UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ANDRÉA CRISTINA BARBOSA DE SOUZA MACHADO

FORMAS DIVERGENTES DA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO DOS PROCESSOS FONÉTICO/FONOLÓGICOS

Vitória da Conquista - BA
2019

ANDRÉA CRISTINA BARBOSA DE SOUZA MACHADO

FORMAS DIVERGENTES DA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO DOS PROCESSOS FONÉTICO/FONOLÓGICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, pólo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre.

Orientador: Profª. Drª. Marian Oliveira
Coorientadora: Profª. Dra Vera Pacheco

Vitória da Conquista - BA
2019

Machado, Andréa Cristina Barbosa de Souza.

M129f Formas divergentes da escrita de alundos do ensino fundamental II: um estudo dos processos fonético/fonológicos. / Andréa Cristina Barbosa de Souza Machado, 2019.
116f.

Orientador (a): Drª. Marian Oliveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Vitória da Conquista, 2019.
Inclui referências: f. 93 – 94.

1. Fonética - Fonologia. 2. Ortografia. 3. Forma divergente – Produção textual. I. Oliveira, Marian. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. III. T.

CDD: 414

***Catalogação na fonte*: Juliana Teixeira de Assunção - CRB 5/1890**
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Ao meu pai, José Pereira de Souza, eternizado aos 68 anos, e à minha mãe, Rosalina Francisca Barbosa de Souza, pelos exemplos de caráter e estímulo ao meu progresso pessoal e acadêmico ao longo de nossa convivência.

AGRADECIMENTOS

Disseram-me um dia que é preciso sonhar e mais do que sonhar é preciso acreditar. Foi assim que percebi a importância de sonhar e acreditar nos meus projetos e, dentre eles, destaco a conclusão do meu mestrado. Determinada, tracei os objetivos e fui à luta. Abracei cada oportunidade dada e não desisti de nenhum obstáculo encontrado durante esse trajeto e não foram poucos. Consegui vencer etapa por etapa porque sempre contei com o apoio dos meus amigos, família e, principalmente, Deus, pois Ele me carregou e permitiu que eu caminhasse serenamente até aqui. Assim sendo é que com uma imensa satisfação que agradeço:

A Deus, por tudo que tem feito em minha vida, por me mostrar os caminhos possíveis, por me fazer ser forte para superar as minhas dores e continuar essa tarefa.

À minha mãe, **D. Rosa**, sinônimo de garra, amor incondicional, que bravamente enfrentou comigo todas as adversidades vividas não somente durante este curso, mas também durante a minha vida.

Ao meu amado, eterno e saudoso pai, **Senhor José**, que me ensinou a ser forte, determinada, que abriu mão dos próprios sonhos para que os filhos pudessem sonhar. **Pai e Mãe**, vocês são o meu alicerce!

Ao meu marido, Eusimar Machado, por sempre estar ao meu lado, suportar minhas ausências e me apoiar de uma forma sem a qual eu não poderia ter realizado este estudo. Saiba que você também é minha base.

Aos meus irmãos, **Elis, José Carlos, Antônio e Geane**, por todo o apoio e incentivo que têm me dado durante a minha caminhada. Vocês me deram forças para seguir e me fizeram acreditar que tudo isso seria possível. Amo infinitamente cada um de vocês.

Aos meus amados filhos biológicos, **Ivo Gabriel e Enzo Rafael**, e ao meu filho do coração, **Vitor Daniel**, luzes da minha vida.

Às minhas cunhadas e aos cunhados pelo carinho e apoio nas horas mais difíceis.

Aos **meus amigos, tios, tias, primos e primas** pela motivação e por sempre acreditarem em mim.

À minha orientadora, **Marian Oliveira**, pelo apoio emocional em todos os momentos, inclusive, quando enfrentei uma perda irreparável em minha vida, você esteve presente e se fez presente; pela disposição, pelo conhecimento compartilhado durante as orientações, risadas, conversas e por ser esse ser humano que fez a diferença em minha vida.

À minha co-orientadora, **Vera Pacheco**, pelas conversas, risadas, conhecimento compartilhado, por indicar o caminho a ser percorrido.

Ao professor **Jorge Augusto** pelas valiosas contribuições feitas durante a qualificação do meu projeto.

Aos **professores** do curso de Mestrado não só pelo conhecimento a mim oferecido, mas também pela colaboração em todo o curso.

Aos meus **colegas do curso** pelo carinho, pelos laços firmados durante esses anos de curso, pelas discussões, acolhimento, e troca de experiências que foram muito importantes para minha formação.

Aos meus colegas da Escola Municipal Marlei Terezinha Pretto, escola que me acolhe sempre como uma família; em especial à diretora Simone Lima, cuja ajuda foi fundamental para tornar possível a conclusão desse estudo.

À **CAPES**, pela concessão da bolsa de estudos.

E a todos que contribuíram direto ou indiretamente, para a conquista desta etapa em minha vida. A vocês e àqueles não citados, porém, não menos importantes, fica registrada a minha eterna gratidão.

RESUMO

Sabe-se que a ortografia convencional tem em vista a padronização da escrita que por sua vez facilita a leitura e comunicação entre os usuários, porém a dificuldade em dominar as normas ortográficas gera um problema que merece atenção não só durante a fase de alfabetização, mas também em todas as etapas do ensino básico. Assim, esta dissertação teve como objeto de pesquisa os processos fonético-fonológicos que se materializam nas formas divergentes encontradas nas produções textuais dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II, de uma escola municipal da cidade de Luís Eduardo Magalhães, Bahia, tendo como objetivo analisar quais são os desvios ortográficos mais recorrentes que interferem no domínio da escrita ortográfica convencional. Para tanto, foram utilizados os estudos de Câmara Jr (1975), Lemle, (1987), Cagliari (1989), Carraher (1990), Bortoni-Ricardo (2004) e Zorzi (1998) que forneceram suporte teórico para sustentar essa pesquisa a partir de discussões sobre a fonética, a fonologia, aos processos fonológicos, teorias relativas à leitura e escrita. O *corpus f*oi constituído por trinta e um textos, sendo dezessete do grupo teste e quatorze do grupo controle. Depois de analisar, categorizar e contabilizar o número de ocorrência das formas divergentes foi proposta uma intervenção pedagógica com o intuito de minimizar esse quantitativo. Os resultados da análise das formas divergentes presentes nas produções textuais sinalizaram uma forte influência da oralidade na escrita dos estudantes. Portanto, este trabalho toma o ensino da ortografia como base e sobre ele são propostas algumas atividades de intervenção a fim de contribuir para a melhoria do ensino ortografia da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Forma divergente. Fonética. Fonologia. Ortografia.

ABSTRACT

It is known that conventional spelling aims at the standardization of writing which in turn facilitates reading and communication among users, but the difficulty in mastering orthographic norms generates a problem that deserves attention not only during the literacy phase, but also in all stages of basic education. The purpose of this dissertation was to study the phonetic-phonological processes that are materialized in the divergent forms found in the textual productions of the eighth grade students of Elementary School II, from a municipal school in the city of Luís Eduardo Magalhães, Bahia. to analyze which are the most recurrent orthographic deviations that interfere in the domain of conventional orthographic writing. In order to do so, we used the studies of Câmara Jr (1975), Lemle, (1987), Cagliari (1989), Carraher (1990), Bortoni-Ricardo (2004) and Zorzi (1998). from discussions about phonetics, phonology, phonological processes, theories related to reading and writing. The corpus consisted of thirty-one texts, seventeen of the test group and fourteen of the control group. After analyzing, categorizing and counting the number of occurrence of divergent forms, a pedagogical intervention was proposed in order to minimize this amount. The results of the analysis of the divergent forms present in the textual productions signaled a strong oral influence in the students' writing. Therefore, this work takes the teaching of spelling as a base and on it some intervention activities are proposed in order to contribute to the improvement of the teaching of Portuguese spelling.

KEY WORDS: Divergent form. Phonetics. Phonology. Orthography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cadernos de ortografia..... 42
Figura 2: Atividade de leitura e uso do dicionário..... 43
Figura 3: Atividade de produção textual diversificada..... 43
Figura 4: Jogo ortográfico da língua portuguesa..... 44
Figura 5: Pergunta elaborada para o Jogo Trilha Ortográfica..... 45
Figura 6: Estudo do vocabulário..... 45
Figura 7: Atividade sobre a letra “e” em posição átona final..... 47
Figura 8: Atividade sobre a letra “u” em posição átona final..... 47
Figura 9: Fragmentos utilizados em atividade sobre monotongação e ditongação..... 48
Figura 10: Atividade sobre ditongação..... 48
Figura 11: Atividade no caderno sobre o uso de “M” e “N”..... 50
Figura 12: Atividade sobre o uso do “R” e “RR”..... 51
Figura 13: Atividade ditada com diversas palavras..... 52

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de palavras grafadas e formas divergentes na escrita dos alunos dos grupos teste e controle..... 57

Gráfico 2: Quantitativo de formas divergentes na atividade diagnóstica aplicada para o grupo teste e grupo controle..... 58

Gráfico 3: Total de ocorrências de formas divergentes por grupo..... 59

Gráfico 4: Formas divergentes apresentadas na atividade ditada para o grupo teste..... 72

Gráfico 5: Total de palavras escritas e formas divergentes após intervenção..... 75

Gráfico 6: Comparativo do antes e depois da intervenção no grupo teste..... 75

Gráfico 7: As formas divergentes em números na atividade diagnóstica e após intervenção do Grupo Teste..... 76

Gráfico 8: Palavras com maior índice de formas divergentes..... 77

Gráfico 9: Quantitativo de palavras grafadas e formas divergentes na atividade final... 82

Gráfico 10: Quantitativo de ocorrências de formas divergentes no grupo teste e grupo controle na atividade final..... 83

Gráfico 11: Quantitativo de ocorrências de formas divergentes na atividade diagnóstica e atividade final..... 83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Casos de regularidades contextuais..... 23
Quadro 2: Casos de irregularidades..... 23
Quadro 3: Casos de Transcrição fonética da turma teste na atividade diagnóstica..... 60
Quadro 4: Formas divergentes oriundas de harmonização vocálica..... 61
Quadro 5: Formas divergentes oriundas do apagamento do “r”e “l”..... 61
Quadro 6: Formas divergentes oriundas da ausência de nasalização..... 62
Quadro 7: Formas divergentes oriundas do fenômeno monotongação e ditongação..... 63
Quadro 8: Casos de Uso indevido de letras da turma teste na atividade diagnóstica..... 64
Quadro 9: Formas divergentes oriundas de trocas de letras..... 65
Quadro 10: Formas divergentes oriundas da troca de “m” por “n”..... 66
Quadro 11: Formas divergentes oriundas da troca de “r” por “rr” e “s” por “x”..... 67
Quadro 12: Formas divergentes oriundas da troca de “ch” por “x”ou vice-versa..... 67
Quadro 13: Casos de Hipercorreção da turma teste antes da intervenção..... 67
Quadro 14: Formas divergentes oriundas da categoria hipercorreção..... 68
Quadro 15: Casos de Juntura intervocabular ou segmentação do grupo teste antes da intervenção..... 69
Quadro 16: Formas divergentes oriundas da juntura ou segmentação vocabular..... 69
Quadro 17: Casos de Acréscimo ou Supressão de letras do grupo teste na atividade diagnóstica..... 70
Quadro 18: Formas divergentes oriundas da inserção ou apagamento de letras..... 71
Quadro 19: Palavras com formas divergentes encontradas nas produções textuais após a intervenção..... 78
Quadro 20: Recortes com acertos dos alunos na atividade final..... 86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 12

2 ORTOGRAFIA: ENSINO E APRENDIZAGEM..... 15

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO..... 15

2.2 BREVES CONCEITOS SOBRE O ENSINO DA ORTOGRAFIA 20

3 FONÉTICA E FONOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM..... 25

3.1 FONÉTICA E FONOLOGIA: SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DA ESCRITA... 25

3.2 PROCESSOS FONOLÓGICOS..... 27

3.3 CATEGORIZAÇÃO DOS ERROS ORTOGRÁFICOS..... 29

4 METODOLOGIA..... 36

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 36

4.1.1 O público alvo da pesquisa e o local de intervenção..... 37

4.1.2 A atividade diagnóstica..... 38

4.1.3 A intervenção pedagógica..... 40

5 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: O PASSO A PASSO DO TRABALHO DE PESQUISAÇÃO DE ENSINO DE ORTOGRAFIA..... 42

5.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA..... 42

5.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES..... 46

5.3 ACOMPANHAMENTO DIÁRIO OU SEMANAL DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS..... 55

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES..... 56

6.1 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA..... 56

6.2 ANÁLISE DOS DADOS APÓS A INTERVENÇÃO..... 74

6.3 ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS DO GRUPO TESTE VERSUS GRUPO CONTROLE NA ATIVIDADE FINAL..... 81

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 88

REFERÊNCIAS..... 93

APÊNDICES..... 95

ANEXOS..... 113

INTRODUÇÃO

A produção textual em ambiente escolar tem chamado a atenção dos professores por diversos fatores, dentre eles, destacam-se as formas divergentes das palavras que ocorrem nos registros escritos dos alunos e que, por sua vez, são classificadas como "erros ortográficos", pelo professor. Ao encontrarmos grafias não-convencionais, como "concerteza" (para "com certeza") ou "mechendo" (para "mexendo") e outros casos, é possível observar as possibilidades de sentidos das cadeias fônicas com as quais os alunos, possivelmente, estejam lidando ao escrever uma vez que "[...] os erros também podem resultar da transposição dos hábitos da fala para a escrita" (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 54).

É inquestionável que a escrita, em detrimento à fala, adota padrões mais severos de uso sem permitir muita alteração na escrita. Contudo, muitas vezes, o olhar do docente está voltado apenas em classificar os desvios cometidos pelos alunos como se muitos deles não derivassem exatamente do seu conhecimento da língua materna e que, na verdade, esses desvios ortográficos revelam as dificuldades e, ao mesmo tempo, as soluções as quais os alunos recorrem e que estão pautadas na sua fala quando da escrita de determinada palavra. Nesse sentido, Cagliari (1989, p. 61) nos diz que "o aluno erra a forma ortográfica porque se baseia na forma fonética; os erros que comete revelam claramente os contextos possíveis, não são ocorrências aleatórias".

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o aluno, ao se deparar com a linguagem escrita, utiliza a compreensão da estrutura da língua falada e transfere seu conhecimento para a escrita. Por outro lado, é esperado que os discentes nas séries finais do Ensino Fundamental já devam dominar alguns aspectos do código escrito e, dessa forma, estejam em conformidade ao que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 80) sobre o "domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases".

Isso não acontece devido ao fato de os alunos terem dificuldade em saber as características da escrita, as noções de fonema, de sílaba, de palavra, de segmentação entre as palavras de uma frase, e, principalmente, que a relação entre os sons e as letras não é unívoca e que para escrever de forma adequada, eles precisam estar atentos a esses fatores. Nesse sentido, os PCN recomendam que

> [...] "as formas ortográficas mais frequentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes. É preciso que se diferencie o que deve estar automatizado o mais cedo

> possível para liberar a atenção do aluno para outros aspectos da escrita e o que pode ser objeto de consulta ao dicionário" (PCN, 1998, p. 58).

Destarte, é necessário que os alunos compreendam as especificidades da escrita ortográfica, suas normas a fim de cometer cada vez menos "desvios/erros" na escrita, além da compreensão de que a escrita não é o espelho da fala.

O vocábulo falado é anterior ao vocábulo escrito. É por meio da fala que as pessoas se comunicam, interagem e arquitetam a identidade e a cultura sem que utilizem, necessariamente, a escrita. Todavia, é indubitável que, através da escrita, conseguimos registrar, armazenar e preservar os dados da nossa história. Nesse sentido, a escrita ocupa um lugar de destaque tanto que sua prática e domínio são sinônimos de ascensão social e de prestigio. Contudo, apesar da sua importância, de ser sinônimo de "ascensão" e de ser ensinada rotineiramente nas escolas, o aluno da escola básica não consegue se apropriar com proficiência das regras que gerenciam a escrita, motivo que determinou o nascimento dessa pesquisa que se guiou em teorias que abordam a linguagem escrita como uma atividade complexa e muitas vezes guiada por questões de ordem fonética e fonológica.

Partindo da observação de que, de maneira geral, os alunos não têm conseguido, ao término da segunda etapa do Ensino Fundamental, apresentar um nível de escrita compatível com o que se espera dos concluintes dessa etapa da educação básica propomos investigar quais são os principais processos fonético-fonológicos que se materializam nos textos escritos, produzidos por alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental.

A fim de responder hipoteticamente à pergunta "quais são os processos fonético-fonológicos que se materializam na escrita dos alunos do oitavo ano?", temos as seguintes situações: a) as múltiplas representações para grafemas e fonemas representam a maior dificuldade dos alunos em escrever adequadamente de acordo com a norma culta b) as formas divergentes encontradas nas produções textuais dos alunos do oitavo ano são pistas que indicam as marcas da oralidade na escrita; c) os "erros ortográficos" revelam o conhecimento que o usuário tem da fonologia da sua língua.

Perante o questionamento e as hipóteses levantadas, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar as formas divergentes encontradas na escrita dos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental como indicadores de processos fonético-fonológicos. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) aplicar uma atividade diagnóstica para identificar e descrever os processos das formas divergentes encontradas na escrita dos alunos participantes; b) analisar os "erros ortográficos" decorrentes da oralidade associando-os aos processos fonológicos; c) diminuir a ocorrência de formas divergentes na escrita, em relação à

ortografia oficial da língua portuguesa; d) Utilizar conhecimentos linguísticos para resolver divergências da língua escrita; e) contribuir com pesquisas sobre os chamados "erros ortográficos", particularmente, sobre como se dá a relação fala e escrita para estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Depois da análise que fizemos da atividade diagnóstica, foi possível identificar as formas divergentes que os alunos cometeram e quais dessas foram mais recorrentes para serem trabalhadas em nossa proposta de intervenção.

Nesse sentido, o referencial teórico desta pesquisa está centrado, principalmente, em estudos realizados em Fonética e Fonologia, sob a luz de autores como Câmara Jr (1975), Lemle (1987), Cagliari (1989, 2002), Carraher (1990), Zorzi, (1998) e Bortoni-Ricardo (2004). Esses teóricos têm apresentado importantes reflexões sobre os processos que nortearam esta pesquisa.

Com o objetivo de delinear melhor o trabalho aqui apresentado, organizamos a escrita dessa dissertação em seis capítulos, a saber:

O primeiro capítulo é uma introdução que tem como objetivo antecipar ao leitor a disposição deste trabalho, além de expor os motivos determinantes para a realização de uma pesquisa voltada para a temática da ortografia.

O segundo capítulo traz uma discussão sobre o conceito de ortografia, letramento e aprendizagem.

O terceiro capítulo apresenta breves conceitos da fonética e fonologia e suas contribuições no processo de ensino/aprendizagem, perpassando pelos processos fonológicos que podem interferir no momento da escrita e as categorizações dos erros ortográficos propostas por Lemle, Cagliari, Carraher e Zorzi.

O quarto capítulo trata da metodologia adotada em nosso trabalho, bem como o público alvo da pesquisa, local de intervenção e a proposta de intervenção.

O quinto capítulo objetiva detalhar o passo a passo da proposta de intervenção pedagógica, descrevendo as ações realizadas durante as oficinas e ilustrando algumas atividades realizadas durante a etapa.

O sexto capítulo apresenta uma análise dos resultados e discussões da atividade diagnóstica, comparando-os aos dados obtidos na atividade final.

Finalizamos este trabalho com as considerações finais em que temos a síntese das ideias debatidas durante o percurso proposto. Depois apresentamos as referências utilizadas na pesquisa e os elementos pós-textuais.

2 ORTOGRAFIA: ENSINO E APRENDIZAGEM

Muito se tem dito, pensado e escrito sobre o ensino de ortografia. Isso porque a dificuldade de aprendizagem da escrita percebida em alunos nos mais diversos níveis de ensino continua, mais do que nunca, sendo alvo de discussões entre professores e estudiosos da língua. Assim, pretende-se, neste capítulo, discutir os caminhos a serem percorridos no processo de aprendizagem da ortografia.

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao iniciar o processo de alfabetização, a criança busca entender o que representa a escrita e como se arranjam os sinais gráficos para a sua representação. Sendo assim, o aprendizado da escrita é um processo complexo, que demanda esforço cognitivo por parte dos aprendizes, mas é também, "o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade" (CAGLIARI, 1989, p. 10). Por isso, as questões que envolvem essa etapa escolar têm sido pauta de discussões de todos que se preocupam com a Educação, principalmente, no que diz respeito ao ensino da escrita, pois

> Um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização. Espera-se que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e não que saiba escrever tudo e com correção absoluta (CAGLIARI, 1989, p. 96)

Esse tratamento especial durante o processo de alfabetização tem sido um obstáculo que perdura há décadas e, mesmo ganhando uma atenção especial por parte dos órgãos oficiais, ainda não se tem resultados significativos. Isso porque os alunos elaboram e reelaboram hipóteses em relação à grafia das palavras, resultado natural de quem está iniciando o contato com o mundo letrado, porém essas formulações gráficas não são bem vistas aos olhos do professor, que, por muitas vezes, enxerga essa situação como uma dificuldade de aprendizagem.

Para Cagliari (1989), muitos dos problemas encontrados hoje poderiam ser solucionados se o alfabetizador compreendesse as questões da fala, a natureza da escrita, suas funções e usos. O autor ressalta que os problemas relacionados à alfabetização abarcam muitos fatores, todavia o professor precisa ter conhecimento dos aspectos da aquisição do conhecimento pela criança, a fim de lograr êxito no processo de alfabetização.

Sendo um tema tão importante, a alfabetização tem proporcionado um vasto campo para os estudiosos, que buscam uma definição dessa etapa escolar. Para Soares (2004),

> [...] o termo alfabetização não ultrapassa o significado de "levar à aquisição do alfabeto", ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar. (SOARES, 2004, p. 15).

Como forma de conceituar o termo alfabetização, Barbosa (1994), aponta que, atualmente, esse processo é compreendido como etapas pelas quais as crianças deverão passar com o objetivo de desenvolver as noções de leitura e escrita. Assim, o autor diz que

> O processo de alfabetização, tal como foi concebido, exige certas condições prévias que possibilitam à criança identificar elementos não significantes na escrita, estabelecer correspondências termo a termo, considerar uma ordem prefixada etc. Tal como foi concebida, a alfabetização torna necessário um certo estágio de desenvolvimento das operações intelectuais. Todas as tentativas de ensino de alfabetização, sem que estas condições estejam realizadas na criança, redundam em fracasso (quer sejam condições perceptivas, quer sejam condições conceituais). (BARBOSA, 1994, p. 72)

É unânime o conceito entre os teóricos de que o processo de alfabetização é decisivo na etapa de desenvolvimento escolar do educando, visto que esse período é "primordialmente a aprendizagem da escrita e leitura" Cagliari (1989, p.8). Assim sendo, a tarefa de alfabetizar não é simples e exige do profissional dessa área conhecimentos necessários, além de, concomitantemente, saber conduzir da melhor forma os problemas linguísticos apresentados pelos alunos.

Ao buscar por propostas que traduzam o percurso e o enfoque do conteúdo a ser colocado nas primeiras etapas do ensino da escrita e que possam auxiliar o professor nessa tarefa, Lemle (1987) propõe que a alfabetização deva ser trabalhada pelo professor a partir de quatro etapas, a saber: teoria do casamento monogâmico entre sons e letras, teoria da poligamia com restrições de posição, as partes arbitrárias do sistema e a variação dialetal e arbitrariedades nas reações entre sons e letras.

No que se refere à teoria do casamento monogâmico, a autora considera ser importante o fato de os alunos compreenderem que na escrita cada letra corresponde a um som, porém em algum momento as complicações da escrita aparecerão, pois,

> "[...] as palavras vão jorrar de todos os lados, as crianças vão trazê-las, e não seria sensato exagerar o peneiramento dos dados. Se as letras indesejadas forçarem sua entrada, será preciso adiantar a explicação de que essas letras podem, às vezes, ter outros sons, quando colocadas em outras posições." (LEMLE, 1987, p. 27).

Nessa perspectiva, usar as palavras que os alunos trazem do cotidiano é, certamente, uma das melhores formas de aprofundar e instigar o desenvolvimento da escrita, além de indicar os caminhos para que o professor insira as letras que são mais complexas, situação denominada por Lemle (1987) como a teoria da poligamia com restrições de posição. Essa teoria versa sobre a dependência do som da letra de acordo a posição ocupada na palavra, ou seja, "[...] para cada som numa dada posição, há uma dada letra; a cada letra numa dada posição corresponde um dado som" (LEMLE, 1987, p. 29). E nessa disposição de som e letra os alunos estabelecerão uma proximidade entre a fala e escrita. A respeito disso, Oliveira (2005) diz que

> O aprendiz, no início do processo, toma como ponto de referência a sua própria fala. Os sons que ele procura escrever, utilizando as letras do alfabeto, são sons muito concretos, que ele ouve e é capaz de reproduzir. Nessa tentativa de escrever, o aprendiz exerce o controle qualitativo e quantitativo de sua escrita, deixando-a muito próxima de uma escrita fonética e, ao mesmo tempo, distante da escrita ortográfica oficial. Sua escrita, nessa fase, tem o caráter de código. (OLIVEIRA, 2005, p. 31)

Dessa forma, é salutar que o docente tenha conhecimentos básicos a respeito da língua, uma vez que os

> [...] esclarecimentos de conceitos referentes aos sons da fala, à relação entre os sons da fala e as letras da língua escrita, às diferentes maneiras existentes de pronunciar as palavras, às maneiras como essas variações de pronúncia podem afetar a aprendizagem da língua escrita e à distinção entre língua escrita e língua falada. (LEMLE, 1987. p.5)

Ainda segundo a autora, tal arbitrariedade diante de determinados vocábulos como, por exemplo, *cinco* e *sino* vão surgir assim como os questionamentos sobre o motivo por que essas palavras possuem grafias diferentes e sons iguais, porém Lemle (1987) explica que "se bem dadas, tais explicações poderão, até, despertar certo brio pela historicidade da língua e da comunidade que a usa." (LEMLE, 1987, p. 33). A partir desses esclarecimentos, os alunos estarão avançando no processo de construção do conhecimento a cada vez que eles conseguirem estabelecer o uso correto da letra.

A última etapa proposta por Lemle (1987) diz respeito à exploração das partes arbitrárias do sistema de escrita. Essa etapa é a mais complexa, visto que essa dificuldade pode durar toda a vida, uma vez que "[...] ninguém escapa de um momento de insegurança sobre a ortografia correta de uma palavra rara". (LEMLE, 1987, p. 31). A autora propõe que, a fim de esclarecer as dúvidas dos alunos em relação à ortografia, o professor estimule sempre o uso do dicionário.

Em relação aos desvios ortográficos, a autora faz uma importante colocação ao afirmar que "[...] gradativamente, com a prática da leitura e da escrita, tais erros diminuirão. A preocupação com a ortografia não deve crescer a ponto de inibir a expressão escrita da criança". (LEMLE, 1987, 34).

Por fim, Lemle (1987) ressalta que o professor precisa levar em consideração a variação dialetal e as arbitrariedades nas relações entre sons e letras, uma vez que o Brasil é rico tanto em área geográfica quanto em dialetos e diversidade linguística. A autora considera "uma falha profissional um professor compartilhar desses preconceitos e dar mostras de assumir essa maneira de valorizar e desvalorizar as características da fala das pessoas." (LEMLE, 1987, p. 35). A autora ainda apresenta dois métodos que perpassam por caminhos diferentes para se chegar à alfabetização e estão relacionados com as etapas de desenvolvimento, a saber: o método sintético e o método analítico.

> Há, basicamente, dois métodos possíveis oficialmente reconhecidos para conduzir o trabalho da alfabetização: mostrar primeiro as letras e ensinar suas correspondências com sons e depois ensinar a compor com elas as sílabas e as palavras; ou mostrar primeiro palavras – ou frases – e ensinar a identificar nelas as unidades componentes – as letras – e os sons que lhes correspondem. O primeiro caminho recebe o nome de método sintético, pois a tarefa consiste em sistematizar seqüências, dados os átomos componentes. O antigo método de recitação do bê-á-bá encaixa-se nesse tipo. O segundo caminho recebe o nome de método analítico, já que parte das sequências completas, sendo a tarefa de analisá-las e identificar os átomos. (LEMLE, 1987, p. 42-43)

Ao falar sobre alfabetização, faz-se necessário também citar o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já que é um importante documento não só para os educadores, mas para o país inteiro. O referido documento referente à Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovado e homologado em dezembro de 2017 e traz a seguinte definição para essa etapa escolar.

> Alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. [...] perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, "motivação" nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons. (BNCC, 2018, p. 90)

Quando se fala em compreensão do funcionamento da escrita alfabética, emerge a ideia de usá-la em situações reais de comunicação, isto é, já não se admite o fato de apenas decodificar as palavras, pois isso é insuficiente para a participação em práticas sociais. Nesse cenário, surge o termo conhecido como letramento que é "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 2004, p.18).

O termo letramento surgiu como forma de ponderar o acesso ao mundo da leitura e da escrita e aquele que não tinha esse domínio era chamado de analfabeto. Atualmente, o que se busca é averiguar a capacidade de utilização da leitura e escrita nas demandas sociais prestigiadas pela língua padrão. Assim,

> A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, p.7)

Nessa perspectiva, ser letrado significa saber ouvir, falar, ler e escrever para fazer uso dessas competências nas mais diversas situações de participação social. E esse processo de letramento é iniciado na Educação Infantil que se estende aos anos seguintes do Ensino Fundamental. Dessa forma, faz-se necessário propiciar um ambiente alfabetizador para as crianças, capaz de promover um conjunto de situações de usos reais de leitura e de escrita a fim de que elas tenham a oportunidade de participarem de situações de aprendizagens significativas, tal como propõe Cagliari (1989) ao afirmar que

> A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor. (CAGLIARI, 1989, p. 148).

Ao propor o cultivo do hábito de leitura, a aprendizagem passa a ser pensada de maneira a viabilizar a formação de um sujeito que não apenas decodifica o código escrito, mas que o utilize de maneira muito mais eficiente.

2.2 BREVES PRINCÍPIOS SOBRE O ENSINO DA ORTOGRAFIA

O pleno domínio da escrita é considerado um pré-requisito para dar continuidade aos estudos das disciplinas escolares, porém a escrita de qualquer uma das línguas humanas abrange muitos aspectos que o aluno deve consolidar de forma contínua ao logo da educação básica. E, durante esse processo, o aluno comete "erros" linguísticos provenientes, na maioria das vezes, de um processo de reflexão e de situações hipotéticas no que tange à escrita. Tais hipóteses indicam que, geralmente, o aluno busca estabelecer um elo entre a fala e a escrita, porém a relação entre fonemas e letras são arbitrárias e irregulares no sistema alfabético de escrita.

Para identificar tal arbitrariedade ou irregularidade na língua portuguesa basta observar o fonema /z/ que apresenta mais de uma representação gráfica como, por exemplo, em *casa, azar, exame* e, por outro lado, há letras que têm mais de uma representação fonética como é o caso da letra **x** que pode representar os fonemas */ʃ/, /s/, /ks/ e /z/* usados para grafar, respectivamente, os vocábulos *xícara, texto, táxi* e *exercício.* Nesse sentido, Lemle (1987. p. 23) afirma que "esse caso é o mais difícil para a aprendizagem da língua escrita. [...] não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre letras concorrentes". Para a autora, o que se deve fazer nesses casos é recorrer sempre que necessário ao dicionário, além de decorar a grafia das palavras, porém "depois, veremos que grande parte dessas opções que são arbitrárias como representação de fatos fonéticos perdem essa arbitrariedade quando a estrutura morfológica das palavras é levada em conta" (LEMLE, 1987, p. 25).

Segundo Oliveira (2005),

> Uma distinção que deve ser claramente mantida é a distinção entre sons e letras. As letras, ou grafemas, são os elementos mínimos da escrita. Os sons, por sua vez, são os elementos mínimos da fala (os fones) e da língua (os fonemas). A escrita alfabética atribui às letras a representação dos sons. Portanto, a relação entre as letras e os sons é uma relação de representação. (OLIVEIRA, 2005, p. 24)

Perceber as diferenças significativas entre escrita e oralidade contribui no desenvolvimento de estratégias pedagógicas necessárias para motivar o aluno a escrever e desenvolver a sua aprendizagem, visto que o erro ortográfico pode revelar tentativas de acerto. Nesse sentido, Cagliari afirma que

> Uma criança que escreve *disi* não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortografia, mas segundo o modo como ela pronuncia. Em outras palavras, fez uma transcrição fonética. Por outro lado, a criança que leia a palavra disse dizendo duas sílabas de duração igual

> está transportando para a fala algo que a inscrita ortográfica insinua [...] (CAGLIARI, 1989, p. 30. Grifo do autor).

Ao pensar sobre o processo de escrita, pode-se afirmar que, por muito tempo, o ensino da ortografia foi norteado pela prática de copiar repetidas vezes na intenção de que o aluno aprendesse a grafia correta de determinada palavra ou pensava-se que o aluno deveria memorizar as regras ortográficas para, posteriormente, colocá-las em prática ao escrever determinado vocábulo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental I, sinalizam que

> De modo geral, o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de "fórmulas", e da correção que o professor faz das redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado. E, apesar do grande investimento feito nesse tipo de atividade, os alunos – se bem que capazes de 'recitar' quando solicitados – continuam a escrever errado. (BRASIL, 1998, p. 52).

Os PCN para o ensino fundamental II ratificam a mesma ocorrência na segunda etapa da Educação Básica ao afirmarem que

> Infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas brasileiras do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimentos de lacunas. (BRASIL, 1998, p. 85)

Morais (2010) em consonância com os PCN, afirma que o ensino da ortografia infelizmente não evoluiu, pois os alunos são, na maioria das vezes, levados a repetir uma regra n vezes sem que demonstre de fato se ele a compreendeu ou a incorporou de modo consciente. O autor ainda acrescenta que

> Na maioria das vezes, as escolas continuam não tendo metas que definam que avanços esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos aprendizes a cada série do ensino fundamental. Nesse espaço de indefinição, a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação que de ensino. Em lugar de criar situações de ensino sistemático, a atitude de muitos educadores parece revelar mais uma preocupação em verificar se o aluno está escrevendo corretamente [...] (MORAIS, 2002, p. 61).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que o ensino da ortografia seja compreendido pelos alunos para que eles tenham consciência não só das regularidades e irregularidades referentes à norma ortográfica, mas também da influência dos aspectos fonético-fonológicos na escrita, pois "[...] a aprendizagem da ortografia é um trabalho reflexivo e continuado que requer situações didáticas provocativas, capazes de desafiar o aluno para aprender, de forma inteligente, a norma ortográfica" (REGO, 2007, p. 43).

Morais ressalta que “a ortografia funciona como um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. (MORAIS, 2010, p. 27). Por esse prisma, o ensino da ortografia convencional é de suma importância uma vez que a ausência implicaria em grandes transtornos para se ler e compreender um texto que foi produzido em outra região. É, portanto, uma forma de unificar as regras que, mesmo cristalizando a escrita, não acomete nenhuma interferência na fala, permitindo assim a leitura de palavras pronunciadas conforme o dialeto usado pelo falante independentemente do local onde se esteja.

Há, no entanto, que se fazer uma observação sobre o ensino da ortografia, visto que os erros de ortografia “funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela” (MORAIS, 2002, p. 18). Destarte, “ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua” (MORAIS, 2001, p. 24).

Morais (2010) propõe que o ensino da norma ortográfica da língua portuguesa aconteça a partir de dois enfoques: os casos que o aluno pode compreender e outros que ele precisa memorizar. Assim, o ensino da ortografia é uma atividade que, segundo o autor, deveria ser organizada tendo como princípio as correspondências entre letra-som como regulares e, portanto, podem ser incorporadas pela compreensão; outras, por serem irregulares, exigem do aprendiz a memorização. As correspondências regulares são classificadas por Morais (2010) como:

1. Regulares diretas: este caso é representado pelo grupo de relações letra-som que incluem a grafia P, B, T, D, F e V em palavras como “*pato*”, “*bode*” ou “*fivela*”. Nesses exemplos, “não existe nenhuma letra competindo (com o P, com o B, etc) para grafar esses sons. É comum as crianças não terem muita dificuldade para usar essas letras quando aprendem as convenções ortográficas.” (MORAIS, 2010, p. 37).

O autor faz uma ressalva ao afirmar que em uma etapa inicial é corriqueiro encontrar crianças que fazem trocas entre o P e B, entre o T e o D, como em “*bato”* e *“dapete”* para grafar *“pato”* e *“tapete”*. Sobre isso, ele nos diz que as trocas devem ao fato de que os sons em questão são parecidos em sua realização no aparelho fonador, pois são

> tecnicamente chamados de pares mínimos, porque são produzidos expelindo-se o ar do mesmo modo, no mesmo ponto de articulação, diferindo apenas porque em um (por exemplo, o /b/) as cordas vocais vibram, enquanto no outro som (por exemplo, o /p/) elas não vibram. (MORAIS, 2010, p. 37)

2. Regulares contextuais: neste caso, o tipo de relação existente entre letra-som é determinado pelo contexto. A título de exemplificação, Morais (2010) cita a disputa entre o R e o RR que em determinadas situações podem ser grafadas de forma correta sem que haja a necessidade de memorização. Assim, Morais (2010) afirma que,

> para o som do "R forte", usamos R tanto no início da palavra (por exemplo, risada) como no começo de sílabas precedidas de consoante (por exemplo, "genro") ou no final de sílabas ("porta"). Quando o mesmo som de "R forte" aparece entre vogais, sabemos que temos que usa RR (como em "carro" e "serrote"). E quando queremos registrar o outro som do R, que alguns chamam "brando" (e que certas crianças chamam "tremido"), usamos um só R, como em "careca" e "braço". (MORAIS, 2010, P. 38)

O autor inclui outros casos de regularidades contextuais que estão dispostas no Quadro 1.

Quadro 1: Casos de regularidades contextuais

• o uso de R ou RR em palavras como "rato", "porta", "honra", "prato, "barata", e "guerra";
• o uso de G ou GU em palavras em palavras como "garoto, "guerra";
• o uso do C ou QU, notando o som /k/ em palavras como "capeta" e "quilo";
• o uso do J formando sílabas com A, O e U em palavras como "jabuti", "jogada" ou "cajuína";
• o uso do Z em palavras que começam "com som de Z" (por exemplo, "zabumba", "zinco" etc.);
• o uso do S no início das palavras, formando sílabas com A, O e U, como em "sapinho", "sorte" e "sucesso";
• o uso de O ou U no final de palavras que terminam "com o som de U" (por exemplo, "bambo", "bambu");
• o uso de E ou I no final de palavras que terminam "com o som de I" (por exemplo, "perde", "perdi");
• o uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como "campo", "canto", "minha", "pão", "maçã" etc.).

Fonte: Adaptado de MORAIS (2010, p. 39).

3. Regulares morfológico-gramaticais: essa categoria envolve as palavras formadas por sufixos (por exemplo, tristeza se escreve com Z, enquanto portuguesa se escreve com S) e algumas flexões verbais (como o R dos infinitivos que não pronunciamos, o U final dos verbos cantou, comeu e dormiu, o uso de AM ou ÃO na terceira pessoa do plural dos tempos verbais).

Por fim, Morais (2010) apresenta os casos de irregularidades que estão dispostas no Quadro 2.

Quadro 2: Casos de irregularidades

• do "som do S" como em (**s**eguro, **c**idade, au**x**ílio, ca**ss**ino, pi**sc**ina, cre**ç**a, gi**z**, for**ç**a e e**xc**eto);
• do "som do G" como em (**g**irafa e **j**iló);

• do “som do Z” como em (**z**ebu, ca**s**a, e e**x**ame);
• do “som do X” como em (en**x**ada, en**ch**ente);
• o emprego do H inicial como em (**h**ora, **h**arpa);
• a disputa entre E, I, O e U em sílabas átonas que não estão no final de palavras (por exemplo, c**i**garro, s**e**guro, b**o**nito e tamb**o**rim;
• as disputa entre o L com o LH diante de certos ditongos (por exemplo, Júlio, ju**lh**o, famí**l**ia e toa**lh**a);
• certos ditongos da escrita que têm uma pronúncia reduzida (por exemplo, ca**i**xa, made**i**ra, vasso**u**ra.

Fonte: MORAIS, 2010, p. 43 (grifos do autor)

A busca por um caminho de ressignificação do ensino da ortografia implica compreender que a língua escrita não é uma forma de dominação ou imposição cultural, mas uma possibilidade de ampliação da competência linguística que permite a utilização da língua de forma mais eficaz e nas mais diversas situações de uso social.

Portanto dominar o sistema ortográfico fará com que o aluno amplie a capacidade de se comunicar e interagir por meio da língua escrita, que é considerada, na sociedade hodierna, uma admirável ferramenta no processo de aquisição de novos conhecimentos, sendo condição básica para o sucesso escolar.

3 FONÉTICA E FONOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

Neste capítulo, será apresentado um pequeno esboço sobre a Fonética e a Fonologia e suas contribuições para a observação dos fenômenos linguísticos presentes na escrita de alunos da educação básica.

3.1 FONÉTICA E FONOLOGIA: SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DA ESCRITA

A fim de que o professor possa compreender os erros cometidos pelos alunos, é necessário estabelecer uma relação desses acontecimentos com as contribuições da disciplina fonética e fonologia, visto que a Fonética sempre esteve ligada aos estudos linguísticos. Enquanto campo de estudo da linguística, ela tem como objeto de estudo os sons da fala; já a Fonologia busca compreender como esses sons se organizam dentro de um sistema linguístico.

Segundo Silva (2007, p. 23), Fonética "[...] é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana". Para a autora, cabe à Fonologia investigar "[...] o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional" e acrescenta que "determina a distribuição dos sons e o contraste entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros". (SILVA, 2007, p. 110).

Hernandorena (2001, p. 11) também apresenta uma distinção entre fonética e fonologia. Para a autora,

> A *fonética* visa ao estudo dos sons da fala do ponto de vista articulatório, verificando como os sons são articulados ou produzidos pelo aparelho fonador, ou do ponto de vista acústico, analisando as propriedades físicas da produção e propagação dos sons, ou ainda do ponto de vista auditivo, parte que cuida da recepção dos sons. A *fonologia*, ao dedicar-se ao estudo dos sistemas de sons, de sua descrição, estrutura e funcionamento, analisa a forma das sílabas, morfemas, palavras e frases, como se organizam e como se estabelece a relação "mente e língua" de modo que a comunicação se processe. (HERNANDORENA, 2001, p. 11. Grifos da autora)

Cagliari (2006) menciona que,

> A Fonética é a preocupação de investigação mais antiga da Humanidade com relação à linguagem. Todos os criadores de sistemas de escrita tiveram que buscar na observação da fala as diretrizes para a formação dos sistemas de escrita. Isso é particularmente claro no caso da criação do alfabeto. Criado um sistema de escrita, surge necessariamente a ortografia, para não deixar a escrita variar sem controle. Os ortógrafos sempre foram bons foneticistas. Os gramáticos foram aos poucos explicando os mecanismos de produção dos sons da fala. (CAGLIARI, 2006, p. 1)

Destarte, conhecer os princípios da fonética e da fonologia subsidia a percepção da complexidade da alfabetização uma vez que há diferenças entre fala e escrita; no entanto, Cagliari (1989, p. 61) faz uma ressalva ao dizer que "o aluno pode escrever *talveis* (talvez), mas não escreve *eileifante* (elefante); não escreve *vei* (vê), mas escreve *veis* (vez). Nesse sentido, o autor ainda afirma que o que se ensina de Fonética nas escolas, nos livros didáticos, nas gramáticas é em geral desastroso. "Não há nenhum cuidado com as explicações, há erros primários e uma incompreensão quase total da realidade da língua". (CAGLIARI, 1989, p. 86).

Ao tratar de fonética e fonologia, Cagliari (1989, p. 87) conceitua como "a Fonética, em linhas gerais, preocupa-se com a descrição dos sons da fala, e a Fonologia com o valor funcional que os sons têm na língua". Em seguida, o autor enfatiza que as escolas não fazem a diferenciação para os alunos sobre esses dois campos de estudo que, por elegerem o mesmo objeto de estudo, são confundidas as áreas de atuação.

Cagliari (1989, p. 87) ressalta que

> [...] há técnicas fonológicas que com certeza são de grande interesse para a professora de alfabetização, que, empregando-as, poderá realizar atividades que motivem o aluno, além de ensinar certos fatos da língua funcionam, por exemplo, a noção de oposição, de variação, de sistema. (CAGLIARI, 1989, p. 87).

Nesse sentido, um som pode distinguir palavras de acordo com o contexto e em outras situações não desempenhar essa função. A título de exemplificação temos [p] e [b] em *pato* e *bato* que apresentam valores distintivos uma vez que se trocar um pelo outro ocorre uma mudança de significado. Isso já não é percebido em [kadeira] ou [kadera] para cadeira visto que a troca de [ei] por [e] não altera o significado da palavra, logo, neste contexto não funciona para fazer a distinção.

De tal modo, é oportuno sinalizar alguns conceitos necessários neste estudo, tais como fonema e grafema. Este é o som que pode ser representado por uma determinada letra; aquele, segundo Cagliari (1989, p. 89), é representado pelos "sons que distinguem palavras" e culminará na diferenciação da palavra. Como exemplificação, temos em *pato* /'patu/ e *bato* /'batu/ a oposição no par de palavras que reside no traço de sonoridade das oclusivas, sendo /p/ surdo e /b/ sonoro. Essa oposição evidenciará a distinção entre uma e outra palavra, por conseguinte o significado delas.

Os fonemas integram o sistema fonológico. Compõem, portanto, um elenco finito de unidades que se relacionam numa bem trançada rede de oposições e entram na construção da parte sonora de todas as palavras da língua, reais ou possíveis. Entende-se, portanto, que a

palavra é formada por unidades mínimas de sons, sendo representada na escrita através de letras, todavia nem todas as letras representam um som individualizado na língua, logo emerge a importância de não se confundir letras com fonemas.

Essa gama de possibilidades de representação com mais de uma letra para um mesmo som ou o fato de uma mesma letra poder representar vários sons representa, certamente, uma das maiores dificuldades do aprendizado da convenção ortográfica que é presente em todos os níveis escolares. Lemle (1987) apresenta três tipos de correspondência existentes do sistema fonológico e o ortográfico, tais como:

1. Correspondências biunívocas entre fonemas e letras: são caracterizadas por uma perfeita motivação fonética. Neste caso, existe uma relação de um para um, ou seja, cada letra com seu fonema e cada fonema com sua letra como, por exemplo: ‘p, b’-/p, b/; ‘t, d’-/t, d/; ‘f, v’-/f, v/; ‘a’-/a/.

2. Correspondência de um para mais de um, determinadas a partir da posição: neste caso, há motivação fonética combinada a partir da consideração da posição da letra no interior da palavra. Cada letra com um som numa dada posição, cada som com uma letra numa dada posição. Exemplo: a letra ‘s’, no início da palavra, som de [s], como ‘sala’; na posição intervocálica, som de [z], como em ‘casa’.

3. Relações de concorrência: a autora diz que uma letra pode representar o mesmo som na mesma posição, sendo o caso mais difícil de aprendizagem da língua escrita, pois “não há qualquer princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre as letras concorrentes” (LEMLE, 1987, p. 22). Nesse caso, a motivação fonética fica comprometida, todavia poderá haver motivação de ordem morfológica ou etimológica. Dessa forma, mais de uma letra poderá representar o mesmo som como, por exemplo, o [z] pode ser representado pelas letras ‘s’, ‘z’ e ‘x’ como em ‘mesa’, ‘certeza’ e ‘exemplo’.

Portanto, o professor, ao trabalhar com o ensino da língua materna em sua representação escrita, precisa compreender alguns conceitos de Fonética e Fonologia, os quais vão subsidiar a compreensão das diferentes formas de representação de um mesmo som e que, futuramente, poderão ocasionar em formas divergentes.

3.2 PROCESSOS FONOLÓGICOS

Sabe-se que a língua não é uniforme em seu uso havendo, portanto, variações diversas, como a do plano sonoro, que abrange a realização fonética dos fonemas. Esses fonemas estão sujeitos a alterações fonéticas pelo fato de virem combinados na cadeia da fala. Tais

alterações podem envolver tanto os fonemas em contato quanto fonemas distantes no mesmo vocábulo como ocorre com a queda da vogal pós-tônica nas palavras *fósforo* e *abóbora,* de que resultam as pronúncias *fosf(r)o* e *abobra.* Para Cagliari (2002, p. 99) "as alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas, ao se realizarem foneticamente, são explicadas através de regras que caracterizam processos fonológicos". O autor ainda acrescenta que "esses fenômenos têm nomes tradicionais e, via de regra, apresentam um conteúdo que é aceito sem restrições pelos estudiosos" (CAGLIARI, 2002, P. 99) Apresentam-se, a seguir, cada um deles, ilustrados com exemplos em conformidade com o autor supracitado.

a) Assimilação: definida, segundo Cagliari (2002, p.99), como um processo em que "um som torna-se mais semelhante a outro, que lhe está próximo, adquirindo uma propriedade fonética que ele não tinha". A título de exemplo, o autor cita a seguinte regra:

Exemplo: [k]→ [c] / _ i, e

[x]→ [ç] / _ i, e

Uma consoante velar torna-se palatal diante de uma vogal palatal (ou seja, vogal anterior fechada ou meio-fechada (alta ou meio-alta)).

b) Desassimilação: esse fenômeno tem características contrárias à assimilação. (CAGLIARI, 2002,P. 100).

Exemplo: aa → ai, ee→ei

Cagliari (2002, p.100) afirma que, quando duas vogais anteriores iguais se encontram, há uma fusão em ditongo, cujo segundo elemento é [i].

c) Inserção ou epêntese: esse fenômeno acontece quando há o acréscimo de um segmento à forma básica de um morfema (CAGLIARI, 2002,P. 100). O autor ainda diz que uma vogal acentuada, seguida de uma fricativa alveolar surda [s], em sílaba final de palavra, torna-se ditongada com o acréscimo do segundo segmento, que é um [i].

Exemplos: /xapas/ [xapais]

/voses/ [voseis]

d) Eliminação (ou apagamento, queda, truncamento): ocorre quando há a supressão de um segmento da forma básica de um morfema (CAGLIARI, 2002, P. 101).

Exemplo: /pɔti/ [pɔtʃi] [pɔ tʃ]

e) Comutação (ou metátese): é o fenômeno que troca um segmento de posição dentro de morfemas (CAGLIARI, 2002, P 101).

Exemplo: /deNtru/ [dẽtrʊ] [dɾẽtrʊ]

f) Palatalização: ocorre quando um segmento torna-se palatal ou mais semelhante a um som palatal ao adquirir uma articulação secundária palatalizada, ou africativizada, ou um deslocamento articulatório em direção ao lugar de articulação palatal (CAGLIARI, 2002, P. 102).

Exemplos: /tia/ [tʃia]

/dia/ [dʒia]

g) Labialização: ocorre quando uma articulação secundária de arredondamento é acrescentada à articulação primária ou, ainda, quando há a troca de um segmento não labial por outro labial (CAGLIARI, 2002, P. 103).

Exemplo: /osu/ [osʷ ʊ] (osso)

h) Harmonia vocálica: é um tipo especial de assimilação que faz com que as vogais tornem-se mais semelhantes entre si, em geral, por alguma razão morfológica (CAGLIARI, 2002, P. 104).

i) Sândi: é um fenômeno que ocorre nas fronteiras de palavras (juntura intervocabular). Consiste na transformação de estruturas silábicas nesse contexto, causada, em geral, pela queda de vogais ou pela formação de ditongos ou mesmo pela ocorrência peculiar de certos sons (CAGLIARI, 2002, P. 105).

Exemplo: /kaza # amaɾɛla/ [kazamaɾɛla] (casa amarela)

3.3. CATEGORIZAÇÕES DOS ERROS ORTOGRÁFICOS

Tomando as pesquisas já empreendidas sobre os erros ortográficos, é preciso, então, apresentar as categorias definidas pelos pesquisadores Lemle (1987), Cagliari (1989), Carraher (1990) e Zorzi (1998). Eles propuseram a categorização das formas divergentes com a finalidade de auxiliar os professores na interpretação dessas ocorrências, contribuindo assim para o entendimento e tratamento desta questão. Vale ressaltar que muitas das categorias apresentam pontos mais comuns do que contrários e, em alguma medida, todas serviram de referência para o presente estudo.

Para começar, Lemle (1987) sugere que as falhas de escrita dos alunos sejam classificadas a partir de três diferentes tipos de acoplamento entre sons e letras presentes no nosso sistema de escrita e traça um percurso a ser seguido pelo aprendiz das letras até dominar totalmente do sistema. Essa pesquisa desenvolvida pela autora vem sendo utilizada como base referencial para várias pesquisas que envolvem a aquisição da ortografia do português brasileiro. Para Lemle (1987), uma avaliação dos erros na escrita dos alunos é um

importante instrumento para “diagnosticar com bastante precisão em que etapa do processo de aquisição o aluno se encontra”(LEMLE, 1987, p. 40).

As três categorizações propostas por Lemle (1987) são:

1. Falhas de primeira ordem: para a autora, esses erros são decorrentes de uma leitura lenta, com soletração de cada sílaba e escrita com falhas de correspondências linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras, casos típicos de quem está na fase de dominar a escrita. São exemplos dessa categoria a repetição de letras na palavra como *ppai* em vez de *pai*; omissão de letras em *trs* para *três*; troca na ordem das letras como *parto* para *prato*; falhas decorrentes da incapacidade de classificar algum traço distintivo do som como *sabo* para *sapo* e *gado* para *gato.*

2. Falhas de segunda ordem: esses casos estão relacionados à transcrição fonética da fala. Nessa situação, o aprendiz está retido na fase monogâmica da correspondência entre sons e letras e ignora as particularidades na distribuição das letras. As falhas típicas são como as dos seguintes exemplos: *matu* em vez de *mato*; *bodi* em vez de *bode*; *tenpo* em vez de *tempo*; *azma* em vez de *asma*; *genrro* em vez de *genro*; *eles falão* em vez de *eles falam.*

3. Falhas de terceira ordem: essa categoria indica um patamar de destaque na escala de saber ortográfico ao incorporar a correspondência entre sons e letras. Assim, as falhas cometidas se limitarão às trocas entre letras concorrentes: *açado* em vez de *assado; trese* em vez de *treze; acim* em vez de *assim; jigante* em vez de *gigante; xinelo* em vez de *chinelo; chingou* em vez de *xingou; puresa* em vez de *pureza; sau* em vez de *sal; craro* em vez de *claro; operaro* em vez de *operário.*

Já Cagliari (1989) apresenta onze categorias dos erros ortográficos observados em seu estudo e classificou-os da seguinte forma:

1. Transcrição fonética: erro decorrente de uma transcrição do próprio modo de falar. Segundo o autor essa categoria apresenta o maior número de casos vistos em seus dados. Assim, Cagliari (1989) apresenta os exemplos relacionados a seguir:

- O aluno escreve *i* em vez de *e*, porque fala [i] e não [e]; por exemplo: *dici* (disse).
- Escreve *u* em vez de *o,* pois fala [u] e não [o], por exemplo: *tudu* (tudo).
- Duas vogais em vez de uma, por usar na pronúncia um ditongo; por exemplo: *rapais* (rapaz).
- Escreve uma vogal em vez de duas, porque usa na sua pronúncia um monotongo; por exemplo: *mato* (matou).

- Não escreve o *r,* por não haver som correspondente na sua fala; por exemplo: *mulhe* (mulher).
- Não escreve o *r*, pois pronuncia a vogal que o antecede de forma mais longa, englobando o som do *r*; por exemplo: *poque* (porque).
- Escreve o *r* em vez de *l,* pois faz essa troca quando fala; por exemplo: *praneta* (planeta).
- Acrescenta uma vogal, desfazendo o grupo consonantal *pr*, já que é assim que fala; por exemplo: *parocura* (procura).
- Não escreve o *s,* por não haver som correspondente na sua fala; por exemplo: *vamu* (vamos).
- Escreve *u* em lugar de *l*; por exemplo: *sou* (sol).
- Escreve *li* em vez de *lh*, por dizer [li] e não [ʎ]; por exemplo: *coelio* (coelho).
- Transcreve sua pronúncia da juntura intervocabular; por exemplo: *vaibora* (vai embora).
- Usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante *m* e *n,* que não pronuncia; por exemplo: *ode* (onde).
- Pela razão anterior, não usam o til; por exemplo: *eitau* (então).
- Em algumas variedades do português não ocorre [ɲ], nh, em posição intervocálica seguindo-se à vogal *i*, ficando apenas a nasalização da vogal; por exemplo: *mioca* (minhoca).

2. Uso indevido de letras: diz respeito à opção feita por uma letra que é utilizada para escrever uma palavra, mesmo sendo uma alternativa possível de escrita, não segue ao que é apontado pela ortografia como, por exemplo: *susego* (sossego), *dici* (disse), *caro* (carro), *felis* (feliz), *xata* (chata), *coando* (quando) e outros casos.

3. Hipercorreção: corresponde à generalização de algumas formas possíveis de escrita, como, por exemplo, muitas palavras que terminam com *e* são pronunciadas com *i,* escreve todas as palavras com o som de a compreensão de que o modo de falar não corresponde ao modo de escrever *i* no final com a letra *e* como, por exemplo: *dece* (disse), *jogol* (jogou), *conseguio* (conseguiu) etc.

4. Modificação da estrutura segmental das palavras: essa categoria abarca as trocas, supressão, acréscimo e inversão de letras e "não tem apoio nas possibilidades de uso de letras no sistema de escrita e representam, às vezes, maneiras de escrever que o aluno lança mão porque ainda não domina bem o uso de certas letras, como a distribuição de *m* e *n, v* e *f* nas

palavras" (CAGLIARI, 1989, p. 142). Como exemplos, o autor cita *bida* para "vida", *save* para "sabe" como ocorrências de troca de letras; já para os casos de supressão e acréscimo de letras, o autor apresenta *macao* para "macaco" e *sosato* para "susto".

5. Juntura intervocabular e segmentação: reflete os critérios utilizados pelo aluno para analisar a fala e dessa forma ele grafa as palavras que não são segmentadas da forma convencional ou segmenta-as inadequadamente como, por exemplo: *"eucazeicoéla"* para "eu casei com ela" e "*jalicotei*" para "já lhe contei", além de *"a gora"* para "agora" e outros casos.

6. Forma morfológica diferente: alguns erros dessa categoria acontecem devido à variedade dialetal da criança que pode dificultar o conhecimento da grafia convencional quando a forma de falar diverge muito da forma de escrever. Como forma de exemplificar, o autor apresenta os vocábulos *"ni um"* para "em um ou num" e *"pacia"* para "passear".

7. Forma estranha de traçar as letras: essa categoria dificulta muito a leitura uma vez que o traçado irregular ou com pouca precisão das letras faz com que não haja diferença umas das outras. É o caso do aluno que escreve *sabe* de tal modo que quem lê vê escrito *"save"*.

8. Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas: nessa categoria, os alunos, por entenderem que os nomes próprios são iniciados com letras maiúsculas, passam a escrever os pronomes pessoais, por exemplo, *Eu,* também com a letra inicial maiúscula.

9. Acentos gráficos: o autor ressalta que essa categoria, geralmente, não é ensinada durante o processo de aprendizagem da escrita e "alguns erros de uso de acento provêm da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento, como é o caso típico de se escrever *e* com acento e *é* sem acento" (CAGLIARI, 1989, p. 144).

10. Sinais de pontuação: essa categoria também não é ensinada durante o início da aprendizagem da escrita e "às vezes alguns alunos usam sinais como ponto ou travessão para isolar palavras: *"Era.uma.vez"* ou *"Era-uma-vez",* fruto de ensinamentos obtidos em outras atividades que o aluno estende para os textos"(CAGLIARI, 1989, p. 144)

11. Problemas sintáticos: essa categoria corresponde aos modos de escrever que são influenciados pelos protótipos sintáticos presentes no dialeto utilizado pelo aluno.

Os erros ortográficos cometidos pelos estudantes também chamaram a atenção de Carraher (1990) que, durante suas análises, buscou classificá-los considerando os tipos de conhecimentos já adquiridos por eles ao cometerem tais erros. Algumas das classificações feitas pela autora coincidem com as denominadas por Cagliari (1989), a saber:

1. Erros tipo transcrição da fala: a autora chama a atenção para o fato de que a língua e a escrita não são idênticas. A título de exemplificação, ela cita a palavra "formiga" que a

depender da região em que se esteja será pronunciada como /formiga/ e, em outras, /furmiga/. Essa variação poderá ser registrada na escrita dos alunos. Outro exemplo refere-se ao r presente no vocábulo “urso” que se for pronunciado na região sul será perfeitamente audível enquanto que no nordeste há uma tendência a praticamente substituir esse r por um alongamento do u.

2. Erros por supercorreção: para essa categoria, a autora diz que a criança em um determinado momento percebe que um som de u no final da palavra é frequentemente representado por um o. A partir dessa constatação, surgem grafias como "vio" para "viu", resultados desse processo de correção das diferenças entre língua falada e língua escrita.

3. Erros por desconsiderar as regras contextuais: a criança desconsidera o fato de que o valor de uma letra pode depender de seu contexto de acontecimento, como, por exemplo, a letra M só pode ser usada antes de P e B ou não se usa ç antes de e, i, ou no começo de uma palavra.

4. Erros por ausência de nasalização: a nasalização pode ser vista como um traço distintivo como, por exemplo, pau e pão, todavia há variações de pronúncia que nasalizam ou deixam de nasalizar certas palavras, sem causar conflitos, como é o caso do contraste existente entre a pronúncia mineira versus a pernambucana das palavras banana e caminhão. A primeira o n leva a nasalização do ba e o m à nasalização do ca, respectivamente, na pronúncia pernambucana, mas não na mineira. Esse fato tem implicações na aprendizagem da ortografia.

5. Erros ligados à origem da palavra: a forma de grafar determinadas palavras depende não só de como é pronunciada, mas também de sua origem, como, por exemplo, quando há a necessidade se decidir se uma palavra é escrita com o uso do g ou do j diante de e ou i, o uso do h mudo, o uso do x com som de z ou de c o uso de s com som de z entre vogais ou do próprio z nesse contexto, o uso do ç ou ss e outros casos.

6. Erros por troca de letras: essa categoria ocorre, principalmente, entre consoantes sonoras e surdas que têm os outros traços distintivos em comum.

7. Erros nas sílabas de estruturas complexas: esses erros envolvem, por exemplo, consoante+vogal+consoante (CVC), consoante+consoante+vogal (CCV) como, por exemplo, “pato” para “prato” e “for” para “flor”.

Portanto os erros ortográficos, segundo Carraher (1990) podem refletir diversos processos e aspectos da relação entre língua falada e língua escrita, servindo assim, de apontamentos para serem observados pelo professor durante o aprimoramento ortográfico ao longo da formação acadêmica do estudante.

Tomando como base os estudos feitos por Cagliari (1989) e Carraher (1990), Zorzi (1998) propõe a categorização dos erros ortográficos por considerar insuficientes as classificações feitas nos estudos anteriores, porém não se observou alterações nas categorias já propostas. O que se percebe um uso de "sinônimos" na nomeação das categorias sem que apresente de fato novidade. A seguir, serão apresentadas as categorias propostas por Zorzi (1998):

1. Alterações ou erros decorrentes da possibilidade de representações múltiplas: são as alterações ortográficas provenientes da confusão gerada pelo fato de não haver formas fixas ou únicas de representação gráfica de certos sons como, por exemplo, o fonema /s/ que pode ser representado por uma diversidade de letras com s, ss, c, ç. Por outro lado, a letra c tanto pode representar o fonema /s/ quanto o fonema /k/.

2. Alterações ortográficas decorrentes de apoio na oralidade: os vocábulos são escritos de forma errada devido ao fato de se apoiar na fala para depois decidir o modo de escrever;

3. Omissões de letras: há palavras que são escritas de maneira incompleta, em função da omissão de uma ou mais letras.

4. Alterações caracterizadas por junção ou separação não convencional das palavras: são os erros que acometidos de problemas de segmentação, ocorrendo assim, a marcação de duas ou mais palavras escritas como se fossem uma só, ou uma palavra pode ser separada em sílabas.

5. Alterações decorrentes de confusão entre as terminações AM e ÃO: esses erros ocorrem quando uma palavra com terminação am é escrita com ão e vice-versa, pelo fato de haver semelhança fonética.

6. Generalização de regras: são os erros cometidos quando se generalizam de forma indevida os princípios da escrita convencional.

7. Alterações caracterizadas por substituições envolvendo a grafia de fonemas surdos e sonoros.

8. Acréscimo de letras.

9. Letras parecidas: essa categoria faz referência ao uso de letras incorretas, em virtude de apresentar uma grafia semelhante com o grafema que deveria ser utilizado como, por exemplo, as trocas feitas entre m e n em posição inicial de sílaba.

10. Inversão de letras: são os erros decorrentes das inversões de posição de letras ou sílabas em uma palavra como, por exemplo, "pober" para "pobre".

Diante do exposto, é salutar que o professor conheça a natureza do erro ortográfico cometido pelo aluno e compreenda a hipótese de escrita utilizada por ele, a fim de que possa contribuir significativamente no processo de aprendizagem da ortografia.

Como já dito em outras seções, os erros ou desvios ortográficos vistos na escrita dos alunos fazem parte do processo de desenvolvimento da linguagem escrita desse aprendiz. Nessa perspectiva, o professor precisa estar atento à fala, escrita e ortografia, pois esses itens revelam dados sobre os possíveis erros cometidos pelos alunos durante esse aprendizado. Isso é ratificado por Cagliari (1989, p. 53) ao afirmar que

> [...] É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz. Ele se concentra e reflete mais do que se possa pensar. (CAGLIARI, 1989, p. 53)

É esperado que a superação das dificuldades encontradas nessa fase ocorra de forma gradual, pois o aluno, durante a aprendizagem, continua construindo hipóteses como tentativa de escrever corretamente. Nesse sentido, Zorzi (1998) diz que

> Considerando-se assim, a aprendizagem da escrita como um processo de formação de conhecimentos, os erros que surgem na produção gráfica das crianças podem ser reveladores da apropriação de uma nova linguagem e surgiram como indicadores das possíveis hipóteses ortográficas que elas estariam utilizando para a escrita. Ou seja, os erros podem corresponder a tentativas de compreender e dar sentido às propriedades características do sistema de escrita (ZORZI, 1998, p. 20).

Portanto, as categorizações dos “erros” indicadas pelos autores mencionados nesta seção muito contribuíram para a análise dos desvios ortográficos encontrados nas atividades diagnósticas, porém optou-se pela classificação das categorias propostas por Cagliari por acreditar que as classificações definidas por esse autor são suficientes para categorizar os desvios encontrados nas produções textuais analisadas nesta pesquisa.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados durante a atividade diagnóstica, que por sua vez direcionaram as atividades de intervenção.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa proposta foi de natureza teórico-prática, quantitativo-qualitativa e pesquisa-ação. Sua dimensão teórico-prática se define a partir da pesquisa bibliográfica, que pretende revisar estudos anteriores sobre essa temática, seguida da aplicação da teoria ao estudo dos dados coletados.

A pesquisa-ação se justifica pelo fato desse tipo de investigação propiciar a identificação de problemas proeminentes no que se refere ao objeto em estudo, organizar ações para a resolução do problema e acompanhar os resultados obtidos. Nesse sentido, Thiollent (2007, p.16) define pesquisa-ação como

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2007, p. 16)

O autor ainda ressalta que a pesquisa-ação precisa atender a duas finalidades básicas: o prático e o do conhecimento. O primeiro diz respeito à contribuição da pesquisa na solução do problema observado; já o segundo diz respeito ao conhecimento gerado a partir da solução do problema.

Para melhor compreensão de que a pesquisa-ação, Thiollent (2007) enumera alguns de seus principais aspectos:

> a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
> b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
> c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados na situação;
> d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
> e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;

> f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2007, p. 16).

Tendo em vista, os pressupostos da pesquisa-ação, conforme Thiollent (2007), partimos para as etapas que constituiriam a pesquisa, quais sejam: atividade diagnóstica, cujo objetivo era determinar a natureza dos erros de escrita cometidos pelos alunos; a intervenção, desenvolvida com um grupo teste, previamente definido, e que tinha como objetivo propor, para o grupo teste, uma sequência de ensino sobre ortografia que possibilitasse a aprendizagem das regras ortográficas por parte desse grupo, tendo em vista as "infrações" detectadas quando da análise dos dados da atividade diagnóstica; e, por fim, aplicação de uma avaliação final, que visou aferir o grau de aprendizagem dos alunos que passaram pela sequência didática sobre ortografia, para assim determinar a eficácia de tal intervenção.

A seguir, apresentaremos, o público alvo dessa pesquisa e o local de intervenção, bem como as etapas percorridas.

4.1.1 O público alvo da pesquisa e o local da intervenção

A pesquisa que deu origem a esta dissertação foi realizada com dois grupos, sendo um denominado teste, composto por 28 alunos do 8º ano do ensino fundamental, do turno vespertino, porém somente dezessete frequentavam assiduamente. Esse grupo tinha 11 (onze) participantes do sexo masculino e 6 (seis) do sexo feminino, tendo, em média, de 13 a 16 anos de idade. Já o grupo controle, também do 8º ano do ensino fundamental, do turno vespertino, tinha 25 alunos matriculados regularmente, mas frequentavam apenas 14 (quatorze) sendo 8 (oito) do sexo feminino e 6 (seis) do sexo masculino com idade de 13 a 16 anos de idade. Isso significa que há, nos dois grupos, a chamada distorção idade-série, que é um atraso escolar a partir de 2 anos ou mais anos. No Brasil, é esperado que a criança ingresse aos 6 (seis) anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental e a expectativa é que esse estudante conclua esta modalidade até os 14 (quatorze) anos de idade, conforme preconizam os documentos oficiais.

Os grupos estavam regularmente matriculados na Escola Municipal Marlei Terezinha Pretto, situada no bairro Jardim das Oliveiras, município de Luís Eduardo Magalhães, região Oeste da Bahia. A escolha por este local se deu pelo fato de a pesquisadora/interventora fazer parte do corpo docente e assim ter um contato mais próximo com os participantes, o que facilitou, inclusive, organizar da melhor forma possível o projeto de intervenção.

A cidade de Luís Eduardo Magalhães, por estar em crescente ascensão devido à pujança do agronegócio que movimenta a região oeste, acaba atraindo muitas famílias em busca de, principalmente, trabalho. Grande parte do público atendido nessa unidade escolar é oriundo dessa realidade, ou seja, de famílias de diversas regiões brasileiras que tentam encontrar nessa cidade oportunidade de melhores condições de vida. Esse dado constitui um importante elemento para explicar boa parte dos casos de distorção idade-série, vistos em todas as séries da respectiva escola, pois são famílias que não têm trabalho e moradia fixos e se veem obrigados a mudar de cidade cada vez que perdem o emprego. Esse dado implica diretamente na trajetória de escolarização desses estudantes.

A escola, até 2018, oferecia o último ano do ensino fundamental I, 5º ano, o ensino fundamental II completo, do 6º ao 9º ano regular, e o ensino para Jovens e Adultos, do 6º ao 9º ano. Este é oferecido no turno noturno e aqueles no diurno. Desde o início do ano letivo de 2019, a escola passou a atender somente o Ensino Fundamental II e o Ensino para Jovens e Adultos (EJA).

Quanto ao público atendido nessa escola, grande parte dos alunos do 6º ao 9º ano mora em comunidades vizinhas, que se desloca para a escola por meio do transporte escolar, fornecido pela prefeitura local, através da Secretaria Municipal de Educação.

A escola possui oito salas de aula e um espaço reservado para biblioteca. Essa última não funciona como deveria acontecer por falta, principalmente, de acervo literário. O que resulta dessa realidade é praticamente a ausência de leitura de obras literárias, reduzindo assim essa atividade a poucos textos que os professores podem imprimir ou xerocopiar.

4.1.2 A atividade diagnóstica

A atividade diagnóstica foi pensada ao considerar o encantamento que as imagens e narrativas fílmicas exercem sobre os alunos de toda faixa etária. Assim, selecionamos um curta-metragem com direção de Alê Camargo, intitulado como “A noite do vampiro”, disponível no canal porta-curtas, através do link http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_noite_do_vampiro cuja duração é de 6 (seis) minutos. Esse filme narra a história de um vampiro como figura comum, urbana e, acima de tudo, divertida que, após cumprir sua rotina normal, prepara-se para dormir em seu leito, mas é impedido por um pernilongo que não o deixa descansar. O vampiro se vê acuado por esse predador muito pior do que ele mesmo e que o leva às ultimas consequências, ou seja, a morte após ver a luz do sol.

Depois de assistirem ao filme, os estudantes puderam ver e rever as cenas. Em seguida, eles descreveram em uma atividade impressa as cenas assistidas. De posse dos textos, fizemos um levantamento das formas divergentes apresentadas na escrita e para dar prosseguimento nas atividades uma turma foi nomeada de **grupo teste** e a outra turma, **grupo controle**. A escolha que culminou na decisão de qual turma deveria ser teste ou controle deu-se por sorteio, para manter a imparcialidade na pesquisa.

A fim de obter mais subsídios que apontassem a necessidade de uma intervenção sobre as formas divergentes, organizamos um ditado com 40 (quarenta) palavras. Essas atividades diagnósticas aconteceram em quatro aulas de 50 minutos, conforme descrição abaixo.

1º Momento (1h/aula) – foi utilizada uma aula para que os alunos conhecessem a proposta de trabalho. Durante a apresentação, solicitamos o consentimento deles quanto à participação, colaboração, além de destacar a importância do envolvimento de todos na execução das atividades propostas.

2º Momento (2h/aulas) - para iniciar essa etapa e motivá-los a escrever, mostramos somente a capa do curta-metragem já citado anteriormente e entregamos uma atividade (apêndice 1). Em seguida, fizemos algumas perguntas aos alunos a fim de que eles levantassem hipóteses sobre o conteúdo do filme. Depois foi exibido o filme e solicitado a produção textual sobre o curta-metragem assistido.

3º Momento (1h/aula) – após encerrarmos a etapa anterior, iniciamos a seleção das palavras que seriam ditadas. Alguns vocábulos foram retirados das produções textuais baseadas no curta-metragem e acrescentamos outras para sabermos se os processos fonético-fonológicos se repetiam em outras palavras.

Sendo assim, foram analisados os 17 textos e a fim de manter em sigilo a identidade dos participantes, cada texto foi identificado com a letra **P** (de participante da pesquisa) e um número de 1 a 17. Dessa forma, os textos foram identificados como: P**1, P2, P3** e assim sucessivamente até o **P 17**. Para o ditado, foi contabilizado apenas o número de ocorrências de formas divergentes.

Após a aplicação das atividades diagnósticas, começamos o processo de identificação das formas divergentes das palavras, adotando os procedimentos metodológicos referentes às categorizações dos "erros ortográficos" propostas por Cagliari (1989). Os estudos de Tenani (2011) também contribuíram na composição de critérios, a saber:

I - comparação dos espaços em branco entre palavras ao longo do texto;

II - comparação entre as grafias das mesmas letras dentro de palavras semelhantes que ocorreram no mesmo texto.

Assim, estabelecemos as seguintes etapas para que os dados fossem identificados e catalogados de acordo com as ocorrências das formas divergentes mais comuns e que serviram de base para a proposta de intervenção.

- Etapa 1: Leitura das produções textuais dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental;
- Etapa 2: Descrição e análise do fenômeno linguístico a partir das produções textuais e ditado;
- Etapa 4: Elaboração textual da descrição e análise do fenômeno linguístico a partir das produções textuais e ditado;
- Etapa 4: Elaboração de uma sequência didática com o objetivo de propor uma intervenção pedagógica no que tange as formas divergentes dos vocábulos encontrados na escrita dos alunos;
- Por fim, a quantidade dos dados obtidos através da pesquisa foram tabulados e analisados a partir dos teóricos estudados.

Como foram muitas as formas divergentes identificadas nas atividades diagnósticas, selecionamos apenas cinco categorias, a saber: transcrição fonética, uso indevido de letras, hipercorreção, juntura ou segmentação vocabular, modificação na estrutura segmental por apresentarem um número vultoso, além de considerar que o tempo destinado para a aplicação da intervenção não contemplaria todas as ocorrências das formas divergentes encontradas no *corpus.*

4.1.3 A intervenção pedagógica

A necessidade de uma intervenção voltada para a ortografia aconteceu devido aos fatos vivenciados em minha prática pedagógica, enquanto professora de Língua Portuguesa e que, durante a correção das produções textuais produzidas pelos alunos participantes da pesquisa, chamou-me a atenção o grande número de registro de formas divergentes, que, por muitas vezes, dificultou a leitura e/ou o compreensão do que estava escrito.

Assim, a intervenção aconteceu por meio de uma Sequência Didática distribuída em 8 (oito) oficinas, sendo que cada oficina teve duração de 50 a 200 minutos. As atividades aconteceram na própria sala de aula e no mesmo turno em que os alunos estudavam, pois eles precisavam da disponibilidade de transporte público para levá-los a todos os encontros. Durante a intervenção, utilizamos diversos procedimentos metodológicos, tais como: aula expositiva, exibição de curta-metragem, atividades impressas realizadas individualmente e em

duplas, participação oral, realização de ditados de palavras e imagens, uso do quadro branco, leitura de diversos textos, uso do dicionário e registro no caderno de ortografia de cada participante.

Ao término de cada oficina, os cadernos de ortografia dos alunos eram recolhidos para avaliação, pois nesses cadernos existiam alguns registros de atividades que foram solicitadas durante as aulas e era preciso acompanhar a resolução dessas atividades.

Concluída as etapas propostas na intervenção, realizamos a atividade final com a reapresentação do curta-metragem utilizado na atividade diagnóstica cujo objetivo foi verificar o desenvolvimento dos participantes da pesquisa ao término da intervenção. Após a produção textual, houve a identificação e análise das formas divergentes presentes na escrita dos alunos; posteriormente, esses dados foram analisados a fim de estabelecer comparações entre o antes e o depois da intervenção, além de comparar com os resultados do grupo controle. Do mesmo modo, fizemos o levantamento de palavras escritas e o percentual de ocorrências dessas divergências na escrita dos participantes dos dois grupos.

Vale frisar que o grupo teste participou de todo o processo de diagnóstico, intervenção e atividade final, no entanto a turma controle não teve o processo de intervenção, restringindo, na pesquisa, à participação apenas no diagnóstico inicial e avaliação final, visto que a análise comparativa dos dados permitiu uma avaliação mais precisa da intervenção aplicada

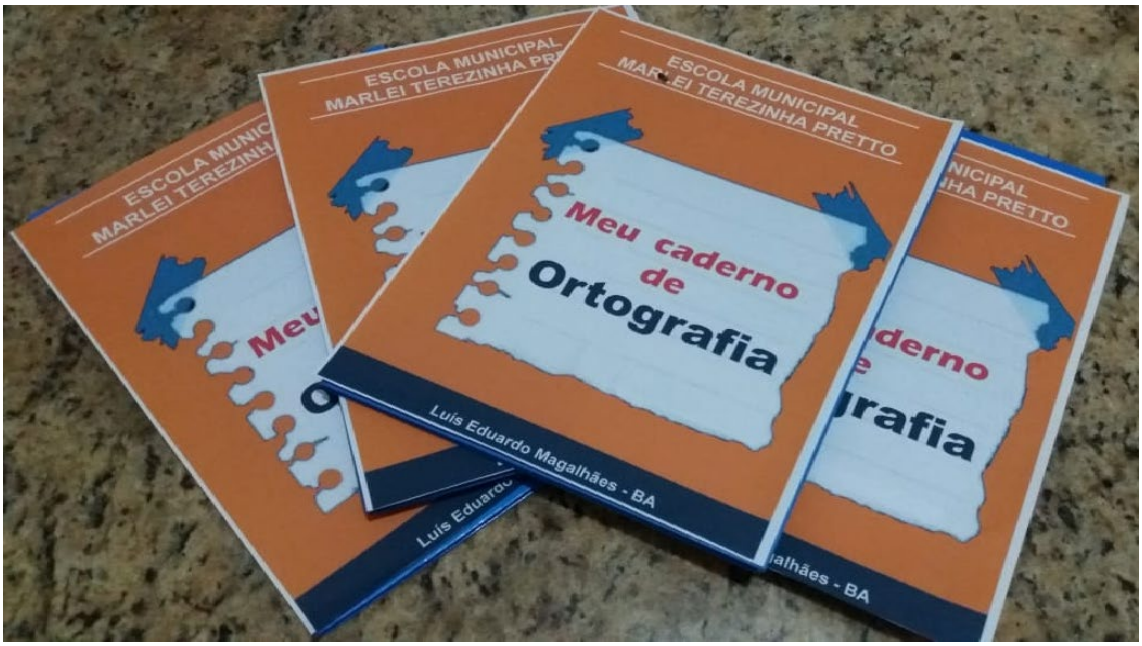
5 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: O PASSO A PASSO DO TRABALHO DE PESQUISAÇÃO DE ENSINO DE ORTOGRAFIA

Neste capítulo, descreveremos as atividades aplicadas por meio da sequência didática e apresentaremos os dados obtidos após a intervenção pedagógica, além de comparar os resultados obtidos no grupo teste e grupo controle.

5.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Após analisarmos os dados que foram expostos no capítulo anterior, começamos a organizar uma sequência didática, a fim de esquematizar todas as ações que seriam desenvolvidas com o grupo teste. De tal modo, a sequência didática contemplou aulas teóricas e resolução de atividades no caderno de ortografia e outras propostas em sala de aula. Foi entregue para cada aluno um caderno de ortografia na primeira oficina e esse caderno teve como objetivo fazer um registro de acompanhamento das atividades propostas nos módulos. Vejamos a Figura 1.

Figura 1: Cadernos de ortografia



Fonte: arquivo pessoal

Durante as aulas teóricas, foram exploradas as letras/fonemas que seriam trabalhadas, a leitura de diversos gêneros textuais que continham as palavras próximas das que haviam sofrido processos fonético-fonológicos na escrita dos alunos, além de apresentar algumas

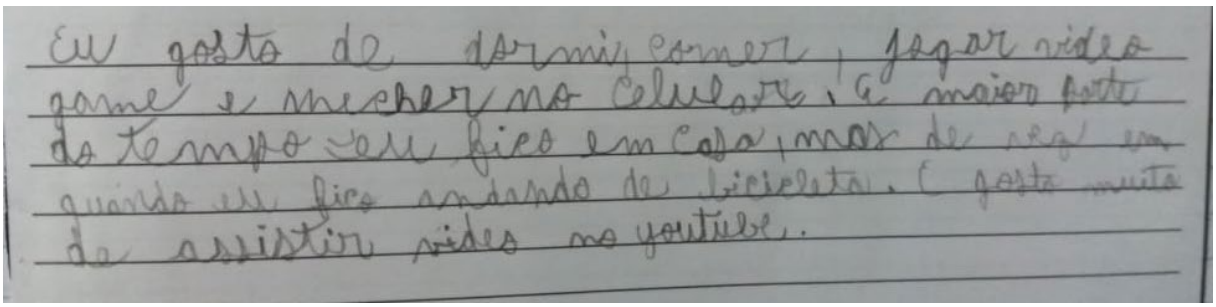
regras e dicas de uso de determinadas letras nas palavras. Ressaltamos que priorizamos, por meio das atividades propostas, a repetição fonética, a forma da escrita de letras e palavras e sempre que necessário fizemos o uso de dicionário, conforme a Figura 2.

Figura 2: Atividade de leitura e uso do dicionário

Fonte: Acervo pessoal

Os módulos foram organizados de acordo com as cinco categorias de formas divergentes mais vistas nas atividades diagnósticas. Para cada tipo de forma divergente, utilizamos atividades diversificadas que foram colocadas no caderno de ortografia e no final de cada módulo deixamos um espaço reservado para que os alunos escrevessem textos com tema livre. Nesse caso, eles não precisavam necessariamente criar, já que poderiam transcrever uma letra de música da qual gostasse, um poema, recontos de filmes, capítulo de novela, notícia lida ou assistida nos telejornais, página de diário etc. Nosso objetivo nessa atividade foi criar mecanismos que instigassem os alunos a escrever sem tornar o curso cansativo. A Figura 3 é um exemplo dessa atividade.

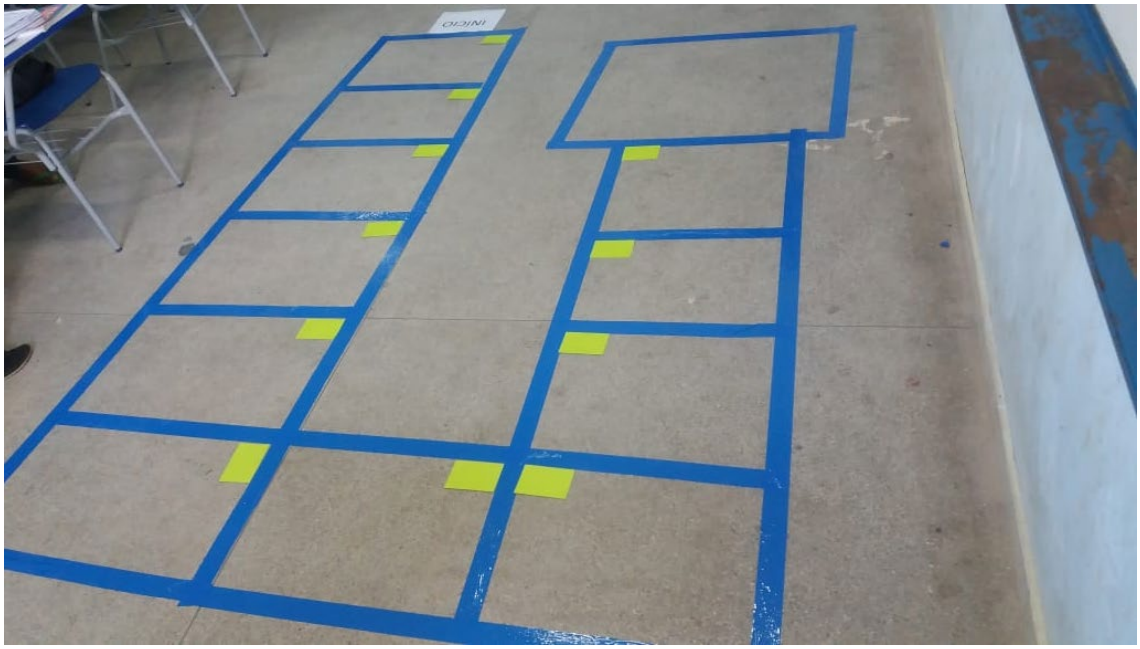
Figura 3: Atividade de produção textual diversificada


Eu gosto de dormir comer, jogar video game e mecher no celular. A maior parte do tempo eu fico em casa, mas de vez em quando eu fico andando de bicicleta. E gosta muito de assistir vides no youtube.

A princípio, os cadernos de ortografia eram recolhidos logo após o término da aula, mas como alguns alunos não conseguiam fazer todas as atividades em sala, eles acabavam levando-os para casa e concluindo em outro momento. Isso aconteceu porque o nosso objetivo era que todos cumprissem todas as etapas.

Outra atividade que despertou o interesse da turma e consolidou a adesão ao curso foi o jogo proposto após a conclusão de cada módulo. O jogo foi intitulado como "Trilha ortográfica", conforme a Figura 4.

Figura 4: Jogo ortográfico da língua portuguesa.



Fonte: arquivo pessoal

Esses jogos envolviam a leitura de diversos textos (ver Anexo 1) que foram escolhidos em conformidade com o estudo das categorias propostas em cada módulo. Inicialmente, a turma era dividida em grupos de até quatro alunos e cada grupo recebia uma cópia do texto selecionado. Eles tinham que realizar a leitura dentro de um tempo pré-estabelecido. Durante a leitura, os alunos destacavam, no texto, as palavras cujo significado era desconhecido para, posteriormente, pesquisar o significado dessas palavras no dicionário e anotar no caderno de ortografia.

Terminado o tempo de leitura, os textos eram recolhidos e começava o jogo. Cada grupo determinava um representante para ficar na trilha e responder às perguntas. Após a definição do representante, era entregue para o grupo um envelope com uma palavra escrita de duas ou três formas distintas, porém apenas uma dessas formas estava de acordo com a

norma oficial. Vale ressaltar que essas palavras eram retiradas do texto lido anteriormente. Em seguida, o representante do grupo consultava os colegas e, posteriormente, lia a palavra em voz alta para a classe a fim de que todos soubessem qual era o vocábulo em estudo e indicava a alternativa que respondia à questão, conforme a Figura 5.

Figura 5: Pergunta elaborada para o Jogo Trilha Ortográfica

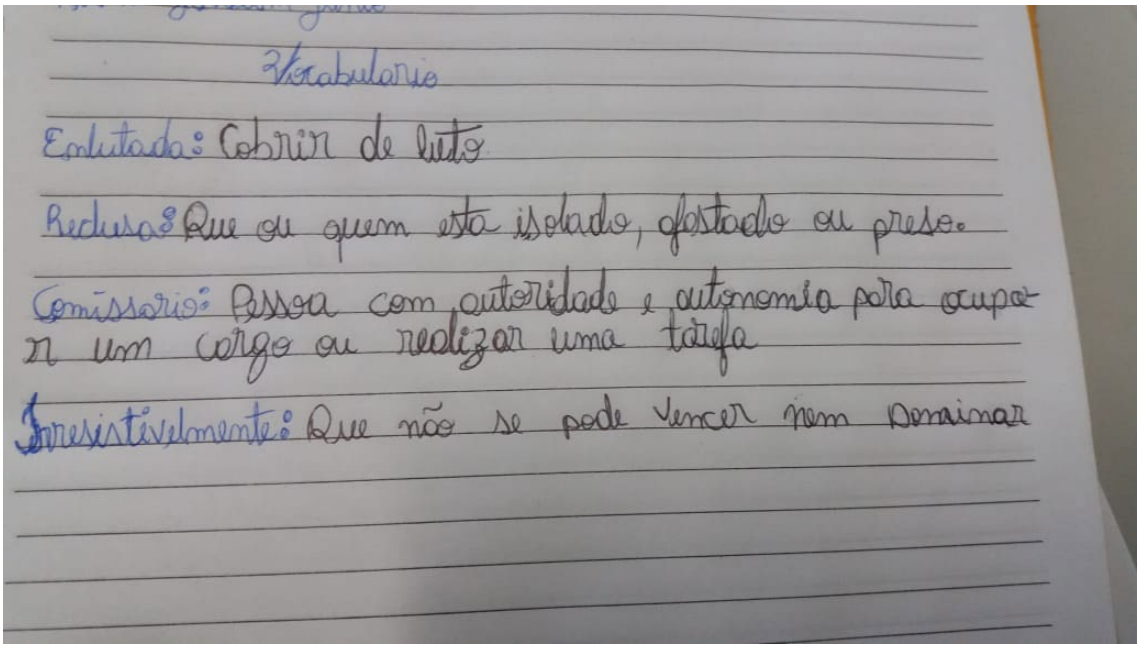
Releia o fragmento retirado do texto lido:
"O pior não era tanto o _____[...]".
Qual palavra está escrita de acordo com a norma oficial e completa corretamente a frase?
a) fracaso.
b) fracasso.
c) fracaço.
(Fragmento retirado do texto "*E o buquê vai para*... de Moacyr Scliar)

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Esse processo se repetiu com palavras diferentes, abordando sempre os processos fonético-fonológicos presentes em cada categoria e de acordo com o módulo em estudo. A cada acerto, o representante do grupo avançava um passo na trilha e, caso a resposta fosse incorreta, ele permanecia no mesmo quadrinho e passava a vez para o representante de outro grupo responder. O representante que chegasse em primeiro lugar ao topo da trilha declarado o grande vencedor de cada rodada. E assim se repetia a cada módulo.

Concluído o jogo, o texto era devolvido para que os alunos fizessem a atividade de ampliação do vocabulário, conforme a Figura 6.

Figura 6: Estudo do vocabulário



Fonte: Arquivo pessoal.

De acordo com a Figura 6, percebemos que o participante não acentua as palavras "vocabulário", "comissário", nem faz a separação silábica corretamente do vocábulo "ocupar", além de grafar a palavra "dominar" com inicial maiúscula sem que houvesse regra justificável para isso. Esses casos foram sinalizados para que o participante fizesse a correção. Essa refacção de atividade se repetiu sempre que necessário.

5.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Duração: 23 h/a

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Duração: 01 h/a

Nesta primeira aula, direcionamos o conteúdo do encontro com a turma para a apresentação da proposta que seria desenvolvida e aproveitamos a oportunidade para ouvir as sugestões de textos, músicas e filmes sinalizadas pelos alunos. Fizemos, oralmente, uma exposição dos motivos que direcionaram a escolha do trabalho, os objetivos que esperávamos alcançar ao término de todos os módulos e explicamos o porquê de cada módulo e como estavam divididos. Após essa conversa com os participantes, passamos para a próxima etapa.

MÓDULO 1

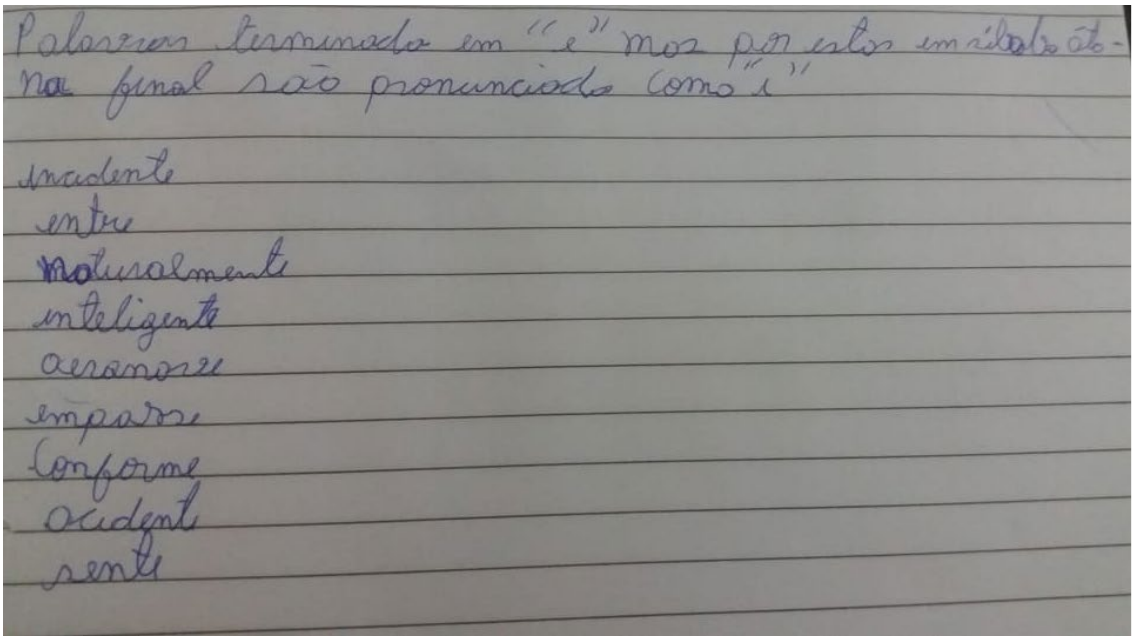
Oficina 1 – 3h/a (monotongação, ditongação e alteamento vocálico)

A aula foi iniciada relembrando as vogais, os conceitos dos encontros vocálicos e citando exemplos. Posteriormente, foi entregue uma cópia do texto "E o buquê vai para..." cujo autor é Moacyr Scliar. Após a leitura, destacamos algumas palavras em que a forma escrita é grafada com as vogais *e* ou *o* finais, porém, por estarem em sílaba átonas final, são pronunciadas como [i] e [u], respectivamente. As palavras foram: *durante, algo, acordo, inteligente, noivo, último, impasse.* Com o objetivo de provocar contraste com essas vogais em palavras oxítonas, utilizamos as seguintes palavras: *café, Pelé, boné, caju, urubu e tatu* para mostrar a diferença na tonicidade.

Essas palavras foram selecionadas tendo como objetivo apresentar a organização do sistema vocálico do português e as manifestações que motivam as regras do sistema ortográfico da língua portuguesa. Nesse sentido, Câmara Jr. (2004), diz que as vogais médias abertas só realizam fonologicamente na sílaba tônica; já na posição de sílaba átona final, nosso sistema conta somente com três vogais distintivas, dentre elas /i/ e /u/.

Como atividade final sobre alteamento vocálico, foi solicitado aos alunos que procurassem no texto lido outros exemplos que representassem o conteúdo estudado. As Figuras 7 e 8 são exemplos dessas atividades.

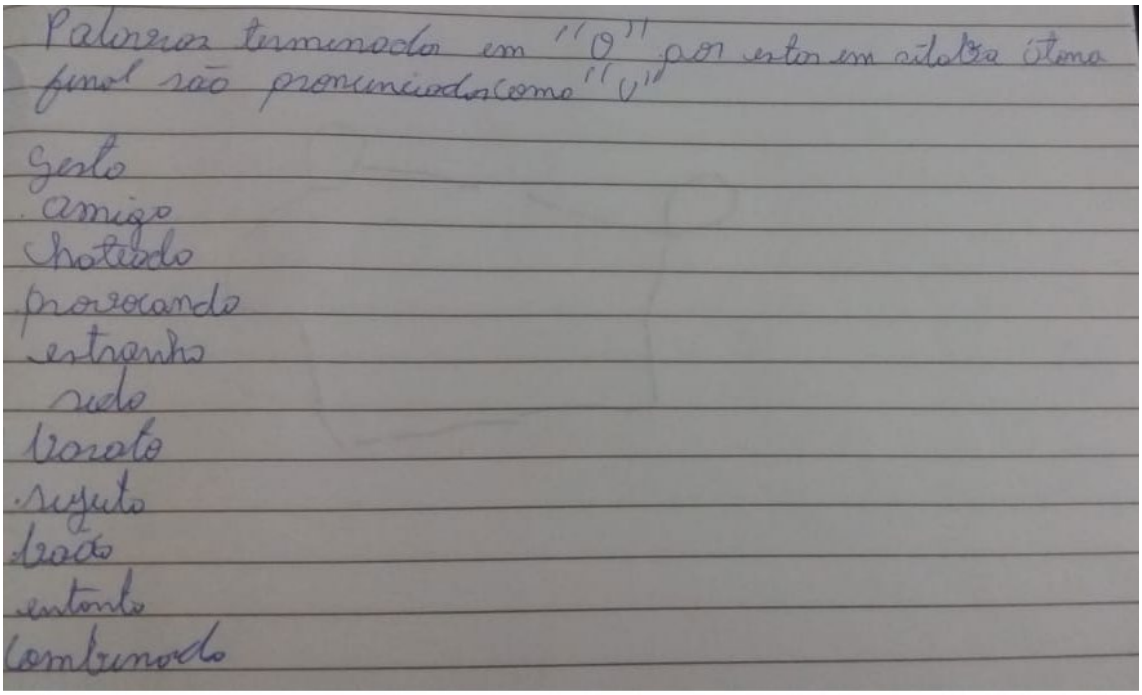
Figura 7: Atividade sobre a letra “e” em posição átona final.


Palavras terminado em "e" mas por estar em sílaba átona final são pronunciado como "i"

incidente
entre
naturalmente
inteligente
aeronave
impasse
conforme
ocidente
sente

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 8: Atividade sobre a letra “u” em posição átona final.


Palavras terminado em "o" por estar em sílaba átona final são pronunciado como "u"

gesto
amigo
chateado
provocando
estranho
sido
barato
respeito
traço
entanto
combinado

Fonte: Arquivo pessoal.

O texto supracitado foi utilizado também para apresentar os fenômenos de monotongação e ditongação. Para isso, a professora solicitou aos alunos que marcassem no

texto as palavras que tinham ditongo em sua grafia. Depois foi transcrito na lousa alguns fragmentos retirados do texto, conforme a Figura 9.

Figura 9: Fragmentos utilizados em atividade sobre monotongação e ditongação.

O estranho incidente do buquê de flores causou a primeira, e talvez definitiva, briga entre os recém-casados.

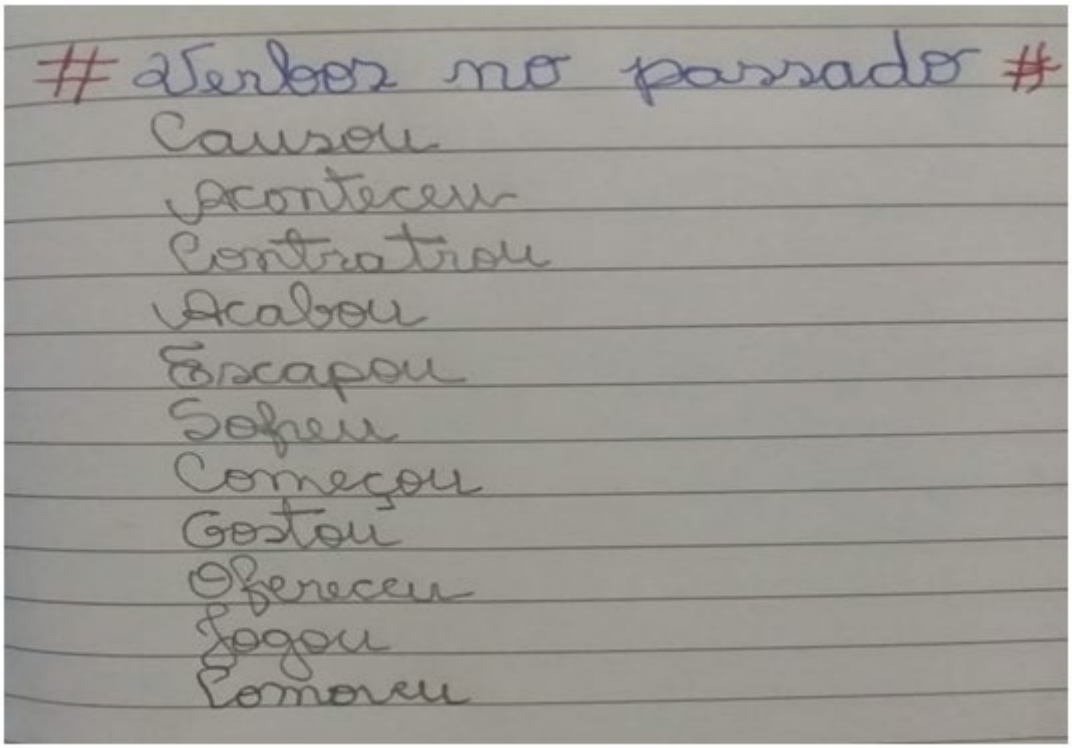
Foi aí que a discussão começou.

O jovem casal aceitou a proposta.

(Fragmentos retirados do texto *"E o buquê vai para..."* de Moacyr Scliar.)

Posteriormente, a professora solicitou a leitura especificamente das palavras *causou, começou e aceitou.* Esta atividade consistia em reforçar o uso da semivogal [w] na sílaba tônica desses verbos, que muitas vezes foi substituída pelo grafema **l** ou apagada, gerando assim, a monotongação. Em seguida, os alunos voltaram ao texto para localizarem outros verbos no passado que tendem a sofrer monotongação e grafarem no caderno de ortografia, conforme a Figura 10.

Figura 10: Atividade sobre ditongação.



Fonte: Arquivo pessoal

Trabalhada a monotongação, foi a vez de trabalhar o ditongação. Sendo assim, utilizamos o vocábulo retirado do texto em estudo *"talvez"* que, ao ser pronunciado, pode ter a inserção da semivogal, fenômeno conhecido como ditongação, e que foi muito visto nas

produções textuais dos alunos. Ao tratar desse fenômeno, Cagliari (1989, p. 139) nos diz que o aluno escreve "duas vogais em vez de uma, por usar na sua pronúncia um ditongo; por exemplo: *rapais* (rapaz) e *feis* (fez)". Por outro lado, Câmara Jr. (1975, p. 42) ressalta que "a ditongação da vogal diante de consoante chiante na mesma sílaba como "treis" por *três*", é motivada, não sendo, portanto, aleatória, mas dependente de um contexto que, neste caso, é devido ao fato da vogal ser antecedida por uma consoante chiante /z/ ou /s/.

Para finalizar essa etapa, pedimos aos alunos que destacassem as palavras cujo significado era desconhecido e fizessem o uso do dicionário para conhecer o significado de cada uma. Em seguida, entregamos as atividades para serem feitas no caderno de ortografia.

Oficina 2 – 2h/a (Uso do M e N)

Ao iniciar essa oficina, tomamos como base as palavras retiradas do texto lido nas aulas anteriores e escreveu na lousa. As palavras foram:

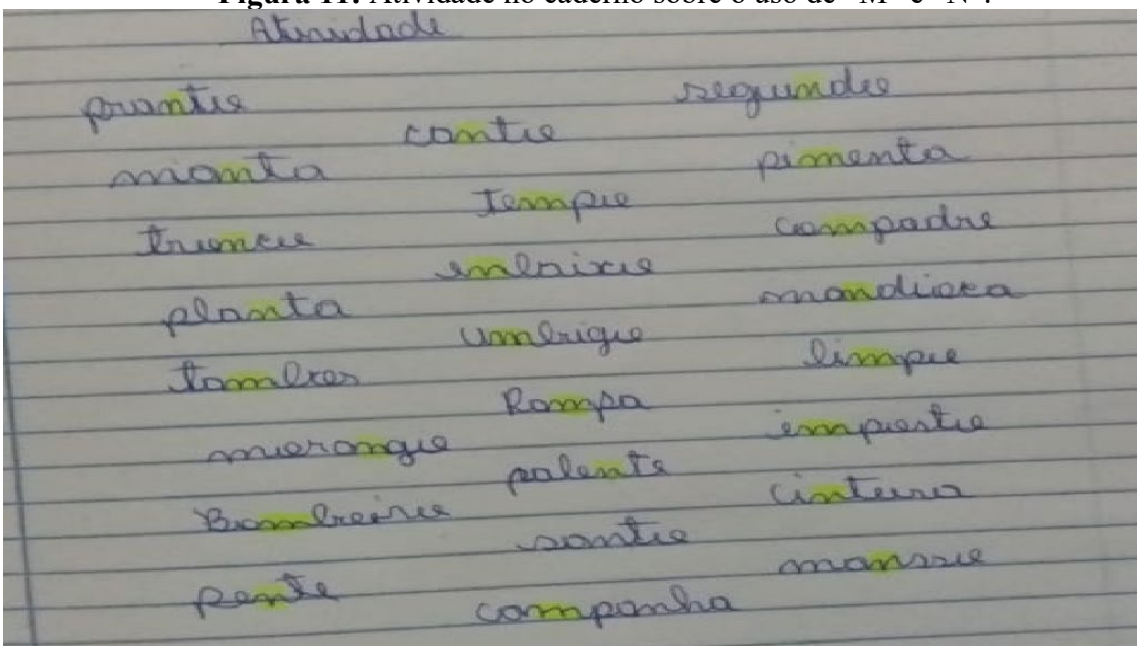
Então – impasse – portanto – seguindo – cumprida – embarcaria – combinado – entanto - conforme - impulsos – inteligente – avião – campo – relações.

(Palavras retiradas do texto *"E o buquê vai para..."* de Moacyr Scliar.)

Após a leitura das palavras acima, iniciamos uma exposição, por meio de slides, de palavras que apresentavam vogais com som nasal e som oral. Os alunos foram convidados a ler essas palavras e outras que foram entregues em uma folha xerocopiada com sílabas/dígrafos nasais, tais como: ãe, ão, õe, am, an, en, em, im, in, om, on, um, un. Essa folha foi colada no caderno de acompanhamento. Em seguida, aproveitamos as palavras que ainda estavam expostas na lousa para explicar as regras do uso de M e N antes de consoantes, solicitando a repetição dos sons e mostrando aos alunos o movimento dos lábios, na pronúncia das palavras com M e N antes de vogais e antes de consoantes.

Para finalizar essa etapa, fizemos um ditado e, por meio da leitura labial, eles deveriam grafar no caderno as palavras faladas para depois destacar as letras M e N. Com isso, pretendemos mostrar que existe diferença na pronúncia dos vocábulos escritos com as nasais M ou N antes de consoantes, basta que observem o movimento dos lábios, sendo bilabiais as palavras com M e alveolar as palavras com N. Como exemplificação dessa atividade, temos a Figura 11.

Figura 11: Atividade no caderno sobre o uso de “M” e “N”.



Fonte: Arquivo pessoal

Observamos que esse participante grafou o vocábulo “embaixo” como “enbaixo” demonstrando assim que não internalizou por completo a regra de uso do “m” antes das letras “p” e “b”. Outra ocorrência de forma divergente diz respeito à grafia “mansso” para “manso”, neste caso, houve o uso indevido de letras. Ressaltamos que essas formas divergentes foram sinalizadas e corrigidas posteriormente.

Oficina 3 – 2h/a (Uso do R e RR / Uso do R de verbos no infinitivo)

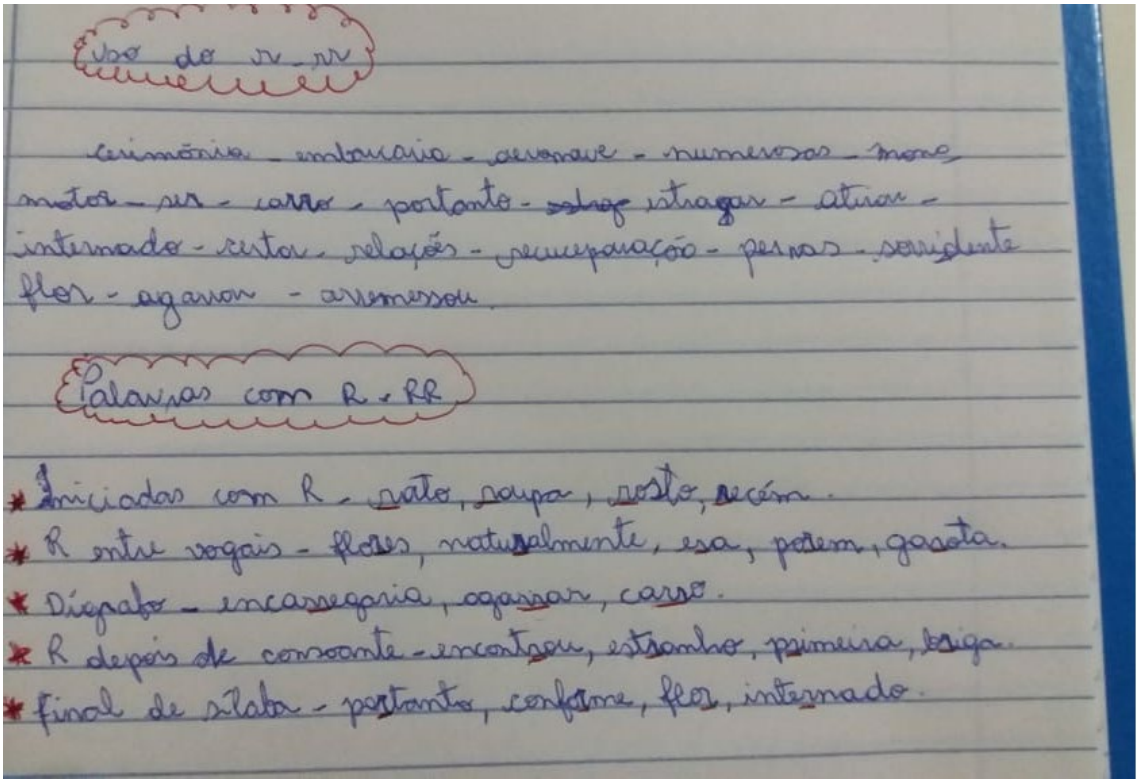
A última oficina do módulo 1 foi iniciada com as seguintes palavras que foram projetadas por meio de slides.

Cerimônia – embarcaria – aeronave – numerosas – monomotor – ser – carro – portanto – estragar – atirar – internado – certa – relações – recuperação – pernas – sorridente – flor – agarrar – arremessou. (Palavras retiradas do texto *“E o buquê vai para...”* de Moacyr Scliar.)

A cada palavra apresentada, era solicitado aos alunos que lessem em voz alta. O objetivo dessa atividade foi chamar a atenção dos participantes para o fato de que há variações na pronúncia desse fonema de acordo com a posição ocupada na sílaba ou o uso como um dígrafo. Em seguida, foi solicitado aos alunos que escrevessem palavras com a letra R em

diferentes posições, tais como: no início de palavras, após consoantes, entre vogais, além de dígrafo rr. A Figura 12 é um exemplo dessa atividade.

Figura 12: Atividade sobre o uso do “R” e “RR”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Após essa atividade, os alunos receberam uma cópia da música “Te ver e não te querer” do grupo Skank, porém a letra **r** foi omitida em todas as palavras. Primeiramente, eles ouviram a música e em seguida buscaram completar as lacunas. Antes de concluir, eles ouviram a música mais uma vez para certificarem o emprego. Para finalizar a tarefa, em dupla, eles receberam uma cópia da letra original da canção escutada e fizeram as devidas alterações para depois colarem as atividades no caderno de ortografia.

Oficina 4 – 2h/a (Jogo “Trilha ortográfica)

Para concluir esse módulo 1, aplicamos o jogo “Trilha ortográfica” com palavras retiradas do texto “E o buquê vai para...” apresentado na primeira oficina.

MÓDULO 2

Oficina 5 – 4h/a (S, SS, C, Ç, Z e SC)

Essa oficina foi iniciada com a exposição das letras que seriam estudadas. Em seguida, exibimos três vídeos de animação do “Orto e Grafia” sobre o emprego das letras em estudo. Nesses vídeos, os personagens (fantoches) promovem diálogos a partir da grafia correta de

algumas palavras que podem gerar dúvidas. As palavras usadas pelos personagens no vídeo foram transcritas na lousa e começamos a ler em voz alta as palavras, buscando perceber a diferença entre o som de palavras escritas com S e escritas com SS em sílabas no meio das palavras. Posteriormente, entregamos uma folha xerocopiada com do uso de S, SS, SC, Ç, C, Z, X, CH.

Figura 13: Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos.

Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[s]	Intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	ss ç sc	russo ruço cresça
	Intervocálico diante de e, i	ss c sc	posseiro, assento roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u, precedido por consoante	s ç	balsa alça
	Diante de e, i, precedido por consoante	s c	persegue percebe
	Diante de consoante	s x	espera, testa expectativa, texto
	Fim da palavra	s z	funis, mês, Taís atriz, vez, Beatriz
[š]	Diante de vogal	ch x	chuva, racha taxa

Fonte: Lemle, 1987, p. 24.

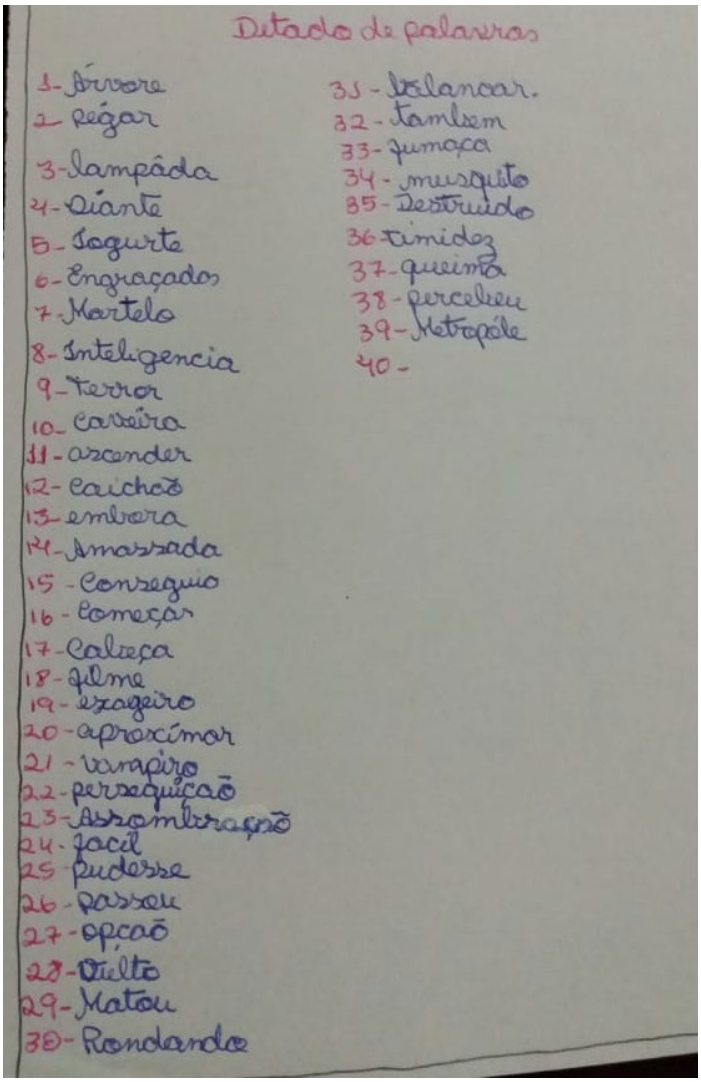
A etapa seguinte foi iniciada com a leitura do texto "Meu ideal seria escrever..." de Rubem Braga. Lido e discutido o texto, projetamos, por meio de slides, as seguintes palavras:

Escrever – engraçada – moça – casa – cinzenta – seria – lesse – chegasse – história – contasse – cozinheira – três - espantados – sol – irresistivelmente – reclusa – riso – casal – começaria – conhecimento – comissário – calçada – persa – certeza – santo – tristeza – frescura.

(Palavras retiradas do texto "Meu ideal seria escrever..." de Rubem Braga)

Esses vocábulos foram lidos por todos e sempre chamando a atenção para os fonemas em estudo. Finalizada essa etapa, propomos um ditado de palavras que foram pré-selecionadas de acordo com as oficinas já aplicadas para que os alunos registrassem no caderno de ortografia, conforme a Figura 13.

Figura 14: Atividade ditada com diversas palavras.


Ditado de palavras

1- Árvore
2- Pégar
3- lampáda
4- Diante
5- Iogurte
6- Engraçados
7- Martelo
8- Inteligencia
9- Terror
10- Carreira
11- ascender
12- Caichoõ
13- embora
14- Amassada
15- Conseguio
16- Começar
17- Cabeça
18- filme
19- exagero
20- aproximar
21- vampiro
22- perseguiçaõ
23- Assombraçaõ
24- facil
25- pudesse
26- passou
27- opçaõ
28- Dialto
29- Matou
30- Rondando
31- balançar.
32- tambem
33- fumaça
34- mosquito
35- Destruido
36- timidez
37- queima
38- percebeu
39- Metrópole
40-

Fonte: Arquivo pessoal.

Terminado o ditado, os alunos fizeram a correção das palavras, usando o dicionário. Vale ressaltar que outras atividades foram entregues aos alunos para os alunos responderem em casa.

Oficina 6 – 2h/a (Jogo "Trilha ortográfica")

A fim de concluir esse segundo módulo, aplicamos o jogo "Trilha ortográfica" com palavras retiradas dos textos apresentados na primeira e quinta oficinas.

MÓDULO 3

- **Oficina 7 – 3h/a (Uso do L ou U)**

A oficina foi iniciada com a exibição do vídeo "Orto e Grafia" sobre as letras em estudo. A duração do vídeo é, aproximadamente, três minutos. Em seguida, fizemos a exposição e leitura das palavras usadas no diálogo entre os personagens cuja grafia aparece as letras U e L em final de sílaba. Para finalizar essa etapa, entregamos uma folha xerocopiada com dicas para o uso das letras U e L no final de sílabas, além de orientá-los a sempre que tiver uma dúvida consultar o dicionário.

A etapa seguinte envolveu a leitura do texto "Da arte de redigir um telegrama" de Jô Soares. Após a leitura, solicitamos aos alunos que sublinhassem as palavras desconhecidas e anotassem o significado delas no caderno de ortografia e, oralmente, eles indicaram as possíveis substituições para essas palavras do texto, ou seja, usando os sinônimos. Além dessa atividade, os alunos destacaram no próprio texto as palavras que apresentavam as letras L e U e algumas delas foram transcritas na lousa para leitura em voz alta. Eis as palavras e fragmento usados.

difícil – volta – alguns – mostrou

"O filho mais velho resolveu tentar. Pensou bem, ponderou, sentou-se, molhou a ponta dos lábios com a língua e caprichou."

(Palavras e fragmento retirados do texto "Da difícil arte de redigir um telegrama" de Jô Soares)

Nesse momento, aproveitamos para relembrar conceitos de verbos e, em seguida, os alunos fizeram as atividades propostas no caderno de ortografia como, por exemplo, caça-palavras e o jogo palavra puxa palavra.

MÓDULO 4

Oficina 8 – 2h/a (Estudo de palavras com ocorrência de hipersegmentação, e hipossegmentação)

Para iniciar o último módulo, apresentamos dois fragmentos de textos já utilizados em outras oficinas. Esses dois parágrafos estavam sem segmentação. Após algumas tentativas de leitura sem sucesso, os participantes comentaram que o texto tinha sido digitado errado, o que logo tivemos que esclarecer a intenção de o texto ser apresentado daquela forma. Os participantes entenderam que um texto sem segmentação impossibilita a leitura e compreensão. Posteriormente, eles formaram duplas para que fizessem a separação das

palavras, porém algumas duplas tiveram dificuldade nessa atividade e acabaram cometendo outras divergências além das que estavam em estudo.

Foi necessário, então, escrever os fragmentos na lousa e realizar a leitura por várias vezes, fazendo a segmentação de cada linha do parágrafo. A princípio isso ocorria com cortes de barras para depois escrevermos as palavras separadas.

Para finalizar essa oficina, a professora entregou uma cópia do texto "Perseguição" de Paulo André Ramos e realizou a leitura, destacando algumas formas divergentes que foram comuns na atividade diagnóstica. Sempre que encontrava uma dessas ocorrências, a professora-pesquisadora chamava a atenção dos alunos para a ocorrência, além de identificar outras palavras que podem sofrer os mesmos tipos de formas divergentes.

Oficina 9 – 2h/a (Jogo "Trilha ortográfica")

Concluído o último módulo, a professora-pesquisadora aplicou o jogo "Trilha ortográfica" com palavras e fragmentos retirados de todos os textos lidos durante as oficinas como forma de revisar alguns pontos trabalhados e relembrar as dicas que foram dadas para a escrita de palavras com formas divergentes.

Produção final – 1h/a

Essa atividade tinha sido explicada no início do curso, portanto os alunos já sabiam que iriam fazer essa atividade ao término dos módulos. Assim, a professora-pesquisadora exibiu o filme curta-metragem, para que os alunos produzissem um texto narrativo a ser recolhido como atividade de comparação entre o grupo teste e o grupo controle, em relação à escrita.

5.3 ACOMPANHAMENTO DIÁRIO OU SEMANAL DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS ALUNOS

A intervenção ocorria às terças-feiras e sextas-feiras, no turno vespertino, pois nesses dias eram utilizados os dois tempos da aula de Língua Portuguesa. Já o acompanhamento das atividades realizadas nos cadernos de ortografia era realizado todas as terças-feiras no turno matutino e, quando era encontrada uma atividade incompleta ou não-realizada, convidávamos o participante a responder em outro momento aquelas atividades. Além de conferir o andamento das atividades relacionadas ao estudo, sempre anotávamos no caderno alguns recadinhos para que eles se sentissem estimulados a fazer as atividades solicitadas no final de cada módulo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

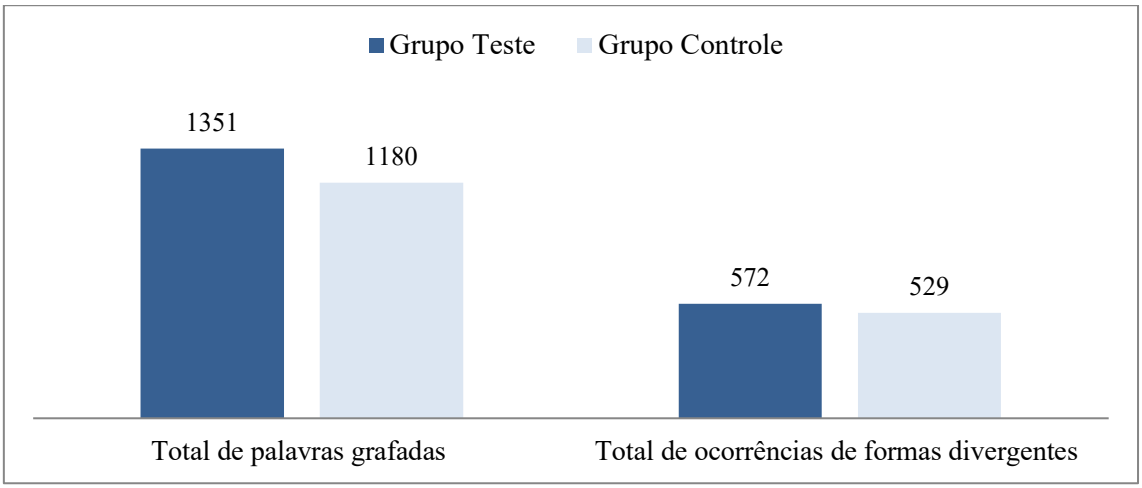
Neste capítulo, apresentaremos os resultados obtidos na atividade diagnóstica, aplicada para o grupo teste e o grupo controle, nas atividades de intervenção aplicadas para o grupo teste, e na atividade final, aplicada para ambos os grupos.

6.1 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Mesmo que em tese os alunos já estejam alfabetizados, ainda percorrerão uma longa trajetória escolar e, durante esse percurso, é esperado que eles adquiram o domínio da variedade padrão da língua, quer na modalidade oral, quer na escrita. Por outro lado, aqueles que apresentam formas divergentes na escrita, sejam de qual for a natureza, necessitam de que professor tenha uma atenção especial, uma vez que a ortografia das palavras está intimamente ligada ao longo de processo de codificação linguística, que não é um processo natural ou intuitivo da língua, por isso é natural que o estudante, durante as etapas de estudo, faça hipóteses sobre as relações entre fala e escrita.

Tais hipóteses são tão frequentes que, nas 17 produções textuais analisadas do grupo teste, chegamos a uma média de 247 palavras grafadas em mais 500 (quinhentas) ocorrências de formas divergentes da norma padrão de escrita. A mesma atividade foi aplicada para o grupo controle que apresentou 14 produções textuais com cerca de 190 palavras realizadas em mais de quinhentas formas divergentes. O Gráfico 1 apresenta o total de palavras escritas nas produções textuais e o quantitativo de ocorrências de formas divergentes de cada grupo.

Gráfico 1: Total de palavras grafadas e formas divergentes na escrita dos alunos dos grupos teste e controle.



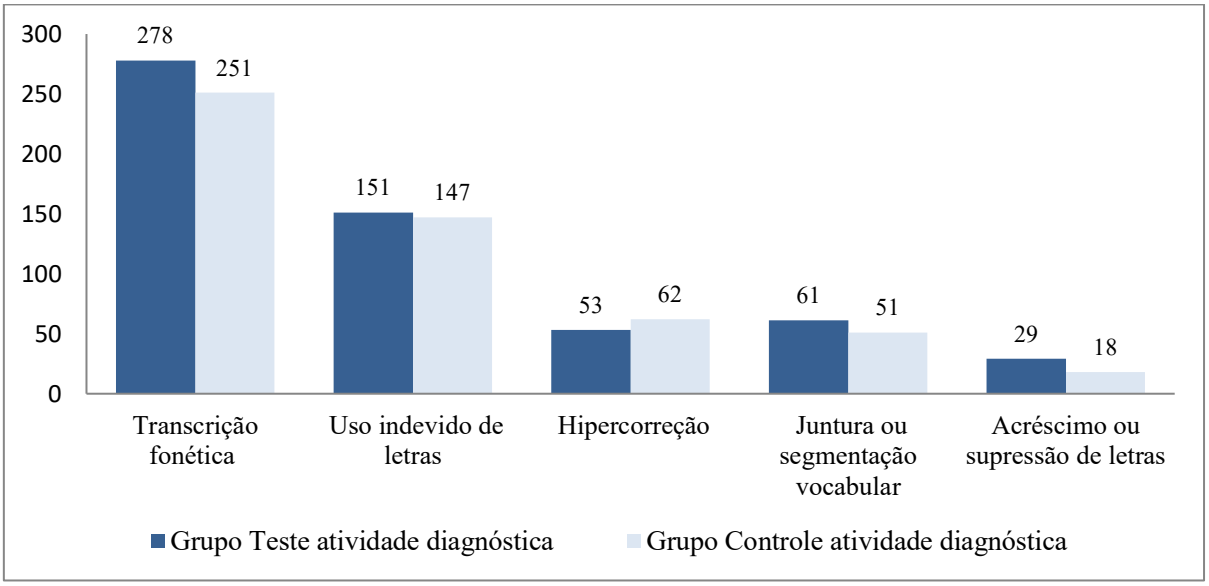
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o exposto no Gráfico 1, podemos perceber que o número de ocorrências de formas divergentes representa um percentual de aproximadamente 43% (quarenta e três por cento) do total de palavras escritas nas produções textuais do grupo teste; já o grupo controle esse percentual corresponde a quase 45% (quarenta e cinco por cento).

Destacamos que algumas das formas divergentes contabilizadas foram comuns a uma quantidade considerável de participantes, e determinadas palavras foram escritas de diferentes formas, chegando a registrar até 05 (cinco) ocorrências distintas para um único morfema como o caso do vocábulo *iogurte* que foi grafado como *iogute, iorgute, ioguti, oguti e iogut.* Não foram computadas as repetições de formas divergentes por um mesmo informante, mesmo tendo observado a reincidência de muitas delas.

Essas formas divergentes foram quantificadas de acordo as ocorrências em maior e menor número. Esses dados estão dispostos no Gráfico 2.

Gráfico 2: Quantitativo de formas divergentes na atividade diagnóstica aplicada para o grupo teste e grupo controle.



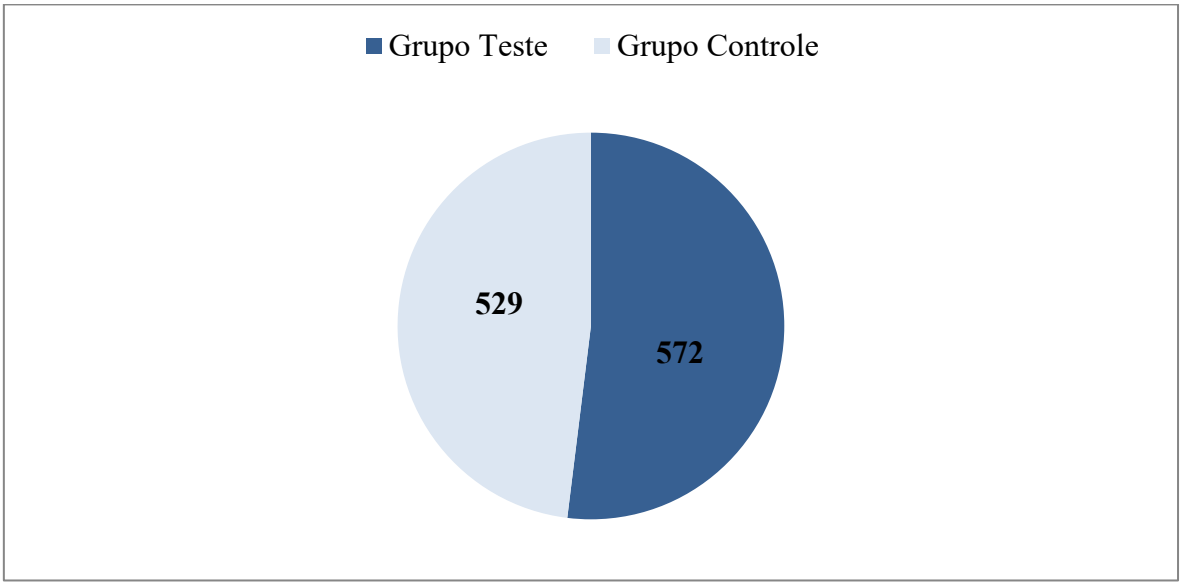
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com os dados expostos no gráfico 2, podemos verificar um certo equilíbrio no que se refere às formas divergentes cometidas pelos grupos teste e controle. Ao compararmos o quantitativo de formas divergentes entre os dois grupos, observamos que o primeiro escreveu 278 palavras representando a categoria transcrição fonética, enquanto o segundo apresentou 251; 151 palavras com uso indevido de letras no grupo teste e 147, no controle; 53 e 62 hipercorreções, respectivamente, teste e controle; 61 casos de juntura ou segmentação vocabular, no teste e 51 ocorrências no controle; e 29 ocorrências de acréscimo ou supressão de letras para o grupo teste contrapondo a 18 no grupo controle, apresentando assim um total de 572 formas divergentes para o grupo teste e 529 casos para o grupo controle. As palavras que sofreram modificações na escrita tanto no grupo teste quanto no grupo controle foram digitadas conforme o número de ocorrências e compõem os Quadros disponíveis nos Apêndice 3 e 4.

Como podemos observar, a maioria das formas divergentes do grupo teste se deu pela categoria transcrição fonética, seguida de uso indevido de letra, juntura ou segmentação vocabular, hipercorreção e acréscimo ou supressão de letras. O grupo controle manteve quase a mesma sequência do grupo teste com exceção da categoria hipercorreção que apresentou mais ocorrências do que a juntura ou segmentação vocabular.

Ao contabilizarmos as formas divergentes dos dois grupos participantes da pesquisa, chegamos aos números que compõem o Gráfico 3.

Gráfico 3: Total de ocorrências de formas divergentes por grupo.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os Gráfico 1, 2 e 3 ratificam que o problema referente às formas divergentes apresentadas no grupo teste também ocorre no grupo controle, embora o número de ocorrência de formas divergentes no grupo controle tenha sido menor em quase todas as categorias.

A fim de delinear essas formas divergentes presentes nas produções textuais dos participantes, apresentaremos a seguir cinco quadros com as ocorrências mais comuns e de acordo com os processos fonético-fonológicos pertencentes, os quais serão comentados e exemplificados por meio dos recortes retirados dos textos do grupo teste. A preferência por essa forma justifica-se pelo fato dos recortes retirados diretamente do texto apresentar tanto os dados que serão analisados nesta pesquisa quanto outros de várias ordens, os quais não comporão nosso objeto de investigação, mas que poderão ser utilizados em pesquisas posteriores.

Assim, iniciaremos nossa análise a partir dos casos decorrentes de transcrição fonética, já que esse erro, segundo Cagliari (1989), é o mais comum na escrita dos alunos, pois é caracterizado por uma transcrição da própria fala e, nessa pesquisa, ocupou a primeira posição com o maior número de formas divergentes. Relacionamos no Quadro 3 os desvios dessa categoria encontrados em nosso *corpus*.

Quadro 3: Casos de Transcrição fonética da turma teste na atividade diagnóstica

1.1 i/e	**1.3 Apagamento do r e l**	**1.4 Uso somente da vogal para marcar nasalização**
arvori (árvore)	pega (pegar)	lapada (lâmpada)
dianti (diante)	iogute/ iorgute/ ioguti (iogurte)	casado (cansado)
confundi (confunde)	apaga (apagar)	adou (andou)
siguida (seguida)	suga (sugar)	aceder (acender)
ingraçadas (engraçadas)	mata (matar)	tetou (tentou)
intrega (entrega)	matelo (martelo)	iteligecia (inteligência)
vesis (vezes)	matelada (martelada)	vapiro (vampiro)
inomes (enormes)	pesegui (perseguir)	mostro (monstro)
incherga (enxerga)	bebe (beber)	assobrado (assombrado)
disperta (desperta)	horro (horror)	quado (quando)
ingano (engano)	liga (ligar)	inteso (intenso)
distroindu (destruindo)	toma (tomar)	asin (assim)
incherga (enxerga)	joga (jogar)	tanbén (também)
gravi (grave)	assustado (assustador)	rui (ruim)
1.2 u/o	acorda (acordar)	**1.5 Ditongação**
au (ao)	penilongo (pernilongo)	nois (nós)
nãu (não)	assisti (assistir)	feichou (fechou)
distroindu (destruindo)	terro (terror)	temideis (timidez)
martelu (martelo)	respira (respirar)	feis (fez)
nu (no)	termina (terminar)	**1.6 Monotongação**
musquitu (mosquito)	domi (dormir)	quemado (queimado)
malevolu (malévolo)	interpreta (interpretar)	cavera (caveira)
	balança (balançar)	entro (entrou)
	avori (árvore)	tento (tentou)
	pesebe (percebe)	sento (sentou)
	inomes (enormes)	pego (pegou)
	desperta (despertar)	cachão (caixão)
	vuto (vulto)	começo (começou)
	dormi (dormir)	depos (depois)
	interpreta (interpretar)	jogo (jogou)
	fica (ficar)	quema (queima)
	sofimento (sofrimento)	percebe (percebeu)
		acordo (acordou)
		vouto (voltou)
		passo (passou)
		levanto (levantou)
		chego (chegou)
		assusto (assustou)

		vei (veio)
		pouso (pousou)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao analisarmos os dados presentes no Quadro 3, especialmente, os tópicos 1.1 e 1.2, percebemos que essas formas divergentes acontecem quando há troca de fonemas, principalmente, do fonema /e/ pelo fonema /i/ e do fonema /o/ pelo fonema /u/ fato decorrente da transposição da fala para a escrita como, por exemplo, os vocábulos *"gravi", "vesis", "distroindu"* e *"musquitu"*. Os erros advindos da transposição da fala para a escrita são muito comuns e é plausível que o aluno apresente "erros" nessa categoria uma vez que ele ouve, repete na fala e transpõe na escrita (BORTONI-RICARDO, 2004).

O Quadro 4 apresenta alguns recortes com exemplos dessa transposição da fala para a escrita, processo entendido por Cagliari (2002) como um tipo especial de assimilação que faz com que as vogais tornem-se mais semelhantes entre si.

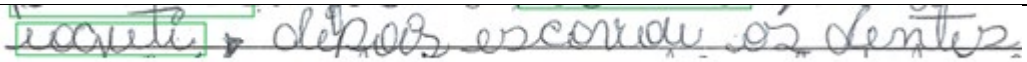
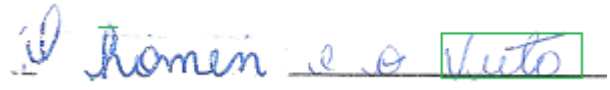
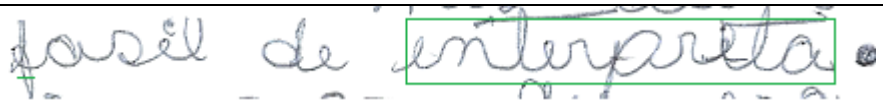
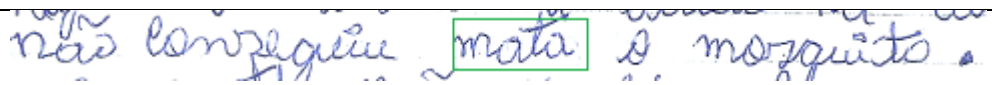
Quadro 4: Formas divergentes oriundas de harmonização vocálica

	Recortes de escrita dos participantes durante a atividade diagnóstica
P2	
P16	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os desvios que compõem o tópico 1.3 indicam que é comum o fato dos alunos grafarem apenas as letras e sílabas que ocorrem na pronúncia. Nesse caso, houve o apagamento do "r" e "l", conforme os recortes expostos no Quadro 5.

Quadro 5: Formas divergentes oriundas do apagamento do "r"e "l"

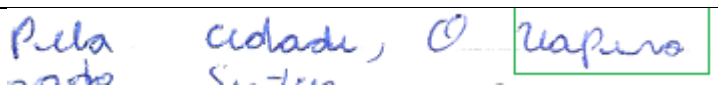
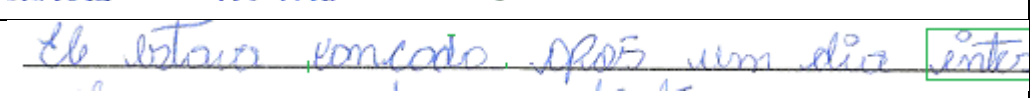
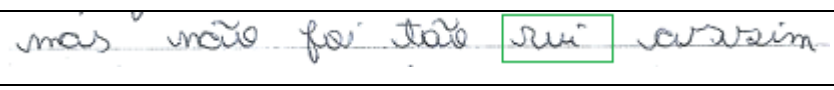
	Recortes de escrita dos participantes durante a atividade diagnóstica
P7	
P15	
P2	
P17	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De modo especial, destacamos o apagamento da coda silábica, segunda consoante da sílaba formada por consoante/ vogal/ consoante CVC. Esse fenômeno acontece com frequência quando as consoantes (r, l, s, n) assumem essa posição, por ser mais fraca, tendem a sofrer variação, configurando assim uma tendência da língua portuguesa no Brasil de alongar a vogal final ao passo que apaga o /r/. Em nossos dados, percebemos que os verbos no infinitivo e alguns substantivos apareceram constantemente grafados sem o /r/ final, fenômeno que pode ser facilmente observado independentemente do grau de escolaridade ou classe social e, quando o falante faz a supressão na escrita (BORTONI-RICARDO, 2004).

No que tange ao tópico 1.4, as formas divergentes encontradas representam a nasalização apenas com a marcação da vogal, fenômeno previsto por Cagliari (1989) como um segmento de escrita que oferece grande dificuldade para os alunos, pois eles precisam mobilizar o conhecimento fonológico que possuem de sua língua, aliado a representação fonética. O Quadro 6 evidencia essa dificuldade de marcar a nasalização que implicou na ausência de registro.

Quadro 6: Formas divergentes oriundas da ausência de nasalização.

	Recortes de escrita dos participantes durante a atividade diagnóstica
P5	
P1	
P2	
P16	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

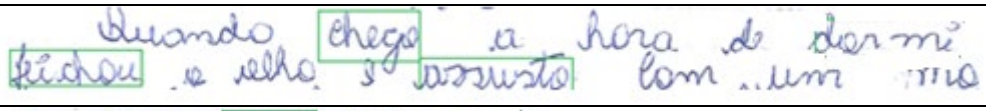
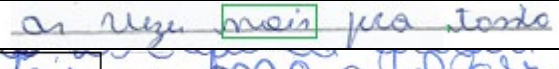
Devido à ausência de marcadores para indicar a nasalização, os alunos escreveram *lapada* (lâmpada), *adou* (andou), *vapiro* (vampiro). Essas ocorrências são justificadas por Zorzi (1998) como um processo não desenvolvido plenamente de segmentação fonêmica ao ponto de não detectarem os sons componentes das palavras que os alunos escrevem, resultando assim na omissão de letras.

Para finalizar as ocorrências de formas divergentes da categoria transcrição fonética, citaremos os dados relacionados à monotongação e ditongação presentes nos tópicos 1.4 e 1.5. Este em certos ambientes linguísticos é quase que categoricamente reduzidos, mesmo em

estilos formais da língua padrão urbana e reflete um processo muito antigo na língua, que acontece desde a evolução do latim para o português; aquele ocorre quando há a inserção de um glide antes de uma fricativa alveolar ou como forma de adequação à variante prestigiada, cometendo assim uma hipercorreção (BORTONI-RICARDO, 2004).

Verificamos em nosso *corpus* algumas ocorrências de apagamento da semivogal presente em ditongos decrescentes formados por /ow/ que passam a ser escritos somente com a vogal /o/. Segundo Câmara Jr. (2004, p. 97), "já não se lhe notam distinções fonêmicas com o /o/ simples, numa pronúncia espontânea mesmo tensa; /ow/ é apenas uma variante estilística de /o/ e se substitui a vogal simples para efeito de ênfase". Em geral, esse fenômeno fonológico da monotongação constitui-se num traço muito comum na língua falada. Da mesma forma que ocorreu a forma divergente a partir da monotongação, tivemos também a ditongação. O Quadro 7 apresenta alguns recortes dessas ocorrências.

Quadro 7: Formas divergentes oriundas do fenômeno monotongação e ditongação

	Recortes de escrita dos participantes durante a atividade diagnóstica
P15	
P5	
P11	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O fato da monotongação de certos ditongos como os exemplos citados "chego" para "chegou", "e "assusto" para "assustou" ser considerado um fenômeno fonológico comum em qualquer variedade da língua portuguesa nos mostrou que os alunos também escrevem palavras que não têm o ditongo, realizando assim a epêntese de uma vogal onde não deveria existir. A título de exemplificação podemos citar as palavras "feichou" para "fechou", "nois" para "nós" e "feis" para "fez". Desse modo, na tentativa de grafar a palavra corretamente, os alunos acrescentam uma semivogal onde não existe, fenômeno conhecido como epêntese, ou reduz o ditongo devido ao apagamento da semivogal.

Portanto, as formas divergentes oriundas da categoria transcrição fonética revelam dados indicadores de como os alunos estão organizando o sistema fonético-fonológico ou os reflexos dos processos fonológicos que são previstos na fala.

A segunda categoria com maior número de ocorrências vista nas produções textuais diz respeito ao uso indevido de letras. Os dados encontrados estão dispostos no Quadro 8.

Quadro 8: Casos de Uso indevido de letras da turma teste na atividade diagnóstica

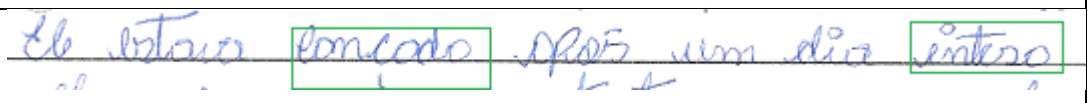
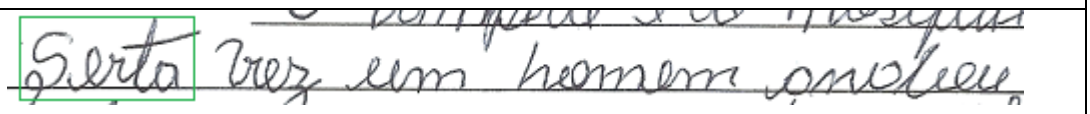
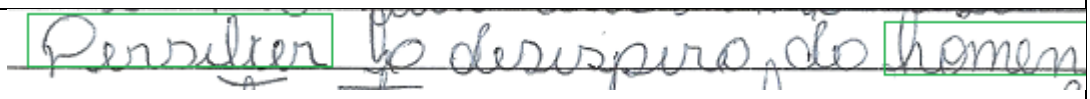
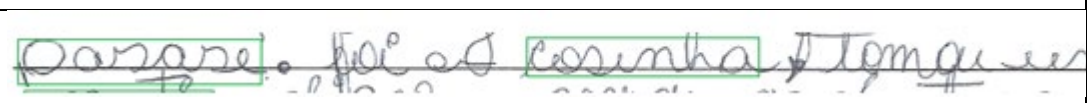
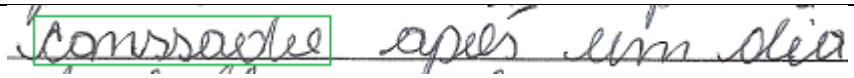
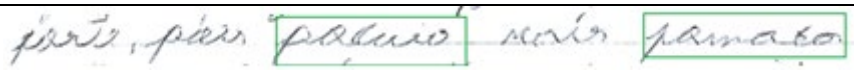
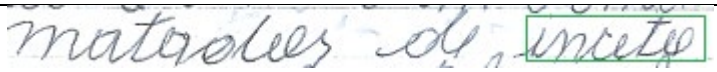
2.1 s/ss; c/ss; c/ç; c/s; z/s; s/c; s/z	**2.2 troca de letras n/m**	**2.3 r/RR**
asender (acender)	enbora (embora)	horor (horror)
amaçada (amassada)	anaçada (amassada)	derete (derrete)
conceguia (conseguia)	filne (filme)	**2.4 s/x**
pas (paz)	vanpiro (vampiro)	esagero (exagero)
engrasado (engraçado)	netropole (metrópole)	aprosimava (aproximava)
naris (nariz)	coneça (começa)	
amanhese (amanhece)	con (com)	
cabesa (cabeça)	un (um)	
comesa (começa)	nostra (mostra)	
asustado (assustado)	en (em)	
sencação (sensação)	novinetando (movimentando)	
ceguinte (seguinte)	dornir (dormir)	
perceguição (perseguição)	ananhece (amanhece)	
tristesa (tristeza)	tanben (também)	
assendia (acendia)	cunpridas (cumpridas)	
asobração (assombração)	inaginei (imaginei)	
serta (certa)	sin (sim)	
canssado (cansado)	personagen (personagem)	
serteza (certeza)	lanpada (lâmpada)	
ves (vez)	amtes (antes)	
fasil (fácil)	balamçar (balançar)	
asin (assim)	romdando (rondando)	
cançado (cansado)	emgraçado (engraçado) homen (homem)	
perseber (perceber)		
cosinha (cozinha)		
pasase (passasse)		
asertando (acertando)		
nase (nasce)		
inceto (inseto)		
sidade (cidade)		
poçuia (possuía)		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 8 traz o grande número de ocorrências de uso indevido de letras. O tópico 2.1 apresenta as formas divergentes vindas da difícil relação de concorrência existente entre **s, ss, c, ç, sc** ou **z,** devido ao fato de poderem estar "aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, e não em lugares diferentes" (LEMLE, 1987, p.23). Sendo assim, os alunos

utilizam uma letra no lugar de outra, visto que essas letras representam sons semelhantes ou porque um som pode ser representado por várias letras diferentes ou ainda porque uma mesma letra pode representar sons diferentes, conforme os recortes presentes no Quadro 9.

Quadro 9: Formas divergentes oriundas de trocas de letras

	Recortes de escrita dos participantes durante a atividade diagnóstica
P1	
P3	
P2	
P7	
P3	
P4	
P14	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com os recortes apresentados no Quadro 9, observamos a rivalidade entre c, *ç, s* e *ss* usadas para representar o mesmo som [s]: *cansado, certa, perceber, passasse, possuía, fumaça e inseto* que foram grafados respectivamente como *cançado e canssado, serta, perseber, pasase, poçuia* e *inceto.* Do mesmo tipo é a rivalidade entre as letras *s* e *z,* que podem representar, ora uma, ora outra, o mesmo som de [z] entre duas vogais como, por exemplo, o vocábulo *"cozinha"* que foi grafado como *"cosinha".*

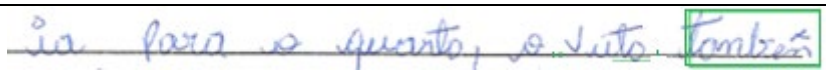
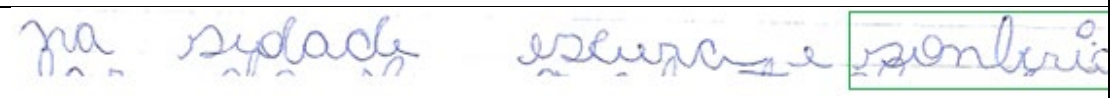
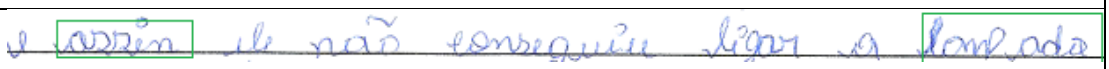
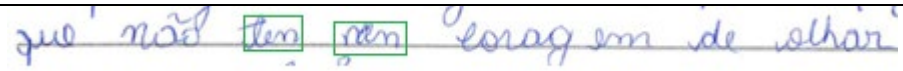
A respeito das representações para o fonema /S/, Lemle (1987), a partir dos estudos realizados, constatou a dificuldade na aprendizagem da norma ortográfica relativa à grafia do fonema /S/, já que este fonema pode ser representado por diversas formas na língua *S, C, SS, Ç, X, SC, XC, S, Ç, Z.* Essa dificuldade foi responsável por grande número de erros na escrita dos alunos participantes dessa pesquisa.

No tópico 2.2, identificamos as ocorrências de uso indevido de letras em que há a troca de *m* por *n.* É um ponto que merece destaque, pois os alunos cometem equívocos nessa marca de nasalidade. Essas ocorrências revelam a consciência de que há uma nasalidade que necessita ser sinalizada na sílaba, mas, como na nossa língua essa nasalidade pode ser

marcada na escrita com o uso das letras *m*, *n*, ou ainda *ã* e *õ*, fez com que os participantes cometessem tais equívocos.

Os dados apontam que os alunos ignoram a regra em que usamos o *m* antes de *p* e *b* e o *n* antes das demais consoantes, gerando assim ocorrências como *"vanpiro", "tanbén"* e *"sonbria"*. Essa permuta de letras nem sempre é percebida pelo aluno e assim apresenta uma divergência da norma ao acreditar que está escrevendo corretamente. Vejamos alguns exemplos no Quadro 10.

Quadro 10: Formas divergentes oriundas da troca de "m" por "n".

	Recortes de escrita dos participantes durante a atividade diagnóstica
P15	
P2	
P5	
P1	
P5	
P15	
P5	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como já foi dito, esses casos de trocas do *m* pelo *n* e vice-versa em final de sílaba dentro da palavra dizem respeito à regra ortográfica e a nossa análise aponta para uma falta de clareza de quando a regra deve ser aplicada. Quanto às trocas do *m* pelo *n* em posição final de sílaba em final de palavras já não são tão frequentes quanto o caso anterior. Neste último caso, trata-se de um aprendizado de outra regra do sistema de escrita que indica o uso sempre do *m* no final de palavras, com exceção dos casos que envolvem formação do plural e siglas.

Os tópicos 2.3 e 2.4 dessa categoria de uso de indevido de letras, embora com poucas ocorrências, dizem respeito ao uso do **r/rr** e **s/x** e vice-versa. Assim, foram computados desvios como *"derete"* para *"derrete", "aprosimava"* para *"aproximava",* conforme os exemplos presentes no Quadro 11.

Quadro 11: Formas divergentes oriundas da troca de “r” por “rr” e “s” por “x”.

	Recortes de escrita dos participantes durante a atividade diagnóstica
P2	derete em fogo
P15	aproximara da sua presa até que o lice

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse caso, a ausência de convenções ortográficas de ***r*** e ***rr*** acontecem pelo fato dessas letras representarem o mesmo fonema, a saber, fricativa velar; já o segundo caso ocorre porque um único som pode ser representado por várias letras como, por exemplo, as fricativas alveolares podem ser representadas pelas letras **s, c, x.**

Como observamos nesses dados expostos, os desvios apresentados nessa categoria são decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita que correspondem e por uma letra ser utilizada para escrever determinada palavra, mesmo sendo uma opção de escrita, não corresponde ao que é determinado pela ortografia. Nesse sentido, percebemos as tentativas de um participante da pesquisa ao grafar a palavra *“enxergar”* corretamente, conforme os fragmentos no Quadro 12.

Quadro 12: Formas divergentes oriundas da troca de “ch” por “x”ou vice-versa.

	Recortes de escrita dos participantes durante a atividade diagnóstica
P6	nós consegue enchergar
P6	consegui assistir e enxergar direito

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A terceira forma divergente com maior número de ocorrências foi a hipercorreção, que se caracteriza pelo fato de o aluno generalizar uma forma de escrever. Os dados coletados estão expostos no Quadro 13.

Quadro 13: Casos de Hipercorreção da turma teste antes da intervenção

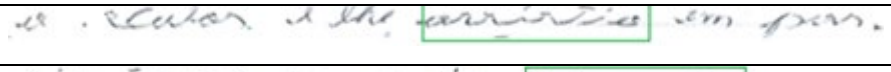
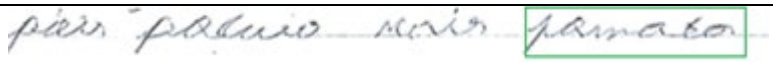
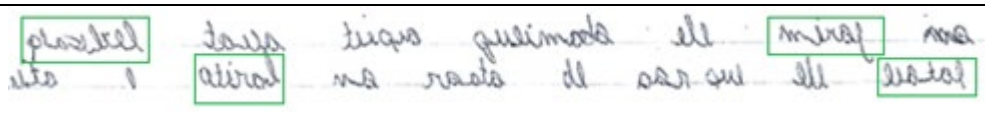
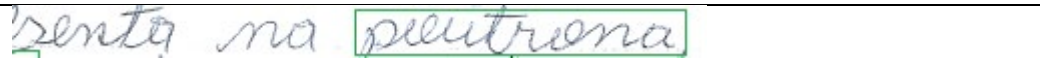
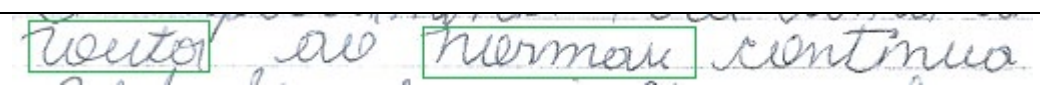
3.1 l/u ou u/l	**3.2 o/u**
passol (passou)	ocolos (óculos)
botol (botou)	podesse (pudesse)
mirol (mirou)	algoma (alguma)

matol (matou)	conseguio (conseguiu)
atirol (atirou)	vio (viu)
comesol (começou)	fomaça (fumaça)
fucionol (funcionou)	assistio (assistiu)
ficol (ficou)	
faciu (fácil)	
poutrona (poltrona)	
normau (normal)	
vouta (volta)	
sou (sol)	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essa categorização ocorre quando o aluno já conhece a forma ortográfica de algumas palavras e compreende que a pronúncia é desigual. Ele reconhece essa diferença entre língua falada e língua escrita e, ao iniciar o processo de tentativa de correção, generaliza certas regras, ou seja, ao buscar o acerto, acaba errando a grafia do vocábulo. Como forma de exemplificação, apresentaremos a seguir alguns recortes retirados do nosso *corpus.* Vejamos o Quadro 14.

Quadro 14: Formas divergentes oriundas da categoria hipercorreção.

	Recortes de escrita dos participantes durante a atividade diagnóstical
P4	
P4	
P8	
P7	
P7	
P8	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Neste recorte, observamos palavras grafadas com *l* ou *o* quando deveriam ser grafadas com u, como, por exemplo: “assistio”, “fomaça”, “pesebel”, “mirol”, “atirol”, “botol”, “poutrona”, “vouta” e “normau”. Esses exemplos de generalização da regra sinalizam a percepção do aluno com relação ao sistema ortográfico. Ao grafar uma palavra de forma

divergente por hipercorreção, eles demonstram também certa preocupação com a forma adequada de escrever.

A última categoria com maior número de ocorrências se deu nos casos indicados por juntura intervocabular e segmentação. Os dados compõem o Quadro 15.

Quadro 15: Casos de Juntura intervocabular ou segmentação do grupo teste antes da intervenção

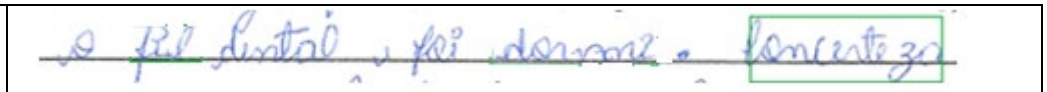
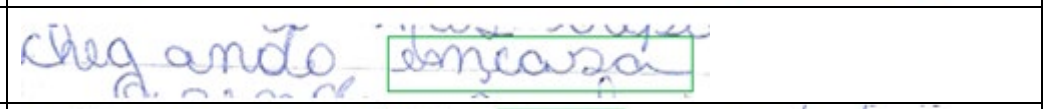
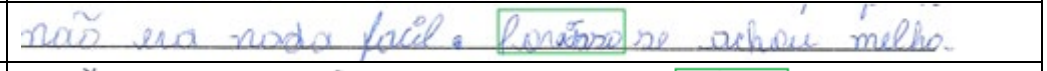
4.1 Hipersegmentação	**4.2 Hipossegmentação**
nos quito (mosquito)	dinovo (de novo)
a ter/ a te (até)	derrepente/ direpente (de repente)
e mocionante (emocionante)	ditudo (de tudo)
a contecendo (acontecendo)	porcima (por cima)
tau veis (talvez)	emcasa (em casa)
	alampada (a lâmpada)
	concerteza/ conserteza (com certeza)
	porisso/ poriço (por isso)
	aluz (a luz)
	fiodental (fio dental)
	cadaves (cada vez)
	denfrente (de frente)

Fonte: Elaboração pela pesquisadora.

Uma das características da produção da fala é o fluxo sonoro continuado, ou seja, não há quebra em cada uma das palavras, justificando assim a tendência inicial e natural de começar a escrever as palavras ligadas umas às outras. Desta forma, inicia-se o processo de surgimento de problemas quanto ao critério de segmentá-las em unidades distintas. Nesse sentido, Cagliari (1989, p. 142) nos diz que “na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante”. Isso significa que existe uma predisposição para que o aluno comece a escrever as palavras ligadas umas às outras ou separadas quando elas são juntas, tais como os exemplos abaixo em que os alunos juntaram “derrepente” para “de repente”; “concerteza” para “com certeza”; “porisso” para “por isso”, “emcasa” para “em casa” e a separação da preposição “a te” para “até” e do vocábulo “nos quito” para “mosquito”, conforme nos mostram os fragmentos do Quadro 16.

Quadro 16: Formas divergentes oriundas da juntura ou segmentação vocabular.

	Recortes de escrita dos participantes durante a atividade diagnóstica
P9	

P9	
P12	
P9	
P10	
P12	
P11	

Fonte: Elaboração pela pesquisadora.

Segundo Cagliari (2002, p.105), esse fenômeno fonológico é denominado de sândi e "ocorre nas fronteiras de palavras (juntura intervocabular). Consiste na transformação de estruturas silábicas nesse contexto, causada, m geral, pela queda de vogais ou pela formação de ditongos ou mesmo pela ocorrência peculiar de certos sons".

Destacamos nos recortes analisados o caso de juntura vocabular associada ao fenômeno de sândi externo a escrita da palavra *por isso,* grafada pelo participante como "*porisso".* Além da juntura vocabular não convencional dos dois termos, esse fenômeno é resultado de uma transformação do fone [h], que geralmente aparece na posição de final de sílaba, no fone [ɾ] que aparece entre vogais, salientando assim a influência da oralidade na escrita, além de retomar o padrão silábico CV.

Houve em nossa análise do *corpus* alguns casos de acréscimos de letras os quais também revelam as interferências da fala na escrita. Vejamos o Quadro 17.

Quadro 17: Casos de Acréscimo ou Supressão de letras do grupo teste na atividade diagnóstica

Escrita ortográfica	Escrita dos participantes
Desespero	Dsespero
cabeça	Cabza
lâmpada	Alampada
Destruindo	Dstroindo
Opção	Opição
Estava	Tava
Vulto	Vuto

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Começaremos a análise desse quadro pelos acréscimos de letras. Neste caso, ocorre o processo fonológico denominado epêntese, ou seja, há a inserção da semivogal /i/ no vocábulo

“opção”. Esse acréscimo foi utilizado para recuperar o padrão silábico CV, pois o /i/ é nitidamente pronunciado nessas palavras. Nesse sentido Bisol (2001, p. 46), “Essa vogal epentética realiza-se o mais das vezes como [i], ocorrendo também [e] em alguns dialetos, mas somente em posição pretônica, como em futebol, peneu ou peneumonia, todas com a alternante de vogal alta: futibol, pineu, pineumonia.” Ainda segundo a autora, essa epêntese vem se tornando um distintivo do português brasileiro, sendo compreendida como parte do mecanismo de silabificação que ajusta o vocábulo ao padrão CV. Foi registrado também

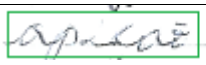
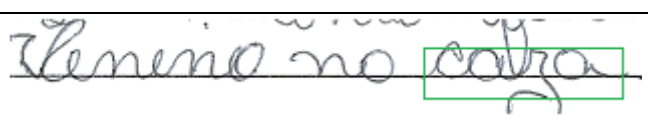
Outro processo visto foi a prótese, processo em que há uma inserção de um segmento no início da palavra como em *“alampada”.*

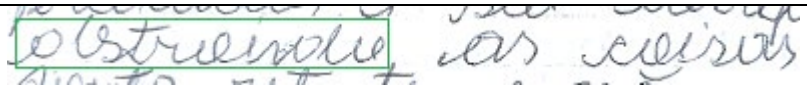
Identificamos também um fenômeno muito recorrente tanto na fala quanto na escrita, que é a supressão da primeira sílaba do verbo *estar.* Esse apagamento silábico é chamado de aférese e sendo essa ocorrência parte da fala faz com que se tenha uma especial atenção na forma de abordá-lo em sala de aula, uma vez que os estudantes estão grafando algumas palavras conforme a fala.

Outro caso de apagamento muito notado nos dados coletados diz respeito à consoante /l/ nas palavras em que ela aparece antecedida pela vogal /u/. Isso ocorre devido ao fato da similaridade entre esses dois fones, originando assim, um fenômeno de crase, ou seja, sons iguais que aparecem em sequência se transformam em somente um, no caso /u/. Desse modo, o fato de não se fazer a realização desse fone na fala faz com que o aluno não a represente na escrita, conforme o recorte abaixo.

Por fim, chamou-nos a atenção a ocorrência da síncope nos vocábulos “dsespero” para “desespero”, “cabza” para “cabeça” e “dstroindo” para “destruindo” pelo fato de que nesses casos os vocábulos apresentados são de uso cotidiano e não deveriam ser obstáculo na escrita. Vejamos os exemplos analisados nos recortes presentes no Quadro 18.

Quadro 18: Formas divergentes oriundas da inserção ou apagamento de letras

	Recortes de escrita dos participantes durante a atividade diagnóstica
P4	
P10	
P13	
P2	

P14	
P8	
P9	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

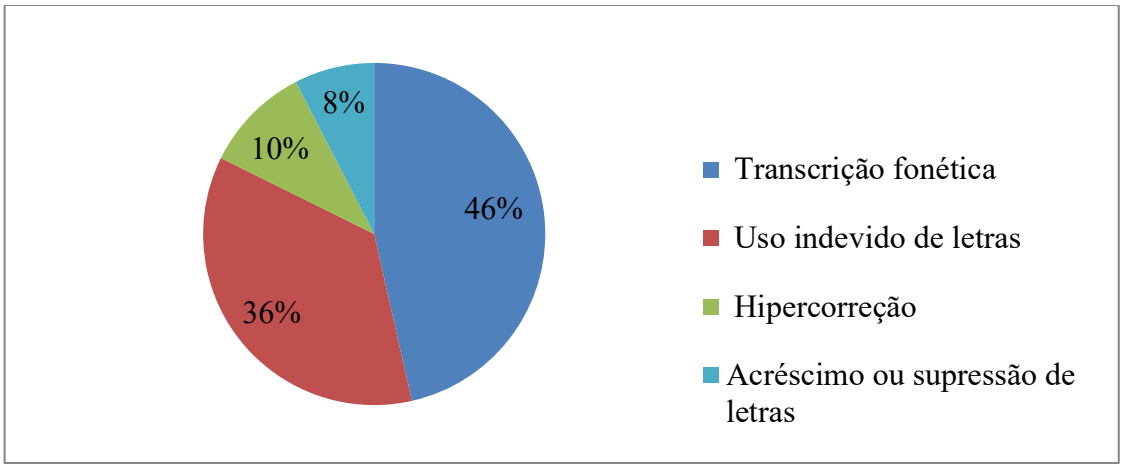
Percebemos que, além das ocorrências de formas divergentes citadas acima, há na escrita dos participantes, o uso de letras maiúsculas no meio do texto ou letras minúsculas iniciando os períodos, mistura de letra cursiva com letra de forma e, em muitos casos, falta de acentuação ou acentuação equivocada, pontuação e muitos textos em monoblocos. Ressalta-se ainda que estas ocorrências foram comuns tanto na turma teste quanto na turma controle.

A fim de termos mais subsídios na coleta das divergências, aplicamos outra atividade que foi um ditado de palavras. As palavras escolhidas foram:

Árvore – lâmpada – fácil – timidez – vulto – assombração – também – aproximar – metrópole – matou – pudesse – vampiro – terror – diante – iogurte – embora – conseguiu – filme – engraçado – inteligência – caveira – caixão – leite – balde – pente – tomate – lobo – martelo – açúcar – conseguir – queima – mosquito – fumaça – opção – amar – exagero – touro – sábado – flor – amador

Ditamos à turma essas palavras, fazendo pausas diversas e repetindo até três vezes o mesmo vocábulo. Com base nessa atividade, obtivemos os dados que estão expostos no Gráfico 4.

Gráfico 4: Formas divergentes apresentadas na atividade ditada para o grupo teste.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o Gráfico 4, percebemos que a ordem de maior e menor número de ocorrências das categorias de formas divergentes se manteve. Isso ratificou quais deveriam ser as principais formas divergentes que deveriam ser contempladas no projeto de intervenção.

Importa agora compreender, de entre os tipos de erros predominantes, quais os erros mais realizados.

Tipo 1: Transcrição fonética

Exemplos:

“árvore” □ “arvori”, “avore”, “avori”

“leite” □ “leiti”, “leti”, “lete”, “leti”

“balde” □ “baldi”, “baudi”

“timidez” □ “timideiz”, “tenedes”

“flor” □ “flo”

“filme” □ “filmi”, “filni”

“iogurte” □ “ioguti”, “oguti”, “iorguti”, “iorgurte”

“terror” □ “terro”, “tero”

“caveira” □ “cavera”

“exagero” □ “exageiro”, “esagero”, ezageiro”

“vampiro” □ “vampiru”, “vanpiru”

“queima” □ “quema”, “queina”

“matou” □ “mato”

“também” □ “tábem”, “tabêm”

Tipo 2: Uso indevido de letras

Exemplos:

“vampiro” □ “vanpiro”

“exagero” □ “exageiro” □ “ezajero” □ “ezagero”

“filme” □ “filni”

“assombração” □ “asonbrasão” □ “açobrasão” □ “Asombrasão”

“fumaça” □ “fumassa”

“lâmpada” □ “lanpada”

Tipo 3: Hipercorreção

Exemplos:

“mosquito” □ “musquito”

“conseguiu” □ “conseguio”

“pudesse” □ “podesse”

“fácil” □ “faciu”

“lobo” □ “lobu”

“touro” □ “toru”

“exagero” □ “ezageru”

“sábado” □ “sabadu”

“fumaça” □ “fomaça”, “fonaça”

“conseguiu” □ “conseguio”, “conseguil”

Tipo 4: Acréscimo ou supressão de letras

Exemplos:

“vulto”□ “vuto”

“iogurte”□ “oguti”

“opção”□ “opisão”, “opição”

A partir das atividades diagnósticas cujos dados foram expostos nesta seção, elaboramos nossa proposta de intervenção, buscando assim trabalhar as principais formas divergentes com o objetivo de, ao menos, minimizar o número de formas divergentes encontradas nos textos dos alunos.

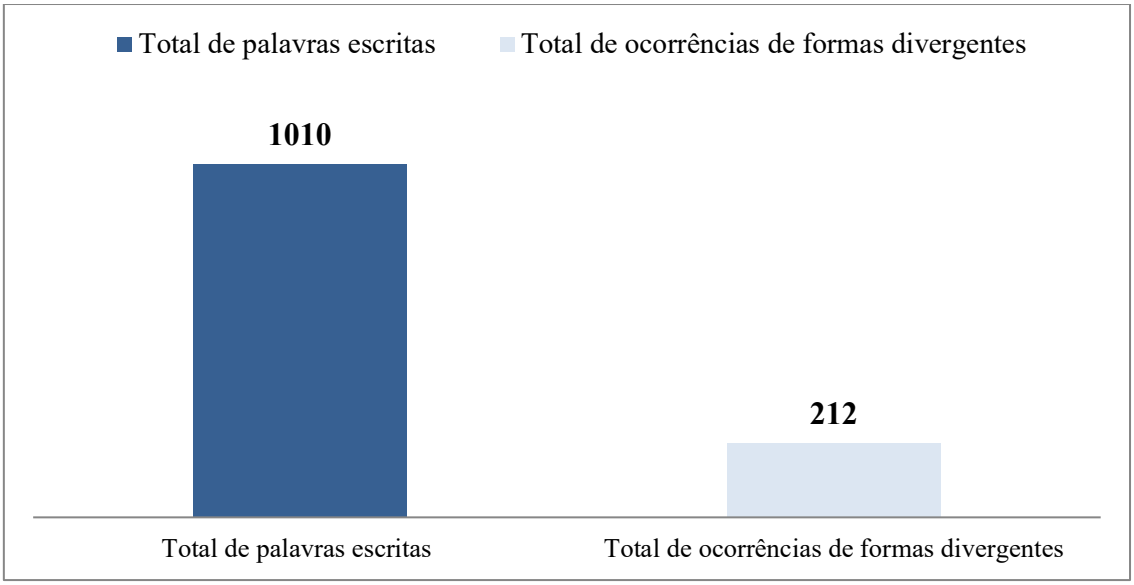
6.2 ANÁLISE DOS DADOS APÓS A INTERVENÇÃO

Após o período despendido para a intervenção pedagógica, foi aplicada a mesma atividade diagnóstica (ver Apêndice 1), ou seja, os alunos assistiram ao curta-metragem e, reviram as cenas para, posteriormente, escrever outro texto tendo como base o filme assistido. Essa repetição de atividade se fez necessária porque era preciso fazer com que os participantes repetissem o uso das mesmas palavras que empregaram quando realizaram a atividade pela primeira vez ou, ao menos, utilizassem palavras próximas das usadas.

Todos os alunos do grupo participaram da atividade diagnóstica, intervenção e atividade final. Como forma de comparar os resultados obtidos por meio da intervenção, apresentaremos alguns gráficos que revelam o antes e o depois do grupo teste e, posteriormente, faremos uma comparação com os dados da turma controle.

Para começar, os dados foram computados e o quantitativo geral de palavras escritas e formas divergentes do grupo teste estão expostos no Gráfico 5.

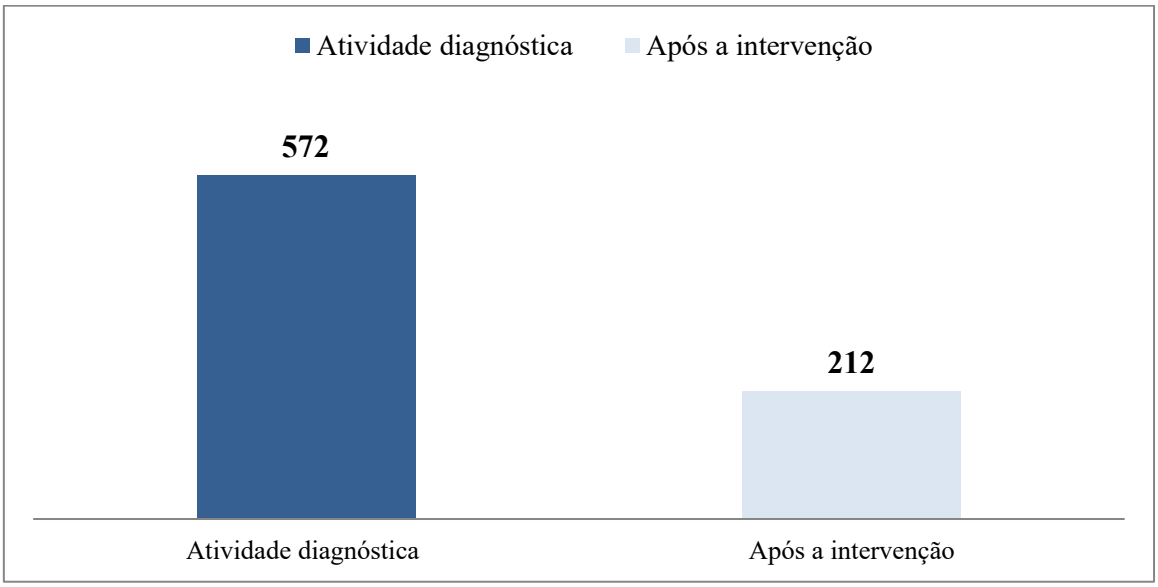
Gráfico 5: Total de palavras escritas e formas divergentes após intervenção.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Mesmo que não tenha sanado por completo o problema das formas divergentes, os dados expõem uma diferença muito significativa em relação aos que foram apresentados na atividade diagnóstica. Isso fica mais evidente no Gráfico 6 quando se compara o antes e depois da intervenção.

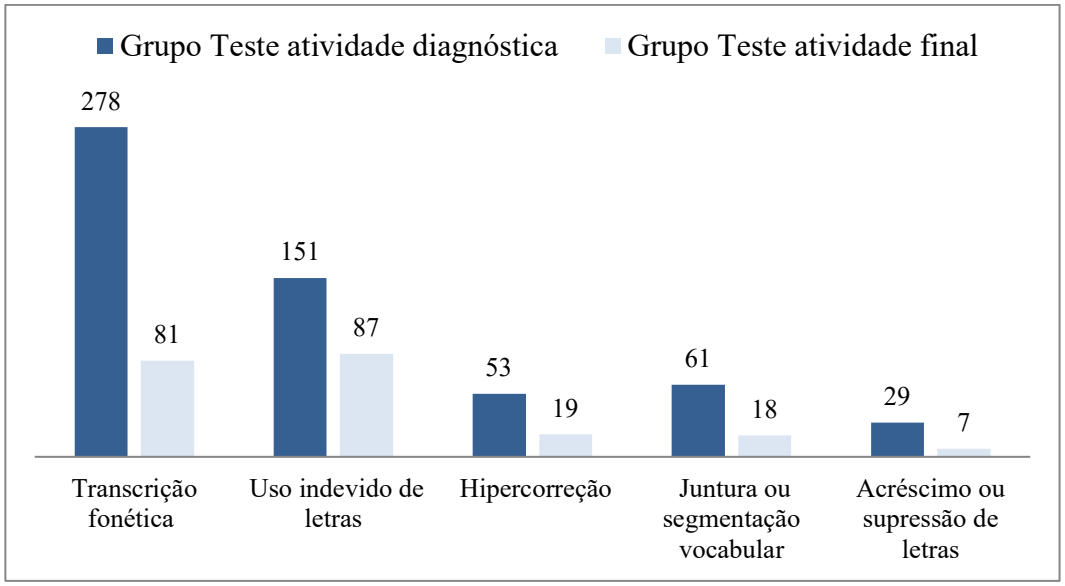
Gráfico 6: Comparativo do antes e depois da intervenção no grupo teste.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os índices apontam uma redução, no geral, de quase 40% dos casos apresentados. E, ao analisarmos o Gráfico 7, percebemos a diminuição de formas divergentes por categoria, ratificando assim o êxito da intervenção pedagógica,

Gráfico 7: As formas divergentes em números na atividade diagnóstica e após intervenção do Grupo Teste.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

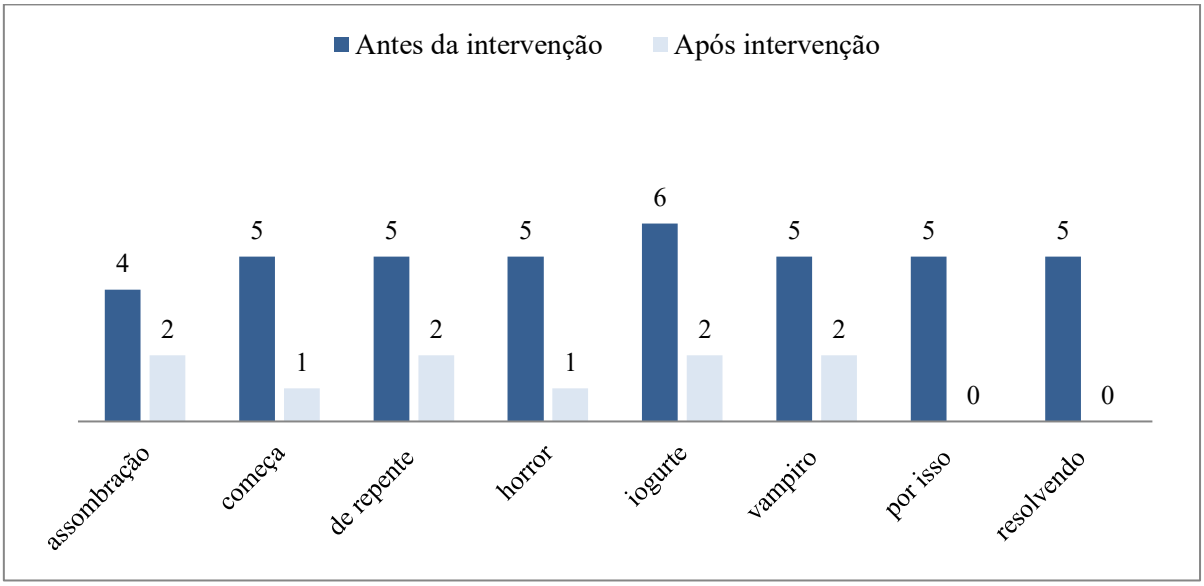
De acordo com os dados do gráfico 7, observamos que as formas divergentes oriundas da categoria transcrição fonética apresentou 278 ocorrências na atividade diagnóstica e após a intervenção tivemos 81 casos; a segunda categoria que apresentou, inicialmente, 151 casos de uso indevido de letras depois da intervenção teve uma queda para 87 casos; a terceira categoria teve na primeira atividade 53 ocorrências de formas divergentes contrapondo a 19 na atividade final; já a quarta categoria diminuiu de 61 casos para 18 e, por fim, foram contabilizadas 7 acréscimos ou supressão de letras que apresentou na primeira atividade 29 ocorrências.

Cumpre dizer que, embora exista uma diferença significativa de redução dos números antes e depois da intervenção, alguns dados chamaram a atenção. Um deles diz respeito ao fato de que os alunos não utilizaram muitas palavras novas, diferentes das usadas na atividade diagnóstica, o que pode sinalizar a assimilação das regras e dicas passadas durante as oficinas, além de um possível monitoramento da escrita, ou seja, optaram por escrever as palavras cuja ortografia já tinha dominado. Isso ficou notório em quase todas as categorias com exceção da juntura ou segmentação vocabular que apresentou novas junções ou segmentações, transparecendo assim a dificuldade na depreensão de unidades vocabulares, além de

demonstrar que alguns alunos não estenderam os casos estudados durante as oficinas a outras situações possíveis de segmentação ou juntura vocabular.

É válido ressaltar, ainda, que entre a atividade inicial ou diagnóstica e a final, algumas palavras foram substituídas por sinônimos. Todavia, uma grande parte dos vocábulos foi repetida e apresentou redução de formas divergentes. Ao compararmos os resultados, foi possível identificar esses vocábulos que tiveram maior índice de formas divergentes entre os alunos e compõem o Gráfico 8.

Gráfico 8: Palavras com maior índice de formas divergentes.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Para esclarecer os exemplos do Gráfico 8, podemos utilizar a palavra *iogurte* que apresentou 6 (seis) formas divergentes antes da intervenção. Essa palavra foi grafada com apagamento do r (iogute); com mudança linguística que consiste na troca de lugares de fonemas ou sílabas dentro de um vocábulo, fenômeno conhecido como metátese (iorgute); com apagamento do r e alteamento vocálico (ioguti); com supressão de letra e apagamento do r (oguti) e, finalmente, com apagamento do r e apócope (iogut).

A respeito dos vocábulos *assombração, começa* e *resolvendo* que foram grafados, respectivamente, como *asombrasão, comessa* e *rezolvendu,* temos exemplos do emprego de letras que poderiam ser vistas como possibilidades de representação do mesmo som. Assim, essas formas divergentes são resultados da complexa relação entre sons e letras do sistema de escrita do português, que contribui para a dificuldade dos alunos participantes da pesquisa. Nesse sentido é possível notar certa reflexão sobre a ortografia por parte dos alunos uma vez que seus “erros” revelam contextos possíveis de representação e não opções casuais.

As formas divergentes decorrentes da junção ou segmentação vocabular revelam que os participantes não percebem claramente uma separação como há na escrita dos termos *de repente* e *por isso,* visto que essas expressões podem ser pronunciadas juntas como "*derepente"* e *"porisso".*

Os vocábulos *horror* e *vampiro* tiveram formas divergentes como *horor* e *vapiro* em que a primeira é grafada com apenas um *r* quando deveria ser usado o *rr*; já a segunda palavra não foi marcada com o *m,* pois foi utilizada somente a vogal para nasalizar. Sendo assim, foram cometidos desvios; este pertencente à categoria transcrição fonética, aquele oriundo do uso indevido de letras.

É válido ressaltar que algumas palavras, mesmo apresentando um número considerável de formas divergentes na atividade diagnóstica, não foram dispostas no gráfico por não ser utilizadas novamente na escrita final. Sendo assim, excluímos essas palavras por não termos subsídios que comprovassem o domínio da escrita ortográfica dessas palavras. O Quadro 19 apresenta as formas divergentes encontradas nas produções textuais depois da intervenção.

Quadro 19: Palavras com formas divergentes encontradas nas produções textuais após a intervenção.

1. TRANSCRIÇÃO FONÉTICA		
1.1 i/e	**1.4 Apagamento do r**	**1.4 Uso somente da vogal para marcar nasalização**
comfianti (confiante)	acende (acender)	lapada (lâmpada)
denti (dente)	domino (dormindo)	casado (cansado)
desesperu (desespero)	escova (escovar)	adou (andou)
distanti (distante)	esta (estar)	atro (antro)
igrasada (engraçada)	fica (ficar)	baguela (banguela)
interessanti (interessante)	fomula (fórmula)	cosegue (consegue)
fasi (face)	horro (horror)	assobraçao (assombração)
di (de)	iogute (iogurte)	repete (repente)
isquisito (esquisito)	maio (maior)	igrasada (engraçada)
	matelo (martelo)	grade (grande)
	mata (matar)	equanto (enquanto)
	mimi (mimir)	pesando (pensando)
	morado (morador)	sague (sangue)
1.2 u/o	mode (morder)	vapiro (vampiro)
certu (certo)	modia (mordia)	
emquantu (enquanto)	motais (mortais)	**1.6 Ditongação**
medu (medo)	parti (partir)	atrais, atraiz (atrás)

raiu (raio)	pavo (pavor)	assustadoura (assustadora)
musquitu (mosquito)	pica (picar)	apois (após)
vanpiru (vampiro)	predado (predador)	oreilhas (orelhas)
1.3 troca de u/l	propia (própria)	reispeita (respeita)
finau (final)		**1.7 Monotongação**
horriveu (horrível)		acordo (acordou)
inviziveu (invisível)		caxão (caixão)
legau (legal)		aplico (aplicou)
poutrona (poltrona)		escovo (escovou)
sinau (sinal)		posar (pousar)
		cavera (caveira)
		chego (chegou)
		fico (ficou)
2. USO INDEVIDO DE LETRAS		
2.1 s/ss; c/ss; c/ç; c/s; z/s; s/c; s/z	**2.2 troca de letras n/m**	**2.3 r/RR**
apareseu (apareceu)	andan (andam)	horor (horror)
acistindo (assistindo)	comfianti (confiante)	carreca (careca)
asistir, assisti (assistir)	conparecerem (comparecerem)	corendo (correndo)
açonbrada (assombrada)	assonbrante (assombrante)	ateroriza (aterroriza)
asustado (assustado)	assonbraçao (assombração)	garafa (garrafa)
asustadora (assustadora)	emtão (então)	corer (correr)
atrás (atraiz)	emquantu (enquanto)	moreu (morreu)
cabesa, cabessa (cabeça)	embora (embora)	terorista (terrorista)
cançada (cansada)	omde (onde)	teror (terror)
sena (cena)	quamdo (quando)	tera (terra)
serto (certo)	ruin (ruim)	
sidade (cidade)	vanpiru (vampiro)	
dentusso (dentuço)	temtou (tentou)	
comessa (começa)	temtando (tentando)	
comeso (começo)		**2.4 s/x**
comesou (começou)		esatamente (exatamente)
concegue (consegue)		prosimo (próximo)
conceguiu (conseguiu)		**2.5 x/ch**
asustadora (assustadora)		caicha (caixa)
igrasada, engrassada (engraçada)		caichão (caixão)
fis (fiz)		
fas (faz)		
fasi (face)		
horroso (horrorozo)		

sima (cima)		
dis (diz)		
diser (dizer)		
dezistindo (desistindo)		
esquizito (esquisito)		
ezatamente (exatamente)		
invensão (invenção)		
nassi (nasci)		
preguisozo (preguiçoso)		
prezença (presença)		
naris (nariz)		
pas (paz)		
veses (vezes)		
perçonagem (personagem)		
persebeu (percebeu)		
pudese (pudesse)		
3. HIPERCORREÇÃO		
3.1 l/u	**3.2 o/u**	**3.3 e/i**
batel (bateu)	saio (saiu)	encomodo (incômodo)
matol (matou)		
pegol (pegou)		
queimol (queimou)		
rezolvel (resolveu)		
tocol (tocou)		
4. JUNTURA OU SEGMENTAÇÃO VOCABULAR		
4.1 Hipersegmentação	**4.2 Hipossegmentação**	
a pavorado (apavorado)	anoite (a noite)	
a tenção (atenção)	aver (a ver)	
a tras (atrás)	decasa (de casa)	
a quela (aquela)	dinovo (de novo)	
	derrepente (de repente)	
	estacansado (está cansado)	
	lavai (lá vai)	
	muitotempo (muito tempo)	
	quasemorto (quase morto)	
5. ACRÉSCIMO OU SUPRESSÃO DE LETRAS		
5.1 Acréscimo de letras	**5.2 Supressão de letras**	
elicopitero (helicóptero)	orroroso (horroroso)	
	elicopitero (helicóptero)	
	tava (estava)	
	jugar (julgar)	
	refete (reflete)	

	vuto(vulto)	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No que se refere à categoria transcrição fonética, por exemplo, tivemos menos ocorrências de alteamento vocálico e monotongação mesmo aparecendo novos vocábulos na escrita dos alunos, o que significa afirmar que eles compreenderam as regras e dicas passadas durante as atividades de intervenção e estenderam para os novos vocábulos, porém nas categorias de uso indevido de letras e hipercorreção percebemos a recorrência das mesmas palavras com as respectivas formas divergentes já apresentadas na atividade diagnóstica.

Ainda que os casos de ditongação não fossem tão representativos como os de monotongação, eles foram contemplados durante a intervenção, mas observarmos que o número de ocorrências dessas formas divergentes se manteve em novos vocábulos diferentes dos apresentados na atividade diagnóstica. Já os casos de monotongação tiveram uma redução em torno de 40% (quarenta por cento).

No geral, identificamos uma redução de palavras da atividade diagnóstica para a atividade após a intervenção e quanto às formas divergentes houve uma diferença de 104 palavras a menos na última atividade, porém é preciso ressaltar que os problemas relacionados à ausência de acento gráfico, textos em monoblocos e problemas com os sinais de pontuação se mantiveram na mesma proporção. Essas questões não foram trabalhadas pelo fato de não fazer parte dos objetivos da pesquisa.

Ainda sobre as palavras escritas tanto na primeira atividade quanto na final, tivemos que excluir algumas formas divergentes seja pelo fato do tamanho da letra, seja pela dificuldade em compreender a caligrafia ou por ser um caso esporádico.

Os dados apresentados até o momento revelam a diferença de ocorrências de formas divergentes do grupo teste antes e depois da intervenção. A partir de agora, passaremos a analisar as diferenças nos números do grupo teste após a intervenção comparando com os dados do grupo controle.

6.3 ANÁLISE COMPARATIVA: GRUPO TESTE VERSUS GRUPO CONTROLE NA ATIVIDADE FINAL

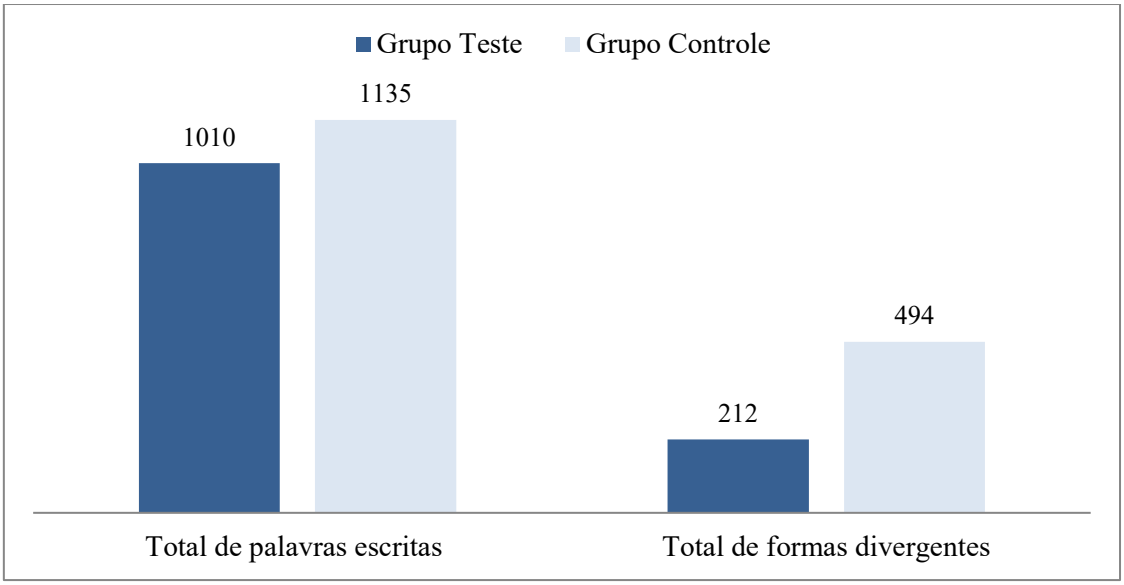
Para sabermos se as atividades propostas durante a intervenção pedagógica foram realmente eficientes, precisamos comparar os dados obtidos na atividade final do grupo teste com os dados do grupo.

Vale frisar que os dois grupos que participaram da pesquisa tiveram a forma de aplicação sempre equiparada, ou seja, eles assistiram ao curta-metragem exibido na televisão e, posteriormente, fizeram a produção textual no mesmo tempo determinado anteriormente e sem auxílio da professora, nem presença de material que pudessem consultar.

A fim de que pudéssemos comparar os dados, foram elaborados alguns gráficos que indicam os resultados da atividade final, o antes e o depois da intervenção do grupo teste e outros que comparam os dados da atividade final do grupo teste com os dados do grupo controle.

O Gráfico 9 traz a quantidade total de palavras escritas e o número de ocorrência de formas divergentes pelos grupos teste e controle na atividade final.

Gráfico 9: Quantitativo de palavras grafadas e formas divergentes na atividade final.

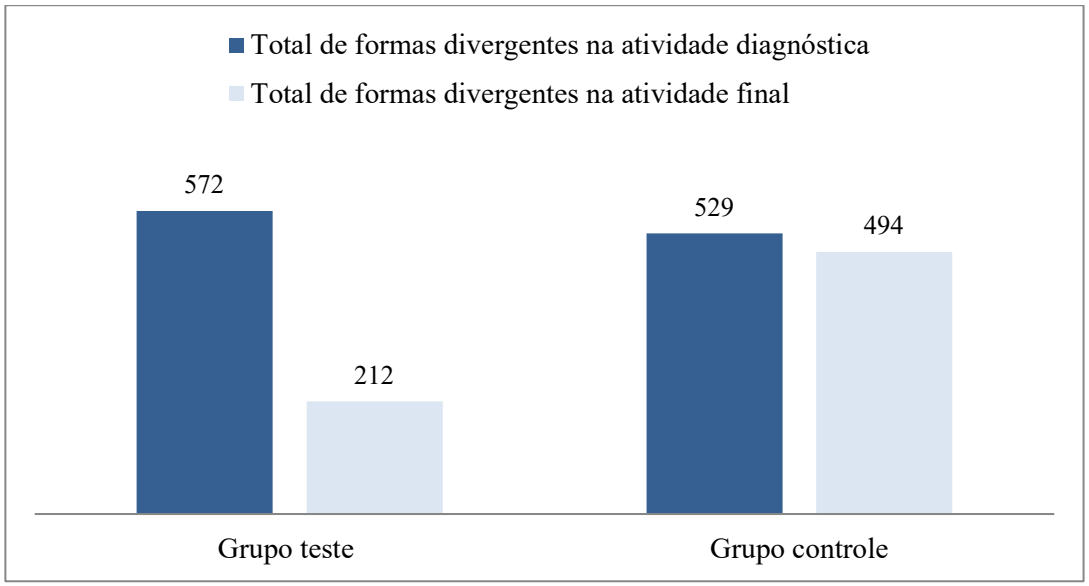


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Trazendo esses dados em porcentagem, o grupo teste apresentou cerca de 21% (vinte e um por cento) de formas divergentes na escrita; já o grupo controle teve um resultado próximo da atividade diagnóstica, ou seja, um número percentual de aproximadamente 43% (quarenta e três por cento).

Apesar de garantir as mesmas condições de produção textual, a diferença dos dados do grupo teste e do grupo controle é muito significativa, chegando a registrar uma diferença de mais de 50% de ocorrências de formas divergentes quando comparados os resultados. Esses dados podem ser confirmados quando visualizamos o Gráfico 10 que indica o total de ocorrências de formas divergentes obtidos tanto na atividade diagnóstica quanto na atividade final.

Gráfico 10: Quantitativo de ocorrências de formas divergentes no grupo teste e grupo controle na atividade final.

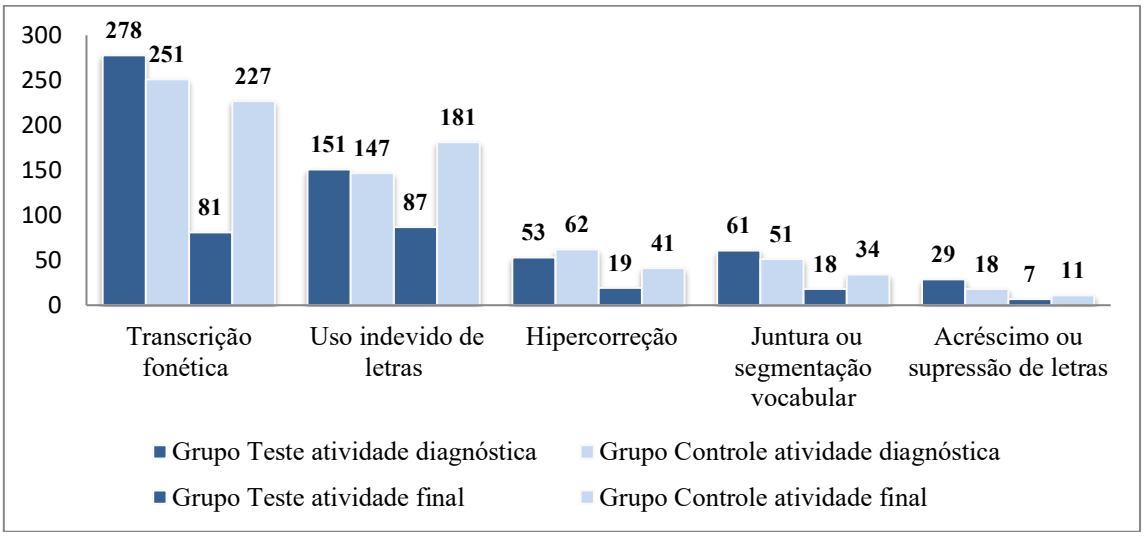


Fonte: elaborado pela professora.

O Gráfico 10 comprova o êxito das oficinas de intervenção baseadas nas ocorrências de formas divergentes encontradas nas produções textuais dos alunos participantes da pesquisa ao apresentar uma diferença de 282 ocorrências quando comparamos os resultados de uma turma que sofreu a intervenção e a outra que não passou pelas mesmas etapas.

Por fim, elaboramos o Gráfico 11 para contrastar o quantitativo de formas divergentes de cada categoria do grupo teste e controle tanto na atividade diagnostica quanto na atividade final.

Gráfico 11: Quantitativo de ocorrências de formas divergentes na atividade diagnóstica e atividade final



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao começarmos uma discussão sobre o Gráfico 13 na perspectiva evolutiva, ou seja, no modo como as formas divergentes foram se configurando desde a atividade diagnóstica até a atividade final após a intervenção e comparando esses dados com o grupo controle, a primeira constatação que fazemos diz respeito a uma nítida tendência à diminuição das formas divergentes em todas as categorias por parte do grupo teste.

Por ter sido a categoria com maior representatividade de ocorrências de formas divergentes e também a que teve uma redução considerável, iniciaremos essa análise a partir da categoria transcrição fonética. Verificamos que os números antes da intervenção representavam quase 49% (quarenta e nove por cento) da amostra total do grupo teste; 47,5% (quarenta e sete e meio por cento) no grupo controle e, após a intervenção, o grupo teste passou a apresentar aproximadamente 38% (trinta e oito por cento). Se considerarmos o total de palavras grafadas nas produções textuais já citadas nos Gráficos 1 e 9 e associarmos a esse gráfico, notamos que essas representações constituíam 20,57% da amostra total de palavras escritas do grupo teste; 21,27% no grupo controle e, após a intervenção, o grupo teste passou a apresentar somente 8% de formas divergentes provenientes dessa categoria, praticamente a metade da frequência observada na atividade diagnóstica ao passo que o grupo controle teve uma leve diminuição, representando 20%.

No que se refere ao uso indevido de letras, segunda categoria com maior representatividade de ocorrências de formas divergentes, a diminuição na frequência das alterações decorrentes das múltiplas possibilidades de representações teve uma média de 11% (onze por cento) do total de palavras escritas na atividade diagnóstica do grupo teste; cerca de 12% (doze por cento) do grupo controle e, depois das atividades interventivas, o grupo teste teve aproximadamente 8% (oito por cento) de ocorrências; já o grupo controle aumentou o número percentual ao marcar mais 15% (quinze por cento) de formas divergentes nessa categoria. Em comparação com as demais categorias, essa foi a que menos diminuiu, representando assim a dificuldade encontrada no sistema ortográfico: uma mesma letra pode representar vários sons, assim como um mesmo som pode ser representado por várias letras. Segundo Zorzi (1998, p.86), “quando isso acontece, os erros ortográficos podem estar refletindo um problema de opção, ou seja, dentre as letras possíveis para uma determinada representação, qual deve ser utilizada”.

A terceira categoria com maior índice de casos de formas divergentes pertence à categoria hipercorreção. Neste caso, essa categoria marcou quase 4% (quatro por cento) do total da amostra retirada do grupo teste na atividade inicial e, posteriormente, diminuiu para aproximadamente 2% (oito por cento) contrapondo aos 6% (seis por cento) do grupo controle

na atividade diagnóstica e mais de 3% na atividade final. Guardadas as devidas proporções, essa categoria, no grupo teste, apresentou uma diminuição nos dados após intervenção de quase três vezes menos do que a frequência observada na atividade diagnóstica. Assim, atribuímos essa redução dessa forma divergente ao fato de que os alunos tiveram uma análise mais acurada das situações em que determinadas convenções da ortografia são possíveis, diferenciando-as de outras que, mesmo semelhantes, não são suscetíveis de aplicação das mesmas regras. A titulo de exemplificação citamos os vocábulos *matol, mirol* e *queimol* retirados do quadro de amostras que, embora sejam pronunciadas com o fonema /**u**/são escritas com a letra **l**. Por outro lado, a palavra *saiu* , que também é pronunciada com /**u**/, não segue a mesma regra da anterior e é grafada com a letra **u**; já o vocábulo *legau,* é pronunciado também com /**u**/, mas é grafado com a letra **l,** ou seja, essas variações na escrita dos alunos são ocasionadas por situações que se assemelham. Vale ressaltar que essa foi a única categoria que o grupo controle apresentou mais formas divergentes do que o grupo teste na atividade diagnóstica.

A quarta categoria com maior número de ocorrências de formas divergentes foi a juntura ou segmentação vocabular, que registrou inicialmente quase 5% (cinco por cento) do total de amostra do grupo teste na atividade diagnóstica e, após a intervenção, registrou menos de 2% (dois por cento); porém, o grupo controle teve pouco mais de 4% (quatro por cento) na atividade diagnóstica e pouco diminuiu na atividade final, registrando 3% (três por cento). Nesta categoria, tivemos junções ou segmentações tanto na atividade inicial quanto na atividade final como, por exemplo, a junção dos vocábulos "*nacasa"* para "na casa", "*dinovo"* para "de novo" e "*derrepente"* para "*de repente",* refletindo assim os critérios que os participantes usam para analisar a fala. Isso ocorre porque, segundo Cagliari (1989, p. 142), "na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante". O autor ainda afirma que "às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação indevida, ou seja, uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta" como é o caso do exemplo mostrado no Quadro 7 "*a quela*" para "*aquela".*

A última categoria analisada no corpus dessa pesquisa foi o acréscimo ou supressão de letras que, embora se revelasse como uma dificuldade mais discreta, representando mais de 2% (cinco por cento) da amostra geral de formas divergentes encontradas nas produções textuais da atividade diagnóstica e, depois da intervenção, diminuiu para menos de 1% (um por cento), quase equiparando aos dados coletados no grupo controle, que teve pouco mais de 1% (um por cento) e reduziu para menos de 1% na atividade final. Conforme pudemos observar, as omissões ou acréscimos foram mais frequentes na representação de sílabas

compostas por CCV como é o caso do vocábulo *"reflete"* que foi grafado como *"refete",* ou seja, houve uma realização possível da lateral **/l/** em posição de coda silábica que provocou o apagamento após a vogal **/u/**. Neste caso, a lateral já vocalizada foi apagada e o que vemos é um ligeiro alongamento na pronúncia da vogal do núcleo da sílaba.

Portanto, neste gráfico 9, temos uma visão dos resultados das produções textuais analisadas anteriormente, e percebemos uma evidente queda na quantidade de ocorrências de formas divergentes dos alunos na atividade final em relação à atividade inicial, demonstrando assim um avanço na capacidade de escrita, no que tange o uso da ortografia oficial. Destacamos que esse resultado aconteceu graças ao empenho dos participantes na realização das atividades propostas e foi notório, a cada encontro, o desejo também por parte deles de compreenderem o funcionamento, mesmo que arbitrário, do sistema de escrita.

Não poderíamos concluir este capítulo sem falar um pouco sobre os acertos ortográficos vistos nas produções textuais dos alunos. Eles apresentaram poucas ocorrências que indicassem juntura ou segmentação vocabular e demonstram, de forma geral, um bom domínio sintático e em determinadas situações acentuam as palavras de forma correta.

Ao analisarmos as produções textuais da atividade final, verificamos mais acertos do que erros. A partir dessa constatação, é indubitável que os erros não são dificuldades insuperáveis ou representam a ausência de capacidade dos alunos, visto que grande parte das ocorrências encontradas na atividade diagnóstica foram sanadas, conforme o Quadro 20, que foi elaborado a partir de recortes retirados das produções textuais desses participantes.

Quadro 20: Recortes com acertos dos alunos na atividade final

	Recortes de alunos na atividade final
P10	a lombada esta queimada. ele liga a
P8	Só não sabia o que Esser ele pegou um pe tinha um esquilete bateu com o martelo na ele
P1	Certa vez um homem andou muito pelas rue
P4	De repente o pranga, caiu pois o comandeo Do porta olhou pela janela e
P13	"Perrapeu tonto" que o homem pego o homem pegou o Martelo e bate
P7	o mosquito deu limo pesado

P15	como o martelo não resolveu pegou o ve l Jogou no mosquito e depois de fazer mi
P12	Ele sente fome e vai até a gela ra tomar um iorcute iscorre
P8	tinha um esquilito bateudo com o martelo na x quando dava em bara e para ele batia,
P6	em seu nariz e comeu a sua seu ramou, ele acordo e espant

Ao observarmos os recortes apresentados neste quadro e os textos como um todo, verificamos que contêm uma quantidade de acertos superior aos erros e que esses acertos não são frutos do acaso, pois tanto os erros quantos os acertos pertencem a um processo de aprendizagem da escrita. Para Cagliari (1989), é necessário que o professor observe não só os erros, mas também os acertos e quanto aos erros eles são totalmente previsíveis e não poderão pesar tanto numa avaliação escrita.

CONSIDERACOES FINAIS

Durante o percurso realizado nesse estudo, vimos que a ortografia, por ser um conhecimento de tipo convencional e normativo, necessita de modelos sobre os quais os alunos possam refletir a partir de situações instigadoras e sistemáticas das características da nossa norma ortográfica. Assim, a aprendizagem da escrita ortográfica não acontece de forma passiva, ao contrário, ela acontece quando o aprendiz a processa ativamente, por isso é importante que desde o início desse processo seja esclarecido para o educando os aspectos que são regulares e os irregulares do sistema ortográfico.

Retomando ao que foi dito na introdução desta dissertação, essa pesquisa teve como objeto de estudo investigar quais são os principais processos fonético-fonológicos que se materializam nos textos escritos, produzidos por alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental que, mesmo avançando nas séries, apresentam dificuldade no domínio da escrita. Essa indagação surgiu a partir do contexto escolar em que, por muitas vezes, foram observadas diversas formas divergentes nas produções textuais espontâneas, determinando, portanto, um tratamento interpretativo e interventivo.

Para tanto, tomamos como base norteadora algumas hipóteses que foram confirmadas na atividade diagnostica, porém acreditávamos que as múltiplas representações de uma mesma letra seria a maior dificuldade dos alunos. Entretanto, essa hipótese foi refutada, apesar de apresentar um grande número de ocorrências, os dados levantados sinalizaram que a maioria de ocorrências de formas divergentes, eram decorrentes da transcrição fonética, ou seja, da influência da oralidade na escrita. Essa verificação nos faz supor que os alunos, em determinados momentos, desenvolvem estratégias para minimizar a dificuldade do uso indevido de letras que vai desde a seleção de palavras cuja grafia eles já dominam a consultar colegas e professores sobre como escrever corretamente a palavra. Esse ato de recorrer ao professor para perguntar sobre como determinada palavra é grafada aconteceu várias vezes durante a intervenção que, às vezes era dita a forma correta e outras estimulávamos o uso do dicionário a fim de que pudessem ajudá-los em outros momentos de dúvida.

Ainda sobre os dados obtidos e classificados como formas divergentes oriundas da categoria transcrição fonética, observamos o grande número de ocorrências de segmentos passíveis de serem suprimidos na escrita dos alunos, uma vez que eles não são foneticamente realizados. Dentre os casos mais vistos, destacamos o apagamento do /r/. O contexto em que essa letra aparece contribui para que haja a supressão de ordem fonética materializada na escrita dos alunos participantes.

No que tange às formas divergentes advindas do uso indevido de letras, observamos que a maior ocorrência de palavras com desvios ortográficos acontecem devido às múltiplas representações do fonema /s/. Nesse sentido, é indubitável que o motivo dessa dificuldade tem estreita relação com o número de letras que pode representá-lo graficamente e, ao analisarmos os dados dessa categoria, encontramos até cinco letras para representar esse fonema.

A respeito das ocorrências pertencentes à categoria denominada hipercorreção, verificamos que esses casos são provenientes do conhecimento que o aluno tem da forma escrita de algumas palavras e que essas palavras possuem pronúncias diferentes. Ao reconhecer essa possibilidade na língua, o aluno passa a construir hipóteses de grafia na busca de empregar casos já vistos em novas palavras e a partir dessa percepção começam a grafar "matol", para "matou" e outros exemplos já mostrados nesse trabalho.

Sobre as ocorrências relacionadas à categoria juntura vocabular ou segmentação, verificamos que são casos gerados pela instabilidade na segmentação, pois uma mesma cadeia significante, em determinados momentos, podem ser segmentadas de acordo com a convenção ortográfica e em outros momentos isso não ocorre. Sendo assim, o aluno formula hipóteses que ora abarcam sua percepção de aspectos prosódicos da fala, ora sua percepção de padrões da ortografia convencional. Podemos afirmar que esses dados revelam as compreensões e tentativa de representação de um sujeito que entende a eficácia da escrita com seus usos e funções.

Referente aos casos de acréscimo de letras que vimos, destacamos como repetitivo a epêntese do /i/, fenômeno que está condicionado pela presença de uma consoante chiante posterior a essa vogal como, no exemplo, "*nois"* para "*nós",* ou ainda a intenção de conservar o padrão silábico CV conforme vimos no vocábulo *"opição"* para "*opção"*. Mesmo que os casos de acréscimo de letras não fossem tão representativos, mereceram a nossa atenção, pois eles revelaram, na escrita dos estudantes, uma marca de variação linguística que é estigmatizada socialmente. Nesse sentido, é salutar que o professor conduza essas ocorrências de tal modo que possa fazer intervenção sem estigmatizar aquela variação utilizada pelo aluno, mas apresentando outra variante que deverá ser utilizada quando for exigido o uso da norma culta. Sobre isso, Cagliari (1989, p. 35) nos diz que "a língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação ao seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente".

Destacamos que houve outros problemas nos textos analisados dos alunos-participantes tanto antes quanto após a intervenção, tais como: ausência de acentuação gráfica

ou acentuação gráfica indevida, muitos textos em monoblocos, letras maiúsculas no meio de frases sem que tivesse motivação para tal escrita. Esses dados, caso tivessem sido contabilizados, aumentariam muito o quantitativo de formas divergentes, porém, devido ao curto período para a intervenção, optamos por trabalhar somente as que tivessem motivações fonético-fonológicas.

Numa perspectiva holística do problema, consideramos como um forte aliado do professor para tornar mínimas as dificuldades de escrita dos alunos o vasto acesso aos mais variados gêneros textuais. Nesse sentido, Cagliari (1989, p. 148) ratifica essa ideia ao afirmar que "a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. [...] O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura". Assim, defendemos a ideia de que o professor precisa priorizar, durante as aulas de língua portuguesa, a leitura de textos diversos, pois a maior parte dos problemas enfrentados pelos alunos é decorrente de problemas de leitura.

Um ponto que precisa ser comentado diz respeito à experiência da proposta de intervenção, exigência do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Esse foi um momento ímpar não só para refletir sobre a minha prática docente, mas também para buscar soluções que pudessem modificar uma realidade que há muito tempo me angustiava. As nossas atribuições como docente, muitas vezes, fazem com que nos preocupemos muito mais em vencer os conteúdos que precisam ser trabalhados até o término do ano letivo do que atentarmos para as necessidades e dificuldades da nossa clientela e o que não falta é objeto a ser pesquisado.

A partir do momento em que elegemos o nosso objeto de pesquisa, organizamos duas atividades diagnósticas que pudessem comprovar a existência do problema. Com o resultado em mãos, buscamos teorias que explicassem tais fenômenos e, posteriormente, pensamos em atividades a serem utilizadas na proposta de intervenção com a meta de minimizar a ocorrência de formas divergentes. Durante a aplicação dessa proposta, foi notório que a maioria dos alunos também se incomodava com as dificuldades de domínio do sistema ortográfico. Por várias vezes, eles questionavam sobre a grafia de determinadas palavras e relatavam como eles achavam que tal palavra era grafada.

Ao analisarmos os dados após a intervenção, percebermos o quão significativo foi o trabalho realizado em quase três meses com uma distribuição de aulas que abarcasse a intervenção sem que houvesse prejuízos em relação aos conteúdos determinados pela grade curricular do respectivo ano escolar. Os alunos conseguiram reduzir consideravelmente os números de ocorrências de todas as categorias trabalhadas, a saber: transcrição fonética, uso

indevido de letras, hipercorreção, juntura ou segmentação vocabular e acréscimo ou supressão de letras. Esse resultado levou-nos à reflexão da importância de realizamos trabalhos que atendam às necessidades dos alunos, elevem a autoestima e desenvolva a autonomia a fim de prosseguir com êxito nos estudos.

Enfatizamos que a participação e o empenho dos alunos em todas as atividades propostas contribuíram para o resultado obtido. Mesmo que tenhamos apresentado alguns aspectos ortográficos que não sofreram redução conforme a nossa meta, visualizamos esse resultado como um novo ciclo de pesquisa-ação, até porque outras formas divergentes não foram trabalhadas nessa proposta, por necessitarmos de mais tempo de trabalho.

Dentre ações propostas durante a intervenção, destacamos o acompanhamento do caderno de ortografia e os jogos da "trilha ortográfica" como elementos importantes que contribuíram significativamente no processo de ensino de ortografia. Embora não sejam práticas inovadoras, destacamos que o caráter lúdico dos jogos, por ser fonte de prazer e diversão, fizeram com que tivéssemos uma ótima aceitação. Já o caderno de ortografia permitiu acompanhar a escrita e reescrita de palavras cuja grafia estava em desacordo com a norma culta. Isso nos leva a crer que a inserção de pequenas ações nas nossas práticas pedagógicas é muito eficaz se bem planejadas e executadas.

Revendo toda a trajetória desse percurso de pesquisa, ratificamos a importância do PROFLETRAS ao proporcionar aos mestrandos uma oportunidade de unificar a teoria e prática, bem como refletir sobre a sua prática pedagógica. Cremos que esse momento de reflexão sobre a nossa prática impactará positivamente e diretamente na sala de aula. É indubitável que, a partir do momento em que o professor deixa de seguir certos padrões cristalizados em seu fazer, entra em contato com novas teorias, discute novas perspectivas de trabalho, ele terá, sem dúvida, melhores condições de identificar as dificuldades e buscar a solução para os problemas encontrados no cotidiano escolar. Isso pode ser visto nas palavras usadas por Cagliari (1989) ao afirmar que quanto mais o professor tiver consciência de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, "mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais" (CAGLIARI, 1989, p. 9).

É válido ressaltar que a atenção dada às formas divergentes não deve ser restrita somente à fase de alfabetização, pois, conforme vimos em nossa análise e em outras pesquisas já realizadas, os "erros" também são recorrentes em outras etapas do ensino básico, ou seja, os alunos estão avançando nas etapas escolares sem ter consolidado as particularidades da modalidade oral e escrita da língua. Cagliari (1989, p. 33) reforça essa colocação ao dizer que

“o aprendizado da escrita e da leitura não termina no final da primeira série nem do primeiro grau. Há tantas coisas a respeito de escrita e leitura, e de dificuldades tão variadas, que se torna conveniente o seu ensino ao longo de todos os anos de estudo”.

Não poderemos encerrar essas considerações sem citar a necessidade de investir na formação continuada dos professores alfabetizadores, uma vez que eles precisam dominar os conhecimentos sobre a fonética e a fonologia para que possam estar mais preparados para lidar e minimizar as formas divergentes na escrita dos alunos.

Concluímos esse estudo afirmando que o professor, especialmente, o de língua portuguesa precisa se atentar às produções textuais dos seus alunos e buscar não apenas corrigir os “erros”, mas direcionar os caminhos para que o aprendiz, por meio de ações mediadoras, possa se inserir nas diversas práticas que a sociedade lhe impõe. Assim, é fundamental o professor ofereça oportunidades de leitura aos alunos e as diversas formas de letramento, até que eles próprios descubram o caminho que os conduzam ao desenvolvimento das suas habilidades. Esperamos, assim, que esta pesquisa contribua para a melhoria do ensino ortografia da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houssais da Língua Portuguesa**. 3ª ed. – São Paulo: Publifolha, 2010.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 2. ed. São Paulo: Corte, 1994.

BISOL, Leda. **Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro.** 3ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).** Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/ Acesso em: fev. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Fonética: uma entrevista com Luiz Carlos Cagliari**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 4, n. 7, agosto de 2006. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]

CARRAHER, Terezinha N. **Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português. Isto se aprende com o ciclo básico**. Projeto Ipê. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação – CENP, 1990.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis: ed. Vozes. 2004.

CÂMARA JR, J. M. Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. In: **Dispersos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

HERNANDORENA, Camen Lúcia Matzena. Introdução à teoria fonológica. In Bisol, Leda (Org.). Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 11 a 74

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

MORAIS, Arthur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema de Escrita.** Ceale: UFMG, 2005

_____. Processos fonológicos. In: Cagliari, Luiz Carlos. **Análise Fonológica: Introdução à teoria e à prática, com especial atenção para o modelo fonêmico**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002, p. 99-115.

REGO, Lúcia Lins Brownw. **O aprendizado da norma ortográfica**. In: SILVA, A. et al. Ortografia na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.

SILVA, Thaís Cristófaro. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

TENANI, L. **Letramento e segmentações não-convencionais de palavras**. In: TFOUNI, L. V. (Org.). Letramento, escrita e leitura: Questões Contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 229-243.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Atividade usada como diagnóstico e final

Escola Municipal Marlei Terezinha Pretto
Aluno: _____
Série: _____ Turma: _____ Turno: _____

Questões que os alunos responderão antes da exibição do filme.

1. Observe a capa do filme que você irá assistir. O que você sente ao visualizar essa imagem? Cite até 10 palavras que expressem o seu sentimento.

_____

_____

2. Observe a capa. Descreva as principais características físicas do personagem.

_____

_____

Questões que os alunos responderão após a exibição do filme.

3. O título do filme é "A noite do vampiro". Quando você leu o título, o que você imaginou que seria retratado? Isso se confirmou após a exibição? Justifique sua resposta.

_____

_____

_____

PRODUÇÃO TEXTUAL

O vídeo que você acabou de assistir não possui falas. Dessa forma, a sua missão é recontar essa história. Lembre-se dos detalhes de cada cena e não se esqueça de descrever o cenário e as ações do personagem. Os títulos de cada cena estão expostos na sequência abaixo.

1. São Paulo- metrópole caótica e assustadora...
2. Terra do medo e do desespero...
3. Lar da pizza de brócolis com catupiry
4. O vampiro volta a sua morada
5. Escondido no seu antro malévolo, o monstro entrega-se a sua rotina noturna de horrores...
6. Chega a hora de mimir
7. O predador se aproxima sedento de sangue
8. “Mas nem doeu!”

APÊNDICE 2: Quantitativo de ocorrências de formas divergentes encontradas nas produções textuais por participante antes e após a intervenção

Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 17	Transcrição fonética: 6
1	Uso indevido de letras: 13	Uso indevido de letras: 9
	Hipercorreção: 3	Hipercorreção: 2
	Juntura ou segmentação vocabular: 4	Juntura ou segmentação vocabular: 1
	Acréscimo ou supressão de letras: 0	Acréscimo ou supressão de letras: 0
	Total de palavras escritas: 72	Total de palavras escritas: 56
	Total de formas divergentes: 37	Total de formas divergentes: 18
Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 21	Transcrição fonética: 7
2	Uso indevido de letras: 8	Uso indevido de letras: 2
	Hipercorreção: 4	Hipercorreção: 0
	Juntura ou segmentação vocabular: 3	Juntura ou segmentação vocabular: 1
	Acréscimo ou supressão de letras: 5	Acréscimo ou supressão de letras: 2
	Total de palavras escritas: 77	Total de palavras escritas: 62
	Total de formas divergentes: 41	Total de formas divergentes: 12
Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 14	Transcrição fonética: 2
3	Uso indevido de letras: 6	Uso indevido de letras: 2
	Hipercorreção: 4	Hipercorreção: 0
	Juntura ou segmentação vocabular: 3	Juntura ou segmentação vocabular: 1
	Acréscimo ou supressão de letras: 0	Acréscimo ou supressão de letras: 0
	Total de palavras escritas: 71	Total de palavras escritas: 59
	Total de formas divergentes: 27	Total de formas divergentes: 5
Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 19	Transcrição fonética: 7
4	Uso indevido de letras: 14	Uso indevido de letras: 5
	Hipercorreção: 3	Hipercorreção: 0
	Juntura ou segmentação vocabular: 5	Juntura ou segmentação vocabular: 1
	Acréscimo ou supressão de letras: 3	Acréscimo ou supressão de letras: 0
	Total de palavras escritas: 79	Total de palavras escritas: 85
	Total de formas divergentes: 44	Total de formas divergentes: 13
Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 15	Transcrição fonética: 3
5	Uso indevido de letras: 9	Uso indevido de letras: 6
	Hipercorreção: 0	Hipercorreção: 0
	Juntura ou segmentação vocabular: 3	Juntura ou segmentação vocabular: 0
	Acréscimo ou supressão de letras: 0	Acréscimo ou supressão de letras: 0
	Total de palavras escritas: 81	Total de palavras escritas: 54
	Total de formas divergentes: 27	Total de formas divergentes: 9

Participante	Atividade diagnóstica:	Após a intervenção:
	Transcrição fonética: 12	Transcrição fonética: 2
6	Uso indevido de letras: 4	Uso indevido de letras: 0
	Hipercorreção: 3	Hipercorreção: 0
	Juntura ou segmentação vocabular: 3	Juntura ou segmentação vocabular: 0
	Acréscimo ou supressão de letras: 0	Acréscimo ou supressão de letras: 0
	Total de palavras escritas: 79	Total de palavras escritas: 64
	Total de formas divergentes: 22	Total de formas divergentes: 2
Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 15	Transcrição fonética: 4
7	Uso indevido de letras: 9	Uso indevido de letras: 5
	Hipercorreção: 5	Hipercorreção: 2
	Juntura ou segmentação vocabular: 3	Juntura ou segmentação vocabular: 1
	Acréscimo ou supressão de letras: 0	Acréscimo ou supressão de letras: 0
	Total de palavras escritas: 71	Total de palavras escritas: 58
	Total de formas divergentes: 32	Total de formas divergentes: 12
Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 17	Transcrição fonética: 6
8	Uso indevido de letras: 11	Uso indevido de letras: 2
	Hipercorreção: 7	Hipercorreção: 1
	Juntura ou segmentação vocabular: 4	Juntura ou segmentação vocabular: 0
	Acréscimo ou supressão de letras: 4	Acréscimo ou supressão de letras: 1
	Total de palavras escritas: 72	Total de palavras escritas: 45
	Total de formas divergentes: 43	Total de formas divergentes: 10
Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 19	Transcrição fonética: 7
9	Uso indevido de letras: 5	Uso indevido de letras: 1
	Hipercorreção: 4	Hipercorreção: 0
	Juntura ou segmentação vocabular: 5	Juntura ou segmentação vocabular: 1
	Acréscimo ou supressão de letras: 3	Acréscimo ou supressão de letras: 0
	Total de palavras escritas: 78	Total de palavras escritas: 47
	Total de formas divergentes: 36	Total de formas divergentes: 9
Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 22	Transcrição fonética: 8
10	Uso indevido de letras: 13	Uso indevido de letras: 11
	Hipercorreção: 3	Hipercorreção: 1
	Juntura ou segmentação vocabular: 5	Juntura ou segmentação vocabular: 1
	Acréscimo ou supressão de letras: 2	Acréscimo ou supressão de letras: 0
	Total de palavras escritas: 76	Total de palavras escritas: 49
	Total de formas divergentes: 45	Total de formas divergentes: 21
Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 16	Transcrição fonética: 4
11	Uso indevido de letras: 6	Uso indevido de letras: 6

	Hipercorreção: 4	Hipercorreção: 0
	Juntura ou segmentação vocabular: 2	Juntura ou segmentação vocabular: 1
	Acréscimo ou supressão de letras: 0	Acréscimo ou supressão de letras: 0
	Total de palavras escritas: 89	Total de palavras escritas: 58
	Total de formas divergentes: 28	Total de formas divergentes: 11
Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 15	Transcrição fonética: 2
12	Uso indevido de letras: 6	Uso indevido de letras: 5
	Hipercorreção: 0	Hipercorreção: 0
	Juntura ou segmentação vocabular: 3	Juntura ou segmentação vocabular: 0
	Acréscimo ou supressão de letras: 0	Acréscimo ou supressão de letras: 0
	Total de palavras escritas: 63	Total de palavras escritas: 61
	Total de formas divergentes: 24	Total de formas divergentes: 7
Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 16	Transcrição fonética: 9
13	Uso indevido de letras: 15	Uso indevido de letras: 12
	Hipercorreção: 9	Hipercorreção: 8
	Juntura ou segmentação vocabular: 5	Juntura ou segmentação vocabular: 4
	Acréscimo ou supressão de letras: 6	Acréscimo ou supressão de letras: 2
	Total de palavras escritas: 94	Total de palavras escritas: 87
	total de formas divergentes: 51	Total de formas divergentes: 35
Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 19	Transcrição fonética: 11
14	Uso indevido de letras: 11	Uso indevido de letras: 12
	Hipercorreção: 3	Hipercorreção: 5
	Juntura ou segmentação vocabular: 4	Juntura ou segmentação vocabular: 4
	Acréscimo ou supressão de letras: 6	Acréscimo ou supressão de letras: 2
	Total de palavras escritas: 89	Total de palavras escritas: 64
	Total de formas divergentes: 43	Total de formas divergentes: 34
Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 16	Transcrição fonética: 3
15	Uso indevido de letras: 6	Uso indevido de letras: 2
	Hipercorreção: 0	Hipercorreção: 0
	Juntura ou segmentação vocabular: 4	Juntura ou segmentação vocabular: 1
	Acréscimo ou supressão de letras: 0	Acréscimo ou supressão de letras: 0
	Total de palavras escritas: 97	Total de palavras escritas: 72
	Total de formas divergentes: 26	Total de formas divergentes: 6
Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 12	Transcrição fonética: 0
16	Uso indevido de letras: 7	Uso indevido de letras: 1
	Hipercorreção: 1	Hipercorreção: 0
	Juntura ou segmentação vocabular: 2	Juntura ou segmentação vocabular: 1
	Acréscimo ou supressão de letras: 0	Acréscimo ou supressão de letras: 0

	Total de palavras escritas: 87	Total de palavras escritas: 67
	Total de formas divergentes: 22	Total de formas divergentes: 2
Participante	**Atividade diagnóstica:**	**Após a intervenção:**
	Transcrição fonética: 13	Transcrição fonética: 0
17	Uso indevido de letras: 8	Uso indevido de letras: 5
	Hipercorreção: 0	Hipercorreção: 0
	Juntura ou segmentação vocabular: 3	Juntura ou segmentação vocabular: 0
	Acréscimo ou supressão de letras: 0	Acréscimo ou supressão de letras: 0
	Total de palavras escritas: 76	Total de palavras escritas: 53
	Total de formas divergentes: 24	Total de formas divergentes: 5

APÊNDICE 3: Quadro de formas divergentes realizadas pelo grupo teste
Observação: O número na frente da palavra indica a quantidade de ocorrência de cada forma divergente

Palavras grafadas	**Formas divergentes e número de ocorrências**
Acabou	acabo (3), a cabo (2)
Acender	asende (2), aceder (1)
acendia	assendia (1)
acertando	asertano (1)
acidente	a sidete (1), assidente (2), açidente (1), assidenti (1)
acontecendo	a contecendo (2)
acordar	acorda (2)
Acordou	acordo (2)
alguma	algoma (1)
amanhece	amanhese (2), amanhessi (1)
amargurado	amagurado (2), amaguradu (1)
Amassada	amaçada (2)
Amassar	amaça (1)
andou	adou (2), ado (1)
Antes	amtes (2)
ao	au (1)
Apagar	apaga (1)
aproximava	aprosimava (1)
Arrancou	aranco (2), araco (1), arranco (2)
Arregalado	aregaladu (1), arregaladu (1)
árvore	arvori (1), avori (1)
assim	asin (1)
Assistir	assisti (1)
assistiu	assistio (2), acistio (1)
assitio	Acitio
assombração	asobração (2), assonbração (1), asombrasão (1)
arrepio	Arrepiu
assombrado	assobrado (1), assombradu (1)
Assustador	asustado (1), assustado (1)
Assustar	asustar (1)
assustou	assusto (1)
Até	a ter (1), a te (1)
aterrorizado	a terorizado (1)
atirou	atirol (1), a tirou (2)
balançar	balança (1), balamçar (1)
Banco	bamco (1), bancu (2)
bebendo	bebeno (2)
beber	bebe (1)

beira	bera (4)
botou	botol (3)
cabeça	cabza (1), cabesa (1)
ventilador	vemtilador (1)
Cabelo	cablu (1), cabelu (2)
cada vez	cadaves (1), cadaveis (1)
caixão	cachão (1)
Calado	caladu (1)
cansado	canssado (1), cançado (2), casadu (1)
Causou	casol (2), calsol(1), caso (1)
caveira	cavera (3)
certa	serta (2)
certa vez	certaveis (3)
certeza	serteza (2)
chegou	chego (2)
cidade	sidade (3)
com	con (2)
com certeza	concerteza (2), conserteza (2)
começa	comesa (2), coneça (1), comessa (2)
começou	comesol (2)
começou	começo (2)
Cômico	comicu (1)
comum	comun (1)
confunde	confundi (1)
conseguia	conceguia (1)
conseguiu	conseguio (1), comseguil (1)
conseguiu	comseguil
cozinha	cosinha (3)
cumpridas	cunpridas (1)
Curtir	curti (2)
de frente	denfrente (1), difrenti
de novo	dinovo (2), dinovu (1)
de repente	derrepente(3), direpente (2)
de tudo	ditudo(2)
decidiu	decidi (1), descidiu (1), dessidiu (1)
Deitar	detar(1), deita (2)
dele	deli (3)
Dentes	dentis (2)
dentuço	dentusso (3)
depois	depos (1), de pois (2)
Derrete	derete (1)
Desespero	Dsespero (1)
desperta	disperta (1), desperta (3)

Destruindo	Dstroindo (1), destroindu (1), distruindu (1)
diante	dianti (2), diamte (1)
dormir	domi (1), dormi (1), dornir (1)
é lá	ela (1)
Ele	eli (3)
Em	en (1)
em casa	emcasa (3)
embora	enbora (1), em bora (1)
emocionante	e mocionante (1)
engano	ingano (1), enganu (2)
engraçadas	ingraçadas (1)
engraçado	engrasado (1), emgraçado (1) igrassadu (1)
enormes	inomes (1), enomis (1)
entendeu	entende (2)
entrega	intrega (1)
entrou	entro (1)
enxerga	incherga (1)
escuro	escuru (2), escurro (1)
Estava	tava (6)
exagero	esagero (3)
fácil	faciu (2), fasil (1)
fazer	faze (2)
fechou	feichou (2)
fez	feis (1)
ficar	fica (3)
ficou	ficol (3)
filme	filne (1)
fio dental	fiodental (1)
Fome	fomi (1)
fumaça	fomaça (2)
funcionou	fucionol (1)
ganhou	ganho (2)
Gelado	geladu (1)
grave	gravi (1)
hoje	hoji (2)
homem	homen (1), homi (1)
horror	horro (1), horor (1), orror (2), orro (1)
igual	ingual (1)
imaginação	imaginasão (2), imaginassão(1)
imaginei	inaginei (1)
inseticida	enseticida (1), insetisida (1)
inseto	inceto (2)
inteligência	iteligencia (1), iteligemsia (2)

intenso	inteso (1), iteso (1), intensu (1)
interpretar	interpreta (1)
iogurte	iogute(2), iorgute(1), ioguti (1), oguti (1), iogut (1)
jogar	joga (1)
jogou	jogo (1)
lâmpada	alampada (1)
lâmpada	lanpada (1), lapada (3)
Leito	leto (1), leitu (2)
levantou	levanto (1)
ligar	liga (1)
Ligou	ligo (2)
Magro	magru (2)
malévolo	malevolu (1)
martelada	matelada (1)
martelo	martelu (1), matelo (1)
Matar	mata (1)
matou	matol (1)
mesmo	nesno (1)
metrópole	netropole (1), metropoli (2)
Meu	neu (1)
mirou	mirol (1)
monstro	mostro (2)
morada	morrada (1)
mosquito	nos quito (1), musquito (2)
mostra	nostra (1)
movimentando	novinetanu (1)
Mudo	mudu (2)
muito	muitu (3)
na casa	Nacasa
Não	nãu (1)
nariz	naris (1)
nasce	nase (1), nassi (1)
No	nu (1)
Noite	noiti (2)
normal	normau (1)
nós	nois (2)
óculos	ocolos (1), oculus (2), ocu luz (1)
Opção	Opição (1)
Osso	oço (2), ossu (1)
para a cama	pracama (2)
Parou	paro (2), paro (1)
passasse	pasase (1)
passear	passia (1)

Passou	passo (1), passol (2)
Paz	pas (3)
pegar	pega (1)
pegou	pego (1)
percebe	pesebe (1)
perceber	perseber (1)
percebeu	percebe (1)
pernilongo	penilongo (1)
perseguição	perceguição (1)
perseguir	pesegui (1)
personagem	personagen (1)
pessimo	pecimo (2), pesimu (2)
pior	pio (2)
pobre coitado	pobicoitado (1)
poltrona	poutrona (1)
por cima	porcima (2), porsima (1)
por isso	porisso(4), poriço (1)
possuía	poçuia (1)
pousou	pouso (1)
predador	predado (2) pre dado(1)
Preto	pretu (1)
pudesse	podesse (1)
quando	quado (1)
queima	quema (1)
queimado	quemado (1)
queixo	quexo (1), quecho (1), quexu (2)
resolvendo	resouvendo (2), rezolvendu (1), rezolveno (1), resouvendu (1)
resolveu	resouveu (2), resoveu(1)
respeita	Respita
respirar	respira (1)
risadas	rizadas (2)
rondando	romdando (1)
ruim	rui (ruim)
Saindo	saido (2), saindu (1)
Sala	çala (1)
sangue	sague (3), sangui (1)
se preparou	sipeparou (2)
seguida	siguida (1), ceguida (2)
seguinte	ceguite (1)
sem	sen (1)
Sempre	senpre (2)
sensação	sencação (1), sençação (2)

sentou	sento (1)
sim	sin (1)
sofrimento	sofimento (1)
Sol	sou (1)
Solidão	solidau (1)
sombra	sobra (2), sonbra(1)
sozinho	sosinho (2), sosinhu (1)
sugar	suga (1)
Talvez	tau veis (2)
também	tanben (1), tabem (1)
Tentar	tenta (1)
tentou	tetou (1)
terminar	termina (1)
terrível	teriveu (2), terrivi (1), teriveo (1)
terror	terro (1), tero (1)
timidez	temideis (1)
tipo assim	tipoassin (3)
tocou	tocol (3)
tomar	toma (1)
Tonto	toto (1)
triste	tristi (2)
tristeza	tristesa (1)
Um	un (1)
uma vez	Umavez
vampiro	vapiro (2), vanpiru (1), vapiru (2)
veio	vei (2)
vez	ves (1)
vezes	vesis (1)
vida dele	vidadele (2)
vingança	vigassa (1), vingassa (1)
vingar	vinga (1)
vingativo	vigativo (1), vigativu (1)
Viu	vio (1), vil (2)
viu	vio (1)
volta	vouta (1)
voltar	volta(1), vouta (1)
voltou	vouto (1)
vulto	vuto (1)

APÊNDICE 4 : Quadro de formas divergentes realizadas pelo grupo controle
Observação: O número na frente da palavra indica a quantidade de ocorrências de cada forma divergente.

Palavras grafadas	**Formas divergentes e número de ocorrência**
Acabou	acabo (3), a cabo (2)
Acender	asende (2), aceder (1)
acendia	assendia (1)
acertando	asertano (1)
acidente	a sidete (1), assidente (2), açidente (1), assidenti (1)
acontecendo	a contecendo (2)
acordar	acorda (2)
Acordou	acordo (2)
alguma	algoma (1)
amanhece	amanhese (2), amanhessi (1)
amargurado	amagurado (2), amaguradu (1)
amassada	amaçada (2)
Amassar	amaça (1)
andou	adou (2), ado (1)
Antes	amtes (2)
ao	au (1)
Apagar	apaga (1)
aproximava	aprosimava (1)
Arrancou	aranco (2), araco (1), arranco (2)
arregalado	aregaladu (1), arregaladu (1)
árvore	arvori (1), avori (1)
assim	asin (1)
Assistir	assisti (1)
assistiu	assistio (2), acistio (1)
a lâmpada	alanpada (1)
assombração	asobração (2), assonbração (1), asombrasão (1)
arrepio	Arrepiu
assombrado	assobrado (1), assombradu (1)
assustador	asustado (1), assustado (1)
Assustar	asustar (1)
assustou	assusto (1)
Até	a ter (1), a te (1)
aterrorizado	a terorizado (1)
atirou	atirol (1), a tirou (2)
balançar	balança (1), balamçar (1)
Banco	bamco (1), bancu (2)
Bebendo	bebeno (2)
beber	bebe (1)

beira	bera (4)
botou	botol (3)
cabeça	cabza (1), cabesa (1)
ventilador	vemtilador (1)
Cabelo	cablu (1), cabelu (2)
cada vez	cadaves (1), cadaveis (1)
caixão	cachão (1)
Calado	caladu (1)
cansado	canssado (1), cançado (2), casadu (1)
Causou	casol (2), calsol(1), caso (1)
caveira	cavera (3)
certa	serta (2)
certa vez	certaveis (3)
certeza	serteza (2)
chegou	chego (2)
cidade	sidade (3)
com	con (2)
com certeza	concerteza (2), conserteza (2)
começa	comesa (2), coneça (1), comessa (2)
começou	comesol (2)
começou	começo (2)
Cômico	comicu (1)
comum	comun (1)
confunde	confundi (1)
conseguia	conceguia (1)
conseguiu	conseguio (1), comseguil (1)
conseguiu	comseguil
cozinha	cosinha (3)
cumpridas	cunpridas (1)
Curtir	curti (2)
de frente	denfrente (1), difrenti
de novo	dinovo (2), dinovu (1)
de repente	derrepente(3), direpente (2)
de tudo	ditudo(2)
Decidiu	decidi (1), descidiu (1), dessidiu (1)
Deitar	detar(1), deita (2)
dele	deli (3)
Dentes	dentis (2)
dentuço	dentusso (3)
depois	depos (1), de pois (2)
Derrete	derete (1)
desespero	dsespero (1)
desperta	disperta (1), desperta (3)

destruindo	dstroindo (1), destroindu (1), distruindu (1)
diante	dianti (2), diamte (1)
dormir	domi (1), dormi (1), dornir (1)
é lá	ela (1)
Ele	eli (3)
Em	en (1)
em casa	emcasa (3)
Embora	enbora (1), em bora (1)
emocionante	e mocionante (1)
engano	ingano (1), enganu (2)
engraçadas	ingraçadas (1)
engraçado	engrasado (1), emgraçado (1) igrassadu (1)
enormes	inomes (1), enomis (1)
entendeu	entende (2)
entrega	intrega (1)
entrou	entro (1)
enxerga	incherga (1)
escuro	escuru (2), escurro (1)
escuro	escuru (2), escurro (1)
Estava	tava (6)
exagero	esagero (3)
fácil	faciu (2), fasil (1)
fazer	faze (2)
fechou	feichou (2)
fez	feis (1)
ficar	fica (3)
ficou	ficol (3)
filme	filne (1)
fio dental	fiodental (1)
Fome	fomi (1)
Fumaça	fomaça (2)
funcionou	fucionol (1)
ganhou	ganho (2)
Gelado	geladu (1)
grave	gravi (1)
hoje	hoji (2)
homem	homen (1), homi (1)
horror	horro (1), horor (1), orror (2), orro (1)
igual	ingual (1)
imaginação	imaginasão (2), imaginassão(1)
Imaginei	inaginei (1)
inseticida	enseticida (1), insetisida (1)
inseto	inceto (2)

inteligência	iteligencia (1), iteligemsia (2)
intenso	inteso (1), iteso (1), intensu (1)
interpretar	interpreta (1)
iogurte	iogute(2), iorgute(1), ioguti (1), oguti (1), iogut (1)
jogar	joga (1)
jogou	jogo (1)
lâmpada	alampada (1)
lâmpada	lanpada (1), lapada (3)
Leito	leto (1), leitu (2)
levantou	levanto (1)
ligar	liga (1)
Ligou	ligo (2)
Magro	magru (2)
malévolo	malevolu (1)
martelada	matelada (1)
Martelo	martelu (1), matelo (1)
Matar	mata (1)
matou	matol (1)
mesmo	nesno (1)
metrópole	netropole (1), metropoli (2)
Meu	neu (1)
mirou	mirol (1)
monstro	mostro (2)
Morada	morrada (1)
mosquito	nos quito (1), musquito (2)
mostra	nostra (1)
movimentando	novinetanu (1)
Mudo	mudu (2)
muito	muitu (3)
na casa	Nacasa
Não	nãu (1)
nariz	naris (1)
nasce	nase (1), nassi (1)
No	nu (1)
Noite	noiti (2)
normal	normau (1)
nós	nois (2)
óculos	ocolos (1), oculus (2), ocu luz (1)
Opção	opição (1)
Osso	oço (2), ossu (1)
para a cama	pracama (2)
Parou	paro (2), paro (1)
passasse	pasase (1)

Passear	passia (1)
Passou	passo (1), passol (2)
Paz	pas (3)
pegar	pega (1)
pegou	pego (1)
percebe	pesebe (1)
perceber	perseber (1)
percebeu	percebe (1)
pernilongo	penilongo (1)
perseguição	perceguição (1)
perseguir	pesegui (1)
personagem	personagen (1)
Péssimo	pecimo (2), pesimu (2)
pior	pio (2)
pobre coitado	pobicoitado (1)
poltrona	poutrona (1)
por cima	porcima (2), porsima (1)
por isso	porisso(4), poriço (1)
possuía	poçuia (1)
pousou	pouso (1)
predador	predado (2) pre dado(1)
Preto	pretu (1)
pudesse	podesse (1)
Quando	quado (1)
queima	quema (1)
queimado	quemado (1)
queixo	quexo (1), quecho (1), quexu (2)
resolvendo	resouvendo (2), rezolvendu (1), rezolveno (1), resouvendu (1)
resolveu	resouveu (2), resoveu(1)
respeita	Respita
respirar	respira (1)
risadas	rizadas (2)
rondando	romdando (1)
ruim	rui (ruim)
Saindo	saido (2), saindu (1)
Sala	çala (1)
sangue	sague (3), sangui (1)
se preparou	sipeparou (2)
seguida	siguida (1), ceguida (2)
seguinte	ceguite (1)
sem	sen (1)
Sempre	senpre (2)

sensação	sencação (1), sençação (2)
sentou	sento (1)
sim	sin (1)
sofrimento	sofimento (1)
Sol	sou (1)
Solidão	solidau (1)
sombra	sobra (2), sonbra(1)
Sozinho	sosinho (2), sosinhu (1)
sugar	suga (1)
Talvez	tau veis (2)
também	tanben (1), tabem (1)
Tentar	tenta (1)
tentou	tetou (1)
terminar	termina (1)
terrível	teriveu (2), terrivi (1), teriveo (1)
terror	terro (1), tero (1)
timidez	temideis (1)
tipo assim	tipoassin (3)
tocou	tocol (3)
tomar	toma (1)
Tonto	toto (1)
triste	tristi (2)
tristeza	tristesa (1)
Um	un (1)
uma vez	Umavez
Vampiro	vapiro (2), vanpiru (1), vapiru (2)
veio	vei (2)
vez	ves (1)
vezes	vesis (1)
vida dele	vidadele (2)
vingança	vigassa (1), vingassa (1)
vingar	vinga (1)
vingativo	vigativo (1), vigativu (1)
Viu	vio (1), vil (2)
viu	vio (1)
volta	vouta (1)
voltar	volta(1), vouta (1)
voltou	vouto (1)
vulto	vuto (1)

ANEXOS

ANEXO 1: Coletânea de textos utilizados na intervenção pedagógica

TEXTO 1:

E o buquê vai para... (Moacyr Scliar)

Achava que, após o casamento, a tradição deveria ser cumprida, os dois embarcando num carro e seguindo para a lua de mel

Flores de casamento causam acidente aéreo na Itália. A tradição de jogar buquês de flores durante casamentos causou a queda de um avião na Itália, segundo o jornal "Corriere della Sera". O acidente aconteceu no parque Montioni, na cidade de Suvereto, na Toscana. De acordo com a publicação, o casal de noivos contratou um pequeno avião para jogar o ramalhete de flores para as mulheres convidadas. As flores, no entanto, teriam sido sugadas pelo motor do avião no momento em que foram jogadas, causando um incêndio e uma explosão na aeronave. O avião acabou caindo nas proximidades do lugar. O piloto, Luciano Nannelli, 61, escapou sem ferimentos. No entanto, o passageiro Isidoro Pensieri, 44, que era o responsável por jogar o buquê para os convidados, sofreu traumatismos no crânio e na face e fraturas em ambas as pernas. **Folha Online**

O ESTRANHO incidente do buquê de flores causou a primeira, e talvez definitiva, briga entre os recém-casados. A inusitada ideia tinha sido, naturalmente, da noiva, uma moça bonita, inteligente, mas muito agitada, e que às vezes tinha impulsos considerados estranhos pelo noivo.

Claro, atirar o buquê depois da cerimônia de casamento é um costume tradicional, e ele o apoiaria de bom grado. Mas a moça queria uma coisa diferente, algo que fizesse história. E então veio com aquela proposta do avião. Depois da cerimônia, que se realizaria no campo, ela embarcaria numa pequena aeronave e, lá de cima, jogaria para as amigas, de fato numerosas, as flores.

Foi aí que a discussão começou. O noivo não gostou da proposta. Não gostava de coisas exóticas. Mais que isso, o aluguel do avião, mesmo monomotor, não custaria barato, e ele não era nenhum milionário. Por último, achava que, depois do casamento, a tradição deveria ser cumprida, os dois embarcando num carro e seguindo para a clássica lua de mel, sem nenhuma viagem de avião no meio tempo.

O impasse estava criado, portanto. Quem resolveu o problema foi o amigo deles. Era um bom amigo, um sujeito mais velho, mais experiente, mais sábio. O amigo deu-se conta de que aquela discussão poderia estragar o casamento. Ofereceu então sua ajuda: embarcaria no avião e se encarregaria de atirar o buquê para as moças lá em baixo.

O jovem casal aceitou a proposta. Que, no entanto, terminou mal. Conforme combinado o amigo jogou o buquê que, no entanto, acabou provocando um acidente. O avião caiu, e ele acabou internado com ferimentos de certa gravidade. O noivo ficou muito chateado, e desde então as relações entre os recém-casados estão estremecidas. Ela, porém, está muito mais preocupada com a recuperação do amigo. Da primeira vez que foi visitá-lo, encontrou-o com a cabeça enfaixada e com as duas pernas engessadas, mas sorridente. E aí, um gesto inesperado: ofereceu-lhe uma flor. Uma flor que tinha tirado do buquê antes de arremessá-lo.

O que a comoveu profundamente. Tem voltado ao hospital todos os dias. E se sente feliz como uma garota que, no casamento de uma amiga, conseguiu agarrar o buquê que a noiva arremessou.

Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2707200906.htm. Acesso em 09.05.2018

TEXTO 2:

Meu Ideal Seria Escrever... (Rubem Braga)

Meu ideal seria escrever uma história tão engraçada que aquela moça que está doente naquela casa cinzenta quando lesse minha história no jornal risse, risse tanto que chegasse a chorar e dissesse "ai meu Deus, que história mais engraçada!". E então a contasse para a cozinheira e telefonasse para duas ou três amigas para contar a história; e todos a quem ela contasse rissem muito e ficassem alegremente espantados de vê-la tão alegre. Ah, que minha história fosse como um raio de sol, irresistivelmente louro, quente, vivo, em sua vida de moça reclusa, enlutada, doente. Que ela mesma ficasse admirada ouvindo o próprio riso, e depois repetisse para si própria -- "mas essa história é mesmo muito engraçada!".

Que um casal que estivesse em casa mal-humorado, o marido bastante aborrecido com a mulher, a mulher bastante irritada com o marido, que esse casal também fosse atingido pela minha história. O marido a leria e começaria a rir, o que aumentaria a irritação da mulher. Mas depois que esta, apesar de sua má vontade, tomasse conhecimento da história, ela também risse muito, e ficassem os dois rindo sem poder olhar um para o outro sem rir mais; e que um, ouvindo aquele riso do outro, se lembrasse do alegre tempo de namoro, e reencontrassem os dois a alegria perdida de estarem juntos.

Que nas cadeias, nos hospitais, em todas as salas de espera a minha história chegasse -- e tão fascinante de graça, tão irresistível, tão colorida e tão pura que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria; que o comissário do distrito, depois de ler minha história, mandasse soltar aqueles bêbados e também aqueles pobres mulheres colhidas na calçada e lhes
dissesse "por favor, se comportem, que diabo! Eu não gosto de prender ninguém!" . E que assim todos tratassem melhor seus empregados, seus dependentes e seus semelhantes em alegre e espontânea homenagem à minha história.

E que ela aos poucos se espalhasse pelo mundo e fosse contada de mil maneiras, e fosse atribuída a um persa, na Nigéria, a um australiano, em Dublin, a um japonês, em Chicago, mas que em todas as línguas ela guardasse a sua frescura, a sua pureza, o seu encanto surpreendente; e que no fundo de uma aldeia da China, um chinês muito pobre, muito sábio e muito velho dissesse:

"Nunca ouvi uma história assim tão engraçada e tão boa em toda a minha vida; valeu a pena ter vivido até hoje para ouvi-la; essa história não pode ter sido inventada por nenhum homem, foi com certeza algum anjo tagarela que a contou aos ouvidos de um santo que dormia, e que ele pensou que já estivesse morto; sim, deve ser uma história do céu que se filtrou por acaso até nosso conhecimento; é divina".

E quando todos me perguntassem -- "mas de onde é que você tirou essa história?" -- eu responderia que ela não é minha, que eu a ouvi por acaso na rua, de um desconhecido que a contava a outro desconhecido, e que por sinal começara a contar assim: "Ontem ouvi um sujeito contar uma história...".

E eu esconderia completamente a humilde verdade: que eu inventei toda a minha história em um só segundo, quando pensei na tristeza daquela moça que está doente, que sempre está doente e sempre está de luto e sozinha naquela pequena casa cinzenta de meu bairro.

Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/paginas-literarias/artigo/64/meu-ideal-seria-escrever Acesso em: 25.05.2018

TEXTO 3:

"Da difícil arte de redigir um telegrama", de Jô Soares

Há uma história famosa a respeito de uns parentes que tinham que comunicar, por telegrama, a uma senhora que estava viajando, o falecimento de uma irmã. Reuniram-se em volta de uma mesa e "toca" a escrever.

Primeiro, foi o primo quem redigiu a nota. Depois de alguns minutos, mostrou o resultado de seu trabalho: "INTERROMPA VIAGEM E VOLTE CORRENDO. TUA IRMÃ MORREU". Todos leram e um dos tios fez o seguinte comentário:

_ Eu acho que não está bom. Afinal de contas, vocês sabem que ela é cardíaca, está viajando e um telegrama assim pode ser um choque.

Todos concordaram, inclusive um outro primo afastado que era meio sovina e achou o telegrama muito longo:

_ Depois, com o preço que se paga por palavra, isso não é mais um telegrama, é um telegrana.

Ninguém riu do infante trocadilho, mesmo porque velório não é lugar para gargalhadas. Foi a vez de o cunhado tentar redigir uma forma mais amena, que não assustasse a senhora em passeio. Sentou-se e escreveu: "INTERROMPA VIAGEM E VOLTE CORRENDO. SUA IRMÃ PASSANDO MUITO MAL". Novamente o telegrama não foi aprovado. Um irmão psicólogo observou:

_ Não sejamos infantis. Se ela está viajando pela Europa e recebe esta notícia, não vai acreditar na história "passando muito mal". Sobretudo com "volte correndo" no meio.

_ Também concordo – falou o primo afastado sempre pensando no outro. Então, o genro aproximou-se:

_ Acho que tenho a forma ideal. Pegou o bloco e rabiscou rapidamente: "INTERROMPA VIAGEM E VOLTE DEVAGAR. TUA IRMÃ PASSANDO MAIS OU MENOS". Todos examinaram atentamente o telegrama. A filha reclamou:

_ Vocês acham que mamãe é boba? Se a gente escrever que a titia está passando mais ou menos e que ela pode voltar devagar, ela já vai adivinhar que todas estas precauções são pelo fato de ela ser cardíaca e que, na realidade, a irmã dela morreu!

_ Concordo plenamente _ disse o facultativo da família que era também sobrinho da senhora em questão. Resolveu, como médico, escrever o telegrama: "PACIENTE FORA DE PERIGO. VOLTE ASSIM QUE PUDER. PACIENTE TUA IRMÃ".

De todas a fórmulas até então apresentadas, esta foi a que causou mais revolta.

_ Que "troço" mais infantil – gritou o netinho que passava pela sala no momento em que a mensagem era lida. Puseram o menino para fora da sala, mas, no íntimo, a família concordava com ele.

_ Não, isso não. Se a gente manda dizer que ela está fora de perigo, para que vamos pedir que ela interrompa a viagem? – argumentou o tio.

_ Também acho – responderam todos num coro de aprovação. O filho mais velho resolveu tentar. Pensou bem, ponderou, sentou-se, molhou a ponta dos lábios com a língua e

caprichou. “SE POSSÍVEL, VOLTE. TUA IRMÃ SAUDOSA. PASSANDO QUASE MAL. POR FAVOR, ACREDITE. CUIDADO CORAÇÃO. VENHA LOGO. SAUDADES. SURPRESA”.

_ Realmente, esse bate todos os recordes! _ disse uma nora professora. Em primeiro lugar, não é “se possível”, ela tem que voltar mesmo. Em segundo lugar, “saudosa”, tem duplo sentido. Em terceiro lugar, ninguém passa “quase mal”. Ou passa bem ou passa mal. “Quase mal” e “quase bem” é a mesma coisa. “Por favor, acredite” é um insulto à família toda. Ninguém aqui é mentiroso. Depois “cuidado coração” não fica claro. Como telegrama não tem vírgula, ela pode pensar que a gente está dizendo “cuidado, coração”, já que a palavra coração também é usada como uma forma carinhosa de chamar os outros. Por exemplo: “Oi, coração, tudo bem?”. E, finalmente, a palavra “surpresa” no telegrama chega a ser requinte de crueldade. Qual é a surpresa que ela pode esperar?

_ Ela pode pensar que a titia está esperando neném _ falou um sobrinho.

_ Aos noventa anos de idade?

Abandonaram a idéia rapidamente. Seguiu-se longo período de silêncio em que a família andava de lá para cá, pensando numa solução. Pela primeira vez estavam dando-se conta de que não era fácil assim mandar um telegrama. Serviu-se o costumeiro cafezinho, enquanto cada qual do seu lado procurava uma maneira de escrever para a senhora em viagem, sem que isto tivesse consequência desastrosas. De repente, o irmão psicólogo explodiu num grito “eurekiano”:

_ Achei!

Escreveu febrilmente no papel. O telegrama passou de mão em mão e foi finalmente aprovado por todo mundo. Seu texto dizia:

“SIGA VIAGEM. DIVIRTA-SE. TUA IRMÃ ESTÁ ÓTIMA”.

Disponível em: http://varaldeleitura.blogspot.com/2013/07/cronica-da-dificil-arte-de-redigir-um.html Acesso em: 22.06.2018

TEXTO 4:

Perseguição (Paulo André T. M. Gomes)

Meia noite, cansado e com sono, lá estava eu, andando pelas ruas sujas e desertas dessa cidade. Minhas únicas companhias eram a Lua e alguns animais de vida noturna. Num canto havia um cão e um gato tentando encontrar alimentos, revirando latas de lixo. Em outro ponto da rua, ratos entravam e saíam de um esgoto próximo à padaria da esquina. Eu estava tentando lembrar por que havia saído tão tarde do emprego, quando ouvi uns passos atrás de mim.

Caminhei mais depressa, sem olhar para trás. Comecei a tremer e a suar frio. Coração acelerado. Aqueles passos não paravam de me perseguir. Virei depressa. Não havia nada além de sombras. O medo aumentou. Ou eu estava enlouquecendo, ou estava sendo seguido por algo sobrenatural.

Corri desesperadamente. Parei na primeira esquina, ofegante. Olhei novamente. Nada! Continuei a andar, tentando manter a calma. Faltava pouco pra chegar a minha casa. Já mais tranquilo, parei, finalmente, em frente à minha porta. Peguei a maçaneta, ainda um pouco trêmulo devido ao susto e à corrida. Quando a girei, a porta não abriu. Provavelmente meus pais já estavam dormindo. Procurei minhas chaves em todos os bolsos que tinha. Não encontrei.

Os passos recomeçaram. O medo voltou em dobro. Estava meio tonto. Não conseguia manter-me de pé. De repente, o mundo passou a girar vertiginosamente. Tentei gritar, mas a voz não veio. Aquele som se aproximava cada vez mais. Não havia saída. Juntei, então, todas as minhas forças e, num movimento brusco… Caí da cama e acordei!

Disponível em: https://escolaeducacao.com.br/contos-de-misterio-e-suspense/ Acesso em: 21.04.2018.