



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

ALESSANDRA DE OLIVEIRA FREIRE

UMA ANÁLISE DE DESVIOS ORTOGRÁFICOS EM PRODUÇÕES
ESCRITAS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
DE ESCOLA PÚBLICA

João Pessoa

2018

ALESSANDRA DE OLIVEIRA FREIRE

**UMA ANÁLISE DE DESVIOS ORTOGRÁFICOS EM
PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE ESCOLA PÚBLICA**

Monografia apresentada à Coordenação do curso de
Letras da Universidade Federal da Paraíba como
requisito para obtenção de grau de Licenciada em
Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina de Assis

João Pessoa

2018

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade Federal da Paraíba.

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

F866a Freire, Alessandra de Oliveira.

UMA ANÁLISE DE DESVIOS ORTOGRÁFICOS EM PRODUÇÕES
ESCRITAS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
ESCOLA PÚBLICA / Alessandra de Oliveira Freire. - João
Pessoa, 2018.

47 f. : il.

Orientação: Maria Cristina de Assis.

Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de ortografia. Produção escrita. 2. Desvios
ortográficos. I. Assis, Maria Cristina de. II. Título.

UFPB/CCHLA

TERMO DE APROVAÇÃO

ALESSANDRA DE OLIVEIRA FREIRE

UMA ANÁLISE DE DESVIOS ORTOGRÁFICOS EM PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA PÚBLICA

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito para obtenção de grau de Licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Data da aprovação: 07/06/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina de Assis
(Orientadora)

Profa. Dra. Maria das Graças Carvalho Ribeiro
(Examinadora)

Profa. Dra. Maria de Fátima Benício de Melo
(Examinadora)

AGRADECIMENTOS

Ao Universo, por conspirar para que cada coisa acontecesse no momento certo.

À mainha que, apesar dos desafios da vida, esteve ao meu lado nessa caminhada.

Aos meus irmãos: Conceição, Bárbara e Thiago que, cada qual ao seu modo, deram o incentivo necessário para que eu chegasse até aqui.

Ao meu companheiro, Pedro, pela paciência dos dias divididos e pelo grande incentivo nesse momento.

Aos meus avós, que tanto acreditaram em mim.

Aos meus tios e tias, pelo carinho e incentivo.

À professora Maria Cristina de Assis, pela paciência e pelo apoio.

Às professoras Graça carvalho e Fátima Melo pela disponibilidade e aceitação em ler a minha pesquisa.

Aos meus familiares.

Aos amigos, em especial à Anderson, Bia, Ingrid, Kaline e Suayze, meus queridos, que nunca deixaram de acreditar em mim.

Aos meus alunos, pela troca de experiência diária.

Aos tantos colegas de trabalho que muito me ensinaram ao longo dessa caminhada.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que esse trabalho pudesse ser concluído.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar produções escritas de alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Bayeux – Pb, além de identificar a natureza dos desvios mais recorrentes e classificar os desvios encontrados nessas produções. Para isso, realizamos uma atividade de produção textual que constituiu o *corpus* da pesquisa. Foram coletadas 27 redações, nas quais, após a análise, foi possível visualizar os desvios ortográficos mais recorrentes. Esses erros foram divididos em onze categorias baseadas nas teorias desenvolvidas por Cagliari (2009), Morais (1999), Oliveira (2005) e Zorzi (1998). Para fundamentar as discussões teóricas acerca da aquisição da língua escrita, de Alfabetização e de Letramento, foram usadas as teorias de Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2004), respectivamente, enquanto que, para contextualizar historicamente a Ortografia da língua portuguesa, utilizaram-se as ideias de Cardeira (2006), Faraco (2012) e Brasil (1998). Foram identificados desvios referentes às 11 categorias elaboradas, sendo a maior parte deles voltados para a interferência da oralidade na escrita. Levando em consideração a grande incidência de desvios ortográficos entre os alunos do ensino fundamental, entende-se que pesquisas dessa natureza podem contribuir para a identificação dos desvios ortográficos mais recorrentes e para incentivar o professor de Língua Portuguesa a elaborar atividades que minimizem esses problemas.

Palavras-chave: Ensino de ortografia. Produção escrita. Desvios ortográficos.

ABSTRACT

This research had the aim of analyzing written productions of 6th grade students from elementary school in a public school in the municipality of Bayeux – Pb, besides identifying the nature of the most recurrent deviations and classifying the deviations found in these productions. For this, we performed a textual production activity that constituted the corpus of the research. Twenty-seven written productions were collected, in which, after the analysis, it was possible to visualize the most recurrent orthographic deviations. These deviations were divided into eleven categories based on theories developed by Cagliari (2009), Morais (1999), Oliveira (2005) and Zorzi (1998). To substantiate the theoretical discussions about the acquisition of written language, of Reading and Literacy, were used the theories of Ferreiro and Teberosky (1999) and Soares (2004), respectively, while, in order to contextualize historically the Portuguese Spelling, the ideas of Carneiro (2006), Faraco (2012) and Brazil (1998). Errors were identified for the 11 categories elaborated, most of them focused on the interference of orality in writing. Taking into account the great incidence of orthographic deviations among elementary school students, it is understood that research of this nature can contribute to the identification of the most recurrent orthographic deviations and to encourage the Portuguese Language teacher to elaborate activities that minimize these problems.

Keywords: Orthography Teaching. Written Production. Orthographic deviations

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Fragmento de texto de aluno com marca de oralidade na escrita	35
Ilustração 2	Fragmento de texto de aluno com marca de oralidade na escrita	35
Ilustração 3	Fragmento de texto de aluno com marca de oralidade na escrita	36
Ilustração 4	– Fragmento de texto de texto de aluno com violação de formas dicionarizadas	36
Ilustração 5	– Fragmento de texto de aluno com correspondência de fonológicas regulares	37
Ilustração 6	– Fragmento de texto de aluno com confusão entre as terminações “-am” e “-ão”	37
Ilustração 7	– Fragmento de texto de aluno com troca gráfica de surdos e sonoros	37
Ilustração 8	– Fragmento de texto de aluno com junção ou separação de estrutura segmental de palavras	39
Ilustração 9	– Fragmento de texto de aluno com junção ou separação de estrutura segmental de palavras	39
Ilustração 10	– Fragmento de texto de aluno em relação aos acentos gráficos	39
Ilustração 11	– Fragmento de texto de aluno com acréscimo de letras	40
Ilustração 12	– Fragmento de texto de aluno com omissão de letras	41
Ilustração 13	– Fragmento de texto de aluno com hipercorreção	41
Ilustração 14	– Fragmento de texto de aluno com hipercorreção	41
Ilustração 15	– Fragmento de texto de aluno com outros casos	42
Ilustração 16	– Fragmento de texto de aluno com outros casos	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Resumo das classificações de desvios ortográficos	31
Quadro 1 – Exemplo de e desvios de marca de oralidade na escrita	35
Quadro 2 – Exemplo de desvios de violação de formas dicionarizadas.....	36
Quadro 3 – Exemplo de desvios de formas dicionarizadas.....	36
Quadro 4 – Exemplo de desvios de correspondências fonológicas regulares.....	36
Quadro 5 – Exemplo de desvios de confusão entre terminações “-am” e “-ão”	37
Quadro 6 – Exemplo de desvios de alterações por troca de surdos e sonoros	38
Quadro 7 – Exemplo de desvios de junção ou separação de estrutura segmental da palavra	38
Quadro 8 – Exemplo de desvios de acentos gráficos	39
Quadro 9 – Exemplo de desvios de acréscimo de letras	40
Quadro 10 – Exemplo de desvios de omissão de letras.....	40
Quadro 11 – Exemplo de desvios de hipercorreção.....	41
Quadro 12 – Exemplo de desvios de outros casos	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. ENTENDENDO A ESCRITA	13
1.1 Aquisição da língua escrita.....	13
1.2 Contextualização histórica da ortografia da língua portuguesa.....	15
1.3 O papel da ortografia no ensino da Língua Portuguesa	18
1.4 Alfabetização e letramento	22
1.5 Desvios ortográficos mais frequentes dos alunos no ensino fundamental	24
1.5.1 Classificação das alterações ortográficas, segundo Zorzi	24
1.5.2 Classificações dos problemas de escrita, segundo Oliveira	26
1.5.3 Casos de regularidade, segundo Morais	27
1.5.4 Análise dos desvios ortográficos, segundo Cagliari	28
2. METODOLOGIA	32
2.1. Contexto da pesquisa	32
2.2. Participantes	32
2.3 A proposta de atividade escrita	33
3. ANÁLISE DOS DADOS	33
3.1. Desvios ortográficos encontrados	33
3.2 Análise dos desvios ortográficos encontrados	34
3.1.1. Marcas de oralidade na escrita	34
3.1.2. Violação de formas dicionarizadas	36
3.1.3. Correspondências fonológicas regulares	36
3.1.4. Confusão entre as terminações <i>-am</i> e <i>-ão</i>	37
3.1.5. Alterações por troca gráfica de surdos e sonoros	38
3.1.6. Junção ou separação da estrutura segmental de palavras	38
3.1.7. Acentos gráficos	39
3.1.8. Acréscimo de letras	40
3.1.9. Omissão de letras	40
3.1.10. Hipercorreção	41
3.1.11. Outros casos	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46

INTRODUÇÃO

A falta de domínio da escrita é uma constante no cenário educacional brasileiro, o que é notório em todos os níveis da Educação Básica, principalmente durante a segunda fase do ensino fundamental. Nessa fase, espera-se que o aluno já tenha adquirido subsídios suficientes para uma boa elaboração da escrita. No entanto, as deficiências na escrita perduram por todo o ensino fundamental, chegando ao ensino médio e, em alguns casos, ultrapassando a educação básica e chegando à universidade. (SIMÕES, 2006).

Como professora atuante no ensino de língua materna em instituições educacionais públicas, desde 2013, percebeu-se que a ocorrência de produções escritas fora das prescrições ortográficas são extremamente comuns no universo escolar, em particular, no sexto ano do ensino fundamental. Isso despertou meu interesse para um maior aprofundamento na questão, buscando como identificar quais os desvios mais recorrentes, suas prováveis causas e possíveis intervenções.

Além da importância em relação ao conhecimento das questões pertinentes à ortografia do alunado, é essencial também entender o que leva a cometer o desvio. Segundo Zorzi (1998), a língua, em sua expressão oral, é muitas vezes usada como espelho para a escrita, propiciando uma abertura para a ocorrência de desvios ortográficos. Ao apoiar a escrita na sua produção oral, o discente pode confundir o fonema proferido. Isso acontece por sua representação gráfica possuir várias possibilidades.

É natural que, ao pensarmos em aprendizagem da escrita, remetamos isso à ideia de alfabetização, às crianças e aos anos iniciais de escolarização. No entanto, sendo um processo, a aquisição da língua escrita - ao contrário do que é comumente imaginado pela grande maioria das pessoas - talvez, nunca se dê por completo. O homem é um ser em constante evolução, que está no centro desse processo, podemos afirmar que sua aprendizagem é permanente e perdura por toda a sua vida.

Apesar de questões fônicas, morfológicas e sintáticas serem também um terreno de descobertas para os alunos, é o desvio de cunho ortográfico que recebe maior destaque nesse campo. No entanto, segundo Simões (2006), a inserção de normas e regras numa primeira fase da aquisição da escrita, pode comprometer o desenvolvimento do aluno. Isso acontece pelo fato de, nesse momento, a elaboração de regularidades estarem em atividade nas crianças. Sendo assim, submeter o discente a amontoados de regras não é eficaz, isso quando não se torna um bloqueio para as descobertas próprias dessa fase.

A difusão da ortografia aconteceu de forma restrita por um longo período. Ao perceber a necessidade de sua disseminação em termos pedagógicos de forma mais ampla – a partir da produção de livros em maior escala –, inicia-se um processo profundo de formação leitora, levando um maior número de pessoas ao domínio da leitura e da escrita. Provavelmente, por a gramática, em sua história, ter se difundido apenas nas camadas mais altas da sociedade, seu uso tenha, por muito tempo, se limitado àqueles que tinham maior poder econômico e social. (FARACO, 2012). Esse processo seria responsável também pelo surgimento do que hoje chamamos de preconceito linguístico, segundo o qual, apenas as regras das vertentes sociais de prestígios eram/são consideradas como certas, e assim, são elas jugadas como aquelas que devem ser seguidas, as normas.

Inserido no que é denominado como países periféricos, o Brasil tem apenas cerca de 11% da sua população adulta alfabetizada, em contrapartida vive uma nova revolução tecnológica que tem como principal instrumento a internet. (FARACO, 2012). Nesse cenário, a necessidade de uma sociedade letrada cresce, possibilitando, assim, seu posicionamento crítico diante daquilo que lhe cerca. Esse olhar em relação aos caminhos que tangem o direcionamento educacional em termos metodológicos são um diferencial para que possamos reverter a atual situação educacional brasileira.

Diante dessa situação, o presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise dos desvios ortográficos encontrados em produções escritas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de escola pública. Essa análise é precedida por uma coleta de textos escritos produzidos pelo público objeto da pesquisa, formando, assim, o *corpus* necessário para ser analisado, explicado e quiçá servir de suporte para o auxílio de professores no mapeamento dos desvios mais recorrentes para análise das dificuldades de turmas de língua portuguesa.

O presente trabalho se organiza em três capítulos. No primeiro, discutimos o processo de aquisição da escrita, bem como a importância da ortografia inerente a ele. No segundo, elucidamos a metodologia empregada para a delimitação dessa pesquisa. E, por último, no terceiro capítulo, procedemos à análise dos dados levantados.

1. ENTENDENDO A ESCRITA

Este capítulo tem como objetivo discutir algumas questões relacionadas à língua escrita, como seu processo de aquisição, o papel desempenhado pela ortografia no ensino da Língua Portuguesa e a elucidação e discussão dos termos alfabetização e letramento.

1.1. Aquisição da língua escrita

Apesar da grande evolução teórica na área de ensino de língua materna, ainda encontramos muitas situações nas quais, por inúmeros motivos, a educação não recebe a devida importância. São muitas as inovações propostas pelos Documentos Oficiais, assim como por vários teóricos, contudo, um grande número de docentes continua reproduzindo modelos atrasados de ensino, que nada contribuem com a formação crítica do aluno. No processo de ensino, em seu momento alfabetizador, ainda são recorrentes os casos em que a aprendizagem se dá de forma ultrapassada, baseada no “bê-á-bá”. Se levarmos em conta, por exemplo, a variação linguística, já teríamos a referente situação como algo não relevante. Sobre o ensino baseado nesse princípio, Ferreiro e Teberosky afirmam:

Os elementos mínimos descritos são as letras. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente. Os métodos alfabéticos mais tradicionais abonam tal postura. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 21)

O processo citado nos leva a refletir sobre o papel da própria criança no seu processo de aquisição da escrita. Ao ingressar na escola, o educando leva consigo uma bagagem. Tudo aquilo com que ele interage dentro de casa, nos espaços que frequenta e mesmo no caminho para a escola, configura material de interação e descoberta das palavras, dos símbolos, enfim, da linguagem em geral. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Atualmente, na contramão do que se dizia sobre a aquisição de língua escrita, tendo como aprendiz um sujeito passivo, que aguarda o conhecimento vindo do professor, temos um estudante cheio de referências de seu meio, que, mais do que imaginamos, compreende o que está presente à sua volta e interage com ele, ainda mais, possui a

capacidade de criar, a partir do que observa, “regularidades” na construção textual, como deixam claro as autoras:

Atualmente, sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos. A partir de Chomsky, tornou-se comum em psicolinguística a distinção entre *competência* e *desempenho* (em inglês, *performance*). Esta distinção coloca-nos em guarda contra tendência – marcadamente condutista – de identificar o saber real de um sujeito sobre um domínio particular com seu desempenho efetivo uma situação particular. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 21)

Em relação ao sujeito intelectualmente ativo, as autoras conduzem um raciocínio de fácil compreensão. Segundo elas:

Um sujeito intelectualmente ativo não é aquele que “faz muitas coisas”, nem um sujeito que tem uma atividade observável. Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganize, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível desenvolvimento). Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 32)

Ou seja, a atividade intelectual se dá pela capacidade de o aprendiz interagir com aquilo que lhe é exposto por meio de seu próprio raciocínio, porém, aquele que reproduz mecanicamente aquilo que é ensinado não constitui este sujeito.

É preciso explorar as hipóteses levantadas pelos alunos durante as mediações de ensino, desta forma, podemos abordar aquilo que eles já têm conhecimento, levando-os a ter consciência de como se dá a estruturação da língua, inclusive, as diferenças entre as representações orais e escritas.

Ao que sabemos, a língua em sua estruturação atual, não se deu em um processo rápido, tampouco simples. Segundo Bagno, isso continua vivo em nossa sociedade:

[...] na questão da variação, os primeiros gramáticos, comparando a língua escrita dos grandes escritores do passado e a língua falada espontânea, concluíram que a língua falada era caótica, sem regras, ilógica, e que somente a língua escrita literária merecia ser estudada, analisada e servir de base para o modelo do “bom uso” do idioma. Essa separação rígida entre fala e escrita é rejeitada pelos estudos lingüísticos contemporâneos, mas continua viva na mentalidade da grande maioria das pessoas. (BAGNO, 2007, p. 25)

As implicações e dificuldades que vemos/apresentamos na escrita, é resultado de uma formação linguística com uma série de influências e extremamente díspar em sua construção, como veremos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

1.2. Contextualização histórica da ortografia da língua portuguesa

O Latim é a língua que, com exceção do basco, deu origem às línguas faladas na Península Ibérica. Entre os povos que habitavam essa região estão os celtas, os iberos os fenícios, os gregos e os bascos. Por volta de 218 a. C., inicia-se o processo de romanização, tendo seu prelúdio com a chegada dos romanos à Península Ibérica. Ao conquistar esse território, os romanos o dividem em duas partes, que correspondem ao Sudoeste e ao Nordeste. Dentro desse espaço há subdivisões que iriam, desde então, situar as delimitações de onde seria falado o galego-português. Tendo como língua o Latim, Roma vai, aos poucos, conquistando a Itália e, posteriormente, toda a Europa. Para estabelecer sua língua, o Império, entre outras medidas, criou escolas que ensinavam o Latim.

Com a invasão dos bárbaros, no Século V a. C., o Império Romano sofre uma fragmentação. Posteriormente, no período de domínio dos visigodos, o latim vulgar é utilizado para dar suporte à adoção do cristianismo como religião. “Nos três séculos que a Península se encontra dominada pelos visigodos a língua sofre profundas mudanças que vão acentuando uma diversidade que se funda na transformação do Latim vulgar hispânico [...]”. (CARDEIRA, 2006, p.30).

No Século VIII, são os mouros que invadem a Europa, no entanto, sua cultura e língua não se tornam dominantes. Seu estabelecimento se deu de forma mais acentuada na região sul da Península. Especificamente sobre as relações linguísticas e as invasões germânicas, Cardeira disserta:

Talvez o mais significativo resultado das invasões germânicas tenha sido o facto de concorrerem para a fragmentação linguística, não tanto provocado directamente, enquanto **superstrato**, mudanças linguísticas, mas desmembrando o império, fracionando a România, separando a área ocidental

da oriental (com superstrato eslavo) e apartando a Península do resto do Império. (CARDEIRA, 2006, p.30)

Segundo a autora, o latim é originado na região central da Itália. Ele se desenvolve e é dividido, didaticamente, em duas modalidades, chamadas de *clássico* e *vulgar*. Essas vertentes apresentam características distintas. A primeira, por exemplo, caracteriza-se por ser uma língua mais artificial e rígida, porém polida e requintada, com vocabulário apurado, um rigoroso sistema de casos e declinações, preocupação com a correção gramatical e elegância do estilo. Tinha maior prestígio, por ser praticada pela aristocracia e usada nas escolas e nas obras dos escritores latinos. O latim vulgar, por sua vez, era instrumento de comunicação diária, utilizado com finalidades práticas e comerciais e estava mais sujeito a influências locais de costumes, raças e outros fatores. Era usado pelo povo, sem preocupação com a correção gramatical e fraccionou-se em diferentes dialetos. É o Latim vulgar que dá origem às línguas românicas, entre as quais, a língua portuguesa.

Com a chegada dos mouros, povo árabe que dominou a península ibérica durante sete séculos, a sociedade românica sofre bastante influência em suas expressões culturais, inclusive na perspectiva linguística, embora não adote a língua nem a religião árabe. Nesse tempo, acontecem muitas mudanças na língua, a exemplo de influências dos povos que travaram guerras com os romanos. Na região Noroeste da península Ibérica, o latim, principalmente em sua feição popular, gradativamente, vai sofrendo transformações que dão origem a uma nova língua: o galego-português. Esse galego-português, trazido do Norte para o Sul, ao longo dos séculos, vai perdendo a unidade linguística, à medida que começa a adquirir características decorrentes do contato com os dialetos falados pelas populações dominadas pelos árabes. A partir do Século IX, o galego-português passa a aparecer na escrita. Surge, nesse momento, a preocupação com a representação gráfica dos novos fonemas, não existentes no latim. Sobre isso, Cardeira relata os questionamentos dos copistas da Idade Média:

Quando surgem os primeiros textos escritos em Português surgem também as primeiras questões gráficas; como representar sons que não existiam em Latim e que, por isso, não encontravam correspondente em nenhuma tradição gráfica conhecida? (CARDEIRA, 2006, p.48)

Era preciso registrar inúmeras situações, entre elas a literatura tanto em prosa como em poesia e os documentos particulares e oficiais. Para isso, foram usados métodos

de representação gráfica inovadores, fato que dá aos documentos da época imprecisão quanto à grafia. Em alguns documentos, são encontradas duas ou mais formas de representação gráfica para uma mesma palavra. Com relação aos copistas, a autora explica: “[...] o conceito medieval de ‘cópia’ se distancia do nosso: variantes não só gráficas, mas também linguísticas não punham em causa a fidelidade da ‘cópia’.” (CARDEIRA, 2006, p. 49)

Podemos perceber a grande preocupação dos copistas em criar representações gráficas para a língua que emergia, e sobre essa dificuldade a autora ressalta:

[...] uma época em que a norma ainda não tinha conquistado a grafia, em que cada copista tentava, seguindo critérios diversos, transcrever o que ouvia, a distinção gráfica sistemática só pode reflectir uma clara distinção fonética.(CARDEIRA, 2006, p. 51)

É durante o período denominado Português Médio, entre os Séculos XIV e XVI, que a língua se estabelece dentro de parâmetros normativos, tomam corpo as mudanças linguísticas iniciadas nos séculos anteriores, saindo, portando, do que chamamos Português Antigo. Ao longo do tempo, o português foi levado a várias regiões distintas, entre elas, o Brasil. Aqui a língua é usada como instrumento de dominação por parte dos portugueses. A nova língua é imposta, porém, coexiste com as línguas indígenas (dos primeiros habitantes do Brasil) e com línguas de origem africana, vindas pelo movimento de escravatura. No ano de 1758, o Marques de Pombal decreta a extinção da língua geral, que era o principal canal de comunicação entre os índios, jesuítas e bandeirantes.

Em 1911, a partir de uma comissão nomeada pelo governo, foi estabelecida uma comissão para o uso da ortografia em publicações oficiais. Dela faz parte Gonçalves Viana que, em 1907, havia indicado um projeto que serviria de base para a simplificação da regulamentação da ortografia portuguesa (CARDEIRA, 2006). Todos esses fatos corroboram para a compreensão da pluralidade existente na origem da nossa língua. Primeiro, o peso carregado do Latim clássico à sua variação, o vulgar; posteriormente a entrada do português no Brasil e sua mistura com tantas outras línguas que, etimologicamente, desnorream o falante.

Ao passo que uma língua se estabelece, ela tende a necessitar de uma organização (ou normatização), isso em relação à sua oralidade e à sua escrita, que, como vimos, é um veículo em constante construção e mudança. Sobre a divisão da história da ortografia,

Coutinho (2011) a faz em três períodos: o Fonético, o Pseudoetimológico e o Simplificado. Vejamos cada um deles de forma mais específica: a) fonético: Este período se estende até o Século XVI; nele, são escritos os primeiros documentos em português. A escrita da língua era voltada para o aspecto fonético, ou seja, para ser ouvida; b) pseudoetimológico: Período caracterizado por utilizar consoantes germinadas e insonoras e as letras “y”, “k” e “w” quando estas ocorriam nas palavras que as originavam. Tem início no Século XVI, indo até 1904; c) simplificado: Tem início com a publicação da *Ortografia Nacional*, de Gonçalves Viana, em 1904, chegando aos dias atuais. Baseia-se em dois sistemas, o português e o luso-brasileiro, e é nele também que são firmados os acordos ortográficos.

Ao longo dos anos, após a adoção do português como língua oficial, o Brasil passou por algumas reformas em sua ortografia, entre elas, uma em 1931, e outra em 1990. A mais recente aconteceu em 2009, mas, apenas em 2016 passou a ser obrigatório o uso dessas novas regras. Esse acordo ortográfico tem como objetivo padronizar a língua portuguesa entre os países que compõem a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). As mudanças ocorridas no acordo firmado no ano de 2009 contemplam as questões relacionadas ao alfabeto, trema, acento diferencial, circunflexo e agudo e ao hífen¹.

Após a visão histórica da constituição e escrita do português, vejamos, a seguir, como a ortografia tem sido abordada no contexto do ensino da língua portuguesa.

1.3. O papel da ortografia no ensino da Língua Portuguesa

Com a evolução da escrita, surge na sociedade a necessidade de ensiná-la, e, assim, uma outra questão aparece: como ensinar a estrutura gramatical de uma língua? Ferreiro e Teberosky, fundamentadas em Piaget, passam a estudar como se dava tal processo e inserem a reflexão como ponto chave para a aquisição do sistema de escrita, que antes era baseado em métodos e uma boa dose de memorização e repetição.

¹ Disponível em <<https://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2014/12/acordo-ortografico-so-entrara-em-vigor-em-2016>> Acessado em 23/04/2018.

Conforme Faraco (2012), na Antiguidade, o ensino da escrita era restrito aos que detinham poder econômico, político e religioso, cenário que evoluiu pouco a pouco, numa trajetória que passa pela evolução do códice (antecessor do livro como conhecemos hoje), à tecnologia do papel e à prensa de tipos móveis. A partir desses desenvolvimentos, foi possível a difusão em meio social da língua em sua modalidade escrita, expandindo o alcance do público leitor, estabelecendo, assim, o Século XV como marco da inserção do livro na vida da humanidade. Todos esses fatos corroboram com o “despertar da necessidade de se disseminar o domínio da leitura e da escrita”. (FARACO, 2012, p. 77)

A afirmação acima estimula a ampliação do alcance social da língua, favorecendo a necessidade da disseminação do domínio da leitura e da escrita. Isso resultou, posteriormente, numa massificação do ensino para uma significativa parcela da sociedade, fato que se dá no Século XVI, na Europa. A tecnologia possibilitou que a produção de livros crescesse, o que viabilizou a difusão daquilo que o Renascimento trouxe: o humanismo. Isso impulsionou a Reforma religiosa que teve Lutero por condutor. Sua atuação frente à comunidade religiosa buscou inserir todos no meio letrado e possibilitar, assim, a difusão da Bíblia. Para que isso fosse possível, iniciou-se também a tradução do texto bíblico para as línguas vernáculas e a alfabetização massificada, o que ficou registrado na história como o marco da modernidade (FARACO, 2012).

No século seguinte, há uma preocupação com a forma pela qual seria organizado esse processo de alfabetização. Inicia-se, desta forma, modelos de ensino, a começar por um tratado, como explicita Faraco: “No início do Século XVII, em 1627, foi publicado o primeiro tratado pedagógico moderno, a *Didática Magna*, de Jan Comenius (intelectual ligado à tradição religiosa reformada).” (FARACO, 2012, p. 78). Esse tratado é o resumo daquilo que seria empregado na pedagogia que abria novas visões, como a ampliação da escolarização aos jovens, independentemente de sexo ou classe social, o que ressalta a importância do ensino em língua materna.

A criação da escrita resulta, obviamente, numa sociedade letrada, dotada de saberes. Esses saberes, aplicados às diversas áreas do conhecimento propiciaram o desenvolvimento social e cultural. O capital se apropria disso para gerar as mudanças tecnológicas que temos hoje. (FARACO, 2012)

Mesmo com o que explicita Faraco (2012, p. 103): “O trabalho com a variação, a norma culta e a gramática tem de ser, como já propunha Quintiliano, auxiliar, suplementar ao trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade.”. Ainda hoje, observamos situações nas

quais o ensino é tratado de forma tradicional, sem contextualização, baseado apenas em normas gramaticais e nomenclaturas. No entanto, a variação é um fator histórico, social e extremamente relevante para o contexto escolar, como podemos verificar em Coutinho (2011, p. 71): “Não admira, pois, que em vez de uma houvesse várias ortografias, dado que a etimologia, nessa época, era uma ciência que dependia, em grande parte, da fantasia de cada escritor. ” O autor ressalta que as palavras eram, muitas vezes, “criadas” pelos escritores. É a partir desses “documentos” que se dá a normatização da língua como a conhecemos hoje.

O ensino de gramática é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como algo a ser refletido em sua utilidade, como deve ser essa prática de ensino e o que seria relevante em termos de conteúdo, sempre pregando que a atividade pedagógica, voltada para a gramática, não deve ser desvinculada da atividade de linguagem. Sobre isso, os PCNs deixam claro:

[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano. Uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p. 28)

Os documentos oficiais deixam nítido para o docente que: “Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. ” (BRASIL, 1998, p. 28/29). Sendo assim, recorreremos a Faraco para entendermos a atual situação do ensino de língua materna brasileiro:

A área de língua portuguesa chega, inclusive, a ser dividida em três subdisciplinas (gramática, redação, literatura), o que, além de revelar uma concepção fragmentadora do ensino, deixa transparentes os eixos que norteiam a ação escolar nessa área.” (FARACO, 2012, p. 87)

O cenário explicitado por Faraco mostra o quanto nossa realidade educacional está distante daquilo que é fixado nos PCNs, especificamente no ensino de língua materna. A fragmentação da disciplina de língua portuguesa é algo muito recorrente, inclusive, ela é

usada por muitos livros didáticos. Neles, a gramática, por vezes, é tratada de forma desvincula da interpretação de texto ou de sua produção. Se levarmos em consideração que o livro didático, tendo em vista a escassez de recursos, em especial no ensino público brasileiro, muitas vezes é usado como único material de suporte das aulas. Não raro, o professor faz uso apenas dos textos contidos nos livros didáticos, elaborando atividades que abordem, de uma forma menos enfadonha e sistemática, as convenções gramaticais.

A metodologia empregada pelo professor também é de crucial importância na formação do aluno. Aproximar o cotidiano do discente com os conteúdos trabalhados em sala de aula é algo que propicia maior interesse e, conseqüentemente, gera melhores resultados. Acerca dessa questão, os PCNs orientam que é preciso buscar metodologias inovadoras que tratem o ensino de gramática partindo daquilo que o aluno faz uso, e assim, tornar o processo ensino – aprendizagem uma dinâmica embasada na reflexão do aluno e não na memorização de regras, definições e palavras, e sim, em uma mediação, que tenha como objetivo aproximar o conhecimento trazido pelo aluno em relação à gramática com aquilo a que ele tem, por direito, acesso. (BRASIL, 1998)

Ainda sobre a prática do ensino em razão da reflexão do uso gramatical do aluno, Faraco afirma:

[...] ensinar português é, fundamentalmente, oferecer aos alunos a oportunidade de amadurecer e ampliar o domínio que eles já têm das práticas orais de linguagem e especialmente garantir-lhes o domínio das práticas escritas. Em língua materna, a escola, obviamente, nunca parte do zero: os alunos têm uma experiência linguística acumulada. Cabe-nos, no entanto, criar condições para que esse domínio dê um salto de qualidade, tornando-se mais maduro e mais amplo. (FARACO, 2012, p. 92)

Especificamente para o Ensino de Ortografia, a orientação continua seguindo a mesma linha: a descoberta do modo como funciona o sistema gráfico e fonológico das palavras deve ser feita pelo aluno. Sendo assim, fica a cargo do professor mediar esse processo da melhor forma possível, dando autonomia para que o discente analise, perceba, formule suas hipóteses e chegue a suas próprias conclusões em relação ao funcionamento das regras que regem a língua, em especial, a escrita (BRASIL, 1998). Dois eixos norteiam as estratégias de ensino. São eles:

- a) privilégio do que é regular, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;
- b) preferência, no tratamento das ocorrências “irregulares”, dos casos de frequência e maior relevância temática. (BRASIL, 1998, p. 86)

Levando em consideração esses dois eixos norteadores, é conclusivo que o professor execute sempre o papel de mediador das descobertas que devem ser feitas pelos alunos, nunca entregues prontas pelo professor. Para alcançar o item “b” acima citado, é necessário que haja sempre uma análise daquilo que se apresenta como maior dificuldade para os discentes.

1.4 Alfabetização e letramento

Ao analisarmos a história referente ao processo de aquisição da língua escrita dentro do meio escolar brasileiro, podemos entender a distinção entre dois conceitos básicos: alfabetização e letramento. Esses conceitos servem de suporte para melhor visualizar a reestruturação de concepções e metodologias, no que diz respeito a tal processo. Os referidos conceitos podem ser compreendidos, segundo Magda Soares, como:

alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais; distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2004, p.97)

A importância da discussão em torno do conceito e aplicação do letramento se dá por uma ampliação no uso da língua em sua configuração escrita. Hoje, desde muito cedo, a criança tem acesso a diversas formas de linguagem, e mesmo antes de adquirir a capacidade de leitura, já compreende muito daquilo que está escrito ao seu redor, a exemplo da marca do seu salgadinho preferido, seus brinquedos e desenhos animados.

É extremamente importante a aplicação de metodologias que levem em conta o saber e/ou o meio no qual o aluno está inserido. Só assim, será possível propiciar um processo de aprendizagem da escrita mais contextualizado e viável para a prática do letramento. Sobre a insistência nesse direcionamento, Soares alerta:

[...] não é retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis que esses problemas serão esclarecidos e resolvidos. Por outro lado, ignorar ou recusar a crítica aos atuais pressupostos teóricos e a insuficiência das práticas que deles têm decorrido resultará certamente em mantê-los inalterados e persistentes. Em outras palavras: o momento é de procurar caminhos e recusar descaminhos. (SOARES, 2004, p.99)

Sendo assim, é preciso visualizar a história de um processo que tem como marca os anos 1980. Antes dele, acreditava-se que, para aprender, a criança precisaria de estímulos externos e ainda de condições e pré-requisitos para ser iniciada na lectoescrita. Essa situação resume a visão do ensino numa concepção sintética e analítica. Após os anos de 1980, à luz do construtivismo, a língua escrita passa a ser definida como um processo tanto em termos de conceitualização, quanto no que diz respeito à aprendizagem. (SOARES, 2004). Além disso, é necessário que a criança compreenda que a escrita não é um processo de transcrição da fala, mas sim, sua representação. Portanto, mediar essa consciência para o aluno é de grande importância para uma escrita autônoma e distanciada dos problemas de interferência da oralidade na produção escrita dos discentes. (SOARES, 2004).

É notório que muitos alunos não possuem um bom domínio da ortografia. Podemos pensar em vários motivos para esse problema, a exemplo da metodologia empregada em sala de aula, a influência da oralidade na escrita, a influência do meio, entre outras razões que serão melhor explicadas adiante.

Difícilmente uma pessoa irá adquirir domínio total de sua língua, por essa razão, é importante trabalhar métodos que permitam a reflexão do aluno e sua autonomia acerca da sua produção escrita. Em relação a essa questão, Simões afirma:

É notório que a dificuldade de escrita correta das formas da língua em seu registro padrão não é exclusivamente das crianças, nem mesmo dos aprendizes do ensino fundamental em particular. De vez em quando, somos surpreendidos por algum tipo de dúvida gráfica sobre item léxico não pertencente ao nosso vocabulário usual. Em outras palavras: basta que seja preciso escrever uma

palavra de estrutura gráfica complexa pertencente ao jargão de outro campo profissional, para que sejamos levados ao vocabulário ortográfico ou a um dicionário em busca da grafia correta da palavra problemática. Logo, dificuldade ortográfica não é exclusividade nem pressuposto da alfabetização. (SIMÕES, 2006, p. 48-49)

Para que possamos reconhecer quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos no momento da produção de textos, no próximo tópico serão apresentados aqueles desvios de maior incidência entre os alunos que cursam o ensino fundamental.

1.5 Desvios ortográficos mais frequentes dos alunos no ensino fundamental

Levando em consideração a grande queixa dos professores em relação à falta de domínio, em especial dos alunos do ensino fundamental, da norma padrão escrita da língua no que se refere à ortografia, podemos avaliar esse problema sob várias perspectivas. Neste tópico, serão abordadas algumas delas embasadas por quatro teóricos.

Para analisar os desvios ortográficos encontrados no presente trabalho, foram usados os conceitos aplicados por Zorzi (1998), Moraes (1999), Oliveira (2005) e Cagliari (2010). A fim de uma explicação pontual acerca dessas definições, foram considerados apenas os conceitos dos autores, que serviram como base para a posterior análise dos dados, sendo descartadas, no tratamento dos dados, definições que não seriam utilizadas no trabalho em questão.

1.5.1 Classificação das alterações ortográficas, segundo Zorzi

Neste tópico serão apresentadas as classificações de erros ortográfico dentro da perspectiva elaborada nos estudos de Zorzi, (1998) mais relevantes para essa pesquisa.

- Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade

Zorzi (1998) classifica, nessa categoria, aquelas palavras que são grafadas pelos alunos da mesma forma que eles a articulam na fala. Com tantas representações gráficas existentes em nossa língua, muitas vezes, esse processo causa confusão para o aprendiz, levando-o a cometer equívocos ao escrever.

- Alterações decorrentes de confusão entre as terminações *-am* e *-ão*

Em decorrência da proximidade dos sons entre as terminações verbais *am* e *ão*, é comum que, ao escrever, os alunos apresentem a inversão delas. Esse fato se dá pelo apoio na oralidade, tendo em vista que as pronúncias de ambas as formas de grafias são representadas na fala como /ãw/. (ZORZI, 1998)

Em concordância com o que diz o autor, mesmo pertencendo aos desvios relacionados com a oralidade, resolvemos que uma categoria à parte se faz necessário, tendo em vista seus aspectos particulares e sua significativa recorrência. (ZORZI, 1998).

- Alterações caracterizadas por substituições envolvendo fonemas surdos e sonoros

Neste grupo, segundo Zorzi, (1998), estão fixadas aquelas alterações que têm em comum a representação de fonemas nos quais se diferenciam apenas no traço sonoro. Para melhor entender, podemos especificar, segundo o que diz o autor:

O grupo de alterações ortográficas aqui descrito diz respeito àquelas palavras que apresentam trocas entre as letras **p / b; q – c / g; f / v; ch – x / j – g** e o grupo de letras que representam o som /s/ versus o grupo de letras que representam o som /z/. (ZORZI, 1998, p. 40)

Essa confusão é pouco habitual nos textos produzidos pelos alunos. No entanto, se faz importante trabalhar essa questão com aqueles alunos que apresentam tal dificuldade, para que sejam sanadas quaisquer dúvidas o quanto antes.

- Acréscimo de letras

Segundo o autor, nesta categoria, os alunos acrescentam letras desnecessárias às palavras grafadas. (ZORZI, 1998). Esses acréscimos são de naturezas distintas, como, repetição de uma letra ou sílaba por distração na hora da escrita, ou mesmo pelo fato de o aluno acreditar que aquela letra, realmente, deva ser inserida naquela palavra.

- Omissão de letras

Zorzi (1998) considera pertencentes a essa categoria aquelas palavras em que uma ou mais letras deixam de ser grafadas pelos alunos. Entretanto, algumas palavras que apresentam falta de letras são decorrentes de apoio na oralidade. Essas não entram nesta categoria.

- Outros casos

Essa categoria foi incluída no presente trabalho para que alguns desvios, pouco recorrentes recebessem alguma classificação. Para melhor compreensão, recorremos ao autor:

Nesta categoria foram incluídas aquelas alterações observadas em uma ou outra criança em particular, parecendo estar restrita à sua forma de escrever, isto é, seus erros ou enganos não eram partilhados de uma forma mais frequente ou geral [...] (ZORZI, 1998, p. 41)

Após a distinção de Zorzi, entre as possibilidades de classificação das alterações ortográficas, passemos à classificação, segundo Oliveira, que classifica os problemas de escrita de forma mais generalizada.

1.5.2 Classificações dos problemas de escrita, segundo Oliveira

Neste tópico serão apresentadas as classificações de desvios ortográfico dentro da perspectiva elaborada nos estudos de Oliveira (2005).

- Violação de formas dicionarizadas

Essa classificação é a que abriga casos que constituem um grau de dificuldade mais elevado no que diz respeito à resolução dos problemas em termos pedagógicos, uma vez que não se trata de uma questão objetiva. Acerca disso, o autor disserta:

Esses casos constituem os problemas mais sérios que temos que enfrentar. Na verdade, nenhum de nós foi, ou será, capaz de superar plenamente os casos dessa categoria. Aqui se enquadram as grafias de natureza totalmente arbitrárias. (OLIVEIRA, 2005, p. 52)

O autor divide ainda esta categoria em dois grupos; o primeiro, que compreende palavras homófonas e/ou homógrafas, e o segundo que engloba palavras que geram, partindo do aspecto fonético, duas ou mais hipóteses sobre as formas de grafia.

1.5.3 Casos de regularidade, segundo Morais

Neste tópico, serão apresentadas as classificações de desvios os casos de regularidade dentro da perspectiva elaborada nos estudos de Morais (1991).

- Correspondências fonológicas regulares

Morais (1991) subdivide as correspondências fonológicas em três grupos. São eles: regulares “diretas”, regulares “contextuais” e regulares “morfológico-gramaticais”. No primeiro caso, regulares diretas, consiste na troca dos chamados “pares mínimos” (P, B, T, D, F e V). A troca ocorre devido ao fato de os sons serem muito parecidos em sua articulação fonológica. Em relação ao tipo de palavras regulares contextuais, o autor define esse grupo da seguinte forma: “[...] é o contexto, dentro da palavra, que vai definir qual letra (ou dígrafo) deverá ser usada. ” (MORAIS, 1999, p. 30). Levando em consideração sua conceitualização de regularidade fonológica contextual, podemos exemplificar algumas das ocorrências dentro deste grupo em nossa ortografia. São elas: **rr** ou **r**; **g** ou **gu**; **c** ou; uso de **j** em sílabas com **a**, **o** e **u**; o uso de **z** em início de palavra; **o** ou **u** no final de palavra com som de **u**; **e** ou **i** no final de palavra com som de **i**; o uso

de **m**, **n**, **nh** ou ~ para grafar a nasalização; etc. O terceiro grupo - regulares morfológico-gramaticais – comporta palavras que são regidas por regras que são estabelecidas a partir das suas categorias gramaticais, mais especificamente na forma de morfemas, ou ainda, os processos de derivação ou flexão verbal como acontece com os sufixos, por exemplo.

Para o trabalho em questão, será usada apenas a regularidade contextual, considerando as palavras com desvios ortográficos encontradas nas produções escritas dos alunos.

Para tratar dessa categoria, foi escolhida uma das três especificações referentes ao caso das regularidades tratadas na obra do autor, a regularidade contextual.

1.5.4 Análise dos desvios ortográficos segundo Cagliari (2010)

Neste tópico, serão apresentadas as análises dos desvios ortográficos dentro da perspectiva elaborada nos estudos de Cagliari. O autor analisa os desvios a partir de doze categorias, contudo, apenas três delas se encaixam nos desvios encontrados nesse trabalho. São elas: hipercorreção, junção ou separação da estrutura segmental de palavras e acentos gráficos.

- Transcrição fonética

Segundo o autor, essa categoria acontece quando há uma “transcrição fonética da própria fala” (CAGLIARI, 2010). Nela estão inseridas as palavras terminadas em o, mas que possuem som de u; uso de duas vogais no lugar de um, por ser pronunciado um ditongo, ou ao contrário, pronunciar um monotongo e escrever também uma vogal no lugar de duas; deixar de escrever o r final por não existir correspondência com a fala; etc.

- Uso indevido de letras

É caracterizado pela escolha de uma letra, diferente da que é usada pela ortografia, para representar um som na palavra. É comum ocorrer trocas entre as letras s, ç, z, m, n, entre outras. (CAGLIARI, 2010)

- Hipercorreção

O aluno generaliza uma regra a palavras que não caberiam em tal regra. Essa imprecisão é mais constante em aprendizes que já possuem uma certa autonomia sobre a escrita de uma palavra, sabendo que sua pronúncia acontece de forma distinta da sua representação gráfica (CAGLIARI, 2010).

- Modificação da estrutura segmental das palavras

O uso das letras m e n, v e f são exemplos desse tipo de desvio. Normalmente, por aproximação na articulação dessas letras, o aluno faz confusão e troca uma pela outra (CAGLIARI, 2010).

- Junção ou separação da estrutura segmental de palavras

Antes de ter domínio da escrita, muitas crianças tendem a conduzir suas produções da forma que costuma falar, escrevendo duas ou mais palavras em um mesmo segmento ou, ao contrário, dividindo a palavra em fragmentos, como costumeiramente faz na fala (CAGLIARI, 2010).

- Forma morfológica diferente

Este desvio ortográfico se apoia na oralidade, mais especificamente na variação de dialetos. Por possuírem características próprias, algumas palavras são difíceis de serem grafadas a partir de sua elocução (CAGLIARI, 2010).

- Forma estranha de traçar as letras

Por vezes, acontecem confusões no que se refere à escrita em letra cursiva. Alguns casos não são referentes a desvios propriamente ditos, mas a uma interpretação errônea por parte de quem lê (CAGLIARI, 2010).

- Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas

São desvio referentes à grafia da letra inicial de nomes próprios, por exemplo. Alguns alunos não escrevem essas letras com letra maiúscula, em outros casos, usam letra maiúscula em início de palavras nas quais tal regra não caberia CAGLIARI, 2010).

- Acentos gráficos

Segundo Cagliari (2010), a ausência do acento gráfico se dá, muitas vezes, pela semelhança presente na grafia de ambas as formas, além de a inserção da acentuação ser colocada tardiamente no processo de aprendizagem do aluno. Em muitos casos o que acontece é apenas a fixação da palavra por parte do aluno, levando em consideração a frequência do uso.

- Sinais de pontuação

A pontuação é raramente empregada em textos espontâneos. Esse desvio é decorrente da ausência ou excesso de pontos, travessões e vírgulas nos textos dos alunos CAGLIARI, 2010).

- Problemas sintáticos

Os problemas sintáticos apresentam relação com a fala. São situações que acontecem apenas na representação oral da língua, cuja problemática está na sintaxe, ocasionando impasses que não são aceitos pela norma ortográfica CAGLIARI, 2010).

- Acertos

Segundo o autor, os acertos compreendem a maior parte do texto. No entanto, são os erros que mais chamam a atenção do professor. Afirma que devem ser levados em consideração os acertos e usar os desvios como norteadores das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Para melhor visualização e compreensão da divisão adotada para a análise das produções escritas, segue um quadro explicativo simplificado. Nele, estão expressas as

categorias, uma pequena descrição e exemplos. Para classificar os desvios ortográficos encontrados nas produções escritas analisadas, foi elaborada uma tabela com os desvios encontrados na coleta. A tabela contém o Parâmetro – cuja nomenclatura é resultado de uma seleção entre critérios utilizados pelos autores referenciados nesse estudo e outros criados pela autora deste trabalho.

Explicação	Conceito	Exemplos
Marcas de oralidade na escrita	Os alunos tendem a apresentar traços da oralidade em suas produções escritas	<i>toco – tocou</i> <i>si – se</i>
Violação de formas dicionarizadas	O aluno não grafa as palavras corretas por, provavelmente, não ser familiarizado com elas. Boa parte desses casos necessitam de consulta ao dicionário.	<i>jelo – gelo</i> <i>converçar – conversar</i>
Correspondências fonológicas regulares	As palavras são grafadas com letras que representam, na oralidade, aquele som, no entanto, são representadas graficamente com outra.	<i>paço – passo</i> <i>converça – conversa</i> <i>rassa – raça</i>
Confusão entre as terminações “am” e “ão”	Confusão em razão da semelhança de som entre as terminações “am” (passado) e “ão” (futuro).	<i>contratarão – contrataram</i> <i>falaram – falarão</i>
Alterações por trocas gráficas de surdos e sonoros	Palavras que apresentam trocas entre p e b , t e d , f e v , etc.	<i>peganto – pegando, perduto – perdido</i>
Junção ou separação da estrutura segmental de palavras	Ocorre quando há junção de duas ou mais palavras ou separação delas em sua representação gráfica.	<i>em colheu – encolheu</i> <i>devez – de vez</i>
Acentos gráficos	Falta do uso de acentos gráficos	<i>proprio – próprio, relampago – relâmpago</i>
Acréscimo de letras	Inserção de letras desnecessárias.	<i>complicardo – complicado, limiter – limite</i>
Omissão de letras	Ausência de letras na palavra.	<i>cocha – concha, madou – mandou</i>
Hipercorreção	Uso de uma letra em situações desnecessárias. Isso acontece quando o aluno já tem certa consciência de escrita.	<i>degral – degrau, boe – boi</i>
Outros casos	Casos não citados nos itens anteriores.	<i>tima – tinha, antendeu – entendeu</i>

Quadro 1: Resumo das classificações de desvios ortográficos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cagliari, Morais, Oliveira e Zorzi.

O quadro acima, explicita os casos de desvios ortográficos que foram encontrados na pesquisa em questão e conferem uma breve conceitualização de cada um deles, permitindo-nos uma melhor visualização dos conceitos que foram usados para analisar os dados.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa possui um caráter qualitativo. Entretanto, são quantificados os dados referentes aos resultados, mas esses, apenas serviram como suporte. Sendo a pesquisa, predominantemente, qualitativa neste trabalho, ela serviu como norte para que fosse possível analisar a ocorrência dos desvios ortográficos produzidos pelos alunos, enquanto que, no quesito quantidade, teve importância para termos uma visão geral, em números, dos desvios mais recorrentes nas produções espontâneas dos alunos e assim, podermos analisar como devem ser trabalhadas tais questões.

2.1. Contexto da pesquisa

A pesquisa em questão foi realizada em uma escola municipal, voltada para o ensino fundamental II, localizada na cidade de Bayeux, região metropolitana de João Pessoa – PB, em zona urbana. A escola funciona nos turnos matutinos/vespertino, tendo cerca de 350 alunos matriculados. Para a análise, foram selecionadas duas turmas de sexto ano, turno tarde, possuindo, juntas, 69 alunos, sendo 20 meninas e 49 meninos.

Apesar de as turmas que serviram como amostra terem 69 aprendizes, nem todos estavam presentes nos dias de coleta, de forma que esta pesquisa, ao ser concluída, contava com 27 participantes. Deve ser considerado, também, que alguns alunos que estavam em sala durante a realização da produção escrita não entregaram a atividade proposta para análise. Entre os aprendizes das duas turmas, há quatro alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais. As amostras foram colhidas no período de 16 a 19 de abril de 2018. Os alunos estavam cursando o 1º bimestre do ano letivo corrente. As produções escritas foram produzidas em duas aulas de 45 minutos cada (em cada turma).

2.2. Participantes

Os participantes da pesquisa, como já mencionado, são alunos de duas turmas de 6º ano com faixa etária entre 9 e 15 anos. Na análise dos dados, os participantes não são identificados para que, assim, sejam preservadas suas identidades.

2.3 A proposta de atividade escrita

Foi solicitado aos alunos que produzissem uma Fábula (levando em conta que os alunos já haviam trabalhado com o gênero). Deveriam escolher sua temática para a história e desenvolvê-la entre quinze e vinte linhas. Na primeira aula, foi solicitada a produção, tiradas as dúvidas que surgiram em relação à estruturação do texto, ao conteúdo e demais questões e ainda na primeira aula, os alunos iniciaram suas produções, concluindo na segunda aula (foi escolhido, para a atividade, um dia em que as duas aulas acontecessem em seguida, para que o tempo fosse suficiente para a conclusão das redações).

Após a entrega, as produções foram lidas. A partir da identificação das palavras fora dos padrões ortográficos, foram separadas por “categoria de erro”, só depois de identificar mais ou menos quais eram os desvios presentes nas produções, a partir da bibliografia presente nesse trabalho, os desvios foram organizadas devidamente em suas respectivas categorias.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1. Desvios ortográficos encontrados

Neste item, são apresentados os desvios ortográficos encontrado nas produções escritas analisadas.

3.2. Análise dos desvios ortográficos encontrados

Neste tópico, serão analisados os desvios ortográficos encontrados nas produções escritas dos alunos.

3.2.1. Marcas de oralidade na escrita

empais – em paz, traiz – traz, felis – feliz, atrais – atrás, divez – de vez, chuveu – choveu, nois – nós, feis – fez, so qui – só que, en siguransa – em segurança, desisperado – desesperado, dirrespeitou – desrespeitou, i – e, si – se, machuca – machucar, que – quer, come – comer, escuta – escutar, te – ter, namora – namorar, pego – pegou, muda – mudar, senti – sentir, encomtra – encontrar, fica – ficar, gosta – gostar, mora – morar, melhora – melhorou, passava – passavam, conhecia – conheciam, vivia – viviam

Quadro 02: Exemplos de desvios de marcas de oralidade na escrita.
Fonte: Organizado pela autora da pesquisa



Ilustração 1: Fragmento de texto de aluno com marca de oralidade na escrita.
Fonte: retirado do texto do aluno.

Os desvios que sofrem influência da oralidade são, como podemos observar, distintos. No quadro acima há falta da marca do infinitivo dos verbos, no caso, o “r” final; a troca de “e” por “i”, por ser assim produzido na fala, assim como acontece com o “o” e o “u”, em que o primeiro tende a ser representado como o segundo na escrita, por seu apoio na fala. Percebemos, ainda a ditongação de algumas vogais, por assim fazer ao falar.

No fragmento acima, podemos ver que, ao escrever, transfere para a escrita, o mesmo processo que realiza na fala, o aluno faz a troca do “e” pelo “i” na palavra “que”.

Ilustração 2: Fragmento de texto de aluno com marca de oralidade na escrita.
Fonte: retirado do texto do aluno

Ilustração 3: Fragmento de texto de aluno com marca de oralidade na escrita.
Fonte: retirado do texto do aluno

Os dois últimos fragmentos são produções de alunos distintos. No entanto, o desvio é o mesmo. Eles transferem para a escrita o ditongo que usam na fala, transformando “atrás” em “atrais”.

3.2.2. Violação de formas dicionarizadas

Diressão – direção, abraso – abraço, rinoseronte – rinoceronte, converçar – conversar, esibido – exibido, cassando – caçando, umilde – humilde, dessidiu – decidiu, serto – certo, avia – havia, arosemaram – aproximaram, desidil – decidiu, alto – alto, resouveu – resolveu, egipso – egípcio, sauvar – salvar, rosa – roça, omem – homem, condisão – condição, vizitar – visitar, comessarão – começaram, encomtra – encontrar

Quadro 03: Exemplos de violação de formas dicionarizadas
Fonte: Organizado pela autora da pesquisa

Ilustração 4: Fragmento de texto de aluno com violação de formas dicionarizadas
Fonte: retirado do texto do aluno

Como pode ser observado no fragmento de um dos textos coletado, alguns alunos trocam certas letras, ou dígrafos, por serem esses idênticos a outros em sua pronúncia. A

exemplo, o “c” da palavra “certo”, que não sofre alteração fônica quando escrita erroneamente.

3.2.3. Correspondências fonológicas regulares

esa – essa, redor – redor, dise – disse, emtão – então, imundou – inundou, entrou – entrou, senpre – sempre,

Quadro 04: Exemplos de correspondências fonológicas regulares
Fonte: Organizado pela autora da pesquisa

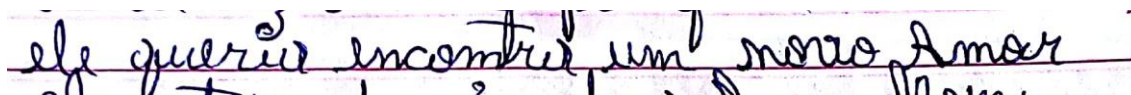


Ilustração 5: Fragmento de texto de aluno com correspondências fonológicas regulares.

Fonte: retirado do texto do aluno.

Apesar de ser um desvio pouco recorrente, é interessante atentar para a sua resolução. Como vemos no trecho acima, o “m” em “encontra” está ocupando o lugar em que deveria ocorrer “n”.

3.2.4. Confusão entre as terminações “-am” e “-ão”

entam – então, crescerão – crescerão – começaram, encontravão – encontravam, viverão – viverão, conversarão – conversaram, namorarão – namoraram, casarão – casaram, tiveram – tiveram, forão – foram, tornarão – tornaram, começarão – começaram,

Quadro 05: Exemplos de confusão entre as terminações “-am” e “-ão”
Fonte: Organizado pela autora da pesquisa

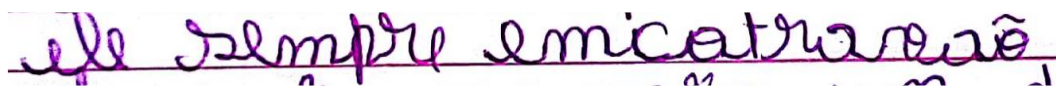


Ilustração 6: Fragmento de texto de aluno com confusão entre as terminações “-am” e “-ão”
Fonte: retirado do texto do aluno

Esse desvio apresentou um número relativamente grande. Ao representar a forma futura do verbo, muitos dos alunos usam o “am” no final da palavra, enquanto outros cometem o equívoco de forma contrária: usam o “ão” para representar a forma passada dos verbos, como podemos observar na ilustração 6.

3.2.5. Alterações por troca gráfica de surdos e sonoros

estutou – estudou

Quadro 06: Exemplos de erros de alterações por troca gráfica de surdos e sonoros
Fonte: Organizado pela autora da pesquisa

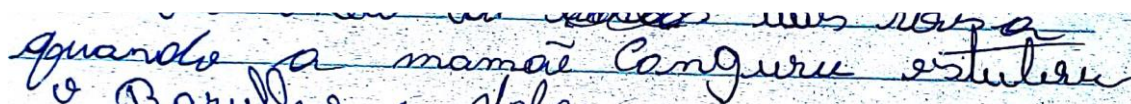


Ilustração 7: Fragmento de texto de aluno com troca gráfica de surdos e sonoros.
Fonte: retirado do texto do aluno.

Apenas um caso dessa natureza foi encontrado, no caso, como pode ser observada no fragmento a troca do “d” pelo “t”.

3.2.6. Junção ou separação da estrutura segmental de palavras

Adele – a dele, empais – em paz, em contrar – encontrar, secandeu – se escondeu, undia – undia, se lembrou – se lembrou, derrepente – de repente, alnormal – ao normal,

serhumano – ser humano, atempestade – a tempestade, a fastou – fastou, ohumano – o humano, porai – por aí, aprocura – a procura, en siguransa – em segurança, foiaprocura – foi à procura, selenbrou – se lembrou, atartaruga – a tartaruga, minde – me dê, agente – a gente, lana – lá na, noburaco – no buraco, on de – onde, erresolveu – e resolveu, ocamelo – o camelo, poronde – por onde, em bora – embora, em contralo – encontra-lo, divez – de vez, da quela – daquela, oboi – o boi, da quele – daquele, amais – a mais, en contra – encontrar, en control – encontrou, em messo – imenso, oque – o que, aparti – a partir

Quadro 07: Exemplos de desvios de junção ou separação da estrutura segmental de palavras.
Fonte: Organizado pela autora da pesquisa

Ora uma vez eigaui que quibua em eentra

Ilustração 8: Fragmento de texto de aluno com junção ou separação da estrutura segmental de palavras.
Fonte: retirado do texto do aluno

a tartaruga tẽel tanto medo que seandle no seu

Ilustração 9: Fragmento de texto de aluno com junção ou separação da estrutura segmental de palavras.
Fonte: retirado do texto do aluno

Sendo o desvio mais recorrente nessa pesquisa, tanto a junção, quanto a separação segmental de palavras constituem uma grande importância em relação àquilo que deve ser trabalhado em sala de aula. Os alunos tendem a transferir para a escrita não só a forma como proferem os elementos gráficos, mas também as pausas ou a sequência que produzem. Isso pode ser claramente observado nas ilustrações 8 e 9, nas quais há a fragmentação e a junção de palavras, respectivamente.

3.2.7. Acentos gráficos

so – só, voçe – você, jacare – jacaré, erá – era, e – é, familia – família, egipiso – egípcio, magica – mágica, facil – fácil, varios – vários, tambem – também, sera – será, têm – tem, é – e

Quadro 08: Exemplos de erros de acentos gráficos
Fonte: Organizado pela autora da pesquisa

A photograph of a student's handwritten text on lined paper. The text reads: "mesmo assim eles foram amigas e o jacare". The word "jacare" is misspelled and lacks an accent.

Ilustração 10: Fragmento de texto de aluno com erros de acentos gráficos.
Fonte: retirado do texto do aluno.

A falta de representação gráfica do acento é o caso de maior recorrência nas produções escritas analisada. No entanto, o uso de acentos inexistentes também se constituiu como presente nesta pesquisa. No fragmento acima, a palavra “jacaré” é grafada sem o uso do acento agudo que recai sobre a última sílaba.

3.2.8. Acréscimo de letras

sonhavar – sonhava, mais – mas, couver – couve, queiria – queria,

Quadro 09: Exemplos de erros de acréscimo de letras.
Fonte: Organizado pela autora da pesquisa

A photograph of a student's handwritten text on lined paper. The text reads: "Couver e bem melhor". The word "Couver" is misspelled with an extra 'u'.

Ilustração 11: Fragmento de texto de aluno com de acréscimo de letras.
Fonte: retirado do texto do aluno

Pouco recorrente, mas de considerável relevância. Possivelmente o aluno não grafava a palavra de forma adequada, por ainda não possuir o domínio de determinadas letras.

3.2.9. Omissão de letras

parinho – passarinho, otra – outra, secandeu – se escondeu, mago – magro, famito – faminto,

Quadro 10: Exemplos de omissão de letras.
Fonte: Organizado pela autora da pesquisa.



Ilustração 12: Fragmento de texto de aluno com de omissão de letras.
Fonte: retirado do texto do aluno.

De forma semelhante ao item anterior, provavelmente, o discente não grafava a palavra de forma adequada, por ainda não possuir o domínio de certas letras.

3.2.10. Hipercorreção

Vil – viu, seguil – seguiu, alnormal – ao normal, afastol – afastou, procurol – procurou, sel – seu, encontrol – encontrou, perguntol – perguntou, vil – viu, sail – saiu, atravessol – atravessou, chegol – chegou, descansol – descansou, emcontrol – encontrou, gritol – gritou, sauvol – salvou, podesse – pudesse, olhol – olhou, em control – encontrou, em messo – imenso, ver – vê

Quadro 11: Exemplos de desvios de hipercorreção
Fonte: Organizado pela autora da pesquisa

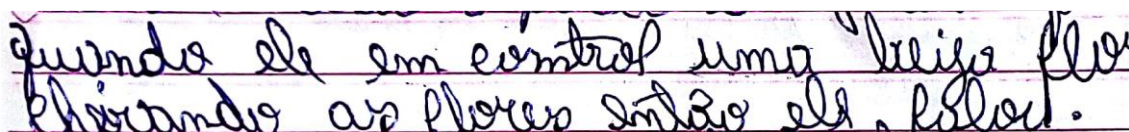


Ilustração 13: Fragmento de texto de aluno com de hipercorreção
Fonte: retirado do texto do aluno

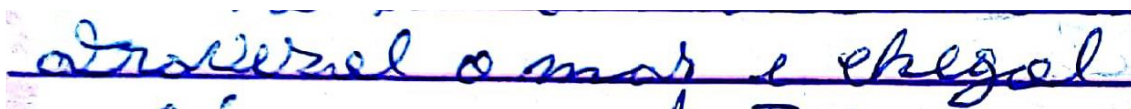


Ilustração 14: Fragmento de texto de aluno com de hipercorreção
Fonte: retirado do texto do aluno

Por entender que em algumas palavras, a grafia difere da fala sendo escrita de forma distinta da sua pronúncia, alguns alunos tendem a generalizar a regra. Como podemos observar nas ilustrações 13 e 14, em que os discentes, sabendo que algumas palavras com som de “u” são grafadas com “l”, usaram essa letra de forma equivocada.

3..11. Outros casos

nenum – nenhum, tima – tinha, endava – andava, afossada – apressada, mofidas (palavra não entendida).

Quadro 12: Exemplos de desvios de outros casos
Fonte: Organizado pela autora da pesquisa



Ilustração 15: Fragmento de texto de aluno com erros de outros casos
Fonte: retirado do texto do aluno

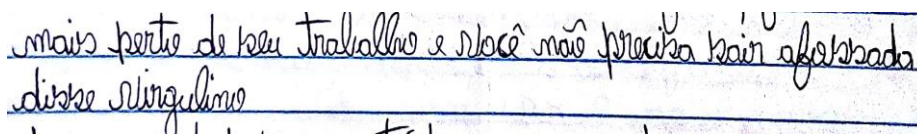


Ilustração 16: Fragmento de texto de aluno
Fonte: retirado do texto do aluno

A Junção ou separação da estrutura segmental de palavras apresenta 24% do total geral de palavras encontradas, nessa categoria foram contabilizadas 38 palavras com desvios ortográficos, sendo ela o primeiro lugar geral da pesquisa. As marcas de oralidade na escrita ocupam o segundo lugar entre os desvios presentes nas produções dos alunos, totalizando trinta e uma palavras, ou seja, 19% do total geral de desvios. A violação de formas dicionarizadas representa 14% das palavras encontradas com desvios, contendo vinte e duas palavras grafadas de forma inadequada, que ocupam o terceiro lugar geral. A hipercorreção corresponde a 13% do total de desvios encontrados na pesquisa, possuindo vinte e uma palavras e ocupando o quarto lugar entre as categorias com mais erros. Em relação aos acentos gráficos, foram encontradas quatorze palavras, representando 9% do total da pesquisa e ocupando o quinto lugar entre os desvios. Na categoria que diz respeito à confusão entre as terminações “-am” e “-ão” categoria foram encontradas doze palavras, representando 7% do total geral, sendo o sexto desvio mais recorrente. As correspondências fonológicas regulares estão em sétimo lugar. Nesse grupo foram encontrados sete casos, representando 4% do total geral. Entre as palavras que possuíam omissão de letras foram contabilizadas 6 palavras, totalizando 4% do total geral e ocupando o oitavo lugar. Ocupando o nono lugar entre as onze categorizações, outros casos contabilizam cinco palavras e têm um percentual de 3% do total geral. O acréscimo de letra representa o décimo lugar. Foram encontradas apenas quatro palavras, sendo apenas 2% do total geral. Quanto às alterações por troca gráfica de surdos e sonora, houve apenas um caso encontrado, representando, assim, 1% do total geral e ocupando o último lugar entre os desvios ortográficos presentes nas produções escritas dos alunos.

Para melhor visualização dos dados obtidos nesta pesquisa, apresentamos a seguir, um gráfico com as onze divisões referentes aos desvios ortográficos identificados nas produções textuais dos alunos.

Para melhor compreensão dos dados, um gráfico foi elaborado com um panorama de todos os resultados obtidos. Conforme veremos no gráfico abaixo:

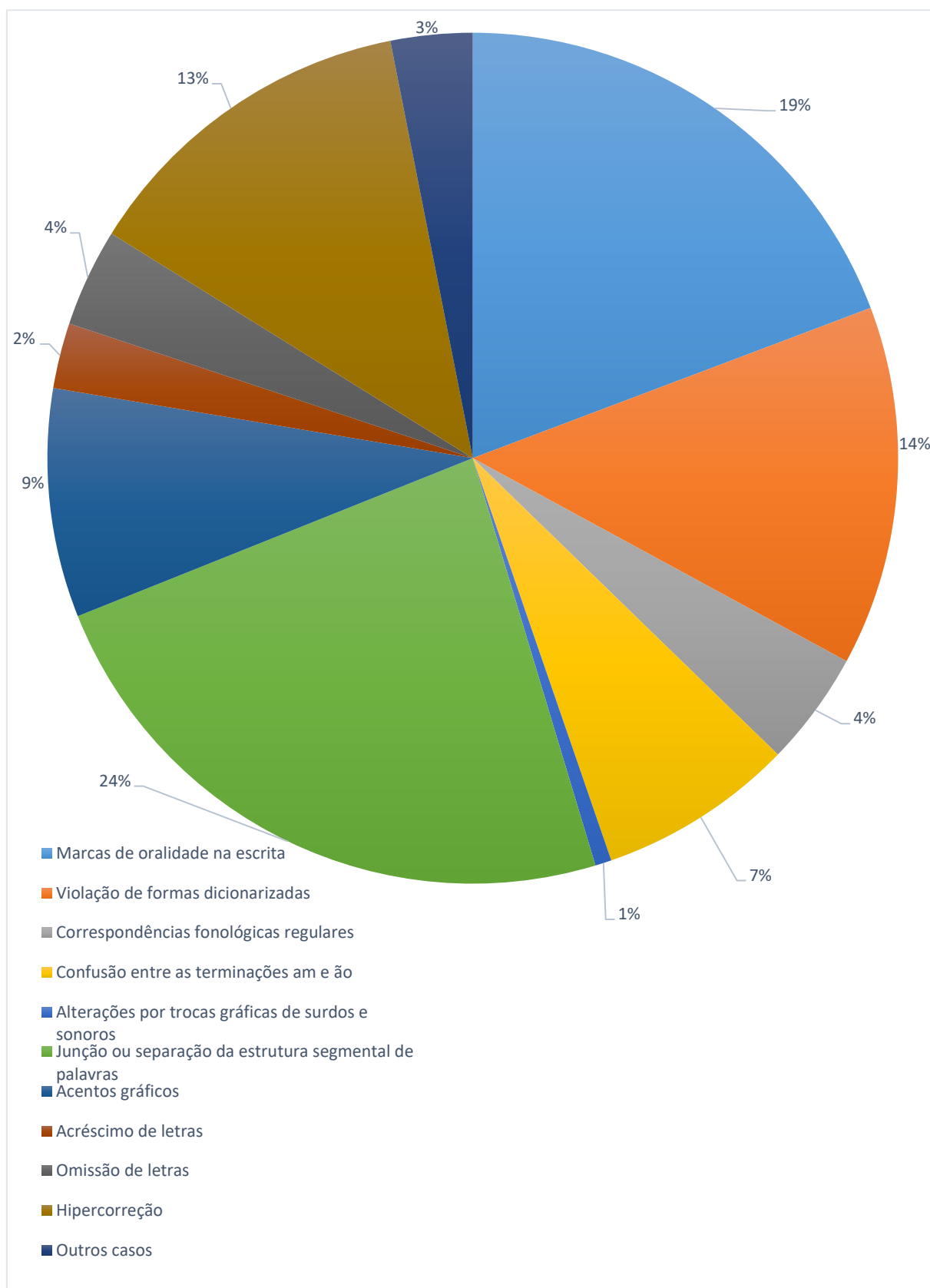


Gráfico 01: Total geral de desvios ortográficos cometidos pela turma
 Fonte: Organizado pela autora da pesquisa

É preciso que as questões de ortografia sejam trabalhadas desde o início da escolarização, possibilitando não uma memorização das regras gramaticais, ou fazer com que o aluno decore todo um dicionário, mas criar estratégias que possibilitem a visão crítica do aluno frente à sua produção escrita. Como abordado ao longo do trabalho, é importante que haja uma autonomia por parte do aluno em identificar onde se alicerçam suas dificuldades, e possibilitar que ele mesmo possa saná-las. É importante destacar que o professor tem um papel de mediador nesse processo, conduzindo estratégias que levem o aluno a refletir e adquirir autonomia, em termos ortográficos, na sua escrita.

O gráfico da página anterior nos dá um panorama dos dados que trabalhamos nessa pesquisa. Nele, percebemos quais desvios são mais e menos recorrentes e podemos, assim, elaborar possíveis soluções para esses problemas. Diante dos resultados, notamos que, em linhas gerais, é a oralidade que mais influencia para a escrita fora da norma padrão da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise dos desvios ortográficos apresentados pelos alunos de sexto ano de uma escola pública. A partir da coleta de produções escritas dos discentes, a análise foi elaborada e fundamentada em teorias e nos resultados obtidos por meio dessas produções. A constatação dos maiores problemas enfrentados pelos alunos, em termos de ortografia, serviu para melhor compreender quais as possíveis questões que os levam a cometer tais equívocos.

O tema em questão é de significativa relevância para aqueles que tenham como objeto de estudo/trabalho a língua. É comum, nos mais variados espaços, encontrarmos algo escrito de forma diferente da que prescreve a norma. Muitas vezes esses desvios causam confusão para quem lê. Em síntese, o fator que mais atua sobre a escrita no sentido da ocorrência de produções escritas fora da norma padrão, é a oralidade que mais influencia a escrita fora das normas. Isso se deve, provavelmente, por, raramente, a gramática ser trabalhada de forma que possibilite o desenvolvimento crítico do aluno. Podemos exemplificar com os três desvios mais recorrentes nessa pesquisa, sendo o primeiro a junção e separação da estrutura segmental da palavra, ela se dá pelo fato de o

aluno escrever os segmentos da forma que fala, ou seja, percebemos nesse caso, uma relevante influência da oralidade sobre a escrita inadequada. O segundo desvio mais recorrente é exatamente a marca da oralidade na escrita. Nesses casos, o discente costuma representar graficamente o mesmo som que produz na fala, originando assim, o desvio. O terceiro caso mais recorrente diz respeito aos casos de violação de formas dicionarizadas, que, embora não diretamente, também se relacionam com a oralidade. O desvio, nesse caso, se dá pela não correspondência da letra ou dígrafo correto, uma vez que a pronúncia tanto da grafia correta, quanto da “errada”, é uma só.

De modo geral, acreditamos que esta pesquisa possa, mesmo que de forma limitada, contribuir para a compreensão de quais os desvios ortográficos que mais são recorrentes e poder criar estratégias para diminuir essa incidência no meio escolar, além de estimular o professor de Língua Portuguesa a fazer esse tipo de investigação entre seus alunos, a fim de identificar quais são suas reais dificuldades e poder atuar nelas com maior consciência, lançando mão de estratégias eficazes.

Para trabalhar esse tipo de problema em sala de aula, Morais (1999) sugere a elaboração de atividades que promovam a reflexão da ortografia, mesmo ao trabalhar a leitura e escrita, por exemplo. O autor sugere que, dentro do texto, seja trabalhado o ditado interativo, a releitura com focalização e reescrita com transgressão, enquanto que, quando trabalhadas fora do texto, sejam usadas as atividades que envolvam classificação e formação de palavras reais e inventadas e nas atividades de escrita, propõe a revisão de textos como atividade elaborada pelos próprios alunos. A partir dos resultados obtidos através das atividades, o professor passa a compreender em que os alunos têm deficiência e adquirem suporte para sistematizar a solução dos possíveis problemas.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo, Parábola editorial, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**. São Paulo, Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística: pensamento e ação na sala de aula**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CARDEIRA, Esperança. **O essencial sobre a história do português**. Lisboa: Caminho, 2006.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática Histórica**. Rio de Janeiro: Imperial Novo, 2011.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOVERNO DO BRASIL. **Acordo ortográfico só entrará em vigor em 2016**. Disponível em: <<https://blog.mettzer.com/fraude-academica-e-ilegal/>> Acesso em: 23 de abril de 2018
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento lingüístico e apropriação do sistema de escrita: caderno do formador / Marco Antônio de Oliveira**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. 3.ed. São Paulo, 2006.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos**. *Revista Pátio*. Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004.

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

ANEXO A -

O Rato e o Canguru

O Canguru estava passeando com seus filhotes atrás de comida para eles comer por que ela estava separada do seu canguru e o rato estava perdido na sua mãe e de voltar para casa ele estava perdido no meio de ~~mas~~ nas ruas quando a mamãe Canguru estalou o Barulho e falou

- Ué que está acontecendo ate que está esse Barulho quando ela foi pra dentro das ruas e o ratozinho estava lá todo encolhido com medo e depois ele falou
- mamãe ela falou para ele e perguntou
- Você está perdido ele falou
- Sim eu quero minha mamãe estou com muita saudade dela então ela quis assim você vai ser meu amigo a partir de hoje você não vai ser meu filho e seu nome vai ser Chiquinho então eles ficaram felizes para sempre

Moral da história: ainda você encontra gente boa no mundo! fim!!

ANEXO B -

Português

O leão alegre

Foi uma vez um leão o nome dele é Rapail ele era muito alegre ele gostava de todas as coisas do reino por onde ele passava ele falava com alguns e que mais ele gostava era das flores ele gostava muito mais muito triste e solo para eles:

Por que vocês estão cortando as flores das flores elas não fizeram nada com vocês, disse o leão

ANEXO C -

O elefante e a cigarra

Outra vez a cigarra que queria encontrar um grande amigo e o elefante também queria encontrar um grande amigo. Então os dois se encontraram na lagoa e deram um olhelinho para o outro e falaram.

- Ué que foi que você tá tão triste -

O elefante respondeu:

- Eu quero encontrar um amigo.

E a cigarra respondeu:

- Eu também quero que nós podemos ser melhores amigos.

Então o elefante respondeu:

- Claro que sim eu estava mesmo procurando um melhor amigo.

Então a cigarra e o elefante se tornaram melhores amigos. Fim.

Lição: Quando você está sozinho
você não sabe se está e com você procura um
amigo pra você se sentir feliz.

OMG!



ANEXO E -

Voltar não encontrou um humano para ir a
barbela respondendo não, depois de tanto
tempo o Passaro viu outra ilha. Bem longe
ele decidiu atravessar o mar inteiro para
atravessar o mar e chegar a outra ilha.
Na sequência ele viu que para ir para o mar
o Passaro desceu e foi procurar o seu
humano. Ele viu que o auto que ele viu
para ir para a casa era o dele. Ele seguiu a direção
e encontrou sua casa. Ele foi procurar o seu
humano mas ele tentou achar o seu humano
ele estava ao redor da sua casa então o
humano chegou a sua casa e viu o seu Passa-
ro. O Passaro viu o seu humano e foi
atender de perto ao seu humano
e deu um abraço ao seu humano. Então
eles viveram juntos e felizes para sempre.
moral da história é que o Passaro ama o
seu humano.

ANEXO F -

10 Leão e a Leão

Uma vez um Leão chamado
Jonathan ele era muito orgulhoso e
arrogante, um dia o Leão estava
caminhando quando de repente sentiu
uma coisa pequena ao seu lado
e era a Leãozinha, ela era muito
doce e engraçada.

Ele era muito orgulhoso e
foi tentar falar com o Leão mais o
Leão muito orgulhoso virou a cara
e saiu correndo pela floresta
e a Leãozinha ficou tão triste
que até chorou, então ele não
desistiu e foi atrás do Leão de
andar, andar e andar pela floresta atrás
do Leão até que enfim achou o Leão
o Leão quis virar a cara mais ele
não desistiu e falou, falou até que
ele decidiu aceitar a Leãozinha
e ela ensinou para o Leão que
a humildade é bom e que o
orgulho só traz tristeza e eles
foram felizes para sempre. fim!!!

ANEXO G -

O menino morador de Rua

Era uma vez um menino que morava nas ruas em todos os cantos ele pedia comida para as pessoas até um dia ele viu, mas estas pessoas eram com uma maldade no coração, então o menino ele tinha um coração puro com de felicidade, tinha os sentimentos muito bom, mais um dia ele estava sentado no calçamento quando apareceu um cachorro ele gostou muito do cachorro então ficou com ele, então um belo dia um homem chamou para morar com ele e, ele foi

ANEXO H -

10 golfinho

Era uma vez um golfinho
ele sonhava em encontrar uma
estrela do qui toda vez quando
filava de noite ele não via a
estrela já imaginou? O golfinho
apaixonado por uma golfinha
ele se apaixonou e cada vez a pa-
ixão aumentava. Volta a meia
quando ele saltava de noite, via
seu amor que lá no alto bril-
hava. E que passava abundado
vi um brilho diferente mas era
do um peixe fosforescente até
que um dia, vendo um anzol
na água no horizonte. Separa-
ndo o céu do mar. e começou nadar

ANEXO I -

titulo: a largata brilha milder

Era uma vez uma largata que se chamava
brilha milder ela morava em uma casa
e um dia um temporal chegou muito forte
e inundou a casa da largata brilha milder.
ela ficou muito triste e depois de 30
dias teve sua nova casinha e viveu feliz
para sempre.

Moral: ajude sempre
seus amigos

O Palaguião e o cachorro.

Era uma vez o Palaguião e seu amigo
 cachorro estavam brincando brincando
 uma frente estava um terreno e o cachorro
 não viu e pulou na altura o Palaguião
 procurou por toda parte o seu amigo mas
 ele não encontrou o seu amigo então o
 Palaguião resolveu voltar a casa onde o seu
 amigo caiu então foi a que ele pesseleu em
 terreno ele se lembrou onde o cachorro caiu
 resolveu entrar no terreno matinal
 tinha dois cães e o cachorro estava no meio
 esquerda o palaguião entrou no meio direi-
 ta o cachorro com muito medo abriu um ca-
 melo egípcio e perguntou ao camelo sobre o
 camelo das duas terras o senhor viu o
 meu amigo Palaguião o camelo respondeu
 não o cachorro disse ele ia sem hora
 mais o camelo tinha uma bola de cris-
 tal e magia ele disse a o grato cachorro
 está lá tenho uma coisa para ajudar tenha
 o amigo o camelo mostrou a sua bola
 e mostrou o seu amigo o cachorro disse para-
 do foi salvar o seu amigo de perigo o palaguião
 estava em apuros o palaguião não sabia por onde
 ir o palaguião encontrou uma aranha gigante
 a aranha prendeu o palaguião o cachorro veio
 o palaguião ele ficou muito feliz.

ANEXO K -

O Passaro e o seu humano Perdidos na Selva

Era uma vez um Párinho que vivia muito perto com o seu humano em certo dia eles estavam andando pela floresta aí eles viram que uma tempestade estava para chegar então eles estavam a procura de um lugar para esperar a tempestade passar mais não havia nenhum lugar para eles ficarem mais a tempestade mais atempada se aproximou e eles separaram o Passaro e seu humano a tempestade a afastou o Passaro e o humano para bem longe da floresta o Passaro foi para outra ilha e o humano ficou na mesma ilha o Passaro procurou o seu humano por todo lugar mais o Passaro não encontrou o seu humano o Passaro encontrou um animal que era uma cobra o Passaro perguntou a cobra onde o seu humano estava a cobra respondeu ao Passaro que a procura do seu humano no meio do caminho ele encontrou uma tartaruga o Passaro perguntou a tartaruga onde não encontrou um humano por aí a tartaruga disse não então o Passaro foi muito rápido e quando então o Passaro foi a procura do seu humano no caminho o Passaro encontrou uma barcoleta o Passaro perguntou a barcoleta onde o seu humano

ANEXO L -

Fábula: O Jacaré e a tartaruga

• Era uma vez numa lagoa um jacaré e uma tartaruga eles não se conheciam um dia a tartaruga teve tanto medo que se escondia no seu casco mais o jacaré não era mal e o jacaré falou calma amigo eu não vou te machucar que só sou meu amigo mais a tartaruga não entendeu nada mais mesmo assim eles foram amigos e o jacaré um dia se perdeu e afogou muitas e muitas vezes e o jacaré bateu o casco e não se lembrava de nada e quis comer a tartaruga e a tartaruga voltou tudo afogado e eles foram amigos pra sempre

ANEXO M -

Titulo: O Sapo E A formiga

Érie uma vez o Sapo E a formiga um dia o sapo se encontrou com a formiga E falou minha o quanto tempo agente não se ves a formiga responde E mesmo Eu parrei um tempo viajando o sapo Responde sim mas não dar uma volta a formiga vem na praça se conhecer mas dai eles se comam o mamoror e não morar juntos E assim fica uma familia grande E Assim Eles comecam A viajar Assim os porcos pelo lado aquela familia viajante.

ANEXO N -

O leão faminto

Era uma vez um leão muito magro e muito faminto todos os animais que passava por ele queria comer mais quando ele via um animal com comida ele não podia com educação ele falava:

— minha sua comida se não eu vou abocanhar você e toda sua carne.

Aí os animais corriam com medo e aí ele ficou mais faminto ainda e triste por não ter comida comido. Ai um dia ele com muita fome ele decidiu pedir com educação comido para outros animais mais só que os animais tinham medo dele mais só que ele ficou passando os dias e os animais não tinham medo dele mais ai os animais vieram que ele ficou magro e foi dando comida pra ele comer e ele ficou muito alegre e gordo e nunca mais ele ficou faminto.

ANEXO O -

A barboleta que queria ser lagarta
e a lagarta que queria ser barboleta

Era uma vez uma lagarta ela tinha um nome
ela queria ser barboleta ela tinha uma amiga
que era barboleta a lagarta tinha inveja da
barboleta então a lagarta se imitou e se imitou
falou e se tornou muito tempo então ela ficou
muito feliz pois viu que barboleta a outra bar-
boleta disse para a amiga queria ser uma
lagarta então ela se tornou um dia e viu
que tinha vida de uma lagarta e ela ficou
muito feliz e ela se tornou feliz para sempre
fim

ANEXO P -

Os Animais

É no ano 193. um animal
que estava muito machucado
e precisava de cuidados e
eles o ajudaram um dos
animais dele.

- Certo, certo vamos os ajudar
porem os remédios foram
logo

E eles ajudaram e
deram comida e o leite
deles para ele dormir. um
pois ele depois de muito
tempo ele se tornou um
grande amigo de muitos
deles e mais de casa dos
animais e foi procurar um
caso para ele também mas
não deu. de ajudar os
novos amigos dele.

ANEXO Q -

Título: Serafina e singulino

As formigas iam ruelas, em fila, para morosa formigueiro
Serafina a formiga mais velha dizia

- Não sei por que foi conter isso conosco aquele formigueiro
embaixo da figueira era muito! Com! mas infelizmente, ele
ficou abrigado

- Calma, Serafina! O moroso formigueiro perto da plantação de
Courten e bem melhor. Ele não tem os melindas, fica até
mais perto do seu trabalho e você não precisa sair afobada
disse singulino

- Isso é verdade! posso até de vez em quando passar na casa
da minhocas filosa e comer um pouco de feijão com farofa.

ANEXO R -

Tema: O sapo e o Rei

Há muito tempo existiu um Rei imberbe. Um dia, o Rei estava dando seu passeio da tarde quando um Peixe Sapo todo mal vestido chegou para ele e ficou maravilhado. O Rei de inveja da gula do Rei que parecia o dono do mundo, o Sapo chamou os amigos — Olhem só! O tamanho do sapito! Até que ele é elegante mas grande coisa se eu quisesse também era. Chisendo isso o Sapo começou a estudar a barreira e em pouco tempo já estaria com o chulé de seu tamanho natural. Já estou grande que nem ele? Perguntem aos outros sapos. Não, ainda está longe! — respondiam os amigos.

O mundo da fúfu

Era uma vez uma defante fúfu-se era moça
 fúfu ela amava flores e adorava ir para floresta
 um dia ela foi para floresta quando ela chegou
 um defante macho estava lá e ela se apaixonou e no
 mesmo tempo foi seu a Poixomada e ele se enfeitou com
 a beleza dela eles ficaram muito apaixonados e se
 casaram e tiveram vários filhos Juliana, Juliana,
 fúfu, fátima e fátima, um dia fúfu e Juliana e fátima
 foram para floresta e um dia ela e Juliana e fátima
 amais fúfu foi chamado o pai e mãe deles e os três
 e mãe e mãe e mãe e mãe e mãe e mãe e mãe e mãe
 fim

ANEXO T -

Fragosa: A albalha é totalmente inofensiva.

certa vez um tatu estava andando
 pela floresta quando viu uma colmeia de abelhas
 e morando um abelha bem feliz. Então
 o tatu chamou para saber se tinha alguém
 no colmeio e a abelha saiu e perguntou
 quem ele era. e o tatu disse sou o tatu.
 Então eles conversaram e começaram a
 conversar de um dia para o outro
 amigos. um dia eles estavam conversando
 e encontraram um ninho de abelhas
 estava com muita raiva então o abelha
 e o tatu o expulsaram e todos ficaram
 amigos e nunca houve nenhum problema

ANEXO U -

10) rato e o gato

A muitos anos existiu um gato impenetrável. Um dia, o gato recebeu uma carta no jardim quando um pobre rato todo sujo apareceu. Quando o rato viu o gato todo limpo e cheiroso aí o rato ficou com inveja do gato. Por causa que o gato era limpo e cheiroso. Quando de repente o rato resolveu mudar aí o rato tenta mudar mais toda vez que o rato tenta mudar da maneira ele tenta tomar um banho mais não consegue. Com fim o rato ainda tem inveja do gato e até hoje o rato tenta mudar mais nunca conseguiu por que o rato é sujo e o gato é limpo.

ANEXO V -

titulus indom. Israel
e cogitatio na Israel

[illegible]

central na história

at Coconino / I was a loan

ANEXO W -

1) gato e a gatinha

Em um dia muito bonito, um gato andava pelo quintal em que morava e então apareceu uma linda gatinha e a chamou:

- Oi gatinha tudo bem?

A gatinha respondeu:

- tudo sim!

E o tempo foi passando a conversa foi prolongando e foram se conhecendo melhor.

Se passaram 2 semanas o gato pediu para namorar com a gatinha e ela aceitou!

Então se passou 9 meses e eles decidiram se casar, e casaram e tiveram 3 lindas gatinhas!

ANEXO X -

62 mrg 20 rps 12

[illegible]

Model deforced: $\mu = 0.9$ perennials 1985

Amor Verdadeiro

Era uma vez uma família de com-
 carro. Ela vivia no Brasil era
 família tem três filhos e uma
 mãe e um pai. Duas meninas e uma
 muito trabalhadora para os seus pais.
 a mais nova ela nunca desrespeitou
 seu pai. Um dia no Brasil entrou
 um cachorro novo na escola, um nome
 da mais nova e Maria e do me-
 nino e Pedro os dois estudaram
 juntos. Ela cresceu ela se tornou
 mulher e com ela começaram
 a namorar seu pai não aceita-
 va ele sempre em catração na
 floresta para namorar um dia Pedro
 foi para o pai de Maria disse
 não. Os dois ficaram tristes e se
 em catração. Um dia Maria foi
 na floresta quando seu pai
 chegou na mesma hora que ele
 foi com Maria para em catração
 seu pai com Maria foi atrás
 quando chegou lá seu pai tirou
 a filha dele pegou em Pedro pegou na
 filha dele com Maria e tirou de
 Maria e ele morreu.

Morreu da história. Fim.

ANEXO Z -

Data 10/04/18

O Sapo e o Beijo-flor.

Era uma vez um Sapo que vivia ali. Tinha ele queria encontrar um novo Amor então ele estava procurando pelas flores quando ele encontrou uma Beijo-flor chorando as flores então ele falou.

- Vi como você, então ele respondeu.
- Vi você bem e você tá tão triste porque
- Ah porque eu quero encontrar um novo Amor
- Eu também não quero mais ficar só.
- Eu também estou muito solitário.

- A então A gente combina né.

E ali foi criando um Amor em menos.

eles começaram a gostar um do outro e

foi criado um Amor. Sim.

Sherral: Quando você encontra

O seu Amor não se esqueça

que ele vale muito pra você.

ANEXO A2 -

O gato e as ratinhas

Era uma vez um gato e sua dona e uma reles - Feio
As ratinhas descobriam com o tempo dia mais as ratinhas X
Estavam do penamorado. Eles estavam mais penamorado X
de que hoje eles iam sair mais eles sabiam que tinha X
Um gato a sua vez eram bem três ratinhas João João X
Bastante e queria gente não sabe mais até as ratinhas X
estiveram. mais o gato migou não queria mais saber X
tudo que ele queria eram comer as ratinhas. X
Mas um certo dia eles tentaram sair e eles sabiam
mas eles queriam e se eles não queriam mais o gato X
migou pouco e por que as ratas. Sabiam X
Por isso com eles o gato os abra e eles choravam X
O gato perguntou por que estavam chorando X
por que não vai comer a gente não vai X
Comer os que quiser com eles muito X
Então eu não entendo com ninguém então tudo isso X
as ratinhas e gato viveram felizes para sempre

Depois de muito as crianças enganou o gato
e o queria brincar

ANEXO B2 -

O sapo e o leão

Há muito muito tempo,
existiu um leão impetuoso. um
dia leão estava dando seu passeio
de tarde quando um pobre sapo
todo mal vestido chegou para ele
e ficou maravilhado cheio de
inveja daquele leão que parecia o
dono do mundo o sapo chamou
seus amigos

alguém viu o tamanho do sujeito
! Até que ele é elegante mas
grande coisa se eu quisesse.
também era