguintes resultados:

**Gráfico 4 – Escolaridade dos pais**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

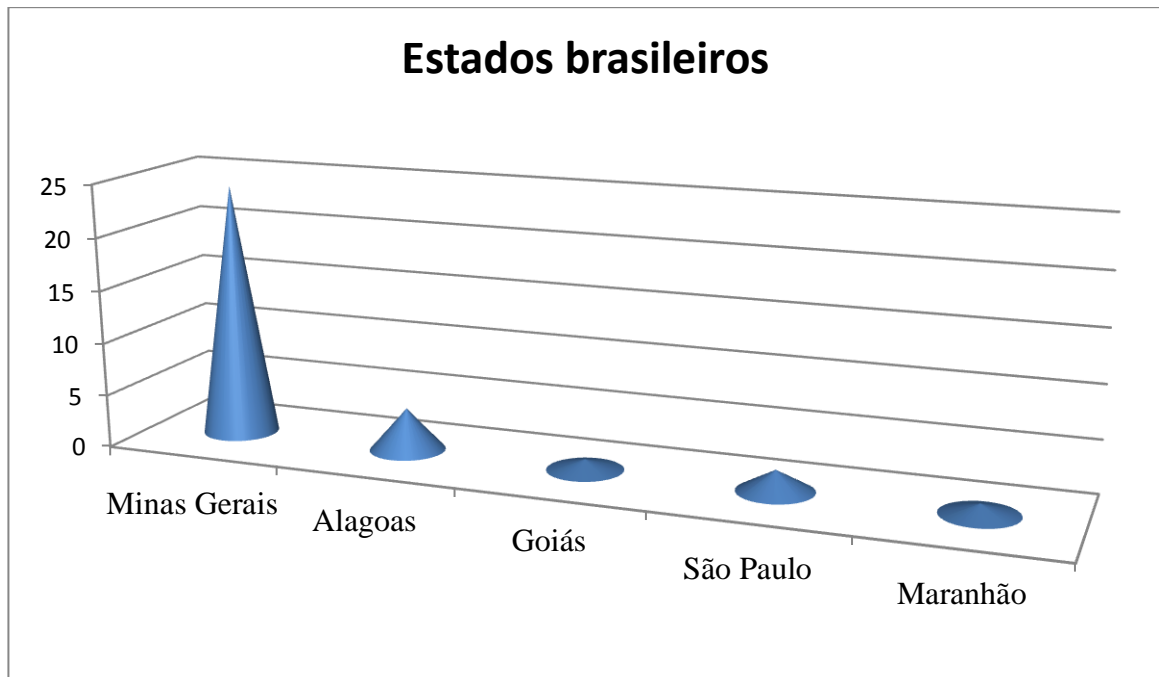
No gráfico 4, que apresenta o resultado da escolaridade tanto dos pais como das mães dos informantes da pesquisa, identificamos que dos 64 pais envolvidos, 22 não concluíram o Ensino Fundamental II e 18 não completaram o Ensino Fundamental I. Além disso, verificamos que 08 não concluíram o ensino médio e 07 têm o ensino médio completo. Dois pais têm ensino superior, enquanto temos um que concluiu o Ensino Fundamental I e um que finalizou o Ensino Fundamental II. Fechando esse resultado, tivemos cinco alunos que não responderam o questionamento sobre escolaridade dos pais, pois alegaram desconhecimento.

A partir desses dados, podemos inferir que os pais dos informantes da pesquisa apresentam um nível baixo de escolaridade. Cabe ressaltar que tais pais, com base na vivência da professora com os informantes, são envolvidos e preocupados com a aprendizagem de seus

filhos, pois são frequentes na escola, tanto nas reuniões de pais, como em busca de resultados do rendimento escolar de seus filhos. A turma também representa um resultado positivo no quesito de assiduidade, contribuindo para a frequência escolar, o que facilita uma continuidade na realização das atividades escolares.

Em relação à naturalidade dos alunos respondentes desta pesquisa, temos:

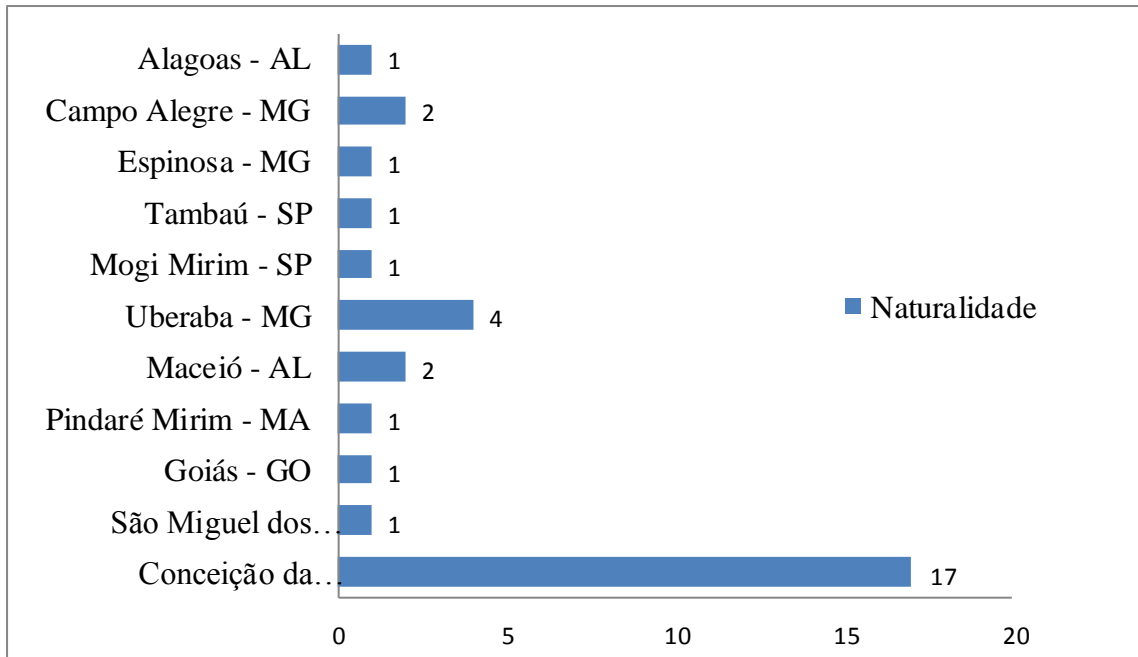
**Gráfico 5** – Estados brasileiros dos participantes da pesquisa



**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

Como podemos observar no gráfico 5 acima, a turma escolar participante da pesquisa é composta por alunos de cinco estados brasileiros, sendo Minas Gerais o de maior destaque (estado onde se localiza a escola parceira desta pesquisa), seguida dos estados de Alagoas, São Paulo, Goiás e Maranhão. Essa composição contribui para uma diversidade relevante na variação linguística desse contexto estudantil, principalmente nos sentidos geográficos, históricos e culturais.

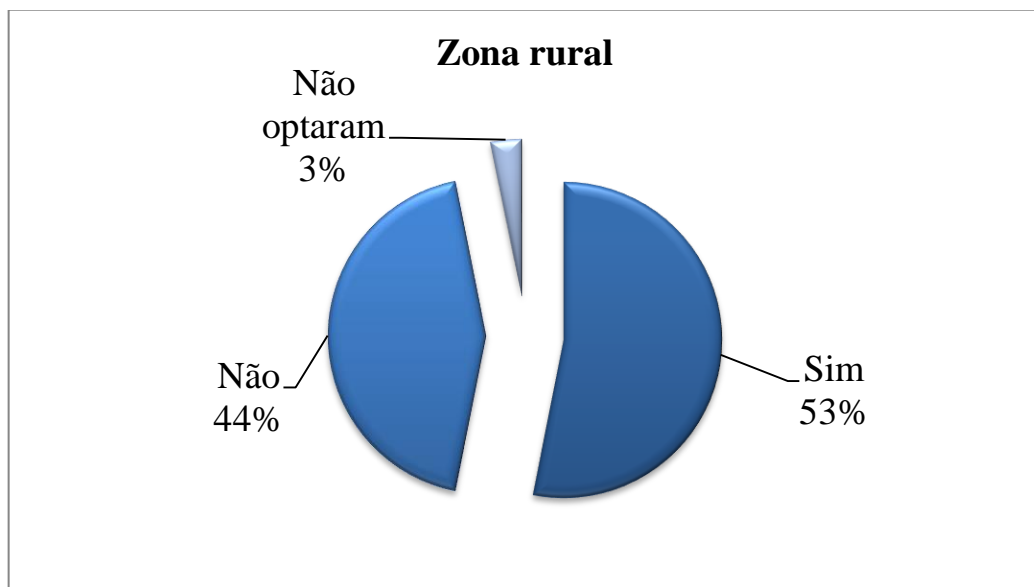
Observamos que os cinco estados citados representam três regiões do nosso país: Sudeste, Centro-oeste e Nordeste. Verificamos ainda, sobre a naturalidade dos estudantes:

**Gráfico 6** – Naturalidade dos alunos da pesquisa

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

A naturalidade dos estudantes é representativa de várias cidades, a de maior incidência é a de Conceição das Alagoas, com 17 alunos, 4 da cidade de Uberaba, 2 de Campo Alegre e um de Espinosa, totalizando 24 mineiros. Dois são paulistas, quatro nordestinos e um do centro-oeste.

Devido à localização da cidade, buscamos ainda saber quantos alunos se consideram da zona rural:

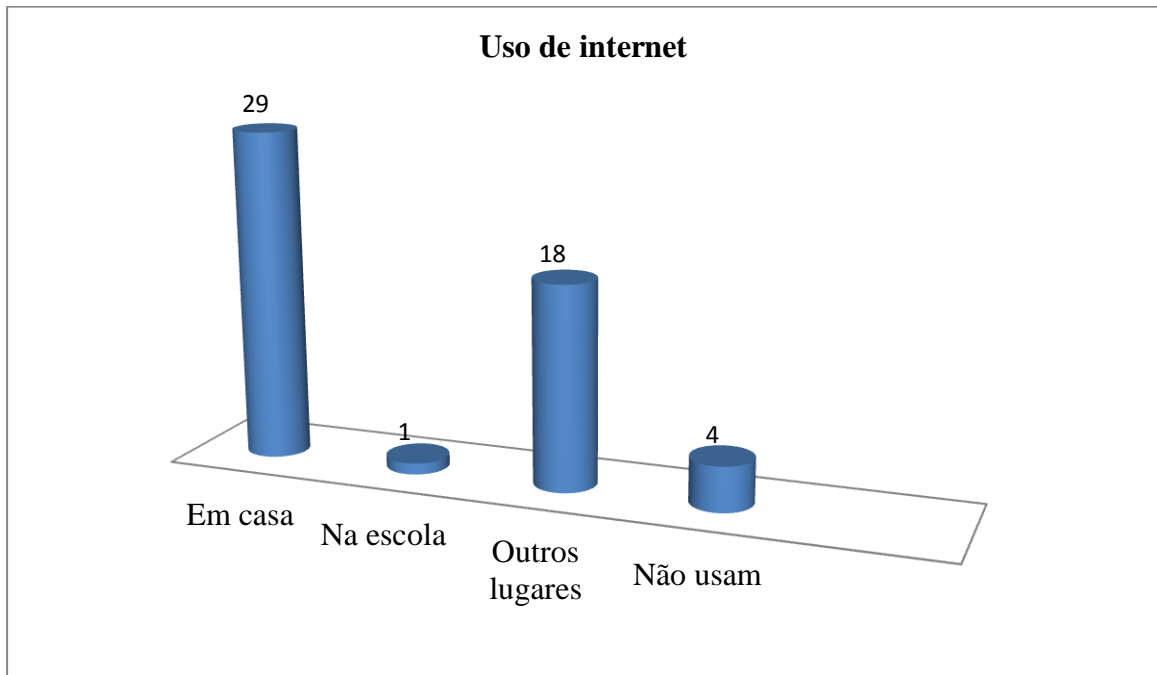
**Gráfico 7** – Oriundos de Zona

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

Como podemos observar, no gráfico 7, dos 32 alunos participantes da pesquisa, 17 (53%) afirmaram morar ou já terem morado em zona rural, 14 (44%) responderam que não eram de zona rural e um aluno (3%) não respondeu essa pergunta do questionário.

Além do perfil social e econômico dos alunos (e de suas famílias), buscamos saber qual o contato de tais alunos com a internet e obtivemos o seguinte resultado:

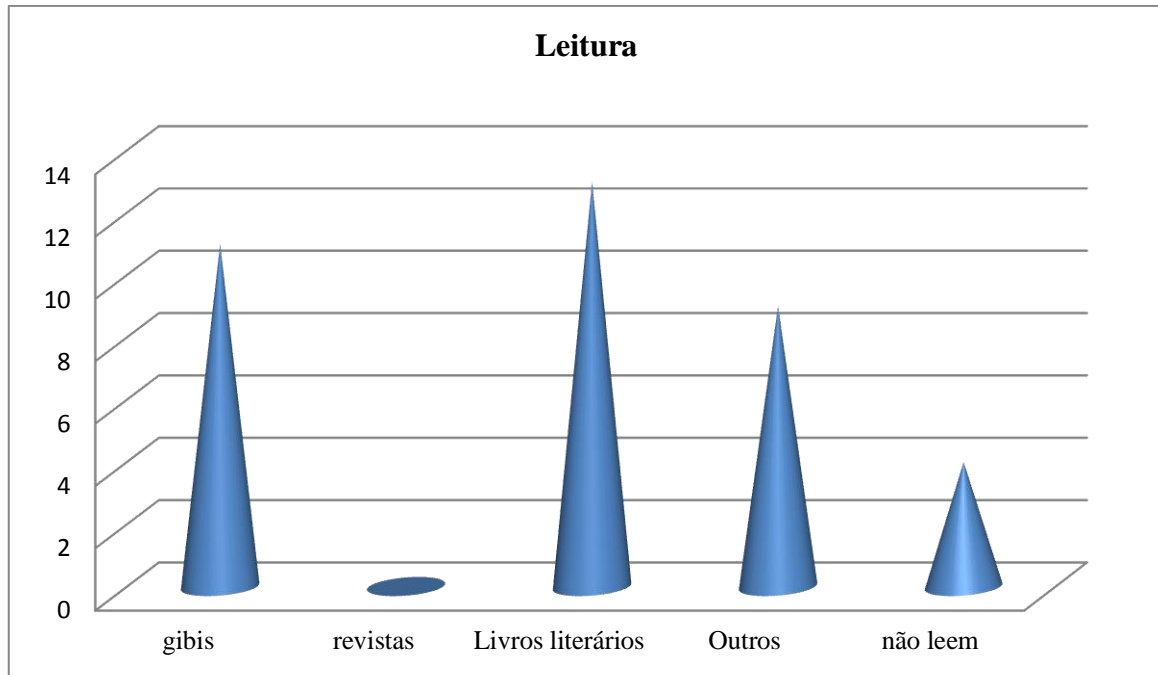
**Gráfico 8 — Uso de internet**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

Como aponta o gráfico 8, 29 alunos afirmaram fazer o uso da internet em casa, 18 relataram que acessam a web em outros lugares, 4 alunos não fazem uso dessa tecnologia e um dos alunos indicou a escola como local de acesso. Destacamos que os resultados, ora apresentados, ultrapassam os 100%, visto que os alunos poderiam assinalar mais de uma opção, nessa questão do levantamento. Outro dado que merece atenção é o fato de apenas um aluno usar a internet na escola, salientamos que a instituição não permite o uso de celular e também não oferece o laboratório de informática para esse fim.

Por fim, em relação ao hábito de leitura, temos:

**Gráfico 9 – Preferência de leitura**

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

Nesse item de nosso questionário, como representado no gráfico 9, identificamos que 28 estudantes declararam ter algum hábito de leitura e 4 afirmaram “não ler”. Quando questionados sobre sua preferência em relação ao tipo de leitura, temos os seguintes números: 13 indicaram livros literários como preferidos, 11 indicaram os gibis, 9 apontaram preferir outros tipos de leitura e nenhum aluno fez opção por revistas. Ressaltamos que na escola participante da pesquisa é realizado um projeto de leitura, que conta com o empréstimo semanal de um livro do acervo da biblioteca para leitura livre, em casa.

Conhecer o perfil social e os hábitos dos alunos deveria fazer parte do cotidiano escolar de todos os professores porque assim terão conhecimento de informações relevantes sobre a turma.

É importante destacar que nesta pesquisa, nem todos os resultados obtidos neste levantamento sobre o perfil social dos alunos serão correlacionados com os dos dados levantados a respeito dos desvios ortográficos. Mas não se pode pensar nas variações linguísticas que permeiam as salas de aula sem conhecer o perfil sociolinguístico dos alunos. É preciso ter consciência de que a fala dos alunos refletem as variações linguísticas que representam sua região, seu gênero, sua faixa etária e sua condição socioeconômica.

A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas dos alunos. E os professores têm que deixar os alunos conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa e que essas formas alternativas servem de propósitos comunicativos



distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Vale ressaltar que não podemos ignorar as peculiaridades linguístico-culturais dos alunos e querer substituí-las pela língua da cultura institucionalizada. E sim o oposto, a variedade linguística dos alunos deve ser respeitada e valorizada, sem que lhes seja negada a oportunidade de aprender outras variantes. Portanto, faz-se necessário um levantamento social, cultural, histórico e linguístico dos alunos para conhecer o perfil de cada turma escolar.

Bagno (2001) afirma que o professor deve dar espaço às manifestações linguísticas, concretizadas no maior número de gêneros textuais e de variedades da língua: “rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas e não cultas” (p. 59). E ainda, segundo Bagno (2007, p.84-85), ao professor de Língua Portuguesa cabe o trabalho da “reeducação sociolinguística” de seus alunos. O professor deve valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social da língua, fazendo o aluno perceber que possui plenas capacidades de expressão e de comunicação, isto é, que o aluno possui uma língua plena e funcional, promovendo a autoestima linguística dos alunos.

Como uma das categorizações da escola em estudo, neste levantamento pode-se destacar o fato de a maioria dos estudantes manifestarem serem oriundos da zona rural, nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005) propõe uma reanálise da prática pedagógica relacionada à Língua Portuguesa no que concerne à variação:

É imprescindível que haja uma reflexão na prática pedagógica no sentido de entender o lugar que a variação ocupa no estudo da língua e, por sua vez, considerá-la própria da cultura humana. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 127-128)

É pertinente a concepção de Bortoni-Ricardo (2005) com relação ao *status* da variação linguística no ensino de Língua Portuguesa, pois, se as línguas apresentam suas inegáveis variações, ao serem levadas pelos seus usuários para a sala de aula, devem ser vistas como elemento ligado à cultura desse povo.

Para facilitar o entendimento da variação no português brasileiro, Bortoni-Ricardo (2004), institui três contínuos: (i) Contínuo de urbanização; (ii) Contínuo de oralidade-letramento; (iii) Contínuo de monitoração estilística.

O contínuo de urbanização, segundo Bortoni-Ricardo (2004), é como uma linha imaginária. Numa das pontas dessa linha estão situados os fatores rurais mais isolados; na outra ponta situam-se os fatores urbanos, que, ao longo do processo sócio – histórico, foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de

escrita, também denominado de ortografia do padrão correto de pronúncia. Entre as duas pontas fica uma zona suburbana. Nessa zona intermediária estão os grupos rururbanos constituídos pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas que sofrem influência urbana.

O contínuo de urbanização pode ser representado assim (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51):

---

variedades rurais isoladas	área urbana	variedades urbanas padronizadas
-------------------------------	-------------	------------------------------------

Prosseguindo, a autora salienta que, com essa metodologia do contínuo de urbanização, é possível analisar e/ou situar qualquer falante do português brasileiro em um ponto específico desse contínuo, levando em consideração a região de origem ou onde vive, mas lembrando sempre de que nesse contínuo não há limites ou fronteiras rígidas que demarquem os falares rurais, rururbanos ou urbanos.

Sobre essa questão, diz-se que os traços descontínuos materializam-se como “[...] típicos dos falares situados no pólo rural e [...] vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do pólo urbano” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53), tendo em vista que os falares rurais, quando submetidos às comunidades urbanas letradas, recebem uma avaliação negativa e desestabilizadora. Podemos dizer, a título de ilustração, que, na redução do ditongo decrescente [ey], como em ligeiro > “ligeró” e carteiro > “cartero”, o sufixo “-eiro” quase sempre será pronunciado como “êro”, conferindo-lhe um caráter gradual, enquanto que o rotacismo, isto é, a troca do /l/ por /r/ de completa > “compreta”, tem uma descontinuidade, por ser uma variante estigmatizada na cultura urbana. É importante lembrar que no contínuo de urbanização as fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares. Sendo assim, nesse contínuo coexistem falares tipicamente rurais, que têm seu uso “descontinuado” nas áreas urbanas (traços descontínuos), e falares que se estendem a todos os brasileiros e, por isso, se distribuem ao longo de todo o contínuo (traços graduais).

Este contínuo, o de urbanização, é bastante peculiar no perfil dos alunos da escola em estudo, pois contribui para um melhor entendimento das características sociais do português falado no Brasil e na turma. Além disso, colabora para uma análise da variação

linguística apresentada pelos alunos e leva o professor a compreender os contextos comunicativos e interacionais em sala de aula.

#### 4.3 DESCRIÇÃO DO LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS

Ao analisarmos os 32 textos produzidos pelos alunos, encontramos os seguintes tipos de desvios<sup>10</sup>:

**Tabela 1** — Resultados gerais

<b>Desvios de Ortografia</b>	<b>Número de ocorrências / %</b>
Tipo 1 (sistema gráfico)	66 / 29%
Tipo 2 (hábitos da fala para escrita)	127 / 55,5%
Tipo 3 (casos específicos)	36 / 15,5%
<b>TOTAL</b>	<b>229 / 100%</b>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

Como podemos observar, predominam na escrita dos alunos do sexto ano da turma pesquisada os desvios de ortografia decorrentes da transposição de hábitos da fala para escrita (55,5%), ou seja, os alunos escrevem como pronunciam as palavras, levando as marcas da variedade linguística deles para a escrita. Cabe mencionar ainda que encontramos desvios decorrentes da não apreensão do sistema alfabético do português (29%) e também alguns desvios classificados como: casos específicos, em 15,5%.

Para refinarmos a nossa análise e conhecermos melhor os desvios de ortografia dos alunos, fizemos um levantamento por tipo de desvio. Em relação os desvios do Tipo 1 encontramos os seguintes casos:

**Quadro 1** — Casos de desvios do Tipo 1 (por informante)

Participante	Tipo de desvio	Forma padrão
004	picina vizitar	piscina visitar

<sup>10</sup> Conforme já mencionado na nota de rodapé 02, para o levantamento dos dados não contabilizamos os casos de desvios repetidos. Entretanto, controlamos os desvios por aluno e por ocorrência (quantas vezes o mesmo desvio ocorria em uma determinada produção textual).

Participante	Tipo de desvio	Forma padrão
005	então comtar	então contar
006	inesquesível pacear	inesquecível passear
007	cazado creceu doses coiza asa beixava marcamte	casado cresceu doces coisa assar beijava marcante
008	comesou	começou
018	açar	assar
019	hiria	iria
015	cempre existe pensando poriço	sempre existe pensando por isso
017	mecher cochinha cachasa	mexer coxinha cachaça
019	con	com
020	canpinas	Campinas
022	vaijem caçados nosa almosamos	viagem cansados nossa almoçamos
023	decemos	descemos
024	prasa	praça
027	pisina	piscina
028	mecher irrimos almosei	mexer iríamos almocei
029	pasei lisença quecho facha sarace	passei licença queixo faixa sarassem
031	deseu puchar	desceu puxar
032	coça abraços	coca abraços

Participante	Tipo de desvio	Forma padrão
033	viagei ciguite ma messes então encontramos carramgueijo	viajei seguinte na meses então encontramos caranguejo
034	inesquesível comesou dase pisina decho sega comesamos dechamos prase avia avimos	inesquecível começou desse piscina deixou cega começamos deixamos prazer havia havíamos
035	churasco	Churrasco
036	lenbrei	lembrei
037	inesquesevel	inesquecível

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

Os desvios ortográficos extraídos do *corpus* das produções textuais dos alunos apresentados no Quadro 1 demonstram que eles, para alguns casos, não dominam as convenções estabelecidas pelas normas gramaticais e em algumas situações os estudantes optam por uma letra que não é a adequada para aquela palavra para estabelecer sua escrita, como por exemplo em “\*vaijem” (viagem). Ele sabe da possibilidade de usar as letras “g” ou “j” para representar esse som, mas como ainda não domina o sistema de convenção da escrita da língua portuguesa, não escolhe a letra adequada.

Como já mencionado, o Tipo 1 são os desvios ortográficos decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita. Entre as ocorrências desse tipo encontradas em nosso *corpus*, as mais frequentes são desvios ortográficos irregulares<sup>11</sup> (MORAIS, 2007). Assim sendo, é preciso que o educador compreenda que, nas palavras desse grupo, como em “\*praça” (praça), o aluno reconhece os sons (nesse exemplo, a letra em negrito tem som de [s]), mas não sabe qual letra usar (“ç”, ”s” ou “ss”), pois o emprego das letras não apresenta nenhuma regra ou princípio. Ou seja, o aluno tem que “memorizar” as

<sup>11</sup> Casos de irregularidade seriam aqueles em que as formas ortográficas dependeriam da memorização para a sua escrita correta.

letras permitidas para cada situação, segundo a convenção ortográfica da língua portuguesa. A maioria dos desvios está relacionada às relações plurívocas entre fonema e letra. Lemle (2004) denomina esse processo como “concorrência”, isto é, quando duas ou mais letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, como é o caso do fonema surdo /s/ que ortograficamente pode ser representado de diferentes maneiras, como em “conheser / conhecer” e “ensina / encina”.

Muitos casos de desvios do Tipo 1 apresentados pelos alunos evidenciam que há regras que estabelecem determinados empregos de uma maneira em detrimento de outra. Sendo assim, é preciso que os estudantes “memorizem” regras das normas ortográficas, levando os professores a indicarem a seus alunos que consultem um dicionário ou pesquisem em uma gramática as suas dúvidas. A prática da “pesquisa da regra” é algo que o professor pode solicitar aos seus alunos.

Desse modo, Zorzi (2003) e Morais (2007) alertam que, no âmbito educacional, os professores não devem se basear exclusivamente em meras atividades de memorização como cópias de palavras que os alunos apresentem dificuldades ortográficas ou exercícios de preenchimento de lacunas no interior dos vocábulos. Segundo os autores, esses tipos de atividade ativam apenas a memória de curto prazo e pouco contribuem para a redução das dúvidas quanto à grafia de alguns vocábulos quando o aluno precisa produzir autonomamente um texto. O ideal seria, portanto, que o professor promovesse ações pedagógicas que tenham como objetivo promover a reflexão sobre as convenções ortográficas. Foi pensando em nossos resultados e com base nessas reflexões que elaboramos atividades (que focam o Tipo 1) para o Caderno Didático.

Além dos casos do Tipo 1 mencionados, também registramos ocorrências de desvios de ortografia relacionados à ausência ou ao uso indevido do símbolo gráfico da acentuação, previstos pela gramática normativa (ver Apêndice G, p. 192). Entretanto, esses casos não foram considerados em nossa análise, pois não estão relacionados diretamente com a pronúncia da palavra ou dos sons.

Já em relação aos desvios do Tipo 2, (ver Apêndice F, p. 188) encontramos 127 ocorrências de desvios (55,5%), conforme expresso na Tabela 1, anteriormente. Tais desvios representam a transposição da fala para escrita e evidenciam características da variedade do aluno. Ao analisarmos os desvios encontrados, verificamos que eles marcam processos fonético-fonológicos que ocorrem na fala dos alunos.

Em relação aos processos fonético-fonológicos representados na escrita dos alunos, encontramos os seguintes números (as ocorrências podem ser observadas no (Apêndice F, p. 188) deste trabalho):

**Tabela 2** — Processos fonético-fonológicos representados na escrita dos alunos<sup>12</sup>

Processos fonético-fonológicos representados na escrita	Número de ocorrência / %
Apagamento do /R/ em final de palavra	30 / 23,5%
Apagamento de vogal	7 / 5,5%
Monotongação	16 / 12,5%
Alçamento da vogal pretônica	15 / 12%
Aférese	10 / 8%
Ditongação	10 / 8%
Nasalização	16 / 12,5%
Desnasalização	23 / 18%
<b>TOTAL</b>	<b>127 / 100%</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Seguem, abaixo, alguns exemplos de tais processos:

**Quadro 2** — Exemplos de desvios do Tipo 2 apresentados nas produções dos alunos.

Processo fonológico	Desvio	Forma padrão
Apagamento do /R/	assina senho asa fedo toma do senti passa	assinar senhor assar fedor tomar dor sentir passar
Apagamento de vogal	parq imos vei jogei chegei	parque íamos veio joguei cheguei
Monotongação	brique mas cachoera demoro outras poco facha ligo fico do	brinquei mais cachoeira demorou outras pouco faixa ligou ficou dou

<sup>12</sup> Esta tabela se complementa com informações teóricas sobre os processos fonético-fonológicos (desvios ortográficos, oralidade, ortografia), embasados nas teorias da Sociolinguística Educacional e da Fonologia no apêndice B, p.123) desta dissertação, considerando os principais desvios apresentados pelos alunos participantes desta pesquisa.

Processo fonológico	Desvio	Forma padrão
Alçamento da vogal pretônica	bulachas intão piquininho dormir juelho	bolachas então pequininho dormir joelho
Aférese	Pra tá tava	Para está estava
Ditongação	Mais nois faiz caramgueijo	mas nós faz caranguejo
Nasalização	vontando simundou aninversario fincamos brinquendos muinto	voltando se mudar aniversário ficava brinquedos muito
Desnasalização	brica irma gete encotrou tabém bricadeiras	brincar irmã gente encontrou também brincadeiras
Vocalização	finau	final

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

Como podemos observar, os desvios do tipo 2, decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita, podem estar associados a processos fonético-fonológicos que ocorrem em palavras na fala dos alunos. Como sugere Bortoni-Ricardo (2005), podem indicar o perfil sociolinguístico dos alunos, pois situações linguísticas ou extralinguísticas podem influenciar ou não nas regras fonológicas e levar os alunos a criarem suas próprias regras para escrita. Relembramos que os desvios de ortografia não são aleatórios, como bem explica Cagliari (1990, p. 53): “os erros cometidos pelos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala”, ou seja, o aluno baseia-se na imagem acústica (forma fonética) para realizar a escrita ortográfica.

No presente estudo, foram encontrados, como vimos anteriormente, os desvios de ortografia, representando fenômenos fonológicos de: Aférese, Apagamento do /R/, e de vogal Ditongação, Monotongação, Alçamento, Nasalização e Desnasalização. Casos de grafia variável de fenômenos fonológicos já foram encontrados no português brasileiro (PB) e estudados em outras pesquisas, como as de Cagliari (2002), Bortoni Ricardo (2005), Seara, et al. (2011), Sene (2018) e Sene e Barbosa (2018).



Dentre as ocorrências do Tipo 2, também encontramos situações de hipersegmentação e hipossegmentação, em que os alunos deixam um espaço ou unem palavras, como em “em bora” e “denovo” (TENANI, 2004). Vejamos os casos encontrados:

**Quadro 3** – Casos de hiper e hipossegmentação presentes na escrita dos alunos

	Participante	Desvio	Padrão
Hipersegmentação	004	por que	porque
	005	de mais	demais
	005	em bora	embora
	012	a te	até
	015	ea gora	e agora
	015	por que	porque
	015	de mais	demais
	019	que rido	querido
	022	de baixo	debaixo
	028	nem um	nenhum
	031	i comendada	encomendada
	033	em tão	então
	036	de mais	demais
	037	em fim	enfim
Hipossegmentação	001	agente	a gente
	002	para aprai	à praia
	003	denovo	de novo
	005	prair	ir para aí
	006	porisso	por isso
	010	comas	com as
	012	alende isso	além disso
	015	lidar	lhe dar
	015	ena	e em
	015	tiamo	te amo
	019	poriço	por isso
	019	simudar	se mudar
	019	simudou	se mudar
	026	simuda	se muda
	026	ajente	a gente
	026	lana	lá na
	026	medrecupo	Desculpe-me
	027	agente	a gente
	031	levalo	levá-lo
	033	estavala	estava lá
034	anoite	à noite	
034	purutimo	por último	

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

Conforme explica Bortoni-Ricardo (2005), é difícil para o aluno que não relaciona a fala com a escrita perceber a diferença entre o vocábulo fonológico e vocábulo mórfico, gerando a hipossegmentação das palavras em um único vocábulo formal. O inverso também

pode ocorrer, por motivações prosódicas, ou seja, os alunos não reconhecem os limites gráficos das palavras e cometem a hipersegmentação.

Uma situação que nos chamou muito a atenção foi a ausência de casos de redução da marca morfêmica de gerúndio (por exemplo, “\*falano”/falando), tão comum na fala dos brasileiros. Esse resultado pode evidenciar que essa turma já consolidou o aprendizado a respeito desse fenômeno fonológico e separa o que pertence ao campo da fala e o que pertence ao campo da escrita, não fazendo, neste caso, a transposição da fala para a escrita.

Como podemos observar, é necessário também atividades que foquem os casos de transposição da fala para a escrita. Os resultados nos auxiliaram na elaboração do Caderno Didático com atividades que focam esses casos.

Além dos desvios do Tipo 1 e do Tipo 2, encontramos alguns casos que merecem uma atenção especial, pois nem representam a transposição de hábitos de fala, nem arbitrariedade do sistema ortográfico. São eles:

**Quadro 4 – Ocorrências do Tipo 3 (casos especiais)**

Participante	Desvio	Forma padrão
002	emportante	importante
002	se diverti	me diverti
002	eu para	eu vou para
003	irei provavelmente ir aí	irei provavelmente aí
004	verias	férias
004	inesquecível	inesquecíveis
	eu gostei	eu gosto
015	ne	em
017	e tanto	em tanto
019	conhecir	conheci
	jivaniudo	givanildo
	tem	ter
	soudade	saudade
020	caranhegos	caranguejos
026	snhora	senhora
	moito	muito
	lance	lanche
	combi	comi
033	ma	na
	mo	no
	mos	nós
	mus	nos
	vam	vã
	mada	nada
	mois	nós

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

Em alguns casos do Quadro 4, temos a hipercorreção, como em “\*empportante” (importante), situação em que o aluno corrige a escrita equivocadamente por associação a outros casos (por exemplo, lembra que em “menino” pronuncia-se o primeiro “e” como [i], mas grafa-se com a letra “e”). Há ainda casos em que o aluno, provavelmente, confundiu o desenho da letra (como troca de “n” por “m” e vice-versa), nas palavras como “\*ma”(na), “\*mada” (nada), etc.

Por fim, consideramos ainda, na elaboração de nosso Caderno Didático, desvios encontrados nas produções dos alunos não tipificados nas categorias anteriormente mencionadas, mas que acreditamos serem relevantes e relacionados à ortografia. São eles: a separação de sílaba (Quadro 5) e trocas de letras maiúsculas por minúsculas (e vice-versa) (Quadro 6):

**Quadro 5** – Desvios de separação de sílaba

Participante	Desvio	Padrão
001	prime-iro	primei-ro
017	dino-ssauro	dinos-sauro
018	min-ha, comem-orar	mi-nha, comemo-rar
006	no-õ	Não
008	ta-mbém	também
024	tin-ha	ti-nha
034	chega-ndo	chegan-do
036	importa-nte ele-s	importante eles

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

**Quadro 6** – Trocas de letras maiúsculas/minúsculas

Participante	Desvio	Padrão
005	thauanne	Thauanne
007	bahia	Bahia
015	Quando – Amar- Eu	quando - amar - eu
017	peirópolis	Peirópolis
018	frutal	Frutal
020	alagoas	Alagoas
023	frutal	Frutal
027	uberaba	Uberaba
036	barretos	Barretos

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

Observamos ainda a presença do marcador conversacional “aí” nas produções de alguns alunos, demonstrando que a oralidade está, propriamente, na sua posição como prática social. O aluno completa o sentido da mensagem nas produções com o emprego de “aí” como uma das formas de representação da língua, como verificamos abaixo:

**Quadro 7 – Uso do marcador conversacional AÍ**

Informante	Quantidades de usos do AÍ
001	3
005	6
012	1
013	4
017	4
018	3
020	2
TOTAL	23 ocorrências

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2019.

Apesar de não ser um “problema de ortografia”, o uso deste marcador conversacional representa uma transposição da fala para a escrita e acreditamos ser pertinente considerar esses resultados na elaboração de nossas atividades. Por fim, é importante ressaltar que foram encontrados ainda desvios de pontuação e concordância (verbal e nominal) (Apêndice H, p. 195), mas esses casos extrapolam os limites desta pesquisa, pois envolvem também análises morfossintáticas. Reconhecemos essas inadequações de escrita, mas reforçamos que o foco desta pesquisa é a ortografia.

Assim, partindo dos resultados da análise do livro didático e dos desvios de ortografia encontrados na escrita dos alunos do sexto ano, elaboramos as atividades que compõem nosso Caderno Didático.

## 5 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO: CADERNO DIDÁTICO

Nesta seção, apresentamos a organização do Caderno Didático e descrevemos a sua aplicação em sala de aula.

O Caderno Didático (intervenção em sala de aula desta pesquisa) elaborado pode ser aplicado nas aulas de língua portuguesa, principalmente, para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II. Buscamos elaborar atividades que focalizam os desvios do Tipo 1 e do Tipo 2 encontrados na escrita dos participantes desta pesquisa. Nossa intenção é promover situações reflexivas, considerando a variação linguística. Buscamos, assim, seguir uma pedagogia mais sensível às variações linguísticas, como propõem Bagno (2007) e Zilles e Faraco (2015), uma pedagogia da variação linguística.

As sugestões de atividades, ora apresentadas neste Caderno didático, tem a intenção de intervir nos principais desvios ortográficos cometidos por alunos do sexto ano de Ensino Fundamental II de uma escola pública da cidade mineira de Conceição das Alagoas. As atividades foram elaboradas a partir da experiência docente como professora neste nível de escolarização. Conta com atividades que permitem ao aluno a observação, a reflexão e a construção de seu conhecimento. As atividades foram elaboradas através de situações apresentadas pela turma durante as produções escritas pelos alunos, portanto sugerimos ao professor que faça um levantamento do perfil sociolinguístico de suas turmas para adequação da aplicação destas propostas de atividades.

Consideramos como “Caderno Didático” um caderno de sugestões práticas a serem desenvolvidas, no caso desta pesquisa, para o ensino de língua portuguesa. Dessa forma, visamos elaborar um Caderno Didático “que permita capacitar o professor na obtenção de alternativas além da aula tradicional” (GARRIDO, 2017, p.12). Nosso caderno é destinado ao professor de língua portuguesa do sexto ano do Ensino Fundamental II para que possa, partindo desse instrumento (fazendo, inclusive, adaptações que achar pertinente) trabalhar de maneira reflexiva questões relacionadas à ortografia e à influência da fala na escrita. Nosso Caderno, então, é um convite a pensar e não um conjunto de explicações teóricas exaustivas, possibilitando a abertura para o acolhimento do imprevisível (que pode aparecer em sala de aula), e para que o aluno possa produzir seu próprio movimento de conhecimento.

Além disso, para construir o caderno, partimos de uma proposta de reeducação sociolinguística (BAGNO, 2007, p.84-85), sendo assim, o material, além de abordar questões de ortografia, deve:

- Levar o aluno a conhecer diferentes variações linguísticas (não apenas as que o livro didático apresenta, como a geográfica e lexical);
- Fazer o aluno se conscientizar (e não aceitar) dos valores que existem na sociedade em relação a determinadas variações linguísticas;
- Fazer o aluno reconhecer que é capaz de se expressar e se comunicar bem e que sua variedade linguística não é “errada”;
- Promover a autoestima linguística dos alunos;
- Garantir o acesso dos alunos a outras formas de falar e de escrever, ampliando seu repertório comunicativo;
- Promover o reconhecimento da diversidade linguística do país e o quão positivo e enriquecedor isso é;
- Fazer o aluno refletir sobre os fenômenos linguísticos e as estruturas que os explicam/justificam;
- Desconstruir o preconceito linguístico;
- Conscientizar o aluno do poder da linguagem e de que a língua pode ser usada como instrumento de promoção e de repressão/discriminação social.

A estrutura e a aplicação do caderno de atividades são descritas a seguir.

## 5.1 DESCRIÇÃO DO CADERNO DIDÁTICO

As atividades elaboradas para o Caderno Didático têm como base a recorrência dos tipos de desvios ortográficos apresentados nas produções textuais analisadas, ou seja, priorizamos aqueles que apresentaram maior preponderância; também consideramos a análise do livro didático do sexto ano que é utilizado pelo professor, uma vez que o Caderno Didático proposto serve como material complementar.

Assim, o **Caderno Didático** conta com a seguinte estrutura:

- I. Apresentação;
- II. Conceitos teóricos: apresentação sucinta de alguns conteúdos (voltado para o professor);
- III. Proposta de Atividades: reunidas as atividades elaboradas focalizando ortografia, as relações entre texto falado e texto escrito e variação linguística. Esta seção está dividida em duas partes: a primeira, com orientações didáticas ao

professor, e a segunda, com as atividades organizadas sem observações aos professores, para serem aplicadas aos alunos;

Para que os alunos possam refletir sobre as especificidades que permeiam a modalidade falada e a modalidade escrita, a nossa proposta de intervenção consiste em atividades de comparação e transformação de um texto elaborado em uma situação (prática social) da modalidade falada para um texto na modalidade escrita. Dessa forma, utilizamos textos-base, nas questões, que representem uma situação de fala, considerando a variedade linguística.

## 5.2 RELATO DA APLICAÇÃO DO CADERNO DIDÁTICO

Nesta seção, apresentamos o relato da aplicação do Caderno Didático em relação às atividades propostas de aplicação em sala de aula com o objetivo de complementar o material utilizado pelo professor de sexto ano do Ensino Fundamental. O Caderno Didático (apêndice B, p. 123) traz orientações ao professor mediante o levantamento feito através dos desvios apresentados nas produções textuais de alunos nesse mesmo nível de aprendizagem.

### 5.2.1 Aplicação da proposta I:

O enunciado da primeira proposta do Caderno Didático é:

**PROPOSTA I:** Observe estas palavras que foram extraídas de produções textuais escritas por alunos de sexto ano do Ensino Fundamental:

piscina, cachaça, nossa, texto, assar, cansados, abraços, experiência, sempre, pensando, almocei, capaz, seguinte, exposição, praça, inesquecível, feliz, licença, explosão, descemos, passear, doces, exceção, cresceu, começou, passei, cresça, desceu, escola, celular, cega, excesso.

Solicitamos aos alunos a leitura das palavras com atenção nas letras que possuem o som de /s/. E pedimos-lhes que as organizassem, em grupos, de acordo com a letra que possuísse o som de /s/, por exemplo, em “cachaça”, o “ç” tem som de /s/. Orientamos que poderiam organizar em forma de tabela ou em grupo de palavras com as letras que representam o som de /s/.

Responda:

- a) Destaque em cada palavra as letras que representam o som de /s/.
- b) Conclua: Que letras representam o som de /s/ nas palavras apresentadas e o que isso evidencia sobre a convenção ortográfica?
- c) A que conclusões podemos chegar a partir destas ocorrências para explicar a representação gráfica do som de /s/?

Essa atividade foi aplicada em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental com 37 alunos, com faixa etária de 11 anos. A aplicação foi realizada em quatro aulas de 50 minutos cada. Toda a atividade foi copiada do quadro. Os alunos leram a proposta e explicaram o que entenderam da atividade e complementamos o entendimento com sugestões e exemplos para o desenvolvimento das respostas.

No decorrer da realização da atividade, os alunos interagiram e participaram bastante esclarecendo suas dúvidas, questionando uns aos outros e apresentando conclusões na construção de seus conhecimentos. A atividade requer atenção individual para atendimento das dificuldades porque provoca entendimentos específicos de cada aluno.

Durante a correção, os alunos colocaram que observam muito a variedade linguística utilizada pelos colegas e que muitos falam de forma diferente. Demonstraram a compreensão de que várias letras são utilizadas na escrita para representar o fonema /s/. E demonstraram também que uma mesma letra não produz o mesmo som, como por exemplo a letra “c” nas palavras celular e escola. Discutimos sobre o fato de algumas representações ortográficas terem a possibilidade de construção de regras para sistematizar sua ocorrência e outras não.

Concluimos, a partir da resolução de atividades reflexivas de observação, de análise e de comparação, que os alunos conseguiram chegar às seguintes conclusões: “ O fonema /s/ pode ser representado na escrita por várias letras”. Sabemos que não significa que adquiriram um domínio com essas representações gráficas, mas que a atividade despertou nos alunos uma reflexão positiva quanto à escrita.

E para concluir esta primeira proposta de atividade, realizamos uma atividade recreativa da seguinte forma:

Primeiramente combinamos com a turma uma representação com uma expressão corporal para representar algumas letras, como por exemplo: a letra “x” foi representada, cruzando os dois braços para ficarem parecidos com um x, a letra “c” foi representada em forma do sinal de libras. Já o “ç” foi c em forma de libras com um diferencial para representar



a cedilha, a letra “z” um rebolado, a letra “s”, sendo uma mão, formando a letra s e as letras “ss” foram representadas com as duas mãos paralelas formando os “ss”.

Os alunos se posicionam em círculo e à medida que o professor fala eles representam a expressão corporal combinada para o tipo de ortografia que cada palavra tem. Eles, conforme o combinado, permanecem na atividade os que vão acertando. E assim até a classificação final estabelecida: podendo ser até os três últimos colocados ou até o último colocado por rodada. Os alunos vencedores de cada rodada receberam um bombom como prêmio e como forma de incentivo.

### **As palavras trabalhadas nessa atividade foram:**

redação, edição, professor, ensinamento, cidade, passarela, repercussão, resolução, avaliação, promoção, possibilidade, feliz, condição, língua, verificação, massa, comemoração, sentinela, sempre, exemplar, proteção, parecer, concretizar, herança, convencional, calças, pessoas, inovação, começo, contexto, oficina, diferença, atenção, emoção, alfabetizar, ordenação, informação, reflexão, agrotóxico, cabeça, interesse, tradicionalmente, mediação, coleção, criação, navegação, periodicidade, conheça, assunto.

A execução dessa atividade proporcionou aos estudantes uma forma divertida de estabelecer uma relação de uso de algumas letras. No decorrer desta atividade os desvios ortográficos ainda persistem, mas consideramos normal a ocorrência deles devido à faixa etária dos alunos contemplados nesta pesquisa. Sugerimos que esses desvios ortográficos poderão ser superados com um processo contínuo e sistemático do ensino de ortografia no decorrer de sua vida estudantil. Realizamos a atividade em uma aula de 50 minutos.

### **5.2.2 Aplicação da proposta II**

O enunciado da segunda proposta de atividade do Caderno Didático é:

**PROPOSTA II:** Leia a fábula “A raposa e a cegonha” e destaque nela as palavras escritas com a letra “s”.

### A raposa e a cegonha

A raposa convidou a cegonha para jantar e serviu-lhe, em um prato raso, uma espécie de mingau.

A cegonha não conseguiu comer, por causa do seu bico comprido.

Querendo retribuir a gentileza da raposa, a cegonha serviu-lhe, no jantar, uma carne picada dentro de uma garrafa, e assim, a raposa não pôde comê-la.

**Moral:** “Cada um deve sofrer, com resignação, aquilo de que deu exemplo”.

<http://brunojornalpontocom.blogspot.com.br>

- a) Observe se os sons da letra “s”, em todas as palavras destacadas por você, são os mesmos para todas as palavras ou apresentam sons diferentes? Se as palavras apresentarem sons diferentes, quais são os sons que a letra “s” pode representar?
- b) Escreva outras palavras escritas com a letra “s” e apresente o som da letra “s” em cada palavra citada por você.

Ainda apresentamos para a turma, como forma de coleta de resultados e como forma de avaliação em relação aos sons e às letras os seguintes itens para apreciação:

Identifique os itens que expressam essas conclusões:

- 1 - ( ) Um fonema pode ser representado na escrita por uma ou por várias letras.
- 2 - ( ) Uma letra pode representar diferentes fonemas.
- 3 - ( ) Um fonema será sempre representado por uma única letra.
- 4 - ( ) Uma letra só pode representar um fonema.

Justifique as respostas que você não assinalou.

aulas Como justificativa, os alunos, para os itens não assinalados, disseram que o fonema /s/ pode ser representado na escrita pelas letras: “sc”, “ç”, “ss”, “x”, “s”, “c”, “z”, “sc”, “xc”, “sç”. Uma justificativa coerente e expressa um entendimento consciente de que um fonema pode ser representado por várias letras.

E apresentaram como outra justificativa: “Uma letra pode representar outros sons, como em “exposição” a letra “s” tem som de /z/ e em “pensando” a letra “s” tem som de /s/. A realização da atividade ocorreu em duas de 50 minutos cada. Os alunos não tiveram

dificuldades para realizar a proposta II e foi possível refletir sobre letras e fonemas. Podemos concluir que os objetivos foram alcançados de forma satisfatória.

### **Atividade recreativa: SAPO OU ZEBRA!**

Para realização desta atividade os alunos ficaram em pé, formando sete filas. E ouviram com atenção as palavras pronunciadas pelo professor para relacionarem cada palavra à sua forma escrita, assim: A palavra escrita com a letra “s”, eles se posicionaram agachados, imitando um sapo e a palavra escrita com a letra “z”, posicionaram-se em pé, conforme uma zebra.

As palavras trabalhadas nessa atividade foram:

sugestões, gostoso, ensinar, feliz, sinto, separação, rasura, arraso, firmeza, quiser, improviso, azaleia, riqueza, casa, pousada, universo, azul, vaso, pobreza, análise, limpeza, franqueza, presilha, honradez, clareza, freguesia, beleza, leveza, ausente, sumário, pureza, situação, surpreenda, sustentável, talvez, sócio, sedução, sangue, delicioso, consultoria, tristeza, exposição, delicioso, sentimento, escassez, poesia, cheiroso, sozinho, feroz, desenho, fazenda, depois, cozinha, pesadelo, mais, riqueza, improviso, maravilhoso, produzir, voz, após, frase, nós, azulado, avestruz, luz, casado, mesa, azedo, atrás, atrasado, pesado, camisa, vez.

A atividade realizada foi prazerosa e os alunos se esforçaram bastante para concluí-la com êxito. Os alunos foram participativos na realização dessa atividade. Essa proposta foi realizada em uma aula de 50 minutos. E avaliada coletivamente como uma atividade que leva os educandos a refletirem acerca dos desvios ortográficos.

### **5.2.3 Aplicação da proposta III**

O enunciado da terceira proposta de atividade do Caderno Didático é:

#### **PROPOSTA III: Jogo das palavras.**

Para realização do jogo de palavras, os alunos formaram grupos com cinco participantes, foi definido através de sorteio o primeiro grupo e os demais grupos seguiram a posição na sala. Os alunos pesquisaram em jornais ou revistas, por cinco minutos cada tipo de ortografia sugerida por nós, seguindo essa ordem: palavras com as letras “ss”, “ç”, “xc”, “c”, “s”, “sc”, “x”. Os grupos escolheram as palavras para os integrantes do grupo sequencial

escreverem, com letras grandes, nas tiras de papel que entregamos aos grupos. No momento solicitado os alunos mostraram à turma a forma como escreveram e os grupos que acertaram marcaram pontos e os que erraram não pontuaram. O grupo que conseguiu o maior número de acertos foi o vencedor.

Os alunos concluíram que a letra “s” pode representar som de /z/ e som de /s/ e ser representada na escrita por várias letras. Eles escreveram as observações que perceberam durante a realização dessa atividade. A proposta foi realizada em duas aulas de 50 minutos cada. Observamos que a realização de atividades em grupos possibilita troca de conhecimentos e a divergência de opiniões durante a definição da escrita das palavras. Outra questão importante que observamos que mesmo divergindo em algumas escolhas, o respeito foi permanente com os colegas. Concluímos que os alunos perceberam que a escrita requer mais atenção e gera mais dúvidas do que a fala. Foi uma atividade interativa e muito produtiva, na qual todos os alunos participaram efetivamente, auxiliando uns aos outros e mostraram que o espírito competitivo deles está bem desenvolvido e sabem respeitar regras e opiniões diferentes.

Os estudantes concluíram que a escrita de algumas palavras gera dúvidas e quando precisam escrevê-las de acordo com a norma ortográfica não sabem como fazer. Sentiram necessidades de pesquisar a escrita de algumas palavras em dicionários ou na internet.

#### **5.2.4 Aplicação da proposta IV**

O enunciado da quarta proposta de atividade do Caderno Didático é:

**PROPOSTA IV:** Dinâmica: Cartaz de ortografia: X ou CH.

Com o objetivo de trabalhar o “x” e o “ch” com o mesmo som, levamos para a sala de aula duas folhas de papel Collor set com os seguintes enunciados: Na primeira folha estava escrito: PALAVRAS COM “X” / e na segunda folha: PALAVRAS COM “CH”. Explicamos que todas as palavras, desta atividade, apresentam o mesmo som, como por exemplo: “chalé”, “xícara” e outras palavras foram citadas pela professora e os alunos participaram com alguns exemplos também.

Distribuímos para os alunos cinco fichas com palavras e pedimos para eles completarem as lacunas com as letras com “x” ou “ch” nas fichas que receberam. Após o preenchimento, fizemos a leitura das palavras, uma a uma, e perguntamos à turma qual é a

letra ou quais eram as letras que completavam a lacuna de cada palavra. Pedimos aos alunos para ficarem atentos e verificarem se escolheram a(s) letra(s) adequada(s) para completarem as lacunas das palavras que receberam. Explicamos aos alunos que, em caso de dúvidas, poderiam consultar o dicionário ou outra fonte de pesquisa. Feita essa correção, os estudantes apresentaram suas palavras à turma e, em seguida, colaram as fichas nas folhas com os enunciados. Os cartazes foram fixados na sala de aula para leitura em momentos convenientes e também para servirem de banco de pesquisa para os alunos em outros momentos.

**As palavras para a realização dessa atividade foram:**

cheque, coxinha, cachoeira, enxuto, enxurrada, crochê, queixo, faxina, enchente, mexer, faixa, deixou, cachimbo, caxumba, xingar, preencher, cocheira, enxoval, enxame, bexiga, chapéu, cachorro, ameixa, charuto, chiclete, chupeta, rancho, rouxinol, tacho, lagartixa, flecha, salsicha, chuteira, chaveiro, caixa, mexerica, puxar, chinelo, choque, chicote, achei, colcha, chácara, cachaça, chique, sanduíche, chuveirada, achar.

baixo, enxaqueca, cheio, enxerido, enxugar, xícara, chuchu, chuveiro, xereta, cheio, encharcar, fechadura, cochichar, engraxate, graxa, lixo, luxo, bruxa, cochilar, bucha, pechincha, xarope, chocolate, borracha, mexerico, churrasco, peixe, mochila, abaixar, gaúcho, lancha, paixão, luxuoso, chimarrão, mexicano, enxugar, enxaguar, enxada, xale, tocha, xerife, xaveco, roxo, bolacha, chateada, fechado.

Propomos aos alunos responderem estas questões como forma de interação entre a atividade e as respostas apresentadas por eles.

- a) Escrevam mais dez palavras escritas com as letras “x” ou “ch”, com o mesmo som das palavras dos cartazes.
- b) A que conclusões vocês chegaram quanto à escrita e à fala em relação às palavras dos cartazes.
- c) Escolham cinco palavras e formem uma frase com elas.

Para a realização dessa proposta, foram utilizadas duas aulas de 50 minutos cada e foi possível mostrar aos alunos a semelhança de som produzido por essas letras e a diferença

no registro escrito desses sons. Alguns alunos apresentaram dificuldades na complementação de palavras que não são utilizadas constantemente por eles, como por exemplo: rouxinol, enxerido, xaveco, pechincha, tacho e mexerico. Explicamos as regras que normatizam o uso dessas letras, sendo que essas são regidas, fundamentalmente, pela história das palavras. E esclarecemos que mediante uma dúvida é necessário consultar uma fonte de pesquisa. A atividade foi bastante proveitosa porque os alunos perceberam bem que essas palavras apresentam uma mesma pronúncia, embora apresentem grafias diferentes. A colocação dos cartazes na sala de aula serviu de pesquisa durante outras aulas e quando os estudantes sendeparavam com palavras que se assemelhavam a essa questão faziam colocações ou sugeriam inclusão de novas palavras nos cartazes.

Após o término dessa atividade, como revisão das conclusões apreendidas, fizemos uma atividade como forma de recreação com o intuito de verificar a aprendizagem dos alunos.

**Atividade recreativa:** Jogo do “x” ou “ch”!

Solicitamos aos estudantes a formação de cinco grupos e o primeiro grupo posicionou em uma linha estabelecida na sala. Os alunos, ao ouvir a palavra dita pelo professor, pularam para a direita quando a palavra era escrita com a letra “x” e pularam para a esquerda quando a palavra era escrita com as letras “ch”. O último aluno de cada grupo participou de uma rodada final para chegar ao vencedor do jogo.

**Nessa atividade foram trabalhadas essas palavras:**

mexicano, chacina, enxergar, xenofobia, machismo, ameixa, chulé, enxaqueca, chamego, trouxa, mexido, chofer, abacaxi, chuchu, machucar, xarope, xará, preenchido, manchete, xampu, capixaba, inchado, chateado, xaxim, laxante, chute, recauchutar, rixa, capricho, chicotada, vexame, apetrecho, funcho, desleixo, abaixo, murchar, bolacha, pichar, frouxo, chumbo, churros, enxerto, enxofre, chumaço, chácara, brecha, salsicha, xavante, recheio, charada, cachecol, debochado, almoxarifado, chuvisco, chumaço, chacota, aconchegado, chiqueiro, gancho, praxe, cachimbo.

Essa atividade surtiu uma participação coletiva da turma, os alunos gostaram muito e tiveram muito interesse em permanecer na recreação. Algumas palavras provocaram estranhamento nos alunos por desconhecerem as palavras ou por serem de pouco uso por eles.

Houve interesse por parte dos alunos em pesquisarem a escrita de certas palavras. Realizamos a atividade em uma aula de 50 minutos. Consideramos que a atividade despertou nos alunos atenção para o fato de palavras apresentarem o mesmo som, mas terem de ser escritas com grafemas diferentes.

### 5.2.5 Aplicação da proposta V

O enunciado da quinta proposta de atividade do Caderno Didático é:

**PROPOSTA V:** É divertido brincar com as palavras da nossa língua. Nesta aula, você vai se divertir com um jogo bem interessante. *Stop* ou adedanha!

Como é um jogo muito comum entre os alunos, pedimos para eles desenharem uma tabela de seis colunas por sete linhas, em uma folha de papel e preencherem as colunas conforme as determinações a serem escritas na primeira linha de cada coluna:

**1ª coluna:** palavra escrita com a letra “s” com som de /z/, como, por exemplo, o “s” do início da segunda sílaba de “casa”.

**2ª coluna:** palavra escrita com letra “j” com som de /gê/ /z/ como, por exemplo, o “j” da primeira sílaba da palavra “jogador”.

**3ª coluna:** palavra escrita com letra “x” com som de /ks/ como, por exemplo, o “x” da palavra “reflexo”.

**4ª coluna:** palavra escrita com letra “x” com som de /s/ como, por exemplo, o “x” da palavra “explosão”.

**5ª coluna:** palavra escrita com a letra “x” com som de /ch/ [j] como, por exemplo, o “x” da palavra “ameixa”.

**6ª coluna:** palavra escrita com letra “ç” com som de /s/ como, por exemplo, o “ç” da palavra “coração”.

Neste momento, perguntamos aos alunos se compreenderam as determinações estabelecidas em cada coluna e exemplificamos com mais uma palavra de cada coluna para melhor esclarecimento da proposta.

Palavra escrita com a letra “s” com som de /z/. Como, por exemplo, o “s” do início da segunda sílaba de “casa”.	Palavra escrita com letra “j” com som de /gê/ ou /z/, como, por exemplo, o “j” da primeira sílaba da palavra “jogador”	Palavra escrita com letra “x” com som de /ks/, como, por exemplo, o “x” da palavra “reflexo”.	Palavra escrita com letra “x” com som de /s/, como, por exemplo, o “x” da palavra “explosão”.	Palavra escrita com a letra “x” com som de /ch/ ou [ʃ] como, por exemplo, o “x” da palavra “ameixa”.	Palavra escrita com letra “ç” com som de /s/ como, por exemplo, o “ç” da palavra “coração”.

Foi apresentada aos alunos, em forma de cartaz, uma lista de palavras para eles selecionarem a palavra adequada, conforme as indicações estabelecidas nas colunas da tabela produzida por eles. Pedimos aos alunos para preencherem uma linha inteira da tabela. E o primeiro a completar a linha inteira, imediatamente grita “stop”! E assim os outros participantes interrompem o preenchimento do jogo de suas tabelas e é começada a análise das respostas e a contagem de pontos. Cada acerto corresponde a dez pontos. Caso o aluno tenha escrito alguma palavra em desacordo com as normas da escrita ou relacionado alguma palavra fora da solicitação de cada enunciado o jogo continua até o próximo gritar “stop”!



<b>Lista de palavras para a primeira rodada do jogo</b>
---------------------------------------------------------

interesse, nossa, casado, sarjeta, táxi, extraordinário, coxinha, cansados, começou, viagem, sempre, decidir, infância, contágio, engessar.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Lista de palavras para a segunda rodada do jogo</b>
--------------------------------------------------------

passado, descemos, visitar, gorjeta, tóxico, experiência, queixo, licença, sargento, doces, pensando, possível, infância, acessível, escassez.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Lista de palavras para a terceira rodada do jogo</b>
---------------------------------------------------------

almocei, piscina, meses, traje, afixar, inexperiência, faixa, creança, infância, jogador, beijava, conhecimento, hospício, viajante, nasceu.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Lista de palavras para a quarta rodada do jogo</b>
-------------------------------------------------------

piscina, inesquecível, coisa, viajei, fixo, máximo, juramento, mexer, praça, sarassem, existe, assar, nascer, nascimento, passado, prazer.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Lista de palavras para a quinta rodada do jogo</b>
-------------------------------------------------------

seguinte, marcante, arrasar, jiboia, toxinas, pretexto, deixava, invenção, excepcional, japonês, correnteza, massa, discípulo, horóscopo, sobancelha.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Lista de palavras para a sexta rodada do jogo</b>
------------------------------------------------------

camisa, Campinas, acarajé, caranguejo, taxímetro, mexerica, fumaça, enchente, chuteira, missa, gente, inchado, crescimento, sempre.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Solicitamos que, ao final do jogo, a tabela de todos os alunos deve estar completa conforme a correção apresentada depois de cada rodada. E solicitamos ainda a leitura de cada coluna para estabelecimento de conclusões possíveis para cada determinação. As conclusões deverão ser anotadas no caderno.

Essa atividade foi realizada em duas aulas de 50 minutos cada. A atividade teve resultado significativo em relação à aprendizagem porque os alunos conseguiram perceber que, na língua portuguesa, nem sempre um fonema corresponde a uma única letra, por exemplo, das letras “j” e “g”. Elas podem ter o mesmo som antes de determinadas vogais e

sons diferentes antes de outras e ainda relataram que, por esse motivo, é que surgem dúvidas quanto à grafia de palavras que apresentam os sons de “gê” e “guê”.

Outra conclusão a que eles chegaram é que a letra “s” tem som de /z/ em algumas palavras e em outras não. E que a letra “x” tem som de /ks/, /s/, /f/. Eles não tiveram dificuldades de perceberem esses sons. E por último registraram que a letra “ç” tem som de /s/ e que a letra “ç” aparece antes das vogais “a”, “o”, “u”. O interessante dessas conclusões é que os próprios alunos elaboraram suas observações, isso mostra o entendimento sobre situações que antes não percebiam.

### 5.2.6 Aplicação da proposta VI

O enunciado da sexta proposta de atividade do Caderno Didático é:

#### **PROPOSTA VI:** Jogo das cartas

Nessa atividade os alunos formaram grupos com quatro participantes em cada. E entregamos a cada grupo cartas com as seguintes letras: **s, rr, ç, z, c, x, sc, ss, ch**. Escrevemos, uma por uma, as palavras no quadro deixando a lacuna para os participantes dos grupos escolherem a carta com a letra correspondente para completar a palavra. Neste momento os alunos trocaram ideias com os colegas de grupo para definirem a letra que iriam apresentar quando solicitado. A(s) equipe(s) que acertou ou as que acertaram marcam os pontos combinados. A equipe que mais acertou venceu o jogo.

Durante o jogo, os alunos copiaram as palavras no caderno e ao final fizeram a leitura para memorização da escrita e elaboraram algumas conclusões a que eles chegaram através desta leitura e com a execução da atividade. Eles apresentaram as conclusões para a turma.

**As palavras da primeira rodada foram:**

civili\_ção, an\_iedade, pa\_ado, pe\_incha, simpatia\_ar, flore\_er, pró\_imo, co\_enteza, e\_ame, palá\_io, fle\_a, abra\_os, de\_emos, \_ega, fi\_o, su\_esso, ma\_ucado, me\_ido, \_ateado, cre\_imento, e\_periência, escasse\_, e\_istência, na\_imento, conhe\_imento, conclu\_ões, tó\_icos, po\_ibilidades, correspondên\_ia, enge\_ar, pi\_ina, inesque\_ível, pa\_eio, co\_inha, ca\_oça, de\_ida, pu\_ar, vi\_itar, exce\_ão, chima\_ão, pra\_er, come\_amos, almo\_o, fai\_a, dei\_ou, intere\_e, progre\_o, \_inelo, e\_plosão, inven\_ão, \_ampu, tape\_aria, infân\_ia, en\_ergar, a\_ulejo, e\_periência, escasse\_, sara\_em, e\_istência, na\_imento, conclu\_ões, tó\_icos, po\_ibilidades, co\_espondência, enge\_ar, corre\_ão.

**Fizemos uma segunda rodada com essas palavras:**

hipnoti\_ar, aten\_ão, chafari\_, fa\_ada, fertili\_ante, obe\_a, frie\_a, framboe\_a, e\_tensão, coa\_ar, con\_iência, a\_etinado, hortên\_ia, gira\_ol, exce\_ivo, pra\_e, convic\_ão, he\_itar, ca\_ambu, metamorfo\_e, di\_ípulo, cicatri\_, correla\_ão, o\_ilar, au\_ílio, ê\_odo, burgue\_a, ojeri\_a, café\_al, a\_essório, ace\_o, ca\_ossel, gan\_o, preten\_ão, pro\_issão, obse\_ão, a\_essível, \_ebo, propen\_ão, impre\_ão, essen\_ial, excur\_ão, ma\_agista, re\_urreição, \_ossegar, a\_afrão, acide\_, alma\_o, ma\_aroça, \_ensura, contor\_ão, ma\_arico, maci\_o, mi\_anga, descan\_o, preten\_ão, láte\_, esva\_iar, impre\_indível, mini\_aia, e\_pectativa, su\_itar, le\_a, submi\_ão, su\_essivo, remor\_o, a\_esso, propen\_ão, far\_a.

Além da atividade realizada com as cartas, os alunos também fizeram uma pesquisa:

a) Pesquise o significado das palavras desconhecidas por você e escolha três para a escrita de um parágrafo.

Para realizar as duas rodadas do jogo e a pesquisa foram necessárias quatro aulas de 50 minutos cada. Essa atividade foi bastante significativa na aprendizagem dos alunos, mesmo mostrando algumas dúvidas durante a escolha da carta adequada para completar a lacuna das palavras. Os alunos discutiam, trocavam ideias e decidiam a carta com a letra que completava a palavra pela indicação da maioria dos participantes do grupo. E quando a escolha não era a adequada respeitavam a decisão a que tinham chegado.

Percebemos que alguns desvios ortográficos podem ser pelo pouco contato com o sistema ortográfico e pela deficiência que os alunos têm na aprendizagem das convenções ortográficas. E também percebemos que a troca ou o uso indevido de algumas letras podem ser sanados se a prática da reflexão for mais constante durante a realização de atividades da língua portuguesa.

A realização de pesquisas durante as aulas, como prática de aprendizagem, conduz os estudantes à construção do conhecimento por eles mesmos.

### 5.2.7 Aplicação da proposta VII

O enunciado da sétima proposta de atividade do Caderno Didático é:

Leitura de um texto que a personagem aprende a ler e a escrever observando as palavras e descobrindo como são formadas, através da descoberta das letras e suas combinações. Conheça e preste atenção para entender como se dá o processo de alfabetização desta personagem.

**PROPOSTA VII:** Faça a leitura do fragmento do texto “Uma palavra só”, de autoria de Ângela Lago. Você vai conhecer o trecho de uma história em que um príncipe foi castigado porque costumava dizer umas mentirinhas de vez em quando.

#### Uma palavra só

Era uma vez um rei mandão – como muitos – que resolveu castigar qualquer um que falasse uma mentira (mentira pelo menos no seu ponto de vista). Mas a primeira vítima do castigo real foi o seu próprio filho, condenando a nunca mais abrir a boca para falar, a não ser, única e **exclusivamente**... a palavra “exclusivamente”.

O rei condenou todos os mentirosos do reino, inclusive o próprio filho, a dizer

exclusivamente uma palavra.

O ministro, ouvindo o desejo do rei, repetiu: Uma palavra, exclusivamente. O príncipe ao receber o castigo, ficou tão revoltado que abandonou o palácio e passou a correr o reino dizendo sempre a mesma palavra em todas as situações: exclusivamente.

Um dia ele encontrou em um circo uma contorcionista chamada Eva. Logo se **apaixonou** pela moça. Então, o que será que aconteceu? [...] Ele a seguia, tímido, meio longe.

Eva era fantástica. Sabia inclusive ler, o que era raríssimo naquele tempo. “Se ao menos eu soubesse ler e escrever”, pensava o príncipe.

Talvez por pena, a contorcionista, que passava seu tempo livre lendo romances, notando o interesse do príncipe pelas letras, decidiu que o ensinaria a ler e a escrever.

Escreveu bem grande EXCLUSIVAMENTE e tentou lhe ensinar as letras dessa palavra.

No princípio, para sermos sinceros, o príncipe não entendia nada. Eva repetia. Um dia já estava no finalzinho da palavra: -M-E-N, MEN, T-E. MEN-TE. MENTE.

De repente deu um clique no príncipe.

Ele pegou o lápis e com certa dificuldade - não muita - escreveu alguma coisa. Depois riscou umas letras.

~~EXCLUSIVAMENTE.~~

Deixou E- V-A.

Eva não aguentou e lhe deu um beijo. O príncipe tinha descoberto a maior maravilha. Agora por **exemplo**, se gritavam por ele, perguntando onde ele estava, podia pegar o C da sílaba CLU e o A que está em VAMENTE e dizer: CÁ.

Não era uma resposta muito longa, mas já era alguma coisa para quem tinha passado tanto tempo só com “exclusivamente”. E podia também inventar...

EXCLUSIVAMENTE

EXCLUSIVAMENTE

...palavras meigas para acarinhar a contorcionista. Mas... os candongueiros do reino, que não percebiam que as novas palavras estavam dentro da palavra exclusivamente, foram **mexericar** para o rei que o príncipe não estava lhe obedecendo.

E levaram o menino preso.

A contorcionista foi atrás e tentou explicar que o príncipe só usava as letras de exclusivamente. Mas o rei não queria saber das **explicações**.

- Bem... - disse sua majestade. - Se o príncipe responder a três perguntas simples, só

com a palavra exclusivamente, eu até lhe entrego minha coroa. Mas, se não der conta, vou ter que cortar a língua dele.

- Quantos anos você tem? Perguntou para começar.

- E-X-C-L-U-S-I-V-A-M-E-N-T-E. E soletrou o príncipe e repetiu de novo, falando bem alto as letras S- E- T- E e as outras bem **baixinho**.

- Oh céus! Então é mesmo verdade que só tem usado a palavra exclusivamente? - Assustou-se o rei.

O príncipe soletrou outra vez, gritando agora as letras S- I- M e sussurrando o resto.

- E quem foi que lhe ensinou esse truque dos diabos?

O príncipe apontou a contorcionista e de novo repetiu as letras de exclusivamente, enfatizando E- L- A.

Hoje, o príncipe fala o que ele quer e o rei sem a coroa, que não é mais o dono da verdade, anda tomando umas aulas com a contorcionista.

Lago, Ângela. **Uma palavra só**. São Paulo: Moderna, 1996.

Desenvolva as seguintes atividades:

1. Leia o texto atentamente, observe a palavra E X C L U S I V A M E N T E que está escrita no quadro, veja o raciocínio da personagem ao observar a palavra E X C L U S I V A M E N T E. Agora que você compreendeu o que a personagem fez, descubra outras palavras que são formadas com as letras da palavra E X C L U S I V A M E N T E.
2. Faça o mesmo com a palavra CONTORCIONISTA e encontre outras palavras dentro dela.
3. Se você tivesse que escolher uma única palavra para usar, qual seria esta palavra? Explique a escolha desta palavra e como a usaria com criatividade.
4. E você, se lembra de quando você aprendeu a ler e a escrever? Como isso aconteceu? Você também descobriu coisas interessantes sobre as palavras? Escreva sobre esse assunto.
5. Releia esta colocação presente no texto: "...palavras meigas para acarinhar a contorcionista". Cite palavras que você considera "meigas" e palavras consideradas "grosseiras".

6. Observe o sentido usado pelo emprego da palavra “exclusivamente” nesta frase: “... a não ser, única e exclusivamente... a palavra “exclusivamente”. O que você observou?
7. Localize no texto as palavras “inclusive e exclusivamente”, e copie as frases em que elas apareçam. Elas são palavras que produzem o mesmo sentido? Em caso negativo, explique a diferença.
8. As palavras destacadas no texto: **exclusivamente**, **baixinho**, **exemplo**, **explicações**, **mexericar** e **apaixonou** são escritas com a letra **x** com sons diferentes. Quais sons a letra **x** representa em cada uma destas palavras? A que conclusão se pode chegar em relação à fala e à escrita destas palavras. Releia o texto e verifique se há outras letras que produzem sons diferentes. Quais letras e em quais palavras?

A atividade proposta foi realizada em seis aulas de 50 minutos cada, duas aulas foram destinadas para a cópia das questões, duas para a execução das respostas e as outras duas para correção e discussão das atividades. Os alunos receberam uma cópia xerocada do texto para leitura e consulta durante a execução das questões propostas. Eles realizaram a proposta em duplas ou trios, escrevendo as respostas das questões no caderno para apresentação das mesmas no decorrer da correção.

A primeira leitura do texto foi realizada pela professora e acompanhada pelos alunos. Durante essa leitura foi registrado no quadro um passo a passo sobre o processo de aprendizagem da personagem do texto com o objetivo de contribuir com a compreensão da mensagem do texto. Em seguida, alguns alunos leram o texto e fizeram os comentários pertinentes a essa leitura e à compreensão do texto.

Nas três primeiras questões, os estudantes se esforçaram em suas respostas porque se sentiram desafiados à criação e à descoberta de palavras.

Já na questão de número quatro, os alunos, em sua maioria, disseram que foram alfabetizados pelo método de alfabetização silábico. Alguns disseram não se lembrar de quando foram alfabetizados. E todos não se mostraram entusiasmados com a descoberta da leitura e da escrita.

E nas questões que envolvem a escrita das palavras conseguiram responder de forma satisfatória os questionamentos. A letra “x” foi identificada com seus sons diferentes e citaram

a letra “c” com sons diferentes nas palavras “palácio” e em “correr”, apontaram também a letra “g” com sons diferentes nas palavras “castigar” e em “longe”, identificaram, também a letra “s” com sons diferentes nas palavras “resolveu” e em “ensinar” e concluíram que a letra “z” apresenta sons diferentes em “vez” e em “finalzinho”.

Concluindo, podemos dizer que essa atividade foi muito satisfatória à aprendizagem da turma, percebemos que estão mais eficientes e atentos aos sons que as letras produzem. Consideramos que despertamos neles o senso de observação à medida que avançamos na aprendizagem.

### 5.2.8 Aplicação da proposta VIII

O enunciado da oitava proposta de atividade do Caderno Didático é:

#### **PROPOSTA VIII: Consulta de ortografia: Reconhecendo os usos da letra r.**

##### **Tem tudo a ver**

A poesia  
tem tudo a ver  
com tua dor e alegrias,  
com as cores, as formas, os cheiros,  
os sabores e a música  
do mundo.

A poesia  
tem tudo a ver  
com o sorriso da criança,  
o diálogo dos namorados,  
as lágrimas diante da morte  
os olhos pedindo pão.

A poesia  
tem tudo a ver



com a plumagem, o voo,  
 e o canto dos pássaros,  
 a veloz acrobacia dos peixes,  
 as cores todas do arco-íris,  
 o ritmo dos rios e cachoeiras,  
 o brilho da lua, do sol e das estrelas,  
 a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia

– é só abrir os olhos e ver-  
 tem tudo a ver  
 com tudo.

Elias José in: Segredinhos de amor. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 2002.

Para a realização dessa proposta, pedimos para os alunos formarem duplas e listarem as palavras encontradas na poesia, escritas com a letra “r”, observando o seu som e a sua posição nas palavras. Os alunos listaram as seguintes palavras:

ver, dor, alegria, cores, abrir, formas, cheiros, sabores, sorriso, criança, flores, brilho, namorados, lágrimas, frutos, estrelas, arco-íris, morte, acrobacia, verde, ritmo, rios, cachoeiras.

Ainda foi solicitado aos alunos que eles agrupassem essas palavras em grupos que eles achassem interessantes conforme a posição da letra “r” e que destacassem as letras que estavam ao lado da letra “r”.

Em seguida, eles responderam a essas questões:

Responda:

a) Quais são as palavras que vocês encontraram com uma letra “r” entre duas vogais?

- b) Observe as seguintes palavras: “cheiros, sorriso, sabores, flores, namorados, cachoeiras, cores”. O que estas palavras têm em comum em relação à letra “r”? Apresentam alguma diferença na escrita? A letra “r” é pronunciada da mesma forma em todas as palavras?
- c) Escrevam outras seis palavras escritas com “rr” e observem que as letras “rr” são escritas entre quais letras? Houve alguma palavra iniciada ou terminada com as letras “rr” ou não?
- d) Nas palavras “riso e sorriso” som da letra “r” é o mesmo? E na representação escrita, o que devemos saber?
- e) A que conclusões podemos chegar em relação à posição e a sonoridade da letra “r” nas palavras ?

A proposta de atividades foi realizada em três aulas de 50 minutos cada. Optamos por realização em duplas para promover a interação entre os colegas e uma discussão saudável, pois a troca de pronúncia das palavras entre eles contribuiu para o entendimento desta atividade.

### **5.2.9 Aplicação da proposta IX**

O enunciado da nona proposta de atividade do Caderno Didático é:

#### **PROPOSTA IX: Sorteio da sorte!**

Pedimos aos alunos que recortassem cinco palavras de jornais ou revistas, terminadas com a letra “r” e montassem uma lista com estas cinco palavras em seu caderno. Depois os alunos colocaram as palavras que pesquisaram em um local indicado para realização do sorteio. À medida que o professor foi sorteando as palavras os alunos marcavam suas palavras. O primeiro a ter todas as palavras de sua lista sorteadas venceu o jogo. E prosseguimos para contemplar o segundo e terceiro colocados.

Com o objetivo de minimizar a ocorrência de apagamento de /r/ em final de sílabas, propomos atividades que norteiam essa questão como forma de interação social entre eles e formar um aluno mais consciente de sua língua. Explicamos que esta situação é produzida na fala descontraída em conversas não monitoradas e devemos ficar atentos de que na

modalidade escrita isso não deve acontecer, mesmo sabendo que não trará prejuízos significantes à compreensão da mensagem comunicativa.

Os alunos perceberam que realmente não pronunciam o /r/ em final de palavras e citaram exemplos, como “Deixa eu vê o seu caderno”, “Vou abri a porta”, “Vou brincá no recreio” e “ Posso liga o ventiladô”. E ainda concluíram que dependendo da posição que a letra “r” estiver na palavra a sonoridade dela muda. E como temos alunos de diversos lugares do Brasil perceberam também que mesmo a letra “r” estando na mesma posição ela apresenta pronúncias diferentes entre eles.

A atividade foi realizada em duas aulas de 50 minutos cada e oportunizou a turma a expor suas reflexões, respeitando as especificidades de cada aluno.

### 5.2.10 Aplicação da proposta X

O enunciado da décima proposta de atividade do Caderno Didático é:

**PROPOSTA X:** Copie esta lista enumerada de palavras retiradas das produções textuais escritas por vocês.

01- assinar	02- parque	03- brinquei	04- bolachas	05- caranguejo
06- voltando	07- brincar	08- demais	09- a gente (nós)	10- importante
11- senhor	12- íamos	13- mais	14- então	15- mas
16- mudar	17- irmã	18- embora	19- de novo	20- me diverti
21- assar	22- pequenininho	23- cachoeira	24- veio	25- nós
26- aniversário	27- gente	28- até	29- ir para aí	30- conheci
31- fedor	32- joguei	33- demorou	34- dormir	35- faz
36- ficava	37- encontrou	38- querido	39- por isso	40- saudade
41-tomar	42- cheguei	43- outras	44- joelho	45- arroz
46- brinquedos	47- também	48- debaixo	49- além disso	50- nada
51- dor	52- obrigado	53- pouco	54- sapato	55- doze
56- muito	57-brincadeiras	58- nenhum	59- por último	60- lanche

61- sentir	62- pegou	63- faixa	64- encomenda	65- bandeja
66- banheiro	67- jardinagem	68- legal	69- de repente	70- senhora
71- passar	72- papagaio	73- ligou	74- gêmeos	75- dez
76- cama	77- princesa	78- enfim	79- levá-lo	80- comi
81- realizar	82- chegou	83- roupa	84- veado	85- maçã
86- príncipe	87- homem	88- acabou	89- com medo	90- nada

Pedimos para os alunos copiarem a lista de palavras com os números correspondentes a cada palavra e que observassem bem a escrita delas porque essas palavras podem sofrer alguma influência da fala para a escrita. Além disso, dissemos que o sucesso no Bingo de Palavras também envolveria a escrita destas palavras de forma adequada às convenções da escrita.

Os alunos receberam uma cartela com números aleatórios e pedimos para eles copiarem esses números no caderno e que depois eles deveriam escrever as palavras correspondentes a esses números. Receberam, também marcadores feitos de EVA para assinalarem as palavras sorteadas.

O professor realizou o sorteio até o primeiro aluno completar sua cartela e escrever as palavras dos números correspondentes de acordo com as normas convencionais da escrita. Imediatamente procede a conferência dos números sorteados, bem como a observação da escrita das palavras correspondentes aos números. Caso o aluno tenha, realmente, concluído a atividade com êxito prossiga até contemplar o segundo e terceiro colocados. Mas se o aluno por algum descuido tenha esquecido de marcar algum número ou não tenha conseguido escrever de forma adequada as palavras correspondentes aos números, o professor aponta seu vacilo e diga aos alunos que não foi desta vez e que continuará o sorteio em busca do primeiro colocado.

A atividade foi promovida com sucesso. Os alunos gostaram de participar de uma atividade diferenciada e em forma de jogo. Foi realizada em duas aulas consecutivas de 50 minutos cada aula. Os alunos não tiveram dificuldades de escrever as palavras porque que em uma atividade monitorada se esforçam mais e cometem menos desvios às convenções da escrita.

Outra observação é que em palavras isoladas eles apresentam mais facilidade em relação à escrita do que em produções textuais escritas porque podem estar mais preocupados com o “contar” e não com a ortografia. Percebemos que isso acontece devido ao fato de em

relatos de histórias narradas por eles é comum escreverem conforme falam e por fazer parte de um contexto pessoal deles. Já em palavras isoladas, tentam seguir mais as normas que regem a escrita das palavras.

A oralidade deve ser trabalhada com mais frequência nas salas de aula. O aluno precisa fazer uso de sua fala e ouvir mais a fala dos outros para ir construindo o seu repertório linguístico com mais eficiência e mais domínio crítico.

### 5.2.11 Aplicação da proposta XI

O enunciado da décima primeira proposta de atividade do Caderno Didático é:

**PROPOSTA XI:** Promoção da leitura de um texto que representa a linguagem oral.

#### **Mineiro dando má notícia!**

- Alô, Sô Carlos? Aqui é o Uóshito, casêro do sítio.
- Pois não, Seu Washington. Que posso fazer pelo senhor? Houve algum problema?
- Ah, eu só tô ligano para visá pro sinhô qui o seu papagaio morreu.
- Meu papagaio? Morreu? Aquele que ganhou o concurso?
- Êle mermo.
- Puxa! Que disgrama! Gastei uma pequena fortuna com aquele bicho! Mas...ele morreu de quê?
- Dicumê carne istragada.
- Carne estragada? Quem fez essa maldade? Quem deu carne para ele?
- Ninguém. Ele cumeu a carne dum dos cavalos morto.
- Cavalo morto? Que cavalo morto, seu Washington?
- Aquele puro-sangue qui o sinhô tinha! Eles Morrero de tanto puxá carroça dágua!
- Tá louco? Que carroça d'água?
- Prapagá o incêndio!
- Mas que incêndio, Meu Deus?

— Na sua casa... uma vela caiu, aí pegô fogo nascurtina!

— Caramba, mas aí tem luz elétrica! Que vela era essa?

— Do velório!

— De quem?

— Da sua mãe! Ela apareceu aqui sem avisá e eu dei um tiro nela pensando que era ladrão!

— Meu Deus, que tragédia (começa a chorar)...

— Peraí sô Carlos, o sinhô num vai chorá pur causa dum papagai, vai???

1. Faça a leitura do texto a seguir e verifique a fala empregada pelos interlocutores: patrão e empregado. Vocês perceberam que o texto representa duas variedades linguísticas. Comente.
2. Na modalidade falada ocorrem variações linguísticas como as apresentadas no texto lido. Muitas das vezes estas variações são transportadas da fala para a escrita. Observe as palavras “istragada” e “curtina”. Qual é a provável motivação para explicar o porquê de isso acontecer?
3. Vocês perceberam que houve alguns desvios de ortografia no texto lido. Circule estes desvios apresentados no texto. Transcreva-os. De que forma vocês os escreveriam?
4. O fato de o texto apresentar algumas palavras com desvios de ortografia compromete o entendimento da mensagem que o empregado queria transmitir ao patrão? Explique.
5. Os casos de desvios ortográficos nas palavras “avisá”, “chorá” e “puxá” são comuns na sua fala e/ou de outras pessoas conhecidas por você? Comente as ocorrências destes casos.
6. Vocês acham que os desvios cometidos na fala do empregado são comuns na fala de outros falantes do português brasileiro?
7. Copie o texto, alterando a fala do caseiro do sítio representando uma linguagem mais formal.

8. Observe este grupo de palavras e pronuncie-as de forma espontânea e natural, utilizando a sua fala do dia a dia.

faixa, caixa, ameixa, feira, manteiga, cachoeira, pouco, peneira, cadeira, beira, queijo, outras, treino, deixa, banheiro, brasileiro, pandeiro, chuveiro.

Após a leitura das palavras, responda:

a) No seu dia a dia estas palavras são pronunciadas tal como elas são escritas? Houve alterações de fala e de escrita? Quais? Você acha que estas alterações de escrita interferem no entendimento de sua fala? Explique.

b) A que conclusão ou conclusões podemos chegar em relação à fala e à escrita?

9. Vocês acham que o empregado já sofreu algum tipo de preconceito pelo seu jeito de falar? E vocês já sofreram algum tipo de preconceito linguístico em relação à fala ou à escrita de vocês? Se quiserem, relatem para a turma.

10. O texto faz uma referência à fala dos mineiros. Vocês acham que apenas os mineiros têm uma fala diferenciada da norma culta ou isso é comum na fala de outros falantes de outras regiões do Brasil? Vocês já observaram variações linguísticas de pessoas de outras regiões? Em caso positivo, apresentem para a turma e discutam com os colegas a importância de valorizar as variedades linguísticas do nosso país.

A realização dessa atividade ocorreu em seis aulas de 50 minutos cada. Primeiramente, solicitamos a leitura do texto que os alunos receberam em folha xerocada. A leitura foi realizada por dois alunos: um fez a leitura da fala representando o empregado e o outro fez a do patrão. Os alunos adoraram representar a fala dos interlocutores do texto que foi lido e até representada por todos os alunos que se organizaram formando as duplas para a leitura e decidindo quem lia cada fala. Outra parte que eles também adoraram foi verificar a escrita das palavras fora das convenções da escrita. Alguns alunos tiveram um pouco de dificuldade em entender a modalidade escrita de algumas palavras e quando percebiam o que o empregado estava querendo expressar, achavam muito engraçado, como por exemplo, as

palavras “Uóshito” para “Washington”, “casêro” para “caseiro” e “dicumê” para “de comer”. Enquanto, nas palavras “istragada” e “curtina”, os estudantes não estranharam muito a escrita delas por ser mais comum ouvirem essas palavras conforme estão escritas. Os alunos perceberam os desvios ortográficos presentes no texto com facilidade e conseguiram, sem dificuldades, reescrevê-los de forma satisfatória e disseram que esses desvios não comprometeram o entendimento da mensagem. E consideraram que é comum ouvirem outras pessoas conversarem da mesma maneira do empregado.

Os estudantes exemplificaram, com facilidade, palavras com monotongação, como em: “pexe”, “troxa”, “froxa”, “madera” entre outras. E a supressão da letra “d” em gerúndios, como em: “cantano”, “fazeno”, “partino”, “falano” e confirmaram que essas palavras são pronunciadas dessa forma e por isso escrevem conforme falam.

Concluíram que há preconceito pelo jeito com que as pessoas falam e que não são somente os mineiros que têm uma fala diferenciada da norma culta e que isso é comum na fala de outros falantes de outras regiões do Brasil. E eles disseram que valorizam as variações linguísticas de pessoas de outras regiões do nosso país.

### 5.2.12 Aplicação da proposta XII

O enunciado da décima segunda proposta de atividade do Caderno Didático é:

**PROPOSTA XII:** Com a leitura do texto a seguir os alunos devem perceber que as palavras destacadas chamam atenção ao emprego das letras **m** ou **n**.

#### Como se fosse dinheiro

Todos os dias, **Catapimba** levava **dinheiro** para a escola para **comprar** o **lanche**.

Chegava no bar, **comprava** um **sanduíche** e pagava seu Lucas.

Mas seu Lucas **nunca tinha** troco:

– Ô, menino, leva uma bala que eu não tenho troco.

**Um** dia, Catapimba **reclamou** de seu Lucas:

– Seu Lucas, eu não quero bala, quero meu troco em **dinheiro**.

– Ora, **menino**, eu não **tenho** troco. Que é que eu posso fazer?



– Ah, eu não sei! Só sei que quero **meu** troco em dinheiro!

– Ora, bala é como se fosse **dinheiro, menino!** Ora essa... [...]

Aí, o Catapimba resolveu dar um jeito.

No dia **seguinte**, apareceu com um **embrulhão** debaixo do braço. Os colegas **queriam** saber o que era. Catapimba ria e **respondia**:

– Na hora do recreio vocês vão ver...

E, na hora do recreio, todo **mundo** viu.

Catapimba **comprou** o seu lanche. Na hora de pagar, abriu o **embrulho**. E tirou de **dentro**... uma **galinha**.

Botou a galinha em **cima** do balcão.

– Que é isso, **menino?** – **perguntou** seu Lucas.

– É para pagar o sanduíche, seu Lucas. Galinha é como se fosse dinheiro... O senhor pode **me** dar o troco, por favor?

Os **meninos** estavam **esperando** para ver o que seu Lucas ia fazer.

Seu Lucas ficou um **tempão** parado, **pensando**...

Aí, colocou umas **moedas** no balcão:

– Está aí seu troco, menino!

E pegou a galinha para acabar com a **confusão**.

No dia **seguinte**, todas as **crianças apareceram** com **embrulhos** debaixo do braço.

No recreio, todo **mundo** foi **comprar lanche**.

Na hora de pagar...

Teve **gente** que queria pagar com raquete de **pingue-pongue**, **com** papagaio de papel, **com** vidro de cola, com geleia de jabuticaba...

E, **quando** seu Lucas **reclamava**, a resposta era **sempre** a **mesma**:

– Ué, seu Lucas, é como se fosse dinheiro...

Ruth Rocha, FTD - Rio de Janeiro, 2004.

1. Complete a tabela, conforme as solicitações:

“m” no final de palavras.	“m” antes das letras p e b.	“n” antes de consoantes.	“m” com som de ma, me, mi, mo e mu.	“nh”

2. As letras **m** e **n**, de algumas palavras da segunda e da terceira colunas: Catapimba, comprar, embrulho, sempre, tempo, seguinte, lanche, nunca, mundo, perguntou, esperando e pensando não representam fonemas (sons). Nessas palavras, m e n indicam a **nasalização** das vogais que as antecedem. Mediante esta informação liste mais algumas palavras que apresentam esse mesmo processo.

3. Agora nas palavras da quarta coluna: reclamou, como, menino, cima, moedas as letras **m** e **n** são fonemas. De acordo com essa informação, o que diferencia as letras **m** ou **n** na segunda e quarta colunas.

4. A letra **n** nas palavras da terceira coluna nasaliza as vogais ou tem o som próprio? Por quê?

5. Quais observações podem ser mencionadas a partir do grupo de palavras de cada coluna.

6. Vamos participar de um desafio! Preste atenção nas regras:

- Não é permitido acrescentar nem substituir nenhuma letra.
- Use apenas uma vez cada letra.
- As palavras devem ter as letras “m” ou “n”.

O   E   N P   T   R M   A   C S	Algumas palavras que os alunos poderão apresentar:  tempo, contar, sentar, sem, reta, ontem e outras.
------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A    B    L M    O    T N    M    B Z    R    O	Sugestão de palavras:  ramo, bombom, tromba, tom, bom, tromba, bomba e outras.
----------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------

L    J    E G    M    N S    B    R M    N    O A	Sugestão:  boa, bomba, remo, mesa, sombra, margem, anjo, enrola, mar, goma e outras.
---------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------

Se o seu colega estivesse em dúvida na hora de escolher entre **m** ou **n** antes de consoante qual dica você daria?

Os alunos receberam cópias dos textos para leitura e desenvolvimento das atividades em quatro aulas de 50 minutos cada. E não tiveram dificuldades para completarem a tabela. Alguns questionaram o significado da palavra “antes” o que nos mostra que aquilo que parece ser do entendimento de todos não é para alguns. Houve compreensão significativa da atividade. Os alunos se esforçaram muito para descobrirem novas palavras nas atividades e demonstraram que sabem compreender regras, o que nos levou a concluir que as regras, quando bem entendidas, são aplicadas por eles.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os aspectos apresentados sobre o ensino da língua portuguesa no Brasil, que não deve se centrar apenas na norma padrão, e que o professor de língua portuguesa deve abordar as diferenças linguísticas presentes no país, esclarecendo questões relevantes a respeito dos valores atribuídos pela sociedade e buscando trabalhar e valorizar a pedagogia da variação linguística, propomos que as aulas de língua portuguesa sejam espaço de construção de aprendizagem.

Nosso objetivo foi buscar estratégias interventivas com atividades reflexivas sobre a língua e capacitar os alunos a serem proficientes em seu uso, ou seja, torná-los aptos a adequarem sua forma de expressão, utilizando os níveis linguísticos adequados às situações solicitadas, o que implica o acesso à norma e o respeito às variedades linguísticas.

Com esta pesquisa, levantamos os principais desvios ortográficos que os alunos apresentam na escrita, elaboramos um Caderno Didático de intervenção e aplicamos as atividades nele propostas nas aulas de língua portuguesa, principalmente para os alunos de sexto ano do Ensino Fundamental II. As atividades elaboradas promovem situações reflexivas e abordam os desvios do Tipo 1 e do Tipo 2, conforme encontradas na escrita desses participantes desta pesquisa.

Primeiramente, levamos os alunos a perceberem e conhecerem diferentes variações linguísticas entre eles. Lembramos que a promoção da autoestima linguística e o respeito em relação à diversidade linguística são fatores positivos e enriquecedores num ambiente escolar, pois a desconstrução do preconceito linguístico deve partir primeiro da educação para outros setores da sociedade.

Após a categorização dos desvios ortográficos apresentados pelos alunos percebe-se que a interferência da oralidade na escrita foi mais incidente nas produções textuais dos alunos, o que não pode ser visto como uma deficiência na escrita deles, mas sim, como um demonstrativo da incompreensão dos alunos em relação ao processo existente entre fala e escrita. “O que a sociedade tacha de erro na fala das pessoas a Sociolinguística considera tão somente uma questão de inadequação da forma utilizada às expectativas do ouvinte.” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 272). O erro na fala é uma questão social já na escrita é uma transgressão às normas da ortografia.

A ortografia não pode ser vista como um marcador de incapacidade, visto que Bortoni-Ricardo (2006) por sua vez, considera o “erro” ortográfico uma transgressão e a ortografia é um sistema que não prevê variação.

Nesse sentido faz-se necessário um trabalho sistematizado com propostas reflexivas e interativas que levem o educando a pensar, raciocinar e compreender as normas que regem a escrita e apropriar-se delas para uso nas diversas situações linguísticas.

Além disso, acreditamos que os estudos linguísticos devam contribuir para que o trabalho do professor esteja desvinculado do preconceito linguístico e da dicotomização positiva/ negativa, na busca por uma reflexão e apropriação linguística mais eficaz.

Visto que o livro didático é o principal instrumento de aprendizagem mais acessível nas escolas públicas realizamos uma análise no seu conteúdo no que se refere aos desvios ortográficos, à variação linguística e à prática da oralidade percebemos que as atividades, ali propostas, são deficientes e não atendem de maneira satisfatória as orientações dos PCN. O que nos leva propor a aplicação de atividades complementares e interventivas na construção do saber.

Com a aplicação das atividades de intervenção do Caderno Didático foi possível disponibilizar momentos de reflexão sobre as regularidades e irregularidades do sistema ortográfico. As atividades de comparação, de reflexão e de compreensão contribuíram para o entendimento de que é necessário promover um ambiente de estudo e de pesquisa para o melhor uso de nossa língua.

Durante da realização da pesquisa, dos estudos feitos, da aplicação das propostas de intervenção e de todos os resultados analisados nesta trajetória é importante ressaltar que é necessário um trabalho sistemático, consistente e contínuo com a ortografia. Capaz de levar os estudantes a criarem suas conclusões e a chegarem ao melhor uso delas em seus contextos linguísticos com autonomia e eficiência.

Tendo em conta tudo o que foi trabalhado acerca das atividades propostas através do método indutivo e verificadas as teorias da Sociolinguística Educacional concluímos que a aprendizagem se faz mais significativa na medida em que o aluno é o centro do processo educativo e é capaz de construir o seu próprio conhecimento. Consideramos que as estratégias indutivas para o ensino da gramática envolvem mais ativamente o educando no processo de ensino/aprendizagem, tornando-o mais autônomo e fazendo com que a aplicação dos conhecimentos adquiridos seja mais fluente, na medida em que o mesmo não tem de pensar na regra como se fosse uma fórmula para conseguir produzir suas situações comunicativas, quer oralmente, quer por escrito. Portanto, precisamos promover, em nossas aulas, um processo de investigação para saber o que os alunos pensam acerca de como a língua funciona e que tenham a oportunidade de chegar à compreensão do conhecimento.

Uma diagnose dos principais desvios de ortografia cometidos pelos alunos e um levantamento do perfil sociolinguístico da turma fornecem subsídios necessários para dar suporte ao professor de conhecer quais são as principais motivações que levam os alunos a cometerem determinados desvios. E com o conhecimento da realidade dos alunos e de suas famílias o de criarem estratégias de ações pertinentes à aprendizagem.

Sabemos que com todo trabalho realizado em prol desta pesquisa em busca de sanar as dificuldades que norteiam os principais desvios de ortografia não foram suficientes, mas podemos afirmar que houve um saldo positivo em relação à compreensão dos fenômenos fonéticos e fonológicos e avançamos muito nos estudos da variação linguística.

O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) tem cumprido o seu papel de capacitar os professores da educação básica com programa de formação continuada e garantindo uma prática docente mais voltada para as necessidades dos educandos. E tem contribuído para o trabalho dos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II.

A escola deve propiciar um ambiente favorável à aprendizagem e buscar a formação de uma reeducação sociolinguística conforme Bagno (2007) propõe, a língua é “um poderoso instrumento de controle social” (BAGNO, 2007, p. 83), capaz de manter ou excluir as pessoas dos meios sociais.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. Em busca de pistas. In: ABAURRE, MARQUES M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. **Cenas de aquisição de escrita: o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ABL), Mercado de Letras (Coleção Leituras no Brasil), 1997, p. 13-49.

ABAURRE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: II ENCONTRO NACIONAL SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, Porto Alegre, 1992. **Anais...**, Porto Alegre, CEAAL/PUCRS, p. 5-49.

ALMEIDA BARONAS, J. E. Marcas de oralidade no texto escrito. **Signum: Est. Ling.**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 15-32, jul. 2009. Anexos.

ALMEIDA BARONAS, J. E. de [www.fogãoalenha.com.br](http://www.fogãoalenha.com.br): a influência da urbanização na fala de informantes rurais. 2005. 272p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

ALVES, P. A oralidade na escrita de alunos do nono ano e uma escola pública de Franca. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em letras). Programa de Mestrado Profissional em Letras-Profletras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

AMARAL, A. M. G. **A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do distrito federal**. Brasília, 1986.

AQUINO, M. F. S. Uso variável do ditongo em contexto de sibilante. In: HORA, D. **Estudos sociolinguísticos: perfil de uma comunidade**. Santa Maria: Pallotti, p. 45-54, 2004.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

BARBOSA, J. B. Meu aluno escreve “peixe”! Contribuições da Fonologia para entender desvios de escrita. In: ABREU, Antônio Suárez; SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina (Orgs.). **Ensino de português e linguística: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 33-48.

BORTOLUZZI, B. M.; CRISTOFOLINI, C. **Oralidade e a aquisição da linguagem escrita dos alunos em uma escola pública**. Uox: Revista Acadêmica de Letras - Português, Santa Catarina, n. 1, p.107-116, fev. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<http://revistauox.paginas.ufsc.br/files/2014/04/9.ORALIDADE.107-1161.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

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

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

\_\_\_\_\_. Educação bidialetal - O que é? É possível? In: SEKI L. (org.). **Linguística indígena e educação na América Latina**. Campinas: UNICAMP, 1993. p. 71-88.

\_\_\_\_\_. A concordância verbal em português: um estudo de sua significação social. **Ensaios de linguística aplicada ao português**. Brasília: Thesaurus, p. 79-101, 1981.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Tatiana de. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? In: RICARDO, Stella Maris Bortoni-Ricardo, MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_; DETONNI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (Org.) **Cenas da sala de aula**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 81-103.

\_\_\_\_\_; O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (Org). **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: UFSC, 2006, p. 266-276

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2017: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental (anos finais)**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/8813-guia-pnld-2017> Acesso em: 06 jun. 2018.

BRITTO, L. P. L. de. **A sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: ALB, 1997.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar**, n. 20, Curitiba: Editora UFPR, 2002, p. 43-58.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo, Scipione, 1990.

CARNEIRO, Vera Lúcia Godinho. **Diversidade linguística: variação linguística e prática pedagógica**. Disponível em: [https://www.google.com.br/?gfe\\_rd=cr&ei=gfOXVrm4Gup8wem0JTwdg&gws\\_rd=ssl#q=texto+diversidade+lingu%C3%ADstica:+varia%C3%A7%C3%A3o+lingu%C3%ADstica](https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=gfOXVrm4Gup8wem0JTwdg&gws_rd=ssl#q=texto+diversidade+lingu%C3%ADstica:+varia%C3%A7%C3%A3o+lingu%C3%ADstica).

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES. T. C. **Português: linguagens, 9º ano: língua portuguesa**/ William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CYRANKA, L. F. **Atitudes linguísticas de escolas públicas de Juiz de Fora**. Tese (Doutorado) — Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2007.



ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Tradução de Pablo Manzano. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRO, E. **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis... a redação da escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FONSECA, F. I.; FONSECA, J. **Pragmática Linguística e ensino de português**. Coimbra: Almedina, 1977.

GARRIDO, U. J. A. contribuições para o ensino de estatística para cursos de graduação: um caderno didático para o ensino de intervalos de confiança aplicando sala de aula invertida. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias. Joinville, 2017.

GOMES, A. M. A influência da oralidade na escrita: uma análise sociolinguística sobre as redações escolares de uma escola pública do distrito federal. 2008. Dissertação de Mestrado.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Work. pap. linguíst.**, 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009. Inep

IBGE. Censo Demográfico. 2000. Características Gerais da População. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 de out. 2019.

ILARI, R. **A linguística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

KATO, M. A. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2003.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial: 2008.

MACHADO, R. V. Ditongo. In: HORA, D. da; PEDROSA, L.L.R. (orgs.) **Introdução à fonologia do português brasileiro**. João Pessoa: Editora da UFPB, p. 161 – 182.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 9, n. 1, p. 119–146, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, T. M.; BARONAS, J. E. In. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 18/1, p. 283-308, jun. 2015.

MARTINS, M. A. et al. Contribuições da Sociolinguística Brasileira para o ensino de Português. In: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MIRANDA, A.; SILVA, M.; MEDINA, S. O sistema ortográfico do português e sua aquisição. Linguagem e cidadania. **Revista Eletrônica**. v. 16. UFSM, Santa Maria, 2005.

MOLLICA, M. C. A formação em linguagem. In: MOLLICA, Maria Cecília (Org.). **Linguagem: para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTEIRO, C. R; MIRANDA, A. R. Aquisição ortográfica e fonologia das vogais: uma contribuição para a intervenção pedagógica. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** – FaAE/UFPe. 2008.

MONTEIRO, P. de S. Influências da oralidade na escrita: um estudo no e pelos textos dos alunos do ensino fundamental. 2010. 75 p. Monografia (Licenciatura em Letras habilitação em Português e Inglês e suas respectivas literaturas) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.

MORAIS, A. G. (Org.) **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MOREIRA, F. P. Variação linguística, oralidade e desvios de ortografia em textos de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de Uberaba-MG. Dissertação de Mestrado (Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFTM). Uberaba, 2018.

NEVES, I. C. B. (Org.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. 2. ed. S. Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG . 12, n.1, p. 33-43, 1990, 2005.

OLIVEIRA, M. A. NASCIMENTO, M. **Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita**. Educação em revista, 12, n.1, p. 33-43,1990.

PEREIRA, R.S. A Disciplina Língua Portuguesa nos Trilhos da Lei, na Prática dos Livros Didáticos e na Memória de Alunos e Professores em Campo Grande. (1960- 1980). (Trabalho apresentado no VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Eixo 6 - Cultura, Modelos Pedagógicos e Práticas Educativas, Uberlândia, MG. Abril/2006).

PEREIRA, A. S.; QUEIROZ, E. F. Negligência com a consciência fonológica e o princípio alfabético. In: BORTONI-RICARDO, S. M, MACHADO, V. (organizadoras). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. – São Paulo: Parábola, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Material de apoio ao Currículo do estado de São Paulo: Língua Portuguesa – Caderno do Professor. São Paulo: SEE, 2014.

SEARA, I. C. et al. **Fonética e fonologia do português brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SENE, M. G. Os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores. 2018 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara).

SENE, M. G. de; BARBOSA, J. B. Quando a oralidade chega à escrita: discutindo os desvios ortográficos em textos do Ensino Fundamental II de Uberaba/MG. In: **A cor das letras** v. 19, n. 2, Feira de Santana, UEFS, 2018, p. 7-26. Disponível em: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/index>>. Acesso em jan.2019.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. O livro didático de português e a reflexão sobre a norma ortográfica. In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (Org.) **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, T. C. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Revista Brasileira de Educação, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TENANI, L. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, 2004.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Tradução de Celso Cunha. 3. ed. Martins Fontes. São Paulo, 2007. 142p.

TORRES, P. F. J.; OLIVEIRA, J. M. O apagamento do -r final de vocábulo em produções escolares na cidade de Feira de Santana - Ba. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, XIX, n. SPE, p. 197–211, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). **O ensino de língua portuguesa para o 2º grau**. Minas Gerais: UFU, 1996, p.107 - 156.

\_\_\_\_\_. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem. In. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1997.

## 7.1. LINKS CONSULTADOS:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Concei%C3%A7%C3%A3o\\_das\\_Alagoas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Concei%C3%A7%C3%A3o_das_Alagoas)

<https://www.unimed.coop.br/web/uberaba/unimed/area-de-acao>

<http://www.5dpc.pcivil.mg.gov.br/home/-sede-e-regionais>

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

# APÊNDICES

## **Apêndice A - Plano de intervenção**

**Título:** Uma análise de desvios ortográficos na escrita de alunos do sexto ano de uma escola estadual de Conceição das Alagoas, MG: Propostas de intervenção.

**Público Alvo:** Alunos de sexto ano do Ensino Fundamental II

**Tema:** Desvios ortográficos na escrita e variação linguística

### **Problematização:**

Depois da análise de atividades realizadas em sala de aula foi observado que os alunos apresentam vários desvios ortográficos na escrita e tendo em vista a busca de um estudo com atividades pedagógicas que contribuam para amenizar esta situação nas aulas de língua portuguesa propõe-se um trabalho voltado para esta problemática que aflige os professores desta escola: Como ampliar o repertório linguístico dos alunos e levá-los a conhecer e respeitar as variações linguísticas fazendo uso adequado das convenções ortográficas? Quais estratégias o professor de língua portuguesa poderá utilizar para suprir as lacunas na alfabetização desses alunos? Como ensinar a norma culta, sem desprestigiar as variedades que os alunos trazem consigo?

### **Justificativa:**

Muitos alunos de uma escola pública estadual da cidade de Conceição das Alagoas apresentam em suas produções textuais, desvios de ortografia. Esses desvios são percebidos tanto em textos manuscritos produzidos em sala de aula, como em hipertextos publicados em suas redes sociais (*Facebook*). Os desvios de linguagem vão desde a interferência da fala na escrita, classificando-se entre regras graduais (que são comuns até mesmo entre os falantes da variedade culta) e regras descontínuas (que recebem tratamento negativo, por serem características de dialetos desprestigiados), ou até mesmo podem ser decorrentes do conhecimento insuficiente da ortografia da língua portuguesa (BORTONI-RICARDO, 2005).

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 23), a “escola é uma força corretiva e unificadora da língua”, ou seja, um dos papéis da escola é possibilitar que o aluno aprenda a linguagem

que é utilizada nos livros e nas comunicações formais (escritas ou orais), com a qual possa ser compreendido em qualquer parte do país, que é repleto de variedades linguísticas, mas que possui uma língua comum a todos. A escola deve assumir esse papel de apresentar e ensinar a variedade formal da língua portuguesa, já que, como afirma a mesma autora, o acesso à variedade culta é restrita e quanto mais desfavorecida economicamente é uma comunidade, mais variedades linguísticas de pouco prestígio social apresentam.

Nesta turma, em que está sendo proposto o estudo de nosso projeto de pesquisa, observa-se ser formada por alunos de várias escolas do município de Ensino Fundamental I, o que também contribui para a formação de um ambiente com variações linguísticas que se aglomeram num mesmo espaço nesta mudança de fase de ensino.

Com este estudo pretendemos apontar soluções e/ou estratégias que viabilizarão a compreensão da norma gramatical. A partir disso, justifica-se compor um panorama de reflexão sobre a língua falada e escrita, construir um quadro de registro dos principais e mais recorrentes desvios ortográficos encontrados na escrita deste grupo de alunos de sexto ano do ensino fundamental e, dessa maneira, contribuir para a melhoria do ensino na Educação Básica, por intermédio do reconhecimento da validade dos estudos fonético-fonológicos no registro da ortografia da Língua Portuguesa.

Espera-se encontrar estratégias que minimizem as dificuldades de leitura e de escrita, principalmente nos desvios ortográficos que interferem na escrita com análise de um diagnóstico realizado nas produções textuais dos alunos. E apresentar algumas propostas de intervenção para as aulas de língua portuguesa, sob uma perspectiva sócio educacional, reconhecendo a língua como um fenômeno histórico, social, heterogêneo e sensível aos contextos de uso para um melhor desenvolvimento da habilidade de escrita.

### **Objetivo Geral**

- Identificar, analisar os desvios ortográficos apresentados pelos alunos de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Conceição das Alagoas e apresentar estratégias de ensino-aprendizagem que possam minimizar, na escrita, os desvios ortográficos dos alunos em questão com a elaboração de um Caderno Didático.

### **Objetivos Específicos**

- Refletir sobre e analisar os fatores que influenciam os desvios ortográficos apresentados na produção de textos dos alunos;

- Repensar o fazer pedagógico de modo a ajudar os alunos a melhorar a escrita, respeitando as variações linguísticas;
- Analisar a relação entre as variedades linguísticas dos alunos e os desvios de escrita presentes nas produções textuais e perceber quais são as razões desses problemas (a influência da língua materna, a relação entre grafia e pronúncia ou até a desatenção dos alunos);
- Contribuir para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.
- Verificar como o material didático utilizado pelo professor do sexto ano aborda as questões relacionadas aos desvios de escrita e se levam em consideração a variedade linguística do aluno para diminuir a incidência dos desvios na escrita;
- Conscientizar os alunos de que a ortografia deve ser tratada como objeto de conhecimento;
- Analisar “erros” ortográficos de escrita decorrentes da influência da fala do aluno e em relação às convenções da língua portuguesa;

### **Metodologia/ Estratégias de ação (Desenvolvimento)**

Inicialmente, realizaremos um levantamento bibliográfico sobre o assunto a ser abordado nesta pesquisa, principalmente relacionado aos desvios de escrita, à variação linguística, e ao ensino de língua portuguesa. Paralelamente, solicitaremos autorização ao diretor de uma escola estadual da cidade de Conceição das Alagoas, MG, para realização da pesquisa, pois os participantes de nossa pesquisa são alunos de uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental de ambos os sexos e da faixa etária de 11-12 anos.

Em seguida analisaremos os desvios ortográficos decorrentes da interferência da fala na produção da escrita, a frequência com que eles ocorrem nas produções escritas dos alunos e como entender as razões que os levam a cometer tais desvios. Solicitaremos à turma que produza um texto, seguindo a proposta apresentada pela professora, a partir daí, serão analisados os principais desvios apresentados nos textos dos alunos e, com embasamento em alguns referenciais teóricos para entender as origens das inadequações linguísticas mais recorrentes. E elaboraremos propostas interventivas para complementação do material didático utilizado na escola. E, por fim aplicaremos as atividades propostas para coleta de resultados em relação ao estudo em questão.

### **Recursos pedagógicos**

Aplicação de uma proposta de produção de texto narrativo espontâneo para os alunos de sexto ano da escola pública em estudo e, de forma coletiva e oralmente, eles comentarão as



questões propostas que os ajudarão na produção textual. Os alunos serão estimulados à produção de um texto escrito dentro da lógica da narrativa, orientados pelos indicadores narrativos (espaço, tempo, personagens, narrador, enredo, título, parágrafos...) através de questões, como: Onde? Quando? Com quem? O que aconteceu? . E, por fim, as produções serão analisadas e estudadas para um levantamento dos principais desvios ortográficos apresentados pelos alunos para um trabalho pedagógico de intervenção.

Posteriormente elaboraremos estratégias de intervenção que ajudem os alunos a melhorarem a escrita, mas que, também, respeitem as variedades linguísticas e levem-nos a compreenderem que a língua portuguesa tem uma forma com convenções estabelecidas que devem ser seguidas na escrita.

### **Resultados esperados**

A língua do Brasil é variada, logo, o ensino desta língua não deve se centrar apenas na norma padrão, embora este seja um dos trabalhos do professor de língua portuguesa. Além disso, e não menos importante, o professor de língua portuguesa, deve abordar as diferenças linguísticas presentes no país, esclarecendo questões relevantes a respeito dos valores atribuídos pela sociedade, buscando levar os alunos a rejeitarem o propagado preconceito linguístico, tão saliente em nossa nação. Finalmente, destacamos que o verdadeiro papel do docente que se ocupa da língua no Brasil é capacitar os alunos a serem proficientes em sua própria língua, ou seja, torná-los aptos a adequarem sua forma de expressão, utilizando os níveis linguísticos adequados às situações solicitadas, o que implica o acesso à norma e o respeito às variedades.

Por isso, com esta pesquisa, espera-se levantar as principais variedades que os alunos apresentam em relação à escrita (ortografia). Tal levantamento contribuirá no trabalho do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.

Além disso, acreditamos que os estudos linguísticos devam contribuir para que o trabalho do professor esteja desvinculado do preconceito linguístico e da dicotomização positiva/ negativa, na busca por uma reflexão e apropriação linguística mais eficaz.

### **Avaliação**

Os alunos serão avaliados, de forma contínua, quanto à participação e o interesse durante o desenvolvimento das atividades interventivas propostas. Eles serão observados em

relação ao entendimento de uso da língua e de sua melhor aplicabilidade em seus contextos linguísticos. A verificação da aprendizagem será feita a partir de produções escritas dos alunos.

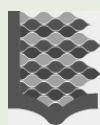
### **Referências**

BORTONI-RICARDO S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Editora Atlas, 2010.

**TRABALHANDO QUESTÕES DE  
ORTOGRAFIA COM ALUNOS  
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

**CADERNO DIDÁTICO**



**PROFLETRAS**

*HELENICE BENTO FONTES DE PAULA  
JULIANA BERTUCCI BARBOSA*

**FOMENTO: CAPES**

As atividades apresentadas são sugestões pedagógicas organizadas de maneira sistematizadas em torno dos desvios ortográficos apresentados pelos alunos participantes desta pesquisa, inclusive as palavras propostas nas atividades estão vinculadas às produções escritas por eles, bem como, as propostas de análise dos textos foram escolhidas com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos da turma. Sugerimos, então, que a aplicação destas atividades em outras turmas seja feita a partir de uma diagnose das dificuldades de cada turma, fazendo as adaptações necessárias para o perfil da turma.

Vale ressaltar que as propostas de atividades não podem ser consideradas receitas prontas, mas contribuições a partir de situações que ocorreram em sala de aula que serviram de base para a elaboração de nossa proposta de intervenção. Durante a elaboração das propostas focamos também em experiências pedagógicas adquiridas ao longo de nossa trajetória educacional, eliminamos momentos nos quais os alunos são obrigados a copiarem, bem como, correções apresentadas pelo professor. A intervenção proposta foi pautada no diálogo e na interação para juntos construir a aprendizagem requerida. Ponderamos atividades com intensa participação dos alunos, envolvendo recursos e materiais dinâmicos, como: tabelas de jogos, bingos, recortes, pesquisas, dramatizações, brincadeiras, jogos, atividades em duplas e em grupos, rodas de conversa, leituras dialogadas, dinâmicas de atividades, elaboração de cartazes, de tabelas e de listas e muitas manifestações orais.

Esperamos que as atividades apresentadas possam contribuir para o trabalho em sala de aula, que sirvam de sugestões que abordem teoria e prática dentro do processo de ensino-aprendizagem.

## **1 APRESENTAÇÃO**

Este Caderno Didático é parte integrante da dissertação de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro de Uberaba intitulada “Desvios de ortografia na escrita de alunos do sexto ano de uma escola Estadual de Conceição das Alagoas, MG: Propostas de intervenção”.

Foi elaborado para ser aplicado e/ou adaptado pelo professor em aulas de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental II. Tem como objetivo, principalmente, apresentar um conjunto atividades significativas e reflexivas que envolvam ortografia, modalidade escrita e oral e variação linguística. Dessa forma, o professor, ao utilizar este Caderno Didático, proporciona aos seus alunos uma condição de reflexão em relação ao uso

de nossa língua, levando-os também a compreenderem a necessidade de adequação dos elementos da língua ao contexto e à modalidade (oral ou escrita), tornando-os capazes e proficientes em sua própria língua.

É relevante ressaltar que este Caderno Didático foi construído com embasamento teórico da Sociolinguística Educacional e da Fonologia, considerando os problemas de ortografia reais encontrados nas produções textuais escritas de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública no interior de Minas Gerais. Assim, propomos atividades complementares que possam levar professores e alunos a refletirem sobre as motivações dos desvios de ortografia.

Inicialmente, neste Caderno Didático, apresentamos para o professor de Língua Portuguesa, uma sucinta orientação teórica sobre os processos fonético-fonológicos (desvios ortográficos, oralidade, ortografia) e, em seguida, organizamos as propostas de atividades de intervenção. Nessa parte, em que aparecem as propostas, inserimos orientações aos professores, auxiliando-os no manuseio e condução das atividades. Nossas propostas de atividades evidenciam a necessidade de um trabalho contínuo e sistematizado para desenvolverem, pelo método indutivo, a compreensão com inferências às regras a partir das recorrências e pondo-as em prática. A observação e a reflexão fornecem elementos aos alunos para a construção de seu conhecimento com atividades orientadas pelo professor

Observa-se assim, a aplicação de um ensino indutivo, que como vimos anteriormente, implicaria em uma abordagem partindo de exemplos do uso da língua, ao invés da explanação das regras gramaticais. Ou seja, o professor instiga e mostra aos seus alunos que eles são capazes de aprender ajuda-os a desenvolverem um sentimento de autoestima.

Este Caderno trará também algumas sugestões de referências de leitura para apoio aos professores.

Como será discutido na próxima seção deste Caderno Didático, focalizamos atividades que explorem:

(1) os desvios de ortografia provenientes da relação arbitrária entre som e letra e das convenções ortográficas do português (desvios do tipo 1)

(2) os desvios de ortografia provenientes da transposição de características da fala para a escrita (desvios do tipo 2).<sup>13</sup>

Para os casos de desvios Tipo 1, apresentamos atividades lúdicas e recreativas com propostas educativas e interativas para que o aluno “memorize” as letras adequadas para cada

---

<sup>13</sup> Para maiores informações sobre os tipos de desvios apresentados leia o apêndice B, p. 123 desta dissertação.

situação de acordo com a convenção ortográfica do sistema da escrita. Já para os desvios do Tipo 2, propomos atividades associadas aos processos fonológicos que são comuns na transposição da fala para a escrita para que os alunos reflitam quanto a esta transposição e percebam as evidências nas características das variedades linguísticas deles.

As atividades levam os alunos a refletirem como os fenômenos ligados à representação escrita migram da oralidade e, conseqüentemente, como as diferenças sociolinguísticas do aluno podem influenciar no desenvolvimento de competências que promovam o letramento, em específico que visam a minimizar a transferência de unidades linguísticas da oralidade para a escrita.

Concluindo, podemos ressaltar que o que se descobre recorda-se melhor quando necessário. A descoberta é um estímulo para os estudantes se darem conta de que descobriram por si mesmos a regra gramatical (sentem-se mais motivados). E que quando criam o seu próprio conhecimento; não são receptores passivos. As propostas de atividades levaram os alunos a terem maior participação na compreensão da língua. Concluimos também, que os alunos perceberam que a gramática não parte só do conhecimento professor ou do livro, mas também deles mesmos.

Segundo Marcuschi (2008), “é claro que a gramática tem uma função cognitiva relevante, desde que entendida como ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa” (MARCUSCHI, 2008, p.57). Para o autor, ao se ensinar gramática é importante esclarecer ao aluno que esta “não têm regras tão rígidas quanto imaginamos e que pode haver alguma variação” (MARCUSCHI, 2008, p.57 ).

Dessa forma, nós, professores de língua portuguesa, devemos tornar o processo de ensino e aprendizagem mais participativo e interativo, criando oportunidades de análise e de reflexão para que o aluno construa um aprendizado mais significativo para a sua vida.

A seguir, teremos os principais desvios ortográficos e suas categorizações seguindo os estudos sociolinguísticos estudados por alguns teóricos mediante aos processos fonético-fonológicos que podem interferir na escrita.

## **2 DESVIOS ORTOGRÁFICOS**

Como já mencionado, nesta seção do Caderno Didático, apresentamos, para o professor de Língua Portuguesa, uma sucinta orientação teórica para que entenda as motivações dos desvios de ortografia. Inicialmente, é preciso lembrar que, ao chegar à escola, o aluno vindo de um meio tão diversificado de culturas e com uma fala já em

construção, deve fazer o uso do registro da língua escrita. E se faz necessário compreender e saber como se dá o processo da escrita. Primeiramente, espera-se que entenda a organização do código e consiga superar as variantes da fala que traz de casa e da comunidade onde vive.

Para Oliveira (1989, p. 20), “o aluno passará a não cometer erros quando adotar a postura adequada: a escrita é um código de representação, não de transcrição, da fala”. Assim, esta distinção entre fala e escrita leva um tempo de escolarização e talvez uma vida toda para que o aluno possa ter um maior domínio da língua escrita. Trata-se da criação de uma consciência linguística, por meio do resgate da identidade, da cultura e da história da comunidade, além da observação dos falares a partir de seu uso em diferentes contextos.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 9) observa que “os chamados ‘erros’ que nossos alunos cometem têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua”. Não é nada fácil para o aluno entender que a letra “x”, por exemplo, pode representar os fonemas /ks/, /s/, /z/ etc. Neste caso, nota-se um exemplo em que uma grafia corresponde a várias possibilidades sonoras e enquanto “s, c, ç, ss, sc, x” correspondem a várias grafias que correspondem a um mesmo valor sonoro /s/. E no decorrer da aquisição da escrita e também de todo o período de aprendizado do aluno é comum perceber que desvios ortográficos fazem parte deste processo até que se consiga atingir a consciência fonológica.

Apresentaremos a seguir duas tipificações de desvios de ortografia defendidos por Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Barbosa (2016) e Sene e Barbosa (2018).

## 2.1 A CATEGORIZAÇÃO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS

Os desvios ortográficos, segundo os autores citados ao final da subseção anterior, podem ser de pelo menos dois tipos:

Tipo 1: decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita. Por exemplo: o aluno escreve “caza” (para “casa”) ou “segonha” (para cegonha”)

Tipo 2: de natureza fonético-fonológica motivados pela influência de características linguísticas da fala representadas na escrita. Por exemplo: quando os alunos escrevem “pexe” (para peix), ou “mininu” (para menino).

Esses desvios são comuns entre alunos de diversas etapas de escolarização, o que merece atenção em todas elas. E muitas vezes, o professor reage de forma negativa, por desconhecer que o português apresenta um sistema alfabético-ortográfico diferente do fonológico.

Cabe mencionar que, durante a categorização dos desvios ortográficos encontrados nas produções escritas de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do interior de Minas Gerais (resultado de uma pesquisa-ação do Programa de mestrado Profissional em letras – Profletras da UFTM, Uberaba), verificamos que os desvios do Tipo 2 foram os mais frequentes e eram motivados pela representação, na escrita, de fenômenos fonético-fonológicos presentes na fala, por isso buscamos, neste Caderno, ressaltar a importância das teorias linguísticas e, principalmente, dos pressupostos sociolinguísticos como respaldo ao professor no ensino de língua materna. Esses desvios são decorrentes de interferência da fala para a escrita e é primordial que o professor conheça e entenda esses processos para trabalhar em sala de aula com o planejamento de aulas que instiguem os alunos a perceberem melhor o uso da língua.

Apresentamos, a seguir, sucintamente, alguns processos fonético-fonológicos que ocorrem no português brasileiro e podem ser representados na escrita, ou seja, podem motivar desvios de ortografia:

**MONOTONGAÇÃO:** É a redução do ditongo em uma vogal simples, ou seja, uma supressão do *glide* nos ditongos [aɪ], [eɪ] e [oɨ] reduzindo-os, respectivamente, às vogais simples [a], [e] e [o]. Para Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013), o monotongo representa um traço de estratificação gradual, isto é, alguns ditongos em certos ambientes linguísticos são quase que categoricamente reduzidos, mesmo em estilos formais da língua padrão urbana. Pode ser exemplificado nos seguintes contextos: (i) ditongo ou (BAGNO, 2003 e 2010; SILVA, 2006), exemplo louco > loco; (ii) ditongo ei seguido de r, n, j, e x (BAGNO, 2010; BORTONI-RICARDO, 2004), exemplo: deixei > dexei; (iii) ditongo ai: a redução do /ai/ para /a/ é condicionada pelo segmento consonântico seguinte, geralmente x, (BORTONI-RICARDO, 2004). Exemplo: caixa > caxa. Silva (2007) adverte que assim como o ditongo ei, o ditongo ai não se reduz em sílaba final, diferentemente do ditongo ou que pode monotongar-se em qualquer contexto.

Podemos observar que este processo fonológico gradual é muito encontrado nos textos. Na fala dos brasileiros, esse processo ocorre de forma espontânea e autores como Mollica (2000) e Hora e Ribeiro (2006) atestam que o processo de monotongação ou redução do ditongo pode ser facilmente encontrado na escrita dos alunos.

**DITONGAÇÃO:** ocorre por meio do processo chamado de assimilação ou epêntese, a saber, é o “acréscimo de um segmento à forma básica de um morfema.” (SEARA, 2011). Em outras



palavras consiste na inserção de uma semivogal a uma vogal. Segundo afirma Machado (2012, p. 175), a inserção da semivogal [w] é menos frequente que a da semivogal [j]. A autora afirma ainda que o processo que cria ditongo a partir da inclusão de um *glide* anterior após vogal seguida de fricativa é o mais frequente. Assim, a ditongação pode ser entendida como um fenômeno essencialmente fonético, cuja realização acontece na fala; estando, portanto, sujeita a variações sociolinguísticas na escrita. O que se observa, na prática em sala de aula, é a influência da fala na escrita (MARCUSCHI, 2007) de alunos Ensino Fundamental.

Junto a esse processo, muitos alunos acabam o revertendo, ou seja, pronunciando e escrevendo **ei** e **ou** em palavras que na ortografia oficial escrevem-se com **e** e **o**. Exemplo, bandeja > bandeija, sobre > soubre, incorrendo no processo chamado de hipercorreção.

Entende-se, então, que os processos de monotongação e ditongação são frutos de assimilações sonoras, esse processo é contínuo e enquanto a língua existir haverá variação e assimilação. O fator secundário seria a **hipercorreção**, pois indivíduos que percebem fenômenos linguísticos em determinados vocábulos tentam aplicá-los a outras palavras semelhantes como se fosse uma regra.

**APAGAMENTO OU SUPRESSÃO - ESTRUTURAÇÃO SILÁBICA:** É o processo fonético/fonológico que consiste, de acordo com Cardoso (2009, p. 195-196), “em todas as regiões do Brasil, o /R/ pós-vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais”. Cardoso (2009) esclarece também que pode acontecer essa supressão nas formas do futuro do subjuntivo, nos substantivos, adjetivos e advérbios. Quando acontece, na escrita, o apagamento do /R/ final em verbos no infinitivo, é porque o falante, na modalidade oral, já não o realiza. Como, por exemplo, em verbos no infinitivo: assina (assinar), assa (assar), senti (sentir) e também nos substantivos, como: fedo (fedor), senho (senhor).

O apagamento da coda silábica ocorre com frequência em palavras com padrão silábico CVC devido à grande variação fonética que o segmento, em posição de coda, por ser mais débil, costuma sofrer. Dentre as consoantes que podem assumir essa posição (r, s, l, n) destacamos a queda do /r/ pós-vocálico nos infinitivos verbais. Esclarecemos que o presente fenômeno é facilmente observável independentemente da classe social ou grau de escolaridade dos falantes, Bortoni-Ricardo (2005) os definem como traços graduais. Ainda sobre a queda do /R/, Bortoni-Ricardo (2005, p. 85) afirma que “O falante da língua, quando

suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/”.

Desse modo, relacionar o apagamento do /R/, por exemplo, com o processo de aquisição da escrita é importante, dado que o contato com a oralidade perpassa toda a trajetória escolar. Nesse mesmo sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 85) ilustra que:

[...] Em todas as regiões do Brasil, o /r/ pós-vocálico, independentemente da forma como é pronunciado, tende a ser suprimido, especialmente nos infinitivos verbais (correr > corrê; almoçar > almoça; desenvolver > desenvolvê > sorrir > sorri). Quando suprimimos, alongamos a vogal final e damos mais intensidade a ela. (...) O falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/.

Oliveira (1983, p. 89) defende a tese de que o apagamento é um processo variável, sujeito a condicionamento fonológico, o que possibilita uma intervenção pedagógica do professor. O papel do professor de língua portuguesa é realizar propostas de intervenção com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica dos alunos, promovendo atividades que concorram para a utilização adequada dos róticos, de modo que os estudantes possam identificar seus diferentes usos e evitar que tais “desvios” ocorram na escrita, principalmente.

**HARMONIA VOCÁLICA:** é um processo fonológico que ocorre quando um fone assimila um ou mais traços de outro fone próximo a ele, como os traços de uma vogal que se assimila para outra vogal, como em: “vamos” > [‘võ.mus], “menino” > [ mi. ’nĩ.no], fazendo as vogais se tornarem iguais ou semelhantes entre si.

**ALÇAMENTO:** consiste na substituição de uma vogal por outra mais alta. É o que ocorre com as átonas finais /e/ e /o/, que se realizam /i/ e /u/, respectivamente, no português atual. Por exemplo: saúd[e] para saúd[i], pel[e] para pel[i]. Podendo ocorrer também nas vogais pretônicas de: [e]nxada para [i]nxada, c[o]zinha para c[u]zinha.

Isso implica dizer que, nesta posição, as vogais podem estar envolvidas em processos fonológicos, como o alçamento vocálico, podendo alterar a configuração do sistema vocálico.

**NEUTRALIZAÇÃO:** Podemos dizer que através de um processo de assimilação de traços ocorre a **neutralização das vogais**. O presente processo é muito recorrente no português brasileiro em razão do nosso sistema vocálico. Câmara Jr. (1977) nos apresenta a variedade de timbres das vogais átonas de sete fonemas /i,u,e,ɔ,ɛ,o,a/ que sofrendo

neutralização vai para cinco, quatro e três, dividindo-se em pretônica, postônica não final e postônica final. No contexto brasileiro, tratando-se da vogal átona final, Câmara Jr. (1977) assegura que a ocorrência do processo de neutralização reduz o sistema vocálico para três vogais /i, u, a/ como nos exemplos “mininu” e “infelizmentĩ”.

De acordo com o autor, as vogais orais médias altas /ê/ e /ô/ foram suprimidas pelo processo da neutralização, e passaram a adquirir o traço de uma vogal alta, passando a ser pronunciada, respectivamente, como /i/ e /u/. Essa perda do traço que as distingui, segundo o autor, só é possível na fala, na escrita permanecem as vogais que as diferenciam. Essas vogais sofrem variações em posição pretônica e pós-tônicas, dependendo das regiões do país.

**APAGAMENTO OU SUPRESSÃO:** são considerados processos de estruturação silábica e envolvem o apagamento ou a supressão de um segmento, seja ele uma vogal, consoante, semivogal, seja até mesmo, uma sílaba. Como o **apagamento do d do gerúndio** que ocorre quando dois sons se tornam um, por assimilação. Exemplos: fazeno (fazendo), andano (andando), gritano (gritando). Este processo evidencia uma tendência comum na fala atual, em que o rótico final dos verbos no infinitivo não aparece na fala, gerando, inclusive, dificuldade na escrita dos alunos.

É exemplo de apagamento de vogal (no caso, sílaba) em início de vocábulo, como: obrigado para “brigado”. E temos o apagamento de consoante que pode acontecer em diferentes posições silábicas: drible > dible, velhinha > veinha, bicicleta > biciketa. E para exemplificar o apagamento de sílaba em fósforo > fosfo e córrego > corgo.

**NASALIZAÇÃO E DESNASALIZAÇÃO:** A nasalização é a transformação de um segmento oral em nasal, por exemplo: brinquedos > “brinquendos”, muito > “muinto”, mortadela > “mortandela”, sobranceira > “sombrancelha”, mendigo > “mendingo”. Já a desnasalização é o fenômeno inverso, em que um segmento nasal passa a oral, assim: homem > “homi”, andaram > “andaru”, fizeram > “fizeru”. Hora (2009, p. 42), diz que de acordo com estudos realizados no campo da nasalidade, “há momentos que ela é realizada e há momentos que ela é apagada. Em geral, seu apagamento não é muito produtivo, sendo restrito aos itens lexicais com as terminações –em e –am”. Nos desvios como “casaro”, Hora (2009) esclarece que, devido à terminação –am pertencer restritamente aos verbos nos quais há frequentemente o apagamento da consoante final, há aí um condicionamento na elevação da vogal baixa, por isso a transformação da forma verbal de casaram para “casaro”.

**AFÉRESE:** a supressão de um segmento sonoro no início da palavra. Exemplo: tá (está). Caso especial de aférese é a deglutinação, supressão de um a ou o inicial por confusão com o artigo como em: brigado para (obrigado), maginar para (imaginar).

**SEMIVOCALIZAÇÃO DA LATERAL /L/:** segundo Hora (2009), é um processo bastante comum na escrita. E afirma que a semivocalização se dá com mais frequência em posição final pelo fato de outras formas na escrita, na língua portuguesa, serem semivocalizadas, como em grau e chapéu. Assim os alunos fazem uma analogia e escrevem papeu para papel e varau para varal.

**PALATALIZAÇÃO:** é a transformação de um ou mais segmentos numa consoante palatal. Como em família para família. E pode também ocorrer o fenômeno inverso chamado de **despalatalização** da sonorante palatal lateral como na palavra velinhos para velinhos.

Podem ser constatados também dois casos que não são processos fonético-fonológicos, como o caso de **hipersegmentação** quando acontece a separação de uma palavra em dois segmentos, como de comigo para com migo e enfim para em fim. E o outro de **hipossegmentação** que é quando junta duas palavras em um segmento, como em com certeza para com certeza e em a gente para agente.

Sugerimos, aos professores, uma busca de conhecimentos teóricos para auxiliar os alunos em relação ao processo de aquisição da escrita e em como compreender satisfatoriamente o que eles escrevem. E, a partir do entendimento da natureza desses desvios ortográficos, propor atividades mais produtivas e reflexivas em relação à ortografia.

### **3 A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA ORTOGRAFIA**

A ortografia é considerada um dos conteúdos que mais causa dificuldade de ser ensinado nas aulas de língua portuguesa, tanto para os alunos como para os professores. Tanto é que a maioria dos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental II abordam de forma superficial o sistema ortográfico apresentando as regras sem propor uma reflexão quanto ao seu uso. Da maneira como tem sido ensinada a ortografia reforça o preconceito linguístico, pois não há uma reflexão mais crítica a respeito de como ensiná-la.

A ortografia não deve ser apenas o estudo de regras que estabelecem a maneira como as palavras da língua portuguesa devem ser escritas, por isso, faz-se necessário um estudo reflexivo da ortografia, fundamentado nos preceitos de Sociolinguística Educacional para mostrar que a modalidade escrita pode se manifestar com maior grau de monitoramento ou de forma mais espontânea, pois há situações em que as regras serão exigidas e em outras terão mais liberdade de expressão. Portanto, o ensino da ortografia deve considerar a língua em uso para que os alunos a valorizem e gostem deste estudo.

Os alunos valorizando e sabendo fazer o uso da língua deixarão de considerar a escrita como uma atividade difícil, longe de sua realidade e de que não sabem escrever a sua própria língua, para tanto, é preciso proporcionar momentos de discussão e de análise de melhores situações de uso da língua com atividades ortográficas que os alunos busquem as formas de aprendizagem da ortografia que envolvam memorização, criação de hipótese e conclusões de suas aprendizagens.

Portanto, o ensino da ortografia nas aulas de língua portuguesa nas escolas deve ser condizente com as práticas sociais em que os alunos estejam inseridos para que eles possam compreender as diversas formas de comunicar-se em diferentes situações e contextos.

**4 PROPOSTAS DE ATIVIDADES**

Nesta seção, apresentamos as propostas em duas subseções: na **4.1**. Organizamos as propostas com orientações aos professores, e, **4.2** organizamos as atividades sem observações ao professor, de tal forma que pode ser reproduzida e aplicada ao aluno.

**4.1 ATIVIDADES COM ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR**

**PROPOSTA I:** Fonema /s/

*Caro professor, esta atividade pode ser realizada com a sala na lousa.*

Observe as palavras abaixo extraídas de produções textuais escritas por alunos de 6º ano:

piscina, cachaça, nossa, texto, assar, cansados, abraços, experiência, sempre, pensando, almocei, capaz, seguinte, exposição, praça, inesquecível, feliz, licença, explosão, descemos passear, doces, exceção, cresceu, começou, passei, cresça, desceu, cega, excesso.

Leia essas palavras com atenção nas letras que possuem o som de /s/. Coloque as palavras acima, de acordo com a letra que possui o som de /s/, por exemplo, em “cachaça” o “ç” tem som de /s/. Tente organizar em forma de tabela ou em grupo de palavras.

som /s/							
<b>sc</b>							

Agora responda:

a) Pedir para os alunos destacarem em cada palavra as letras que representam o fonema /s/ e provocar uma discussão com a turma com o objetivo de levar os alunos a pensarem nas correspondências entre fonemas e grafemas na escrita de palavras.

b) Conclua: Que letras representam o fonema /s/ nas palavras apresentadas e o que isso evidencia sobre a convenção ortográfica? Neste momento, incentivar os alunos a exporem suas observações e quais as conclusões de aprendizagem conseguiram obter através da relação de correspondência realizada entre fonemas e letras.

*Professor, com o objetivo de observar a prática do entendimento da proposta anterior, desenvolva com a turma uma atividade recreativa como ferramenta de acompanhamento do processo.*

### **ATIVIDADE RECREATIVA**

A aplicação de uma atividade recreativa, após a realização de algumas práticas de ensino, torna o processo de aprendizagem mais interessante e divertido e contribui para desenvolvimento habilidades cognitivas do pensamento lógico, da percepção visual e da atenção, para poder participar do jogo o aluno deve prestar atenção em como se joga, atenção no que estão fazendo no momento de jogar. Deve observar todo o esquema de funcionamento da atividade. Através do jogo o aluno se apropria dos conhecimentos adquiridos em aula e quando inserido em um contexto pode proporcionar grandes aprendizagens.

A proposta da atividade não tem a intenção de diversão, mas sim, promover um momento lúdico para facilitar a comunicação e a expressão. Portanto, no decorrer de nossa proposta de intervenção apresentaremos algumas atividades recreativas para criar condições para que os alunos se apropriem de procedimentos de análise e comparação de um repertório de palavras específico, de modo a poder estudar determinada questão ortográfica, analisando a possibilidade - ou não - de essa questão ser regida por uma regra.

**Atividade recreativa:** Brincando com as letras.

Professor, posicione os alunos em círculo e explique a eles que para cada palavra dita por você eles deverão representar, através de uma expressão corporal combinada para cada tipo de ortografia que cada palavra tem. Sugestões de expressão corporal para cada letra:

A expressão corporal que representará cada letra poderá ser assim: a letra “x” poderá ser representada, cruzando os dois braços de forma que fiquem parecidos com um x, a letra “c” poderá ser feita em forma do sinal de libras; o “ç” poderá ser o c em forma de libras com um diferencial para representar a cedilha, a letra “z” um rebolado, a letra “s”, sendo uma mão, formando a letra s e as letras “ss” poderão ser representadas com as duas mãos paralelas formando os ss.

Permanecem na atividade os alunos que acertam. E assim até a classificação final estabelecida: podendo ser até os três últimos colocados ou até o último colocado por rodada.

**Sugestão de palavras para a realização da atividade:**

redação, edição, professores, ensinamento, cidades, passarela, repercussão, resolução, avaliação, promoção, possibilidades, feliz, condições, linguíças, verificação, massa, comemorações, sentinela, sempre, exemplar proteção, parecer, concretizar, herança, convencionais, calças, pessoas, inovação, começo, contexto, oficina, diferenças, atenção, emoção, alfabetizar, ordenação, informações, reflexões, agrotóxicos, cabeça, interesses, tradicionalmente, mediação, coleção, criação, navegação, periodicidade, conheça, assunto.

## **PROPOSTA II:**

a) Agora pedir para que os alunos leiam a fábula “A raposa e a cegonha” e destaquem nela as palavras escritas com a letra “s”. E levá-los a perceberem a diferença entre letras e fonemas e que uma letra pode representar mais de um fonema.

### **A raposa e a cegonha**

A raposa convidou a cegonha para jantar e serviu-lhe, em um prato raso, uma espécie de mingau.

A cegonha não conseguiu comer, por causa do seu bico comprido.

Querendo retribuir a gentileza da raposa, a cegonha serviu-lhe, no jantar, uma carne picada dentro de uma garrafa, e assim, a raposa não pôde comê-la.

**Moral:** “Cada um deve sofrer, com resignação, aquilo de que deu exemplo”.

<http://brunojornalpontocom.blogspot.com.br>



b) Professor, proponha aos alunos que observem os sons da letra “s”, em todas as palavras destacadas por eles, levem os a refletirem se são os mesmos para todas as palavras ou se apresentam sons diferentes? Se as palavras apresentarem sons diferentes, quais são os sons que a letra “s” pode representar?

c) Pedir aos alunos para escreverem outras palavras escritas com a letra “s” e apresentarem o som da letra “s” em cada palavra citada por eles.

*Neste momento, comente e discuta com eles as diferenças que eles conseguiram perceber entre a relação letras e fonemas. Leve os alunos a responderem às questões de forma reflexiva e deixem que eles manifestem suas conclusões. É importante que eles cheguem às suas conclusões.*

d) Agora os alunos vão apresentar os resultados observados por eles durante a realização dos exercícios anteriores e vão escolher a(s) opção(ões) a que se pode concluir a respeito da relação entre os fonemas e as letras, identificando os itens que expressam essas conclusões:

1 - ( ) Um fonema pode ser representado na escrita por uma ou por várias letras.

2 - ( ) Uma letra pode representar diferentes fonemas.

3 - ( ) Um fonema será sempre representado por uma única letra.

4 - ( ) Uma letra só pode representar um fonema.

Solicite que os estudantes justifiquem as respostas que não foram assinaladas por eles.

*Com essa proposta de atividade, observar se houve a compreensão do funcionamento do sistema de escrita e que a atividade sirva de um caráter diagnóstico de suporte.*

#### **Atividade recreativa: SAPO OU ZEBRA!**

Professor, peça que os alunos fiquem em pé e formem sete filas. Diga-lhes que à medida que você falar uma palavra, eles deverão relacionar esta palavra à sua forma escrita, assim: Se a palavra for escrita com a letra “s”, eles deverão agachar, imitando o sapo e se a palavra for escrita com a letra “z”, posicionem de pé, conforme uma zebra.

**Sugestões de palavras:**

sugestões, gostoso, ensinar, feliz, sinto, separação, rasura, arraso, firmeza, quiser, improviso, azaleia, riqueza, casa, pousada, universo, azul, vaso pobreza, análise, limpeza, franqueza, presilha, honradez, clareza, freguesia, beleza, leveza, ausente, sumário, pureza, situação, surpreenda, sustentável, talvez, sócio, sedução, sangue, delicioso, consultoria, tristeza, exposição, delicioso, sentimento, escassez, poesia, cheiroso, sozinho, feroz, desenho, fazenda, depois, cozinha, pesadelo, mais, riqueza, improviso, maravilhoso, produzir, voz, após, frase, nós, azulado, avestruz, luz, casado mesa, azedo, atrás, atrasado, pesado, camisa, vez.

**PROPOSTA III: Jogo das palavras.**

Jogo interativo para verificação da aprendizagem da representação gráfica do fonema /s/:

Professor, divida a turma em grupos com cinco participantes. Solicite que pesquise em jornais ou revistas palavras com uma ortografia específica, exemplo palavras escritas com as letras “ss”. Após um tempo (aproximadamente 5 minutos), passe para outra ortografia: palavras escritas com a letra “ç” e assim proceda alterando as letras (com **xc, c, s, sc, x**). Quando perceber que os grupos já possuem bastantes palavras, peça que escolham as que acham mais difíceis para os outros grupos escrevê-las em uma das tiras de papel, com letras grandes, para mostrarem aos participantes no momento solicitado. E o grupo que acerta ganha ponto, se errar quem ganha o ponto é o grupo que perguntou. Vence o jogo das palavras quem tiver mais pontos no fim das rodadas estabelecidas.

Forneça a cada grupo uma folha de papel sulfite para montagem do banco de palavras pesquisadas e algumas tiras de papel para a escrita das palavras escolhidas pelos grupos. Deverá ser feito um sorteio para definir qual grupo começa e segue a sequência conforme a posição dos grupos na sala.

*Com a realização dessas atividades, espera-se que os alunos reflitam sobre as representações do fonema /s/ e que ainda concluam que a letra “s” pode representar diversos sons e ser representado na escrita por várias letras, em nossa língua.*

**PROPOSTA IV: Dinâmica: Cartaz de ortografia.**

Agora vamos trabalhar o “x” e o “ch” com mesmo som. Professor, leve duas cartolinas ou duas folhas de papel color set com os seguintes enunciados em cada uma delas: Primeira folha: PALAVRAS COM “X” / Segunda folha: PALAVRAS COM “CH”. Não esqueça de ressaltar, em sala, que tais letras devem ter o mesmo som: “chalé”, “xícara”. Em seguida, entregue para os alunos as fichas com palavras, seguindo os enunciados propostos nas folhas, mas com uma lacuna para o aluno preencher a letra ou as letras faltantes. Após o preenchimento das lacunas, discuta com a turma a ortografia adequada para cada palavra, peça para que o aluno que estiver com a palavra discutida verifique se completou adequadamente e depois de comentar todas as palavras peça que cada aluno apresente sua palavra e conforme a sua escolha e a aprovação da turma quanto à grafia, cole-a na folha com os enunciados. Poderá repetir a rodada. Estes cartazes deverão ficar expostos na sala de aula para leitura pelos alunos em momentos convenientes para uma melhor memorização desta ortografia ou mesmo como banco de pesquisa.

**Sugestão de palavras para a realização da atividade:**

cheque, coxinha, cachoeira, enxuto, enxurrada, crochê, queijo, faxina, enchente, mexer, faixa, deixou, cachimbo, caxumba, xingar, preencher, cocheira, enxoval, enxame, bexiga, chapéu, cachorro, ameixa, charuto, chiclete, chupeta, rancho, rouxinol, tacho, lagartixa, flecha, salsicha, chuteira, chaveiro, caixa, mexerica, puxar, chinelo, choque, chicote, achei colcha, chácara, cachaça, chique, sanduíche, achar.

baixo, enxaqueca, cheio, enxerido, enxugar, xícara, chuchu, chuveiro, xereta, cheio, encharcar, fechadura, cochichar, engraxate, graxa, lixo, luxo, bruxa, cochilar, bucha, pechincha, xarope, chocolate, borracha, churrasco, peixe, mochila, abaixar, gaúcho, lancha, paixão, luxuoso, chimarrão, mexicano, enxugar, enxaguar, enxada, xale, xereta, xerife, xaveco, roxo, bolacha, chateada, fechado.

Proponha aos alunos a escrita de mais dez palavras escritas com as letras “x” ou “ch”, com o mesmo som das palavras dos cartazes e peça que eles apresentem conclusões a que chegaram quanto à escrita e à fala em relação às palavras de cada cartaz e solicite que formem frases com as palavras.

**Atividade recreativa:** Jogo do “x” ou “ch”!

Peça que os alunos formem cinco grupos e o primeiro grupo posicione em uma linha estabelecida na sala. E explique-lhes que você dirá uma palavra e se eles acharem que a palavra é escrita com a letra “x” eles deverão pular para a direita e quando a palavra for escrita com as letras “ch” eles pularão para a esquerda. O último aluno de cada grupo participará de uma rodada final para chegar ao vencedor do jogo.

**Sugestões de palavras para a atividade:**

mexicano, chacina, enxergar, xenofobia, machismo, ameixa, chulé, enxaqueca, chamego, trouxa, mexido, chofer, abacaxi, chuchu, machucar, xarope, xará, preenchido, manchete, xampu, capixaba, inchado, chateado, xaxim, laxante, chute, recauchutar, rixa, capricho, chicotada, vexame, apetrecho, funcho, desleixo, abaixo, murchar, bolacha, pichar, frouxo, chumbo, churros, enxerto, enxofre, chumaço, chácara, brecha, salsicha, xavante, recheio, charada, cachecol, debochado, almoxarifado, chuisco, chumaço, chacota, aconchegado, chiqueiro, gancho, praxe, cachimbo.

*Professor, trabalhar atividades mais interativas, como jogos e brincadeiras, além de promover um ambiente de um bom relacionamento entre os alunos e o professor ajuda no bom desempenho do aluno que terá uma oportunidade de colocar uma habilidade diferente em prática. Os alunos se arriscam mais porque acham que não estão sendo avaliados formalmente.*

*Espera-se que os estudantes percebam que existem palavras em nossa língua que apesar de terem o mesmo som são escritas de maneiras diferentes, como algumas com “x” e outras com “ch”.*

**PROPOSTA V: Stop ou adedanha!**

É divertido brincar com as palavras da nossa língua. Nesta aula, você vai se divertir com um jogo bem interessante. Como é um jogo muito comum entre os alunos, peça que eles desenhem uma tabela de seis colunas por sete linhas, em uma folha de papel e preencham as colunas ou leve para eles a tabela já impressa, conforme estas determinações a serem escritas na primeira linha de cada coluna:

**1ª coluna:** palavra escrita com a letra “s” com som de /z/ como, por exemplo, o “s” no o início da segunda sílaba de “casa”.

**2ª coluna:** palavra escrita com letra “j” com som de /gê/ /z/ como, por exemplo, o “j” da primeira sílaba da palavra “jogador”.

**3ª coluna:** palavra escrita com letra “x” com som de /ks/ como, por exemplo, o “x” da palavra “reflexo”.

**4ª coluna:** palavra escrita com letra “x” com som de /s/ como, por exemplo, o “x” da palavra “explosão”.

**5ª coluna:** palavra escrita com a letra “x” com som de /ch/, /f/ como, por exemplo, o “x” da palavra “ameixa”.

**6ª coluna:** palavra escrita com letra “ç” com som de /s/ como, por exemplo, o “ç” da palavra “coração”.

Neste momento, pergunte aos alunos se compreenderam as determinações estabelecidas em cada coluna e exemplifique com uma palavra de cada para melhor esclarecimento da proposta com as palavras: casamento, jiló, sexo, texto, xícara, emoção.

Solicite, professor, que os alunos exemplifique com palavras que encaixem em cada coluna.

Palavra escrita com a letra “s” com som de /z/.	Palavra escrita com letra “j” com som de /gê/.	Palavra escrita com letra “x” com som de /ks/.	Palavra escrita com letra “x” com som de /s/.	Palavra escrita com a letra “x” com som de /ch/.	Palavra escrita com letra “ç” com som de /s/.
casado	sarjeta	táxi	extraordinário	coxinha	começou
visitar	gorjeta	tóxico	experiência	queixo	licença
meses	traje	afixar	inexperiência	faixa	cresça
coisa	viajei	fixo	máximo	mexer	praça
arrasar	jiboia	toxinas	pretexto	deixava	invenção
camisa	acarajé	taxímetro	excepcional	mexerica	fumaça

Após a confecção da tabela apresente uma lista de palavras aos alunos, por rodada, para os alunos classificá-las, conforme as indicações estabelecidas nas colunas da tabela. Os participantes têm que preencher uma linha inteira da tabela, com uma palavra que atenda as solicitações de cada coluna, devendo a palavra ser relacionada ao título daquela coluna e escrita de forma adequada às normas da escrita. Os alunos iniciam a classificação após a sua liberação para que todos comecem a classificação ao mesmo tempo. A lista de palavras, a seguir, deve ser apresentada em cartaz ou em uma faixa para que todos analisem simultaneamente o grupo de palavras.

O primeiro que conseguir preencher a linha inteira, imediatamente grita “*stop*”! E assim os outros participantes interrompem o preenchimento do jogo de suas tabelas e é começada a análise das respostas e a contagem de pontos. Cada acerto corresponde a dez pontos. Caso o aluno tenha escrito alguma palavra em desacordo com as normas da escrita ou relacionado alguma palavra fora da solicitação de cada enunciado o jogo continuará até o próximo gritar “*stop*”!

#### **Lista de palavras para a primeira rodada do jogo**

interesse, nossa, casado, sarjeta, táxi, extraordinário, coxinha, cansados, começou, viagem, sempre, decidir, infância, contágio, engessar.

<b>Lista de palavras para a segunda rodada do jogo</b>
--------------------------------------------------------

passado, descemos, visitar, gorjeta, tóxico, experiência, queixo, licença, sargento, pensando, doces, possível, infância, acessível, escassez.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Lista de palavras para a terceira rodada do jogo</b>
---------------------------------------------------------

almocei, piscina, meses, traje, afixar, inexperiência, faixa, cresça, infância, jogador, beijava, conhecimento, hospício, viajante, nasceu, feliz, preencher, carroça.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Lista de palavras para a quarta rodada do jogo</b>
-------------------------------------------------------

piscina, inesquecível, coisa, viajei, fixo, máximo, juramento, mexer, praça, sarassem, existe, assar, nascer, nascimento, passado, prazer, interesse.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Lista de palavras para a quinta rodada do jogo</b>
-------------------------------------------------------

seguinte, marcante, arrasar, jiboia, toxinas, pretexto, deixava, invenção, excepcional, japonês, correnteza, massa, discípulo, horóscopo, sobancelha.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Lista de palavras para a sexta rodada do jogo</b>
------------------------------------------------------

camisa, Campinas, acarajé, caranguejo, taxímetro, mexerica, fumaça, excepcional, enchente, chuteira, missa, gente, inchado, crescimento, sempre.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ao final do jogo, a tabela de todos os alunos deve estar completa conforme a correção apresentada depois de cada rodada. Peça aos alunos que leiam as palavras de cada coluna para estabelecimento de conclusões possíveis para cada determinação. As conclusões deverão ser anotadas no caderno.

*Professor, ao preencher a tabela o aluno deverá perceber que na língua portuguesa, nem sempre um fonema corresponde a uma única letra, como no caso aqui, por exemplo, das letras “j” e “g”. Elas podem ter o mesmo som antes de determinadas vogais e sons diferentes antes de outras e é por isso que surgem, comumente, as dúvidas quanto à grafia de palavras que apresentam os sons de “gê” e “guê”.*

**PROPOSTA VI: Jogo das cartas**

Professor, solicite aos estudantes que formem grupos com quatro participantes e entregue a cada grupo cartas com as letras que completam as palavras, sendo elas: **s, rr, ç, z, c, x, sc, ss, ch**. As palavras são colocadas no quadro ou escritas em papel sem a letra para ser completada com a letra ou letras das cartas. Dá-se um tempo de um minuto para cada equipe escolher a carta e mostrar às outras equipes a carta escolhida, quando for solicitada a apresentação. Faz-se a correção e no final verifica-se a equipe que mais pontou.

Durante o jogo os alunos vão copiando as palavras no caderno e ao final é feita leitura para memorização da escrita e elaboração de algumas conclusões a que eles chegaram através desta leitura.

### Palavras para a primeira rodada do jogo:

civili\_ção, an\_iedade, pa\_ado, pe\_incha, simpatia\_ar, flore\_er, pró\_imo, co\_enteza, e\_ame, palá\_io, fle\_a, abra\_os, de\_emos, \_ega, fi\_o, su\_esso, ma\_ucado, me\_ido, \_ateado, cre\_imento, e\_periência, escasse\_, e\_istência, na\_imento, conhe\_imento, conclu\_ões, tó\_icos, po\_ibilidades, correspondên\_ia, enge\_ar, pi\_ina, inesque\_ível, pa\_eio, co\_inha, ca\_oça, de\_ida, pu\_ar, vi\_itar, exce\_ão, chima\_ão, pra\_er, come\_amos, almo\_o, fai\_a, dei\_ou, intere\_e, progre\_o, \_inelo, e\_plosão, inven\_ão, \_ampu, tape\_aria, infân\_ia, en\_ergar, a\_ulejo, e\_periência, escasse\_, sara\_em, e\_istência, na\_imento, conclu\_ões, tó\_icos, po\_ibilidades, co\_espondência, enge\_ar, corre\_ão.

### Palavras para a segunda rodada do jogo:

hipnoti\_ar, aten\_ão, chafari\_, fa\_ada, fertili\_ante, obe\_a, frie\_a, framboe\_a, e\_tensão, coa\_ar, con\_iência, a\_etinado, hortên\_ia, gira\_ol, exce\_ivo, pra\_e, convic\_ão, he\_itar, ca\_ambu, metamorfo\_e, di\_ípulo, cicatri\_, correla\_ão, o\_ilar, au\_ílio, ê\_odo, burgue\_a, ojeri\_a, café\_al, a\_essório, ace\_o, ca\_ossel, gan\_o, preten\_ão, pro\_issão, obse\_ão, a\_essível, \_ebo, propen\_ão, impre\_ão, essen\_ial, excur\_ão, ma\_agista, re\_urreição, \_ossegar, a\_afração, acide\_, alma\_o, ma\_aroça, \_ensura, contor\_ão, ma\_arico, maci\_o, mi\_anga, descan\_o, preten\_ão, láte\_,



esva\_\_iar, impre\_\_indível, mini\_\_aia, e\_\_pectativa, su\_\_itar, le\_\_a, submi\_\_ão, su\_\_essivo, remor\_\_o, a\_\_esso, propen\_\_ão, far\_\_a.

Proponha que os alunos pesquisem o significado das palavras desconhecidas por eles e escolham três destas palavras para a escrita de um parágrafo.

*Professor, proporcione bastante contato com palavras que geram dificuldades ortográficas para que os alunos percebam e criem suas conclusões para o melhor uso da língua. Aprender é um processo contínuo de construção que envolve a busca de sua aprendizagem.*

### **PROPOSTA VII: Palavras dentro de palavras**

Propor a leitura do fragmento do texto “Uma palavra só”, de autoria de Ângela Lago. Você vai conhecer o trecho de uma história em que um príncipe foi castigado porque costumava dizer umas mentirinhas de vez em quando.

#### **Uma palavra só**

Era uma vez um rei mandão – como muitos – que resolveu castigar qualquer um que falasse uma mentira (mentira pelo menos no seu ponto de vista). Mas a primeira vítima do castigo real foi o seu próprio filho, condenando a nunca mais abrir a boca para falar, a não ser, única e **exclusivamente**... a palavra “exclusivamente”.

O rei condenou todos os mentirosos do reino, inclusive o próprio filho, a dizer exclusivamente uma palavra.

O ministro, ouvindo o desejo do rei, repetiu: Uma palavra, exclusivamente. O príncipe ao receber o castigo, ficou tão revoltado que abandonou o palácio e passou a correr o reino dizendo sempre a mesma palavra em todas as situações: exclusivamente.

Um dia ele encontrou em um circo uma contorcionista chamada Eva. Logo se **apaixonou** pela moça. Então, o que será que aconteceu? [...] Ele a seguia, tímido, meio longe.

Eva era fantástica. Sabia inclusive ler, o que era raríssimo naquele tempo. “Se ao menos eu soubesse ler e escrever”, pensava o príncipe.

Talvez por pena, a contorcionista, que passava seu tempo livre lendo romances, notando o interesse do príncipe pelas letras, decidiu que o ensinaria a ler e a escrever.

Escreveu bem grande EXCLUSIVAMENTE e tentou lhe ensinar as letras dessa palavra.

No princípio, para sermos sinceros, o príncipe não entendia nada. Eva repetia. Um dia já estava no finalzinho da palavra: -M-E-N, MEN, T-E. MEN-TE. MENTE.

De repente deu um clique no príncipe.

Ele pegou o lápis e com certa dificuldade - não muita - escreveu alguma coisa. Depois riscou umas letras.

~~EXCLUSIVAMENTE.~~

Deixou E- V-A.

Eva não aguentou e lhe deu um beijo. O príncipe tinha descoberto a maior maravilha. Agora por exemplo, se gritavam por ele, perguntando onde ele estava, podia pegar o C da sílaba CLU e o A que está em VAMENTE e dizer: CÁ.

Não era uma resposta muito longa, mas já era alguma coisa para quem tinha passado tanto tempo só com “exclusivamente”. E podia também inventar...

EXCLUSIVAMENTE

EXCLUSIVAMENTE

...palavras meigas para acarinhar a contorcionista. Mas... os candongueiros do reino, que não percebiam que as novas palavras estavam dentro da palavra exclusivamente, foram **mexericar** para o rei que o príncipe não estava lhe obedecendo.

E levaram o menino preso.

A contorcionista foi atrás e tentou explicar que o príncipe só usava as letras de exclusivamente. Mas o rei não queria saber das explicações.

- Bem... - disse sua majestade. - Se o príncipe responder a três perguntas simples, só com a palavra exclusivamente, eu até lhe entrego minha coroa. Mas, se não der conta, vou ter que cortar a língua dele.

- Quantos anos você tem? Perguntou para começar.

- E-X-C-L-U-S-I-V-A-M-E-N-T-E. E soletrou o príncipe e repetiu de novo, falando bem alto as letras S- E- T- E e as outras bem baixinho.

- Oh céus! Então é mesmo verdade que só tem usado a palavra exclusivamente? - Assustou-se o rei.

O príncipe soletrou outra vez, gritando agora as letras S- I- M e sussurrando o resto.

- E quem foi que lhe ensinou esse truque dos diabos?

O príncipe apontou a contorcionista e de novo repetiu as letras de exclusivamente,

ênfatizando E- L- A.

Hoje, o príncipe fala o que ele quer e o rei sem a coroa, que não é mais o dono da verdade, anda tomando umas aulas com a contorcionista.

Lago, Ângela. **Uma palavra só**. São Paulo: Moderna, 1996.

Desenvolva as seguintes atividades:

1. Após a leitura do texto, escreva, com letras maiúsculas, a palavra E X C L U S I V A M E N T E no quadro para que o aluno perceba o raciocínio da personagem ao observar a palavra E X C L U S I V A M E N T E. Agora que vocês compreenderam o que a personagem fez, descubra outras palavras que são formadas com as letras da palavra E X C L U S I V A M E N T E.
2. Faça o mesmo com a palavra CONTORCIONISTA e encontre outras palavras dentro dela.
3. Se você tivesse que escolher uma única palavra para usar, qual seria esta palavra? Explique a escolha desta palavra e como a usaria com criatividade.
4. E você, se lembra de quando você aprendeu a ler e a escrever? Como isso aconteceu? Você também descobriu coisas interessantes sobre as palavras? Escreva sobre esse assunto.
5. Releia esta colocação presente no texto: "...palavras meigas para acarinhar a contorcionista". Cite palavras que você considera "meigas" e palavras consideradas "grosseiras".
6. Observe o sentido usado pelo emprego da palavra "exclusivamente" nesta frase: "... a não ser, única e exclusivamente... a palavra "exclusivamente". O que você observou?
7. Localize no texto as palavras "inclusive e exclusivamente", e copie as frases em que elas aparecem. Elas são palavras que produzem o mesmo sentido? Em caso negativo, explique a diferença.
8. As palavras destacadas no texto: exclusivamente, mexericar e apaixonou são escritas com a letra x com sons diferentes. Quais sons a letra x representa em cada uma destas palavras? A

que conclusão se pode chegar em relação à fala e à escrita destas palavras? Releia o texto e verifique se há outras letras que produzem sons diferentes. Quais letras e em quais palavras?

*Professor,*

*Leia o texto e registre no quadro o passo a passo como se deu o processo de alfabetização da personagem do texto com o objetivo de contribuir com a compreensão da mensagem do texto. Em seguida, permita que alguns alunos leiam o texto e façam os comentários pertinentes à essa leitura e à compreensão do texto.*

*Desafie os alunos a criarem e a descobrirem novas palavras através de uma correção bem participativa. Abra discussão sobre a alfabetização deles para conhecer ou saber a satisfação ou insatisfação em relação ao processo de alfabetização.*

*Busque diagnosticar se consolidaram a questão da letra “x” apresentar sons diferentes e se conseguem identificar quais outras letras produzem sons diferentes.*

*Podemos concluir que o texto tematiza o processo do sistema de escrita como uma modalidade usual na alfabetização. A personagem aprende a ler e a escrever observando as palavras e descobrindo como são formadas, através da descoberta das letras e suas combinações. Portanto, conclui-se que este processo contribuirá para alfabetização dos alunos que ainda apresentam dificuldades na escrita.*

#### **PROPOSTA VIII: Consulta de ortografia: Reconhecendo os usos da letra r.**

##### **Tem tudo a ver**

A poesia

tem tudo a ver

com tua dor e alegrias,

com as cores, as formas, os cheiros,

os sabores e a música

do mundo.

A poesia

tem tudo a ver

com o sorriso da criança,

o diálogo dos namorados,  
 as lágrimas diante da morte  
 os olhos pedindo pão.  
 A poesia  
 tem tudo a ver  
 com a plumagem, o voo,  
 e o canto dos pássaros,  
 a veloz acrobacia dos peixes,  
 as cores todas do arco-íris,  
 o ritmo dos rios e cachoeiras,  
 o brilho da lua, do sol e das estrelas,  
 a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia  
 – é só abrir os olhos e ver-  
 tem tudo a ver  
 com tudo.

Elias José in: Segredinhos de amor. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 2002.

Forme pequenos grupos, de no máximo cinco alunos, e peça para que eles listem as palavras, encontradas na poesia, escritas com a letra “r” observando o seu som e a sua posição nas palavras.

*Professor, levar os alunos a perceberem a sonoridade ocupada pela letra “r”, conforme a sua posição na palavra, possibilitando que apreendam que há relação entre a sonoridade do R, seu “lugar” na palavra e a maneira de grafar.*

ver, dor, alegria, cores, abrir, formas, cheiros, sabores, sorriso, criança, flores, brilho, namorados, lágrimas, frutos, estrelas, arco-íris, morte, acrobacia, verde, ritmo, rios, cachoeiras.

Agora, solicite aos alunos que organizem grupos de palavras e oriente para que percebam a sonoridade ocupada pela letra “r” conforme sua posição na palavra. Depois de organizado os grupos das palavras escritas com a letra “r” peça aos alunos que circulem as letras que estão ao lado da letra “r”.

Provocar a turma a refletir:

- a) Quais são as palavras que vocês encontraram com uma letra “r” entre duas vogais? Registre no quadro as palavras encontradas pelos alunos. Leve-os a observação da escrita e da pronúncia.
- b) Observe as seguintes palavras: “cheiros, sorriso, sabores, flores, namorados, cachoeiras, cores”. O que estas palavras têm em comum em relação à letra “r”? Apresentam alguma diferença na escrita? A letra “r” é pronunciada da mesma forma em todas as palavras?
- c) Escrevam outras seis palavras escritas com “rr” e observem que as letras “rr” são escritas entre quais letras? Houve alguma palavra iniciada ou terminada com as letras “rr” ou não?
- d) Nas palavras “riso e sorriso” som da letra “r” é o mesmo? E na representação escrita, o que devemos saber?
- e) A que conclusões podemos chegar em relação à posição e a sonoridade da letra “r” nas palavras ?

*Professor:*

*É importante você pronunciar as palavras e levar os alunos a pronunciarem cada palavra também, pedir para que observem a pronúncia e as letras que se encontram antes e depois da letra “r”.*

*Observe com seus alunos que o som “r” é produzido com a ponta da língua no céu da boca e que o som produzido por “rr” é produzido na garganta, mas no meio da palavra.*

*Os alunos devem perceber que não há palavras que iniciem ou terminem com “rr”. Assim quando o som do “r” aparecer no meio da palavra e produzido na garganta esta é escrita com “rr”, observando que o som das palavras que iniciam com a letra “r” e as*

*escritas com “rr” são parecidos, mas já que não há palavras que terminam ou iniciam com “rr”, sempre que o som for similar é sinal de que devemos escrever “rr”.*

### **PROPOSTA IX: Sorteio da sorte!**

Peça que os alunos recortem cinco palavras de jornais ou revistas, terminadas com a letra “r” e montem uma lista com estas cinco palavras em seu caderno. Depois, solicite que os alunos coloquem as palavras que pesquisaram em um local indicado para realização de um sorteio. Sorteie as palavras e peça que os alunos marquem suas palavras sorteadas. O primeiro a ter, todas as palavras de sua lista, sorteadas, venceu o jogo. E prosseguimos para contemplar o segundo e terceiro colocados. Ao final da atividade solicite que os alunos escrevam um parágrafo com cinco palavras terminadas com a letra “r”. Neste momento, reflita com a turma se eles pronunciam a letra “r” no final de palavras. Exemplifique usando algumas frases que foram apresentadas por eles, como: “Deixa eu vê o seu caderno”, “Vou abri a porta”, “Vou brincá no recreio” e “ Posso liga o ventiladô”. Faça comparações, reflexões a respeito, indagações e deixem-nos exporem suas conclusões.

*Professor, leve em consideração que o objetivo dessa atividade é mostrar que uma situação muito comum, tanto na modalidade falada como na escrita, é a ocorrência de apagamento de /r/ em final de sílabas. Portanto, explore, indague, reflita e instigue a percepção e a necessidade de desenvolver práticas de entendimento de uso da letra “r”.*

*Outra observação que deve ser feita é que como temos alunos de diversos lugares do Brasil poderá acontecer de os alunos perceberem também que mesmo a letra “r” estando na mesma posição ela apresenta pronúncias diferentes entre eles devido ao sotaque. E você deverá estar preparado para explicar o porquê desta ocorrência na língua portuguesa.*

### **PROPOSTA X: Bingo de palavras**

Apresente uma lista de palavras, enumeradas, com os desvios ortográficos presentes na escrita de seus alunos, como por exemplo:

01- assinar	02- parque	03- brinquei	04- bolachas	05- caranguejo
06- voltando	07- brincar	08- demais	09- a gente (nós)	10- importante
11- senhor	12- íamos	13- mais	14- então	15- mas
16- mudar	17- irmã	18- embora	19- de novo	20- me diverti
21- assar	22- pequenininho	23- cachoeira	24- veio	25- nós
26- aniversário	27- gente	28- até	29- ir para aí	30- conheci
31- fedor	32- joguei	33- demorou	34- dormir	35- faz
36- ficava	37- encontrou	38- querido	39- por isso	40- saudade
41- tomar	42- cheguei	43- outras	44- joelho	45- arroz
46- brinquedos	47- também	48- debaixo	49- além disso	50- nada
51- dor	52- obrigado	53- pouco	54- sapato	55- doze
56- muito	57- brincadeiras	58- nenhum	59- por último	60- lanche
61- sentir	62- pegou	63- faixa	64- encomenda	65- bandeja
66- banheiro	67- jardinagem	68- legal	69- de repente	70- senhora
71- passar	72- papagaio	73- ligou	74- gêmeos	75- dez
76- cama	77- princesa	78- enfim	79- levá-lo	80- comi
81- realizar	82- chegou	83- roupa	84- veado	85- maçã
86- príncipe	87- homem	88- acabou	89- com medo	90- nada

Solicite que os alunos copiem e leiam as palavras. Pergunte o que observam na escrita das palavras. Explique que estas palavras foram retiradas das produções escritas de textos deles e que apresentaram alguma influência do modo como falamos as palavras e tentamos representar, na escrita, esse mesmo modo. Diga aos alunos que leiam estas palavras com atenção e que na próxima aula será realizado um jogo entre eles e que a escrita, de forma adequada às convenções da escrita, destas palavras farão parte do sucesso no jogo.

Na aula combinada, entregue as cartelas de um jogo de Bingo para cada aluno. As cartelas são elaboradas com a seguinte composição: Nove colunas com três linhas para cada coluna, formando um total de vinte e sete lacunas. E preencher dezoito lacunas com números variados de um a noventa, observando evitar cartelas iguais para não ocorrer de alunos terem cartelas idênticas. Solicite, aos alunos que copiem os números de sua cartela em um papel para conferência posterior. E que o jogo será da seguinte maneira:



1. O professor fará o sorteio dos números correspondentes às cartelas distribuídas. E dita a palavra equivalente ao número sorteado. Os alunos que têm o número sorteado escrevem a palavra no papel que enumeraram. Digalhes que agora não poderão consultar a tabela escrita na aula anterior e que será fornecido a cada aluno um pedacinho de EVA para marcarem na cartela os números sorteados, ou seja, não poderão escrever nas cartelas porque usarão as mesmas cartelas em outras rodadas do jogo.
2. E dessa forma, o professor continuará o sorteio até que um aluno complete sua cartela e pronuncie a palavra bingo. Neste momento, o professor confere a escrita das palavras da cartela daquele aluno. Caso acerte a escrita de todas as palavras será o primeiro vencedor do bingo. Se houver escrita inadequada de alguma das palavras, o professor continuará o sorteio até o próximo aluno completar a cartela e de forma adequada.
3. Assim, o professor continuará o sorteio até encontrar o segundo e terceiro colocados.

*Professor, explore bastante a questão da oralidade com os alunos, destaque alguns desvios mais frequentes e compare como estão escrevendo e como deveriam escrever. Leve-os a perceberem que a escrita não deve ser feita pautada na forma como falamos. É importante agrupar as palavras pelo mesmo tipo de desvio para explicar e levá-los a entender como se dá o processo de escrita desse grupo. Procure entender qual a motivação que os leva a escrever de tal forma.*

#### **PROPOSTA XI: De olho na fala!**

Promova a leitura do texto e deixe que os alunos represente a fala das personagens.

#### **Mineiro dando má notícia!**

— Alô, Sô Carlos? Aqui é o Uóshito, casêro do sítio.

— Pois não, Seu Washington. Que posso fazer pelo senhor? Houve algum problema?

— Ah, eu só tô ligano para visá pro sinhô qui o seu papagaio morreu.

— Meu papagaio? Morreu? Aquele que ganhou o concurso?

— Êle mermo.

— Puxa! Que disgrama! Gastei uma pequena fortuna com aquele bicho! Mas...ele morreu de quê?

— Dicumê carne istragada.

— Carne estragada? Quem fez essa maldade? Quem deu carne para ele?

— Ninguém. Ele cumeu a carne dum dos cavalos morto.

— Cavalo morto? Que cavalo morto, seu Washington?

— Aquele puro-sangue qui o sinhô tinha! Eles morrero de tanto puxá carroça dágua!

— Tá louco? Que carroça d'água?

— Prapagá o incêndio!

— Mas que incêndio, Meu Deus?

— Na sua casa.... uma vela caiu, aí pegô fogo nascurtina!

— Caramba, mas aí tem luz elétrica! Que vela era essa?

— Do velório!

— De quem?

— Da sua mãe! Ela apareceu aqui sem avisá e eu dei um tiro nela pensando que era ladrão!

— Meu Deus, que tragédia (começa a chorar)...

— Peraí sô Carlos, o sinhô num vai chorá pur causa dum papagai, vai???

1. Faça a leitura de o texto a seguir e verifique a fala empregada pelos interlocutores: patrão e empregado. Vocês perceberam que o texto representa duas variedades linguísticas. Comente.

2. Na modalidade falada ocorrem variações linguísticas como as apresentadas no texto lido. Muitas vezes essas variações são transportadas da fala para a escrita. Observe as palavras “istragada” e “curtina”. Qual é a provável motivação para explicar o porquê isso acontece?

3. O fato de o texto apresentar algumas palavras com desvios de ortografia compromete o entendimento da mensagem que o empregado queria transmitir ao patrão? Explique.
4. Vocês acham que o que ocorre na fala do empregado aparece na fala de outros brasileiros? (por exemplo, falar “tô”, “mineiro”). O texto faz uma referência à fala dos mineiros. Vocês acham que apenas os mineiros apresentam variedades linguísticas? Ou as variações linguísticas são comuns a outros falantes de outras regiões do Brasil? Vocês já observaram variações linguísticas de pessoas de outras regiões? Caso positivo, apresentem para a turma e discutam com os colegas a importância de valorizar as variedades linguísticas do nosso país.
5. Copie o texto, alterando a fala do caseiro do sítio representando uma linguagem mais formal.
6. Observe este grupo de palavras e pronuncie-as de forma espontânea e natural, utilizando a sua fala do dia a dia.

Faixa, caixa, ameixa, feira, manteiga, cachoeira, pouco, peneira, cadeira, beira, queijo, outras, treino, deixa, banheiro.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Após a leitura das palavras, responda:

a) No seu dia a dia estas palavras são pronunciadas tal como elas são escritas? Houve alterações de fala e de escrita? Quais? Você acha que estas alterações de escrita interferem no entendimento de sua fala? Explique.

b) A que conclusão ou conclusões podemos chegar em relação a fala e a escrita?

7. Vocês acham que o empregado já sofreu algum tipo de preconceito pelo seu jeito de falar? E vocês já sofreram algum tipo de preconceito linguístico em relação à fala ou à escrita de vocês? Se quiserem relatem para a turma.

*Professor,*

*Permita que os alunos representem a fala das personagens e explique-lhes que existem variações linguísticas que reúnem as variações da língua.*

*Trabalhe com a turma os fenômenos da monotongação e apagamento do /r/ nas palavras e mostre que ocorrem com frequência na nossa língua.*

*Leve os alunos a refletirem sobre a necessidade humana de reconstruir a mentalidade social, de mostrar que o mundo é constituído por grandes diferenças, e que essas não significam má ou boa qualidade, mas riquezas de valores. O preconceito provoca no outro a renegação de seu modo de viver para adequar-se aos padrões sociais de outros lugares ou de outras pessoas.*

## **PROPOSTA XII: Ortografia M ou N**

Leia o texto a seguir e instigue os alunos a perceberem que as palavras destacadas chamam atenção ao emprego das letras **m** ou **n**.

### Como se fosse dinheiro

Todos os dias, **Catapimba** levava **dinheiro** para a escola para **comprar** o **lanche**.

Chegava no bar, **comprava** um **sanduíche** e pagava seu Lucas.

Mas seu Lucas **nunca tinha** troco:

– Ô, menino, leva uma bala que eu não tenho troco.

**Um** dia, Catapimba **reclamou** de seu Lucas:

– Seu Lucas, eu não quero bala, quero meu troco em **dinheiro**.

– Ora, **menino**, eu não **tenho** troco. Que é que eu posso fazer?

– Ah, eu não sei! Só sei que quero **meu** troco em dinheiro!

– Ora, bala é como se fosse **dinheiro, menino!** Ora essa...[...]

Aí, o Catapimba resolveu dar um jeito.

**No** dia **seguinte**, apareceu com um **embrulhão** debaixo do braço. Os colegas **queriam** saber o que era. Catapimba ria e **respondia**:

– Na hora do recreio vocês vão ver...

E, na hora do recreio, todo **mundo** viu.

Catapimba **comprou** o seu lanche. Na hora de pagar, abriu o **embrulho**. E tirou de **dentro...** uma **galinha**.

Botou a galinha em **cima** do balcão.

– Que é isso, **menino?** – **perguntou** seu Lucas.

– É para pagar o sanduíche, seu Lucas. Galinha é como se fosse dinheiro... O senhor pode **me** dar o troco, por favor?

Os **meninos** estavam **esperando** para ver o que seu Lucas ia fazer.

Seu Lucas ficou um **tempão** parado, **pensando...**

Aí, colocou umas **moedas** no balcão:

– Está aí seu troco, menino!

E pegou a galinha para acabar com a **confusão**.

No dia **seguinte**, todas as **crianças apareceram** com **embrulhos** debaixo do braço.

**No** recreio, todo **mundo** foi **comprar lanche**.

**Na** hora de pagar...

Teve **gente** que queria pagar com raquete de **pingue-pongue**, **com** papagaio de papel, **com** vidro de cola, com geleia de jabuticaba...

E, **quando** seu Lucas **reclamava**, a resposta era **sempre a mesma**:

– Ué, seu Lucas, é como se fosse dinheiro...

Ruth Rocha, FTD - Rio de Janeiro, 2004.

As atividades a serem desenvolvidas devem ser trabalhadas de forma a despertarem nos alunos que ao pronunciar a letra **m**, é necessário juntar os dois lábios, diferentemente da letra **n** que não há essa necessidade. E como a pronúncia de **p** e do **b** também requer a junção labial, é conveniente utilizar o **m** antes do **p** e do **b**, como forma de ligação entre as características fonéticas das letras.

1. Verifique as palavras destacadas no texto e agrupe-as completando a tabela, conforme solicitações:

“m” no final de palavras.	“m” antes das letras p e b.	“n” antes de consoantes.	“m” com som de ma, me, mi, mo e mu.	“nh”

2. As letras **m** e **n**, nas palavras da segunda coluna: Catapimba, comprar, embrulho, tempo, sempre, não representam fonemas (sons). Nessas palavras, *m* e *n* indicam a **nasalização** das vogais que as antecedem. Mediante esta informação liste mais algumas palavras que apresentam esse mesmo processo.

3. Agora nas palavras da quarta coluna: reclamou, como, menino, cima, moedas as letras **m** e **n** são fonemas. De acordo com essa informação o que diferencia as letras **m** ou **n** na segunda e quarta colunas.

4. A letra **n** nas palavras da terceira coluna nasaliza as vogais ou atribui sons a elas? Por quê?

5. Quais observações podem ser mencionadas a partir do grupo de palavras de cada coluna.

6. Vamos participar de um desafio! Preste atenção nas regras:

- ✓ Não é permitido acrescentar nem substituir nenhuma letra.
- ✓ Você deverá acentuar ou usar sinais gráficos, caso a escrita da palavra necessite.
- ✓ Crie suas próprias palavras.

Vence o desafio quem conseguir o maior número de palavras pertinentes à Língua Portuguesa.

O   E   N P   T   R M   A   C S	Algumas palavras que os alunos poderão apresentar:  tempo, contar, sentar, sem, reta, ontem e outras.
------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A   B   L M   O   T N   M   B Z   R   O	Sugestão de palavras:  ramo, bombom, tromba, tom, bom, tromba, bomba e outras.
--------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------

L   J   E G   M   N S   B   R M   N   O A	Sugestão:  boa, bomba, remo, mesa, sombra, margem, anjo, enrola, mar, goma e outras.
-------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------

8. Se o seu colega estivesse em dúvida na hora de escolher entre **m** ou **n** antes de consoante qual dica você daria?

## 5 PROPOSTAS DE ATIVIDADES: AOS ALUNOS

### PROPOSTA I: Fonema /s/

Observe estas palavras que foram extraídas de produções textuais escritas por vocês:

Piscina, cachaça, nossa, texto, assar, cansados, abraços, experiência, sempre, pensando, almocei, capaz, seguinte, exposição, praça, inesquecível, feliz, licença, explosão, descemos, passear, doces, exceção, cresceu, começou, passei, cresça, desceu, escola, celular, cega, excesso.

Leia estas palavras com atenção nas letras que possuem o som de /s/. Agora, separe, em grupos, as palavras acima, de acordo com a letra que possui o som de /s/, por exemplo, em “cachaça”, o “ç” tem som de /s/. Tente organizar em forma de tabela ou em grupo de palavras.

Som de /s/							
sc							

Responda:

- Destaque em cada palavra as letras que representam o som de /s/.
- Conclua: Que letras representam o som de /s/ nas palavras apresentadas e o que isso evidencia sobre a convenção ortográfica?



### **Atividade recreativa:** Brincando com as letras

Observe a expressão corporal que representará cada letra, por exemplo: a letra “x” poderá ser representada, cruzando os dois braços de forma que fiquem parecidos com um x, a letra “c” poderá ser feita em forma do sinal de libras; o “ç” poderá ser o c em forma de libras com um diferencial para representar a cedilha, a letra “z” um rebolado, a letra “s”, sendo uma mão, formando a letra s e as letras “ss” poderão ser representadas com as duas mãos paralelas formando os ss.

Alunos, posicionem em círculo e ouçam as palavras que o professor falará e representem a expressão corporal combinada para o tipo de ortografia que cada palavra tem. Representem, conforme o combinado, permanecem na atividade os alunos que acertam. E assim até a classificação final estabelecida: podendo ser até os três últimos colocados ou até o último colocado por rodada.

### **Sugestão de palavras:**

redação, edição, professores, ensinamento, cidades, passarela, repercussão, resolução, avaliação, promoção, possibilidades, feliz, condições, linguíças, verificação, massa, comemorações, sentinela, sempre, exemplar proteção, parecer, concretizar, herança, convencionais, calças, pessoas, inovação, começo, contexto, oficina, diferenças, atenção, emoção, alfabetizar, ordenação, informações, reflexões, agrotóxicos, cabeça, interesses, tradicionalmente, mediação, coleção, criação, navegação, periodicidade, conheça, assunto.

### **PROPOSTA II:**

Leia a fábula “A raposa e a cegonha” e destaque nela as palavras escritas com a letra “s”.

#### **A raposa e a cegonha**

A raposa convidou a cegonha para jantar e serviu-lhe, em um prato raso, uma espécie de mingau.

A cegonha não conseguiu comer, por causa do seu bico comprido.

Querendo retribuir a gentileza da raposa, a cegonha serviu-lhe, no jantar, uma carne picada dentro de uma garrafa, e assim, a raposa não pôde comê-la.

**Moral:** “Cada um deve sofrer, com resignação, aquilo de que deu exemplo”.

<http://brunojornalpontocom.blogspot.com.br>

a) Observe se os sons da letra “s”, em todas as palavras destacadas por você, são os mesmos para todas as palavras ou apresentam sons diferentes? Se as palavras apresentarem sons diferentes, quais são os sons que a letra “s” pode representar?

b) Escreva outras palavras escritas com a letra “s” e apresente o som da letra “s” em cada palavra citada por você.

c) Com base nos resultados observados por você durante a realização dos exercícios anteriores, escolha a(s) opção(ões) a que se pode concluir a respeito da relação entre os sons e as letras. Identifique o(s) item(ns) que expressa(m) essas conclusões:

I - ( ) Um som pode ser representado na escrita por uma ou por várias letras.

II - ( ) Uma letra pode representar diferentes sons.

III - ( ) Um som será sempre representado por uma única letra.

IV - ( ) Uma letra só pode representar um som.

Justifique as respostas que você não assinalou.

### **Atividade recreativa: SAPO OU ZEBRA!**

Alunos, prestem atenção: o jogo será organizado assim: Fiquem em pé e formem sete filas. À medida que o professor falar uma palavra, vocês deverão relacionar esta palavra à sua forma escrita: Se a palavra for escrita com a letra “s”, vocês deverão agachar, imitando o sapo e se a palavra for escrita com a letra “z”, posicionem de pé, conforme uma zebra.

### **Sugestões de palavras:**

sugestões, gostoso, ensinar, feliz, sinto, separação, rasura, arraso, firmeza, quiser, improviso, azaleia, riqueza, casa, pousada, universo, azul, vaso, pobreza, análise, limpeza, franqueza, presilha, honradez, clareza, freguesia, beleza, leveza, ausente, sumário, pureza, situação, surpreenda, sustentável, talvez, sócio, sedução, sangue, delicioso, consultoria, tristeza,

exposição, delicioso, sentimento, escassez, poesia, cheiroso, sozinho, feroz, desenho, fazenda, depois, cozinha, pesadelo, mais, riqueza, improviso, maravilhoso, produzir, voz, após, frase, nós, azulado, avestruz, luz, casado, mesa, azedo, atrás, atrasado, pesado, camisa, vez.

### **PROPOSTA III:** Jogo das palavras.

Para realização do jogo de palavras, sigam as seguintes orientações:

- ✓ Formem grupos com cinco participantes.
- ✓ Realizem um sorteio para definir qual grupo começa e seguem a sequência conforme a posição dos grupos na sala.
- ✓ Pesquisem em jornais ou revistas, por cinco minutos cada tipo de ortografia que o professor lhe apresentar. A primeira pesquisa deverá ser de palavras escritas com as letras “ss”.
- ✓ Agora, pesquisem palavras escritas com a letra “ç”.
- ✓ E assim, procedam pesquisando palavras com as seguintes letras: **xc, c, s, sc, x**.
- ✓ Escolham as palavras que acham mais difíceis para os outros grupos escrevê-las nas das tiras de papel. Escrevam com letras grandes, para mostrarem aos participantes no momento solicitado.
- ✓ E o grupo que acerta ganha ponto, se errar quem ganha o ponto é o grupo que perguntou.
- ✓ Vence o jogo das palavras quem tiver mais pontos no fim das rodadas estabelecidas.

a) Vocês observaram que a letra “s” pode representar diversos sons e ser representada na escrita por várias letras. Escrevam as observações que vocês perceberam durante a realização desta atividade.

### **PROPOSTA IV:** Dinâmica: Cartaz de ortografia: X ou CH.

Agora vamos trabalhar o “x” e o “ch” com mesmo som. Observem o enunciado de cada cartaz aqui exposto: Na primeira folha vocês deverão afixar as PALAVRAS COM “X” / e na segunda folha: PALAVRAS COM “CH”, observando que todas as palavras apresentam o mesmo som: “chalé”, “xícara”.

Completem as palavras com “x” ou “ch” nas fichas que vocês receberam, seguindo os enunciados propostos nas folhas. Após o preenchimento, o professor lê as palavras e pergunta à turma qual é a letra ou letras adequada(s) para completar(em)a lacuna. Fiquem atentos e verifiquem se vocês escolheram a(s) letra(s) adequada(s)para completarem a lacunas das palavras que vocês receberam. Caso contrário, corrijam ou se tiverem dúvidas consultem o dicionário ou outra fonte de pesquisa. Após correção, apresentem suas palavras à turma e cole-as nas folhas com os enunciados. Estes cartazes vão ficar expostos na sala de aula para leitura em momentos convenientes ou para servir de banco de pesquisa para vocês.

### **Sugestão de palavras para a realização da atividade:**

cheque, coxinha, cachoeira, enxuto, enxurrada, crochê, queixo, faxina, enchente, mexer, faixa, deixou, cachimbo, caxumba, xingar, preencher, cocheira, enxoval, enxame, bexiga, chapéu, cachorro, ameixa, charuto, chiclete, chupeta, rancho, rouxinol, tacho, lagartixa, flecha, salsicha, chuteira, chaveiro, caixa, mexerica, puxar, chinelo, choque, chicote, achei, colcha, chácara, cachaça, chique, sanduíche, chuveirada, achar.

baixo, enxaqueca, cheio, enxerido, enxugar, xícara, chuchu, chuveiro, xereta, cheio, encharcar, fechadura, cochichar, engraxate, graxa, lixo, luxo, bruxa, cochilar, bucha, pechincha, xarope, chocolate, borracha, churrasco, peixe, mochila, abaixar, gaúcho, lancha, paixão, luxuoso, chimarrão, mexicano, enxugar, enxaguar, enxada, xale, tocha, xerife, xaveco, roxo, bolacha, chateada, fechado.

- a) Escrevam mais dez palavras escritas com as letras “x” ou “ch”, com o mesmo som das palavras dos cartazes.
- b) A que conclusões vocês chegaram quanto à escrita e à fala em relação às palavras de cada cartaz.

c) Escolham cinco palavras e formem uma frase com elas.

**Atividade recreativa:** Jogo do “x” ou “ch”!

Formem cinco grupos e o primeiro grupo posicione nesta linha estabelecida na sala. Quando o professor disser uma palavra escrita com a letra “x” vocês deverão pular para a direita e quando a palavra for escrita com as letras “ch” pulem para a esquerda. O último aluno de cada grupo participará de uma rodada final para chegar ao vencedor do jogo.

**Sugestões de palavras para a atividade:**

mexicano, chacina, enxergar, xenofobia, machismo, ameixa, chulé, enxaqueca, chamego, trouxa, mexido, chofer, abacaxi, chuchu, machucar, xarope, xará, preenchido, manchete, xampu, capixaba, inchado, chateado, xaxim, laxante, chute, recauchutar, rixa, capricho, chicotada, vexame, apetrecho, funcho, desleixo, abaixo, murchar, bolacha, pichar, frouxo, chumbo, churros, enxerto, enxofre, chumaço, chácara, brecha, salsicha, xavante, recheio, charada, cachecol, debochado, almoxarifado, chuvisco, chumaço, chacota, aconchegado, chiqueiro, gancho, praxe, cachimbo.

**PROPOSTA V:** É divertido brincar com as palavras da nossa língua. Nesta aula, você vai se divertir com um jogo bem interessante. *Stop* ou *adedanha!*

Como é um jogo já conhecido por vocês. Sigam as seguintes orientações: desenhem uma tabela de seis colunas por sete linhas, em uma folha de papel e preencham as colunas, conforme estas determinações a serem escritas na primeira linha de cada coluna:

**1ª coluna:** palavra escrita com a letra “s” com som de /z/ como, por exemplo, o “s” o início da segunda sílaba de “casa”.

**2ª coluna:** palavra escrita com letra “j” com som de /gê/ /z/ como, por exemplo, o “j” da primeira sílaba da palavra “jogador”.

**3ª coluna:** palavra escrita com letra “x” com som de /ks/ como, por exemplo, o “x” da palavra “reflexo”.

**4ª coluna:** palavra escrita com letra “x” com som de /s/ como, por exemplo, o “x” da palavra “explosão”.

**5ª coluna:** palavra escrita com a letra “x” com som de /ch/, /j/ como, por exemplo, o “x” da palavra “ameixa”.

**6ª coluna:** palavra escrita com letra “ç” com som de /s/ como, por exemplo, o “ç” da palavra “coração”.

Vocês compreenderam as determinações estabelecidas em cada coluna? Observem outros exemplos: casamento, jiló, sexo, texto, xícara, emoção.

Palavra escrita com a letra “s” com som de /z/.	Palavra escrita com a letra “j” com som de /gê/ /ʒ/.	Palavra escrita com a letra “x” com som de /ks/.	Palavra escrita com a letra “x” com som de /s/.	Palavra escrita com a letra “x” com som de /ch/ /j/.	Palavra escrita com a letra “ç” com som de /s/

Observem a lista de palavras e selecionem a palavra adequada, conforme as indicações estabelecidas nas colunas da tabela produzida por vocês. Preencham uma linha inteira da tabela. Vocês começarão logo após a apresentação da lista de palavras expostas em uma faixa com várias palavras para a sua seleção.

O primeiro que conseguir preencher a linha inteira, imediatamente grita “*stop*”! E assim os outros participantes interrompem o preenchimento do jogo de suas tabelas e é começada a análise das respostas e a contagem de pontos. Cada acerto corresponde a dez pontos. Caso o aluno tenha escrito alguma palavra em desacordo com as normas da escrita ou

relacionado alguma palavra fora da solicitação de cada enunciado o jogo continuará até o próximo gritar “*stop*”!

<b>Lista de palavras para a primeira rodada do jogo</b>
---------------------------------------------------------

interesse, nossa, casado, sarjeta, táxi, extraordinário, coxinha, cansados, começou, viagem, sempre, decidir, infância, contágio, engessar.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Lista de palavras para a segunda rodada do jogo</b>
--------------------------------------------------------

passado, descemos, visitar, gorjeta, tóxico, experiência, queijo, licença, sargento, pensando, doces, possível, infância, acessível, escassez.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Lista de palavras para a terceira rodada do jogo</b>
---------------------------------------------------------

almocei, piscina, meses, traje, afixar, inexperiência, faixa, cresça, infância, jogador, beijava, conhecimento, hospício, viajante, nasceu, feliz, preencher, carroça.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Lista de palavras para a quarta rodada do jogo</b>
-------------------------------------------------------

piscina, inesquecível, coisa, viajei, fixo, máximo, juramento, mexer, praça, sarassem, existe, assar, nascer, nascimento, passado, prazer, interesse.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Lista de palavras para a quinta rodada do jogo</b>
-------------------------------------------------------

seguinte, marcante, arrasar, jiboia, toxinas, pretexto, deixava, invenção, excepcional, japonês, correnteza, massa, discípulo, horóscopo, sobancelha.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Lista de palavras para a sexta rodada do jogo</b>
------------------------------------------------------

camisa, Campinas, acarajé, caranguejo, taxímetro, mexerica, fumaça, excepcional, enchente, chuteira, missa, gente, inchado, crescimento, sempre.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Verifiquem se sua tabela está conforme a correção apresentada depois de cada rodada. Façam a leitura de cada coluna e estabeleçam conclusões referentes às palavras de cada coluna. Anotem, em seu caderno, as conclusões apresentadas pela turma para cada determinação.

### Proposta VI: Jogo das cartas

Formem grupos com quatro participantes. Verifiquem se o seu grupo recebeu cartas com as seguintes letras: **s, rr, ç, z, c, x, sc, ss, ch**. Observem a palavra escrita na lousa, pelo professor e escolham a carta com a letra que completa a palavra e quando solicitado mostrem às outras equipes a carta escolhida. Façam a correção e pontuem a(as) equipe(s) que acertou ou as que acertaram. Vence o jogo a equipe que mais acertou.

Durante o jogo copiem as palavras no caderno e ao final façam a leitura para memorização da escrita e elaborem algumas conclusões a que vocês chegaram através desta leitura. Escrevam as conclusões e apontem-nas para a turma.

#### Palavras para a primeira rodada do jogo:

civili\_ação, an\_iidade, pa\_ado, pe\_incha, simpatia\_ar, flore\_er, pró\_imo, co\_enteza, e\_ame, palá\_io, fle\_a, abra\_os, de\_emos, \_ega, fi\_o, su\_esso, ma\_ucado, me\_ido, \_ateado, cre\_imento, e\_periência, escasse\_, e\_istência, na\_imento, conhe\_imento, conclu\_ões, tó\_icos, po\_ibilidades, correspondên\_ia, enge\_ar, pi\_ina, inesque\_ível, pa\_eio, co\_inha, ca\_oça, de\_ida, pu\_ar, vi\_itar, exce\_ão, chima\_ão, pra\_er, come\_amos, almo\_o, fai\_a, dei\_ou, intere\_e, progre\_o, \_inelo, e\_plosão, inven\_ão, \_ampu, tape\_aria, infân\_ia, en\_ergar, a\_ulejo, e\_periência, escasse\_, sara\_em, e\_istência, na\_imento, conclu\_ões, tó\_icos, po\_ibilidades, co\_espondência, enge\_ar, corre\_ão.

#### Palavras para a segunda rodada do jogo:

hipnoti\_ar, aten\_ão, chafari\_, fa\_ada, fertili\_ante, obe\_a, frie\_a, framboe\_a, e\_tensão, coa\_ar, con\_iência, a\_etinado, hortên\_ia, gira\_ol, exce\_ivo, pra\_e, convic\_ão, he\_itar, ca\_ambu, metamorfo\_e, di\_ípulo, cicatri\_, correla\_ão, o\_ilar,



au\_ílio, ê\_odo, burgue\_a, ojeri\_a, cafe\_al, a\_essão, ace\_o, ca\_ossel, gan\_o,  
 preten\_ão, pro\_issão, obse\_ão, a\_essível, \_ebo, propen\_ão, impre\_ão, essen\_ial,  
 excur\_ão, ma\_agista, re\_urreição, \_ossegar, a\_afrão, acide\_, alma\_o, ma\_aroça,  
 \_ensura, contor\_ão, ma\_arico, maci\_o, mi\_anga, descan\_o, preten\_ão, láte\_,  
 esva\_iar, impre\_indível, mini\_aia, e\_pectativa, su\_itar, le\_a, submi\_ão, su\_essivo,  
 remor\_o, a\_esso, propen\_ão, far\_a.

a) Pesquise o significado das palavras desconhecidas por você e escolha três destas palavras para a escrita de um parágrafo.

### PROPOSTA VII: PALAVRAS DENTRO DE PALAVRAS

Faça a leitura do fragmento do texto “Uma palavra só”, de autoria de Ângela Lago. Você vai conhecer o trecho de uma história em que um príncipe foi castigado porque costumava dizer umas mentirinhas de vez em quando.

#### Uma palavra só

Era uma vez um rei mandão – como muitos – que resolveu castigar qualquer um que falasse uma mentira (mentira pelo menos no seu ponto de vista). Mas a primeira vítima do castigo real foi o seu próprio filho, condenando a nunca mais abrir a boca para falar, a não ser, única e **exclusivamente**... a palavra “exclusivamente”.

O rei condenou todos os mentirosos do reino, inclusive o próprio filho, a dizer exclusivamente uma palavra.

O ministro, ouvindo o desejo do rei, repetiu: Uma palavra, exclusivamente. O príncipe ao receber o castigo, ficou tão revoltado que abandonou o palácio e passou a correr o reino dizendo sempre a mesma palavra em todas as situações: exclusivamente.

Um dia ele encontrou em um circo uma contorcionista chamada Eva. Logo se **apaixonou** pela moça. Então, o que será que aconteceu? [...] Ele a seguia, tímido, meio longe.

Eva era fantástica. Sabia inclusive ler, o que era raríssimo naquele tempo. “Se ao

menos eu soubesse ler e escrever”, pensava o príncipe.

Talvez por pena, a contorcionista, que passava seu tempo livre lendo romances, notando o interesse do príncipe pelas letras, decidiu que o ensinaria a ler e a escrever.

Escreveu bem grande EXCLUSIVAMENTE e tentou lhe ensinar as letras dessa palavra.

No princípio, para sermos sinceros, o príncipe não entendia nada. Eva repetia. Um dia já estava no finalzinho da palavra: -M-E-N, MEN, T-E. MEN-TE. MENTE.

De repente deu um clique no príncipe.

Ele pegou o lápis e com certa dificuldade - não muita - escreveu alguma coisa.

Depois riscou umas letras.

~~E X C L U S I V A M E N T E.~~

Deixou E- V-A.

Eva não aguentou e lhe deu um beijo. O príncipe tinha descoberto a maior maravilha. Agora por **exemplo**, se gritavam por ele, perguntando onde ele estava, podia pegar o C da sílaba CLU e o A que está em VAMENTE e dizer: CÁ.

Não era uma resposta muito longa, mas já era alguma coisa para quem tinha passado tanto tempo só com “exclusivamente”. E podia também inventar...

~~E X C L U S I V A M E N T E~~

~~E X C L U S I V A M E N T E~~

...palavras meigas para acarinhar a contorcionista. Mas... os candongueiros do reino, que não percebiam que as novas palavras estavam dentro da palavra exclusivamente, foram **mexericar** para o rei que o príncipe não estava lhe obedecendo.

E levaram o menino preso.

A contorcionista foi atrás e tentou explicar que o príncipe só usava as letras de exclusivamente. Mas o rei não queria saber das **explicações**.

- Bem... - disse sua majestade. - Se o príncipe responder a três perguntas simples, só com a palavra exclusivamente, eu até lhe entrego minha coroa. Mas, se não der conta, vou ter que cortar a língua dele.

- Quantos anos você tem? Perguntou para começar.

- E-X-C-L-U-S-I-V-A-M-E-N-T-E. E soletrou o príncipe e repetiu de novo, falando bem alto as letras S- E- T- E e as outras bem **baixinho**.

- Oh céus! Então é mesmo verdade que só tem usado a palavra exclusivamente? - Assustou-se o rei.

O príncipe soletrou outra vez, gritando agora as letras S- I- M e sussurrando o

resto.

- E quem foi que lhe ensinou esse truque dos diabos?

O príncipe apontou a contorcionista e de novo repetiu as letras de exclusivamente, enfatizando E- L- A.

Hoje, o príncipe fala o que ele quer e o rei sem a coroa, que não é mais o dono da verdade, anda tomando umas aulas com a contorcionista.

Lago, Ângela. **Uma palavra só**. São Paulo: Moderna, 1996.

Resolva as seguintes atividades:

1. Leia o texto atentamente, observe a palavra **E X C L U S I V A M E N T E** que está escrita no quadro, veja o raciocínio da personagem ao observar a palavra **E X C L U S I V A M E N T E**. Agora que você compreendeu o que a personagem fez, descubra outras palavras que são formadas com as letras da palavra **E X C L U S I V A M E N T E**.
2. Faça o mesmo com a palavra **CONTORCIONISTA** e encontre outras palavras dentro dela.
3. Se você tivesse que escolher uma única palavra para usar, qual seria esta palavra? Explique a escolha desta palavra e como a usaria com criatividade.
4. E você, se lembra de quando você aprendeu a ler e a escrever? Como isso aconteceu? Você também descobriu coisas interessantes sobre as palavras? Escreva sobre esse assunto.
5. Releia esta colocação presente no texto: "...palavras meigas para acarinhar a contorcionista". Cite palavras que você considera "meigas" e palavras consideradas "grosseiras".
6. Observe o sentido usado pelo emprego da palavra "exclusivamente" nesta frase: "... a não ser, única e exclusivamente... a palavra "exclusivamente". O que você observou?

7. Localize no texto as palavras “inclusive e exclusivamente”, e copie as frases em que elas apareçam. Elas são palavras que produzem o mesmo sentido? Em caso negativo, explique a diferença.

8. As palavras destacadas no texto: **exclusivamente**, **baixinho**, **exemplo**, **explicações**, **mexericar** e **apaixonou** são escritas com a letra **x** com sons diferentes. Quais sons a letra **x** representa em cada uma destas palavras? A que conclusão se pode chegar em relação à fala e à escrita destas palavras. Releia o texto e verifique se há outras letras que produzem sons diferentes. Quais letras e em quais palavras?

### **PROPOSTA VIII:** Consulta de ortografia

Reconhecendo os usos da letra **r**.

Tem tudo a ver

A poesia

tem tudo a ver

com tua dor e alegrias,

com as cores, as formas, os cheiros,

os sabores e a música

do mundo.

A poesia

tem tudo a ver

com o sorriso da criança,

o diálogo dos namorados,

as lágrimas diante da morte

os olhos pedindo pão.

A poesia

tem tudo a ver

com a plumagem, o voo,

e o canto dos pássaros,

a veloz acrobacia dos peixes,  
  
as cores todas do arco-íris,  
o ritmo dos rios e cachoeiras,  
o brilho da lua, do sol e das estrelas,  
a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia

– é só abrir os olhos e ver-  
tem tudo a ver  
com tudo.

Elias José in: Segredinhos de amor. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 2002.

1. Formem duplas e listem as palavras encontradas na poesia, escritas com a letra “r”, observando o seu som e a sua posição nas palavras.

ver, dor, alegria, cores, abrir, formas, cheiros, sabores, sorriso, criança, flores, brilho, namorados, lágrimas, frutos, estrelas, arco-íris, morte, acrobacia, verde, ritmo, rios, cachoeiras.

2. Organizem estas palavras em grupos, conforme a posição da letra “r”. Circulem as letras que estão ao lado da letra “r”.

3. Responda:

a) Quais são as palavras que vocês encontraram com uma letra “r” entre duas vogais?

b) Cite outras palavras em que uma letra “r” se encontre entre duas vogais.

- c) Qual ou quais palavras vocês encontraram escritas com as letras “rr” na poesia?
- d) Escrevam outras seis palavras escritas com “rr” e observem que as letras “rr” são escritas entre quais letras? Houve alguma palavra iniciada ou terminada com as letras “rr” ou não?
- e) Qual é a diferença, na pronúncia, das palavras escritas com “r” ou “rr” entre duas vogais?
- f) Quais são as palavras iniciadas com a letra “r” na poesia?
- g) A que conclusões podemos chegar em relação à letra “r” e o seu som?

**PROPOSTA IX:** Sorteio da sorte

Recorte cinco palavras, de jornais ou revistas, terminadas com a letra “r” e montem uma lista com estas cinco palavras em seu caderno. Coloque as palavras, que você pesquisou, no local indicado para realização do sorteio. Circulem suas palavras, à medida do sorteio feito pelo professor. O primeiro a ter, todas as palavras de sua lista, sorteadas, vencerá o jogo. Podendo prosseguir para contemplar o segundo e terceiro colocados.

**PROPOSTA X:** Copie esta lista enumerada de palavras retiradas das produções textuais escritas por vocês.

01- assinar	02- parque	03- brinquei	04- bolachas	05- caranguejo
06- voltando	07- brincar	08- demais	09- a gente (nós)	10- importante
11- senhor	12- íamos	13- mais	14- então	15- mas
16- mudar	17- irmã	18- embora	19- de novo	20- me diverti
21- assar	22- pequenininho	23- cachoeira	24- veio	25- nós
26- aniversário	27- gente	28- até	29- ir para aí	30- conheci
31- fedor	32- joguei	33- demorou	34- dormir	35- faz
36- ficava	37- encontrou	38- querido	39- por isso	40- saudade
41- tomar	42- cheguei	43- outras	44- joelho	45- arroz
46- brinquedos	47- também	48- debaixo	49- além disso	50- nada
51- dor	52- obrigado	53- pouco	54- sapato	55- doze

56- muito	57-brincadeiras	58- nenhum	59- por último	60- lanche
61- sentir	62- pegou	63- faixa	64- encomenda	65- bandeja
66- banheiro	67- jardinagem	68- legal	69- de repente	70- senhora
71- passar	72- papagaio	73- ligou	74- gêmeos	75- dez
76- cama	77- princesa	78- enfim	79- levá-lo	80- comi
81- realizar	82- chegou	83- roupa	84- veado	85- maçã
86- príncipe	87- homem	88- acabou	89- com medo	90- nada

Leia as palavras e observe, com atenção, a escrita delas. Estas palavras apresentam alguma influência do modo como falamos as palavras e tentamos representar, na escrita, esse mesmo modo. Preste atenção na escrita destas palavras que farão parte do sucesso no jogo que realizaremos na próxima aula.

Após o recebimento de uma cartela com números aleatórios, copie os números de sua cartela em uma folha para serem completados com as palavras de acordo com o sorteio do bingo.

Marque o número sorteado em sua cartela com o pedacinho de EVA. Escreva a palavra equivalente ao número sorteado, conforme a leitura feita pelo professor da palavra correspondente ao número. Não vale consultar a tabela escrita na aula anterior.

E dessa forma, o professor continua o sorteio até que um aluno complete sua cartela e pronuncie a palavra bingo. Neste momento, o professor confere a escrita das palavras da cartela daquele aluno. Caso acerte a escrita de todas as palavras será o primeiro vencedor do bingo. Assim, o professor continua o sorteio até encontrar o segundo e terceiro colocados. Se houver escrita inadequada de alguma das palavras, o professor continuará o sorteio até o próximo aluno completar a cartela e de forma adequada.

**PROPOSTA XI:** Promoção da leitura de um texto que representa a linguagem oral.

**Mineiro dando má notícia!**

— Alô, Sô Carlos? Aqui é o Uóshito, casêro do sítio.

— Pois não, Seu Washington. Que posso fazer pelo senhor? Houve algum problema?

- Ah, eu só tô ligano para visá pro sinhô qui o seu papagaio morreu.
- Meu papagaio? Morreu? Aquele que ganhou o concurso?
- Êle mermo.
- Puxa! Que disgrama! Gastei uma pequena fortuna com aquele bicho! Mas...ele morreu de quê?
- Dicumê carne istragada.
- Carne estragada? Quem fez essa maldade? Quem deu carne para ele?
- Ninguém. Ele cumeu a carne dum dos cavalos morto.
- Cavalo morto? Que cavalo morto, seu Washington?
- Aquele puro-sangue qui o sinhô tinha! Eles morrero de tanto puxá carroça dágua!
- Tá louco? Que carroça d'água?
- Prapagá o incêndio!
- Mas que incêndio, Meu Deus?
- Na sua casa.... uma vela caiu, aí pegô fogo nascurtina!
- Caramba, mas aí tem luz elétrica! Que vela era essa?
- Do velório!
- De quem?
- Da sua mãe! Ela apareceu aqui sem avisá e eu dei um tiro nela pensando que era ladrão!
- Meu Deus, que tragédia (começa a chorar)...
- Peraí sô Carlos, o sinhô num vai chorá pur causa dum papagai, vai???

1. Faça a leitura de o texto a seguir e verifique a fala empregada pelos interlocutores: patrão e empregado. Vocês perceberam algo diferente na escrita das palavras que compõem este texto?



2. Na modalidade falada ocorrem variações linguísticas como as apresentadas no texto lido. Muitas das vezes estas variações são transportadas da fala para a escrita. Observe as palavras “istragada” e “curtina”. Qual é a provável motivação para explicar o porquê isso acontece?
3. Vocês perceberam que houve alguns desvios de ortografia no texto lido. Circule estes desvios apresentados no texto. Transcreva-os. De que forma você os escreveria?
4. O fato de o texto apresentar algumas palavras com desvios de ortografia compromete o entendimento da mensagem que o empregado queria transmitir ao patrão? Explique.
5. Os casos de desvios ortográficos nas palavras “avisá”, “chorá” e “puxá” são comuns na sua fala e/ou de outras pessoas conhecidas por você? Comente as ocorrências destes casos.
6. Vocês acham que os desvios cometidos na fala do empregado são comuns na falade outros falantes do português brasileiro?
7. Releiam o título do texto “Mineiro dando má notícia!” e observem que é comum ouvirmos as pessoas dizendo “minero” e “dano” em vez de “mineiro” e “dando”. Reflitam um pouco e escrevam em quais outras palavras vocês apontam que acontece esse mesmo fenômeno? E explique o porquê vocês acham que isso acontece.
8. Observe este grupo de palavras e pronuncie-as de forma espontânea e natural, utilizando a sua fala do dia a dia.

faixa, caixa, ameixa, feira, manteiga, cachoeira, pouco, peneira, cadeira, beira, queijo, outras, treino, deixa, banheiro, brasileiro, pandeiro, chuveiro.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Após a leitura das palavras, responda:

- a) No seu dia a dia estas palavras são pronunciadas tal como elas são escritas? Houve alterações de fala e de escrita? Quais? Você acha que estas alterações de escrita interferem no entendimento de sua fala? Explique.

b) A que conclusão ou conclusões podemos chegar em relação à fala e à escrita?

9. Vocês acham que o empregado já sofreu algum tipo de preconceito pelo seu jeito de falar? E vocês já sofreram algum tipo de preconceito linguístico em relação à fala ou à escrita de vocês? Se quiserem relatem para a turma.

10. O texto faz uma referência à fala dos mineiros. Vocês acham que apenas os mineiros têm uma fala diferenciada da norma culta ou isso é comum na fala de outros falantes de outras regiões do Brasil? Vocês já observaram variações linguísticas de pessoas de outras regiões? Caso positivo, apresentem para a turma e discutam com os colegas a importância de valorizar as variedades linguísticas do nosso país.

**PROPOSTA XII:** Com a leitura de o texto a seguir os alunos devem perceber que as palavras destacadas chamam atenção ao emprego das letras **m** ou **n**.

#### Como se fosse dinheiro

Todos os dias, **Catapimba** levava **dinheiro** para a escola para **comprar** o **lanche**.

Chegava no bar, **comprava** um **sanduíche** e pagava seu Lucas.

Mas seu Lucas **nunca tinha** troco:

– Ô, menino, leva uma bala que eu não tenho troco.

– Seu Lucas, eu não quero bala, quero meu troco em **dinheiro**.

– Ora, **menino**, eu não **tenho** troco. Que é que eu posso fazer?

– Ah, eu não sei! Só sei que quero **meu** troco em dinheiro!

– Ora, bala é como se fosse **dinheiro, menino!** Ora essa...[...]

Aí, o Catapimba resolveu dar um jeito.

No dia **seguinte**, apareceu com um **embrulhão** debaixo do braço. Os colegas **queriam** saber o que era. Catapimba ria e **respondia**:

– Na hora do recreio vocês vão ver...

E, na hora do recreio, todo **mundo** viu.

Catapimba **comprou** o seu lanche. Na hora de pagar, abriu o **embrulho**. E tirou de **dentro**... uma **galinha**.

Botou a galinha em **cima** do balcão.

– Que é isso, **menino**? – **perguntou** seu Lucas.

– É para pagar o sanduíche, seu Lucas. Galinha é como se fosse dinheiro... O senhor pode **me** dar o troco, por favor?

Os **meninos** estavam **esperando** para ver o que seu Lucas ia fazer.

Seu Lucas ficou um **tempão** parado, **pensando**...

Aí, colocou umas **moedas** no balcão:

– Está aí seu troco, menino!

E pegou a galinha para acabar com a **confusão**.

No dia **seguinte**, todas as **crianças apareceram** com **embrulhos** debaixo do braço.

**No** recreio, todo **mundo** foi **comprar lanche**.

**Na** hora de pagar...

Teve **gente** que queria pagar com raquete de **pingue-pongue**, **com** papagaio de papel, **com** vidro de cola, com geleia de jabuticaba...

E, **quando** seu Lucas **reclamava**, a resposta era **sempre** a **mesma**:

– Ué, seu Lucas, é como se fosse dinheiro...

Ruth Rocha, FTD - Rio de Janeiro, 2004.

1. Complete a tabela, conforme as solicitações:

“m” no final de palavras.	“m” antes das letras p e b.	“n” antes de consoantes.	“m” com som de ma, me, mi, mo e mu.	“nh”


2. As letras **m** e **n**, de algumas palavras da segunda e da terceira colunas: Catapimba, comprar, embrulho, sempre, tempo, seguinte, lanche, nunca, mundo, pergunto, esperando e pensando não representam fonemas (sons). Nessas palavras, *m* e *n* indicam a **nasalização** das vogais que as antecedem. Mediante esta informação liste mais algumas palavras que apresentam esse mesmo processo.

3. Agora nas palavras da quarta coluna: reclamou, como, menino, cima, moedas as letras **m** e **n** são fonemas. De acordo com essa informação o que diferencia as letras **m** ou **n** na segunda e quarta colunas.

4. A letra **n** nas palavras da terceira coluna nasaliza as vogais ou tem o som próprio? Por quê?

5. Quais observações podem ser mencionadas a partir do grupo de palavras de cada coluna.

6. Vamos participar de um desafio! Preste atenção nas regras:

- Não é permitido acrescentar nem substituir nenhuma letra.
- Use apenas uma vez cada letra.
- As palavras devem ter as letras “m” ou “n”.

O    E    N P    T    R M    A    C S	Algumas palavras que os alunos poderão apresentar:  tempo, contar, sentar, sem, reta, ontem e outras.
------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A    B    L M    O    T N    M    B Z    R    O	<p style="text-align: center;">Sugestão de palavras:</p> <p style="text-align: center;">ramo, bombom, tromba, tom, bom, tromba, bomba e outras.</p>
----------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

L    J    E G    M    N S    B    R M    N    O A	<p style="text-align: center;">Sugestão:</p> <p style="text-align: center;">boa, bomba, remo, mesa, sombra, margem, anjo, enrola, mar, goma e outras.</p>
---------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Se o seu colega estivesse em dúvida na hora de escolher entre **m** ou **n** antes de consoante qual dica você daria?

## APÊNDICE C – Modelos de termos

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA**

**Título do Projeto: DESVIOS DE ORTOGRAFIA NA ESCRITA DE ALUNOS DO SEXTO ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE CONCEIÇÃO DAS ALAGOAS, MG: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO (ligado ao projeto O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RELAÇÃO “ORALIDADE” E “ESCRITA”)**

#### **TERMO DE ESCLARECIMENTO**

A(O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo intitulado **DESVIOS DE ORTOGRAFIA NA ESCRITA DE ALUNOS DE UMA TURMA DE SEXTO ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE CONCEIÇÃO DAS ALAGOAS, MG. (ligado ao projeto O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RELAÇÃO “ORALIDADE” E “ESCRITA”)** por ser aluno da Educação Básica em escolas públicas. Os avanços na área do **Ensino de Língua Portuguesa** ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo deste trabalho é identificar e descrever os desvios ortográficos presentes em produções textuais escritas por alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II. Caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário que ele (o aluno) redija um texto a partir de uma proposta de redação que faremos a ele. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Esperamos, como benefício(s) desta pesquisa, contribuir para melhoria do ensino de língua portuguesa em nossa região, pois a partir da identificação dos desvios de ortografia presentes em textos escritos poderemos compreender os motivos que levam os alunos a apresentar tais erros de escrita. Cabe mencionar que a partir da compreensão dos problemas de escrita dos alunos, podemos ainda elaborar atividades mais eficazes e fornecer subsídios ao professor de língua portuguesa no tratamento de tais ocorrências linguísticas no dia-a-dia da sala de aula. Como riscos, temos consciência que a técnica utilizada – coleta de redações e posterior análise –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua escrita será analisada. Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números e o risco de perda de confidencialidade será minimizado.

Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, você nem a criança (*ou o adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*), como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada (o) por um número ou por uma letra ou outro código.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS  
ESCLARECIMENTO**

Título do Projeto: **DESVIOS DE ORTOGRAFIA NA ESCRITA DE ALUNOS DO SEXTO ANO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE COM CEIÇÃO DAS ALAGOAS, MG: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO (ligado ao projeto O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RELAÇÃO “ORALIDADE” E “ESCRITA”)**

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (*ou o adolescente*) \_\_\_\_\_ sob minha responsabilidade será submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (ou dele) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não afetará o tratamento dela (ou dele). Sei que o nome da criança (ou do adolescente) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (ou do adolescente) no estudo, desde que ele (a) também concorde. Por isso ela (*ou ele*) assina (*caso seja possível*) junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Conceição das Alagoas,...../ ...../.....

Assinatura do responsável legal: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

Assinatura da criança (*ou do adolescente*): \_\_\_\_\_

Documento de Identidade (se possuir): \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador orientador: \_\_\_\_\_

**Telefones de contato:**

**Pesquisadora:** Juliana Bertucci Barbosa

Telefone: (34) 99160550

E-mail: [julianabertucci@gmail.com](mailto:julianabertucci@gmail.com)

**Pesquisadora:** Helenice Bento Fontes de Paula

Telefone: (34) 99968 - 7243

E-mail: [helenicebpaula@yahoo.com.br](mailto:helenicebpaula@yahoo.com.br)

---

Em caso de dúvida em relação a este documento, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo Telefone 3318-5776.

## APÊNDICE D – Autorização da direção da escola



Uberaba, 10 de agosto de 2018.

À Direção da Escola

**Assunto:** SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Solicito autorização da direção desta escola para que Helene Bento Fonten de Paula

aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), colete dados, nesta unidade escolar, para o desenvolvimento do projeto de pesquisa de Mestrado sob a minha orientação. Ressalto que a escola e todos os participantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados, serão tratados por letras ou números.

Caso a autorização seja deferida, solicito, respeitosamente, que, neste documento, seja assinalado o resultado (abaixo) e conste o carimbo e a assinatura do responsável pela unidade escolar.

Contamos com o apoio da direção da escola e coloco-me a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente.

  
**PROFA. DRA. JULIANA BERTUCCI BARBOSA**  
 Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)  
 UFTM-Uberaba e Orientadora do Projeto

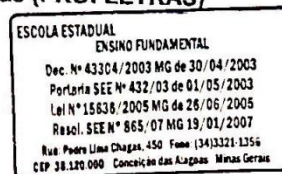
**Resultado:**

deferido

indeferido

**Assinatura e carimbo do responsável pela unidade escolar:**

**Data da autorização:** 06 / 09 / 2018



  
**Patrícia Pedrosa de Sena**  
 Masp - 58 / 421 - 1  
 Diretora Escolar  
 Ato de Nomeação  
 MG 31-12-2015



**APÊNDICE E – Instrumento de pesquisa****Parte I – Levantamento do Perfil Social dos alunos****Informante:** \_\_\_\_\_ (código numérico referente a cada participante)**Idade:** \_\_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_\_**Sexo:** ( ) masculino ( ) feminino**Cidade onde nasceu:** \_\_\_\_\_**Escolaridade do pai:** \_\_\_\_\_**Profissão do pai:** \_\_\_\_\_**Escolaridade da mãe:** \_\_\_\_\_**Profissão da mãe:** \_\_\_\_\_**Assinale com um x as respostas aos questionamentos abaixo:****1. Você utiliza a internet?**

( ) sim ( ) não

**2. Onde você tem o acesso à internet? (Mais de uma opção poderá ser marcada.)**

( ) Em casa ( ) Na escola ( ) Outros lugares

**3. Você lê?**

( ) sim ( ) não

**4. O que você mais gosta de ler?**

( ) gibis ( ) livros literários

( ) revistas ( ) outros

**5. Você ou seus pais moram ou já moraram em zona rural?**

( ) sim ( ) não

## Parte II - Diagnóstico dos desvios de ortografia

### Produção Textual – Memórias

Produza um relato pessoal acerca de um dia de sua vida que você considere inesquecível/ importante/marcante e relate-o para um parente com afinidades (avô, avó, tio, primo) ou para um amigo (a) que mora longe e que você goste muito e há muito tempo você não o vê. Não se esqueça de um título interessante para a sua produção.

Nesta proposta, você pode abordar quais dificuldades e ou alegrias você sentiu,

Ano: 2018	Ano de escolaridade: 6º ano do Ensino Fundamental II
Código:	Idade:
Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino	

quem foram as pessoas que marcaram positiva ou negativamente este dia? Conte como tudo começou: onde, quem, quando e o porquê este dia é ou foi especial para você. Enfim, há um amplo leque de possibilidades para se expressar e ficar à vontade para escrever. Então, mãos à obra!

Seu texto deverá ter no mínimo 25 linhas.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	

15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

APÊNDICE F – Quadro geral dos Desvios do Tipo 2 apresentados nas produções dos alunos

Processo fonológico	Participante	Desvio	Forma padrão
Apagamento do /R/	001	brica	brincar
	001	epera	esperar
	001	vê	ver
	001	assina	assinar
	001	pedeu	perdeu
	004	senho	senhor
	005	almoço	almoçar
	007	asa	assar
	017	fedo	fedor
	018	supermercado	supermercado
	019	simuda	se mudar
	019	lancha	lanchar
	019	toma	tomar
	019	do	dor
	019	senti	sentir
	020	passa	passar
	020	vê	ver
	022	panha	apanhar
	027	arruma	arrumar
	030	ri	rir
	031	compra	comprar
	032	leva	levar
	033	vé	ver
	034	da	dar
	034	dormi	dormir
	034	nada	nadar
	034	vê	ver
	034	arruma	arrumar
	034	po	pôr
	034	prase	prazer
Apagamento de vogal	001	parq	parque
	006	imos	íamos
	006	izologico	zoológico
	006	Marçô	Márcio
	007	vei	veio
	022	jogei	joguei
	029	chegei	cheguei

Processo fonológico	Participante	Desvios	Forma padrão
Monotongação	001	brique	brinquei
	001	mas	mais
	004	cachoera	cachoeira
	006	más	mais
	007	to	estou
	017	sodade	saudade
	019	demoro	demorou
	019	otras	outras
	022	poco	pouco
	022	facha	faixa
	026	robou	roubou
	027	endico	indicou
	031	deixo	deixou
	034	ligo	ligou
	034	fico	ficou
034	do	dou	
Alçamento	007	bulachas	bolachas
	007	intão	então
	007	piquininho	pequininho
	010	durmir	dormir
	022	cortimus	curtimos
	023	enjuada	enjoada
	023	dispedida	despedida
	026	fui	foi
	028	fomus	fomos
	029	juelho	joelho
	031	precurar	procurar
	032	rudiei	rodeei
	034	pudessimos	pudéssemos
	034	di novu	de novo
	034	piqui	pique

Processo fonológico	Participante	Desvios	Forma padrão
Aférese	003	pra	para
	005	pra	para
	005	tá	está
	005	pro	ao
	007	vó/avó	vovó
	007	avô	vovô
	007	tava	estava
	007	mai	mais
	008	e	eu
	013	tava	estava
	018	tava	estava
	018	pra	para
	019	to	estou
	019	pra	para
	019	tava	estava
	020	pra	para
	022	tava	estava
	024	padris	padrinho
	026	tava	estava
	027	tá	está
	028	tava	estava
	031	pra	para
	031	pra	para
033	pra	para	
034	tava	estava	
037	pra	para	
Ditongação	001	mais	mas
	002	mais	mas
	005	nois	nós
	007	faiz	faz
	007	tei	tem
	007	tei	tenho
	007	nois	nós
	007	beis	bem
	012	mais	mas
	013	mais	mas
	013	nois	nos
	018	nois	nós
	019	mais	mas
	020	mais	mas
	021	nois	nós
	022	erão	eram
	027	nois	nós
	030	mais	mas
	032	mais	mas
	033	carangueijo	caranguejo
	036	nois	nós
	036	mais	mas
	037	mais	mas

Processo fonológico	Participante	Desvios	Forma padrão
Nasalização	005	vontando	voltando
	007	convensan	conversar
	019	soundade	saudade
	019	sondande	saudade
	019	simundou	se mudar
	019	simunda	se muda
	019	aniversario	aniversário
	019	errando	errado
	019	joganva	jogava
	019	fincamos	ficava
	021	brinquedos	brinquedos
	022	conencer	conhecer*
	024	amanheceu	amanheceu
	026	protembro	prometo
	033	irmãn	irmã
037	muinto	muito	
Desnasalização	001	brica	brincar
	001	irma	irmã
	001	gete	gente
	001	encotrou	encontrou
	006	tabém	também
	006	bricadeiras	brincadeiras
	006	chama	chamam
	008	irma	irmã
	018	irma	irmã
	012	tinha	tinham
	013	bricamos	brincamos
	020	tal	tão
	022	eras	eram
	023	estava	estavam
	023	manha	manhã
	026	augus	alguns
	026	crade	grande
	026	edricol	brincou
	029	sarace	sarassem
	030	irmazinha	irmãzinha
033	cropramos	compramos	
034	irma	irmã	
034	mae	mãe	
Vocalização	026	finau	final

APÊNDICE G – Desvios de ortografia relacionados à símbolo gráfico de acentuação

Acentuação indevida (desnecessária)

Participante	Desvio	Forma padrão
006	é	e
015	é	e
017	más	mais
017	úrina	urina
019	é	e
028	é	e
029	é	e
031	é	3
034	é	e

Ausência de acentuação

Participante	Desvios	Forma padrão
001	negocio	negócio
002	ferias	férias
002	esta	está
003	ferias varios ja estavamos esta	férias vários já estávamos está
004	la	lá
004	porem	porém
005	la ate historia	lá até história
006	e saimos volei	é saímos vôlei
007	la nos ja	lá nós já



Participante	Desvios	Forma padrão
008	por estamos nos	pôr estávamos nós
010	gravida	grávida
012	olimpia varias incrivel tambem rodizio maquina	Olímpia várias incrível também rodízio máquina
013	familia delicia ja	família delícia já
015	confortavel recem doi la e	confortável récem dói lá é
018	aniversario parabens	aniversário parabéns
019	guarana maximo	guaraná máximo
020	tambem isto e familia e esta inesquecivel	também isto é família é está inesquecível
022	so nos maceio e tambem la	só nós maceió é também lá
023	ultimo	último
026	varias	várias
027	la	lá
028	mes	mês
029	rapido	rápido
031	escritorio la	escritório lá
032	nos	nós

Participante	Desvios	Forma padrão
033	hitoria nos e onibus	história nós é ônibus
034	ate familia nos miguelopolis so varias queriamos estavamos area la	até família nós Miguelópolis só várias queríamos estávamos área lá
035	varias nos america	várias nós América
036	nos brigavamos voltavamos	nós brigávamos voltávamos
037	ca e ja	cá é já

APÊNDICE H – Desvios relacionados à problemas de concordância

Participante	Desvio	Forma padrão
001	nos saiu	nós saímos
002	poucos dia	poucos dias
002	eu e você vai	eu e você vamos
004	inesquecível	inesquecíveis
004	meus parente	meus parentes
004	todo	todos
	foto	fotos
005	foi	fomos
	nós brincou	nós brincamos
	correu	corremos
	pulou	pulamos
	encontrado	encontraram
	nós foi	nós fomos
	nós jantou	nós jantamos
	vontando	voltamos
	nos foi dormir	nós fomos dormir
	passeia	passeamos
	mos vai	nós vamos
	lugares incrível	lugares incríveis
006	nos parque	nos parques
	imos	fomos
	gostarei	gostaria
	fazemos	fizemos
	divertida	divertidas
007	um	uma
	vamo	vamos
008	secar	secarmos
012	queriam	eu e meus pais queríamos
	conversarem	conversaram

Participante	Desvios	Forma padrão
013	foto engraçadas temos	fotos engraçadas tivemos
015	nascido	nascida
018	ái nos entrou colocou cantou nós ter nois foi nois conhecer nois voltou nois açar nois ficou	nós entramos colocamos cantamos nós termos nós fomos nós conhecermos nós voltamos nós assarmos nós ficamos
019	dos meu nos corre	dos meus nós corremos
020	nos foi nos vai 12 ano	nós fomos nós vamos doze anos
021	foram nós foi nós almoçou nós passeio nois chegou nois tomamos nós assistiu nós foram	fomos nós fomos nós almoçamos nós passeamos nós chegamos nós tomamos nós assistimos nós fomos
022	nos continuou passamo nos diverdir bom	nós continuamos passamos fomos nos divertir bons

Participante	Desvios	Forma padrão
027	foi foi bom 18 hora	fomos fui boa 18 horas
028	todos pegou	todos pegaram
029	os machucado foi	os machucados fui
033	nos divermos	nos divertimos
036	foi ficou	fomos ficamos
037	meu	meus