



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

TALITA GOMES CASONATO LOURENÇO

**ERROS ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA DE ALUNOS DO 7º
ANO:
INVESTIGANDO AS MOTIVAÇÕES PARA UMA PROPOSTA
DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE INTERVENÇÃO**

Londrina
2023

TALITA GOMES CASONATO LOURENÇO

ERROS ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA DE ALUNOS DO 7º

ANO:

**INVESTIGANDO AS MOTIVAÇÕES PARA UMA PROPOSTA
DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE INTERVENÇÃO**

Dissertação de Mestrado Profissional (Proletras) apresentada ao Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dra. Dircel Aparecida Kailer

Londrina
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

T146e Lourenço, Talita Gomes Casonato.
Erros ortográficos na escrita de alunos do 7º ano : investigando as motivações / Talita Gomes Casonato Lourenço. - Londrina, 2023.
121 f. : il.

Orientador: Profa. Dra. Dircel Aparecida Kailer .
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.
Inclui bibliografia.

1. erros ortográficos - Tese. 2. escrita - Tese. 3. processos fonológicos - Tese.
I. Kailer , Profa. Dra. Dircel Aparecida. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras.
III. Título.

CDU 8

TALITA GOMES CASONATO LOURENÇO

**ERROS ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA DE ALUNOS DO 7º ANO:
INVESTIGANDO AS MOTIVAÇÕES PARA UMA PROPOSTA DE
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE INTERVENÇÃO**

Dissertação de Mestrado Profissional (Profeletras) apresentada ao Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Dircel Aparecida Kailer
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva Sobral
Profeletras/UFS - Itabaiana

Prof. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 27 de abril de 2023.

À minha mãe (*in memoriam*) Maria Elisa, minha
inspiração, ao meu esposo (*in memoriam*) Edinei, meu
companheiro de vida, ao meu pai (*in memoriam*) Waldyr.
Tenho certeza de que estão felizes por mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus por nunca desistir de mim, por me sustentar e capacitar em todos os momentos.

Aos meus amados que não estão mais aqui fisicamente, mas sempre em meu coração minha mãe Maria Elisa, meu pai Waldyr, meu amor Edinei, obrigada por tudo que fizeram por mim, vocês estão vivos em mim.

À minha professora orientadora Dircel Aparecida Kailer pela orientação, acolhimento, apoio e compreensão.

À Prof.a Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas e ao Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva Sobral pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, que muito contribuíram para o resultado final deste trabalho.

Ao Programa PROFLETRAS (Programa de Mestrado Profissional em Letras), por possibilitar meu aprimoramento profissional e pessoal.

Aos professores do PROFLETRAS, por todo aprendizado.

Aos colegas da turma de 2021/2022 do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Aos meus filhos, Felipe e Fabrício, por quem vivo e sigo em frente, por sempre me apoiar auxiliando na execução da mídia e tecnologia.

Aos meus irmãos Valdeliz e Adilso por sempre estarem à meu lado acreditando em meu potencial.

Aos meus familiares por todo apoio e compreensão, em especial Hellen, Camile e Talita.

Aos meus alunos por sempre me inspirarem a buscar novos conhecimentos.

A todos obrigada pelo carinho!

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo.”
Paulo Freire

RESUMO

LOURENÇO, Talita Gomes Casonato. **Erros ortográficos na escrita de alunos do 7º ano**: investigando as motivações. 2023. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras-Profletras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

À luz da Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004), a partir do levantamento dos erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis e dos erros decorrentes da não apropriação das regras ortográficas nas produções escritas dos alunos do 7º ano, a presente dissertação objetiva elaborar atividades pedagógicas de intervenção. Além disso, objetiva-se também a) identificar a motivação dos erros, se são provenientes da falta de domínio da convenção ortográfica pela própria arbitrariedade do sistema ou provenientes da transposição da fala para a escrita compreendendo o processo fonológico ocorrido; b) auxiliar o trabalho pedagógico da pesquisadora com sua turma de 7º ano, através da pesquisa-ação em uma escola da zona oeste de Londrina. O corpus analisado faz parte dos dados levantados por meio das produções textuais dos alunos do 7º ano de uma escola pública de Londrina. Como trata-se de uma pesquisa-ação, priorizou-se uma análise de abordagem qualitativa, Gil (2008). Além desses autores, a presente pesquisa embasou-se também em outros que discutem a aquisição, o ensino de língua portuguesa em um viés inclusivo como Cagliari (1991), Geraldi (1999), Magda Soares (2002), Faraco (2002, 2008), Travaglia (2003), Bortoni-Ricardo (2005), Marcuschi (2005) e Morais (2010), entre outros. De acordo com a análise dos principais resultados, verificou-se que os erros mais recorrentes nas produções escritas dos alunos a partir dos processos fonológicos foram a apócope, alçamento, monotongação e vocalização. Na fala esses processos geralmente não sofrem preconceito linguístico, ou seja, não são estigmatizados, por isso são considerados graduais nos termos de Bortoni-Ricardo (2004). Além desses processos graduais que possivelmente são transpostos da fala para a escrita, houve grande ocorrência de erros ortográficos, principalmente, em relação as letras gráficas que representam os fonemas (/s/ e /z/).

Palavras-Chave: erros ortográficos; escrita; processos fonológicos.

ABSTRACT

LOURENÇO, Talita Gomes Casonato. 2023. 121p. **Spelling errors in 7th grade students' writing**: investigating motivations. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras-Profletras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023).

In the light of Educational Sociolinguistics (BORTONI-RICARDO, 2004), based on the survey of errors resulting from the interference of variable phonological rules and errors resulting from the non-appropriation of orthographic rules in the written productions of 7th grade students, this dissertation aims to develop pedagogical intervention activities. Moreover, it also aims to a) identify the motivation for the errors, whether they come from a lack of mastery of the orthographic convention due to the arbitrariness of the system itself or from the transposition of speech into writing by understanding the phonological process that occurred; b) assist the researcher's pedagogical work with her 7th grade class, through action research in a school in the west zone of Londrina. The corpus analyzed is part of the data collected from the text production of 7th grade students in a public school in Londrina. As this is an action research, we prioritized a qualitative approach analysis, Gil (2008). Besides these authors, this research was also based on others who discuss the acquisition and teaching of the Portuguese language in an inclusive perspective, such as Cagliari (1991), Geraldi (1999), Magda Soares (2002), Faraco (2002, 2008), Travaglia (2003), Bortoni-Ricardo (2005), Marcuschi (2005) and Morais (2010), among others. According to the analysis of the main results, the most recurrent errors in the students' written productions based on phonological processes were apocopation, raising, monotongue and vocalization. In speech these processes generally do not suffer linguistic prejudice, that is, they are not stigmatized, and are therefore considered gradual in the terms of Bortoni-Ricardo (2004). In addition to these gradual processes that are possibly transposed from speech to writing, there was a large occurrence of spelling errors, especially in relation to the graphic letters that represent phonemes (/s/ and /z/).

Keywords: spelling errors; writing; phonological processes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processos por adição.....	30
Quadro 2 - Processos por supressão.....	31
Quadro 3 - Processos por transposição.....	31
Quadro 4 - Processos por substituição.....	32
Quadro 5 - Campo das práticas BNCC.....	35
Quadro 6 - Traços Graduais eDescontínuos.....	49
Quadro 7 - Ocorrências processos fonológicos.....	50
Quadro 8 - Ocorrências Erros Ortográficos.....	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	OBJETIVO GERAL	11
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
2	DISCUTINDO A LÍNGUA E SUAS VARIEDADES	13
2.1	A ESCOLA E O TRABALHO COM A LÍNGUA.....	16
2.2	A NORMA ORTOGRÁFICA	18
2.3	O PAPEL DA LINGUÍSTICA E DA SOCIOLINGUÍSTICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS	23
2.4	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	33
3	MAPEANDO O TEMA	37
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	40
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	40
4.2	COLETA DE DADOS E CONTEXTO SOCIAL	40
4.3	DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO	41
4.4	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	42
5	ANÁLISE DE DADOS	44
5.1	FUNDAMENTAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS.....	44
5.2	PRIMEIRA ANÁLISE – REGRAS FONOLÓGICAS E CONVENÇÕES ORTOGRÁFICAS	45
5.3	SEGUNDO MOMENTO-TRAÇOS GRADUAIS E TRAÇOS DESCONTÍNUOS	47
5.4	PROCESSOS FONOLÓGICOS	49
5.5	PROCESSOS FONOLÓGICOS COM MAIOR NÚMERO DE OCORRÊNCIAS	52
5.6	ERROS DECORRENTES DA PRÓPRIA NATUREZA ARBITRÁRIA DO SISTEMA DE CONVENÇÕES DA ESCRITA	55
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS	64
	APÊNDICES	67
	APÊNDICE A - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DOS ERROS OBSERVADOS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNO DO 7º ANO	68
	ANEXOS	97
	ANEXO A - TEXTOS DA ANÁLISE	98

1 INTRODUÇÃO

Parece inegável ,hoje, até para os mais conservadores, que o ensino de Língua Portuguesa não deve se limitar aos exercícios de regras gramaticais, mas deve buscar conhecer a realidade dos alunos e tentar adaptar os conteúdos propostos a esta realidade, o que permitirá ao professor desenvolver o ensino de língua materna de modo a atender às necessidades específicas dos alunos quanto ao domínio da norma culta.

Nesta tarefa, é de fundamental importância o papel do professor, perante a sala de aula, na busca de apreender o que realmente faz parte da realidade do seu aluno. Entre muitos fatores com os quais o professor lida nas aulas de língua portuguesa, há um que deve ser destacado: a variação linguística, que até pouco tempo, geralmente, era encarada somente pelo conceito de “certo” e “errado”, ou seja, apenas a norma culta era considerada certa e aceita no ambiente escolar , ficando toda e qualquer variação à margem da língua. A variação linguística tem ganhado espaço no ensino de língua portuguesa e, na atualidade, inclusive na BNCC a diversidade linguística é vista como parte integrante do ensino, algo que tem espaço no processo de aprendizagem, sendo respeitada como uma variedade utilizada sem ser rotulada como “erro”. Essa abordagem é importante uma vez que a clientela de nossas escolas é oriunda de diferentes lugares e classes sociais, cada qual com sua variedade linguística.

Quando se pensou na pesquisa sobre investigação dos erros na escrita dos alunos, surgiu uma hipótese sobre a defasagem no processo de aprendizagem dos alunos(até mesmo lacunas na alfabetização). O que percebeu-se, nos textos, foi que o maior número de erros eram motivados pela interferência da fala na escrita ou pela falta de domínio das regras ortográficas, fato comum para a série analisada, não há como negar que as variedades linguísticas envolvem, como nas relações sociais, valores de prestígio e desprestígio. Sendo assim, é necessário que a escola e o professor conheçam a variedade dos alunos e respeitem a variedade dos alunos, sem negar a eles o contato a norma padrão e o domínio da norma culta. Podemos observar que há uma relação entre a fala e a escrita dos alunos, que ainda não compreendem o uso de uma determinada norma de acordo com o contexto e utilizam sua variedade linguística na produção de seus textos. Os erros de ortografia ainda se sobressaem na produção de textos dos alunos do ensino Fundamental II, mesmo tratando-se do

7º ano. Nesta fase espera-se maior domínio sobre a escrita, fator que não foi observado por esta pesquisadora em suas aulas de Língua Portuguesa

Sendo assim, esta pesquisa, embasada na Sociolinguística Educacional, Bortoni-Ricardo (2004), investiga os erros motivados por processos fonológicos e pela falta do domínio da ortografia ocorridos na escrita dos alunos do 7º ano para propor atividades pedagógicas de intervenção que possam minimizar as ocorrências desses erros. O levantamento desses dados foi realizado por meio das produções textuais espontâneas e dirigidas dos alunos com a orientação do professor e o procedimento metodológico adotado foi a abordagem qualitativa através da pesquisa Thiollant. Para a realização do trabalho houve o embasamento teórico nos estudos de autores como Magda Soares (2002), Faraco (2002), Bortoni-Ricardo (2005), analisando os erros levantados na escrita dos alunos e as possíveis motivações para tais ocorrências. Também fundamenta-se em autores como por exemplo Geraldini (1999) que aborda a produção textual, Faraco (2008), Travaglia (2003), Marcuschi (2005) que trabalham o ensino de gramática em sala de aula e Cagliari (1991), Zorzi (1998) e Moraes (2010) que trabalham com a ortografia e aquisição da escrita.

Segundo a BNCC, o aluno de 7º ano “deve escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.” (EF67LP32) (BRASIL, 2018, p. 173). Para superação dessa lacuna na escrita dos alunos, entre o que propõe a BNCC e a realidade na produção textual, fizemos um levantamento das ocorrências dos erros nos textos com o objetivo de propor atividades de intervenção que propiciem o domínio da norma culta.

A escola pode ser, em muitos casos, o único lugar em que o aluno tem acesso à norma culta e sendo assim cabe a ela oportunizar o domínio dessa, que é mais uma das variantes da língua, e pode promover o rompimento de preconceitos e consciência da sua capacidade de falar e escrever. Pensando nesse compromisso da escola e no intuito de sistematizar os erros ortográficos recorrentes na escrita dos alunos, viu-se a necessidade de desenvolver esta pesquisa para compreender a motivação desses erros e propor atividades pedagógicas de intervenção.

Diante disso a presente dissertação tem os seguintes objetivos:

1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar os erros ortográficos nas produções escritas dos alunos e propor atividades pedagógicas de intervenção;

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar a motivação dos erros, se são provenientes da falta de domínio da convenção ortográfica pela própria arbitrariedade do sistema ou provenientes da transposição da fala para a escrita compreendendo o processo fonológico ocorrido;
- Auxiliar o trabalho pedagógico da pesquisadora com sua turma de 7º ano, através da pesquisa-ação em uma escola da zona oeste de Londrina;

Além da introdução e das considerações finais, esta dissertação está organizada em quatro capítulos que abordam a variação linguística e o trabalho com o ensino de Língua Portuguesa, bem como sua utilização na escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

No primeiro capítulo, é realizada uma exposição teórica a partir de diversos autores sobre a língua e suas variedades, qual o papel da escola diante da diversidade linguística e no trabalho com o ensino de Língua Portuguesa, o conceito de norma ortográfica fazendo uma reflexão sobre a apropriação de tais normas, o papel da Linguística e da Sociolinguística no ensino da língua, bem como a importância dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004) para o processo do ensino de língua materna (português). Também há uma referência ao documento norteador do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a BNCC (Base Nacional Curricular Comum), destacando como o documento aborda o trabalho com a variação linguística.

No segundo capítulo, apresenta-se o estudo da arte com alguns autores que se dedicaram à investigação e ao trabalho com alunos do ensino fundamental através do programa PROFLETRAS.

No terceiro capítulo, há a exposição do procedimento metodológico utilizado no presente trabalho, assim como a justificativa para a escolha deste procedimento.

No quarto capítulo, são apresentados os resultados obtidos através da análise dos dados levantados nos textos dos alunos através de tabulações e observações

baseadas na teoria trabalhada para apresentação da proposta de intervenção.

2 DISCUTINDO A LÍNGUA E SUAS VARIEDADES

Sabemos que muitos professores apresentam certa resistência em trabalhar a variação linguística, pois defendem o senso comum de que há o jeito “certo” de falar e que tudo o que foge disso não é língua. Faraco (2002, p. 36), determina três objetivos para trabalhar a variação linguística na escola: “(I) conhecer e entender a variação; (II) entender e respeitar a variação e; (III) entender e transitar com segurança pela heterogeneidade linguística.”

Nosso país não é monolíngue, há um plurilinguismo na língua portuguesa e não podemos ignorar isso. A língua é historicamente situada e heterogênea, isto é, está sujeita a variações e mudanças no espaço e tempo. De acordo com os estudos linguísticos, a norma diz respeito à língua em funcionamento nas mais diferentes situações comunicativas.

Segundo Faraco (2002, p. 39), “entende-se a norma linguística como o conjunto de usos e atitudes (valores socioculturais agregados às formas) comuns determinados grupos sociais, que funcionam como um elemento de identificação de cada grupo.” Reconhecendo, como docente, a importância da variação linguística nas aulas de língua portuguesa, é imprescindível que o trabalho pedagógico na disciplina leve em consideração as diferentes variedades dos alunos e não se atenha somente a norma culta.

Quando o aluno vai à escola, ele já domina as regras de sua gramática internalizada e possui seu dialeto. Sendo assim, não se trata de ensinar a língua materna ao aluno e, sim, de ensinar a ele uma determinada variedade da língua, a padrão, não com o intuito de que ele substitua sua norma, que é sua identidade linguística, revelando seu pertencimento à um determinado grupo, mas no sentido de capacitá-lo a dominar uma outra variedade para que possa adequar diferentes registros em conformidade com diferentes situações comunicativas.

Para Magda Soares (1999, p. 59), “falantes de dialetos não padrão devem aprender o dialeto padrão na escola, para usá-lo nas situações em que ele é requerido: isto é, a solução educacional seria um bidialetismo.” A escola tem um papel fundamental para proporcionar ao aluno o contato com outras variedades, incluindo a norma culta, para que o mesmo possa comunicar-se em qualquer situação que exija uma variedade diferente da sua. O papel da escola é oferecer condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa tanto na fala quanto na escrita.

Então, o que se espera do professor de português é que ele trabalhe a lacuna que existe entre a variedade trazida pelo aluno de casa, que não deve ser taxada como erro, e a variedade padrão, no sentido de inclusão social e não no sentido de exclusão e estigmatização da sua variedade. Sendo assim, o professor deve reconhecer a realidade sociolinguística de seus alunos e da comunidade em que a escola está inserida, observando se há diferentes dialetos. É importante trabalhar com essa realidade, enfatizando a questão da heterogeneidade linguística, estabelecendo comparações e combatendo o preconceito entre os próprios alunos.

De acordo com Travaglia (2003), precisamos trabalhar o ensino produtivo com nossa clientela, desenvolvendo novas habilidades linguísticas dos alunos, sem a pretensão de alterar sua variedade, mas com o objetivo de aumentar os recursos linguísticos para as diversas situações de uso. Esta pesquisa tem por objetivo analisar os erros ortográficos nas produções textuais dos alunos do 7º ano. Então, é importante destacar que o termo erro, na língua escrita, é considerado de outra maneira, diferente da fala, uma vez que, nesse caso trata-se de uma transgressão de um código que, dependendo do gênero textual e da situação comunicativa utilizada, não prevê variação. Alguns gêneros textuais escritos também podem admitir erros ortográficos ou fonológicos quando se tem uma intenção comunicativa do autor de destacar as variações, porém, quando se trata do texto escrito, na maioria das vezes, exige-se uma formalidade maior da linguagem, diferentemente do que acontece na fala que, muitas vezes, admite processos fonológicos não marcados até mesmo em contextos mais formais, como por exemplo: alçamento das vogais pretônicas (menino > mininu), apócope dos róticos em coda silábica final(sair> sai), como afirma Bortoni-Ricardo (2006), a sociolinguística encara erro na fala como uma inadequação ao contexto do ouvinte, pois neste contexto é visto como uma das diversas formas possíveis de se falar. Já na escrita há uma outra maneira de se tratá-lo.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2006, p. 66):

Na modalidade escrita a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação. A uniformidade de que a ortografia se reveste garante sua funcionalidade. Toda variação fonológica de um discurso oral (inclusive e principalmente a de natureza regional) se reduz a uma ortografia fixa e invariável, cuja transgressão não é uma opção aberta para o usuário da língua. Assim, o texto escrito pode ser lido e entendido por falantes com os mais diferentes antecedentes regionais. Estamos diante de dois estatutos bem distintos. Ensinamos nossos alunos a usar os recursos da

variação oral para tornar sua fala mais competente, preservando, contudo, suas características sociodemográficas, e ensinamos nossos alunos a usar a ortografia: a grafia normatizada, ficada, canônica.

A percepção de erro muitas vezes está ligada às formas estigmatizadas socialmente. O professor ao adotar a postura de dizer “falamos de um jeito, mas escrevemos de outro”, acaba distanciando ainda mais a escrita da realidade dos alunos. Algumas variedades linguísticas sofrem o preconceito linguístico, ou seja, o juízo de valor negativo para a forma de falar ou escrever das pessoas que as utilizam. A questão do preconceito e estigmatização da linguagem também acontece no ambiente escolar. Alguns erros apresentados pelos alunos, tanto na fala quanto na escrita, podem ser estigmatizados pelos colegas, professor e pela sociedade como por exemplo o uso de “probrema” (problema), “bicicreta” (bicicleta), “muié” (mulher), “nois vai” (nós vamos) entre tantos outros, principalmente quando se trata de uma situação formal de comunicação. Por outro lado, outros erros podem ser tratados sem preconceito, quando temos uma situação informal de uso, como “tava” (estava), “começô” (começou), “ovi” (ouvir), “chutera” (chuteira), “tô” (estou). Apesar de, na maioria das vezes, não serem marcados pelo preconceito ou estigmatizados pela escola ou sociedade, devem ser trabalhados pelo professor.

A escola deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento da competência comunicativa, pois é através dela que ele poderá adequar sua fala e escrita a diferentes situações, de acordo com a sua cultura e papel social que desempenha. Para que haja uma conscientização do trabalho com a língua materna se faz necessário um estudo mais detalhado sobre a língua e suas variações e a forma como a escola se posiciona em relação as variações trazidas pelos alunos.

2.1 A ESCOLA E O TRABALHO COM A LÍNGUA

Segundo Almeida (2011), a língua é uma produção social, está localizada no tempo e espaço da vida das pessoas e assim como a questão econômica, segrega os indivíduos em grupos, reproduzindo preconceito. Ainda aponta que a escola muitas vezes faz com que essa situação de isolamento continue.

De acordo com Possenti (2011, p. 28), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez, mais exatamente, o de criar condições, para que ele seja aprendido.” Para o autor, a ideia de que não se deve ensinar o domínio da norma culta

aos alunos nativos deixa claro o preconceito que tal norma é difícil de aprender.

A questão que perpassa essa ideia está muito além de ser fácil ou difícil, mas são de outra ordem, têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes. Para Possenti (2011, p. 29), “falar em não ensinar o padrão equivale a tirar o português das escolas.” Todas as línguas têm sua complexidade e estrutura. Isso quer dizer que os dialetos populares e dialetos padrões não se distinguem pela complexidade da gramática da língua, mas por outros fenômenos.

Os alunos dominam a língua portuguesa antes de chegarem à escola em seu dialeto, utilizando sua norma cotidiana, portanto têm conhecimento da sua estrutura complexa. Sendo assim, a escola não ensina língua materna a nenhum aluno. É necessário que a escola proponha práticas significativas e contextualizadas para que o aluno tenha acesso à norma culta. Para Magda Soares (1999), há duas vertentes na forma de abordagem da variação linguística trazida pelos alunos. Há os que defendem que a escola deve respeitar e preservar a variedade linguística das classes populares e há os que defendem que as classes populares aprendam a variedade linguística socialmente privilegiada (SOARES, 1999).

Segundo Geraldi (2011, p. 36):

Mais próximo à segunda posição, me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família [...].

A escola deve proporcionar ao aluno o contato com a norma culta e apresentar situações em que ele compreenda que o uso da língua e suas variedades está relacionado ao contexto e situação de comunicação. Há momentos em que ele poderá utilizar sua variedade sem nenhum receio, por exemplo, ao conversar com a família ou amigos, porém, em outros momentos, terá que fazer uso, o mais próximo possível, da norma culta.

A variação linguística aparece tanto na língua falada como na língua escrita, uma vez que, o aluno muitas vezes escreve representando a fala. Tanto a língua falada quanto a língua escrita pertencem a um mesmo sistema linguístico com um determinado fim comunicativo. Para Marcuschi (2005, p. 28): “A perspectiva da dicotomia estrita tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua.

Seguramente trata-se de uma visão a ser rejeitada.”

Encarar a fala e a escrita como processos distintos é algo sem nexos, pois ambas têm sua importância no ato comunicativo dependendo do contexto de produção. Tanto a fala como a escrita possuem suas regras de organização e escolha da linguagem apropriada dependendo da situação formal ou informal de acordo com a situação de uso. Câmara Junior (1986), afirma que, para a compreensão do funcionamento e a natureza da linguagem humana, se faz necessário partir da observação e análise da língua falada para depois analisar a língua escrita (CÂMARA JUNIOR, 1986). Tanto a oralidade como a escrita são fundamentais, cada uma tem seu lugar nas práticas discursivas. É fato que a oralidade interfere na escrita principalmente no processo de aprendizagem. A diferença é que a escrita é uma convenção que necessita ser sistematicamente aprendida. Sendo assim, o “erro” na escrita tem uma natureza diferente:

Bortoni-Ricardo (2006, p. 273) ressalta:

[...] porque representa a transgressão de um código convencionado e prescrito pela ortografia. Aqui também há uma forte componente de avaliação social, pois erros ortográficos, são avaliados muito negativamente. Mas podemos considerá-lo uma transgressão porque a ortografia é um código que não prevê variação. A ortografia de cada palavra é fixada ao longo dos anos e até séculos no processo de codificação linguística.

A dificuldade de escrita correta dos vocábulos em seu registro padrão não é exclusivamente dificuldade dos alunos do ensino fundamental. Várias vezes, somos surpreendidos por alguma dúvida ortográfica. Sendo assim, cabe ao professor conduzir a questão compreendendo que o processo de aquisição da escrita é bem complexo. A escola precisa conviver com as formas gráficas da linguagem popular e oferecer meios para enriquecer o potencial comunicativo do estudante.

Segundo Simões (2006, p. 58) “vê-se que as convivências com formas gráficas diversas, particulares de cada registro, é uma estratégia didático-pedagógica, por meio da qual o estudante será levado a manter contato, exercitar, explorar, os mais variados tons e tipos de texto.”

Simões (2006, p. 62) ainda ressalta que desde o processo de alfabetização o aluno deve ser orientado para:

- a) As diferenças entre a língua falada e a língua escrita;
- b) A variação de usos linguísticos;
- c) A necessidade de adequação dos registros;
- d) Do modelo alfabético – ortográfico de grafia;
- e) A não correspondência entre formas e letras;
- f) A natureza convencional da língua sobretudo na escrita;
- g) O esquema paradigmático para dedução de formas, etc

O ensino da ortografia causa divergência de opiniões entre os professores. Alguns acreditam que ensiná-la é uma volta ao ensino tradicional. Tal fato acontece devido aos avanços alcançados no ensino da língua portuguesa em que se prioriza a formação de alunos que possam ler e produzir textos significativos. Essa conduta é fundamental para o processo de ensino aprendizagem do aluno, mas não podemos abandonar o trabalho com a ortografia. É necessário criarmos oportunidades de reflexão sobre as dificuldades ortográficas da língua. O professor deve rever a postura de encarar os erros ortográficos como fonte de censura e discriminação. Precisamos mostrar aos alunos que a ortografia é uma convenção social estabelecida para facilitar a comunicação escrita. De acordo com Moraes (2010, p. 29):

Em algumas situações as crianças cometem mais erros ao escrever. Geralmente, observamos que, embora consigam vencer certas dificuldades ortográficas em um ditado ou em um exercício em que localiza determinada dificuldade, nossos alunos cometem muito mais erros quando estão escrevendo textos espontâneos.

Ainda segundo o autor, a adequação das mensagens escritas de acordo com a norma culta é fundamental para a comunicação escrita. O autor coloca que escrever segundo a norma é uma exigência da sociedade e se a escola negligenciar tal fato contribuirá para a manutenção das diferenças sociais. Para que haja a adequação da escrita com a norma culta, se faz necessário o conhecimento das normas ortográficas e como os erros se classificam dentro dessas regras.

2.2 A NORMA ORTOGRÁFICA

Os erros ortográficos podem acontecer por diversas motivações. Há erros que acontecem pela correspondência que o aluno faz entre fala / escrita e há erros que acontecem pela própria natureza da palavra. Os erros que acontecem pela própria natureza da palavra podem ser classificados, de acordo com Moraes (2010, p. 36), em

regulares e irregulares.

O entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia me parece fundamental para o professor organizar seu ensino. Se percebermos que os erros ortográficos têm causas distintas, podemos abraçar a ideia de que a superação de erros diferentes requer estratégias de ensino-aprendizagem diferentes.

O aluno precisa ser orientado e levado a superar os erros através do raciocínio sobre as palavras. Morais (2010, p. 37) afirma que é possível separar as relações regulares de erros ortográficos em três tipos: “regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais.” Pode-se entender as relações regulares diretas das relações letra-som P, B, T, D, F, V. Ao apresentar as convenções do sistema alfabético é comum os alunos não terem muita dificuldade ao usar essas letras. Como exemplo dos erros regulares contextuais tem um segundo tipo de relação letra som, como é o caso do emprego do “R” ou “RR”.

Ainda há o terceiro grupos de relações letra som citado por Morais (2010) que se refere à ortografia ligada à categoria gramatical da palavra, como exemplo temos os verbos na terceira pessoa do plural do pretérito (perfeito do indicativo) grafamos com “U” (“Bebeu”, “partiu”). De acordo com o referido autor, no caso das regularidades ortográficas, o professor deve auxiliar o aluno a compreender, internalizar e usar as regras pré-estabelecidas pelas convenções ortográficas. O problema maior, segundo o mesmo, são os casos de irregularidades da ortografia, como exemplo: o som do “S”, o som do “G”, o som do “Z”, o som do “X”, o uso de “L” ou “LH” e assim por diante. São os casos em que não há regras para direcionar a escrita. Nesses casos, segundo Morais (2010, p. 43), o professor pode incentivar os alunos na memorização das palavras, “mas nós, professores, podemos ter o bem senso de ajudar o aluno a investir na memorização das palavras.” Para o autor, as dificuldades irregulares farão parte da nossa vida, por mais letrados que sejamos, então cabe a nós aprender a lidar com a situação e entender que sempre poderemos fazer uso de um bom dicionário.

Morais (2010, p. 45) destaca que “aprender ortografia não é um processo massivo, não é um simples “armazenamento” de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, para o referido autor, o aluno reelabora as informações sobre a escrita correta das palavras em sua mente. A reelaboração das normas ortográficas acontece em níveis de forma gradativa, tornando a escrita dos alunos cada vez mais próxima das convenções ortográficas.

A ortografia, na maioria das vezes, é utilizada como objeto de avaliação e é tratada como objeto de ensino. Muitos educadores não criam situações de ensino sistemático da ortografia, mas se preocupam somente em verificar se o aluno escreve corretamente. É necessário levar o aluno à reflexão que o levem a avançar na escrita de acordo com as regras ortográficas. Moraes propõe alguns princípios que podem estimular a reflexão sistemática sobre a norma ortográfica. Como princípios gerais o autor coloca:

- A necessidade de a criança conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica;
- O professor precisa promover situações de ensino-aprendizagem da ortografia;
- O professor precisa definir expectativas para o rendimento ortográfico dos alunos (MORAIS, 2010, p. 69-79).

O autor também aponta princípios relativos ao encaminhamento das situações de ensino-aprendizagem do trabalho com ortografia:

- I. A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos da escrita;
- II. É preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos;
- III. É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para aprendizagem de regras;
- IV. É preciso promover sempre a discussão coletiva dos conhecimentos que as crianças expressam.
- V. É preciso fazer o registro escrito das descobertas das crianças;
- VI. As atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas;
- VII. Ao definir metas não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos (MORAIS, 2010, p.80-83).

Os grupos sociais se distinguem pela língua que utilizam. As normas não são puras, segundo Faraco (2008, p. 44) “não é possível estabelecer com absoluta nitidez e precisão os limites de cada uma das normas- haverá sobreposições, desbordamentos, entrecruzamentos.” O autor estabelece os possíveis limites entre norma culta, norma padrão e norma gramatical. Como norma culta “designa os fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso de falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita.” (FARACO, 2008, p. 73). Define como norma padrão “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p. 75). Para o autor,

neste contexto, as gramáticas e dicionários foram vistos como elementos padronizadores da língua.

Faraco (2008, p. 84-85), nomeia norma gramatical:

[...] como a distância entre a norma culta e a norma padrão artificialmente formulado era, desde o início, muito grande, foi necessário desenvolver, na nossa cultura, para tentar sustentar a norma padrão, uma atitude excessivamente purista e normativista que vê erros em toda parte e condena o uso de qualquer fenômeno que fuja ao estipulado pelos compêndios gramaticais mais conservadores.

A criança adquire a linguagem de forma natural, sem treinamentos específicos ou sistematizados. Ela desenvolve a linguagem no meio em que vive. Para Cagliari (1991, p. 18), “quando se diz que a criança já é um falante nativo de uma língua, significa que ela dispõe de um vocabulário e de regras gramaticais.” A estrutura gramatical é muito importante para a comunicação através da linguagem. Há modos diferentes de falar (dialetos), mas sempre são regidos por regras mais específicas.

Ao entrar na escola, a criança já vivenciou um longo caminho linguístico apresentando domínio e habilidade linguística para se comunicar. Ao chegar na fase escolar o indivíduo pode se deparar com a discriminação do seu dialeto, enfrentará o preconceito por seu modo de falar, principalmente se pertencer à uma comunidade que possui seu dialeto estigmatizado. Muitas vezes a escola ignora as diferenças culturais de inserção no mundo da escrita trazida pelos alunos e propõe um trabalho que valoriza somente a norma padrão por ser considerada um dialeto elitizado, cristalizando a segregação e o preconceito em relação às classes menos favorecidas.

Segundo Cagliari (1991, p. 35), “a escola usa e abusa da força da linguagem para ensinar e deixar bem claro o lugar de cada um na instituição e até na sociedade, fora dos seus muros.” Muitas vezes a dificuldade dos alunos não está na falta de conhecimento, mas sim no impasse linguístico da formulação de questões. Sobre isso, o referido autor ressalta que:

[...] o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos em relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas (CAGLIARI, 1991, p.28).

A criança em processo de alfabetização já é um falante capaz de falar e entender a língua, mas não sabe escrever e nem ler. É exatamente nesse ponto que se encontra o papel da escola, colocar a criança em contato com o mundo letrado, com a leitura e escrita, sem desprezar ou ignorar o conhecimento do aluno.

Cagliari (1991, p. 30) deixa claro sobre o ensino de português:

No ensino de português é fundamental, essencial e imprescindível distinguir três tipos de atividades ligadas respectivamente aos fenômenos da fala, da escrita e da leitura. São três realidades diferentes da vida de uma língua que estão intimamente ligadas em sua essência, mas que tem uma realização própria e independente nos usos de uma língua.

A escola precisa levar os alunos a compreender que se todos escrevessem da forma como falam, de acordo com seu dialeto, haveria uma confusão quanto à forma de grafar as palavras e isso dificultaria a comunicação através da escrita.

[...] por isso, para facilitar a leitura, a sociedade achou por bem decidir em favor de um modo ortográfico de escrever as palavras, independente dos de falar dos dialetos, mas que pudesse ser lido por todos os falantes, cada qual ao modo do seu dialeto (CAGLIARI, 1991, p. 32).

Ao adotarmos a prática de conscientização e reflexão dos alunos, tornamos o ensino da escrita mais natural, passível de erros ortográficos sem condenações, mas como forma de apropriação do sistema de escrita convencional utilizado pela sociedade. Cagliari (1991, p. 35) ainda destaca que: “A língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente.” A variação da língua está presente em diversos lugares e a escola é um deles. Os papéis sociais são exemplos de como é possível lidar com a língua em diferentes contextos de uso. Bortoni-Ricardo (2004, p. 23) ressalta que “quando estamos usando a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio.” Podemos assim perceber que a linguagem interage com a sociedade e que faz parte da do processo de construção da identidade do aluno. Muitas vezes, a escola faz o aluno pensar que a linguagem correta é a escrita, desprezando a linguagem falada, como se esta fosse incompleta. Isso é um grande equívoco, pois são usos diferentes

com características próprias. Tanto a língua escrita quanto a língua falada tem sua importância no contexto comunicativo e apresentam características próprias com normas que as regem. Entendendo o conceito de normas e que a língua não é estática, mas passível de mudanças de acordo com os contextos de uso, buscamos compreender a seguir o papel da linguística no ensino de língua materna.

2.3 O PAPEL DA LINGUÍSTICA E DA SOCIOLINGUÍSTICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS

O uso da linguagem pode marcar pessoas, classes sociais, estabelecer domínio ou subordinação, revestindo as pessoas de estigmas e preconceitos. A escola e o professor de português precisam entender a linguagem e programar o ensino da língua para que não aconteça de maneira equivocada. Para tal tarefa, a linguística pode oferecer uma grande contribuição.

A linguística é o estudo científico da linguagem, como afirma Silva (2003), “a linguística é a ciência que investiga os fenômenos relacionados à linguagem e que busca determinar os princípios e as características que regulam as estruturas das línguas.” Segundo a autora, falar uma língua vai além do que é puramente linguístico, pois os processos de identificação acontecem na interação dos falantes envolvidos no contexto de comunicação. Existem várias áreas de interesse dependendo do ponto de vista de como é observada a linguagem. Sendo assim, a linguística pode melhorar o ensino de português, principalmente na alfabetização, ajudando o professor a entender a realidade linguística dos seus alunos. Grande parte dos problemas de fala e escrita estão ligados à questão da variação linguística, muitos autores de livros didáticos e muitos professores não levam em conta tal fenômeno e acabam incorporando os preconceitos cristalizados na sociedade. De acordo com Cagliari (1991, p. 82):

A escola deve respeitar os dialetos, entendê-los e até mesmo ensinar como essas variedades da língua funcionam comparando-as entre si, entre eles devem estar incluídos o próprio dialeto de prestígio, em condições de igualdade linguística.

O ensino da norma culta não deve ser realizado como forma de desrespeito às demais variedades linguísticas, mas sim mostrar ao aluno que ter o acesso à norma culta é ter acesso a uma outra variedade que lhe permitirá comunicar-se em outras

situações de uso. De acordo com Silva (2003, p. 12):

Falantes de qualquer língua prestigiam ou marginalizam certas variantes regionais (ou pelo menos não as discriminam), a partir da maneira pela qual as seqüências sonoras são pronunciadas. Assim, determinamos variantes de prestígio e variantes estigmatizadas. Algumas variantes podem ser consideradas neutras do ponto de vista de prestígio. Temos em qualquer língua as chamadas variantes padrão e variantes não-padrão. Os princípios que regulam as propriedades das variantes padrão e não-padrão geralmente extrapolam critérios puramente lingüísticos. Na maioria das vezes o que se determina como sendo uma variante padrão relaciona-se à classe social de prestígio e a um grau relativamente alto de educação formal dos falantes. Variantes não-padrão geralmente desviam-se destes parâmetros.

A escola e os professores devem estar cientes dos processos que levam à estigmatização para realizar à reflexão sobre o preconceito linguístico e o acesso à norma culta para que os alunos possam comunicar-se em diferentes contextos comunicativos. Para isso, a fonética e a fonologia têm um importante papel para o ensino de língua materna, assim como no auxílio do trabalho do professor da disciplina de língua portuguesa.

A fonética, de maneira geral, preocupa-se com a descrição dos sons da fala, e a fonologia com o valor funcional dos sons na língua. Tanto a fonética como a fonologia podem contribuir muito para o ensino de português na escola. Por exemplo, é importante que o professor saiba que os processos fonéticos não interferem na fala quando se trata da monotongação (manteiga>mantega) não comprometendo o significado do enunciado, mas podem ocasionar prejuízo à comunicação quando há comprometimento do significado, como no caso dei>dê.

As técnicas de análise fonológica aliadas e uma boa descrição fonética, permitem não só, às professoras entenderem de fato o que acontece com os problemas de fala e escrita, como ainda permitem a elaboração de atividades que facilitem o processo de aprendizagem por parte dos alunos que passarão a receber uma explicação melhor de como a fala, a escrita, a leitura e a língua portuguesa funcionam (CAGLIARI, 1991, p. 93).

A Sociolinguística é o ramo da linguística que estuda as relações entre a língua e a sociedade, estuda o comportamento linguístico dos membros de uma comunidade e de como ele é determinado pelas relações sociais, culturais e econômicas existentes. A importância da sociolinguística no campo educacional e no

ensino de Língua Portuguesa é que auxilia o professor na percepção das diferentes realidades linguísticas que existem além dos muros da escola. Nesse espaço social encontra-se a escola e o local de convivência de cada indivíduo. O viés de tratar a língua como heterogênea e a partir dos valores sociais, aparece na década de 1960 com William Labov que traz a proposta de um novo olhar sobre as estruturas das línguas e principalmente a valorização das variações e mudanças linguísticas. Labov afirma que não há uma comunidade de fala homogênea, há uma estrutura heterogênea e a existência de variação.

Nosso país, ao contrário do que muitos pensam, não é um país monolíngue. O plurilinguismo é observado não só no sentido de diferentes idiomas (tupi-guarani, português, italiano, alemão, etc.) mas também se manifesta no âmbito de uma mesma língua. A língua portuguesa é historicamente situada e heterogênea, isto é, está sujeita a variações e mudanças no espaço e no tempo. Em outras palavras, o sistema linguístico não é homogêneo, mas é constituído de regras variáveis (ao lado de regras categóricas) que atuam em todos os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, lexical e discursivo.

No âmbito dos estudos linguísticos a norma linguística diz respeito à língua em funcionamento nas mais diferentes situações comunicativas. “Entende-se a norma linguística como o conjunto de usos e atitudes (valores socioculturais agregados às formas) comuns a determinados grupos sociais, que funciona com um elemento de identificação de cada grupo (FARACO, 2002, p. 39).

De acordo com o Faraco (2002), o termo “Norma Culta” remete aos usos e atitudes (valores) da classe social de prestígio, no caso, de uma parcela da população brasileira que é plenamente escolarizada (com curso superior completo) e que está em contato com a cultura escrita historicamente legitimada. Já a designação “norma padrão” para Faraco (2002, p. 42) “envolve um certo artificialismo e abstração, funcionando como uma referência suprarregional e transtemporal.” Sendo assim, o caráter idealizado da norma culta costuma se associar à ideia de homogeneidade linguística.

A Sociolinguística Educacional ajuda a perceber as diferentes realidades linguísticas que existem e contribui para o Ensino de Língua Portuguesa. Através do conhecimento e estudo da Sociolinguística, o professor poderá promover o respeito com todas as variedades linguísticas apresentadas e estabelecer a reflexão e conhecimento das diversidades de linguísticas, bem como, compreendam que não

existe o “falar correto”, mas sim diferentes contextos dos usos da língua. Atualmente, alguns professores ainda entendem que ensinar ou falar português é saber a gramática normativa “[...] até hoje, os professores não sabem muito bem como agir diante dos chamados ‘erros de português’.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 37).

Bortoni-Ricardo (2004, p. 10) destaca que a variação no português se dá através de três contínuos: “de urbanização, de oralidade-letramento, de monitoração estilística”, sendo divididas em extremidades que se colocam de um lado os dialetos isolados e de outro a variedade padrão, falada em áreas urbanas pelos grupos sociais com alto nível de instrução. Para a autora, o contínuo de urbanização se caracteriza por ser a linha em que em uma das pontas, estão situados os falares rurais mais isolados; na outra ponta, estão os falares urbanos, que, ao longo do processo sócio-histórico foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita, também chamado ortografia do padrão correto de pronúncia ou ortoepia, na composição de dicionários e gramáticos. Já os falares rurais ficam muito isolados pela dificuldade geográfica de acesso, como rios e montanhas, pela falta de meios de comunicação, diferente das comunidades urbanas que sofriam a influência de agentes padronizadores da língua (organizações religiosas, políticas e comerciais). No espaço entre os pólos urbano e rural estão as variedades rurbanas, as quais, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), usadas pelo grupo rurano se distingue das demais por ser formada pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico. Também formada pelas comunidades interioranas, residentes em distritos ou núcleos semi-rurais, que estão submetidos à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agrária. Desta forma, o contínuo de urbanização não possui fronteiras rígidas que separam os falares rurais, rurbanos ou urbanos, uma vez que as fronteiras se misturam e há muita sobreposição entre esses tipos de falares. No contínuo rurano, observam-se expressões e palavras que não são usadas com frequência na linguagem culta, pois são típicas dos falares do pólo rural e que vão desaparecendo à medida que nos aproximamos do pólo urbano, tendo, portanto, dois traços, um deles de distribuição descontínua, porque seu uso é “descontinuado” nas áreas urbanas. Caracterizam-se dentro desse uso considerado como traço descontínuo por Bortoni-Ricardo (2004) palavras como “inté”, “prantei”, “percisa”, “foia”. E o segundo traço está presente na fala de todos os brasileiros, chamados de graduais, exemplos: “limoero”, “dexei”, “tive”. O próximo contínuo estipulado pela

linguista é nomeado de contínuo de oralidade e letramento, e caracteriza-se por situar o falante de acordo com seu antecedente e seus atributos, levando em consideração os eventos mediados pela língua escrita, por isso, eventos de letramento. O terceiro e último contínuo revelado por Bortoni-Ricardo (2004) é o de monitoração estilística, o qual se preocupa com o contexto em que as interações acontecem, levando em consideração o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa, revelando-nos como podemos mudar de estilo, conforme as condições da interação. Desta maneira, ao propiciar todos os contínuos em que as variedades linguísticas poderão aparecer, o professor poderá levar o aluno a ter uma visão menos preconceituosa em relação às variedades.

A sociolinguística educacional auxilia para que professores e alunos convivam com as diferentes interações linguísticas. Isso não significa que a norma culta não deva ser ensinada, mas sim ser ensinada sob uma outra perspectiva, ou seja, como mais uma variante que precisa ser conhecida e utilizada dependendo do contexto de uso. O documento norteador do Ensino Fundamental no Brasil prevê o trabalho com a diversidade linguística adequando as situações linguísticas com as situações comunicativas.

O ensino de português muitas vezes enfatiza a escrita, preocupando-se com a sua aparência e deixando de valorizar o que ela realmente faz e representa. No processo de alfabetização da criança, espera-se que a mesma aprenda a escrever e não que saiba escrever tudo com correção absoluta (CAGLIARI, 1991). O domínio ortográfico acontecerá ao longo da trajetória escolar do aluno. Mais do que o domínio da grafia (cursiva, letra de forma), o processo de alfabetização deve levar em conta o que a escrita representa para cada criança.

O processo de aquisição oral acontece de forma natural e espontânea na vida da criança, já o processo da aquisição da escrita, muitas vezes, acontece através da imposição de um modelo, sem lugar para experimentação, tentativas e descobertas. A escrita também desempenha um papel social que não é o mesmo para todos os grupos. Há alunos que convivem com uma realidade em que a escrita é unicamente utilizada para assinar o nome. Sendo assim, cabe ao professor, antes de ensinar a escrever, entender o que os alunos esperam da escrita, como julgam sua utilidade e então programar atividades adequadamente.

A escrita está entrelaçada com a leitura. A partir do momento que o indivíduo começa a dominar a escrita, começa a decifrar os significados enquadrando esses

elementos ao universo cultural, social, histórico. Ao tratarmos do Ensino Fundamental II a apropriação da escrita “correta” é cobrada sistematicamente e não são permitidos erros, porém é necessário compreender que o domínio das normas ortográficas é construído durante todo o processo de aprendizagem, ou melhor durante toda a vida. A construção da escrita de acordo com as normas ortográficas deve ser trabalhada e oportunizada aos alunos sem caráter punitivo, mas através de um trabalho sistematizado que permita o amadurecimento e domínio das regras. Os alunos precisam entender que o erro faz parte do processo e que é através deles que poderá aprimorar sua escrita de acordo com as situações de comunicação. A sociolinguística contribui para que o trabalho do professor seja coerente, respeitando e valorizando a variação do aluno.

A inserção da fonética e da fonologia no ensino de Língua Portuguesa colaborou para a compreensão dos erros cometidos pelos alunos, por isso, o professor deve buscar o conhecimento das referidas áreas para a elaboração de atividades que promovam a aprendizagem de seus alunos de forma efetiva e reflexiva. Ao analisar a escrita dos alunos, percebe-se grande influência da fala na escrita e para que haja uma melhor compreensão e intervenção se faz necessário o conhecimento dos processos fonológicos e que acontecem na fala e são transferidos para os textos dos alunos, pois tais processos também são passíveis de estigmatização, como afirma Bortoni-Ricardo (2004) que estabelece os traços graduais como itens linguísticos comuns na fala de todos os brasileiros e ressalta os traços descontínuos como os itens linguísticos típicos dos falares mais próximos ao polo rural sendo tratados com preconceito e discriminação. Assim, para uma melhor compreensão dos erros levantados nos textos dos alunos, se faz necessário o estudo dos processos fonológicos para categorização dos mesmos e elaboração da proposta de intervenção.

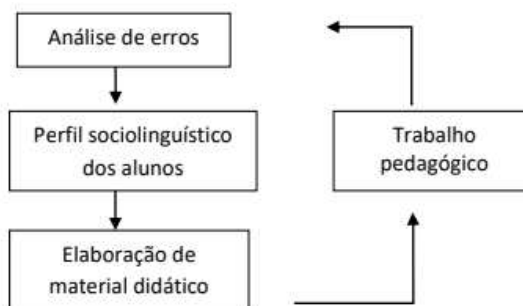
Para Bortoni-Ricardo (2005), os conhecimentos acumulados no campo das pesquisas da sociolinguística são fundamentais, pois trazem sempre contribuição no sentido de aprofundar a consciência etnográfica dos professores quanto às características socioculturais de sua comunidade. É importante, segundo ela, que o professor conheça o perfil sociolinguístico dos alunos, isso permite identificar, por exemplo, as regras fonológicas mais produtivas na sua fala e interferências dessa produtividade na leitura e na escrita, distinguindo esse processo dos erros ortográficos.

Bortoni-Ricardo (2005) categoriza os erros de acordo com a natureza sociolinguística, visando ao ensino da escrita e dos estilos monitorados da língua, para que seja possível entender em que categoria cada erro pertence. Apresentando-os da seguinte forma:

1. Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; Os pontos seguem se referem aos erros decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita;
2. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado;
3. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais;
4. Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54).

A autora propõe uma metodologia de “análise e diagnose de erros” que visa a identificar os fenômenos linguísticos distantes da norma na escrita dos estudantes para posterior ação pedagógica reflexiva, contribuindo para a prática docente em sala de aula, conforme mostra a imagem a seguir:

Figura 1 - Proposta de análise e diagnose de ‘erros’



Fonte: Reprodução do desenho de Bortoni-Ricardo (2005, p. 59).

Como afirma Dalto (2020, p. 44):

Reconhecer se as dúvidas de escrita estão relacionadas ao conhecimento insuficiente das regras que a convencionam ou se configuram marcas de oralidade ou até mesmo a própria identificação do tipo de traço linguístico que se apresenta em maior índice, são informações que podem levar o docente ao diagnóstico das reais dificuldades dos estudantes para, a partir dele, direcionar seu trabalho pedagógico em sala de aula com o intuito de conduzir os aprendizes ao entendimento e aperfeiçoamento da linguagem escrita. O conhecimento do perfil sociolinguístico dos alunos, bem como os erros apresentados por eles na escrita permitem que o professor realize um trabalho assertivo com as variedades linguísticas existentes no

contexto de aprendizagem e possa estabelecer estratégias para que seus alunos tenham acesso a outras variantes e também à norma culta.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005) os processos fonológicos podem apresentar traços linguísticos que aparecem na fala e conseqüentemente na escrita, sendo separados pela autora em dois grupos:

- a) Traços graduais: aqueles que aparecem na fala de todos os brasileiros;
- b) Traços descontínuos: aqueles que fazem referência aos fenômenos linguísticos que sofrem a maior carga de preconceito em nossa sociedade.

Os traços graduais e traços descontínuos acontecem nos erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis e para que haja uma maior compreensão dos processos fonológicos segue-se com classificação destes proposta por Viaro (2011) que muitas vezes são transpostos da oralidade para a escrita. Processos fonológicos são alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas ao se realizarem foneticamente (VIARO, 2011). Tais processos se dividem em quatro tipos: por adição, por supressão, por transposição, por transformação.

a) Processo fonológico por adição: podem ocorrer por acréscimos de consoantes e de vogais conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Processos por adição

PRÓTESE	Surgimento de um fonema no início da palavra.	MOSTRAR>AMOSTRAR LEVANTAR>ALEVANTAR VOAR>AVOAR
EPÊNTESE	Surgimento de um fonema no interior da palavra.	DECEPÇÃO>DECEPIÇÃO ARROZ>ARROIZ ASTERISCO>ASTERÍSTICO
PARAGOGE	Surgimento de um fonema no fim do vocábulo.	MÁRTIR>MÁTIRE VARIZ>VARIZE

Fonte: Elaborado pela própria autora de acordo com Viaro (2011).

b) Processo fonológico por supressão: consiste na supressão de um segmento – consoante, vogal ou de uma sílaba inteira.

Quadro 2 - Processos por supressão

AFÉRESE	Apagamento no início do vocábulo.	ESPERA AÍ>PERAÍ APOSENTADORIA>POSENTADORIA JOSÉ>ZÉ
SÍNCOPE	Apagamento no interior da palavra.	ABÓBORA>ABÓBRA PÊSSEGO>PSCO QUIETO>QUETO
APÓCOPE	Apagamento do fonema no final da palavra.	FOTOGRAFIA>FOTO SENHOR>SENHÔ MANDAR>MANDÁ

Fonte: Elaborado pela própria autora de acordo com Viaro (2001).

- c) Processos fonológicos por transposição: ocorre por deslocamento da posição de fonemas em um vocábulo ou por transposição do acento tônico da palavra.

Quadro 3 - Processos por transposição

METÁSTESE	Transposição de um fonema dentro da mesma sílaba ou de uma sílaba inteira dentro do vocábulo.	PERNILONGO>PRENILONGO PRECISA>PERCISA LAGARTO>LARGATO
HIPÉRTESE	Transposição de um fonema ou sílaba para outra em vocábulo.	DENTRO>DRENTO ESTUPRO>ESTRUPO NERVOSO>NEVROSO
SÍSTOLE	Deslocamento, por recuo, do acento tônico de um vocábulo.	RUBRICA>RÚBRICA
DIÁSTOLE	Deslocamento, por avanço, do acento tônico de um vocábulo.	OPTO>OPÍTO GRATUITO>GRATUÍTO

Fonte: Elaborado pela própria autora de acordo com Viaro (2011).

- d) Processos fonológicos por substituição: Consiste em toda alteração que um fone ou fonema venha a sofrer, passando a ser outro fonema distinto em lugar do primeiro.

Quadro 4 - Processos por substituição

BETACISMO	Transformação de fonema V em B	ASSOVIAR>ASSOBIAR VASSOURA>BASSOURA
DESNALASAÇÃO	Transformação de fonema nasal a um fonema oral.	VIRGEM>VIRGE HOMEM>HOME
DISSIMILAÇÃO	Transformação de um fonema para diferenciação de um outro semelhante existente no mesmo vocábulo.	PÍLULA>PÍRULA PRIVILÉGIO>PREVILÉGIO
ROTACISMO	Transformação do fonema /L/ em /R/ ou /S/ em /R/.	ALMOÇO>ARMOÇO MESMO>MERMOS
LAMBIDACISMO	Transformação do fonema /R/ em /L/.	CABELEIREIRO>CABELELERO
DITONGAÇÃO	Transformação de uma vogal ou em hiato ou em ditongo.	BANDEJA>BANDEIJA CARANGUEJO>CARANGUEIJO
MONOTONGAÇÃO	Transformação ou redução de um ditongo em uma vogal.	DOUTOR>DOTOR MANTEIGA>MANTEGA
METAFONIA	Alteração do timbre ou altura de uma vogal.	DIREITO>DEREITO DIFERENTE>DEFERENTE
NASALAÇÃO	Transformação de um fonema oral a um fonema nasal.	ATÉ>INTÉ IGUAL>INGUAL
PALATIZAÇÃO	Transformação de um ou mais fonemas em uma palatal.	AVIÃO>AVINHÃO FAMÍLIA>FAMILHA
SONORIZAÇÃO	Transformação de um fonema surdo, em posição intervocálica, à sua homorgânica sonora.	CUSPIR>GUSPIR CONSTIPADO>GOSTIPADO
DESPALATIZAÇÃO	Transformação de fonemas palatais em uma nasal ou oral.	DOCINHO>DOCIM COMPAINHA>COMPANIA

Fonte: Elaborado pela própria autora de acordo com Viaro (2011).

A classificação proposta por Viaro permite a tabulação dos erros levantados, e consequentemente a organização dos mesmos, para uma análise diagnóstica e posterior elaboração de atividades de intervenção para superação dos erros. O trabalho de intervenção é tratado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador do ensino básico em todo o território brasileiro, que foi homologada em 2018, e prevê o trabalho com a norma culta sem desvalorizar a variedade linguística do aluno, realizando a sistematização do domínio das regras ortográficas.

2.4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC). A nova proposta da BNCC trouxe mudanças significativas na Educação Básica, especialmente na área de Língua Portuguesa. É um documento norteador do ensino básico em todo o território brasileiro.

No documento, há dois termos que são amplamente utilizados: competências e habilidades. De acordo com a BNCC:

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o adolescente / jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo. [...]. No componente de Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para ampliação dessas práticas em direção a novas experiências (BRASIL, 2018, p. 136).

Assim, a noção de competência refere-se à teoria, enquanto que a de habilidade relaciona-se diretamente à prática. Quanto à Língua Portuguesa, a BNCC a divide em: práticas de linguagem, que contemplam os eixos da leitura, da produção de texto, da oralidade e da análise linguística – semiótica.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, de acordo com a Base: Nos anos finais do Ensino Fundamental, o adolescente / jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo. [...]. No componente de Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias

disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para ampliação dessas práticas em direção a novas experiências (BRASIL, 2018, p. 136).

De acordo com a BNCC o Ensino de Língua Portuguesa deve ser gradativo. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental os gêneros textuais são apresentados com o objetivo de estimular o contato com eles, já nos anos finais o contato com os gêneros deve ser mais aprofundado e ampliado, com o estímulo de uma atuação mais crítica em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

A BNCC também traz os campos de atuação. Há quatro campos apresentados pela base que norteiam as atividades e eixos de Língua Portuguesa: jornalístico – midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico – literário. Os eixos da leitura e escrita devem ser entendidos como eixos congruentes, porque, de acordo com a Base, são formas de interação com o mundo. A leitura fornece o estudo dos gêneros (estruturação, organização,

função social e contextos possíveis) para que o aluno seja capaz, na escrita, de reproduzir, editar e divulgar em diversos meios de acordo com sua realidade.

O documento apresenta uma postura de não centralidade do ensino de gramática, mas sim da leitura e da escrita, a partir das práticas dos multiletramentos. Essa prática é uma tentativa de fazer com que o aluno, enquanto usuário da língua, possa refletir sobre o uso linguístico além das regras.

A BNCC (BRASIL, 2018) traz um excerto referente ao ensino de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano.

Quadro 5 - Campo das práticas BNCC

Práticas de Linguagem	Objeto de Conhecimento	Habilidades
Todos os campos de Atuação	Todos os campos de Atuação	Todos os campos de Atuação
Análise Linguística/ Semiótica	Varição Linguística	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deva ser usada.

Fonte: Brasil (2018).

Ao estabelecer “o uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma padrão em situação de fala e escrita das quais deve ser usada” (BRASIL, 2018), a BNCC propõe ao professor orientar o aluno quanto às adequações dos usos linguísticos conforme as situações sociocomunicativas. Durante todo o nível fundamental, no Eixo Análise Linguística / Semiótica, a Base estabelece que não se negue o sistema de regras e de normas da norma padrão, mas que a partir dele seja trabalhado uma percepção crítica e reflexiva sobre o conceito de homogeneização linguística do Brasil. Ao prever o trabalho com a variação linguística e com o preconceito relacionado à língua, o documento possibilita a reflexão sobre o tema, sem deixar de lado a conscientização e sistematização do trabalho com a norma culta, mas sem desconsiderar a variedade linguística do aluno. Muitas vezes o preconceito linguístico é produzido na própria escola, pois ao não utilizar a norma culta, o indivíduo é inferiorizado por utilizar uma variedade estigmatizada socialmente. Cabe à escola e ao professor levar os alunos à reflexão e conhecimento das diferentes variedades, entendendo que o uso da língua acontece de acordo com as situações comunicativas.

Na BNCC, a ortografia está contida no eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais e, segundo esse documento, a aprendizagem da ortografia e da pontuação deve ser contextualizada no desenvolvimento da leitura e da escrita. O documento diz que “a aprendizagem das regras ortográficas é parte indissociável do processo de alfabetização, que pode se iniciar com a apresentação de algumas regras

básicas para a compreensão do sistema de escrita [...] (BRASIL, 2018, p. 69). Há na Base Nacional Comum Curricular, associada a cada eixo de ensino, a presença de unidades temáticas, que relacionam-se, por sua vez, a objetos de conhecimento e habilidades que os estudantes devem desenvolver. Percebemos nesse documento que, algumas unidades temáticas, apesar de não estarem diretamente associadas à ortografia, tratam da questão ortográfica como uma habilidade a ser desenvolvida gradativamente de acordo com a progressão no nível de ensino.

Entender a escrita dos alunos e levá-los ao contato com a norma culta faz parte do universo escolar e uma grande preocupação docente, principalmente para os professores de língua portuguesa . Há várias pesquisas e estudos sobre o tema que buscam através do conhecimento a melhor forma de trabalho . Sendo assim, na próxima seção abordaremos outros trabalhos realizados na área.

3 MAPEANDO O TEMA

Assim como o presente trabalho, outros já foram realizados na perspectiva da investigação dos erros apresentados na escrita dos alunos em diversos níveis de ensino e por também serem pesquisas do Mestrado Profissional (PROFLETRAS) realizaram o levantamento dos erros, suas motivações e desenvolveram a proposta de intervenção, uma vez que faz parte do programa contribuir efetivamente com o ensino e com o trabalho docente. A seguir apresentaremos alguns trabalhos realizados no programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) e outros em pós-graduação acadêmica em nosso país.

Costa (2016) aborda em sua pesquisa um questionamento sobre as dificuldades de escrita de seus alunos de EJA em Seridó/RN e a defasagem do domínio ortográfico que se estende para todo o Ensino Fundamental. Como embasamento teórico, o autor utiliza a teoria de Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2012), Monteiro (2008), Russo (2012), Cagliari (2009) dentre outros. Sendo assim, o trabalho de Costa (2016) se propôs a identificar os principais erros de ortografia produzidos pelos discentes. Os erros que se sobressaíram nos textos dos alunos foram referentes à marca de oralidade na escrita, erros na terminação verbal, uso de letras maiúsculas e minúsculas e erros diferentes ao uso da pontuação. O autor propôs algumas atividades de intervenção para superação das dificuldades.

Ubirajara (2018) apresenta como objetivo de sua pesquisa mapear, descrever e analisar os erros ortográficos percebidos na escrita dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental no interior de Pernambuco. A partir dos processos fonético-fonológicos da língua faz a análise para compreensão dos erros ortográficos dos discentes. A autora aponta que o erro faz parte do processo ensino aprendizagem e que o professor precisa conhecer os erros e dificuldades dos alunos para promover uma reflexão e uma intervenção positiva no processo de aprendizagem dos mesmos. Ubirajara (2018) constatou que a maioria dos erros cometidos pelos alunos foi motivada pela influência da fala na escrita, ou seja, 30% dos erros foram motivados pela transposição da fala para escrita.

Ao observar acentuada presença de marcas características da oralidade nas produções textuais dos alunos do 6º ano de uma escola da periferia de Londrina, Prado (2018), embasada nos pressupostos teóricos – metodológicos da sociolinguística Educacional, desenvolve sua pesquisa com os objetivos de: identificar

os processos fonético-fonológicos recorrentes na fala dos alunos, averiguar quais desses processos estavam presentes na escrita dos mesmos. A partir dessa identificação, a autora categoriza os desvios de acordo com os contínuos de Bortoni - Ricardo (2005) e desenvolve atividades de intervenção sobre os processos fonéticos-fonológicos mais recorrentes nessas produções. Após o levantamento e análise dos dados, Prado (2018) verificou que os traços graduais (Aférese, Alçamento Vogal Posterior, Apagamento do /R/ final, Apócope, Monotongaço, Síncope, Hipossegmentação, Alçamento do /E/, Sonorização, Paragoge, Epêntese, Prótese) são mais recorrentes que os traços descontínuos (Betacismo, Ditongaço, Desnasalização, Lotização, Hipérese, Nasalização, Palatização, Rotacismo, Sonorização) na fala e na escrita dos alunos.

Maciel (2018) trabalhou com a coleta de dados na produção textual em duas turmas da EJA de uma escola pública de Belém do Pará. Com o levantamento, a autora investiga o apagamento do – R em coda silábica na escrita dos alunos. Com a pesquisa, Maciel constatou que o não registro da consoante -R em coda silábica externa ocorre pela transposição para escrita desse processo fonético-fonológico tão frequente na fala dos usuários. Tal constatação confirmou a hipótese levantada pela autora de que a transposição desse apagamento da fala, em que já faz parte da linguagem culta urbana paraense, para a escrita, em que ainda é considerado como erro, especialmente em situações comunicativas mais monitoradas. Então, a autora propôs um trabalho de intervenção para reflexão e amadurecimento linguístico dos alunos.

Assim como os outros pesquisadores já citados, Jesus (2021) investigou as interferências de fenômenos fonológicos na escrita de estudantes do Ensino Fundamental no município de Pelotas, no Rio Grande do Sul, a partir de produções textuais de estudantes da 3ª e 4ª séries da escola pública e particular. A autora identificou vários fenômenos fonológicos na escrita dos estudantes, porém os mais recorrentes foram a monotongaço, o alteamento e a vocalização.

Silva (2015) em seu trabalho pesquisou se a escrita de seus alunos de 6º ano do Ensino Fundamental apresentava marcas de oralidade e se havia nos textos mais desvios de variação ou desvios gramaticais. Os resultados observados por Silva indicaram que houve um número maior de ocorrências de desvios de oralidade e variação.

Costa (2016) pesquisou os erros ortográficos na escrita de seus alunos do 7º

ano de uma escola da rede pública estadual de ensino de Currais Novos/RN, para que pudesse elaborar atividades de intervenção com o objetivo de levar os alunos ao contato com a norma culta e que os mesmos pudessem minimizar a ocorrência de tais erros em suas produções escritas. Embasou-se em teóricos como Moraes (2006), Cagliari (2009) entre outros. No levantamento de dados, Costa (2016) observou que houve um grande número de incidências de erros motivados pelas marcas da oralidade na escrita dos alunos.

Assim como os autores citados acima, muitos outros investigaram os processos de apropriação da escrita levantando hipóteses e realizando investigações, com o intuito de contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, fato este que também motivou o presente trabalho. No próximo capítulo trataremos dos procedimentos metodológicos para partirmos para análise dos dados levantados.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O procedimento metodológico adotado para essa pesquisa foi uma abordagem qualitativa através da pesquisa-ação, com enfoque principal no levantamento, análise e intervenção dos problemas relacionados aos desvios ortográficos na escrita dos textos dos alunos.

Segundo Thiollent (1986 apud GIL, 2008, p.14) a pesquisa ação é:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Esse tipo de pesquisa permite ao docente refletir criticamente sobre suas ações através de uma base empírica e de uma relação estreita com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo.

Dessa forma esse estudo foi realizado em sala de aula física e virtual, devido ao contexto de pandemia, tendo o professor como pesquisador de sua prática. O trabalho propõe o levantamento dos erros ortográficos ocorridos na escrita dos alunos e conseqüentemente a intervenção pedagógica através de uma intervenção didática. O levantamento de dados foi realizado por meio das produções textuais espontâneas e dirigidas dos alunos com a orientação do professor.

4.2 COLETA DE DADOS E CONTEXTO SOCIAL

Os dados tiveram que ser coletados em dois momentos devido ao contexto pandêmico. A primeira coleta teve que ser realizada virtualmente, pois as aulas estavam sendo realizadas pela internet. Houve neste momento dois agravantes que interferiram na coleta, dificultando o trabalho: a) havia a presença de poucos alunos nas salas virtuais, um grande número de alunos não conseguia acessar as aulas via MEET pelo celular e não tinham computador ou notebook; b) os textos foram digitados e enviados por e-mail ou pela plataforma Redação Paraná, fato que prejudicou a análise devido ao corretor de textos do WORD ou da própria plataforma. Diante disso,

surgiu a necessidade de coletar textos de alunos de três turmas de 7º ano e mesmo assim o corpus do trabalho estava restrito. A preocupação em não conseguir realizar o levantamento de dados era grande, ainda não tínhamos nenhuma previsão de retorno. Além disso, outro agravante é que as aulas do PROFLETRAS tiveram um atraso para início, também por conta da pandemia do CORONAVÍRUS, retardando a definição do tema da pesquisa e quais procedimentos metodológicos seriam adotados. Cabe ressaltar que durante a pandemia houve a suspensão das aulas presenciais, na rede estadual do Estado do Paraná, de março/2020 até julho/2021.

Quando o retorno às aulas presenciais foi definido, já estava no final de julho de 2021 e não seria um retorno total, pois ainda estávamos vivendo o caos da pandemia e ainda não tínhamos vacinas para os alunos, nem para os professores. Também a volta seria realizada pelo revezamento dos alunos para que pudesse acontecer o distanciamento seguro de acordo com a OMS (Organização Mundial de Saúde). Os responsáveis tinham o direito de decidir se o filho voltaria para a escola presencialmente ou continuaria no ensino remoto por aulas síncronas. Durante esse retorno tumultuado e com adesão de um número reduzido de alunos, a pesquisadora/professora do presente trabalho realizou uma nova coleta de material, agora com textos manuscritos em sala de aula. Mesmo com esse novo levantamento, o corpus não ficou exatamente como esperávamos, mas já não havia tempo hábil para mudança do projeto e para nova pesquisa de dados.

4.3 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO

Essa pesquisa foi realizada com discentes do 7º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública da Zona Oeste da cidade de Londrina que fica na divisa com o município de Cambé. A escola é pequena, com 8 turmas, no período do ano analisado, com alunos advindos do próprio bairro em que a escola está situada e alunos pertencentes a bairros vizinhos, inclusive de bairros do município vizinho. A maioria dos alunos, por questões diversas, não acessaram as aulas virtuais que aconteceram até julho/2021. Grande parte dos discentes vem para a escola de transporte público ou transporte escolar. A idade em que se encontram os alunos é a esperada para a série em que estão inseridos (7º ano do Ensino Fundamental).

Conforme tratado anteriormente o ano letivo de 2021 foi bastante conturbado devido à pandemia do Coronavírus, o calendário escolar começou com aulas remotas

através de encontros síncronos via MEET. A participação dos alunos ficou bem comprometida, contando com menos de cinquenta por cento de acesso. A partir de agosto de 2021 as aulas passaram a ser realizadas presencialmente e remotamente com números reduzidos de alunos em sala de aula devido a necessidade de distanciamento social. Somente no final do calendário escolar de 2021 foi possível retomar a rotina escolar referente ao atendimento dos alunos, mas com muita evasão dos mesmos, que ainda podiam optar por frequentar as aulas presencialmente ou remotamente. Sendo assim, a coleta de dados para a pesquisa ficou reduzida durante o ano das três turmas atendidas nos 7^{os} anos A, B, C e com certa rotatividade de participação.

O grupo de alunos pesquisado possui um nível sócio-econômico estável, muitos têm acesso à leitura, participam de atividades como igreja, projetos de esportes, possuem acesso a filmes e séries através de plataformas como NETFLIX entre outros. Apresentam conhecimento dos acontecimentos da atualidade, elaborando opiniões e expressando seus pensamentos. Quanto a variedade linguística, apresentam algumas heterogeneidades relativas ao contexto familiar, mas nenhuma variação estigmatizada.

4.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados, foram utilizadas algumas estratégias de produção de texto. No primeiro momento, foi solicitado que os alunos enviassem uma carta através do e-mail para a professora contando como estavam enfrentando o momento de pandemia e como estavam avaliando o ensino remoto. Além da carta, ainda virtualmente, foram propostos dois textos narrativos através da Plataforma Redação Paraná. Até esse momento, os textos coletados estavam sendo produzidos virtualmente através da digitação pelos alunos, ou seja, os discentes digitavam os textos no celular ou computador fazendo uso do corretor. Com a volta às aulas presenciais, os textos passaram a ser coletados através da produção manuscrita. Foram produzidos três textos narrativos, em sala de aula, com temas diversos.

Após a coleta dos textos virtuais e físicos, houve um pré levantamento dos desvios/erros ortográficos na escrita dos alunos, no intuito de separar os erros provenientes do desconhecimento das convenções ortográficas dos erros motivados pela transposição da fala para a escrita. A categorização dos erros, os erros

provenientes da transposição da fala para a escrita que foram tabulados de acordo com os contínuos de Bortoni-Ricardo (2006), porém, o número significativo dos erros ortográficos nos levou a inserí-los para que, a partir do levantamento, fosse realizada a proposta de intervenção com o objetivo de levar os alunos ao contato e ao domínio da norma culta, assim como contribuir reflexão da ortografia. A seguir apresentamos a análise dos dados.

5 ANÁLISE DE DADOS

5.1 FUNDAMENTAÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos na presente pesquisa durante o ano de 2021, que, como exposto anteriormente, foi um ano letivo atípico devido ao contexto pandêmico. Apesar de todas as dificuldades para coletar os dados, chegamos ao corpus analisado através das produções textuais dos alunos. Assim, primeiramente, apresentaremos a categorização dos erros fonológicos e erros pela falta de domínio das convenções ortográficas. Seguindo a análise, faremos o levantamento dos erros motivados pela interferência das regras fonológicas, tabulando de acordo com os traços graduais e traços descontínuos. Então, apresentaremos a análise dos processos fonológicos mais recorrentes nos textos e análise dos erros motivados pela natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita.

Após a coleta e separação dos dados foi realizada a tabulação dos erros nos textos dos alunos de acordo com sua motivação: erros provenientes do domínio da convenção ortográfica e erros provenientes da transposição da fala para a escrita para que a elaboração da proposta de intervenção contemplasse o trabalho com as lacunas apresentadas na escrita dos alunos.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 53) “uma das contribuições mais profícuas da linguística ao ensino de línguas tem sido o aparato teórico e metodológico para a análise e diagnose de erros.” Através da análise e investigação detalhada dos erros é possível elaborar um material de intervenção mais apropriado para atender as necessidades específicas dos estudantes. A diagnose de erros é muito empregada no ensino de língua estrangeira, mas também é possível ser empregada no ensino de língua materna, como afirma Bortoni-Ricardo (2005, p. 53) “pode, porém, ser aplicada com igual eficiência no ensino da língua vernácula, especialmente em comunidades de falas como a brasileira onde grandes contingentes da população não tem acesso à norma padrão e são falantes de variedades populares estigmatizadas.”

O modelo de categorização de erros proposto pela autora parte da natureza sociolinguística, elaborado para o ensino da escrita, mas também, segundo Bortoni podendo ser adaptado e utilizado para ensino da leitura. A citada autora categoriza os erros da seguinte forma:

- 1) Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita;
- 2) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado;
- 3) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais;
- 4) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54).

Para a autora os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas são também categorizados como um grupo maior dos erros decorrentes da transposição do hábito da fala para a escrita. O modelo proposto por Bortoni contribui imensamente com o ensino de língua portuguesa em sala de aula, uma vez que se faz necessário a investigação dos erros nos textos produzidos pelos alunos para que haja uma intervenção através de atividades que levem-os ao domínio da norma culta, como afirma Dalto (2020, p. 42):

[...] reconhecer se as dúvidas de escrita estão relacionadas ao conhecimento insuficiente das regras que a convencionam ou se configuram marcas de oralidade ou até mesmo a própria identificação do tipo de traço linguístico que se apresenta em maior índice, são informações que podem levar o docente ao diagnóstico das reais dificuldades dos estudantes para, a partir dele, direcionar seu trabalho pedagógico em sala de aula com o intuito de conduzir os aprendizes ao entendimento e aperfeiçoamento da linguagem escrita.

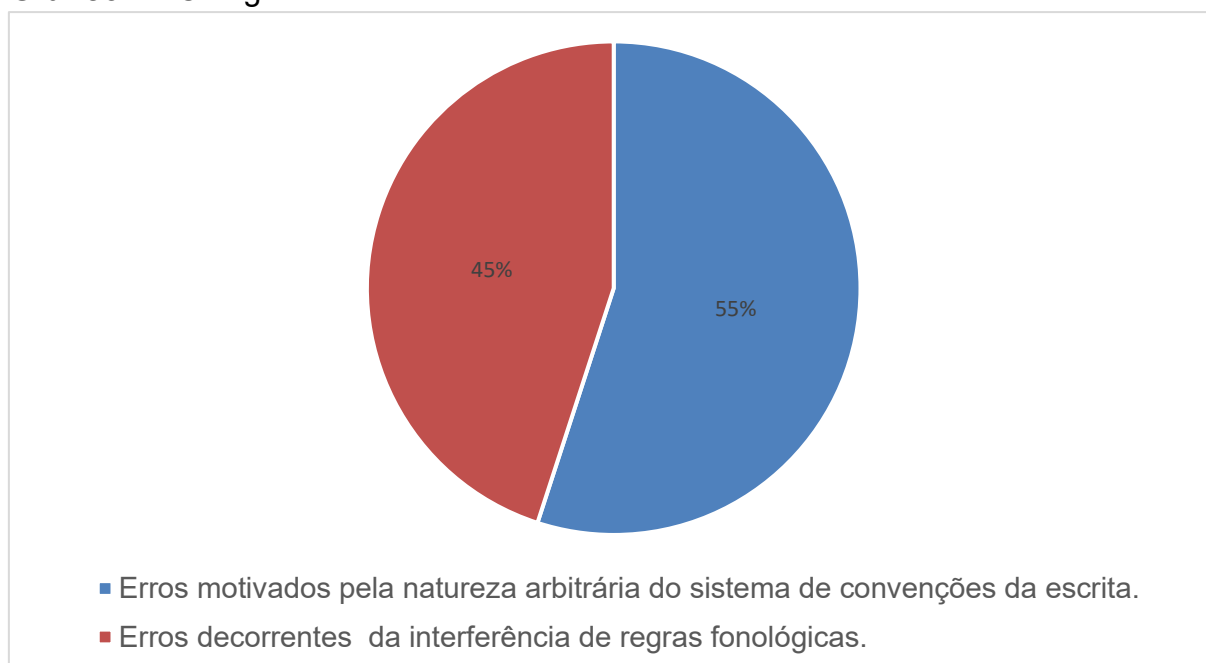
O presente trabalho foi realizado com o objetivo de investigar os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis na escrita dos alunos do 7º ano e os erros decorrentes dos desvios do sistema de convenções da escrita, realizando também o levantamento de quais contextos linguísticos motivam a ocorrência dos erros. Nesta pesquisa o contexto linguístico foi abordado a partir da análise dos processos fonológicos e erros de ortografia na produção de textos dos alunos.

5.2 PRIMEIRA ANÁLISE – REGRAS FONOLÓGICAS E CONVENÇÕES ORTOGRÁFICAS

Como ponto de partida da análise, levantamos e classificamos os erros dos textos dos alunos segundo a categorização de natureza sociolinguística proposto por Bortoni-Ricardo (2005) em erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita (erros ortográficos) e dos erros decorrentes da transposição

do hábito da fala para a escrita, ou seja, os erros motivados pelos processos fonológicos. De acordo com os dados levantados, 45% dos erros foram motivados pelos processos fonético-fonológicos que de acordo com a categorização de Bortoni-Ricardo (2005) se encaixa no grupo 3 e 4 proposto pela autora como erros decorrentes da interferência das regras fonológicas variáveis graduais e erros decorrentes da interferência das regras fonológicas variáveis descontínuas. Os outros 55% foram motivados pela falta de domínio das regras ortográficas, que de acordo com a categorização de Bortoni-Ricardo (2005) se encaixa no grupo 1 proposto pela autora como erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita, a convenção que unifica a escrita da língua portuguesa exige algum esforço para ser compreendida, os erros resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita, conforme pode-se observar no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 - Categoria de erros nos textos escritos dos alunos



Fonte: Elaborado pela própria autora de acordo com os dados levantados nos textos escritos pelos alunos.

Este primeiro levantamento trouxe a reflexão sobre a grande incidência dos erros ortográficos e a necessidade da elaboração de atividades de intervenção que promovam a superação e apropriação das regras ortográficas, pois de acordo com Moraes (2010) o aluno não precisa aprender a ortografia através de um processo

massivo, não é um simples “armazenamento” de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, para o referido autor, o aluno reelabora as informações sobre a escrita correta das palavras em sua mente de forma gradativa, tornando a escrita cada vez mais próxima das convenções ortográficas. Sem dúvida, cabe ressaltar aqui o papel do professor como mediador do conhecimento, como coloca Dalto (2020, p. 42):

[...] fica evidente o papel do professor no processo de aquisição da língua escrita formal pelos alunos e como sua mediação é importante para o desenvolvimento de habilidade linguística. Verifica-se que a observação das dificuldades de escrita e a identificação dos possíveis fatores que geram tal insucesso de aprendizagem podem contribuir para a melhoria do ensino.

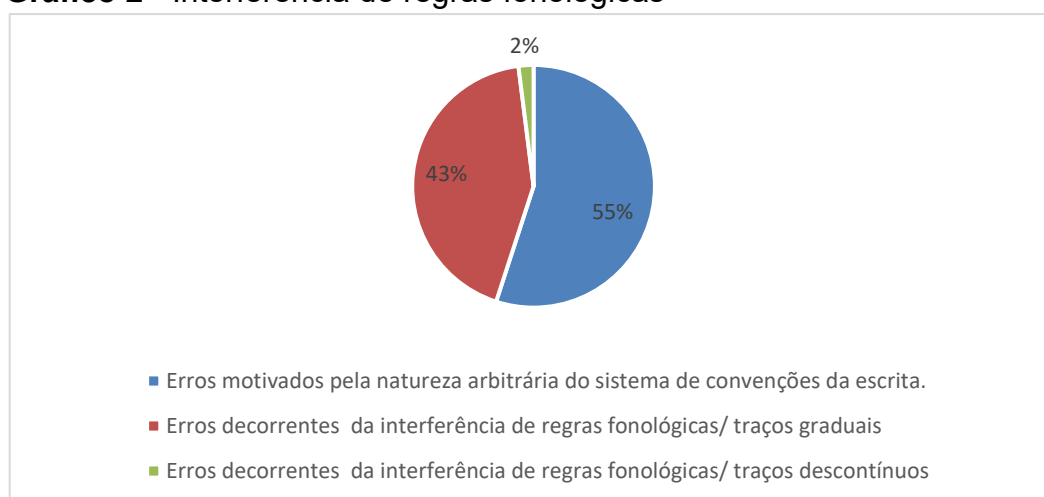
Bortoni-Ricardo (2005) ao estabelecer a classificação de natureza sociolinguística categoriza os erros de acordo com as regras fonológicas variáveis em graduais e descontínuas, que ainda de acordo com a autora são os traços graduais aqueles itens linguísticos comuns na fala dos brasileiros, que funcionam como indicadores de variedades sociais que não são alvo de preconceito como, por exemplo, *tava-estava*, *vamo-vamos*. São traços descontínuos aqueles itens que sofrem maior estigmatização pela sociedade, normalmente privativos de variedades rurais ou submetidos a forte avaliação negativa (BORTONI-RICARDO, 2005), aqueles erros que são alvo de preconceito como, por exemplo, *frutuar-flutuar*, *comedo-com medo*.

5.3 SEGUNDO MOMENTO-TRAÇOS GRADUAIS E TRAÇOS DESCONTÍNUOS

Partindo da categorização de natureza sociolinguística proposta por Bortoni-Ricardo (2005) que divide os erros em quatro grupos de acordo com a motivação de sua ocorrência, a autora estabelece como grupo 3 os erros decorrentes da interferência das regras fonológicas variáveis graduais e o grupo 4 como os erros decorrentes da interferência das regras fonológicas variáveis descontínuas. Os dados revelaram que na escrita do grupo analisado houve 45% de ocorrências motivadas pela interferência das regras fonológicas sendo mais recorrentes, na escrita, os traços graduais, ou seja, a utilização de palavras que não sofrem preconceito linguístico quando usadas na fala, mas em se tratando da escrita se caracteriza como erro,

aparecendo em 43% dos erros observados na escrita dos alunos. A maioria dos erros levantados nos textos fazem parte do uso comum na fala das pessoas, não sendo estigmatizados, pois tratam-se, segundo Bortoni-Ricardo (2005), de marcadores de registro entre falantes na língua culta em ambiente não-monitorado. Já os erros que pertencem ao grupo 4 segundo Bortoni-Ricardo (2005), os erros decorrentes da interferência das regras fonológicas variáveis descontínuas aqueles que sofrem preconceito pelo uso tanto na fala quanto na escrita dependendo do contexto linguístico em que é utilizado, apareceram em apenas 2% dos erros, conforme representa o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Interferência de regras fonológicas



Fonte: Elaborado pela própria autora de acordo com os dados levantados na escrita de textos dos alunos.

Percebe-se que os traços descontínuos aparecem com um índice bem inferior aos traços graduais, cabe ressaltar aqui que os alunos moram na zona urbana e uma grande parte tem acesso à internet, televisão e outros meios que possibilitem a convivência com a norma culta.

A seguir apresenta-se tabela com os processos fonológicos, conforme citado anteriormente, apareceram em 45% nos textos dos alunos, classificados de acordo com o tipo de processo com as regras variáveis graduais que para Bortoni-Ricardo (2004) estão numa estratificação contínua e estão presentes no repertório de quase todos os brasileiros (43%) e regras variáveis descontínuas que fazem parte de regiões mais isoladas, variedades rurais e/ ou submetidas a forte avaliação negativa (2%) vistas no gráfico 2, mostradas no quadro abaixo com a quantidade de ocorrências.

Quadro 6 - Traços Graduais e Descontínuos

TRAÇOS GRADUAIS	TRAÇOS DESCONTÍNUOS
Alçamento(7)	Desnasalização(1)
Apócope(7)	Rotacismo(1)
Monotongação(5)	
Aférese(2)	
Nasalização(1)	
Despalatização(1)	
Vocalização(5)	

Fonte: Elaborado pela própria autora de acordo com os dados levantados nas produções escritas dos alunos.

De acordo com o Quadro 6, podemos observar que há mais ocorrências de processos fonológicos considerados por Bortoni-Ricardo (2004) como traços graduais(alçamento, apócope, monotongação, aférese, nasalização, vocalização),ou seja, aqueles que geralmente não são passíveis de estigmatização. Em relação aos traços descontínuos, aqueles que geralmente são estigmatizados na fala, verificamos apenas a desnasalização e o rotacismo.

Esse resultado encontra ecos nos estudos de Prado (2018), que também observou maior incidência da presença de traços graduais tanto na fala quanto na escrita de alunos do (6º. ano) de uma escola de periferia de Londrina. Conforme a referida autora destaca, isso pode ocorrer porque esses traços, não sendo estigmatizados na fala ,acabam não recebendo o mesmo tratamento dado nas aulas de língua portuguesa aos processos fonético-fonológicos mais estigmatizados, como é o caso do rotacismo(planta~pranta).

5.4 PROCESSOS FONOLÓGICOS

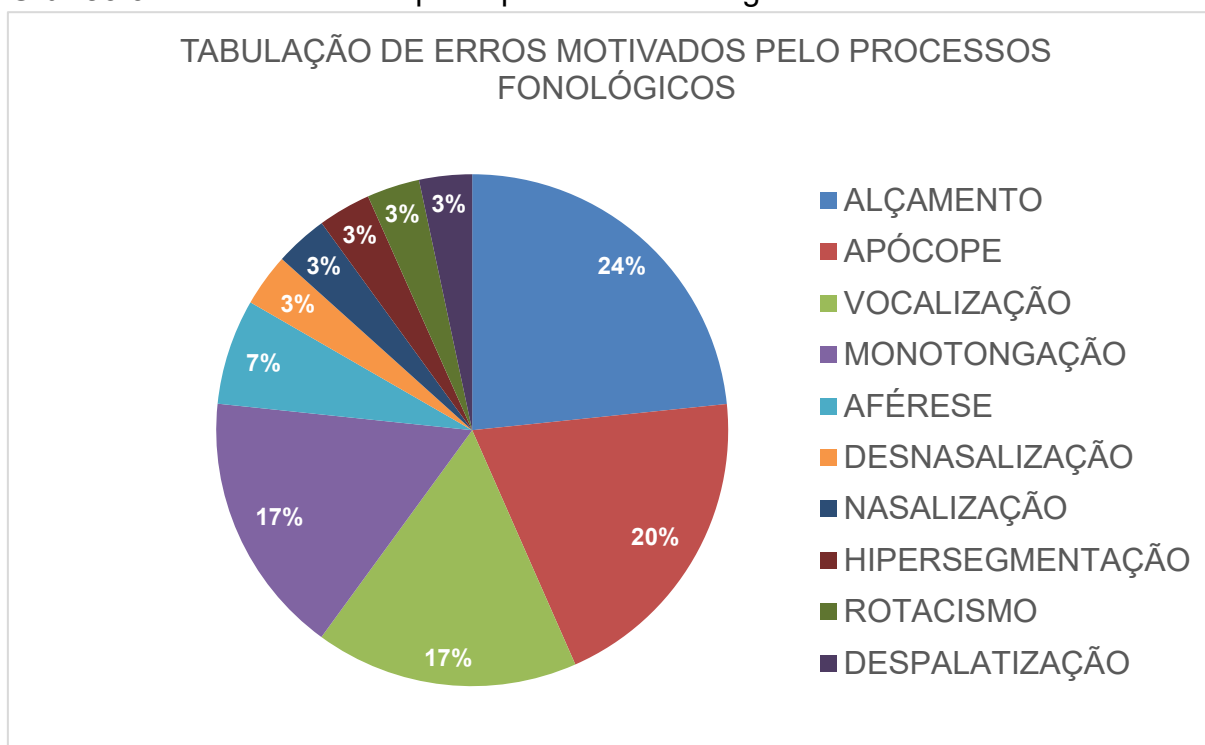
Após a análise dos traços descontínuos e graduais, tabulou-se os erros decorrentes da transposição do hábito da fala para a escrita (45% de ocorrências) de acordo com os processos fonológicos apresentados por Viaro (2011) ,as maiores incidências foram tabeladas e representadas no quadro a seguir.

Quadro 7 - Ocorrências processos fonológicos

VOCALIZAÇÃO	bousa> bolsa cauçou>calçou seuvagem>selvagem vouto>volto voutei>voltei
ALÇAMENTO	razuavel> razoável muleque>moleque infeites>enfeites acustumar>acostumar eli> ele plantiu>plantio preucurando>procurando
APÓCOPE	comê> comer pegá > pegar ficá>ficar investiga>investigar esta>estar vamo>vamos
MONOTONGAÇÃO	ovir>ouvir ropa >roupa chutera >chuteira volto>voltou ganho>ganhou
AFÉRESE	tava>estava tá>está
DESNASALIZAÇÃO	comedo>com medo
NASALIZAÇÃO	muintos>muitos
ROTACISMO	frutuar>flutuar
DESPALATIZAÇÃO	detali >detalhe

Fonte: Elaborado pela própria autora de acordo com os dados levantados na escrita de textos dos alunos.

A partir da tabela organizada tornou-se possível uma melhor visualização dos erros motivados pelos processos fonológicos que foram transpostos para escrita nos textos dos alunos, sendo um total de 28 ocorrências (45%) , destacando-se pelo número de ocorrências a vocalização, alçamento, apócope e monotongação, conforme representado no gráfico a seguir que leva em consideração somente o total de erros motivados pelos processos fonológicos.

Gráfico 3 - Erros motivados pelos processos fonológicos

Fonte: Elaborado pela própria autora de acordo com os dados levantados na escrita dos textos dos alunos.

No gráfico 3 foram apresentados os resultados analisando e tabulando os erros motivados pelos processos fonológicos(28 casos), que foram classificados de acordo com a ocorrência e observa-se que os alunos apresentaram um expressivo número de erros motivados pela transposição da fala para a escrita. O alçamento (*razuável>razoável, muleque>moleque, infeites>enfeites, acostumar>acostumar, eli>ele, plantiu>plantio, preucurando>procurando*) foi o fenômeno que mais se destacou acontecendo em 24% das 28 ocorrências. A apócope (*comer > comê, pegar > pegá, ficar > ficá, investigar > investigá, estar > está, vamo> vamos, voltou > voltô*) apareceu em 20% ,seguida da vocalização com 17% (*bolsa >bousa, calçou >cauçou, voltou >vouto, voltei >voutei, selvagem > seuvagem*) e monotongação também com 17% (*ouvir-ovir/ roupa-ropa/ chuteira-chutera/ voltou-volto/ ganho-ganhou*). A aférese (*tava>estava,tá>está*) aconteceu em apenas 2 ocorrências,7% dos casos. Já a nasalização (*muintos> muitos*), desnasalização (*comedo>com medo*), rotacismo (*frutuar>flutuar*) e despalatização (*detali>detalhe*) apareceram apenas em 1 ocorrência.

Esse resultado também foi observado por Costa (2016) na escrita de seus alunos de EJA em Seridó/RN, que constatou quase 16% de erros motivados pela

intervenção da fala para escrita sendo casos de vocalização, ditongação, monotongação, despalatização, nasalização, apagamento. Os fenômenos levantados por Costa (2016) no texto de seus alunos, também foram fenômenos encontrados nos textos aqui analisados, não aparecendo nessa pesquisa casos de apagamento e ditongação.

A maior incidência de traços graduais que se destacaram (apócope, alçamento, monotongação, vocalização) na escrita dos alunos que tiveram seus textos analisados, corrobora com os resultados de Prado (2018) que identificou acentuada presença de marcas características da oralidade nas produções textuais dos seus alunos do 6º ano de uma escola da periferia de Londrina, analisando na pesquisa que houve casos de monotongação(15,5%) aférese(48,6%), desnalização(33,3%).

Os referidos processos citados e caracterizados por Bortoni-Ricardo (2006) como traços graduais, ou seja, eles, são marcados na fala, não são estigmatizados e , por isso, como a referida autora hipotetiza, não recebem nas aulas de Língua Portuguesa a mesma atenção dispensada aos processos fonológicos marcados.

Quando analisamos textos escritos dos alunos percebe-se que os fenômenos de interferência da fala na escrita são comuns e aparecem com frequência, fato que já foi citado anteriormente nesta pesquisa. Para que se tenha uma maior compreensão dos erros, destaca-se na análise os erros decorrentes da interferência de regras fonológicas com maior número de ocorrências (monotongação, alçamento, apócope e vocalização) para depois tratarmos dos erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita (erros ortográficos) .

5.5 PROCESSOS FONOLÓGICOS COM MAIOR NÚMERO DE OCORRÊNCIAS

Um dos processos que mais teve ocorrências (7) nas produções dos alunos foi o **alçamento** , um processo fonológico caracterizado pela elevação das vogais anteriores e posteriores, médias altas para as (e), (o) altas para as vogais altas (i), (u) (*menino-minino, comida-cumida*). Na produção dos alunos houve a ocorrência de alçamento (*razuável, muleque, infeites, acostumar, eli, plantiu, preucurando*). Os erros citados são recorrentes na fala e isso motiva a transposição para a escrita dos alunos, uma vez que, ainda nessa etapa de ensino é comum utilizar traços da fala na escrita. Podemos verificar que, nos casos de *menino, comida, acostumar e preocupação*, há uma vogal alta (i ou u) na sílaba seguinte. Esse ambiente propicia a harmonização

vocálica, como atesta Kailer (2008) ao estudar a fala na região Sudeste paranaense. Segundo a autora, quando há uma vogal alta na sílaba seguinte a tendência é que as vogais pretônicas /e/ e /o/ tornecem altas também /i/ ou /u/.

O alçamento também foi levantado na escrita dos textos dos alunos de Prado (2018) na pesquisa realizada em sua turma, a autora observou 53,3% de ocorrências nos textos produzidos pelos mesmos, outro dado relevante é que após a intervenção da autora através das atividades, houve uma redução significativa nas ocorrências do fenômeno na escrita dos alunos.

A **monotongação** foi um dos fenômenos recorrentes que destacou-se nos textos dos alunos. Esse fenômeno linguístico é marcado pela transformação ou redução de um ditongo em uma vogal (*doutor-dotor*). Ela aconteceu em um número menor de ocorrências comparada aos outros fenômenos que se destacaram na escrita dos alunos do 7º ano sendo nas palavras *ouvir-ovir/ roupa-ropa/ chuteira-chutera/ voltou-volto/ ganho-ganhou*.

Apesar de poucas ocorrências foi possível verificar que os ditongos formados por vogal posterior alta (u), é mais suscetível ao apagamento deste segmento, proporcionando a monotongação, como por exemplo em *ovir>ouvir, ropa>roupa, volto>voltou*. É possível verificarmos que outro contexto linguístico que favorece a monotongação é a sílaba tônica (*chutera>chuteira, ropa>roupa, voltô>voltou*). Esse contexto também é destacado por Bortoni-Ricardo (2004) como um ambiente favorecedor do apagamento da semivogal dos ditongos.

A monotongação é algo muito comum na fala e conseqüentemente é transposta para a escrita. Apesar de o número de ocorrências ser reduzido, pudemos, conforme verificou Prado (2018), observar que os verbos (*ovir>ouvir, volto>voltou, ganho>ganhou*) também são ambientes favoráveis para a monotongação. Segundo a referida autora, esse fenômeno foi observado também nos textos de seus alunos na palavra *falô-falou* aparecendo 15,5% na escrita da turma de 6º ano pesquisada. Observa-se que a monotongação aconteceu na forma verbal assim como na escrita dos alunos da presente pesquisa que grafaram *volto-voltou/ ganho-ganhou*, nesse caso observamos o que Bortoni-Ricardo (2004) fala dos contextos em que ocorre a monotongação e, segundo a autora, a regra está tão enraizada que até em sílabas tônicas finais, que são mais resistentes à mudança, já ocorre a redução do ditongo em palavras como *falou>falô, sou>sô, jogou>jogo*. A autora relata que, em sílabas internas, o fenômeno aparece tanto em sílabas tônicas quanto em átonas, em

palavras como *besouro>besoro* e *doutor>dotô*. Em alguns ditongos presentes em sílabas tônicas, a semivogal deixa de ser pronunciada, mantendo-se apenas a vogal tônica.

Cabe lembrar pautado em Simões (2006, p. 95) que “a monotongação, por exemplo, é um metaplasmo praticado inclusive pelos usuários da modalidade padrão do português brasileiro.”

A **Apócope**, como já mencionamos no embasamento teórico, consiste no apagamento de um segmento ou mais no final de uma vocábulo. Nos dados analisados para a presente pesquisa, observamos o apagamento do:

- a) – r (comer ~ comê, pegar ~pegá, ficar ~ficá, investigar ~ investigá, estar ~está);
- b) do –s (vamo> vamos) ;
- c) da vogal –u(voltou ~voltô), já abordada anteriormente quando tratamos de monotongação.

Em relação ao apagamento do –r em coda silábica externa de verbos no infinitivo, podemos dizer, ancorados em Kailer e Almeida (2020), entre outros autores, que se trata, em contexto menos monitorado de fala, de uma mudança linguística em progresso ou praticamente completa. Talvez isso justifique o maior índice de apagamento do –r na escrita dos alunos no final de verbos no infinitivo.

A apócope aconteceu na escrita dos alunos quando utilizaram verbos no infinitivo *come>comer*, *pega>pegar*, *fica>ficar*, *investiga>investigar*, *esta>estar*, fenômeno comum na fala dos brasileiros que realizam apagamento do R em posição de coda silábica, principalmente no uso dos verbos nessa forma nominal.

O resultado de Maciel (2018), que investigou um grupo de alunos de sua turma de EJA em Belém (PA), identificou o apagamento do R em verbos no infinitivo, corroborando com os dados levantados nessa pesquisa. O diferencial na pesquisa da autora é a faixa etária dos alunos por se tratar da modalidade EJA enquanto o presente trabalho foi realizado com alunos do ensino fundamental regular na faixa etária da idade/série.

Também aconteceu a apócope com o apagamento nas formas verbais no pretérito perfeito (apagamento do – u), *voltô>voltou*, *ganho>ganhou*, fenômeno bastante comum na oralidade e transposto pelos alunos na escrita. Esse apagamento dificultou o entendimento de algumas ideias do texto. Houve um único caso de

apagamento do - s na palavra *vamo- vamos*.

Na análise dos textos escritos dos alunos do 7º ano (2021) foi possível observarmos também a **vocalização** da líquida lateral –l (bolsa >bousa, calçou >cauçou, voltou >vouto, voltei >voutei, selvagem > seuvagem). Analisando o contexto linguístico, podemos verificar que a maioria das palavras apresenta a vogal –o na sílaba alvo e está em coda silábica interna. Esse dado também apareceu para Jesus (2021) na escrita de seus alunos de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental em Pelotas-RS, sendo que o fenômeno foi mais recorrente no 3º ano.

5.6 ERROS DECORRENTES DA PRÓPRIA NATUREZA ARBITRÁRIA DO SISTEMA DE CONVENÇÕES DA ESCRITA

Realizada a análise dos erros mais recorrentes motivados pelos processos fonológicos, discorreremos, a seguir, a respeito dos erros ortográficos, que segundo Bortoni-Ricardo (2005) são classificados como erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, ou seja, a convenção que unifica a escrita da língua portuguesa exige algum esforço para ser compreendida, os erros resultam do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita.

De acordo com Costa (2016, p. 34):

[...] é comum vermos a escrita de certas palavras em desacordo com a ortografia, pois há, em alguns casos, a troca de determinadas letras por outras, ou seja, o aluno não percebendo que há uma irregularidade na escrita de determinadas letras, termina por grafar erroneamente; em outras situações o aluno depara-se com palavras que não existe um princípio gerativo para usar determinada letra, levando-o ao erro da escrita ortográfica. Mas, devemos ter em mente que, tanto as palavras que apresentam regularidades como as que são grafadas arbitrariamente, podem ser tratadas de tal maneira que o aluno possa superar ou minimizar a dificuldade da escrita ortográfica.

É necessário que se faça o levantamento dos erros e a tabulação de acordo com a possível motivação para a ocorrência. Para realizar a tabulação dos erros ortográficos, partimos do modelo de classificação proposto por Zorzi (1998) que apresenta dez parâmetros para análise de erros dessa natureza por dar conta das múltiplas possibilidades de erros.

Sendo assim, primeiramente apresentamos um quadro para exemplificar quais foram os erros ortográficos que levantamos em nossa amostra para depois

discuti-los.

Quadro 8 - Ocorrências Erros Ortográficos

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO FONEMA /s/(c,ç,s,sc,sç,ss,x,xc) : alteração de representações múltiplas	REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO FONEMA /z/ (s,z): alteração de representações múltiplas
dessidiu>decidiu comessaram>começaram altícima>altíssima quisezem>quisessem comesou>começou manção>mansão convensem>convencem conceguiram>conseguiram depressivo>depressivo espresava>espressava precisso>preciso cetor>setor seguransa>segurança acim>assim comessou>começou imprecionou>impressiou sedo>cedo	quiz>quis certesa>certeza
OUTROS ERROS ORTOGRÁFICOS¹	
Agulmas>algumas: erro ortográfico pela inversão de letras	Patis>patins: alteração ortográfica decorrente pela omissão de letra
Proto>potro: erro ortográfico pela inversão de letras	Entrarão>entraram: erro ortográfico decorrente de confusão entre terminações am/ão
Curza>cruza: erro ortográfico pela inversão de letras	Choravão>choravam: erro ortográfico decorrente de confusão entre terminações am/ão
Picopata>psicopata: alteração ortográfica decorrente pela omissão de letra	Corendo>correndo: : alteração de representações múltiplas
Membos>membros: alteração ortográfica decorrente pela omissão de letra	Veze>fez: erro decorrente da substituição envolvendo a grafia de surdos e sonoros

Continua...

¹ Entre os vocábulos classificados como outros erros ortográficos, podemos ver casos de hipértese (agulmas>algumas, proto>potro, curza>cruzar), anteriorização (corendo>correndo), dessonorização (vomos>fomos, matato>matado), síncope (picopata>psicopata, membos>membros), abaixamento (corioso>curioso, enteira>inteira, investiga>investiga) diástole (entrarão>entraram, choravão>choravam), desnasalização (patis>patins, dimesão>dimensão) no entanto não os tratamos como processos fonético-fonológicos porque não são recorrentes na fala desse grupo de alunos.

Conclusão.

Corioso>curioso: erro ortográfico pela generalização de regra	Matato>matado: erro decorrente da substituição envolvendo a grafia de surdos e sonoros
Enteira>inteira: erro ortográfico pela generalização de regra	Vomos>fomos: erro decorrente da substituição envolvendo a grafia de surdos e sonoros
Investiga>investiga: erro ortográfico pela generalização de regra	Dimesão>dimensão: alteração ortográfica decorrente pela omissão de letra

Fonte: Elaborado pela própria autora de acordo com os dados levantados na pesquisa e classificação de acordo com Zorzi (1998).

Os erros ortográficos apareceram com grande incidência demonstrando que os alunos ainda estão em processo de construção do domínio das regras ortográficas. Observa-se que os discentes ainda não se apropriaram das regras referentes ao uso dos grafemas que representam o fonema /s/ que pode ser representado na escrita pelas letras *c,ç,s,sc,sç,ss,x,xc*, (*dessidiu>decidiu comessaram>começaram altícima>altíssima quisecem>quisessem comesou>começou mançaõ>mansão convensem>convencem conceguiram>conseguiram depressivo>depressivo espresava>espressava preciso>preciso cetor>setor seguransa>segurança acim>assim comessou>começou imprecionou>impressionou sedo>cedo*). Zorzi (1998) classifica esse tipo de erro como alterações decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, ou seja, certas letras podem representar vários sons ou um som pode ser representado por várias letras.

Na utilização dos grafemas na escrita do fonema /z/, que pode ser representado na grafia das palavras com as letras *s,x,z* apareceram somente duas ocorrências de erros (*quiz>quis certesa>certeza*). Morais (2010) considera e classifica tais erros como casos de irregularidades da ortografia, como exemplo: o som do “S”, o som do “G”, o som do “Z”, o som do “X”, o uso de “L” ou “LH” e assim por diante. São os casos em que não há regras para direcionar a escrita. Nesses casos, segundo o autor, o professor pode incentivar os alunos na memorização das palavras. “Mas nós, professores, podemos ter o bom senso de ajudar o aluno a investir na memorização das palavras.” (MORAIS, 2010, p. 43).

Para o referido autor, as dificuldades irregulares farão parte da nossa vida, por mais letrados que sejamos, então cabe a nós aprender a lidar com a situação e

entender que sempre poderemos fazer uso de um bom dicionário. O mesmo destaca que “aprender ortografia” não é um processo massivo, não é um simples “armazenamento” de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, o aluno reelabora as informações sobre a escrita correta das palavras em sua mente. A reelaboração das normas ortográficas acontece em níveis, de forma gradativa, tornando a escrita dos alunos cada vez mais próxima das convenções ortográficas (MORAIS, 2010, p. 45), ou seja, conforme o aluno progride nas séries escolares e o trabalho com a ortografia vai sendo sistematizado, os erros ortográficos vão sendo superados ou minimizados diante das intervenções do professor e das reflexões dos alunos motivados pela escrita e reescrita de textos.

Os outros erros ortográficos levantados (*agulmas>algumas, proto>potro, curza>cruza, picopata>psicopata, membos>membros, corioso>curioso, enteira>inteira, envestiga>investiga, entrarão>entraram, choravão>choravam, corendo>correndo, vez>fez, matato>matado, vomos>fomos, patis>patins, dimesão>dimensão*) são considerados erros ortográficos regulares por Morais (2010). Segundo ele, é possível separar as relações regulares de erros ortográficos em três tipos: “regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais” (MORAIS, 2010, p. 37). O autor explica que pode-se entender as relações regulares diretas das relações letra-som /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/ como observado nos textos dos alunos em *vez>fez, matato>matado, vomos>fomos*. Já Zorzi (1998) trata esse tipo de erro como alteração decorrente da substituição envolvendo a grafia de surdos e sonoros, são aquelas alterações na grafia das palavras que envolvem a substituição dos pares de fonemas com diferenças mínimas (/p/, /b/; /t/, /d/; /f/, /v/).

Como exemplo dos erros regulares contextuais tem um segundo tipo de relação letra som, como é o caso do emprego do “R” ou “RR” (*corendo>correndo*), esse tipo de erro acontece pelo fato do aluno não dominar as convenções ortográficas e suas regras, sendo que a mesma letra pode representar vários sons dependendo do contexto, denominado por Zorzi (1998) como alterações decorrentes da possibilidade de representações múltiplas, ou seja, certas letras podem representar vários sons.

Ainda há o terceiro grupo das relações letra-som citado por Morais (2010) que se refere à ortografia ligada à categoria gramatical da palavra, como exemplo temos os verbos na terceira pessoa do plural do pretérito (perfeito do indicativo) no texto dos alunos que utilizam o *-ão* (morfema indicador de futuro) ao invés de *-am*,

registro padrão não é exclusiva dos alunos do ensino fundamental, várias vezes, somos surpreendidos por alguma dúvida dessa natureza.

Tendo em vista que o objetivo do presente trabalho é investigar os processos fonológicos e os erros ortográficos ocorridos na escrita dos alunos do 7º ano, bem como as possíveis motivações linguísticas para tais desvios, a fim de propor atividades pedagógicas de intervenção que auxiliem os alunos na apreensão das normas que governam a escrita, apresentamos, no apêndice , as atividades elaboradas após o processo de levantamento, análise e catalogação dos dados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos textos escritos pelos alunos (totalizando 20) do 7º ano de uma escola pública de Londrina, verificou-se que diferentemente da hipótese criada que havia mais erros provenientes da falta de domínio das regras ortográficas que erros provenientes da transposição da fala para escrita. Os erros motivados pelos processos fonológicos tratavam-se, nos termos de Bortoni-Ricardo (2005), de traços graduais, destacando-se o alçamento com 24% das ocorrências, seguido pela apócope com 20%, vocalização e monotongação com 17% apontando para o contexto linguístico da fonética e fonologia motivando a escrita dos mesmos.

Os erros ortográficos destacaram-se na pesquisa com 55% de ocorrências, fato que nos levou a tratá-los como objeto de estudo e intervenção. Eles apareceram na maioria dos textos analisados demonstrando que os alunos ainda estão em processo de construção do domínio das regras ortográficas. Os erros levantados aparecem motivados pela inversão de letras, alteração de representações múltiplas de fonemas, omissão de letras, substituição da grafia entre consoantes surdas e sonoras, generalização de regras e terminações verbais.

Após o levantamento, análise dos dados e considerando o objetivo do trabalho, foi elaborada a proposta de intervenção com o objetivo de viabilizar um trabalho prático com os principais fenômenos fonológicos, classificados como graduais, com maior incidência nos textos da turma trabalhada e erros ortográficos que foram encontrados na escrita dos textos dos alunos. As atividades foram propostas de acordo com os erros que mais se destacaram nos textos dos alunos do 7º ano e pensando na realidade escolar da turma pesquisada, mas entende-se que podem ser aplicadas em outros contextos escolares também, pois podem contribuir com o trabalho docente. Apesar dessa pesquisa ter sido realizada em tempos de pandemia, acredita-se que as atividades propostas auxiliarão para que haja um ensino de Língua Portuguesa livre de preconceito, mais inclusivo e que possibilite a aquisição das normas da língua culta.

Quando se pensou na pesquisa sobre investigação dos erros na escrita dos alunos, surgiu uma hipótese sobre a defasagem no processo de aprendizagem dos alunos(até mesmo lacunas na alfabetização). O que percebeu-se, nos textos, foi que o maior número de erros eram motivados pela interferência da fala na escrita ou pela falta de domínio das regras ortográficas, fato comum para a série analisada. Outro

fator relevante foi que os desvios na escrita apresentaram um número reduzido de vocábulos que são alvos de preconceito e estigmatização social. Esta situação pode ocorrer pelo fato de os alunos pertencerem a bairros da zona urbana e a maioria da clientela possuir acesso, no contexto familiar, a livros, internet, televisão, tendo contato com fontes em que a norma culta é utilizada.

Sabemos que uma das maiores inquietações dos docentes, principalmente de escola pública, é preparar seus alunos para os desafios que a sociedade lhes impõe. Um dos grandes desafios é ensinar a língua materna, um trabalho que exige reflexões e condutas nem sempre óbvias e fáceis. Ensiná-la a seus falantes é algo complexo, pois há que se ter o cuidado de não esquecer que os indivíduos já dominam a estrutura da língua e sabem comunicar-se através dela. O professor de língua portuguesa precisa dominar as regras estruturais da língua a ser ensinada, mas principalmente entender que se deve respeitar e valorizar o conhecimento de seus alunos, não desprezando sua variedade linguística.

Historicamente o Ensino de Português passou por várias transformações e reformulações. A Sociolinguística Educacional trouxe um grande avanço para o ensino de língua materna, pois a partir de então a abordagem para o ensino deixou de ser algo que apontava “erros” de acordo com regras e passou a encarar a língua não como um elemento estático, mas sim dinâmico, passível de mudanças e transformações de acordo com o contexto em que é utilizada. A variação linguística começou a ser valorizada e respeitada no ensino e a norma padrão é vista como uma variante a ser ensinada para o aluno, para que o mesmo possa utilizá-la nos contextos mais formais de fala e escrita. Nesse contexto o professor pode, a partir dos erros corrigidos e levantados nos textos dos alunos, buscar estratégias para que haja reflexão e conhecimento sobre outras variedades sem que haja a desvalorização da variedade trazida pelos mesmos.

A ortografia precisa ser trabalhada de maneira que propicie aos alunos uma reflexão sobre as regras ortográficas, sem encarar os desvios simplesmente como erro e condená-los à desvalorização da escrita dos discentes. Através da pesquisa percebeu-se que o domínio da ortografia é algo a ser construído durante toda a vida escolar através de um trabalho sistemático que proporcione aos alunos o progresso na escrita formal de acordo com o contexto que a exija. Encarar a norma padrão como uma variedade linguística incentiva a valorização da variedade do aluno e possibilita a compreensão de que a língua pode variar de acordo com a situação de

comunicação. O levantamento realizado nos textos dos alunos mostra que estes estão em processo de sistematização da ortografia e que grande parte já domina as regras apresentando a escrita dos vocábulos de acordo com a norma.

Pesquisar sobre a evolução no processo da escrita de textos observando se há superação dos erros motivados pelos processos fonológicos ou erros ortográficos durante o processo de escolarização comparando anos inferiores do Ensino Fundamental e o último ano do Ensino Médio seria uma proposta interessante para uma futura pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José. Ensinar português? *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo. Anglo, 2011. Cap. 1.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso por uma pedagogia de variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **A história do alfabeto**. São Paulo: Paulistana Editora, 2009.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Sapione, 1991.
- CÂMARA JUNIOR, Joaquim M. **Manual de expressão oral e escrita**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- COSTA, Antônio Joel da Silva. **Escrita ortográfica: proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II**. 2016. 171f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- DALTO, Vanessa Lini. **Oralidade, escrita e ensino: em busca de uma melhor compreensão da escrita de alunos de contexto rural**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 37-61.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. Cap. 5.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JESUS, Simone Porcino de. **Interferência de processos fonológicos na escrita de estudantes do ensino fundamental da cidade de Pelotas/RS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Pelotas, 2021

KAILER, Dircel Aparecida. Alçamento da vogal pré-tônica [o] em duas regiões paranaenses. **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 15, v. 1, p. 201-221, 2012.

KAILER, Dircel Aparecida. **Vogais pretônicas /e/ e /o/**: um estudo em tempo aparente. 2008. 306 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

KAILER, Dircel Aparecida; ALMEIDA, Édina de Fatima de. As variantes róticas em coda silábica no interior de Santa Catarina. *In*: BRESCANCINI, Cláudia Regina; MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira (org.). Sociolinguística no Brasil: textos selecionados. Porto Alegre: BC-PUCRS, 2020. v. 1.

KAILER, Dircel Aparecida; SCABORI, Kauana. /R/ em ataque silábico no falar de Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre: um estudo com dados do alib – atlas linguístico do Brasil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL – ENANPOLL: Letras ao Norte: Linguagens e Pós-Graduação em Chão Vermelho, 35., Londrina. **Anais eletrônicos** [...]. Londrina: ANPOLL, 2020.

MACIEL, Suely Claudia Lobato. **O apagamento do – R em cada sílábica em textos escritos por alunos da EJA de Belém do Pará**: uma proposta de intervenção pedagógico – variacionista. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. Cap. 3.

PRADO, Vanessa Fogaça de Freitas. **Processos fonético-fonológicos em produções orais e escritas dos alunos do Ensino Fundamental II**: uma proposta de Intervenção. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras-Profletras), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SILVA, Fernando Rodrigues da. **A escrita no Ensino Fundamental II**: a presença de desvios gramaticais e variação linguística na produção de gêneros discursivos. Dissertação apresentada ao Programa de Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Orientadora: Profa Dra Maria Assunção Silva Medeiros. Currais Novos/RN, 2015

SILVA, Thaïs Cristóforo. **Fonética e fonologia do português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 2003.

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

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UBIRAJARA, Rosyelly de Araújo Cavalcante. **Quando a variação chega à escrita desvios fonéticos, fonológicos e o erro ortográfico nos anos finais do ensino fundamental**. 2018. 161 f. Dissertação (Programa em Letras) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2018.

VIARO, Mário Eduardo. **Etimologia**. São Paulo, Contexto, 2011.

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

ZORZI, Jaime Luiz; ZORZI, Jaime Luiz; SERAPOMPA, Marisa T.; FARIA, Adriana T., OLIVEIRA, Polyana S. **A influenciado perfil do leitor nas habilidades ortográficas**. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 21, n. 65, p. 146-156, 2004. Disponível em: Acesso em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/359/a-influencia-do-perfil-de-leitor-nas-habilidades-ortograficas#>. Acesso em: 24 mar. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA A PARTIR DOS ERROS OBSERVADOS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNO DO 7º ANO

APRESENTAÇÃO

Esse caderno faz parte da pesquisa do Mestrado Profissional (PROFLETRAS) em que através da coleta e observação dos textos escritos na turma de 7º ano do Ensino Fundamental, foram realizadas análise e levantamento dos erros cometidos pelos alunos, sendo possível verificar que os principais erros apresentados pelos mesmos na escrita de textos diversos estão ligados aos traços graduais, isto é, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004) são erros que não sofrem estigmatização ou preconceito. Isso nos leva a concluir que os alunos apresentam uma maior defasagem no processo da escrita, quanto aos processos fonológicos que, na oralidade, não apresentam marca de desprestígio social, mas se faz necessário elaborar um projeto de intervenção que leve os discentes a refletir sobre as situações comunicativas diversas e sobre a adequação do uso do discurso formal ou informal em cada contexto, seja na forma oral ou escrita.

Assim, apresentamos, a seguir, a proposta de intervenção com o objetivo de viabilizar um trabalho prático com os principais fenômenos fonológicos classificados como graduais com maior incidência nos textos da turma trabalhada e erros ortográficos que foram encontrados na escrita dos textos dos alunos.

Essa intervenção, contudo, é uma das propostas que o professor pode utilizar em sala de aula para trabalhar a consciência fonológica, sabendo que haverá diversas outras possibilidades que não serão demonstradas neste estudo.

Assim, segue-se a proposta de intervenção de trabalho com a escrita através de uma reflexão sobre a fala, em variados contextos de uso, com vista nos principais erros fonológicos identificados por esta professora-pesquisadora. Como já foi mencionado, ao desenvolver tal material não há uma pretensão de criar atividades inéditas, e sim buscar atividades que possam auxiliar o trabalho pedagógico em sala de aula.

Nesta proposta, entende-se por aula cada encontro com os estudantes, ressaltando que a hora-aula na escola é de 50 minutos.

ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

PROPOSTA 1

Trabalhando com a variação linguística e com a adequação da linguagem ao contexto de comunicação (6 aulas)

OBJETIVOS:

- Refletir sobre a língua e suas variações;
- Compreender a língua como heterogênea;
- Identificar diferentes contextos de comunicação e adequações linguísticas;
- Distinguir as características entre norma culta e a linguagem cotidiana (fala);

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:

As atividades propostas nesse bloco deverão ser impressas para os alunos. O professor faz uma introdução sobre o assunto, explicando a variação linguística, retomando o que é linguagem formal/norma culta, o que linguagem informal, coloquial, realiza um bate-papo informal com a turma sobre as situações de comunicação e a adequação da linguagem. Depois, apresenta as imagens no projetor e explorar os elementos dos textos(visuais e verbais), observando o contexto de comunicação. Em seguida, entregar as atividades para que os alunos analisem individualmente e respondam as questões.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

- Xerox da atividade;
- Projetor;

AVALIAÇÃO:

A avaliação será contínua, durante o desenvolvimento das atividades, esclarecendo os questionamentos e dúvidas dos alunos.

1) LEIA COM ATENÇÃO A TIRINHA DO CHICO BENTO E RESPONDA:



- Que tipo de variedade linguística está sendo usada por Chico Bento e seu pai? Por quê?
- Que tipo de linguagem é utilizada na tirinha? Verbal, não verbal ou mista? Justifique.
- Reescreva as falas dos personagens pensando na seguinte situação comunicativa: os personagens moram na zona urbana.

2) Vamos ouvir a poesia de Patativa do Assaré

(https://www.youtube.com/watch?v=XV_rVUDGCYI).

Agora, vamos fazer a leitura:

Sertão, **argüem** te **cantô**,
 Eu sempre tenho cantado
 E ainda cantando **tô**,
Pruquê, meu torrão amado,
Munto te prezo, te quero
 E vejo **qui** os teus **mistéro**
 Ninguém sabe **decifrá**.
 A tua beleza é tanta,
Qui o poeta canta, canta,
 E **inda** fica o **qui cantá**.

(De EU E O SERTÃO - Cante lá que eu canto Cá – Filosofia
 de um trovador nordestino - Ed.Vozes, Petrópolis, 1982)

- Análise as palavras destacadas no texto acima e, identifique o tipo de linguagem utilizada por Patativa do Assaré, em seguida, explique qual a intencionalidade do poeta ao utilizar tais palavras.

3) Observe o cartum para responder as questões:



- a) Com base na leitura do cartum acima, responda: Qual é a variante utilizada pela personagem?
- b) A variedade linguística usada pela personagem é adequada ao contexto? Explique.
- c) Analisando o contexto comunicativo, realize a adequação da fala do personagem acima de acordo com a situação em que foram utilizadas.

4) Leia a letra da música abaixo, vamos ouvir a canção (<https://www.youtube.com/watch?v=yJiU09S7mww>) para responder o que se pede:

Malandramente,
A menina inocente
Se envolveu com a gente
Só pra poder curtir
Malandramente,
Fez cara de carente
Envolvida com a tropa
Começou a seduzir

Malandramente,
Meteu o pé pra casa
Diz que a mãe tá ligando
Nós se vê por aí

- a) Qual o significado da expressão “**Só pra poder curtir**”?
- b) Que sentido a palavra “**malandramente**” dá a história contada na música?
- c) Que variedade linguística está presente nesta música?
- d) Qual o significado da expressão “**Nós se vê por aí**”, ou seja, onde se refere a palavra “**aí**” nesta música?
- e) Retire desta música palavras ou expressão consideradas gírias?

5) Que variedade linguística (culta ou coloquial) podemos ou devemos usar nas seguintes situações sociais:

- a) Falando sobre política num canal de televisão
- b) Em uma pequena mensagem de celular para um amigo próximo.
- c) Em uma pequena mensagem de celular para o seu patrão.
- d) Em uma carta de reclamação para o presidente.
- e) Em uma conversa na praça entre amigos.
- f) Em um debate numa conferência nacional sobre meio ambiente.
- g) Em uma mensagem de *Whatsapp* para irmã explicando que você foi à padaria comprar pão.
- h) Em um bilhete para a diretora da sua escola explicando o porquê da sua falta de hoje.
- i) Em um artigo de opinião solicitado pelo professor de português.
- j) Na redação do ENEM.

6) Leia o texto retirado do *Facebook* de uma adolescente e responda as perguntas:



- a) A linguagem deste texto é considerada culta ou coloquial?
- b) Por que o autor desta mensagem escreveu para o colega usando essa escrita?
- c) Essa escrita pode ser usada nos trabalhos escolares? Por quê?
- d) Essa escrita atrapalhou o seu entendimento do texto?
- e) Reescreva essa mesma mensagem usando a norma culta da língua.
- f) Qual a intenção das pessoas ao usarem esse tipo de escrita nas redes sociais?

PROPOSTA 2

ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NOS CASOS DE APÓCOPE (4 AULAS)

OBJETIVOS:

- Levar os alunos à reflexão e percepção da utilização do - R final dos verbos no infinitivo;
- Levar os alunos a compreender o uso da linguagem de acordo com o contexto de comunicação;
- Perceber o uso da consoante r no registro de palavras da classe gramatical verbos, no modo infinitivo. R
- Identificar a produção do processo fonológico de apagamento na fala dos personagens no episódio do desenho Mansão Foster para amigos imaginários;
- Compreender que o registro escrito deve observar as regras da língua padrão;

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:

Assistir ao episódio do desenho animado Mansão Foster para amigos imaginários.

Acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jlwXKb80lzQ>

Solicitar que os alunos assistam novamente ao vídeo, prestando atenção na fala das personagens e como utilizam a linguagem, se utilizam uma linguagem coloquial ou mais formal de acordo com a norma culta. Apresentar as personagens do episódio e seus respectivos nomes para realizar a leitura da transcrição do diálogo existente entre os mesmos, apresentando a imagem dos personagens reproduzidas no projetor. Entregar a folha com o diálogo transcrito para que leiam e observem as marcas de oralidade, destacando a situação informal de comunicação. Realizar as atividades propostas sobre o vídeo e as atividades dirigidas para sistematização da escrita do R no final dos verbos no infinitivo, realizando uma produção de texto após o último exercício.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

- Xerox;
- Internet para exibição do vídeo;
- Projetor;

AVALIAÇÃO:

A avaliação será contínua, durante o desenvolvimento das atividades, esclarecendo

os questionamentos e dúvidas dos alunos

PERSONAGENS

Personagens da peça



Narrador: A mansão Foster para amigos imaginários. Tarefas. Versão brasileira Van Marke

Mac:	Blu tá aqui?
Blu:	Eu tô aqui.
Mac:	Blu, tá fazendo o quê?
Blu:	O coelho me colocou <i>pra</i> separá o lixo como castigo pelo torneio de luta na lama na sala de <i>está</i> .
Mac:	Tá acabando? Qué ir lá fora?
Blu:	Não dá! Quer ver só?
Sr. Coelho:	Ao trabalho (ininteligível)
Mac:	Sabe? Uma vez eu li num livro que um garoto enganava os amigos <i>pra</i> ajudarem ele a pintar uma cerca...
Eduardo:	Eh! Senhor Blu, eu trouxe lixo pra lata. Senhor Blu.
Blu:	Ah! Desculpe Eduardo, eu não vi você aí. Eu estava me divertindo tanto aqui, separando esse lixo.

Eduardo:	Ah, é?!?
Blu:	Olha só Mac, mais lixo.
Mac:	Urruu!
Eduardo:	Gostam de separar lixo?
Blu:	Se, gostamos?
Mac:	Adoramos!
Eduardo:	Talvez eu possa ajudá.
Blu:	Ih! Não sei não. Será que você dá conta de tanta diversão assim?
Eduardo:	Sim, sim! Dou conta, dou conta!
Minguado:	Desculpe! Não sabia que separar lixo era tão legal. Sempre achei que era uma obrigação.
Mac:	E a nossa chance, Blu! Vamos dar o fora daqui.
Blu:	O que você está dizendo, Mac? Eu estou me divertindo muito fazendo isso. Por que eu iria embora?
Mac:	Se divertindo como? A gente só disse isso pra eles ajudarem.
Blu:	Ahh! Eu sei o que você tá tramando... Qué ficar sozinho com toda a diversão pra você, não é?
Mac:	O quê? Você tá doido?
Blu:	Estou Mac? Tá bem, a festa acabou! O Coelho mandou eu fazê isso, então eu vou fazê , ouviram? Eu, eu! E tudo meu. (burburinhos)
Blu:	Bobões. Agora eu posso separá tudo sozinho. Espera aí! Não é nada divertido. Esperem, voltem!
Sr. Coelho:	Volte ao trabalho!

Após lerem a transcrição do diálogo, fazer alguns questionamentos oralmente com a turma:

- A conversa acontece entre amigos(conhecidos) ou entre pessoas que não têm proximidade?
 - Esse contexto de proximidade exige que eles utilizem uma linguagem mais próxima da norma culta ou podem fazer uso da linguagem coloquial?
 - Que palavras aparecem na conversa que são empregadas de forma coloquial (como utilizamos no dia a dia) ?
- Solicitar aos alunos que apontem em quais verbos ocorre o apagamento do R em coda silábica. E solicitar para que escrevam o verbo com o R final.
 - Dê o infinitivo dos verbos destacados. Siga o exemplo: Ex: **Compramos** um bolo de aniversário para Helena. (infinitivo – COMPRAR)
 - O cientista **inventou** uma máquina curiosa. (infinitivo: _____)
 - As crianças **mexeram** na máquina. (infinitivo: _____)
 - A máquina **parou** e as crianças **correram**.(infinitivo: _____ e

_____)

d) Eles **saem** apressadíssimos. (infinitivo: _____)

e) Nós **vendemos** nossa casa. (infinitivo: _____)

f) Eu **parti** o bolo enquanto **conversava** com os amigos. (infinitivo: _____ e _____)

g) O rapaz **cortou** o cabelo e **comprou** uma roupa nova. (infinitivo: _____ e _____)

2. Encontre no caça-palavras abaixo, verbos que estejam no modo infinitivo

A	H	R	R	I	R	R	O	S	Q	W	E	T	R	E	C	E	B	E	R
Y	U	I	O	P	K	M	G	F	D	A	R	G	B	R	D	Z	X	R	O
Q	E	C	O	M	P	A	R	T	I	L	H	A	R	P	A	R	T	I	R
A	D	R	H	S	A	I	R	N	N	V	F	R	D	S	W	R	O	P	Q
Z	C	H	O	R	A	R	K	L	S	O	R	R	I	R	E	M	N	B	V
X	G	Q	B	A	M	A	R	Q	W	E	R	T	Y	P	U	I	O	R	H
R	H	A	A	T	R	A	V	E	S	S	A	R	E	A	S	X	I	A	S
A	J	Z	Y	F	G	H	R	J	T	R	A	E	I	O	U	G	B	N	R
R	R	I	U	R	T	S	E	D	A	A	I	S	D	F	G	H	A	H	A
T	M	W	H	T	A	E	I	T	O	R	U	J	M	R	M	O	D	C	S
N	N	S	H	F	V	I	N	R	T	F	H	I	I	N	A	E	O	O	R
O	G	C	N	E	R	E	U	E	R	R	A	D	A	A	E	R	E	O	E
C	E	E	N	V	V	A	E	A	R	M	P	W	O	C	D	T	C	P	V
N	R	D	U	N	R	C	P	S	A	F	R	S	K	O	F	G	E	E	N
E	E	F	I	V	E	E	J	F	R	J	E	C	G	M	F	H	R	R	O
R	R	V	J	H	T	D	G	G	I	E	N	V	R	P	G	R	O	A	C
E	O	T	N	B	G	F	F	H	T	D	D	B	E	R	N	A	H	R	N
C	P	O	M	A	H	G	E	J	R	U	E	H	O	A	M	J	F	F	H
C	C	G	I	E	A	G	E	K	A	Y	R	O	A	R	O	U	G	R	G
X	N	A	V	I	S	A	R	R	P	T	Y	U	I	O	P	S	B	V	C

Escolha 8 verbos do caça-palavras e escreva um pequeno texto. Pode ser uma história maluca, ou seja, uma história totalmente fora da realidade, use sua imaginação e criatividade.

PROPOSTA 3

ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NOS CASOS DE ALÇAMENTO (6 aulas)

OBJETIVOS:

- Levar os alunos à reflexão e percepção da utilização das vogais na linguagem falada e na linguagem escrita(casos de alçamento) ;
- Levar os alunos a compreender o uso da linguagem de acordo com o contexto de comunicação;
- Trabalhar a grafia das palavras com |o|, |u|, |e|, |i|
- Identificar a produção do processo fonológico de alçamento nas palavras;
- Desenvolver estratégias de raciocínio para interpretar o texto; entender linguagem verbal e visual; memorizar a grafia das palavras.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:

Fazer cópia impressa para os alunos das atividades que forem necessárias e trabalhar o caça-palavras virtual . Ao iniciar a aula, expor para a turma que quando falamos algumas vogais sofrem mudança, como, *leite>leiti*, *valente>valenti*, *vento>ventu*, mas ao escrevermos temos que utilizar a grafia de acordo com a norma culta. Entregar o poema de Henriqueta Lisboa e pedir que um aluno faça a leitura oral e solicitar que a turma observe para ver em que palavras houve alteração de som na leitura. Depois trabalhar a estrutura do poema, o eu lírico, o tema da poesia e pedir que façam os exercícios. Na atividade do caça-palavras virtual:pedir que acessem o link: <https://www.geniol.com.br/palavras/caca-palavras/vocabulario/acampamento/> para encontrarem as palavras da lista. Após terminarem, solicitar que escolham 8 palavras e acessem a plataforma Redação Paraná (<https://redacao.pr.gov.br/login>) para produzir um texto narrativo cujo tema é “ Acampamento Inesquecível”. As palavras escolhidas deverão aparecer ao longo do texto pelo menos uma vez. Na carta enigmática, entregar a cópia impressa do texto enigmático para os alunos e solicitar que reescrevam utilizando a linguagem verbal. Após decifrarem a carta enigmática, o professor deve orientar os alunos a formarem duplas e escrevam uma carta para a direção da escola falando sobre melhorias, segundo a opinião deles, que a escola precisa em relação à infraestrutura. Lembrando-lhes que sendo uma carta para a diretora terão que utilizar uma linguagem mais formal.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

Atividades Impressas;

Internet;

Laboratório Informática;

AVALIAÇÃO:

A avaliação será contínua, durante o desenvolvimento das atividades, esclarecendo os questionamentos e dúvidas dos alunos

ATIVIDADES**POEMA****TEMPESTADE**

(Henriqueta Lisboa)

- Menino, vem para dentro,
olha a chuva lá na serra,
olha como vem o vento!

- Ah! Como a chuva é bonita
e como o vento é valente!

- Não sejas doido, menino,
esse vento te carrega,
essa chuva te derrete!

- Eu não sou feito de açúcar
para derreter na chuva.
Eu tenho força nas pernas
para lutar contra o vento!

E enquanto o vento soprava
e enquanto a chuva caía,
que nem um pinto molhado,
teimoso como ele só:

- Gosto de chuva com vento,
gosto de vento com chuva!

1) ENTENDENDO O POEMA

- a) Quem é, provavelmente, a pessoa que chama o menino para dentro?
- b) O menino não tinha medo de chuva. Por quê?
- c) Quando diziam a ele "... Essa chuva te derrete!", o que ele respondia?
- d) Quando diziam: "Esse vento te carrega ...", o que ele respondia?
- e) Cada linha de um poema chama-se verso. Quantos versos tem o poema que você leu?
- f) Cada grupo de versos chama-se estrofe há no poema "Tempestade"?
- g) Pela primeira estrofe do poema percebemos que a chuva ainda não começará.

Copie os versos em que aparece essa afirmativa:

h) Apesar de achar que o vento é valente sabe se defender dele. Como?

2) Caça-palavras virtual

a) CAÇA-PALAVRAS VIRTUAL

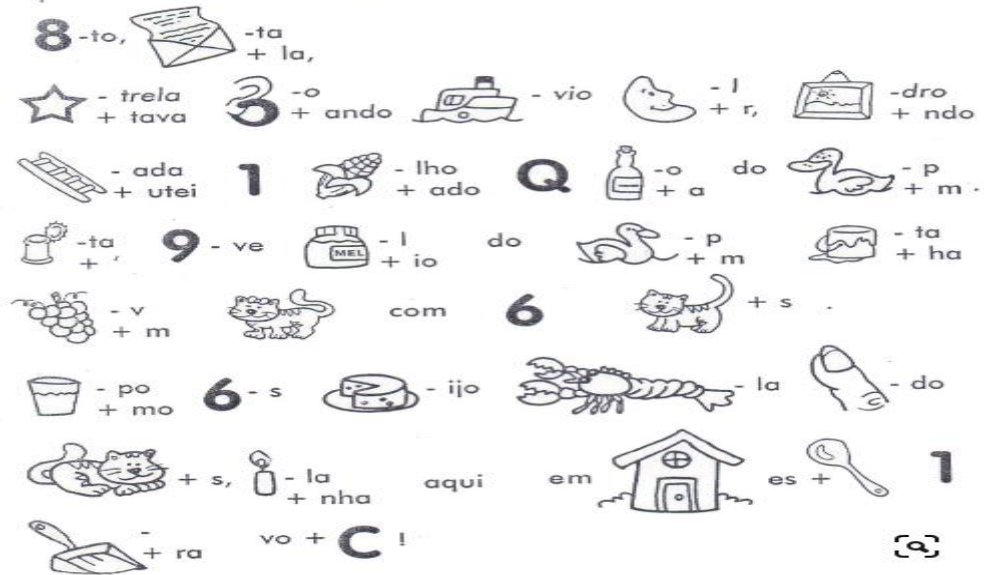
R C A H T T A L H E R O S D I	ACAMPAMENTO
G A L A N T E R N A O D S G P	BOLACHA
P D N L A M P A R I N A A A K	CADEADO
R E I P X A M P U T I R B Y T	CANIVETE
A A N G I V E C E C R G O Ê N	CANTIL
T D D H E L O A N A E D N R C	CAPACETE
O O S N O E H P F P Y I E I H	CAPADECHUVA
U C A N T I L A Ó A S D T U I	CHINELO
B R O W S B T D S C E E E P N	FÓSFORO
O Y T U R É E E F E S H E T E	GARRAFATÉRMICA
L L I V R O M C O T I N K E L	LAMPARINA
A S U M C T B H R E T D N P O	LANTERNA
C T I W A H H U O E L S E R H	
H C G C A N I V E T E O S P H	
A E E O S I N A L I Z A D O R	

b) Escolha 8 palavras do caça-palavras e acesse a plataforma Redação Paraná (<https://redacao.pr.gov.br/login>). Produza um texto narrativo cujo tema é “Acampamento Inesquecível”. As palavras escolhidas deverão aparecer ao longo do texto pelo menos uma vez.

3) Carta enigmática

a) Reescreva a carta decifrada no caderno:

- ☞ Alice não consegue decifrar a carta que recebeu de sua amiga. vamos ajudá-la, escrevendo-a no seu caderno?



- b) Formem duplas e escrevam uma carta para a direção da escola falando sobre melhorias, segundo a opinião deles, que a escola precisa em relação à infraestrutura. Lembre-se que sendo uma carta para a diretora terão que utilizar uma linguagem mais formal.

PROPOSTA 4

ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NOS CASOS DE MONOTONGAÇÃO

OBJETIVOS:

- Praticar a escrita de vocábulos sem monotongar;
- Observar que os sons das semivogais não são falados, mas são escritos;

METODOLOGIA:

Entregar aos alunos a cópia da cruzadinha e solicitar que resolvam de acordo com as pistas. Retomar os ditongos e levar os alunos à reflexão de que Após concluírem, solicitar que elaborem frases com cada palavra encontrada. : entregar cópia da fábula para os alunos e pedir que completem as lacunas com as palavras indicadas. Após completarem, passar as questões de interpretação de texto. Encerrada a atividade da fábula, entregar o poema de Bráulio Bessa, realizar a leitura em forma de jogral, meninas leem uma estrofe e meninos outra, intercalando. Fazer observações sobre as rimas e a musicalidade. Realizar uma conversa sobre a linguagem utilizada no poema e o contexto de comunicação. Pedir aos alunos que destaquem no cordel as rimas. Após o levantamento das rimas, propor o exercício brincando de rimar.

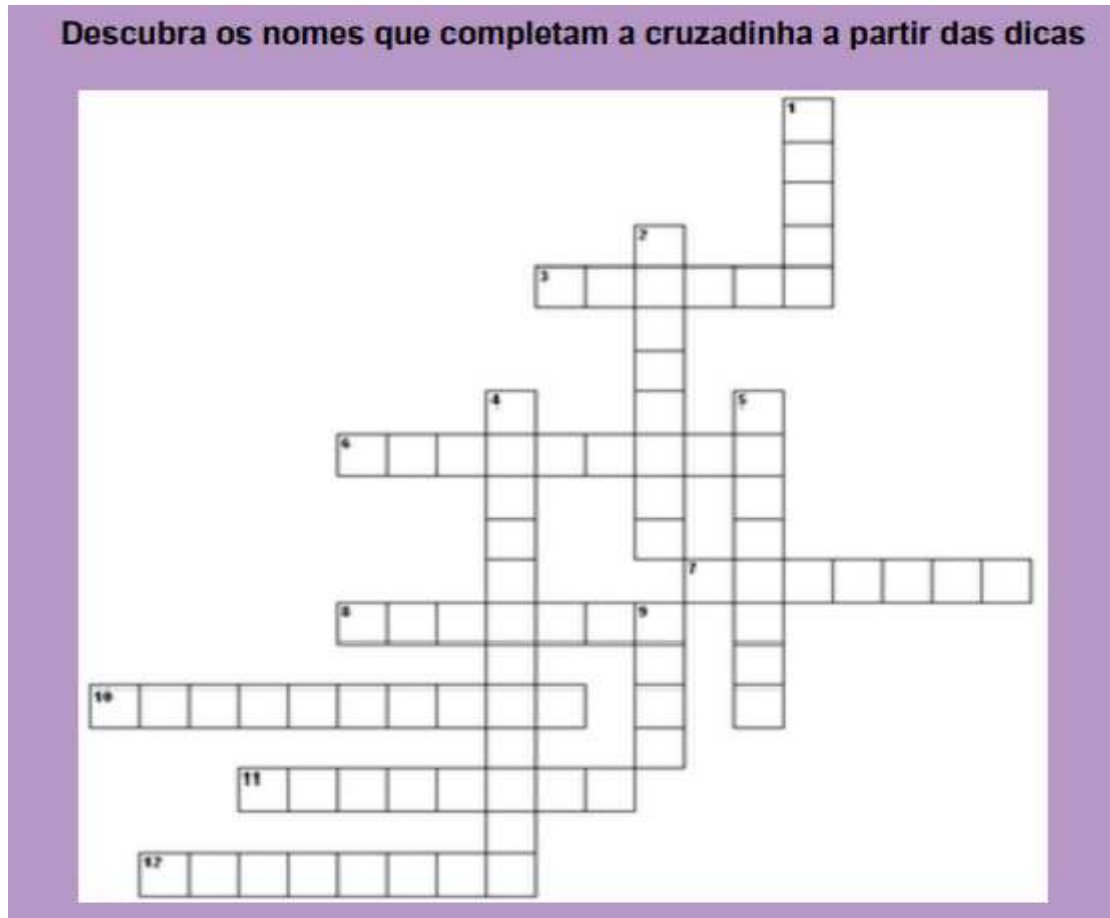
RECURSOS NECESSÁRIOS:

- Cópia das atividades;
- Canetas coloridas;

AVALIAÇÃO:

A avaliação será contínua, durante o desenvolvimento das atividades, esclarecendo os questionamentos e dúvidas dos alunos

1) CRUZADINHA



Horizontal:

3. Comida preferida dos ratos
6. Nome da planta que produz/dá banana
7. Verbo “começar” na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito simples
8. Faz pão
10. Nome da planta que produz/dá laranja
11. Derivado do leite que passa no pão
12. Vigia a entrada da escola

Vertical:

1. Contrário de alto
2. Constrói residências
4. Pinta e corta cabelos
5. Utilizada na limpeza da casa e símbolo de transporte de bruxa
9. Matéria-prima de joias

1) Atividade: complete o texto e realize a leitura:

O PESCADOR FLAUTISTA

UM PESCADOR, QUE TOCAVA FLAUTA MUITO BEM, DESEJAVA SER MÚSICO, PREFERIA TOCAR A PESCAR. CONTUDO, TINHA DE IR TODOS OS DIAS AO MAR, LANÇAR SUAS REDES NA ÁGUA E REZAR PARA QUE PEGASSE ALGUM _____.

UM DIA, ELE _____ A FLAUTA CONSIGO QUANDO FOI PESCAR À _____ DAS FORTES ONDAS OCEÂNICAS.

- TODOS DIZEM QUE TOCO UMA BOA MÚSICA COM A FLAUTA-DISSE ELE A SI MESMO. POR QUE NÃO TOCO PARA OS _____? MINHA MÚSICA DEVERÁ ATRAÍ-LOS E FAZÊ-LOS SE APROXIMAR DA _____ DA PRAIA. ASSIM, NÃO TEREI DE ME DAR AO TRABALHO DE LANÇAR AS REDES.

FOI EXATAMENTE ISSO QUE ELE _____ FAZER. O PESCADOR SE PÔS DIANTE DO MAR DURANTE HORAS, TOCANDO O MELHOR QUE PODIA COM A FLAUTA. NEM UM ÚNICO _____ DA ÁGUA NA PRAIA.

NO FIM, RESMUNGANDO, O PESCADOR DESAPONTADO PÔS A FLAUTA NO BOLSO E SUAS REDES. ELE AS LANÇOU NO MAR. QUANDO AS _____, AO VOLTAR À _____ DA PRAIA, ELAS ESTAVAM _____ DE _____.

- POR QUE SERÁ QUE, QUANDO TOQUEI A FLAUTA, NENHUM DE VOCÊS _____? - _____ ELE, IRRITADO. MAS, AGORA QUE PAREI DE TOCAR VOCÊS ESTÃO TODOS DANÇANDO?

MORAL DA HISTÓRIA: FAZER A COISA CERTA NA HORA CERTA EXIGE GRANDE RESPONSABILIDADE.

TENTOU	PULOU	VOLTOU
PEIXE	LEVOU	PEIXES
BEIRA	PEIXES	CHEIA
DANÇOU	PERGUNTOU	BEIRA
RETIROU		

Responda:

- A atitude do pescador deu certo ao tocar a flauta? Explique.
- Explique, com suas palavras, o título do texto.
- Como você explica a moral da história?
- Escreva uma outra moral para a história de acordo com sua interpretação.

2) Leitura de poema e rimas

A Mão de Um Amigo

É justo quando um espinho perfura seu coração que você se aperreia por um amigo, um irmão, um conhecido, um parente que sinta o que você sente e lhe estenda a mão.	Tem gente que lhe diz tudo que você precisa ouvir sem sequer abrir a boca, fazendo você sentir que por mais que seja duro, que o caminho seja escuro, a gente tem que seguir.
---	---

<p>O mundo gira e tritura feito um perverso moinho. Cava buraco, põe pedra no meio do seu caminho. E nessa dura jornada tem muita pedra pesada que não se tira sozinho. Avalie só o peso da pedra da solidão, da derrota, da tristeza, da dor, da decepção, de tantas pedras que a gente vai enfrentar pela frente quer você queira ou não. Não adianta desviar deixando a pedra pra trás se lembre que o mundo gira num movimento voraz e lhe obriga a voltar pra dessa vez enfrentar o que lhe tirou a paz. É aí nesse momento confuso, fraco e cansado que em vez de olhar pra frente o cabra olha pro lado e o medo se faz ausente pois tem gente com a gente mesmo tudo dando errado.</p>	<p>Tem gente que lhe entende às vezes sem concordar que aceita os seus defeitos sem precisar lhe mudar e mesmo que você erre esse alguém não vai julgar. Gente precisa de gente pra sentir cumplicidade sentir amor, confiança, segurança e lealdade. Por isso, nesse caminho, quem quer caminhar sozinho não é forte de verdade. Que o amor seja presente, que sempre lhe fortaleça, que a vida lhe dê amigos, que você sempre agradeça, que a cada sofrimento esse belo sentimento nasça, cresça e permaneça. Quanto vale um amigo? Amizade não se compra, não se vende em prateleira. Não tem promoção de amigo no shopping, nem lá na feira. Um amigo é um presente de graça, mas faz a gente ser rico pra vida inteira. Bráulio Bessa</p>
--	--

Realizar a leitura do poema para os alunos. Após a leitura formar uma roda de conversa para levantar questões sobre a linguagem.

- O autor utiliza a linguagem formal ou informal?
- Como podemos justificar a escolha da linguagem pelo autor?
- Como está estruturado o poema?
- O poema apresenta uma certa musicalidade por ter uma grande quantidade de rimas. Vamos citar algumas delas.

e) Depois da conversa, solicitar que façam uma lista no caderno dos pares de rimas de cada estrofe.

3) Agora vamos brincar de rimar:

Beijo rima com _____

Tesoura rima com _____

Caixa rima com _____

Bombeiro rima com _____

Chuteira rima _____

PROPOSTA 5

ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NOS CASOS DE VOCALIZAÇÃO (4 AULAS)

OBJETIVOS:

- reconhecer as palavras escritas com l no final da sílaba;
- reconhecer o texto poético;
- diferenciar texto em prosa e poesia;

METODOLOGIA:

Entregar a cópia do poema impresso para os alunos , solicitar que façam uma leitura silenciosa. Depois orientar que pesquisem no dicionário as palavras desconhecidas. Conversar com a turma sobre o tema da poesia e a comparação feita do girassol com o carrossel, questionando se conhecem um, carrossel(o professor pode levar uma imagem para mostrar aos alunos no projetor) .

Pedir que façam uma lista com as palavras terminadas em AL,EL,IL,OL,UL que aparecem no poema e acrescentar novas palavras na lista que tenham essas terminações. Ao terminarem a lista de palavras , perguntar aos alunos qual outra letra pode apresentar o mesmo som que L pós vocálico.

A próxima atividade será com o texto “ A brincadeira” , os alunos receberão o texto para que façam uma leitura individual e depois preencham as lacunas com a letra L ou U . Após completarem as lacunas, realizar a leitura coletiva do texto, cada aluno voluntário lê um parágrafo para então realizarem as atividades propostas.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

- Atividades impressas;
- Projetor ;

AVALIAÇÃO:

A avaliação será contínua, durante o desenvolvimento das atividades, esclarecendo os questionamentos e dúvidas dos alunos.

1) Poema

O GIRASSOL (VINÍCIUS DE MORAES)

Rio de Janeiro , 1970
 Sempre que o sol
 Pinta de anil
 Todo o céu
 O girassol
 Fica um gentil
 Carrossel.

O girassol é o carrossel das abelhas.
 Pretas e vermelhas
 Ali ficam elas

Brincando, fedelhas
Nas pétalas amarelas.

— Vamos brincar de carrossel, pessoal?

— “Roda, roda, carrossel
Roda, roda, rodador
Vai rodando, dando mel
Vai rodando, dando flor.”

— Marimbondo não pode ir que é bicho mau!
— Besouro é muito pesado!
— Borboleta tem que fingir de borboleta na entrada!
— Dona Cigarra fica tocando seu realejo!

— “Roda, roda, carrossel
Gira, gira, girassol
Redondinho como o céu
Marelinho como o sol.”

E o girassol vai girando dia afora...

O girassol é o carrossel das abelhas.

a) Faça uma lista com as palavras terminadas em AL,EL,IL,OL,UL que aparecem no poema e acrescente novas palavras na lista que tenham essas terminações:

2) Leia a história abaixo com atenção e complete os espaços com as letras L ou U

A brincadeira

Jussara estava brincando com seus amigos. E chamo_____ seu primo Samue_____ para participar.

- A brincadeira é assim Samue_____, eu falo uma palavra e você tem que me dizer uma rima com ela. Samue_____ gosto_____ da brincadeira.

- Eu começo! – disse Ana – a palavra é automóve_____.

- Imóve_____ - disse Jussara.

- Samuel penso_____, mas não consegui_____ se lembrar de nenhuma palavra.

- Não tem problema na próxima você consegue – disse Jussara, que tal você começar?

- Está bem! A palavra é jorna_____.

- Parda_____ - disse Ana.

- Degra_____ - disse Jussara.

- Minga_____ - disse Samuel bem animado.

- Vara_____ - falou Jussara de novo.

- Girasso_____ – disse Lúcio que acabava de chegar.

- Mas girasso_____ não rima com parda_____! Disse Ana.

- Mas eu também quero brincar – responde_____ Lúcio.

-Se você quer brincar tem que dizer uma palavra que rima com... – penso_____ um po_____co e falo_____: chapé_____!

- Paste_____ - Lúcio tinha pensando rápido.

- Muito bem! Isso mesmo, agora eu: carrete_____.

- Pince_____ - disse Ana

- Me_____ disse Jussara.

- Cé_____ disse Samuel

- Trofe_____ disse Lúcio.

Jussara e seus amigos passaram a tarde toda brincando.

a) Se você estivesse participando da brincadeira que palavra você diria?

b) Organize as palavras que você completou em ordem alfabética.

PROPOSTA 6

ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO NOS CASOS DE ERROS DE ORTOGRAFIA (6 aulas)

OBJETIVOS:

- reconhecer a grafia ortográfica das palavras;
- compreender que um mesmo fonema pode ser representado por letras diferentes;

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS:

Fazer cópia das atividades para o salunos. Iniciar explicando sobre a convenção ortográfica e a necessidade da utilização da norma culta na escrita de textos formais. Propor as atividades explicando sobre a representação dos fonemas na escrita |s| |z| |r|, que o mesmo fonema pode ser representado com letras diferentes(|s| c,ç,s,ss) (|z| z s). A atividade 1 pedir que completem as lacunas com s ou ss, depois organizar uma lista das palavras em ordem alfabética,caso necessário, a turma poderá usar o dicionário. Na atividade 2, entregar a cruzadinha e deixar que resolvam as perguntas para completar os espaços.Reforçar o uso da letra C ou S na escrita, assim que terminar a atividade, pedir que escolham 5 palavras da cruzadinha e escrevam um parágrafo maluco(escrever um parágrafo em que as ideias não precisam ter coerência, podem ser ideias absurdas, fantasiosas, totalmente fora da realidade) utilizando as palavras selecionadas. Na aula seguinte, retomar as letras que representam o som |s| e propor a realização do caça-palavras Ç\S. Deverão descobrir a palavra que completa a ideia. Fazer um levantamento oralmente com a turma de palavras escritas com R ou RR. Escrever algumas frases no quadro e pedir que copiem no caderno fazendo a correção de algumas palavras que não estão de acordo com a norma ortográfica. Retomar coletivamente as palavras que apresentam erro. Na sequência, entregar a cruzadinha das palavras grafadas com R ou RR. Na atividade do uso de S ou Z, providenciar os dicionários para os alunos pesquisarem, entregar a folha impressa com as palavras para completar com s/z, na sequência entregar a cruzadinha das palavras que apresentam dificuldade ortográfica s/z.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

- Atividades impressas;
- Dicionário;

AVALIAÇÃO:

A avaliação será contínua, durante o desenvolvimento das atividades, esclarecendo os questionamentos e dúvidas dos alunos.

- 1) Complete as palavras com S ou SS:

5 - Complete as palavras abaixo com S ou SS e em seu caderno escreva-as em ordem alfabética:

Bú ____ ola

Conde ____ a

Discur ____ o

A ____ unto

Ave ____ o

Inten ____ idade

Carro ____ el

Progre ____ o

Descan ____ o

Suspen ____ o

Depre ____ a

Pê ____ ego

Sal ____ icha

Apre ____ ado

Pa ____ arela

A ____ umir

Pul ____ eira

Pa ____ eio

- 2) Após completar as palavras, faça uma lista em ordem alfabética.
- 3) Complete a cruzadinha abaixo e depois escolha 5 palavras e escreva um parágrafo que apresente um texto maluco.

É COM C OU COM S?

Verticais

- 1- Economia, renda que não é gasta.
- 2- Armário em que ficam os mantimentos da casa.
- 3- Ato ou efeito de dispensar.
- 4- Anel que simboliza noivado ou casamento.
- 5- O mesmo que bailar.
- 6- Troca de idéias entre duas ou mais pessoas.
- 7- Domesticada, amansada.
- 8- Embarcação que faz a travessia de veículos e pessoas em rios.

Horizontais

- A- Desacato, palavra que ofende alguém na sua honra.
- B- Recupera de uma atividade fatigante.
- C- Falta de confiança.
- D- Teimosia, birra.
- E- Esbarra.
- F- Barriga volumosa.

Respostas: Verticais: 1- poupança; 2- despensa; 3- dispensa; 4- aliança; 5- dançar; 6- conversa; 7- mansa; 8- balsa.
Horizontais: A- ofensa; B- descansa; C- desconfiança; D- pirraça; E- tropeça; F- pança.

4) Encontre, no caça-palavras, as respostas dos questionamentos abaixo:

CAÇA-PALAVRAS.....

1) Encontre, no caça-palavras, as palavras que completam as frases abaixo:

- Ir a algum lugar a passeio:
- Sala de aula:
- O que faz rir é porque é:
- É sinônimo de música:
- Lugar onde se compra carne:
- Terceiro mês do ano:
- Quem está com pressa:
- Quem está sem sapatos, está:
- Dar soluços é o mesmo que:
- O contrário de fino:
- O fruto da macieira é a:
- Pessoa que faz massagem:
- Anel de casamento ou noivado:
- É o fruto do pessegueiro:
- É o contrário de pressa:
- O tempo que passou:





5) Todas as frases estão incorretas e para resolvê-las será necessário que os alunos entendam o que a frase realmente queira dizer e somente façam uso de palavras com R ou RR.

- O gato pulou em cima do caro?
- Eu me aranei no arame!

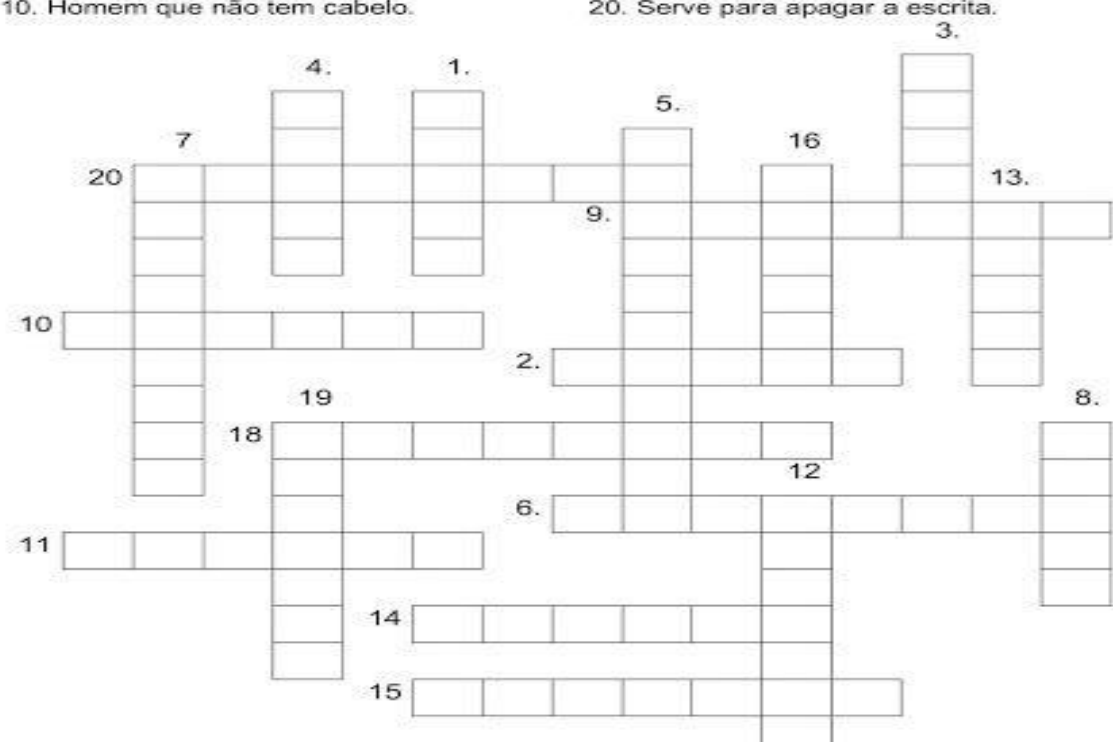
3. Todas as crianças corem, menos eu.
4. Mamãe mandou você arumar a cama, Cláudio!
5. O sofá já teve foros melhores do que esse.
6. Esta cama está toda arebentada e empoeirada! Limpem agora!
7. Aquele homem vive fazendo carreta para assustar os idosos.

6) Preencha a cruzadinha de acordo com as pistas:

 **ATIVIDADES** 

1) Complete a cruzadinha:

<ol style="list-style-type: none"> 1. A azul é uma ave rara. 2. A do rei fica na cabeça. 3. A parte mais alta de uma igreja. 4. Automóvel. 5. Comida com macarrão e massa. 6. Ele entrega cartas. 7. Feminino de bailarino. 8. Fruto da amoreira. 9. Grande caminhão de transporte. 10. Homem que não tem cabelo. 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Limpar com a vassoura. 12. O da dona Florinda é o Quico. 13. O nosso planeta. 14. O que não é caro. 15. Objeto usado para peneirar. 16. O que não é certo. 17. Objeto usado para recortar. 18. Picada com ferrão. 19. Que tem forro. 20. Serve para apagar a escrita.
---	--



2) Copiar todas as palavras da cruzadinha, formando grupos de acordo com o número de sílabas.

EXERCÍCIO

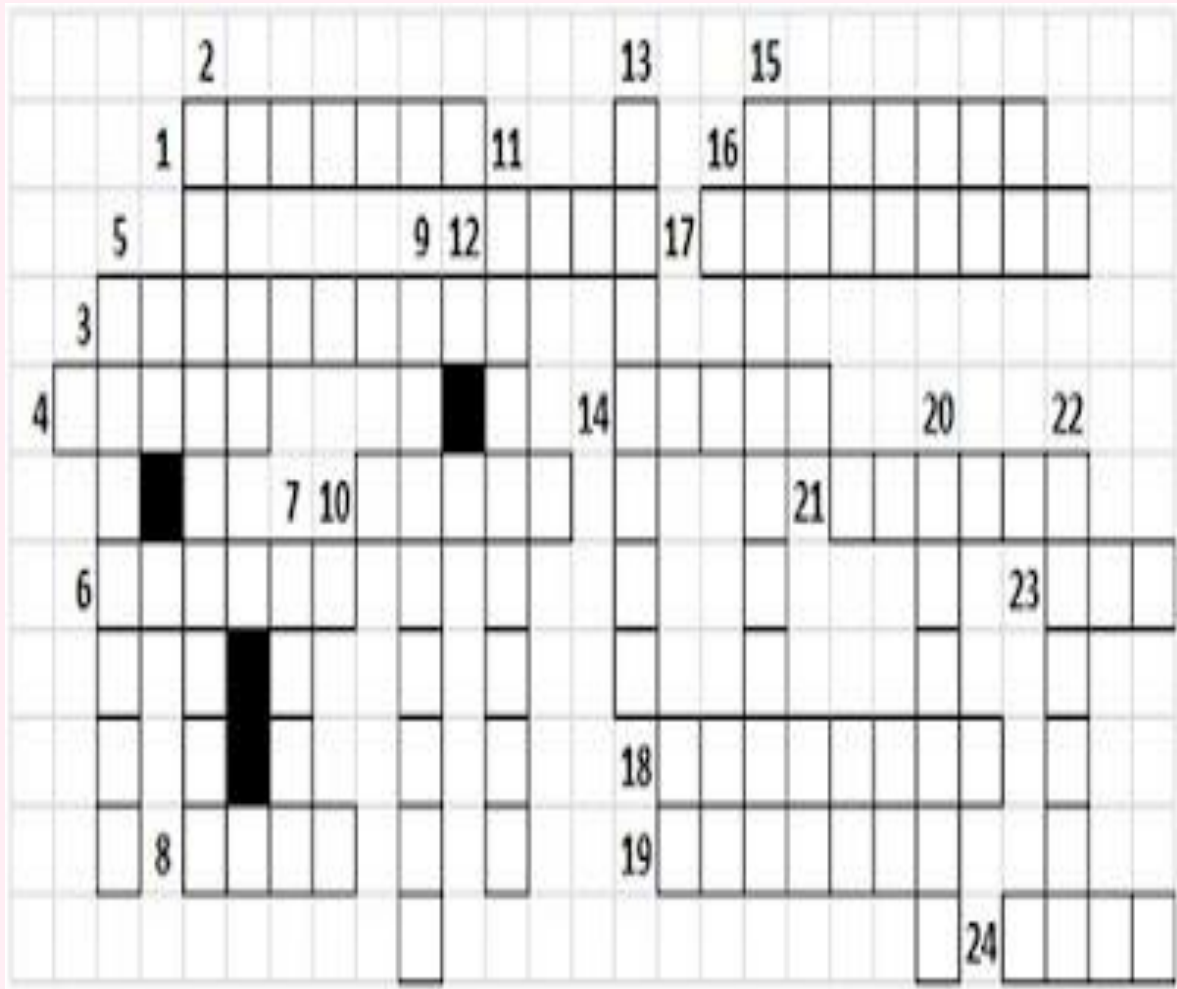
Questão 1 – Complete com a letra “s” ou com a letra “z” (você pode pesquisar no dicionário) :

ca__o	ra__ura	va__ilha
arra__o		pobre__a
qui__er		qui__esse
improvi__o		fi__esse
desastro__o		ingle__a
a__aleia		trombo__e
a__ul		pou__ada
rique__a		juí__o
ba__e		prince__a
pou__ada		au__ência
despe__a		burgue__a
despre__o		va__io
tra__er		reali__ar
re__lver		anali__ar
		a__edume

Complete a cruzadinha com palavras que se escrevem com S ou Z, seguindo as pistas:

- 1 – Quem tem vontade de saber tudo, bisbilhoteiro
- 2 – Parto realizado por meio de uma cirurgia
- 3 – Morada fixa, casa, lar
- 4 – Ferimento, traumatismo
- 5 – Fazer de novo
- 6 – Informar, comunicar
- 7 – Acidez no estômago, queimação
- 8 – Má sorte, falta de sorte
- 9 – Recipiente para colocar cinzas e pontas de cigarro
- 10 – Gancho farpado que fisga o peixe
- 11 – Mulher natural do Japão
- 12 – Quem tem o poder de julgar, quem apita o jogo
- 13 – Ladrilho vidrado e colorido para colocar na parede
- 14 – Tempo que se aproveita para recreação
- 15 – Ensino da fé cristã para crianças
- 16 – Local da casa onde se faz a comida
- 17 – Cerimônia matrimonial, vínculo entre marido e mulher
- 18 – Sonho muito ruim
- 19 – Mulher que escreve poemas
- 20 – Afastar do convívio, separar dos outros
- 21 – Tornar liso
- 22 – Mamífero astuto, semelhante ao lobo, de cauda longa e peluda

- 23 – Cada um dos membros superiores de aves, morcegos e insetos voadores
 24 – Pouco profundo, parte não profunda do rio, mar ou piscina



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José. Ensinar Português?. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- ATIVIDADE de português sobre variação. **Blog Professor Jean Rodrigues**, Paraíba, 23 maio 2012. Disponível em: <http://professorjeanrodrigues.blogspot.com/2012/05/atividade-de-portugues-sobre-variacao.html>. Acesso em: 2 dez. 2022.
- ATIVIDADE sobre variação linguística com tirinhas - 5º ano, 6º ano ou 7º ano - com gabarito. **Tudo Sala de Aula**, [S.l., 2021]. Disponível em: <https://www.tudosaladeaula.com/2021/03/atividade-portugues-variacao-linguistica-5ano-6ano-7ano-com-gabarito.html>. Acesso em: 2 dez. 2022.
- ATIVIDADES de português 4º ano. **Pinterest**, [S.l., 2023]. Disponível em: <https://www.pinterest.com/pin/709457747519344768/>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- ATIVIDADES para o ensino infantil: frases com enigmas. **Pinterest**, [S.l., 2023]. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/1140888518073195676/?mt=login>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- CAÇA palavras. **Genial**, [S.l., 2023]. Disponível em: <https://www.geniol.com.br/palavras/caca-palavras/#caca-palavras-tematicos>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- FERNANDES, Rosiane. Atividade de português: variação linguística – 7º ano. **Acessaber**, [S.l., 2023]. Disponível em: <https://acessaber.com.br/avaliacoes/atividade-de-portugues-variacao-linguistica-7o-ano/>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 2010.
- NASCIMENTO, Maria. Interpretação de texto - poema - 6º ano. **Blog Pop Português**, [S.l.], 12 maio 2016. Disponível em: <http://popportugues.blogspot.com/2016/05/interpretacao-de-texto-poema-6-ano.html>. Acesso em: 2 dez. 2022.
- O GIRASSOL. **VM Cultural**, Rio de Janeiro, [2023]. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/ptbr/poesia/poesias-avulsas/o-girassol>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- ORTOGRAFIA: palavras com SS, CE-CI ou CEDILHA. **Pinterest**, [S.l., 2023]. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/480407485262739265/>. Acesso em: 29 nov. 2022.
- TEXTO para completar com L ou U. **Ensinar Hoje**, [S.l., 2023]. Disponível em: <https://ensinarhoje.com/texto-para-completar-com-l-ou-u/>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- VANNUCCINI, Andressa. Atividades de ortografia com C Ç S SS. **Minhas Atividades**, [S.l.], 3 set. 2022. Disponível em: <https://minhasatividades.com/atividades-de-ortografia-com-c-c-s-ss/>. Acesso em: 25 nov. 2022.

ANEXOS

ANEXO A

TEXTOS DA ANÁLISE

ALUNO 1

Mistério da Carta

Minha mãe falou para mim, "Filho, eu vou no mercado, SE VOCÊ PEGA AQUELA CARTA, VOCÊ VAI FICA DE CASTIGO" eu com o maior medo do mundo falou ok e ela foi no mercado, eu tava com muito medo, mas eu fui pegar a carta, pedi para um amigo fazer um app de saber aonde o item que você quer está, ele mandou o link do app do dele para eu instalar, baixei o app coloquei a foto do item e fui atrás da carta misteriosa, ela estava no armário, meu pai estava no armário ele falou que era um cartão de dia dos Namorados para a minha mãe, então não peguei, minha mãe chegou e ela ficou super feliz, mas ela descobriu que eu estava atrás do cartão, então fiquei de castigo e arrumei toda a casa, e minha mãe me proibiu de mexer no computador e no celular até o mês que vem, chegou o dia então peguei o celular, mas minha mãe falou para eu desinstalar o app que o meu amigo fez e falou também para eu NÃO conversar mais com ele, então arrumei outro amigo ele era chato pra caramba, então em 2022 chegou outro dia dos namorados minha mãe fez um almoço muito bom para o meu pai, e meu pai fez outra carta para minha mãe mas eu estava curioso ,mas desta vez eu abri a carta ,e me dei mau ,EFIM moral da história nunca desespere seus pais

ALUNO 2

Última festa de natal

Em um certo ano Roberto tinha que ir a faculdade que se localizava em outra cidade, era natal então significava que era o último natal com sua família, ele queria tentar aproveitar ao máximo ele trabalhava numa firma que ao lado avia um bazar onde ele comprou os infantes e os presentes. Para sua mãe avia comprado um perfume que ela adora, para seu pai comprou um sapato lindo, pois seu pai estava precisando e para seu irmão mais novo comprou um belo carrinho, se sentia feliz pois ia a faculdade mas ainda sim se sentia triste pois teria que ficar longe da família Então chegou o natal todos os seus primos, tios e tias foram, seus avos moram com eles então já estavam lá, foi uma grande festa com muita comida e diversão No dia seguinte ele estava se despedindo de todos, após se despedir embarcou no ônibus

e foi a faculdade, chegando lá conheceu seus professores e um garota da sua sala apresentou a escola para roberto assim iniciando um novo ano e novas amizades também, sabia que não seria fácil mas sabia que iria conseguir e as aulas seguiram assim.

ALUNO 3

O último natal

O natal mais esperado para Rodrigo da silva, porque ele ja sabia oque ia ganhar o robô carro transformador de qualquer coisa até os mais grandes e mais pequenos. E ele estava animado por mais uma coisa porque todos os familiares estariam la para comemorar o natal todos juntos E ele poderia apresentar o robo para eles. Era muita pessoa para ir em uma pequena casa então alugamos uma casa muito bonita com piscina e tudo mais, e o mais importante era muito grande, ele desanimou um pouco porque tinha que enfeitar a casa inteira sózinho. Todos as convidados chegaram e se sentaram-se em volta da mesa, e tinha uma tv na parede e deixaram ligado no jornal para ver o que está acontecendo e quando viram oque estava acontecendo eram zumbis que estavam matando e efequitando todos, ele e seus familiares ficaram assustados e corremos para o segundo andar. Eles foram para o quarto de Rodrigo onde estava os presentes, e ele lembrou do robo que virava tudo oque você quiser,ele abriu todosnos presentes como ou leão. Todos perguntaram a ele oque ele estava fazendo e Rodrigo falou auto e claro: -ESTOU TENTANDO PEGAR O ROBÔ QUE SE TRANSFORMA EM TUDO. PURFAVOR ALGUÉM COMPROU ELE NÉ??? Todos ficaram quietos e começaram a ouvir gritos por perto e barulhos muito estranho, e ele falou denovo: -ALGUÉM COMPROU O ROBÔ QUE SE TRANSFORMA EM TUDO????? Todos falaram que não, ele perguntou aos pai oque eles compraram para ele: -Filho me perdoa mais eu e sua mãe comprou rouba. O muleque ficou sem o que dizer e ele desceu para pegar facas para se proteger. Ele ouviu batidos na porta e os barulhos estranhos aumentando, ele pegou a gaveta de faca inteira e correu para cima, fechou a porta, mais lá em baixo a porta quebro, o menino pegou uma roba vermelha que era uma presente e fez uma faixa e colocou na cabeça. Os zumbis já estavam lá quebrando todas as potas até que chegou a porta deles. Ficou tudo em câmara lenta, a porta caiu e os zumbis vieram para cima. A família era 10 e sobrou 1 que era o menino hoje em dia ele está andando por ai matando todos os zumbis.

ALUNO 4

Cinco noites com o fredy

Em eu dia normal 4 crianças entrarao numa piezzaria mas entao um homem misterioso fantasiado de animatronic mas era um assassino e os matou entao a policia em vestigou o caso mas depois de 40 anos a policia desistiu do caso e dai a piezzaria abriu de novo e dai a 00:00 ia um guarda la mas quando ficava de manha nao achavam o guarda em tao um dia um guarda foila investiga e dai quando ele entrou viu que aporta trancou sozinho e dai ele foi na sala de seguransa e viu o telefone tocando e quando ele atendeu ele ou viu uma vos misterioza e ficou comedo e desligou mas ele ainda estava de ter minado a descobrir o caso e dai ele foi nas cameras de seguransa e viu que um dos animatronics tinha sumido e dai quando ele olhou para a janela da sala ele viu o animatronic na janela olhando para ele e dai fechou a porta e dai ele selenbrou de alguma coisa que a vos misteriosa disse que a energia era fraca entao se voce usar muintos a parelhos au mesmo tempo poderia desligar tudo e para ligar ele teria que ir na are as das maquinas para ligar mas ele estava comedo de sair e ser pego pelo animatronic mas entao teve o a pagao e ele saiu corendo para ligar as luzes e ligou e gundo foi ver se o animatrinc estava la a inda ele viu que ele tinha vou tado para o palco e dai vouto correndo para a sala e foi assim ate a noite 5 mas cada noi te vinha animatroncs diferentes e as veses 3 ou 2 animatroncs mas quando chegou a noite 5 ele achou que aquela tortura tinha parado mas dai quando ele chegou um dos animatroncs o pegou e levou para uma sala estranha e apartir da quele dai nunca mas foi visto aquele segurança

ALUNO 5

O cachorro quente maléfico

Um certo dia Luiz e sua irmã Luiza foram em uma lanchonete que vendia cachorro quente mas ao chegar lá Luiz sentia que estava sendo observado então chegaram os pedidos dois rot dogs normais . E então entrou uma senhora e disse você vai pagar Elbaf seu maldito então tudo começou a enlouquecer pratos começaram a voar e os lanches ganharam vida então disse Luiz. Vamos sair daqui logo Luiza mas tinham muitas coisas no caminho lanches com carnívoros muralhas de mesa e shurikens de prato mas Luiz queria muito salvar sua irmã eles saem correndo pulam a barreira de mesa. Desviam das shurikens de prato e agora se deparam com os lanches carnívoros. Luiz consegue pegar varias shurikens de prato e usa elas para

atacar então consegue distrair o lanches sair do lugar e acordar pois era tudo um sonho

ALUNO 6

O circo do terror

Em uma noite três amigos estavam indo para o circo, que sua escola estava levando eles. Algumas coisas estranhas aconteceram já no ônibus, o motorista do ônibus falou que viu um vulto na frente do ônibus mais logo desapareceu, todos dentro do veículo ficaram rindo falando que ele estava brincando o motorista falou que não mais ninguém acreditou. Quando chegamos lá foi muito legal e divertido mais eu e meu três amigos sentimos alguém observando a gente, claro ficamos com um pouco de medo mais nós três ficamos de boa, quando percebemos a gente se perdeu do grupo ficamos nervosos e saímos procurando eles. Nesse momento perguntamos para algumas pessoas se ele viu um grupo de estudantes ele falou que não, vamos falar com um palhaço que parecia legal só parecia. Ele levou a gente para um lugar onde foi o primeiro lugar que a gente foi, eu perguntei como ele iria nos ajudar, ele só olhou para nós e deu um soco em nós, quando acordamos estávamos juntos presos em cadeiras o palhaço olhou para a gente e disse: -olha finalmente acordaram pensei que o meu soco foi forte demais hahahaha. Ele falou muitas coisas estranhas que ele fez aqui matou muitas crianças que se perderam, e outras coisas nojentas, o palhaço também falou que ia nos matar divagar e doloroso, quando o palhaço saiu da sala meu amigo falou que tinha um celular que tinha o número da polícia, fiquei um pouco mais de boa mas a felicidade não durou muito. Palhaço entrou e falou: -A tá ligando pra que, tá ligando pro papai? Hahahahah Eu gelei e o meu amigo que tava com o celular mais ainda, o palhaço puxou uma faca e esfaqueou meu amigo na minha frente comecei a gritar pra ver se alguém ouvia mais nada, mas meu outro amigo chegou ele tinha conseguido escapar do palhaço, ele viu o que estava acontecendo e saiu correndo eu fiquei pensando que ele correu de medo, mas ele tinha chamado a polícia. Eu não falei nada, o palhaço viu o que estava acontecendo e ele me pegou fez eu de refém todos os policiais que estavam ali mirando a arma no palhaço que estava atrás de mim, um dos policiais atirou no joelho dele a faca quase pegou no meu pescoço, só pegou na minha bochecha os policiais ficaram olhando para o palhaço apontando a arma e atiraram pensaram que tinha matado ele mas ele levantou rindo: - Hahahahahah vocês acharam mesmo

que eu ia morrer com esse tirinhos -hahahahahahah, PATÉTICO. Ele foi para cima dos policiais matou todos, eu e meu amigo ja tinha corrido do lugar, espantados corremos de lá. Feliz mente conseguiram matar a criatura, hoje em dia tenho alguns sonhos com ele e acordo arranhado, mas de resto está tudo bem.

ALUNO 7

A casa mal asombrada

Em um dia ensolarado em uma cidade grande uma pessoa chamado Erik morava em uma casa em Londrina e iria se mudar em um dia para uma casa em Cambé. Ele estava muito ansioso para mudar de casa. Chegou o dia de se mudar para sua nova casa e já estava tudo pronto para ele ir mas nao achava seu gato de estimação, ele estava em cima do caminhão de mudança Erik teve que subir em cima do caminhão para buscar seu gato. entao já no Caminhão chegaram na outra casa já estando lá Erik gostou muito da casa e para comemorar fez uma festa e chamou seus familiares e estava lá o Erik bebendo cerveja e destraido e seu gato estava no meio da rua e foi atropelado por um caminhão e Erik ficou muito triste. Pelo seu gato ter morrido e no outro dia Erik acordou e seu gato estava do seu lado pronto para brincar então ninguém soube o que aconteceu na quelé dia.

ALUNO 8

Homem do chapéu

John de 22 anos, estava andando pela uma rua misteriosa da cidade de são paulo, mas ele encotrou um homem estranho de roupa preta, o homem colocou o jovem dentro do chapéu e ele nunca mais apareceu , no dia 25 de dezembro no natal, 3 jovens de 16 anos estavam andando pela rua que john desapareceu, ai apareceu o mesmo homem ai um dos jovens pegou o chapeu do homems misterioso e foram dentro do chápeu, eles foram para uma dimesão e todas as crianças, jovens, adultos e até mesmo bebês de poucos meses, um jovem da dupla achou um cofre e precisava da senha, eles sutaram todas as senhas ,ai eles conseguiram abri o cofre e todo mundo da dimesão saiu da dimesão e voltaram para o mundo normal, e o homem misterioso nunca mais voltou, e os jovens ganharam fama e muito sucesso. "moral da historia, nunca convesem com estranhos.

ALUNO 09

A chuteira mágica

A chuteira mágica de um jogador de futebol, a chuteira era muito bonita, quando ele chutava a bola era certeira gol, ele colocava outra chuteira e ~~perdia tudo~~.

Em um certo dia ia ter um jogo ele levou a chuteira mágica, ele fez 4 gols todos de longe ~~as pessoas ficaram todos~~ indignados com os gols. Em um certo dia ele decidiu jogar com outra chuteira o primeiro tempo e o segundo com a chuteira mágica. ~~No dia~~

No dia do jogo no primeiro tempo ele fez um gol, ele achou estranho ~~isso~~ mas ele achou que foi sorte e ~~seguiu o jogo~~, no segundo tempo ele não fez gol depois do jogo ele foi ver as chuteira, ele abriu a chuteira mágica estava brilhando ele achou muito bonita quando ele colocou a chuteira ele se sentiu ~~voando no espaço~~. E todos os outros jogos que ele jogou ele fez muitos gols. ~~E foi assim a história~~

E foi assim a história da chuteira mágica.


FORTNITE

ALUNO 10

Sobre a Vida

Em um certo dia uma mulher chamada Paola, era o dia de aniversário da Tava, comemorando o aniversário dela, ela deixou a sua filha dormindo no quarto dela. Uma minutos depois a irmã de Paola disse que a filha de Paola tava acordada, Mas a irmã de Paola falou que ela tava dormindo. Então irmã de Paola ligou para o amigo, e 10m depois eles vieram e pegou a filha de Paola e levou (...) 3 anos no amigo. Em um certo dia uma Pastora falou para tia de Paola que ela ia ter mais uma filha, Então a tia de Paola ficou sabendo que a filha dela tava no amigo, então tia de Paola começou a visitar essa menina nos conselhos de Telar, depois de tanto tempo de visitar a menina e passar o final de semana na casa dela, ela quis pegar a menina para ela, então (...) o juiz deu a menina a tia de Paola, nem ver o juiz, Hoje em dia a menina cresceu e ta feliz.

tava

ta

quarto (quarto)

quis

ta

ALUNO 11

Título: O Trem mágico

Certo dia um garoto chamado "Santana Spurtan" e seus amigos foram a uma velha e abandonada ferrovia dos tempos de Dom Pedro 2º, lá eles observaram a valulhar os antigos vagões.

Quando eles avistaram uma locomotiva toda enferrujada, ao entrar nela para ver se tinha algo de valor a locomotiva simplesmente começou a andar, mas

antes algo estranho a ferrugem avivia sumida a máquina estava como nova e andando a uma velocidade alucinante, até que conseguiram parar o trem já estavam na cidade que fica a mais ou menos 450 km de onde estavam, lá acharam um livro na cabine.

E lá dizia que este era um trem mágico que poderia viajar trilhas no meio do ar e andar sobre ele também, dizia que ele poderia atingir uma velocidade de 5000 km por hora e quem achasse o trem e o livro era seu dono poderia controlá-lo.

E então os amigos perceberam que poderiam ir a qualquer lugar que quissem, eles começaram a descobrir os poderes do trem que eram: combustão, super resistência e muito outros além estes amigos criaram

ALUNO 11

FORONI

reintegrando pelo mundo todo.

comessaram

comessou

avia

alticima

conceguiram

controlalo

quixecem

acum

ALUNO 12

The Walking Dead

Num certo dia, Rick estava indo trabalhar normalmente, sua esposa levou seu filho a escola, e ficou em casa. Rick trabalhava de policial, alias ele era o xeriff.

O seu melhor amigo era seu companheiro no trabalho, Shane e Rick foram até o local combinado para pegar a dubla de Ladrões.

Chegando La Rick acaba tomando um tiro, fazendo assim ele ficar em coma por 6 meses.

Sua esposa e seu filho pensaram que ele estava morto.

Rick acordou confuso, o quarto em que ele estava esta toda bagunçado. Então ele saiu, foi pra fora do hospital, e o hospital estava bem bagunçado. Chegando na rua, ela estava toda bagunçada, carros de ponta-cabeça, alguns carros espalhados, sangue pra todo lugar. Rick confuso foi andando em frente. Chegou em sua casa a procura de sua esposa e seu filho, mas não tinha ninguém la. Ao escutar um tiro, Rick se as-

ALUNO 12


Susta e começa a correr, acaba acordando em uma cama com um homem ao seu lado. O homem chamado Morgan conta do porquê a Cidade está daquele jeito. Morgan diz que cientistas criaram pessoas-mortas que comem as vivas.

Morgan explicou a Rick como sobreviver, Rick já era bom em atirar então isso já ia ajudar. Rick se despediu de Morgan e seguiu o seu caminho.

Voltando para casa achou um menino que o ajudou Rick a encontrar sua família novamente.

*dupla / dupla
esta / estar*

ALUNO 13



DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
DOM	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A história do homem malhado

Era uma vez um homem muito malhado e
 nome dele era malhada e ele passava o dia
 assistindo as crianças ~~apresentar~~ ~~as crianças~~ Chorando
 de tanta mágoa e ~~tristeza~~ ~~uma mensagem~~ chegou
 chorando na ~~casinha~~ ~~casinha~~ ~~para~~ ~~perguntar~~ para
 que ele tava chorando ele disse que tinha um
 cara malhado que ele tava ~~apresentando~~ ele e mais
 crianças as pais perguntaram ~~onde~~ ~~ele~~ ~~ficava~~ ~~ele~~
 disse que ele ficava na praça e no outro dia
 ele foram na praça e eles viram de assistendo as
 crianças e gravaram a malhada assistendo as
 crianças e ligaram para a polícia e a mal-
 hada ~~disse~~ que ele tava ~~assistendo~~ as crianças e as
 polícia viram as imagens e foi preso e depois
 de um três dias ele fugiu do cadeia e ele ~~teve~~
 dia a noite que a mesma ~~estudava~~ e tinha um
 polícia que estava dentro do ~~mesmo~~ e a polícia
 estava procurando a malhada e foi pega ~~depois~~
 e aí ele ficou preso ~~até~~ ~~ficou~~ ~~preso~~ ~~por~~ ~~três~~ ~~meses~~
 e depois que ele saiu do cadeia ele não ficou ~~assi-~~
~~stando~~ mais as crianças na rua a malhada ~~ele~~
arrumou um emprego aí ele se agora ~~de~~ ~~uma~~ ~~coisa~~
 e ele ficou muito rico e ~~na~~ ~~malhada~~ comera
 a ajuda as crianças que morava na rua.

FIM

ALUNO 13

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SÁB
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------

u
 altura
 conseguiu
 &

co - cegue - consegue
 arrumou - arrumou
 procurando - procurando
 estava
 ajustando
 choravao (choravam)



ALUNO 14

A chuteira mágica.

Um menino chamado Marcos, ele tem um sonho, o sonho de Marcos era ser jogador de futebol mais Marcos não é muito bom no futebol, toda "pelada" que Marcos vai ele é zulado por não ter muita habilidade nos pés.

Marcos teve uma ideia de comprar uma chuteira, mas sabemos que chuteira não dá habilidade, mais Marcos foi pedir para a mãe dele, e disse:

- Mãe!
- **Que** você quer meu filho?
- Queria uma chuteira mãe, sinto que preciso de uma chuteira para ser habilidoso!
- Mais filho você não precisa ter uma chuteira para ser habilidoso.
- Ah mãe mais **vamos** comprar uma chuteira para mim, por favor!
- Ok vamos!

Então Marcos e sua mãe foram comprar uma chuteira.

Chegando lá Marcos disse:

- Mãe quero uma chuteira de Nike!

Sua Mãe disse:

- Ok filho.

Quando compraram a chuteira, Marcos está na louca por ela colocá-la, e Marcos colocou a chuteira e para ele foi mágico, chegando em casa Marcos foi jogar bola com seus amigos e deu muita bola. Marcos começou a jogar futebol muito bem e

ALUNO 14

data
 fecha

D	E	T	O	O	C	S
P	L	M	M	J	V	S

receber várias elogios dos seus amigos e Marcos ficou muito feliz e chamou uma chuteira de mágica e assim ele sabia que era mágica.

oque
 vamo

[Faint, mostly illegible handwriting on lined paper, possibly bleed-through from the reverse side. Some words like 'oque' and 'vamo' are visible in red ink.]

ALUNO 15

Era uma vez um garoto normal
 que acordava para ir a escola,
 era como sempre. Ele acordava
 tomava banho, tomava café escorava
 os dentes e lá para escola até
 que a sua mãe lhe deu um
 sapato, ele gostou muito o garoto
 - to feliz colocou e sentiu algo
 estranho mais ele não se importou
 e foi para o quarto.

O garoto no seu quarto olhando
 para o sapato e pensando o que
 foi aquilo que ele sentiu
 quando colocou. Ele pegou
 o sapato e o colocou e mais
 uma vez ele sentiu, o garoto
 começou a andar e ele não
 estava no vão ele tava flutuando
 o menino se assustou e caiu
 ele chamou a mãe e ele contou
 tudo detole por detole e desi-
 - dir mostrou a sua mãe ele
 colocou o sapato e começou
 a frustrar sua mãe com
 medo dele se machucar, segu-
 - rou e tirou o sapato dele.

ALUNO 15

Eli - ele

oque - o que

caçou - calçou

gao - chão

tavo

detali - detalhe

desseus -
c

frutuar - flutuar

ALUNO 16

Vou falar sobre um garoto americano que sempre teve o sonho de ser cantor, bem como lá o nome dele é Payton Jay Moormier, ele tem 18 anos e atualmente mora em Los Angeles, mas nasceu em Charlotte na Carolina do Norte, foi criado pela sua mãe Jeanne Moormier e pela sua irmã mais velha Faith Moormier.

Ele sempre falava pelas redes sociais que sempre quis ser famoso e ser cantor e assim ele começou a postar vídeos no Instagram, Musical.ly (tik tok) e assim com um tempo ele foi crescendo e ficando muito famoso.

Não que ele recebia muito hate por ser muito magro e alto. Ele parou por um tempo nas redes sociais, depois de duas semanas de voltou com tudo até lançou uma música chamada Love Letter que bombou nas redes sociais especificamente no Youtube e Spotify.

Depois de alguns meses ele se apaixonou por uma menina que se chama Cierra eles namoraram alguns meses mais eles terminaram por supostamente Cierra ter traído ele com outro.

Payton ficou bem deprimido após o término dele, nos vídeos não expressava mais alegria como antes. Depois de algumas semanas Payton postou outra música chamada "Slabits" uma música bem profunda, voltou a ficar mais alegre nas postagens das redes sociais e por assim foi indo ele publicou duas obs novas músicas preferidas "Hard to Breathe e "Leave Way".

Não tem mais nenhum relacionamento sério com nenhuma garota. Esqueci de contar mais Payton

tilibra

ALUNO 16

10/10/2017

2º

já teve um relacionamento abusivo com uma garota, por conta das decepções amorosas, passou de tentar ter relacionamentos sérios com garotas.

Ele fez lives umas vez por mês, mas mês passado ele fez duas lives em uma delas ele disse que planeja vir aqui para o Brasil em breve e disse também que iria lançar uma música nova agora em Setembro ele fez mais duas músicas, mais até agora não publicou nas redes sociais as músicas se chamam (Rich Boy e 3am).

Ele fez amizades novas e uma delas está fazendo Payton sorrir novamente como antes das decepções dele, é sobre isso.

ALUNO 17

① patiz magico

08/09/2021

Meu sonho era patinar no gelo dançar com um par é tal. Mas como conseguir este sonho é muito divi-
al para mim eu moro em NEW YORK e trabalho em um
 cafeteria estou fazendo intercambio por 1 ano e ja se
 passaram 6 mês, fazer intercambio era meu maior sonho
 - Eu tenho muito sonho KKK

Estou muito feliz por isto, mas como conseguir outro sonho
 Todos os dias al-ir para o trabalho passo enfrente da
 escola de dança de gelo sempre vou mas seco para ver
 as pessoas fazer aqueles monte de giro e monte de coisa
 que eu consertiza não conseguia fazer. Mas eu estava
 treinando para isso, mesmo assim eu era ruim não
 tinha nem um pouco de equilibrio. Então como tinha
 tanta vontade eu entrei para fer como que funcionava
 a escola mas era muito difícil entrar na escola. Mas dona
 que estava indo embora trocou com a dona

- Nossa desculpa eu não tinha de visto (eu)

- Desculpa eu estou com um pouco de pressa. Mas quem
 é você nunca te vi aqui na escola você é aluna ne-
 ou?

- Cara, quem era

- Nossa você tem um jeito de dançarina de gelo

- Obrigada, mas nunca dancei sou um pouco dessas
 triada. Mas é o meu sonho fazer aula de dança de patz
 aqui.

- To este é meu contam para você me ligar ama-
 nhã. Estou atrozada tchau.

ALUNO 17



— OK!?

No dia seguinte eu liqui e ela falou para eu ir no dia anterior para ela me ensinar algumas coisas.

Então eu fui. Quando eu cheguei lá eu tremi e foi ruim então ela me deu um outro patin que estava guardado e muito tempo quando eu coloquei ele eu dancei: perfeita mente nem parecia eu.

Depois que fiz a quela dança, ela falou:

— Nossa que incrível que você fez!! Lá e seja bem vinda, nome aluno, você ganhou uma bolsa de 100% gratuita.

— Uau muito obrigada!!!

— Hum, de nada.

Preparamos se Iana e mim e fiz a maior apresentação que todos os dançarinos de gelo pode fazer.

Ganhei em 1º lugar.

E passou Iana e eu fiquei conhecida como a melhor dançarina de gelo.

FIM

patiz patins

divial - difícil

sedo

conserteza

fer - ver

cartam - cartas

a quella

bolsa

ALUNO 18

O Anão Banana; de Baixo do campo

Eu umoz vez umoz menino chamado Anão
sempre teve a imunidade Baixo e timbo
que com algumas festas mais do Anão
gostou de Banana e os rezes de Baixo
Baixo com sua mãe. E tem bem dia
que a mãe dele foi chegar a quarto
della e viu que o Anão estava jogando as
Bananas de Baixo do campo e o parti
quando o Anão foi dormir ele
conheceu o ovo Baixo e jogou de
Baixo do campo mais ele nem falou
para sua mãe.

ele teve umoz boate e ele ficou com
muito medo e foi ver aquele timbo
de Baixo e viu uma Banana e Baixo
e saiu correndo e chamou sua mãe
desesperado e sua mãe conheceu o do
Baixo e foi de Baixo do campo dele
e tirou o gato com uma saizinha
de Banana.

come (r)

agumas
conheceu

ovo (ovo)
de baixo

ALUNO 19

Chuteira Mágica

Um dia um menino que adora jogar bola e tinha uma bola verde e viu uma chuteira muito cara e bonita e ele queria muito a bola para seu pai comprar e o pai comprou a chuteira para ele e no mesmo dia ele tinha um campeonato para jogar e ele não era tão bom nos jogos razuavel e é claro que ele foi com a chuteira que ele sempre usava e ele perdeu com 3 a 0 o jogo no lado do campeonato e no dia seguinte tinha treino e o menino levou a chuteira nova para o treino e começou a jogar a chuteira e o treino normal muito bom melhor do que o menino que levava a chuteira de melhor jogador do treino e naquele dia o menino de chuteira nova impressionou o treinador com a sua habilidade (na hora do chuteira) só que o menino não sabia que a chuteira era mágica porque era tão cara a chuteira e depois o menino chegou em casa e tirou a chuteira e notou que dentro dela tinha um chip de "habilidade" que a bola estava mais no pé e quando teve jogo de novo ele foi e ganhou o jogo.

razuavel
impressionou

ALUNO 20

Demon Slayer

No Japão da era de Taisho, o jovem Tanjiro vende cartas.

Um dia toda sua família foi assassinada por um oni e sua irmã mais nova, Nezuko, foi transformada em um deles.

Para acabar com o oni que matou sua família e descobrir uma forma de fazer a Nezuko voltar a ser humana, os irmãos partem para uma jornada!! após entrar na Kiritsukai, Tanjiro conhece Tamayo, uma oni que também quer matar Kibutsuji e conseguem uma pista de como Nezuko pode voltar ao normal.

O vilarejo dos ferreiros é atacado pelos Iugens Hanteragu e Gyoko.

Depois de uma batalha mortal, Nezuko finalmente conquista o sol.

Com o objetivo de treinar todos os membros da Kisa e ajudar os Hashiras a manifestar a marca, uma grande fonte de poder.

membros