

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES – CELA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

VERA LÚCIA PIRES

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DA REGRA “M E N ANTES DO
P E B” A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS A ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

RIO BRANCO – AC

2018

VERA LÚCIA PIRES

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DA REGRA “M E N ANTES DO
P E B” A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS A ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Teoria da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Lindinalva Messias

RIO BRANCO/AC

2018

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

P667p Pires, Vera Lúcia, 1972 -

Proposta de intervenção para o ensino da regra " M e N antes do P e B" a partir de gêneros textuais a alunos do ensino fundamental II / Vera Lúcia Pires; orientadora: Dr^a. Lindalva Messias. – 2018.

155 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós – Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, Rio Branco, 2018.

Inclui referências bibliográficas e apêndices.

1. Língua Portuguesa. 2. Modalidade escrita. 3. Ensino de ortografia. I. Messias, Lindalva (orientadora). II. Título.

CDD: 418

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882.

TERMO DE APROVAÇÃO

VERA LÚCIA PIRES

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DA REGRA “M E N ANTES DO P E B” A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS A ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagem e Letramentos. Linha de Pesquisa: em Teoria da Linguagem e Ensino, sob a orientação da Profa. Dra. Lindinalva Messias.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lindinalva Messias
Universidade Federal do Acre
Presidente – Orientadora

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva
Universidade Federal do Acre
Membro Interno

Profa. Dra. Tania Mikaela Garcia Roberto
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Membro Externo

Dedico este estudo aos meus filhos Rafael Pires dos Santos e Gustavo Henrique Pires A. dos Santos e ao meu companheiro Glauber Nilson Abecassis dos Santos.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é a Deus, pois está escrito na Bíblia Sagrada (Isaías 40:29) que Ele “dá força ao cansado, e multiplica as forças ao que não tem nenhum vigor”. Quando minhas forças eram poucas, no decorrer do meu trabalho, era a Ele que me direcionava e buscava essa força prometida em Sua palavra. E foi por meio dessa busca incessante que consegui finalizar esta dissertação.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Lindinalva Messias do Nascimento Chaves, pela humildade em compartilhar comigo o seu conhecimento adquirido por meio de sua dedicação aos estudos e pela compreensão aos meus limites e pelo encaminhamento do trabalho.

Aos meus pais, José Soeiro Pires e Daézia de Freitas Romano, já póstumos, pela vida e pela oportunidade de ser criada em um ambiente sadio em que eles me proporcionaram valorizar os estudos.

Ao meu companheiro, Glauber Nilson Abecassis dos Santos, que caminha ao meu lado na longa estrada da vida, me ajudando e incentivando para meu progresso educacional e profissional; agradeço, ainda, pela tolerância dispensada a mim por não poder, muitas vezes, compartilhar de momentos de lazer durante longos meses de dedicação aos estudos.

Aos meus filhos, Rafael Pires dos Santos e Gustavo Henrique Pires Abecassis dos Santos, por serem bons filhos e compreensivos durante todo o tempo de estudo.

Aos meus familiares que, mesmo morando longe, se orgulharam e me incentivaram a conquistar mais um título profissional.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Letras pelo companheirismo e pela ajuda mútua entre todos para que pudéssemos ser diplomados como Mestres e Mestras.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Tatiane Castro dos Santos, Prof.^a Dr.^a Rosane Garcia Silva pelas importantes orientações no período da qualificação.

À equipe gestora e à professora da escola em que realizei a minha investigação, pois foram solícitos às minhas necessidades profissionais durante os meses que compartilhei a sala de aula. Aos alunos do 6º ano que me aceitaram de bom grado durante um período curto de aula.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à Universidade Federal do Acre (UFAC) pela oportunidade de realizar o mestrado em meu município.

*Gostaria de que vocês se maravilhassem, não somente com o que leem,
mas com o milagre de que tal seja legível.*

(Vladimir Nabokov)

RESUMO

Neste trabalho, o objetivo principal é identificar os desvios ortográficos produzidos em textos de 28 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública regular da rede estadual de ensino de Rio Branco (AC), e, a partir dessa identificação, propor atividades de intervenção na sala de aula com vistas a minorar um dos problemas observados. Dessa forma, os desvios ortográficos identificados em produções textuais, em um total de 174 ocorrências, servem de ponto inicial para a elaboração de uma proposta de intervenção em sala de aula.

As atividades desenvolvidas partem do uso da linguagem em situações contextuais que fazem parte do cotidiano dos alunos, por meio do gênero *classificados* e *placas publicitárias*. Selecionou-se o emprego do “m” e do “n”, com a função de nasalização da vogal anterior, com aplicação em duas situações: 1 - trata da presença na escrita da marca de nasalização com transgressão do sistema ortográfico; 2 - troca do “m” pelo “n” e vice-versa no final de sílaba dentro de palavra, no final de sílaba final de palavra. O viés teórico para o estudo, no que concerne ao ensino da ortografia e sua dificuldade, são: Carraher (1985); Geraldi (1996); PCN (1998); Zorzi (1998); Capovila e Capovila (2004), Cagliari (2010); Morais (2010; 2014), Schneuwly e Dolz (2011), Nóbrega (2013), Roberto (2016). No que se refere às dificuldades de aprendizagem da língua escrita, buscaram-se fundamentos em, desde autores clássicos tal qual Câmara Jr. (2004), até pesquisadores mais recentes como Hora (s.d.), Ferreira (1995), Soares (2005), Morais (2010), dentre outros. Nessa discussão, incluem-se, ainda, Nunes, Buarque e Bryant (1992), que apresentam a ligação, que não é simples, entre leitura e escrita. Além deles, dentre os clássicos, Vygotsky (1979) e Teberosky (1992) comparecem, fazendo a ligação entre linguagem e problemas educacionais. Para relacionar o ensino de língua portuguesa aos gêneros textuais, apoiou-se, principalmente, em Marcuschi (2008). Nesse debate, incluem-se Schneuwly e Dolz (2011), que apresentam uma proposta de ensino de gêneros textuais a partir de sequência didática; além disso; os autores abordam o ensino da ortografia na perspectiva da sequência didática. As atividades desenvolvidas, resultado final do trabalho, foram elaboradas a partir das reais necessidades dos alunos no que se refere à ortografia e são compostas por cinco momentos: o primeiro foi destinado à sondagem prévia do conteúdo e à descoberta da regularidade da regra contextual; o segundo esteve voltado para atividades de sistematização da regularidade; o terceiro constituiu-se de atividades de aplicação da regularidade da regra em produções textuais; o quarto consistiu em atividades de pesquisa em campo e o quinto foi a retomada da produção inicial para a reescrita. Após esses momentos, houve uma análise das atividades realizadas em sala de aula. A ação intervencionista teve início com uma avaliação diagnóstica para identificação dos desvios ortográficos dos alunos. Essa atividade inicial consistiu na produção de *classificados*, gênero textual de menor complexidade, se comparado a outros. Como resultados, houve uma significativa melhora no desempenho da escrita dos alunos a partir das reescritas dos textos, de 174 ocorrências de desvios de escrita ficaram 39, e, além desse resultado, foi possível realizar uma reflexão sobre a importância da escrita seguir os padrões normativos da língua nos gêneros textuais que circulam nos espaços da comunidade.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Modalidade escrita. Ensino de ortografia.

RESUMEN

En este trabajo, el objetivo principal es identificar las desviaciones ortográficas registradas en producciones textuales de 28 alumnos de Educación Primaria de una escuela pública de la red estadual en Rio Branco (AC), y a partir de esa identificación, proponer actividades de intervención en las clases, a fines de minorar uno de los problemas detectados. De manera, las desviaciones ortográficas identificadas en los textos producidos, totalizaron 174 registros que sirvieron de punto inicial para elaboración de una propuesta de intervención en la clase.

Las actividades desarrolladas están basadas el uso del lenguaje y en situaciones contextuales de los estudiantes, a través del género textual *clasificados* y *placas de publicidad*. Fue elegido el empleo de la “m” y de la “n”, con la función de nasalización de la vocal anterior, con aplicación en dos situaciones: 1 – trata de la presencia en la escrita de la nasalización con transgresión del sistema ortográfico; 2 – cambio de la “m” por la “n” o viceversa en final de sílaba en medio de la palabra, en final de sílaba final de palabra. La tendencia teórica para estudio de la enseñanza de la ortografía y dificultades de aprendizaje son Carraher (1985); Geraldi (1996); PCN (1998); Zorzi (1998); Capovila y Capovila (2004), Cagliari (2010); Morais (2010; 2014), Schneuwly y Dolz (2011), Nóbrega (2013), Roberto (2016). Cuanto a las dificultades de aprendizaje de la lengua escrita los fundamentos son a partir de los autores clásicos Câmara Jr. (2004) hasta los investigadores más recientes como Hora (s.d.), Ferreiro (1995), Soares (2005), Morais (2010). En esa materia, se incluyen, aún, Nunes, Buarque y Bryant (1992), que presentan la relación entre lectura y escrita. Además, completando los clásicos, Vygotsky (1979) y Teborosky (1992) están presentes en La relación entre lenguaje y problemas educacionales. Para conectar la enseñanza de la lengua portuguesa a los géneros textuales, refrendase el discurso de Marcuschi (2008). En ése debate súmanse Schneuwly y Dolz (2011), con una propuesta de enseñanza de géneros a partir de una secuencia didáctica; además, los autores abordan la enseñanza de la ortografía en la perspectiva de la secuencia didáctica. Las actividades desarrolladas – resultado final del trabajo, fueron elaboradas a partir de reales necesidades de los alumnos en que se refiere a la ortografía y son compuestas por cinco momentos: el primer fue destinado al sondeo previo del contenido y a la descubierta de la regularidad de la regla contextual; el según estuvo a partir de las actividades de sistematización de regularidad; el tercer se constituyó de actividades de aplicación de regularidad de la regla en las producciones textuales; el cuarto consistió en actividades de investigación en campo y por fin, el quinto fue la retomada de la producción inicial para reescrita. Después de esas etapas, hubo un análisis de las actividades realizadas en clase. La intervención se dio con una evaluación diagnóstica para identificación de las desviaciones ortográficas de los alumnos. Esa actividad inicial partió de la producción de *clasificados*, genero textual de menor complejidad, comparado a otros. Como resultados se averiguó una significativa mejoría en el desarrollo de la escrita de los alumnos con las reescritas de los textos, de 174 registros de desviaciones de escrita quedaron 39, y además de ese resultado, fue posible reflejar sobre la importancia de la escrita seguir los padrones normativos de la lengua en los géneros textuales que permean el espacio de la comunidad.

PALABRAS CLAVES: Lengua Portuguesa. Modalidad de la lengua escrita. Enseñanza de la ortografía.

LISTA DAS TABELAS

Tabela 1 - Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental/Brasil – 2015.....	35
Tabela 2 - Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental/Brasil – 2015	35
Tabela 3 - Ideb do Ensino Médio/Brasil – 2015.....	36

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1 -	A relação entre teorias de aquisição da língua e a aprendizagem da escrita.....	21
Quadro 2 -	Resultado geral da redação do Enem 2016	37
Quadro 3 -	Faixas de desempenho, na redação, por intervalos de nota – Enem 2008..	38
Quadro 4 -	Distribuição dos participantes, segundo notas na Competência I Enem 2008.....	39
Quadro 5 -	Padrões de desempenho de Língua Portuguesa - 3º Ano EF.....	44
Quadro 6 -	Padrões de desempenho de Língua Portuguesa - 5º Ano do EF.....	45
Quadro 7 -	Padrões de desempenho de Língua Portuguesa - 9º Ano do EF.....	46
Quadro 8 -	Padrões de desempenho de Língua Portuguesa - 3º ano do Ensino Médio	48
Quadro 9 -	Inventário dos desvios nas produções textuais dos alunos	81
Quadro 10 -	Ausência na escrita da marca da nasalidade	83
Quadro 11 -	Troca do “m” pelo “n” e vice-versa no final de sílaba dentro de palavra, no final de sílaba final de palavra	85
Quadro 12 -	Classificação das vogais	86
Quadro 13 -	Exemplos de vogais em posição final absoluta	87
Quadro 14 -	As vogais e suas respectivas abordagens	92
Quadro 15 -	Cronograma das atividades desenvolvidas em sala de aula	98
Quadro 16 -	Resultado do desempenho individualizado por aluno	102
Quadro 17 -	Desempenho individualizado da regra do “m” e do “n” por escrito	104
Quadro 18 -	Resultado do desempenho dos alunos reletivo às palavras cruzadas e à reescrita	107
Quadro 19 -	Regras do uso do “m” e do “n”	108
Quadro 20 -	Desvios nas reescritas das 3ª e da 4ª atividades	111
Quadro 21 -	Resultados do desempenho dos alunos	115
Quadro 22 -	Desempenho das respostas dos alunos dos textos das placas	119
Quadro 23 -	Demonstrativo dos desvios apresentados pelos alunos	122
Quadro 24 -	Palavras escritas com desvios ortográficos nas reescritas do gênero <i>classificados</i>	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de estudantes por padrão de desempenho em leitura - 3º EF 2016	43
Gráfico 2 - Percentual de estudantes por padrão de desempenho em leitura - 5º EF 2016	44
Gráfico 3 - Percentual de estudantes por padrão de desempenho em leitura - 9º EF 2016	46
Gráfico 4 - Percentual de estudantes por padrão de desempenho - 3º do EM/2016.....	47

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade	.40
Figura 2 - Resultado nacional da proficiência de leitura – 3º EF – Saeb/ANA 2016.....	41
Figura 3 - Resultado nacional da proficiência de escrita – 3º EF – Saeb/ANA 2016	42
Figura 4 - Ciclo de ações para o ensino das regularidades ortográficas.....	60
Figura 5 – Placa I.....	67
Figura 6 - Placa II.....	67
Figura 7 - Esquema da Sequência Didática	69
Figura 8 - Modelo de atividade diagnóstica	74
Figura 9 - Diagnóstico de escrita - Aluno 1	76
Figura 10 - Diagnóstico de escrita - Aluno 2	77
Figura 11 - Diagnóstico de escrita - Aluno 3	78
Figura 12 - Diagnóstico de escrita - Aluno 4	79
Figura 13 - Diagnóstico de escrita - Aluno 5	80
Figura 14 - Atividade de Leitura I	99
Figura 15 - Atividade de Leitura II	99
Figura 16 - Atividade realizada por um aluno	101
Figura 17 - Reescrita da letra "m" por um aluno	102
Figura 18 - Relato escrito da regra do uso do "m" e do "n" por um aluno	103
Figura 19 - Palavras cruzadas realizadas por um aluno	105
Figura 20 - Reescrita das palavras cruzadas por um aluno	106
Figura 21 - Atividade de reescrita de frases por um aluno	109
Figura 22 - Reescrita das frases por um aluno	110
Figura 23 - Produção de anúncio publicitário por um aluno.....	113
Figura 24 - Reescrita dos anúncios pelo aluno	114
Figura 25 - Atividade com Placas I	117
Figura 26 - Atividade com Placas II	117
Figura 27 - Placas publicitárias com desvios ortográficos I	121
Figura 28 - Placas publicitárias com desvios ortográficos II	123
Figura 29 - Diagnóstico de escrita - Aluno 6	125
Figura 30 - 1ª reescrita do gênero <i>classificados</i> pelo aluno 6	126
Figura 31 - 2ª reescrita do gênero <i>classificados</i> pelo aluno 6	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA, DIFICULDADES NESSA APRENDIZAGEM, RESULTADOS DE AVALIAÇÕES.....	20
1.1 Aprendizagem da língua escrita	20
1.2 Dificuldades na aprendizagem da língua escrita	30
1.3 Resultados das avaliações externas nacionais e estaduais (2008-2016)	33
2 FONÉTICA, FONOLOGIA E ORTOGRAFIA	50
2.1 Fonética e Fonologia.....	50
2.2 Sistema alfabético-ortográfico.....	54
2.3 O ensino da ortografia.....	55
2.4 O ensino da ortografia em uma perspectiva textual.....	62
2.5 O ensino de gênero textual por meio de Sequência Didática.....	68
2.6 O ensino da ortografia na perspectiva da Sequência Didática	71
3. IDENTIFICAÇÃO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	73
3.1 Dados iniciais da ação intervencionista	73
3.2 Execução da avaliação diagnóstica	73
3.3 Exame individual dos desvios ortográficos	75
3.4 Inventário dos desvios ortográficos.....	81
3.5 Dificuldades relacionadas à nasalidade.....	85
4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	95
4.1 Metodologia.....	95
4.2 Relato das atividades desenvolvidas em sala de aula	98
4.3 Atividade de reescrita do gênero <i>classificados</i>	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A - Diagnóstico de escrita - aluno 1	136
APÊNDICE B - Diagnóstico de escrita - aluno 2	137
APÊNDICE C - Diagnóstico de escrita - aluno 3	138
APÊNDICE D - Diagnóstico de escrita - aluno 4	139
APÊNDICE E - Diagnóstico de escrita - aluno 5	140
APÊNDICE F - Diagnóstico de escrita - aluno 6.....	141
APÊNDICE G - Diagnóstico de escrita - aluno 7	142

APÊNDICE H - Diagnóstico de escrita - aluno 8	143
APÊNDICE I - Diagnóstico de escrita - aluno 9	144
APÊNDICE J - Diagnóstico de escrita - aluno 10	145
APÊNDICE K - Diagnóstico de escrita - aluno 11	146
APÊNDICE L - Diagnóstico de escrita - aluno 12	147
APÊNDICE M - Diagnóstico de escrita - aluno 13	148
APÊNDICE N - Diagnóstico de escrita - aluno 14.....	149
APÊNDICE O - Diagnóstico de escrita - aluno 15	150
APÊNDICE P - Diagnóstico de escrita - aluno 16	151
APÊNDICE Q - Diagnóstico de escrita - aluno 17	152
APÊNDICE R - Diagnóstico de escrita - aluno 18	153
APÊNDICE S - Diagnóstico de escrita - aluno 19	154
APÊNDICE T - Diagnóstico de escrita - aluno 20.....	155
APÊNDICE U - Diagnóstico de escrita - aluno 21	156
APÊNDICE V - Diagnóstico de escrita - aluno 22	157

INTRODUÇÃO

Em nossa experiência profissional, observamos que há uma imensidade de alunos que demonstra conhecimentos rudimentares da Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita, em séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Por essa razão, neste estudo, temos como objetivo identificar os desvios ortográficos a partir de uma produção textual e propor atividades de intervenção em sala de aula. Pelo fato de identificarmos vários desvios ortográficos, decidimos selecionar uma determinada regra ortográfica: o uso do “m” e do “n”, com a função de nasalização da vogal anterior. A pesquisa ocorreu com alunos da primeira série do Ensino Fundamental II, 6º ano, de uma escola pública estadual de Rio Branco (AC).

Consideramos que a discussão em torno do desempenho linguístico da escrita dos alunos, e aqui nos referimos ao uso correto das convenções ortográficas das palavras, ficou ocultada a partir das novas concepções de ensino da Língua Portuguesa, pois a grande ênfase dada ao ensino da língua centrou-se em torno da leitura e da escrita por meio das práticas de linguagem, orientadas em contextos sociais reais (BAKHTIN, 1992).

Nesse contexto, trazer à tona o tema do ensino da ortografia gera, frequentemente, muita insegurança para grande número de professores de Língua Portuguesa, devido, em grande parte, às críticas às metodologias tradicionais vigentes por muitas décadas. De fato, tais metodologias eram voltadas exclusivamente para a memorização de regras, sem preocupação com a análise dos processos envolvidos na formação e construção das palavras e, além disso, os professores sempre se apoiaram em livros didáticos. Sabemos que estes são um instrumento de ensino muito importante, e, muitas vezes, o único livro que entra em diversos lares brasileiros, não obstante o conteúdo e a metodologia trazidos nos livros não condizerem, frequentemente, com as necessidades reais dos alunos. Por exemplo, em uma sala de aula, há alunos que apresentam níveis de aprendizagem diferenciados e as atividades propostas nos livros não levam em consideração essa heterogeneidade de saberes.

Ensinar ou não ensinar regras ortográficas é um dilema para muitos professores e para muitos especialistas na área de linguagem. Para nós, o problema não é ensinar ou não ensinar, mas *como* ensinar, considerando as “novas” metodologias de ensino. Então, não poderíamos deixar de fora em nosso trabalho uma discussão sobre o ensino da ortografia que dialoga com os documentos oficiais relacionados às perspectivas de ensino da Língua Portuguesa. Neste diálogo, entraram Bakhtin (1992), Ferreiro (1996), Geraldi (1996), Marcuschi (2008), Bastista *et. al* (2008), Endruwei (2011), Schneuwly e Dolz (2011) e Passarelli (2012). Esses autores partem da premissa básica de que o ensino da língua se constitui a partir de práticas letradas

específicas, em um contexto de interação social. Assim, a noção de gênero textual tem um papel fundamental como objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, os gêneros textuais representam a materialidade das práticas de linguagem de um determinado enunciador em um contexto social. O ensino da língua deixa de dar relevância aos aspectos formais e estruturais da língua e valoriza um ensino reflexivo sobre a língua no campo do discurso em um contexto sociointerativo.

No que tange ao ensino da ortografia, buscamos subsídios teóricos em autores como Carraher (1985), Zorzi (1998), Cagliari (2010), Morais (2010; 2014), Nóbrega (2016) e, novamente, Schneuwly e Dolz (2011), já citados anteriormente. Esses autores, munidos de estudos aprofundados sobre o tema, afirmam que o ensino das relações grafema e fonema é essencial para a aprendizagem da modalidade escrita e que a ausência de um ensino sistemático e contínuo das regras convencionais, estabelecidas no decorrer da evolução da língua, pode trazer consequências negativas para a competência escritora dos alunos, causando-lhes grandes prejuízos e discriminação na condição de usuários da língua.

A partir dessas discussões, compreendemos que o ensino de ortografia pode e deve ser objeto de aprendizagem dentro de contexto de linguagem real. Assim, iniciamos nosso trabalho com a produção do gênero *classificados*. Escolhemos esse gênero por não apresentar estrutura e linguagem complexas e por estar presente em um suporte impresso de grande circulação, que são os jornais. A produção desse gênero nos subsidiou com toda a matéria-prima da nossa pesquisa, os desvios ortográficos.

Além do gênero *classificados*, trabalhamos com o gênero *placas publicitárias*. Este gênero, sem dúvidas, possibilitou um trabalho contextualizado, pois são inúmeros os desvios ortográficos expressos em placas na comunidade onde os alunos moram. Um indivíduo para escrever uma placa na frente de sua casa ou do seu comércio precisa compreender as relações básicas entre fonemas e letras. Por conta do desconhecimento dessas relações, as placas publicitárias contêm muitos desvios ortográficos graves, que são motivos de sarcamos em programas televisivos e em sites.

Um pressuposto importante ficou claro no desenvolvimento do nosso trabalho: o fato de que o processo de aprendizagem da língua escrita não acontece repentinamente e apresenta diferentes níveis de complexidade, que devem ser tratadas de maneira específica (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985). Por consequência, a reincidência dos desvios ortográficos apresentados nas produções escritas dos alunos deve ser considerada um ponto de partida para o ensino sistemático e contínuo da ortografia durante toda a Educação Básica.

Todas essas discussões estruturaram nossa pesquisa em cinco capítulos. Na primeira seção do primeiro capítulo, discutimos as concepções de língua escrita. Na segunda seção, discorremos acerca das dificuldades na aprendizagem da língua escrita e, na última seção, demonstramos os resultados do desempenho dos alunos, no que se refere ao domínio da Língua Portuguesa, nas avaliações externas à escola na esfera nacional e estadual.

Na primeira seção do segundo capítulo, abordamos o que consideramos conceitos fundamentais para o ensino da Língua Portuguesa, a saber noções de Fonética e de Fonologia. Discorremos, na segunda seção, sobre a complexidade do nosso sistema alfabético-ortográfico, e, na terceira seção, sobre a importância do ensino da ortografia para o domínio do sistema notacional da escrita. Trazemos, ainda, na quarta seção, uma discussão sobre a importância de o ensino da ortografia estar relacionado a uma perspectiva de produção textual. Na quinta seção, apresentamos estudos recentes que abordam o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva de Sequência Didática. Na última seção, abordamos o ensino da ortografia na lógica da sequência didática.

No terceiro capítulo, identificamos os desvios ortográficos produzidos pelos alunos na avaliação inicial. Na primeira seção, descrevemos as principais informações da escola e dos alunos participantes do estudo. Na segunda seção, relatamos a aplicação da avaliação diagnóstica. Na terceira seção, identificamos os desvios de ortografia e de acentuação em cinco textos de alunos que apresentaram grandes dificuldades na escrita. Na quarta seção, organizamos um inventário com todos os desvios ortográficos identificados nos textos dos alunos. Na quinta seção, fazemos um estudo das vogais, com um aprofundamento nas vogais nasalizadas.

No quarto capítulo, apresentamos uma proposta de intervenção desenvolvida em sala de aula com as reais necessidades dos alunos a partir da regra do uso do “m” e do “n”, com a função de nasalização da vogal anterior. Na primeira seção, apresentamos o fato de que nosso trabalho parte de uma perspectiva do ensino reflexivo e a metodologia estabelecida para a realização das atividades. Na segunda seção, descrevemos o passo a passo das atividades realizadas em sala de aula, com alguns exemplos de produção de alunos. Na última seção, para encerrarmos nossas atividades com a turma, realizamos a atividade de reescrita do gênero *classificados*.

Nas considerações finais, abordamos os aspectos mais relevantes que obtivemos em nosso estudo sobre o ensino da ortografia e sobre as ocorrências dos desvios ortográficos em produções textuais dos alunos.

O estudo que desenvolvemos, ao longo deste trabalho, nos permitiu compreender que os alunos tendem a generalizar os procedimentos de escrita, por isso, quase na totalidade, usam regras que nem sempre são apropriadas. Por exemplo, a maior incidência de desvios observados está relacionada à tentativa de escrever em conformidade com a fala.

Além de refletir e analisar os desvios ortográficos, propomos estratégias de ensino da ortografia que dialoguem diretamente com as mais recentes recomendações dos documentos oficiais em nosso país, como já mencionamos. Esperamos que as reflexões realizadas neste trabalho possam auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem das atuais convenções ortográficas. Afinal, cada sala de aula possui características únicas e somente com uma observação diligente, norteadas por saberes científicos adequados, os professores poderão auxiliar seus alunos a superar suas dificuldades de escrita.

1 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA, DIFICULDADES NESSA APRENDIZAGEM, RESULTADOS DE AVALIAÇÕES

Este primeiro capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção, discorremos acerca da aprendizagem da língua escrita. São inúmeras as obras que evidenciam as primeiras iniciativas escritas por crianças, mas, entre várias, nos embasamos no trabalho das autoras Ferreiro e Teberosky (1985), no de Frith (1997) e no de Morton (1989). Segundo as autoras Ferreiro e Teberosky (1985), as crianças, ao tentarem compreender o funcionamento da escrita, elaboram verdadeiras “teorias”, chamadas de hipóteses. Para Frith (1997) e Morton (1989), os alfabetizandos percorrem três fases para aprender a ler e escrever, a fase logográfica, a fonológica e a lexical.

Na segunda seção, abordamos o processo árduo da aprendizagem da escrita enfrentado pelos alfabetizandos. São vários os motivos que estão vinculados a essas dificuldades, pois cada aluno apresenta um envolvimento diferente com o mundo da escrita e cada aluno é dotado de capacidades singulares ao aprender a ler e a escrever. Além disso, a apropriação do sistema escrito é um processo complexo de alto nível; nesse sentido, é necessária a compreensão por parte do alfabetizando de que a escrita alfabética não é um código que transforma a fala em escrita, mas a transposição de um sistema de representação escrita dos segmentos sonoros da fala.

Fechamos o capítulo com a terceira seção, na qual abordamos os resultados relacionados ao ensino da Língua Portuguesa do sistema educacional brasileiro e do nosso Estado por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e pelo Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape). Os dados estatísticos revelam fracasso das políticas adotadas há várias décadas consecutivas, principalmente nos últimos anos do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

1.1 Aprendizagem da língua escrita

Há muitos séculos, os homens questionam se a aquisição da língua é regida pela natureza ou pela convenção social. Diante desses dois posicionamentos, podemos concluir que se a língua for regida pela natureza, há uma relação natural entre a palavra e a coisa por ela denotada, portanto, sua aquisição também é concebida como natural, determinada biologicamente; no entanto, se a língua for regida por convenção social, a relação é

meramente arbitrária, convencional, conseqüentemente, é aprendida culturalmente (KATO, 1990). Até os dias atuais, esse dilema é investigado nas modernas teorias da linguagem; por outro lado, há poucos estudos sobre a natureza da aprendizagem da escrita: o ser humano é biologicamente programado a escrever ou ele adquire essa competência exclusivamente por meio de um ensino sistemático? Kato (1990) realizou um estudo que fez uma breve apresentação das teorias da aquisição da língua, que podem ser relevantes para o estudo da aprendizagem da escrita. Ela apresentou as seguintes teses: inatista, funcionalista, cognitivista-funcionalista de Bever e a construtivista de Piaget e, por último, a tese associacionista. A compreensão dos princípios, já postulados por essas teses para a aquisição da fala, podem esclarecer, de certa maneira, a relação com o processo de aprendizagem da escrita. No Quadro 1, a seguir, apresentamos as teses.

Quadro 1- A relação entre teorias da aquisição da língua e a aprendizagem da escrita

Teorias da aquisição da língua	Relevância das teorias para o estudo da aprendizagem da escrita
<p>1. Na perspectiva da tese inatista o homem vem programado biologicamente para desenvolver determinadas faculdades linguísticas. Principais teóricos:</p> <p>a) Chomsky – entende que a capacidade linguística se dá por um esquema formal abstrato que subjaz a qualquer gramática particular. Resumidamente, tanto o conhecimento quanto o comportamento linguístico são determinados geneticamente. Uma das evidências inatistas é o fato de a criança atingir formas gramaticais perfeitas mesmo quando o estímulo ambiental é fragmentado.</p> <p>b) Lenneberg, em uma visão biológica, baseou-se na comparação entre a aquisição da fala e a de outras atividades motoras, como o escrever, cuja natureza é postulada como uma premissa.</p> <p>c) Bickerton, teoria evolucionista, concebe que o homem tem um bioprograma, o qual especifica um limite inferior, definido pelo trajeto natural inicial de desenvolvimento linguístico e um superior para a capacidade linguística, atingido com o desenvolvimento cultural. Para ele, a língua culturalmente adquirida não se distancia da primitiva. Compromete-se com a tese de que a filogênese se reflete na ontogênese, isto é, de que a mesma evolução verificada no desenvolvimento de uma dada língua observa-se na gramática infantil.</p>	<p>Não há relevância alguma para a aprendizagem da escrita, porque a escrita não pode ser postulada como inata ao homem, uma vez que há culturas ágrafas no mundo. Um questionamento que se faz a partir dessa tese é por que uma criança atinge facilmente a gramática da língua oral, no entanto a aprendizagem da escrita é tão penosa?</p> <p>Ao comparar duas atividades humanas, o andar e o escrever, concluiu que o andar é uma atividade geneticamente herdada, já o ato de escrever é uma atividade culturalmente aprendida.</p> <p>Inicialmente, a criança concebe a escrita em sua forma motora, resultando em grafismos. Em seguida, começa a produzir algo como os pictogramas, aos quais atribui valor de escrita. O passo seguinte é usar um símbolo para um conceito, atribuindo a ele um valor ideográfico. A seguir, demonstra conceber a escrita como representativa dos sons orais, passando a usar símbolos com valor silábico. A partir daí, a criança pode ser alfabetizada.</p>

<p>2. Tese funcionalista</p> <p>Nessa tese, Laberge, Sankoff e Brown focalizam o papel dos fatores culturais funcionais no desenvolvimento linguístico. Ao contrário da tese inatista, essa tese mostra que a forma da gramática, no limite superior da competência linguística, não é adquirida biologicamente, mas determinada culturalmente. Ainda, constataram que novas formas linguísticas são acrescentadas quando aumentam as necessidades comunicativas.</p>	<p>A escrita é concebida como uma necessidade funcional real que leva o homem a escrever. Assim, é preciso possibilitar situações inovadoras que levem os alunos a buscarem novas formas em função daquilo que quer comunicar.</p> <p>Os registros são entendidos como a utilização da língua de acordo com normas de uso, distinguem-se de acordo com o campo do discurso (o assunto), o modo do discurso (o papel desempenhado pela atividade linguística numa situação), e o estilo do discurso (as relações entre os participantes do discurso).</p>
<p>3. Tese cognitivista-funcionalista de Bever, visão psicolinguística.</p> <p>Bever explica problemas de compreensão e produção da escrita microestrutural. Segundo ele, o limite da gramaticalidade é o da compreensibilidade e da produzibilidade, ou melhor, o que não podemos compreender ou produzir é inaprendível e, portanto, agramatical.</p>	<p>A princípio ao escrever seus textos, a criança é levada por uma estratégia, a uma sequência canônica (sujeito + predicado), sem atentar-se a outros elementos funcionais que a advertam de que deve suspender esse fechamento sintático. Com o passar do tempo, já se mune de outra ação: a de prestar atenção aos sinalizadores de subordinação. Tal proposta explica porque os alunos, em suas redações, terminam precipitadamente uma estrutura em uma fase em que já dominam a subordinação.</p>
<p>4. Tese construtivista de Piaget. Nessa tese, o conhecimento é resultado de uma atividade estruturadora por parte do sujeito, condição para a interação, as quais lhe fornecerão a base para o desenvolvimento da capacidade simbólica, consequência do comportamento que gera esquemas de ação, através da sua interação com o objeto de aprendizagem.</p>	<p>A criança, na fase operatória, mostra que é capaz de inferir o resultado da emissão de letras de uma palavra que ela reconhece.</p>
<p>5. Tese associacionista, ao contrário da tese inatista e construtivista, os processos que levam à aprendizagem são a generalização indutiva e a abstração. O associacionismo reconhece que o significado de sentenças não pode ser aprendido por resposta automática e que o significado de palavras pode ser aprendido por dedução. Essa teoria, também, apontava para o fato de que a criança monologa na fase inicial da aquisição linguística enquanto está fazendo algo, porque responde verbalmente as suas atividades motoras. Todavia, esse monólogo desaparece depois por causa da pressão social, embora se subvocalize.</p>	<p>Na escrita, a criança aprende rapidamente alguns elementos convencionais que delimitam o texto. Também no nível dissertativo, a apreensão inicial se dá através de um esqueleto formal estrutural, cujos elementos invariantes são conectivos sentenciais ou de parágrafos.</p>

Fonte: Adaptação de Kato (1990)

Pelas teses expostas, podemos admitir que o ser humano nasce com algumas estruturas capazes de interagir com os objetos de seu ambiente e deles obter significados. Portanto, a escrita, vista como um objeto exposto nesse ambiente, torna-se passível de ser apreendida seguindo uma trajetória natural da qual o homem se apropria para se comunicar. Além disso, uma concepção imprescindível das teses é de que a aprendizagem da escrita é facilitada se o ambiente proporcionar condições profícuas para a interação comunicativa capazes de fornecer o alicerce para o desenvolvimento da capacidade simbólica.

Das teses expostas, acreditamos que a tese construtivista de Piaget nos fornece mais esclarecimentos a respeito da aprendizagem da língua. No entanto, nossa perspectiva neste trabalho, fundamenta-se em Ferreiro e Teberosky (1995), que deram continuidade aos trabalhos de Piaget sobre a epistemologia genética, uma teoria do conhecimento centrada, mas uma representação que estabelece correspondência entre sons emitidos e marcas gráficas, diferente de um sistema gráfico constituído, mas um sistema sonoro, como esclarecido na seguinte declaração:

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO; TEBEROSKY, 1995, p.140).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1995), o processo de aprendizagem da escrita não é repentino e acontece gradativamente, passo a passo, com a criança se apropriando de concepções, regras, normas, bem como construindo e reconstruindo hipóteses. Todos esses processos a farão refletir e compreender as complexas relações envolvidas na escrita.

É importante compreendermos que a criança, ao chegar em uma sala de aula, já detém conhecimento da escrita e esse conhecimento terá um peso grande para o seu desenvolvimento escolar. Para Vygotsky *et al.* (1988, p. 143), a aprendizagem da escrita pela criança é um complexo processo que é iniciado “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras”. Teberosky (2001, p. 66) comunga do pensamento de Vygotsky no sentido de que “o conhecimento da escrita começa muito antes de a criança frequentar uma escola. Portanto, sua origem é extraescolar”.

De acordo com Teberosky (2001), a criança passa por etapas na compreensão da escrita. Primeiramente, ela delimita a oposição entre escrita e desenho, sendo a escrita *tudo-o-que-não-é-desenho*. Após essa identificação, as formas gráficas passariam a adquirir maior proximidade com a escrita convencional. Nessa fase, as crianças reproduzem repertórios variados de grafias e conseguem estabelecer relações entre elas. As produções são regularizadas pelas quantidades gerais de muitos sistemas de escrita: linearidade, união e descontinuidade, número mínimo de elementos e variedade interna (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979). É nessa fase que as crianças demonstram preocupações relacionadas às suas produções de escrita diferenciadas e duas hipóteses são levantadas: 1) na hipótese de quantidade mínima ou quantitativa, a criança compreende que, para escrever algo, deve haver uma constância na quantidade de caracteres; 2) na hipótese de variação interna, ou qualitativa,

ela reconhece que é necessário usar letras diferenciadas para escrever, pois uma palavra não pode ser escrita com letras idênticas. A partir dessas condições, é perceptível o quanto a criança separa o legível do não legível, mesmo não sabendo ler.

Landsmann (2003, p. 8), nesse mesmo viés de estudo, em sua pesquisa sobre a linguagem escrita, argumenta que não é preciso aprender a escrever para conhecer o escrito. Diferentemente dos pressupostos de que a escrita é um processo aditivo em que “primeiro se aprende as letras, depois se aprende a formar palavras e, finalmente, as crianças serão capazes de produzir longos contos ou poesias”, ela argumenta que as crianças têm conhecimento da linguagem escrita, “mesmo antes de conhecerem corretamente seu sistema ortográfico”.

É importante ressaltar, no entanto, que o conhecimento prévio da escrita não é suficiente para o domínio do sistema notacional. Em relação a isso, Landsmann (2003, p. 272) afirma:

Tanto no âmbito da escrita quanto no da notação numérica, reconhecer os elementos ou as regularidades sintáticas das combinações é apenas um dos aspectos do conhecimento notacional e não serve como indicador do que pode saber uma criança sobre o uso desses sistemas como instrumentos de comunicação ou informação de conhecimentos.

[...]

Não há nenhuma certeza de que “após a construção da ideia”, qualquer notação será aceita e compreendida. O notacional em si parece impor sua própria problemática, que deverá ser atendida enquanto tal.

Os posicionamentos dos autores supracitados são relevantes para os professores, principalmente os da alfabetização, compreenderem que uma criança ao entrar em uma sala de aula pela primeira vez já foi exposta ao mundo da escrita que a rodeia e, nessa interação, ela foi traçando o seu próprio caminho em relação à linguagem, de acordo com o que lhe foi oferecido. Para as crianças que, desde muito cedo, têm acesso a livros, revistas, gibis, que ouvem histórias, que presenciam seus familiares lendo e escrevendo, a escola é uma extensão para a continuação e aperfeiçoamento do processo linguístico. Por outro lado, no que se refere a uma criança que não é provida de livros em casa, não presencia seus familiares lendo e escrevendo, nunca possuiu lápis, caderno, borracha, seu comportamento e sua visão da escola e da escrita não terá o mesmo significado da criança citada anteriormente. A criança a quem foram negadas experiências de leitura e escrita terá que percorrer caminhos mais difíceis, pois, além de compreender o valor e a importância da escrita para a sua vida em sociedade, necessita apropriar-se, muitas vezes, de uma linguagem diferenciada da sua de origem e de um sistema de escrita alfabético altamente complexo.

A partir dessas reflexões sobre o processo da aprendizagem da língua escrita, é importante que os professores tenham conhecimentos dos processos cognitivos que todas as crianças vivenciam na sala de aula. Todas elas são capazes de aprender, no entanto, haverá crianças com mais dificuldades pelo próprio histórico de vida, crianças que não vivem condições propícias ao desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita, devido às condições culturais, sociais e econômicas.

Segundo Kato (1990), o Brasil é ainda uma nação de real primazia do oral, conseqüentemente, muitas crianças têm contato com a escrita apenas no momento que entram em uma sala de aula. A atenção a essas crianças dada pelos professores deve ser fundamental, levando-se em consideração a afirmação de Maluf, Zanella e Pagnez (2006, p. 68), a saber: “A aquisição da linguagem escrita é um objeto básico a ser alcançado na fase inicial de escolarização e dele depende o sucesso da aprendizagem escolar nas fases posteriores”. Há uma grande verdade nessa afirmação, haja vista a ocorrência de alunos em séries adiantadas da educação básica sem as devidas habilidades de escrita, que deveriam ter sido adquiridas nos anos iniciais dos estudos. A não apropriação dessas habilidades prejudica, efetivamente, o rendimento escolar desses alunos.

Durante muitas décadas, o pensamento que os educadores tinham em relação à aprendizagem da escrita se pautava na perspectiva behaviorista, predominante na linguística e nas ciências em geral até meados do século XX. Nessa perspectiva, a linguagem humana era interpretada como resposta do organismo aos estímulos recebidos pelo meio ambiente em que a criança está inserida. Portanto, atividades repetidas se tornariam hábitos e se transformariam em comportamento linguístico das pessoas. De acordo com os behavioristas, a aprendizagem linguística se dava pelas ações “estímulo > resposta > reforço”, (KENEDY, 2009, p. 127-128).

A função do professor, nessa perspectiva, pautava-se em práticas repetitivas ao ensinar a ler e a escrever; primeiramente o traçado das vogais e das consoantes e, em seguida, as famílias silábicas, em letra cursiva minúscula. A mente da criança era tida como um reservatório de informações, assim, com muito treinamento, a criança seria capaz de fazer as relações lógicas e começar, por meio das correspondências som-letra, a dominarem todo o sistema alfabético. Segundo Morais e Leite (2012), as crianças, a partir dessa perspectiva, obtinham conhecimentos muito simplificados em relação à escrita.

Muitas crianças, por decorarem a cartilha, sabiam os nomes de todas as letras, memorizavam todas as sílabas, mas continuavam sem compreender “como as letras funcionam”. Além disso, todas as crianças eram expostas a

falsos textos (por exemplo, “EU LEIO. ELA LÊ. LALÁ LEU. LULA LIA”) privadas da oportunidade de avançar em seus conhecimentos sobre os textos escritos reais (MORAIS; LEITE, 2012, p. 6).

Essas práticas pedagógicas para alfabetizar, utilizadas por décadas, sofreram muitas críticas de estudiosos que consideraram que as crianças não se tornavam leitoras e escritoras competentes de textos.

Na década de 1980, uma nova perspectiva sobre a aprendizagem da escrita revolucionou o pensamento sobre esse processo. Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram que não são os métodos que alfabetizam, nem os testes auxiliam o processo de alfabetização, mas a própria capacidade das crianças de (re)construírem o conhecimento sobre a escrita, por meio de formulações de hipóteses, para entenderem o funcionamento desse objeto de conhecimento. Segundo essa concepção, as crianças são dotadas de capacidades cognitivas e linguísticas e, com essas capacidades, conseguem entender o mecanismo de funcionamento da língua escrita durante o processo de aprendizagem. A (re)construção do conhecimento da escrita obedece a sucessões de etapas, sendo cada uma importante no processo de aprendizagem.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1995), as crianças passam por quatro estágios, minimamente categorizadas em: 1) Hipótese pré-silábica. Nessa fase, há distinção entre o icônico e não icônico e da exigência de quantidade mínima e variedade de caracteres; 2) Hipótese silábica. Nesse nível, o alfabetizando faz uma relação de correspondência termo a termo entre a grafia e as partes do falado; 3) Hipótese silábico-alfabético, um período de transição no qual o aluno, simultaneamente, trabalha com duas hipóteses: a silábica e a alfabética. Ora o aluno atribui a cada sílaba uma letra, ora representando as unidades sonoras menores, os fonemas; 4) Hipótese alfabética, o aluno compreende o sistema de escrita, aprende que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba.

No Brasil, essa nova concepção ficou conhecida como construtivista, tornando-se a principal referência teórica nos estudos sobre a alfabetização. O princípio fundamental do construtivismo é que a aprendizagem da língua escrita ocorre a partir de duas dimensões: que a contextualização da escrita esteja vinculada ao ambiente sociocultural em que as crianças vivem e que a linguagem como sistema de escrita se processe de maneira simultânea, baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento – o sistema de escrita. Esse novo paradigma sobre a apropriação da língua escrita contrapõe-se à concepção de que a língua escrita era um sistema de código – codificação e decodificação – que predominou

durante séculos. A língua escrita, a partir dessa nova visão, é entendida como um sistema de representação da linguagem, ou seja, a escrita não representa apenas um traço ou marca, mas, sim, um objeto substituto.

Mello (2007, p. 89) adverte seus leitores para o fato de que, mesmo com vasta divulgação dessas novas concepções nos documentos oficiais brasileiros, a compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, descrita no livro *Psicogênese da língua escrita*, das autoras Ferreiro e Teberosky (1995), não é fácil, pois as concepções estão fundamentadas na teoria piagetiana e da psicolinguística chomskyana.

Pelo fato de poucos professores compreenderem os pressupostos teóricos norteadores do processo de aprendizagem da escrita, surgiram vários questionamentos sobre novas posturas de ensinar a ler e a escrever a partir das investigações psicogenéticas da aprendizagem da escrita e da leitura. Novas propostas didáticas tiveram de estar centradas no protagonismo da criança; se antes a característica predominante da criança em relação à aprendizagem era a passividade, agora ela é incentivada a construir seu conhecimento por meio das hipóteses levantadas acerca da escrita, dos próprios conceitos em relação ao sistema da escrita. Além disso, o processo de aprendizagem da língua escrita deveria ser vinculado à interação com a linguagem em um contexto real das crianças. Todas essas mudanças requereram, necessariamente, que os professores escutassem, atendessem e entendessem os pontos de vista das crianças para intervir a partir deles (MELLO, 2007). Nesse percurso, formações continuadas foram imprescindíveis para que professores compreendessem, a partir da concepção construtivista, como se processava o desenvolvimento cognitivo durante a aprendizagem da língua escrita e quais metodologias deveriam ser apropriadas às crianças. Como justifica Ferreiro (1996, p. 38), “não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda”.

Podemos mencionar outros estudiosos do processo da aprendizagem da palavra escrita como Frith (1997 *apud* CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004) e Morton (1989, *apud* CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004). Para Frith, há três estratégias básicas para aprender a lidar com a palavra escrita: logográfica, alfabética e ortográfica. Mesmo antes da alfabetização, a criança faz leitura de pistas contextuais, como cor, fundo e forma das palavras, por exemplo, reconhece marcas de produtos, outdoor e propagandas, leitura de rótulos etc. Mas, retirando as palavras dos contextos mencionados, as crianças não saberão reconhecê-las. Essa fase é chamada de logográfica. Na fase da alfabetização, a criança começa a compreender as regras de correspondências grafofonêmicas. Ela é capaz de converter o som em escrita. Nessa fase, a criança presta atenção muita mais às tarefas de

decodificação do que ao significado global de textos. Somente com a automatização da decodificação, ela terá a competência de ler ou escrever com significado. Por último, a fase ortográfica, em que os níveis lexical e morfêmico são entendidos diretamente, sem precisar converter fonologicamente cada palavra lida ou escrita. As crianças dominam o sistema semântico, pois possuem um grande léxico ortográfico.

Para Morton (1989, *apud* CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004), baseado nos princípios de Frith (1985, 1990, *apud* CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004), os processos de aquisição da leitura e da escrita envolvem as seguintes estratégias: a) leitura logográfica, as crianças reconhecem as palavras por pistas contextuais e não pela relação letra-som; b) escrita logográfica, as crianças adquirem um vocábulo visual de palavras, como seus próprios nomes, no entanto não sabem a ordem das letras, a não ser a primeira inicial do seu nome, por exemplo; c) escrita alfabética, nessa fase as crianças são capazes de representar fonologicamente as palavras, conseguem isolar fonemas individuais de uma palavra, ou seja, conhecem as correspondências entre os fonemas e grafemas; d) leitura alfabética sem compreensão, elas são capazes de reconhecer as correspondências entre fonemas e grafemas, contudo não são capazes de compreender o significado que subjaz à forma fonológica, estão no processo de decodificação; e) leitura alfabética com compreensão, são capazes de decodificar e entender os significados das palavras. “Elas fazem acesso ao significado ouvindo a retroalimentação (i.e., feedback) acústica que resulta do processo de decodificação fonológica”; f) leitura ortográfica, são capazes de ler com competência, pois reconhecem as unidades morfêmicas, acessando diretamente ao sistema semântico e g) escrita ortográfica, estágio mais avançado da aquisição da escrita, pois são capazes de escrever usando o sistema léxico-grafêmico por causa do domínio morfológica de cada palavra.

Portanto, para Frith (1997, *apud* CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004), e Morton (1985, *apud* CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004), há três fases para aprender a ler e escrever: a fase logográfica, fonológica e lexical.

Zorzi (1998) fez algumas observações a respeito da aprendizagem da língua escrita às quais os educadores precisam ater-se durante o processo de alfabetização, por serem fundamentais, como uma série de propriedades linguísticas, espaciais e temporais.

A relação entre letras e sons, ou seja, as letras representam sons: um som pode ser representado por uma letra, uma mesma letra pode representar vários sons e um mesmo som pode ser escrito por várias letras.

A correspondência quantitativa entre letras e sons: cada palavra se escreve com um certo número de letras, que nem sempre corresponde ao número de fonemas que a compõem.

As variações entre o modo de pronunciar as palavras e a maneira de escrevê-las.

A escrita é organizada de maneira que as letras mantenham relações espaciais e temporais entre si, sucedendo-se umas às outras numa ordem determinada e seguindo o sentido da esquerda para a direita, o que caracteriza a horizontalidade.

A linearidade, que corresponde ao fato de uma letra ser escrita após a outra.

A segmentação, que se define pela ocorrência de pausas ou separações (ZORZI, 1998, p.23-24).

O desconhecimento desses processos pelos professores pode afetar diretamente o sucesso escolar de milhares de pessoas. Em relação a isso, Morais (2010, p. 31) afirma que as crianças precisam estar conscientes das regras que regem a língua, “não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis de trânsito, não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras”. Esse posicionamento é coerente com que vivenciamos em sala de aula, todos os alunos são capazes de aprender, no entanto é necessário que todos sejam ensinados com metodologias eficazes e significativas.

A mediação do professor é importante e ele não deve ter a postura de ditar as regras, mas a de constituir-se na pessoa que favoreça oportunidades de descobertas reflexivas das normas ortográficas que foram estabelecidas durante muitos séculos no sistema alfabético da escrita. Nesse debate, Cagliari (2010, p. 82) fez uma declaração não muito positiva a respeito das competências que são exigidas dos professores, ao afirmar ser “[...] comum os professores de português ou de alfabetização saberem muito pouco sobre a natureza da escrita, como funciona, como deve ser usada em diferentes situações”. Da mesma maneira, Ferreiro (1996, p. 48) afirma que “os professores leem pouco, escrevem menos e estão mal alfabetizados para abordar a diversidade de estilos da língua escrita. Na realidade, eles são o produto das más concepções de alfabetização que já foram assinaladas”.

De fato, percebemos que poucos professores dominam conhecimentos fonéticos e fonológicos da língua, a maioria fica restrita ao uso dos livros didáticos ou cartilhas, os quais “não explicam à criança que temos várias formas de representação gráfica, ou seja, vários tipos de alfabeto em uso, e, em geral, de maneira misturada.” (CAGLIARI, 2010, p. 83).

Considerando as palavras de Cagliari (2010), no capítulo dois trataremos dos principais conceitos da Fonética e da Fonologia, relevantes para a compreensão da aprendizagem da língua escrita e dos desvios de escrita demonstrados nas produções textuais pela grande maioria dos alunos nos mais diversos anos de escolaridade.

1.2 Dificuldades na aprendizagem da língua escrita

Nesta subseção, discorremos sobre as dificuldades na aprendizagem da escrita enfrentadas pelos alunos. Cada estudante é um ser único dotado de capacidades, habilidades e características particulares que precisam ser observadas e consideradas. O aprendizado acontece para cada aluno de uma maneira singular, de acordo com seus conhecimentos prévios, seu interesse e motivação. A aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas pela interação com seus pares e sua comunidade. Ela envolve a família, a escola e a sociedade e ocorre em todos os espaços, não exclusivamente na sala de aula. É um processo dinâmico no qual acontecem as trocas de conhecimentos.

Os fatores ambientais também interferem na aprendizagem. O ambiente em que o aluno está inserido e sua cultura influenciam seus valores e suas expectativas em relação ao mundo em sua volta. Nesse sentido, o contato e a necessidade da escrita, principalmente para os alunos das classes menos favorecidas e pobres, ficam restritos às salas de aulas para resolverem suas tarefas cotidianas. Saindo desse contexto, a escrita tem pouca relevância para eles e o pouco conhecimento de que dispõem da relação som-letra é suficiente para transitar na sociedade. Esse conhecimento deficitário das regras ortográficas fica claro nas imagens das placas publicitárias usadas pela população que fazem parte do *corpus* deste trabalho.

Mais grave que o fato de os alunos terminarem seus estudos com níveis de proficiência baixo em leitura e escrita é o número alarmante de jovens que se evadem da escola por não conseguirem apropriar-se do sistema alfabético ortográfico. Esse fracasso desencadeia sentimentos de incompetência e frustração, que os afastam do banco escolar.

A apropriação do sistema alfabético de escrita é um processo complexo e gradativo que pode levar muitos anos, dependendo do envolvimento dos alunos em um ambiente letrado. A escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala, mas, sim, um sistema de representação escrita dos segmentos sonoros da fala (FERREIRO, 1985; MORAIS, 2010).

A escrita é um sistema de representação convencional das partes orais das palavras. Essa representação gráfica não tem uma relação uniforme entre som e letra. Aprender a escrever não é relacionar os grafemas de certas palavras a determinados fonemas. A escrita é um complexo sistema de notação dos segmentos sonoros das palavras e as dificuldades de aprendizagem da escrita estão vinculadas às várias possibilidades de determinados fonemas poderem ser representados por diferentes grafemas.

Para subsidiarmos nossas palavras acerca das dificuldades do processo de aprendizagem da língua escrita, buscamos referências em alguns estudiosos da linguagem. Iniciamos por Mattoso Câmara (2004, p. 9), que afirmou:

A língua escrita se manifesta em condições muito diversas da língua oral. Por isso, tantos estudantes psiquicamente normais, que falam bem, e até com exuberância e eloquência, no intercâmbio de todos os dias, são desoladores quando se lhes põe um lápis ou uma caneta na mão. A fala se desdobra numa situação concreta, sob o estímulo de um falante ou vários falantes outros, bem individualizados. Uma e outra coisa desaparecem da língua escrita. Já aí se tem uma primeira e profunda diferença entre os dois tipos de comunicação linguística.

A língua escrita é necessariamente um processo de aprendizagem com alto nível de complexidade; a produção gráfica requer várias naturezas como de correspondência fonética, de caligrafia, de ortografia, de pontuação e de disposição na página (TEBOROSKY, 2001). Devido a essa complexidade de informações, grande maioria dos alunos demonstra ortografia não convencional, caligrafia não fluente, separação não convencional das palavras, pontuação restrita ao final de períodos.

Um importante conceito deve ser transmitido ao aluno no processo de aprendizagem da língua escrita desde seus primeiros contatos:

A palavra falada é constituída de unidades mínimas de sons. Na escrita, essas unidades são representadas através de letras, porém nem todas as letras representam um som diferenciado na língua, por isso não se deve confundir letra com fonemas. Enquanto um é elemento gráfico, o outro é acústico (HORA, s.d, p. 11).

Evidentemente as explicações às crianças a respeito das relações entre fala e escrita, entre sons e letras, devem ser feitas de forma simples e em linguagem que lhes seja acessível.

Soares (2005, p.16) faz considerações pertinentes acerca das dificuldades do processo de aprendizagem da escrita. Segundo a autora, “a língua escrita *não* é uma mera representação da *língua* oral”. Para ela, os discursos orais e os discursos escritos são organizados diferentemente. Se a língua oral é carregada por meios não verbais (gestos, aspectos prosódicos), a língua escrita necessita de explicitações constantes de significados. Zorzi (1998) comunga com Vygotsky (1979) a ideia de que “a linguagem escrita é uma função linguística distinta, que difere da linguagem oral tanto pela sua estrutura como pela sua função” (VYGOTSKY, 1979, apud, ZORZI, 1998, p. 20), portanto as dificuldades que os alunos sentem ao escrever estão vinculadas à apropriação de uma nova linguagem, com suas características específicas. Nessa perspectiva, os desvios cometidos revelam as tentativas de

“compreender e dar sentido às propriedades características do sistema de escrita”. Segundo Zorzi (1998), a escrita pode ser comparada a uma nova língua, devido ao sistema complexo de representação notacional. A língua escrita torna-se, portanto, objeto de conhecimento com suas próprias características. No entanto, muitos profissionais da educação acreditam que a apropriação da escrita está vinculada diretamente à aprendizagem da leitura. Em um documento publicado pelo MEC (2016, p.23), fica claro que há diferença entre esses dois processos:

Leitura e escrita são processos complementares, porém distintos, pois exigem diferentes habilidades. É possível saber ler e não saber escrever. Ser um leitor competente não significa, necessariamente, ser um bom produtor de textos. Mas quem escreve deve ser capaz de ler o que escreveu, caso contrário, teria feito uma cópia ou um traçado de letras, e não uma produção de autoria.

Ler e escrever são atividades que necessariamente precisam de intervenções pedagógicas diferenciadas e contínuas durante todo o período escolar. De fato, observamos que há alunos que demonstram proficiência leitora, no entanto, ao escreverem seus textos, demonstram enormes dificuldades relacionadas aos aspectos notacionais da língua escrita.

Outros autores como Nunes, Buarque e Bryant (1992) consideram que as dificuldades relativas à escrita se devem à “realização das análises fonológicas e sua coordenação com a representação escrita”. Algumas letras assumem uma determinada representação fonológica de acordo com o ambiente em que estão inseridas, por exemplo, quando uma criança pronuncia o G antes do E e do I não terá dificuldade de ler a palavra “geladeira”; entretanto, ao escrever, sentirá enormes dificuldades, pois terá a opção de usar o G ou o J. Nesse caso, a regra hierárquica não é suficiente para escrever como o é para a leitura. “A relação entre leitura e escrita não é uma simples questão de passar de som para letra na escrita e inverter esse processo, passando de letra para som na leitura.” (NUNES, BUARQUE, BRYANT, 1992, p.75).

Muitas pesquisas são realizadas sobre as dificuldades da escrita e são importantes instrumentos de análise e estudo para a compreensão das causas e consequências na vida acadêmica e social dos alunos que não conseguem se apropriar de tal atividade. Cotidianamente, os desvios ortográficos são “fontes de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela.” (MORAIS, 2010).

Kato (1990) fez um estudo sobre as habilidades de ler e de escrever, comparando-as às ações de ouvir e falar e concluiu que:

a) a linguagem escrita é parcialmente isomórfica com a fala, b) processos de compreensão e produção na escrita seguem os mesmos princípios postulados para a fala e podem ser analisados em componentes processuais que lhe são semelhantes; e c) as teorias da aquisição da fala têm também grande relevância para explicar problemas da aprendizagem na escrita (KATO, 1990, p.12).

No entanto, mesmo com essas singularidades, ler e escrever não são tão fáceis como aprender a ouvir e a falar. Conforme Kato (1990, p. 121), alguns fatores estão associados à dificuldade de “antecedentes sociais e dialetais, a experiência individual com a linguagem, a natureza da tarefa e as expectativas e metas do professor”. Ela cita uma pesquisa de Bryant e Bradley que constatou que as crianças, na fase da alfabetização, usam estratégias diferentes para escrever e para ler. Para escrever, elas usam estratégias fonológicas (escreve como falam), mas, ao lerem, utilizam estratégias visuais inferenciais. Por exemplo, escrevem *nóis foi e os menino*, mas não têm problemas em entender *nós fomos e os meninos* durante a leitura.

As dificuldades da escrita são produzidas por diversos fenômenos, não podemos pontuar o mais relevante ou mais responsável, no entanto podemos fazer uma análise das verdadeiras necessidades dos alunos e, a partir dessa análise, fazermos as devidas intervenções. É necessário que o ensino do complexo sistema alfabético ortográfico se prolongue por todos os anos do ensino básico de forma mais efetiva. Nas palavras de MORAIS (2010, p. 26), “em vez de se preocupar mais em avaliar, em verificar o conhecimento ortográfico dos alunos, a escola precisa investir mais em *ensinar*, de fato, a ortografia”.

A situação do sistema educacional brasileiro revela fracasso, mesmo com altos investimentos nas últimas décadas. Muitas análises e reflexões são necessárias para a compreensão dos baixos índices de aproveitamento escolar. Na próxima seção, apresentamos os resultados das avaliações de Língua Portuguesa do sistema escolar brasileiro do período 2008-2016.

1.3 Resultados das avaliações externas nacionais e estaduais (2008-2016)

Conforme anunciamos no final da subseção anterior, apresentamos os resultados dos desempenhos escolares de Língua Portuguesa dos alunos brasileiros, realizados pelo governo federal por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) e pelo governo estadual

do Acre através do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE), referentes aos anos de 2008 a 2016.

Esses resultados refletem índices de reprovação e evasão escolar, além de demonstrarem baixíssimo desempenho em leitura/escrita e em Matemática. É notório, nos dados fornecidos, o fracasso apresentado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O Ideb é o principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil. Para fazer essa medição, utiliza uma escala que vai de 0 a 10¹.

Por meio dessa avaliação, sintetizam-se em um único indicador dois conceitos importantes para aferir a qualidade do ensino no país:

1. Fluxo: representa a taxa de aprovação dos alunos;
2. Aprendizado: corresponde ao resultado dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), aferido tanto pela Prova Brasil, avaliação censitária do ensino público, quanto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), avaliação amostral do Saeb, que inclui também a rede privada (QEDU, 2013).

Essa avaliação, realizada bianualmente, vem demonstrando baixo crescimento escolar nas três modalidades: Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6 ao 9º ano) e Ensino Médio. Um dado muito preocupante, que percebemos nas tabelas fornecidas pelo Inep, é o agravamento da precariedade de uma modalidade a outra. Grande porcentagem dos alunos, ao terminarem a educação básica, apresentam resultados insatisfatórios.

Vejamos os resultados dos primeiros anos escolares.

¹ A meta para o Brasil alcançar até 2021 é a média 6.0, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia. No entanto, o Brasil não vem conseguindo alcançar suas metas. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/> Acesso em: 23 de março de 2018.

Tabela 1 - Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental/Brasil – 2015

Anos Iniciais do Ensino Fundamental												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Dependência Administrativa												
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Fonte: Saeb e Censo Escolar - 2015. Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Ao observarmos a tabela dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que os resultados no período de 2005 a 2015 ultrapassaram as metas estipuladas pelas políticas públicas. No entanto, o crescimento em pontos ocorre em pequenos graus, o que se percebe pela diferença de 0,3 pontos entre 2013 e 2015.

É importante observar que 4.5 das crianças não têm desenvolvidas plenamente as capacidades leitoras, escritoras e matemáticas. É um grande número de crianças que frequentarão as próximas séries, Ensino Fundamental II, sem condições propícias para adquirirem conhecimentos mais complexos e com metodologias diferentes das utilizadas pelos professores dos primeiros anos de escolaridade. Diante disso, os resultados tendem a diminuir como constatamos a seguir na Tabela 2:

Tabela 2 - Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental/Brasil – 2015

Anos Finais do Ensino Fundamental												
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Fonte: Saeb e Censo Escolar. Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

A análise que podemos fazer é que os alunos que chegaram ao Ensino Fundamental II sem as competências do Fundamental I desenvolvidas não conseguem avançar. Há um rompimento muito grande entre as metodologias adotadas. Imaginemos os alunos que não conseguiram dominar as relações fonema-grafema nas primeiras séries, obviamente, eles serão tratados no mesmo patamar dos mais avançados, pois no Ensino Fundamental II o foco é ensinar conteúdos curriculares específicos e não mais necessidades cognitivas particulares dos alunos. Outro problema é que os professores têm carga horária relativamente pequena para lecionar suas disciplinas e grande quantidade de alunos, portanto há uma dificuldade de direcionar estratégias de ensino de acordo com necessidades individuais em sala de aula. Conseqüentemente, os resultados dos últimos anos da educação básica chegam a ser catastróficos, como verificamos a seguir:

Tabela 3 - Ideb do Ensino Médio/Brasil – 2015

	Ensino Médio											
	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Fonte: Saeb e Censo. Escolar Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

No nível médio, fica evidente o prejuízo que o sistema educacional brasileiro está enfrentando há muitos anos. Esses índices revelam que há um abismo entre o ideal - 6.0 – e o real – 3.7. A etapa é tida como um dos principais gargalos do ensino básico, concentrando os piores indicadores como demonstrados na tabela. Os desafios do Ensino Médio são extremamente complexos, pois os alunos que ingressam na 1ª série dessa modalidade apresentam níveis de proficiência abaixo do ideal; muitos deles apresentam proficiências relativas ao 6º ano do EF II. O grande desafio para os professores do Ensino Médio é ensinar conteúdos para alunos que estão anos defasados em termos de aprendizagem. Essa defasagem pode ser muito maior em determinadas regiões do território brasileiro. Obviamente, ocorrem muitos outros problemas relacionados ao fracasso do Ensino Médio, que não serão vistos aqui.

Além dessas avaliações, o Brasil realiza anualmente uma avaliação de escrita por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. Os resultados revelam uma grande quantidade de participantes sem as devidas competências escritoras. É surpreendente que, no ano 2016², entre milhões, somente 77 candidatos conseguiram a nota máxima na redação. A escola forma mais alunos com competências medianas e abaixo do nível exigido do que alunos capazes de dominar a língua escrita. Podemos verificar essas constatações nos resultados divulgados da prova de redação do Enem 2016, constantes do Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Resultado geral da redação do Enem 2016

Nota 1000	77
Nota entre 501 e 600, a maioria dos participantes.	1.987.251
Zeraram a prova ou tiveram a redação anulada	291.806
Anuladas	Redação em branco ou ausência no segundo dia 206.127
	Fuga ao tema 46.874
	Parte desconectada 13.276
	Cópia do texto motivador 8.325
	Texto insuficiente 7.348
	Não atendimento ao tipo textual 3.615
	Por ferirem os Direitos Humanos 4.798

Fonte: adaptado da Cartilha do Participante/ Enem, (2016)

A redação do Enem é uma avaliação de competências. A matriz de correção foi elaborada especificamente para a produção de textos, a fim de avaliar o desempenho do participante como produtor de um texto no qual demonstre capacidade de reflexão sobre o tema proposto, a partir de várias competências.

A matriz de correção da redação é composta por cinco competências:

- 1 - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa
- 2 - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
- 3 - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

²Dos 8.630.306 inscritos no Enem 2016, 2.518.976 (29,19%) se ausentaram no primeiro dia de provas e 2.667.899 (30,91%) faltaram ao segundo dia. Quando se consideram os dois dias juntos, foram 2.494.294 (28,90%) faltantes. Total geral de participantes: 6.136.012. Disponível em: <https://bit.ly/2dKUxLf>. Acesso em: 19 de fevereiro 2018.

4 - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

5 - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

No presente trabalho, nossa análise recai na competência I, pela sua especificidade em avaliar o domínio da modalidade escrita formal. A seguir, apresentamos os principais aspectos avaliados nessa competência, conforme a Cartilha do Participante 2017³, a seguir:

a) Convenções da escrita: acentuação, ortografia, separação silábica, uso do hífen e uso de letras maiúsculas e minúsculas.

b) Gramaticais: concordância verbal e nominal, flexão de nomes e verbos, pontuação, regência verbal e nominal e colocação pronominal.

c) Escolha de registro: adequação à modalidade formal, isto é, ausência de uso de registro informal e/ou de marcas de oralidade.

d) Escolha vocabular: emprego de vocabulário preciso, o que significa que as palavras selecionadas são usadas em seu sentido correto e apropriadas para o texto.

Para apresentarmos mais especificamente o resultado da competência I, buscamos informações em um relatório pedagógico fornecido pelo Inep de 2008, o qual detalha o resultado por competência. Sabemos que houve alterações dos critérios avaliativos em 2011, no entanto acreditamos que, durante os últimos anos, não houve uma reformulação do ensino que impactasse os resultados na última década.

Em 2008, os desempenhos eram divididos em três faixas de desempenho, conforme segue no Quadro 3.

Quadro 3 - Faixas de desempenho, na redação, por intervalos de nota – Enem 2008

Faixas de desempenho na redação	Intervalos de nota
Insuficiente a Regular	[0, 40]
Regular a Bom	[40, 70]
Bom a Excelente	[70, 100]

Fonte: MEC (2008, p. 132)

³ Redação no Enem 2017. Cartilha do Participante, Ministério da Educação – MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, Diretoria de Avaliação da Educação Básica – Daeb. Brasília, outubro de 2017.

A seguir, são apresentados os resultados do desempenho dos participantes⁴ na redação em relação à competência I:

Quadro 4 - Distribuição dos participantes, segundo notas na Competência I Enem 2008

Notas	Frequência	%	% acumulado
0	9.942	0,35	0,35
25	29.265	1,02	1,37
38	153.445	5,36	6,73
50	540.098	18,86	25,59
63	882.361	30,82	56,41
75	894.874	31,26	87,67
88	299.944	10,48	98,15
100	53.100	1,85	100,00

Fonte: MEC (2008, p.135)

No Quadro 4, observamos que somente 1,85% dos participantes foi avaliado em grau máximo, com excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa escrita na situação de produção de texto. Ainda de acordo com os dados, 0,35% dos participantes tiraram nota zero. As redações, nesse intervalo, apresentam excesso de desvios gramaticais e de convenção de escrita que impossibilitam a compreensão do texto.

Nossa intenção em apresentar esses dados é para refletirmos sobre o fato de que o sistema educacional brasileiro permite que um estudante termine sua escolaridade na educação básica na condição de analfabetismo funcional, de acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf).

Em uma pesquisa realizada pelo Inaf (2015), com 2002 pessoas, entre 15 e 64 anos de idade residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país, revelou-se o grau de proficiência em práticas de letramento e em numeramento, nos mais diferentes campos profissionais e de trabalho. Na figura1, a seguir, apresentamos os resultados dessa pesquisa.

⁴ Em 2008, o número de candidatos no Enem foi de 2.863.029.

Figura 1 - Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade

Base	Total		Analfabeto	Rudimentar	Elementar	Intermediário	Proficiente
	2002		88	457	843	453	161
Ens. Fund. - Anos iniciais	417	100%	19%	49%	27%	4%	1%
Ens. Fund. - Anos finais	459	100%	2%	32%	53%	10%	3%
Ens. Médio	795	100%	0%	11%	48%	31%	9%
Ed. Superior ou mais	331	100%	0%	4%	32%	42%	22%
Total	2.002	100%	4%	23%	42%	23%	8%

Fonte: Inaf (2015, p.11)

Os resultados demonstram que a maior parte dos indivíduos que ingressaram ou concluíram os anos finais do Ensino Fundamental atinge os grupos rudimentar⁵ e elementar⁶. Juntos correspondem 85% dos participantes da pesquisa. Entre os entrevistados que cursaram alguma série ou concluíram o ensino médio, registrou-se que 11% estão na condição de analfabetismo funcional, o grupo Rudimentar, e 48% pertencem ao grupo Elementar. Outro dado preocupante refere-se ao fato de que grande maioria de quem iniciou ou concluiu a educação superior permanece nos grupos Elementar (32%) e Intermediário⁷ (42%), enquanto apenas 22% situam-se na condição de Proficiente⁸. Os dados revelam ainda que no ensino superior há pessoas na condição de analfabetismo funcional (4%), o grupo Rudimentar. Apresentamos esses dados para refletirmos que nosso sistema educacional vem falhando e trazendo, conseqüentemente, muitos prejuízos para a população brasileira. Tantos os dados do Enem e do Inaf revelam que poucos dominam a língua na sua modalidade escrita. Portanto, são necessários estudos aprofundados dos motivos desses resultados desastrosos permanecerem há décadas no Brasil.

Além das avaliações citadas, desde 2014, o Ministério da Educação – MEC - instituiu a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que é censitária e anual. Aplicada a alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, a ANA tem como objetivo principal aferir os níveis de alfabetização e de letramento dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Em Língua Portuguesa, a ANA avalia o começo do aprendizado da norma

⁵ Nesse grupo, a pessoa localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. (Inaf, 2015, p.8).

⁶ Nesse grupo, a pessoa seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências. (Inaf, 2015, p.8).

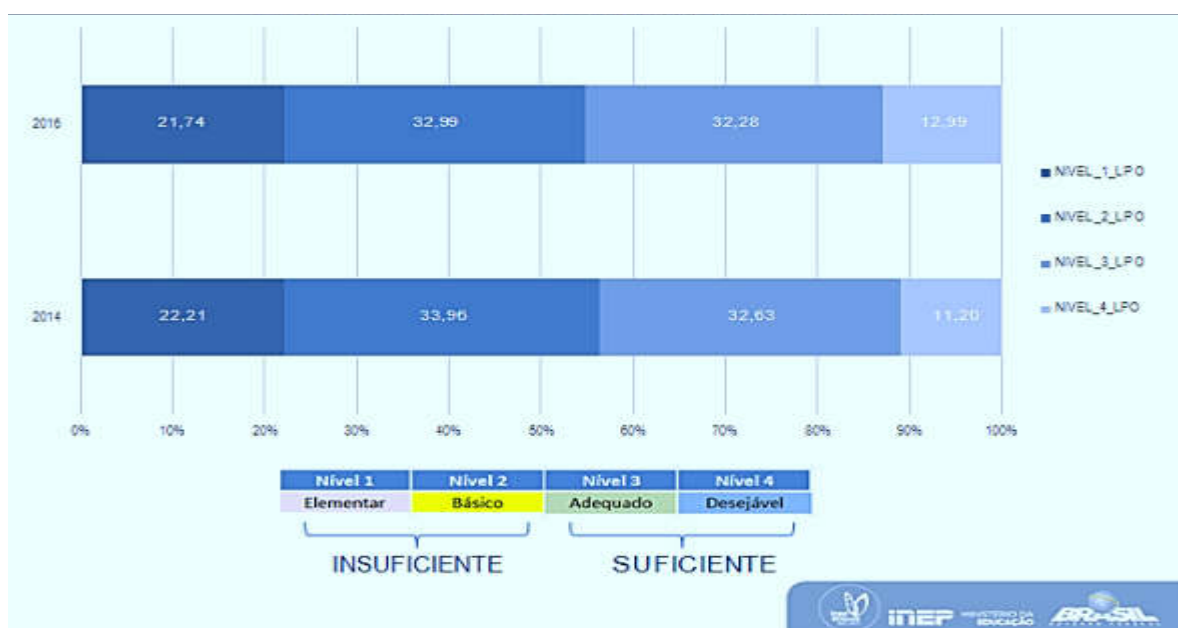
⁷ Nesse grupo, a pessoa localiza informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. (Inaf, 2015, p.8).

⁸ Nesse grupo, a pessoa elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. (Inaf, 2015, p.8).

ortográfica e o domínio progressivo da escrita. Para isso, são aplicadas três questões abertas: escrita de duas palavras de estruturas silábicas distintas e uma pequena produção textual. Ao se aplicar itens de produção escrita, busca-se avaliar, principalmente, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade).

Segundo dados fornecidos pelo MEC, os níveis de alfabetização dos brasileiros em 2016 são praticamente os mesmos de 2014. As provas de leitura e de matemática revelaram que mais da metade dos alunos do 3º ano do Fundamental teve nível insuficiente. Vejamos os resultados.

Figura 2 - Resultado nacional da proficiência de leitura – 3º EF – Saeb/ANA 2016

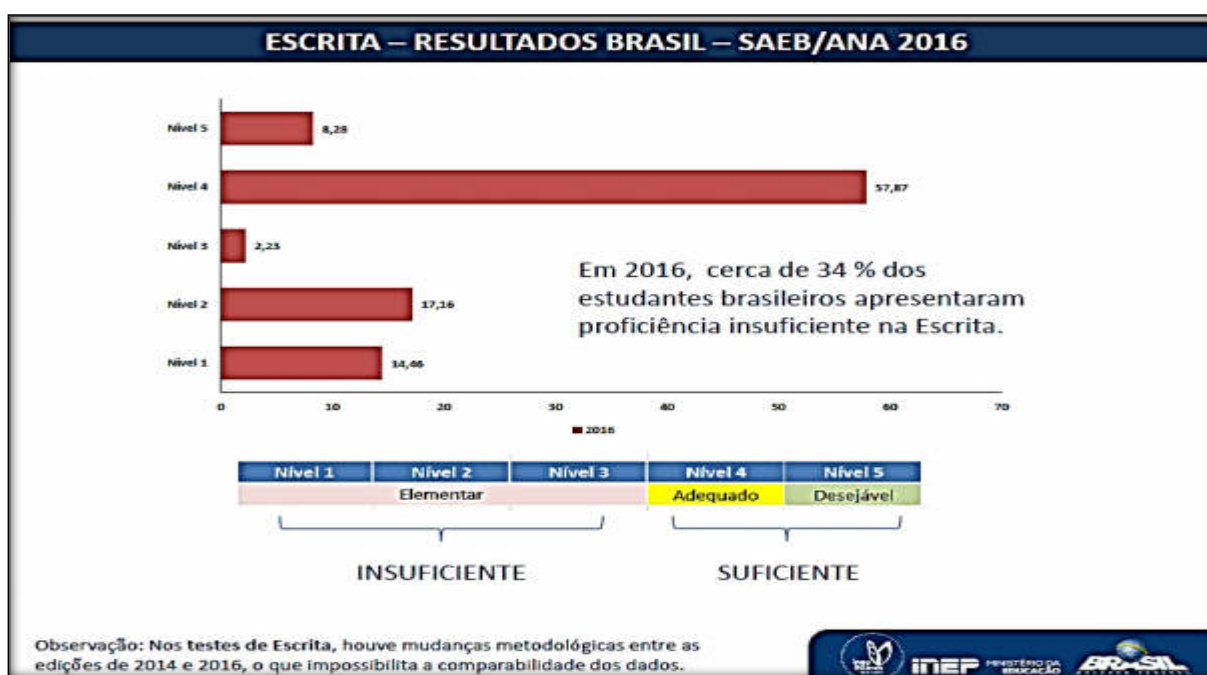


Fonte: Inep/MEC

Os dados da Figura 2 revelam que 54,73% dos alunos avaliados têm nível de leitura elementar ou básico, ou seja, insuficiente. Um em cada cinco alunos não sabe interpretar o que lê. Isso significa que mais da metade dos alunos do 3º ano tem dificuldade ou incapacidade para ler um texto como um convite ou uma receita culinária ou localizar informação explícita em textos.

Na próxima figura, são demonstrados os resultados obtidos dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental na capacidade escrita. A avaliação é composta de 03 questões de resposta construída, por meio das quais o estudante foi instado a escrever duas palavras de estruturas silábicas distintas, com base em imagem, e produzir um pequeno texto, a partir do comando da questão.

Figura 3 - Resultado nacional da proficiência de escrita – 3º EF – Saeb/ANA 2016



Em relação à escrita, os dados da Figura 3 revelam que 34% dos alunos apresentaram proficiência insuficiente. Entre as dificuldades desse grupo, está a produção de textos legíveis sem troca ou omissão de letras. Esse resultado representa que um em cada três alunos brasileiros não consegue escrever textos curtos e compreensíveis. De acordo com os níveis de proficiência estabelecidos, os resultados demonstram que, no nível 1, estão os estudantes que não conseguiram escrever. No nível 2, a criança escreve "não-ortograficamente". No nível 3, ela escreve palavras e não textos. No nível 4, ela escreve textos com algumas imperfeições. No nível 5, escreve textos completos. Esses dados, de acordo com José Francisco Soares, presidente do Inep, destacou que “A situação de escrita é pior do que a situação de leitura”.

Alguns estudiosos, dos quais podemos citar Capovilla, Capovilla (2004, p. VII), acreditam que “a elevada incidência de reprovação e evasão decorre da dificuldade em aprender sob os atuais procedimentos de ensino”. O autor acrescenta ainda: “porque não são

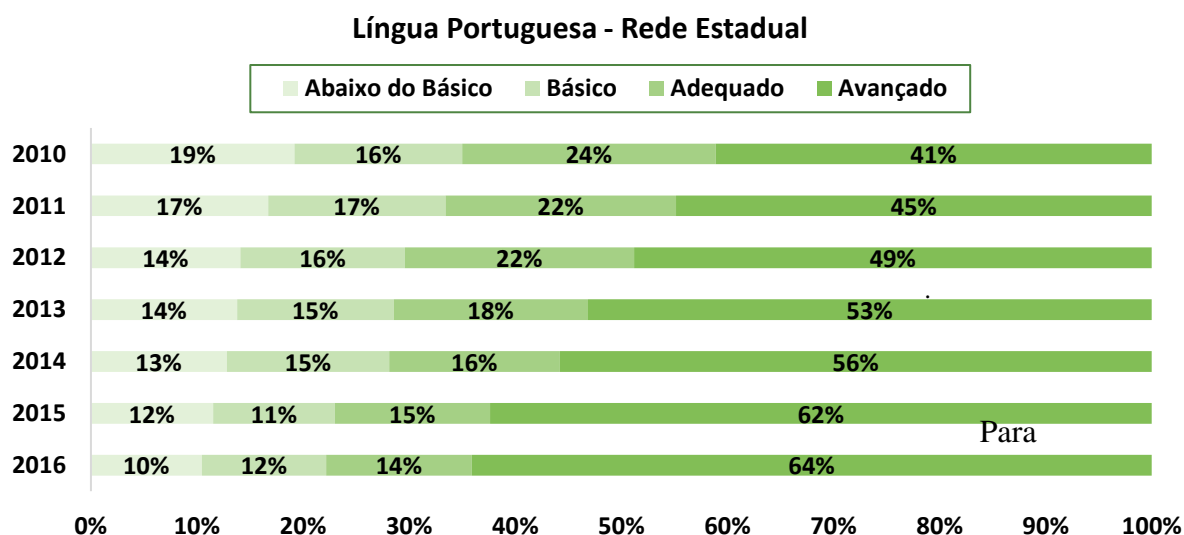
ensinadas corretamente, essas crianças não aprendem. E porque não aprendem, quando avaliadas, invariavelmente fracassam”. Essa declaração é bastante reveladora, pois se, por um lado, há milhares de crianças que não aprendem, por outro lado, não podemos culpá-las pelo fracasso escolar.

Além dos resultados nacionais, apresentamos os resultados das avaliações externas estaduais. A Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre instituiu em 2009 o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape), com o objetivo de produzir diagnósticos anuais acerca do ensino e, a partir desses resultados, implementar políticas públicas educacionais capazes de melhorar o desempenho escolar. O programa avalia língua portuguesa (leitura) e matemática.

O 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como a 3ª série do Ensino Médio, foram as séries avaliadas em todas as edições do Seape. A partir de 2010, o 3º ano do Ensino Fundamental também passou a ser avaliado. Apresentamos, a seguir, o desenho do Seape em todas as suas edições:

Gráfico 1 - Percentual de estudantes por padrão de desempenho em leitura - 3º EF 2016

Primeiramente, apresentamos os dados do 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: SEE/Seape

Interpretarmos os dados, faz-se necessária a leitura do Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Padrões de desempenho de Língua Portuguesa - 3º Ano EF

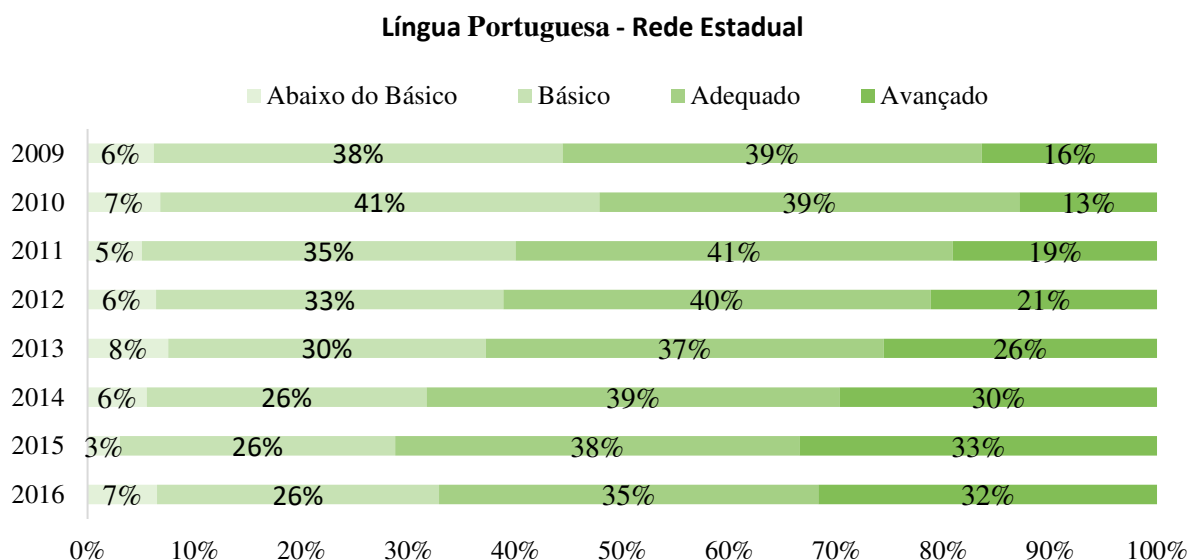
Padrão de desempenho	Interpretação
Abaixo do básico	Os alunos identificam, em um texto, palavras que rimam e decodificam palavras formadas por sílabas canônicas.
Básico	Os alunos realizam inferência a partir da integração entre texto verbal e não verbal, como histórias em quadrinhos e tirinhas, e de inferir o sentido de uma palavra a partir do contexto.
Adequado	Os alunos leem uma sentença, com estrutura sintática complexa (sujeito/ verbo/ complemento/ adjuntos).
Avançado	Localizam informação explícita em um texto verbal de extensão média. Identificam ainda a finalidade de textos de gêneros próprios do contexto escolar, como anúncio, biografia e texto instrucional.

Fonte: SEE/Seape.

Lendo os resultados, vemos uma progressão positiva do processo de alfabetização, de 65%, em 2010, para 78%, em 2016, nos níveis adequado e avançado. Nesses níveis, os alunos leem com autonomia textos curtos e de extensão média, conforme consta no quadro. Nos níveis abaixo do básico e básico, de 35% em 2010 caiu para 22% em 2016, um resultado positivo.

Os seguintes dados estatísticos são do último ano do Ensino Fundamental I:

Gráfico 2 - Percentual de estudantes por padrão de desempenho em leitura - 5º EF 2016



Fonte: SEE/Seape.

Para compreendermos os dados, faz-se necessária a leitura do quadro 6.

Quadro 6 - Padrões de desempenho de Língua Portuguesa - 5º Ano do EF

Padrão de desempenho	Interpretação
Abaixo do básico	Os alunos localizam informações em frases, em bilhetes curtos e em um verso. Reconhecem gênero e finalidade de receitas, interpretam textos curtos com auxílio de elementos não verbais, como tirinhas e cartuns e identificam o personagem principal em contos.
Básico	Localizam informação explícita em contos, em receitas e textos informativos curtos, identificam o assunto principal em reportagens e a personagem principal em fábulas, reconhecem a finalidade de receitas, manuais e regulamentos, inferem características de personagem em fábulas, interpretam linguagem verbal e não verbal em tirinhas e inferir o sentido de expressão em tirinhas e inferem a causa do comportamento de um personagem em fragmentos de diários e em lendas.
Adequado	Identificam informação explícita em sinopses e receitas culinárias, identificam assunto principal e personagem, identificam formas de representação de medida de tempo em reportagens, identificam assuntos comuns a duas reportagens, identificam o efeito de humor em piadas, reconhecem sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião, reconhecem relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em textos, além de reconhecer o referente de expressão adverbial em contos, inferem sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos, inferem efeito de humor em tirinhas e em histórias em quadrinhos, estabelecem relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar.
Avançado	Identificam o trecho que apresenta uma opinião em fábulas e resenhas, reconhecem sentido de advérbios em cartas de leitor e textos didáticos, reconhecem a informação comum em duas reportagens, inferem o efeito de espanto sugerido pelo uso de exclamação na fala de personagem em tirinhas, identificam marcas da linguagem informal em trecho de reportagens e de contos e identificar o fato gerador do enredo em contos.

Fonte: SEE/Seape.

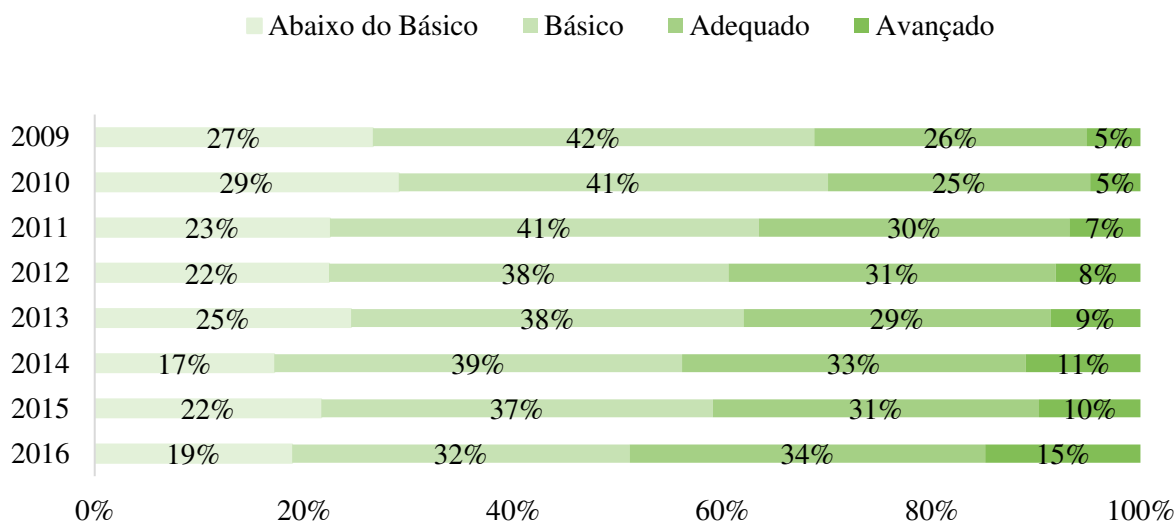
No 5º ano, continuamos com resultados positivos, com 67% dos alunos nos níveis adequado e avançado, no entanto, em 2016, houve uma leve queda nos resultados. Vários fatores devem estar envolvidos, contudo não é relevante fazermos um levantamento para tal situação neste trabalho.

É importante observar que 7% dos alunos não se apropriaram da língua materna para realizar suas leituras. Eles só conseguem localizar informações em frases, em bilhetes curtos e em um verso. Além desses alunos, 26% estão no nível elementar da língua portuguesa. Eles localizam informação explícita em textos curtos e em gêneros de baixa complexidade. Não estão aptos para maiores desafios e necessitam de intervenções para elevar o grau de aprendizagem. Somando os níveis abaixo do básico e básico, teremos 33% desses alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental com sérios problemas de leitura e de apropriação da escrita formal.

Os próximos gráficos apresentam dados não satisfatórios do desempenho em leitura dos anos finais da educação básica. Primeiramente, apresentamos os resultados do 9º ano do EF:

Gráfico 3 - Percentual de estudantes por padrão de desempenho em leitura - 9º ano EF 2016

Língua Portuguesa – Rede Estadual



Fonte: SEE/Seape.

Da mesma forma que para os dados anteriormente apresentados, para compreendermos os dados do gráfico 3, teremos que recorrer à leitura de explicações, desta feita constantes do Quadro 7.

Quadro 7 - Padrões de desempenho de Língua Portuguesa – 9º ano do EF

Padrão de desempenho	Interpretação
Abaixo do básico	Os alunos localizam informações e identificam o tema em textos curtos, com assunto e linguagem compatíveis à série em que se encontram, bem como inferir o sentido da palavra ou expressão.
Básico	Estabelecem relações entre partes de um texto, como recuperam informação por meio de pronomes pessoais retos e de substituições lexicais, e começam a desenvolver outras que lhes permitirão estabelecer relações entre textos.
Adequado	Reconhecem relações de causa e consequência sem que haja marcas textuais explícitas, reconhecem o conflito gerador e a solução de conflitos em narrativas diversas, localizam informações em textos mais extensos e com vocabulário mais complexo, além de já começarem a fazer relações entre as partes de um texto.
Avançado	São capazes de realizar tarefas que exigem habilidades de leitura mais sofisticadas, como por exemplo, reconhecem a tese defendida pelo autor de um texto e identificam opiniões contrárias acerca de um assunto.

Fonte: SEE/Seape.

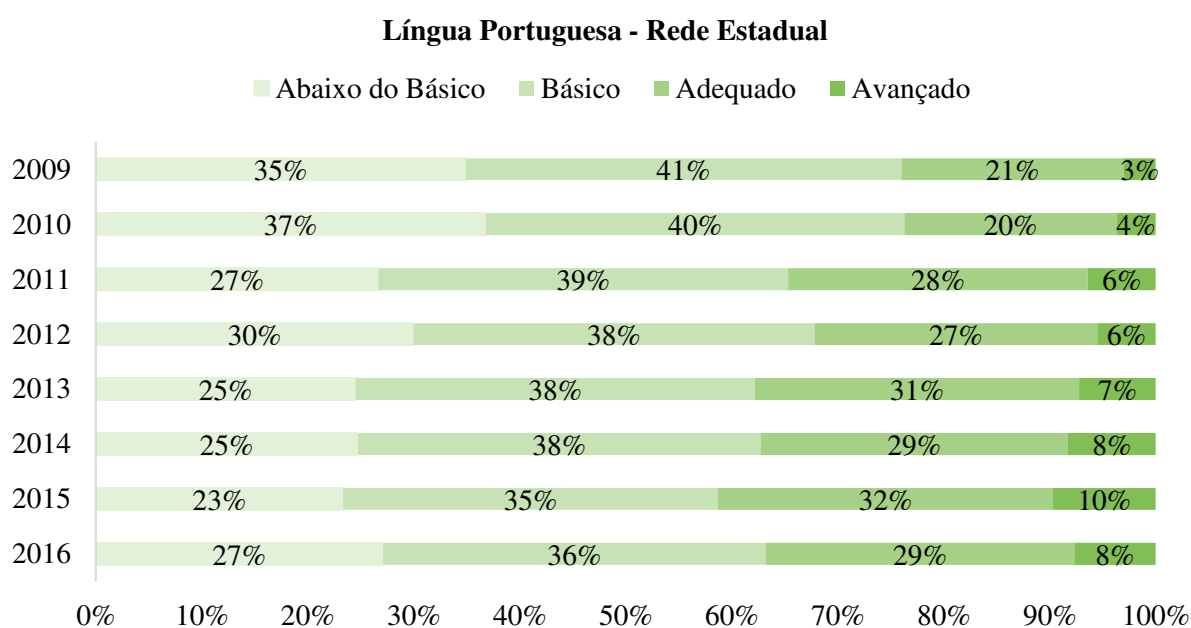
Nessa etapa de ensino, os resultados revelam uma queda significativa em proficiência de leitura, comparando com as séries anteriores. Mesmo assim, há uma elevação razoável nos resultados de 2009 a 2016.

Os resultados demonstram que 49% dos alunos tem nível adequado e avançado e que 51% não apresenta competências leitoras suficientes para o término do Ensino Fundamental. Entre esses 51%, há 19% que lê textos curtos, com assunto e linguagem compatíveis à série em que estuda.

Podemos inferir, através dos resultados, que os alunos que terminaram o 5º ano, 32%, que não se apropriaram adequadamente da estrutura da língua portuguesa, não tiveram êxito durante os quatro anos seguintes, pois de 32% passaram para 51%, no 9º ano.

Por último, apresentamos os resultados do Ensino Médio do Estado que não diferem do restante do país. Sabemos que o foco nessa modalidade de ensino não é recuperar dificuldades de aprendizagem não adquiridas em séries anteriores. De fato, os professores estão mais envolvidos em transmitir seus conteúdos descritos nas Orientações Curriculares. Portanto, alunos com conhecimentos elementares ou insuficientes da língua portuguesa desde o término do 5º e 9º anos não conseguem acompanhar a progressão do ensino, devido à complexidade a cada série estudada. Em consequência, os resultados chegam a ser assustadores como demonstrados a seguir.

Gráfico 4 - Percentual de estudantes por padrão de desempenho – 3º do Ensino Médio/2016



Fonte: SEE/Seape.

No Quadro 8, constam as explicações dos dados.

Quadro 8 - Padrões de desempenho de Língua Portuguesa - 3º ano do Ensino Médio

Padrão de desempenho	Interpretação
Abaixo do básico	Os alunos identificam temas valendo-se de pistas textuais, realizam inferências simples em texto de linguagem mista, como tirinhas
Básico	Inferem sentido de uma expressão metafórica, efeito de sentido de certas notações, identifica gêneros, função e destinatário de textos diversos.
Adequado	Identificam temas de textos mais complexos e menos familiar, recuperação de termos por meios de pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos, posicionamento em comparação em diferentes textos e assuntos.
Avançado	Localizam informações explícitas em gêneros complexos, inferem informações em textos de temática e linguagem complexas e estabelecem relações lógico-semânticas pelo uso de conectivos menos usual.

Fonte: SEE/Seape.

São 63% dos alunos que apresentam baixo desempenho em leitura. São capazes de identificarem temas de textos simples e inferirem sentido de expressões em diversos gêneros, mas de baixo grau de complexidade. Somente 29% dos alunos demonstram capacidades compatíveis à série estudada. Apenas 8% dos alunos são capazes de ler textos de estrutura e de linguagem complexas.

Pelos resultados e pelas palavras de Capovilla (2004, p. VII), ao mencionar que os resultados negativos são frutos de metodologias inadequadas de ensino, podemos inferir que o sistema educacional está falhando, após 12 anos de ensino, pois milhares de indivíduos de todo o território brasileiro revelam dificuldades semelhantes e desempenhos insatisfatórios. Não podemos atribuir o fracasso escolar às questões individuais de aprendizagem. É importante que as políticas públicas de educação sejam feitas a partir de estudos aprofundados que revelem as reais necessidades e propostas de ensino que subsidiem o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras de todas as crianças e jovens, independentemente de classes sociais e financeiras. Isso deve ocorrer em todas as séries escolares, por meio de recuperações paralelas, mencionadas nos documentos oficiais e tão necessárias para que todos tenham direito à aprendizagem, um direito universal.

Cagliari (2010, p.6) considera que uma das causas do fracasso escolar é a deficiência por parte de “quem orienta a Educação (escolas de formação, secretarias de educação, autores de livros didáticos, professores...)”. Para o autor, esse conjunto de profissionais e de órgãos “[...] não sabe ensinar devidamente, porque desconhece muitos aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura”. Embora considere que “evidentemente, não basta a formação técnica linguística para se ter automaticamente um procedimento didático”, Cagliari finaliza, afirmando que “[..] sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra

ordem”. Com essas palavras, consideramos que a formação dos professores nos aspectos fonéticos e fonológicos da língua é fundamental para a sua atuação pedagógica. Um professor que tem conhecimentos estruturais da língua revela bases mais concretas para as devidas intervenções no processo ensino-aprendizagem da escrita, desde a alfabetização até o término da educação básica. No entanto, percebemos que grande maioria dos professores de Língua Portuguesa tem conhecimentos mínimos nessa área.

Diante dessa constatação, não poderíamos deixar de abordar, no próximo capítulo, os principais fundamentos da Fonética e da Fonologia e o ensino da ortografia.

2 FONÉTICA, FONOLOGIA E ORTOGRAFIA

Neste capítulo, iniciamos, em 2.1, com definições das duas ciências em foco, *Fonética* e *Fonologia*, que são essenciais para o conhecimento estrutural da língua, pois elas estudam, cada uma com seus postulados e métodos, os sons da linguagem humana.

Na seção 2.2, abordamos alguns conceitos e definições importantes para compreendermos a complexidade do sistema alfabético-ortográfico. O primeiro princípio que os estudantes necessitam aprender ao serem alfabetizados é que há diferença da linguagem oral para a linguagem escrita.

Na seção 2.3, discorremos sobre o ensino da ortografia como um valioso mecanismo de domínio das convenções escritas estabelecidas no percurso histórico da língua. Pelos estudos fonéticos e fonológicos, compreendemos que um fonema não tem uma relação majoritariamente biunívoca com uma letra; da mesma maneira, uma letra pode representar mais de um fonema. Portanto, compreender esse princípio linguístico e conhecer as normas ortográficas torna o usuário da língua alguém com maiores condições de inclusão em uma sociedade letrada como a nossa.

Na seção 2.4, abordamos uma questão-chave sobre o ensino da ortografia e as novas concepções de ensino da Língua Portuguesa, que priorizam uma metodologia de enfoque sociointeracionista a ser desenvolvida nas salas de aula.

Finalizamos, com a seção 2.5, uma apresentação de seis estudos recentes sobre os desvios ortográficos por alunos do Fundamental II, em diversas regiões do país.

2.1 Fonética e Fonologia

Os termos *Fonética* e *Fonologia* têm a mesma raiz grega, *phon*, que significa som, voz. A Fonologia, com a significação de ciência dos sons da fala, aparece por volta do século XVIII, e só a partir de 1928, com o Primeiro Congresso Internacional de Linguística em Haia, Círculo Linguístico de Praga, com os trabalhos de Trubetzkoy e Jakobson, passa a ter o sentido que tem hoje. Nesse evento, o linguista Nicolai Serge Trubetzkoy diferenciou as duas ciências que tratam do significante do signo, utilizando a dicotomia saussureana *langue*/língua e *parole*/fala (CARDOSO, 2009). De acordo com Mattoso (1977), a Fonética estuda os significantes do signo da *parole* (uso individual), enquanto a Fonologia se preocupa com os fonemas, os significantes da *langue* (sistema social, convencional de signos).

Ao ensinar a língua materna, é importante que os professores compreendam como ocorre o processo de aquisição dos sons. “É importante saber, por exemplo, que os sons não são adquiridos ao mesmo tempo, que existe uma idade para que determinados processos não aceitáveis na norma sejam descartados e assim por diante” (HORA s.d, p. 15). Portanto, cabe à Fonética estudar sistematicamente os sons da fala, levando em consideração o modo como eles são produzidos, percebidos e quais aspectos estão envolvidos em sua produção, segundo (SEARA, *et al*, 2011).

A Fonética é dividida em três áreas distintas de investigações: a Fonética Articulatória, a Fonética Acústica e a Fonética Auditiva. A Fonética Articulatória se interessa pela descrição e classificação dos sons da fala a partir de como esses sons são produzidos pelo aparelho fonador. A Fonética Acústica se preocupa em estudar as propriedades físicas dos sons e o percurso que as ondas sonoras fazem para chegar aos ouvidos do interlocutor. A Fonética Auditiva estuda como os sons da fala são captados pelo aparelho auditivo e interpretados pelo cérebro (ROBERTO, 2016). A Fonética investiga as diferentes realizações dos fonemas em uma determinada palavra sem que haja alteração de sentido; por exemplo, nas palavras “dia” e “tia” há variação alofônica⁹ [t] e [tʃ]; [d] e [dʒ]. Nesses exemplos, a diferenciação da pronúncia está ligada à variação diatópica¹⁰ especificamente.

A Fonética é uma ciência que investiga

Todas as manifestações possíveis de cada órgão fonador, e conseqüentemente também as que decorrem de uma incapacidade mórbida individual, como por exemplo a ação de uma coriza seca ou a falta de dentes na produção de um som (GABELENTZ, 1901, p.33, *apud* MATTOSO, 1977, p. 21).

A partir da definição de Gabelentz, citado por Mattoso, observamos que o conhecimento dos princípios da Fonética são fundamentais na formação dos professores que ensinam línguas, materna ou estrangeiras, pois a articulação dos sons produzidos pelos alunos e a audição desses sons podem influenciar no desempenho da fala e da escrita.

A Fonologia “é parte da Linguística que trata dos sons da língua em referência às funções que eles exercem numa língua dada, ao passo que a Fonética tem como tarefa a investigação dos sons da fala, de um ponto de vista puramente fisiológico, físico e psico-

⁹ Na língua ocorrem muitas mudanças fonéticas sem alterar em nada o inventário fonêmico ou as relações entre os fonemas. Tais mudanças são denominadas alofônicas. HENRIQUES, C.C. Fonética, Fonologia e Ortografia. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

¹⁰ Variação diatópica ou regional (do grego dia = através de; topos = lugar), a variação geográfica tem a ver com as diferenças linguísticas observáveis entre falantes oriundos de regiões distintas de um mesmo país ou oriundos de diferentes países. Görski, E.M; Coelho, I, L. Variação Linguística e Ensino de Gramática. UFSC, CNPq, Florianópolis, 2009.

acústico” (JAKOBSON, 1972, p. 11). O foco da Fonologia é reconhecer as distinções fonemáticas, ou seja, os elementos fonéticos de uma língua, a sua função significativa e as variações que admitem, segundo a sua posição na palavra ou em relação aos fonemas vizinhos, por exemplo, /f/ e /v/. Nesses casos, o uso de um ou outro fonema acarretará mudança no significante e significado do vocábulo – faca e vaca. (CARDOSO, 2009). Nessa relação, chamada de paradigmática por Saussure, só é possível usar um elemento na ausência de outro. Diferentemente dessa relação, a sintagmática estabelece mudança de significados devido à posição assumida por determinados fonemas em um vocábulo. Por exemplo, em *pato*, *topa* e *tapo*, os fonemas /p/, /a/, /t/ e /o/ são os mesmos; no entanto, o significado depende das posições dos fonemas na palavra (CARDOSO, 2009).

Para compreendermos a construção de uma determinada língua, é necessário conhecermos a sua estrutura a partir de um conjunto de sons, denominado fonemas. Desde o aparecimento do termo *fonema*, por volta de 1920, este tem sido encarado sob diversas formas: como som da linguagem; sob um prisma psíquico; com intenção de significado; mais tarde, sob o prisma físico, funcional e abstrato (CALLOU, 2012).

A precisão do conceito de fonema só foi formulada com os trabalhos do Círculo Linguístico de Praga, a partir de 1930. Foi com os estudos da dicotomia *langue-parole* (língua-fala) de Saussure que surgiu a ideia de que os fonemas são entidades opositivas, relativas e negativas (CARDOSO, 2009).

Para Cardoso (2009, p. 41), o valor linguístico de um fonema se deve à capacidade opositiva com outro fonema que determinará o significado de uma palavra; por exemplo, os fonemas /p/ e /b/ determinarão os significados das palavras “pato” e “bato”. A autora prossegue, afirmando que os fonemas são entidades relativas porque quem determinará seu significado é a posição assumida na palavra; por exemplo, os fonemas /m/, /a/, /l/, /a/ podem formar as palavras “mala”, “lama” e “alma”. Os fonemas são entidades negativas porque não têm significados isolados, o *p* não significa nada, a não ser na troca do *p* de pato por *b*, encontraremos bato. O conceito de fonema de Roman Jakobson (1972) como um “feixe de traços distintos”, com base na ideia de que o fonema era divisível em unidades menores, teve um papel decisivo na definição atual. Callou (2012, p.61) traz o conceito de Martinet:

A. Martinet define o traço distintivo ou pertinente como aquele traço fônico que, sozinho, permite distinguir um signo, uma palavra ou um enunciado de outro signo palavra ou enunciado (CALLOU, 2012, p. 61).

Esse conceito foi de grande relevância para a compreensão de que a diferença entre dois fonemas é causada por um traço distintivo mínimo; citamos, como exemplo, “a consoante [b], que funciona como sonora – e não surda – em relação ao [p], como não nasal em relação ao [m], como não contínua em relação ao [v]” (CALLOU, 2012, p.62)

Diante desse fato, é importante o conhecimento dos traços linguísticos distintivos dentro de uma cadeia sonora da fala. Na escrita, torna-se imprescindível o reconhecimento desses traços, uma vez que ela é uma equivalência gráfica, muitas vezes imprecisa, dos sinais sonoros.

Silva (1981) esclarece que as dificuldades da transferência do meio sonoro para o meio visual são causadas por diferenças mínimas, basta um traço articulatorio diferenciado para que ocorra uma alteração do som da fala para modificar uma forma mínima ou uma palavra. Jakobson (1972, p. 102) explica que na mensagem transmitida ao ouvinte, cada traço lhe propõe uma decisão de “sim” ou de “não”; o ouvinte tem que escolher entre duas qualidades polares da mesma categoria, surdo ou agudo, presença ou ausência de certas qualidades: sonoro vs. surdo, nasal vs. não-nasal.

Todos esses pormenores dificultam a escrita, por exemplo, a palavra *soco* pode ser transcrita foneticamente como ['soku], mas também poderíamos transcrevê-la foneticamente como ['soko], com a pronúncia da vogal final não como [u] mas como [o], uma possibilidade em regiões, por exemplo, do interior de Santa Catarina (SEARA, et al, 2011).

Cagliari (2010, p. 75), em seus estudos, define a *Fonética* “como uma ciência que descreve os sons da fala e a *Fonologia* como uma ciência que interpreta o valor linguístico que esses sons têm no sistema de uma língua”. Nessa perspectiva, os sons podem exercer funções diferenciadas, podem exercer um valor distintivo ou não. Por exemplo, na palavra “pato”, se substituirmos o fonema /p/ pelo fonema /b/, teremos “bato”; neste caso a função do fonema é de valor distintivo, pois houve um novo significado e uma nova palavra. No entanto, a troca de sons não acarreta, em todos os casos, alteração do significado da palavra. No vocábulo “cadeira” [kadeira] ou [kadera] o som [ei] foi substituído pelo [e] e notamos que não houve mudança de significado. A troca de um som pelo outro não produz essa alteração. Semelhantemente, podem ocorrer diferentes realizações dos fonemas /s/ e /t/ na palavra “gosto”, sem que o seu conteúdo seja alterado. Exemplificando, mais uma vez, no falar carioca, predominará a pronúncia chiante do travador de sílaba /S/ seguida da oclusiva dental /t/.

No falar sulista, ocorre a pronúncia sibilante do travador /s/ seguida da oclusiva dental /t/. No falar caipira, pronúncia chiante do travador [tʃ] e da oclusiva dental /t/ - palatizada

(SIMÕES, 2006). Nessas situações, tais sons são considerados variantes fonológicas ou alofones de um mesmo fonema e não dois fonemas. “Fonemas diferentes geram palavras diferentes (pois são distintivos), enquanto alofones diferentes não geram palavras diferentes” (ROBERTO, 2016, p. 27).

Portanto, há possibilidades de um som ter um valor distintivo em um determinado contexto e não ter em um outro. Diferentemente da ocorrência nos vocábulos [kadeira] ou [kadera], retromencionados, nas palavras [dei] “dei” e [de] “dê”, a substituição do [ei] por [e] acarretará uma nova palavra e um novo significado. Diante dessa situação, Cagliari (2009) observa que a troca de [ei] por [e] não altera significado de palavras quando diante de [r] [kadeira] e [kadera] – e “cadeira” - e diante de [ʃ] [peife peʃi] – “peixe”.

A maneira de descobrir se determinado som tem valor distintivo ou não é por meio do teste de comutação, processo de substituição de um som por outro em um determinado contexto para averiguar se há alteração de significado. Segundo Jakobson (1972) é pelo método de comutação que se depreendem os fonemas de uma língua. Para exemplificarmos um teste de comutação, além dos já apresentados, vamos citar a palavra “casa” [kaza]. Se substituirmos o [z] por [s], teremos [kasa] “caça”, houve mudança de significado. Podemos, na mesma palavra, trocarmos [a] por [u] e obteremos “caso”, um novo significado.

2.2 Sistema alfabético-ortográfico

Abordaremos de maneira simplificada, apenas no que se refere ao sistema vocálico da Língua Portuguesa, alguns conceitos e definições relevantes para compreendermos que possíveis incorreções no uso da língua escrita estão sujeitas à complexidade do sistema alfabético-ortográfico. De acordo com Silva (1981), um aspecto importante que devemos levar em consideração quando um aluno aprende a ler e a escrever é que ele está diante de um novo sistema de sinais, e não diante de um novo sistema linguístico. Este aluno conhece as regras do léxico, da sintaxe, da morfologia e da fonologia, portanto o que precisará aprender são as regras ortográficas que, na escrita, substituem as regras fonológicas. A compreensão da diferença da linguagem oral da linguagem escrita está vinculada a um aspecto físico: os símbolos vocais ou os símbolos gráficos.

A primeira fase para adquirir a escrita é a transferência do meio sonoro (já conhecido) para o meio visual (desconhecido). É uma fase altamente complexa para as crianças, que, infelizmente, perdura na vida escolar, e, diante disso, o processo de ensino e aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico necessita diferenciar as várias possibilidades de representação

física do som da fala, bem como mostrar as convenções estabelecidas na evolução da língua para representar graficamente tais sons. (SILVA, 1981).

As dificuldades enfrentadas por todos ao aprender a escrever estão diretamente relacionadas à falsa ideia de que a escrita é uma representação fiel da fala. Por muito tempo, muitos estudiosos tiveram a perspectiva de que a “escrita tem apenas o mérito de ser uma fonografia tão exata e transparente quanto possível” (CATACH, 1996, p. 24). No entanto, essas concepções foram refutadas porque “escrita representa a língua, e não a fala” (FERREIRO, 1996, p. 27). Não podemos assegurar que uma letra represente um só fonema, por exemplo, na nossa língua, em que o alfabeto é formado por 26 letras. Se cada fonema fosse relacionado a uma única letra, muitas outras letras teriam que ser inventadas.

Lemle (1987, p. 16), ao falar das capacidades essenciais para a alfabetização, demonstra que o aluno enfrenta problemas quando capta a ideia de que cada letra é símbolo de um som e o som é simbolizado por uma letra. A autora esclarece que não existe um “casamento monogâmico” entre letras e sons, primeira hipótese do aluno.

2.3 O ensino da ortografia

A escrita, como é organizada nos dias atuais, é resultado de trabalhos refinados de escribas por um longo período de 5.400 anos. No entanto, hoje, uma criança em poucos anos de escolaridade consegue tornar viva e significativa cada letra em uma folha de caderno, perpetuando a cultura milenar da escrita. Por outro lado, a criança, mesmo aprendendo a escrever em poucos anos, depara-se com um alto grau de complexidade para se apropriar do sistema de escrita alfabética.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) trouxeram novas concepções a respeito do ensino de Língua Portuguesa, que definem claramente o objeto de ensino:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (PCN, 1998, p. 23).

Esse documento aponta para o fato de que as atividades de língua devem ser realizadas tendo o texto como o principal eixo norteador. E ainda acrescenta:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente

tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

A partir dessa nova perspectiva de ensino de Língua Portuguesa, a prática de ensino sofre grandes mudanças. Geraldi (1996) esclarece que o ensino da língua, com o surgimento das *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa* (Brasil, 1986), deve partir de três atividades: “a prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática da análise linguística”. O ensino da gramática tradicional torna-se inadequado diante dessa proposta e o termo *gramática* é substituído pelo termo *análise linguística* ou *reflexão linguística*. A grande diferença entre ensino gramatical e análise linguística “se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção de uma compreensão dos sentidos veiculados pelo texto” (GERALDI, 1996, p. 65).

Esses pressupostos geraram muitas dúvidas nos professores, principalmente por não se apropriarem da concepção de linguagem que embasa a nova perspectiva de caráter sociointeracionista da linguagem. Muitas formações foram realizadas para subsidiar os docentes em suas práticas pedagógicas, no entanto, até hoje, muitos continuam ministrando aulas tradicionais que não permitem uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita dos alunos.

Diante de toda essa problemática, há um conteúdo de Língua Portuguesa que traz muitas dúvidas: o ensino da ortografia. Morais (2010, p. 25), ao iniciar o primeiro capítulo de seu livro sobre a ortografia, relata alguns questionamentos dos professores, mesmo passados quase 20 anos de mudanças: “É importante ensinar ortografia?”, “Devo corrigir os textos espontâneos de meus alunos?”, “Devo considerar os erros na hora de avaliar os alunos?”, “Como ensinar sem recorrer aos exercícios tradicionais?”

A primeira dúvida que aparece nesse excerto refere-se à necessidade ou não de ensinar as regras ortográficas aos alunos. Morais (2010) esclarece que, se o trabalho de produção e reescrita de textos são fundamentais para “avançarem em seus conhecimentos sobre a língua escrita, não podemos, por outro lado, esperar que eles aprendam ortografia apenas ‘com o tempo’ ou ‘sozinhos’”. Para o autor, é necessário que a escola proporcione oportunidades de registrar as formas corretas da escrita. O autor ainda considera “uma crueldade pedagógica” exigir que os alunos tenham um bom rendimento ortográfico sem que os alunos sejam ensinados de fato, além de, muitas vezes, serem reprovados por não dominarem as regras da língua escrita.

Capovilla; Capovilla (2004) fazem a seguinte consideração a respeito da apropriação da língua escrita:

A compreensão do princípio alfabético é obtida quando três pré-requisitos são satisfeitos: a consciência de que a língua falada é segmentável em unidades, a de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras ouvidas, e o conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e grafemas (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004, p. 25).

Essas declarações são importantes e devem ser discutidas com os professores, posto que, efetivamente, a não valorização do ensino da ortografia do currículo pode gerar grandes prejuízos na formação dos alunos.

Segundo Kato (1990, p.99), os principais componentes teóricos para uma boa prática didática na área da linguagem escrita são os devidos conhecimentos: “natureza da linguagem escrita; natureza dos processos envolvidos na leitura e na escrita; e a natureza da aprendizagem tanto desses processos quanto da própria linguagem escrita”.

Zorzi (1998), após uma análise das ocorrências dos erros ortográficos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, pontuou uma série de características intrínsecas à escrita, as quais devem ser explicitadas às crianças desde a alfabetização.

A diferenciação entre letras e sons; as várias possibilidades de construção silábica; as diferenças entre falar e escrever; as correspondências quantitativas entre os números de fonemas e serem escritos bem como o número de letras necessário para escrevê-los, e assim por diante. Enfim, as regras do jogo da escrita devem ser mostradas de forma clara e sistemática. Este pode ser o caminho mais seguro que todos desejamos encontrar no sentido de facilitar a apropriação do sistema ortográfico pelas crianças (ZORZI, 1998, p. 107).

Fica evidente a importância do ensino sistemático das regras ortográficas desde a alfabetização até as séries posteriores. O autor chama atenção ainda para o fato de que o educador “ocupa uma posição privilegiada de mediador da interação da criança com a escrita”. O professor necessariamente deve compreender profundamente as regras que regem a língua escrita: “sua natureza, seus usos e funções”. Dessa maneira, o professor terá condições de usar estratégias de ensino que tornem o ensino “mais acessível aos seus aprendizes”. Ferreiro (1996, p. 47) deixa bem clara a continuidade do processo de aprendizagem: “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. É comum nas escolas a crença de que os alunos, ao terminarem o 5º ano do Ensino Fundamental, dominam o complexo sistema alfabético-ortográfico da nossa língua. Na

verdade, são pouquíssimos os alunos capazes de dominar a linguagem escrita. Diante disso, os discursos dos professores a partir do 6º ano são extremamente denunciante e negativos a respeito da alfabetização e das últimas séries do Ensino Fundamental I. Eles não se sentem responsáveis por “alfabetizar” alunos nas séries avançadas. Oliveira (2013), em seu artigo sobre o ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, conclui que:

PCN de terceiro e quarto ciclos reitera sinteticamente as mesmas orientações, enquanto nem o PCN do Ensino Médio nem as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio mencionam o ensino de ortografia, certamente porque o domínio do sistema é uma expectativa de aprendizagem para o ensino fundamental (OLIVEIRA, 2013, p. 307).

Urge a necessidade de conhecimentos, por parte de professores de Língua Portuguesa, independentemente de série, mais aprofundados sobre o processo da aprendizagem da língua escrita; há necessidade de um processo contínuo e sistemático de ensino entre as correspondências letra-som durante toda a escolaridade básica.

Morais (2010, p. 25) faz outro questionamento de grande importância que deve ser levado em consideração quando se trata do ensino da ortografia – como se ensinar sem recorrer aos exercícios tradicionais. De fato, ensinar conteúdos de estrutura gramatical é ponto crucial de toda a discussão da nova concepção da língua. Geraldi (1996, p. 71) explica que a compreensão dos novos pressupostos direciona para um ensino “como lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua”.

Em sua obra, Geraldi (1996) demonstra uma proposta de ensino desenvolvido a partir de uma experiência de sala de aula com o fonema /S/, que pode ser grafado ora com x, ora com ch. Os alunos foram desafiados a estabelecer suas próprias propostas do uso do x ou do ch. Foram dadas duas possibilidades de analisar a escrita correta das palavras: *enxergar/enchergar*, *enxada/enchada*, *enxame/enchame* e os alunos concluíram uma regra geral: “a) sempre que há um *n* antes, usa-se *x*.” No entanto, com o acréscimo de palavras problemáticas, como “gancho”, “rancho”, “inchume”, os alunos reformularam sua regra para “b) sempre que há *en* antes, usa-se *x*. Novamente foram acrescentadas palavras novas, como *enchente*, *encharcado*, *enchecção*, e os alunos estabeleceram, surpreendentemente, nova regra: “c) sempre que há *en* antes, usa-se *x*, menos quando já existia a palavra, antes, escrita com *ch*.” (GERALDI, 1996, p.131-132).

Podemos compreender, com esses exemplos, que qualquer conteúdo gramatical pode e deve ser direcionado a partir de reflexão diante do conhecimento. O aluno, quando produz seu próprio conhecimento, torna-se mais competente e ativo no processo de aprendizagem.

Segundo Nóbrega (2013), as atividades por descobertas são mais eficientes quando realizadas em dupla ou em pequenos grupos. É na negociação com o colega para categorizar, analisar e classificar cada item que se favorece o desenvolvimento da metalinguagem para retratar os fatos observados e, após as descobertas, os alunos saberem aplicar o conhecimento adquirido em situações de maiores complexidades, como nas produções textuais. Os estudos de Nóbrega (2013) trouxeram contribuições importantes sobre o processo de aprendizagem da ortografia e são imprescindíveis para os professores de Língua Portuguesa adquirirem-nas, pois uma das preocupações dos professores ao elaborarem um plano de ensino da ortografia é de onde se iniciar, haja vista tantas regras estabelecidas. Diante desse dilema, ela sugere que o ensino da ortografia se inicie a partir das regras contextuais.

O impacto dessa opção no ensino e aprendizagem de ortografia é extraordinário. Basta lembrar que, provavelmente, muito de nós aprendemos ortografia escrevendo algumas vezes a palavra que havíamos grafado incorretamente. Sustentava atividades como essa a crença de que se aprendiam a escrever uma a uma as palavras. Haja memória!
Um ensino que prioriza as regularidades contextuais e morfológicas assegura eficiência do processo de aprendizagem da ortografia que se expressa na redução significativa do número de erros (NÓBREGA, 2013, p. 172).

De fato, a compreensão de certas regularidades faz com que o aprendiz perceba que os desvios têm causas distintas e para superá-las os professores precisam utilizar estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas. Morais (2010, p. 36) também concorda com a ideia de que “o entendimento do que é regular e do que é irregular em nossa ortografia [...] parece fundamental para o professor organizar seu ensino.” Porém, percebemos que muitos professores, em lugar de criar situações de ensino sistemático, preocupam-se em corrigir, destacando os desvios ortográficos com uma caneta vermelha. O aluno, muitas vezes, fica sem saber os motivos dos erros e sem conhecer as regras. Se ele for interessado em aprender sozinho, busca meios para superá-los, senão fica por isso mesmo.

Nóbrega (2013) apresenta em seu livro *Ortografia* uma proposta de trabalho que consideramos valiosa para o nosso estudo, a partir das regras contextuais. A autora aponta três ciclos de ações para o ensino das regularidades ortográficas.

A seguir, na Figura 4, fazemos uma síntese dos ciclos.

Figura 4 - Ciclo de ações para o ensino das regularidades ortográficas



Fonte: Adaptado de Nóbrega, (2013, p. 193)

No estudo, Nóbrega (2013) enfatiza que mesmo que o aluno tenha conseguido verbalizar uma regra descritiva de um determinado conteúdo, isso “não garante que ele resolva suas dificuldades em relação a esses conteúdos e não erre mais”. Haverá necessidade de exercícios para “assimilar as regras recém-descobertas”.

Nessa fase, denominada sistematização, é imprescindível que o aluno tenha várias possibilidades de aplicar e avaliar sua aprendizagem. A quantidade de atividades deve responder às necessidades dos alunos. Mesmo somando o conhecimento de uma regra descritiva com a aplicação dessa regra nos exercícios sistemáticos cotidianos, os dois fatores ainda não garantem que os alunos em uma situação de produção textual sejam capazes de aplicá-las, “é preciso ensiná-los a aplicar os conteúdos estudados em situações complexas, isto é, nas operações de produção de textos”. (NOBREGA, 2013, p. 180).

Em relação ao ensino de contextos irregulares, em que mais de um grafema concorre para representar um fonema, Lemle considera que apenas o conhecimento etimológico pode justificar a ocorrência. Ela exemplifica, com a seguinte situação: se o aluno indagar por que sino começa com s e cinco começa com c, o professor deverá justificar que há situações em que duas letras diferentes fazem o mesmo trabalho de representar o mesmo som.

Em latim, os sons de c de cinco e do s de sino não eram iguais, e por isso essas palavras eram escritas com letras diferentes. [...] e o som da palavra cinco, que se articulava com [k], foi mudando. O [k] mudou para [tʃ], [ts], que acabou mudando para um som de [s], igual ao de sino (LEMLE, 1987, p. 32).

Respostas dessa natureza “consolam” um pouco os alunos, porque há uma explicação plausível para o que antes lhes parecia incompreensível. No entanto, eles deverão investir esforços na memorização para aprenderem a escrever corretamente muitas palavras do nosso léxico. Podemos citar vários estudiosos, além de Lemle (1987), como Zorzi (1998), Moraes (2010), Cagliari (2010) e Nóbrega (2013), que pactuam com a ideia de que há estratégias de aprendizagem para aprender a grafia das palavras nas quais, para uma determinada letra, correspondem a vários sons, ou, ao contrário, que para um mesmo som há diversas letras. Essas estratégias se resumem a: recorrer à memória, a pistas contextuais, à origem das palavras, à morfologia.

Como se nota, a aprendizagem da ortografia se processa lentamente e requer intervenções contínuas do professor durante toda a escolaridade. Os desvios cometidos durante a aprendizagem da língua escrita “fazem parte do processo de apropriação da escrita, sendo, inicialmente, produzidos por todas as crianças”, mas a escola precisa compreender que “os erros não podem ser simplesmente aceitos, de maneira indiscriminada, como algo natural que, em algum dia, seguramente serão superados” (ZORZI, 1998, p. 105-106).

Urge a necessidade do sistema educacional, em todos os níveis de ensino, de propor discussões e reflexões a respeito do ensino da ortografia. As pautas das formações continuadas aos professores normalmente não trazem à tona problemas relacionados à grande incidência dos desvios ortográficos cometidos nas produções textuais e nem estratégias significativas para que as crianças, jovens e adultos se apropriem competentemente da escrita, um bem construído socialmente há milhares de anos, mas, infelizmente, um privilégio para poucos em sociedade com tantas desigualdades sociais, culturais e econômicas.

Para tanto, o ensino da ortografia deve partir das reais necessidades dos alunos, levando em consideração e respeitando a variedade linguística que eles trazem para o banco da escola. Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica é fundamental para o desenvolvimento de um plano de ensino, pois ela nos permite visualizar as capacidades adquiridas ou não, além de definir o tratamento didático adequado, tomando em consideração a natureza do conteúdo. Como afirma Nóbrega (2013, p. 87), um plano de ensino que promova uma aprendizagem significativa às reais necessidades dos alunos deve se incorporar “às estruturas cognitivas do aprendiz de um modo não arbitrário”. Portanto, os professores não devem ter como parâmetros para elaborar suas atividades pedagógicas uma lista de conteúdos determinados pelos livros didáticos, planos idênticos a todas as turmas de uma determinada série e, muito menos, planos de anos passados. Diante dessas observações, tal concepção de ensino

aprendizagem confere à avaliação inicial uma função reguladora do planejamento, já que a identificação dos saberes dos alunos pautará a seleção das expectativas de aprendizagem, bem como a elaboração da sequência de atividades a ser desenvolvida em sala de aula.

2.4 O ensino da ortografia em uma perspectiva textual

A escola sempre teve um papel fundamental em proporcionar atividades de escrita de textos aos seus alunos, no entanto, durante muito tempo, de uma maneira distante da realidade dos discentes. Os professores miravam em textos considerados como modelos para ser ponto de partida para inspiração dos alunos e as avaliações das produções textuais eram a partir dos pressupostos canônicos da normatividade e de escritores consagrados da literatura universal e brasileira. O maior objetivo de ensino da redação era capacitar os alunos a concorrerem a uma vaga no ensino superior por meio do sucesso nas provas de redação dos vestibulares, e nos últimos anos, o Enem. Para Endruweit (2011, p. 65), o ensino de redação com o objetivo de passar no vestibular não traria nenhuma alteração no aprendizado nas redações nas séries anteriores de ensino, “resultará, isto sim, em um intenso treinamento dos alunos no último ano do Ensino Médio, com a memorização de fórmulas e truques de montagem de uma redação – situação que encontramos ainda hoje em grande número das escolas”. O ensino de produção textual era denominado ensino de redação, que se operava “com elenco de características da escrita descritiva, narrativa e dissertativa, usado como modelo, preferencialmente, textos de escritores consagrados” (PASSARELLI, 2012, p. 50). Os manuais de redação eram os principais materiais pedagógicos disponíveis e orientadores, que não extrapolavam a tríade básica narração, descrição e dissertação. A maior motivação que esses manuais dispunham eram os modelos de consagrados escritores e, além disso, poucas aulas eram dispensadas para tal objetivo. Os alunos levavam como tarefa de casa a proposta de redação e sozinhos produziam seus textos dentro dos limites estabelecidos pelo professor. Diante dessas circunstâncias, escrever era um verdadeiro martírio para a grande maioria dos alunos, “pois os exemplos modelares se mostram artificiais frente à experiência do estudante” (PASSARELLI, 2012, p. 51).

Essas práticas proporcionavam uma visão negativa para quem escrevia e para quem corrigia a redação. O aluno que não revelava sucesso na escrita acreditava que não tinha o dom da escrita, restando-lhe conformar-se com sua incompetência ou buscar se espelhar ao máximo nos modelos oferecidos. Ao professor cabia a tarefa de avaliar o texto a partir do que fora ensinado em sala de aula e das lições dos manuais, sem levar em consideração as reais

necessidades dos alunos, sem levar em consideração as experiências leitoras e vividas, que fundamentam o desenvolvimento dos temas exigidos nas redações. Essa visão estigmatizada dos professores gerou frustrações no trabalho desenvolvido em sala de aula. No entanto a maior responsabilidade do fracasso na escrita era atribuída aos alunos, pois se acreditava que todas as ferramentas estavam à disposição do estudante, cabia a ele a competência de utilizá-las da melhor maneira.

Em relação à escrita correta das palavras nas produções textuais, esse era um aspecto alvo de grande investigação pelos professores. O ensino da gramática tradicional acompanhava a mesma natureza do ensino de textos: a normatividade. As regras ortográficas tinham um peso alto na nota final da redação. Portanto, alunos considerados competentes escritores eram aqueles que tinham a capacidade de escrever textos de acordo com os pressupostos canônicos da literatura e os que dominavam conteúdos gramaticais com excelência, incluindo todas as correspondências fonêmico-grafêmicos oficiais da língua.

Em meados da década de 90, os PCN (1998) trouxeram concepções completamente diferenciadas a respeito do ensino de Língua Portuguesa, fundamentadas, em parte, na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (1992), que definem claramente o objeto de ensino:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Essa concepção foi uma revolução para o ensino de linguagem/língua, pois já não eram mais aceitáveis metodologias focadas numa concepção de língua como forma ou sistema fechado. Com o surgimento dessas novas teorias sobre linguagem, o conceito de gêneros textuais passou a ter uma abordagem diferenciada das de séculos passados, em que eram vinculados apenas à literatura. Atualmente, como lembra Swales (1990, p. 33, *apud* MARCUSCHI, 2008 p. 147), “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. A partir dessa noção, muitas obras, artigos, debates, conferências e formações continuadas para professores em todo o território nacional têm direcionado esforços quanto à importância de ensino de Língua Portuguesa estar relacionado aos gêneros textuais.

Essa perspectiva está centrada numa visão de dinamicidade da língua, ligada às atividades humanas em todas as esferas, portanto, as atividades pedagógicas devem ser significativas para os alunos desenvolverem capacidades linguísticas dentro de um contexto mais concreto de práticas de linguagem.

Marcuschi (2008) aponta algumas considerações sobre o ensino de gêneros textuais, que acreditamos ser importante mencionar:

- (1) Já não é prioritário fazer classificações de gêneros, pois, eles são muitos, fluidos, não sendo possível catalogá-los todos.
- (2) Não é prioritária a análise da forma como tal nem da estrutura, e sim da organização e das ações sociais desenvolvidas, bem como dos atos retóricos praticados.
- (3) Nem todos os gêneros têm os mesmos graus de estabilidade e de identificação autoral e muito deles são menos próprios para análise de autoria, pois são em geral formulaicos.
- (4) O estatuto genérico de um texto não é algo imanente como propriedade inalienável, mas relativo ao seu funcionamento na relação com os atores envolvidos e as condições de enunciação.
- (5) Os gêneros organizam nossa fala e escrita assim como a gramática organiza as formas linguísticas (Bakhtin, 1979). Assim, pode-se dizer que os gêneros são um tipo de gramática social, isto é, uma gramática da enunciação.
- (6) O ensino com base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida.
- (7) Os gêneros não são *paradigmas* no sentido de entidades a serem reproduzidos ou imitadas, seja no ensino ou no dia-a-dia, pois, são de tal ordem que mais parecem paradigmas de heterogeneidade enunciativa (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

São fundamentais essas considerações, pois não se deve ajustar o ensino de gêneros como se ensinavam as tipologias textuais durante muito tempo, centradas em características composicionais e em aspectos gramaticais. Na perspectiva atual, o ensino de gênero deve priorizar o uso reflexivo da linguagem em situações concretas de uso. Levando em consideração todas essas reflexões, entendemos que nossa proposta de análise e de intervenção para o ensino do sistema escrito da língua materna deve partir da realidade do aluno. Para Bakhtin (1992), o trabalho com um repertório de gêneros relevantes ao contexto social possibilita a participação na vida grupal de maneira mais igualitária, espontânea e verdadeira. Ferreiro (1996, p. 72), por sua vez, endossa a ideia de que a língua escrita não é código de transcrição de sons em formas visuais, mas é um bem social e sua função primordial é estabelecer interações entre um grupo, uma sociedade. Portanto, sua aprendizagem exige “contextos sociais, e a aquisição da língua escrita não pode ser colocada como um problema exclusivamente individual”.

O ensino de textos na escola deve servir a algum objetivo, ter alguma finalidade e dirigir-se a algum leitor. Escrevemos “para registrar e preservar informações e conhecimentos, para documentar compromissos, para divulgar conhecimentos e informações, para partilhar sentimentos, emoções, vivências, para organizar rotinas coletivas e particulares”

(BATISTA, *et al.*, 2008, p. 48). Essas funções da escrita devem ser compreendidas pelos alunos ao iniciar a escolarização, pois, ao escreverem seus textos, é necessário estruturá-los de acordo com o tipo de situação social que demandará o uso ou não padronizado das convenções gráficas, a ortografia.

Nessa perspectiva, o ensino da ortografia torna-se imprescindível à habilidade escritora, uma vez que cabe à escola o papel de, partindo da realidade do aluno, introduzi-lo em outros contextos de uso linguístico, especificamente os mais formais e que exigem norma padrão. Em um dos documentos publicados pelo MEC, de autoria de Batista, et al. (2008), ressaltou-se a importância do ensino da ortografia estar vinculado ao ensino de gêneros textuais.

Em momentos posteriores do Ensino Fundamental, a necessária capacidade de dominar o sistema ortográfico pode ser associada à produção de textos escritos com função social bem definida. Por exemplo, cartazes, avisos, murais são gêneros textuais que, em razão de seus objetivos e de sua circulação pública, devem apresentar a ortografia padrão. Assim, se as crianças se envolverem na produção, individual ou coletiva, de textos como esses, tendo em mente as circunstâncias em que serão lidos, compreenderão que, nesses casos, é justificável dedicar atenção especial à grafia das palavras (BATISTA, *et al.*, 2008, p. 49).

De acordo com esse documento, o ato de escrever a partir de gêneros textuais tem mais sentido e, necessariamente, os alunos fazem maiores esforços para apresentar um texto com palavras corretas ortograficamente, caligrafia legível e esteticamente bem apresentado. Dessa maneira, a produção escrita é concebida como ação concluída do aluno com vistas a realizar determinado objetivo, num determinado contexto e para determinados leitores.

Além disso, a postura do professor, a partir dessa perspectiva, passa de um fiscalizador de normas para assumir um comportamento cooperativo durante o processo da escrita. A função primordial do professor é de verificar se o texto produzido está condizente com as condições de produção exigidas para tal gênero textual. As correções realizadas terão como objetivo o aprimoramento do texto. Automaticamente, essas correções farão com que os alunos reescrevam seus textos para alcançarem a qualidade desejável e aceita dentro dos padrões estabelecidos socialmente. Atividades tradicionais como retirar palavras do texto e classificá-las quanto à tonicidade e ao número de sílabas, circular os ditongos, hiatos e tritongos e muitos outros conteúdos dessa natureza não alcançam o objetivo de ensinar as crianças, jovens e adultos a escrever textos. O ensino das regras ortográficas, como já mencionamos na seção anterior, precisa ser contextualizado e se refletir nas práticas de

linguagem cotidianamente para ser compreendido e, conforme Geraldi (1996, p. 65), “para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua”.

São inúmeros os gêneros textuais aos quais os indivíduos têm acesso em sociedade letrada como a nossa, no entanto, o professor deve estar atento a como a escola pode contribuir para ampliar o letramento de seus alunos, uma vez que muitos têm a escola como principal fonte de acesso a textos, livros, jornais, peças teatrais etc.

A maioria das crianças brasileiras – sobretudo as que são atendidas pelas redes públicas de ensino – tem acesso mais restrito à escrita, desconhece muitas de suas manifestações e utilidades. Por isso é importante que a escola, pela mediação do professor ou da professora, proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos (BATISTA, *et al.*, 2008, p. 19).

Na última década, a escola pública recebeu investimentos bem significativos de livros didáticos e paradidáticos para atender os alunos em todas as regiões do país. Trata-se de uma política pública louvável, uma vez que a grande maioria das crianças, jovens e adultos tem contato com a escrita em um banco da escola. Não vamos abordar, nesta dissertação, o embate relacionado às questões favoráveis ou desfavoráveis a respeito do uso do livro didático. A nossa intenção é fazer uma reflexão como a escola pode proporcionar uma variedade de gêneros textuais aos alunos, além dos livros já disponíveis nas salas de aula e nas bibliotecas.

Tomamos como referência uma orientação, já citada, de Marcuschi (2008) sobre quais gêneros textuais são apropriados aos alunos e às séries: gêneros próximos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos.

Levando em consideração essas ponderações, os gêneros textuais mais apropriados, no nosso ponto de vista, deveriam ser os menos complexos e de grande circulação na sociedade. Podemos citar, como exemplo, o gênero placa publicitária. Há um grande número dessas placas nas ruas, em repartições públicas, estabelecimentos comerciais, em cinemas, teatros, igrejas, residências e em inúmeros lugares. No que se refere aos recursos linguísticos, elas possuem uma linguagem sintética, objetiva, contendo todas as informações necessárias para alcançar os objetivos pretendidos por meio do discurso. As placas podem ser um ponto de partida interessante para contextualizar o ensino de ortografia. Elas estão em todas as partes da comunidade e, como elas podem ser escritas por todos os indivíduos que conhecem as noções básicas do sistema de escrita alfabético, podem conter desvios ortográficos de toda natureza. Nas Figuras 5 e 6, mostramos alguns exemplos de desvios, em placas.

Figura 6 – Placa I



Fonte: <https://goo.gl/oozrae>.

Figura 5 - Placa II



Fonte: <https://goo.gl/n7v5Fz>

Desvios ortográficos dessa natureza podem ser identificados pelos alunos na comunidade onde moram e serem transformados em objeto de aprendizagem em sala de aula. Citamos as placas, porém há muitos outros gêneros textuais que circulam na sociedade que podem ser referências para um trabalho sistemático e contínuo com esse conteúdo.

Para concluirmos esta seção, é importante frisar que a escrita deixa marcas da identidade linguística e cultural das experiências do mundo e muito da história familiar de quem a produziu. Os desvios deixados nos textos dos alunos revelam a interação com o mundo letrado que os envolve, portanto, são marcas importantes que o professor tem em mãos para traçar métodos de ensino mais precisos em sala de aula.

2.5 O ensino de gênero textual por meio de Sequência Didática

Desde a década de 1980, com o surgimento da nova perspectiva de que o texto é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, muito se vem discutindo sobre quais instrumentos apropriados devem ser utilizados com tal propósito.

Em nosso trabalho, nos apropriamos dos estudos de Schneuwly e Dolz (2011), que fundamentam o ensino de produção oral e escrita a partir do seguinte postulado: é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Para os autores, a criação de

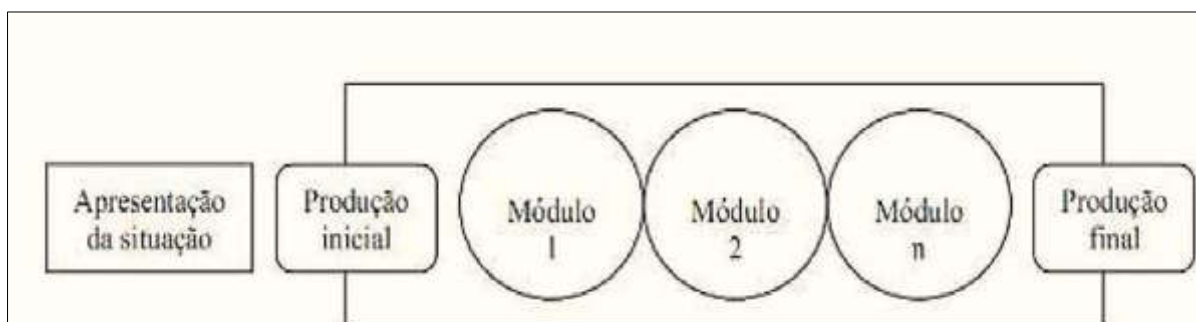
contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 82).

A proposta de ensino dos autores fornece elementos necessários para construirmos um trajeto que contemple uma visão ampliada do ensino da ortografia, nosso objetivo maior, sem desvincular com os contextos linguísticos escolares e da comunidade próxima dos alunos.

O procedimento didático proposto pelos autores para ensinar gêneros textuais é por meio de sequência didática. O conceito de SD definido por eles é de “um conjunto de atividades escolares organizados, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 82). Portanto, a SD torna-se um plano de ação do professor com todos os detalhes sistematizados com a finalidade primordial de o aluno dominar melhor um determinado gênero textual, em uma determinada situação com fluência e competência, levando em consideração os aspectos macroestruturais e microestruturais de um texto.

Resumidamente, a sequência didática proposta pelos autores tem a seguinte estrutura:

Figura 7 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: (Schneuwly; Dolz, 2011, p. 82).

No esquema da SD da Figura 7, observamos as seguintes etapas: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. Observamos nessa estrutura que o movimento geral da sequência didática vai do mais complexo, passando pelo mais simples e retorna ao complexo, com o objetivo de promover o desenvolvimento de capacidades necessárias para o domínio dos gêneros. O desenvolvimento da SD se efetiva no decorrer de todas as etapas propostas, sem dissociação. Dessa forma, como proposto por Schneuwly e Dolz (2011), a SD tem caráter integrador em relação à aprendizagem, pois não basta apenas apresentar um exemplo de determinado gênero e, a partir daí, elaborar algumas questões de interpretação, muitas vezes, como pretexto para a escrita, pensando que o aluno irá desenvolver competência tendo como base um modelo para assimilar o conteúdo ou de se apropriar do gênero. Pela experiência em sala de aula, observamos que é necessário um trabalho sistemático, modular e reflexivo com os detalhes linguísticos a fim de que o aluno se aproprie dos conhecimentos linguísticos de determinado gênero textual.

As etapas da SD, de acordo com Schneuwly e Dolz (2011), denominadas de oficinas, dão prioridade aos detalhes dos aspectos a serem trabalhados acerca do gênero produzido. No esquema apresentado na Figura 7 podemos dividir em quatro componentes a sequência didática:

1. A apresentação da situação

É apresentado aos alunos um projeto real de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final. É importante que nessa fase duas dimensões precisem ficar bem claras aos alunos: qual é o gênero abordado na atividade; a quem se dirige a produção; que forma assumirá a produção (folheto, carta a ser enviada, áudio ou vídeo etc.); quem participará da produção (todos os alunos, alguns alunos, individualmente etc).

A segunda dimensão é a dos conteúdos. Os alunos devem perceber a importância desses conteúdos e saber com quais vão trabalhar. Por exemplo, se o professor selecionar uma carta do leitor, os alunos deverão compreender bem a questão colocada e os argumentos a favor e contra as diferentes posições.

2. A primeira produção

Nesse momento, o aluno produzirá um texto a partir de seu conhecimento prévio do gênero escolhido na apresentação que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A primeira produção do aluno é que definirá o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer. Dessa maneira, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final.

3. Os módulos

Nos módulos serão trabalhados os problemas detectados na primeira produção com o intuito de proporcionar os instrumentos necessários para os alunos superarem suas dificuldades. Nessa fase, o texto é abordado um a um e separadamente seus diversos elementos. No final dos módulos, os alunos deverão ser capazes de dominarem os mais diversos aspectos linguísticos.

4. A produção final

A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de por em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.

Essa perspectiva do ensino da língua a partir de sequência didática, apresentada pelos autores, influenciaram diretamente os currículos nacionais brasileiros. Como podemos verificar nos Parâmetros Curriculares Nacionais que afirmam:

Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.) (BRASIL, 1997, p. 48)

Nas últimas décadas, as formações continuadas realizadas para os professores de Língua Portuguesa, principalmente no estado do Acre, foram predominantes na perspectiva de sequência didática. Os docentes substituíram os antigos planos de aula para as SD, no entanto os problemas relacionados à fundamentação teórica da nova perspectiva de ensino da língua

não foram superados e até os dias atuais verificamos as velhas metodologias de ensino sendo transmitidas aos alunos.

É importante considerarmos que no processo de trabalho com os gêneros a partir da SD, o professor possui um papel muito relevante, pois é o docente que, a partir da observação dos textos, deve realizar uma análise diagnóstica, sobretudo acerca de textos produzidos pelos alunos, e elaborar os módulos a serem desenvolvidos na SD. Há, assim, a oportunidade de se desmembrar textos para se estudá-los em fases ou segundo finalidades/características/dificuldades/conteúdos selecionados. Os estágios modulares favorecem o trabalho com os variados níveis da língua em uso, ou seja, podem ser abordados aspectos textuais, discursivos e linguísticos. Assim, os textos produzidos/lidos são objetos de reflexão e podem ser decompostos em unidades menores, proporcionando a análise e a discussão de fatos linguísticos pontuais.

2.6 O ensino da ortografia na perspectiva da Sequência Didática

Acreditamos que o maior desafio de um professor de Língua Portuguesa é associar conteúdos gramaticais com a perspectiva de ensino a partir de gêneros textuais, pois as etapas sugeridas nas sequências didáticas pelos autores Schneuwly; Dolz (2011) não levam em consideração esses conteúdos particularmente. No entanto os autores fazem uma abordagem bastante significativa sobre o ensino da ortografia na perspectiva da sequência didática. Para eles, esse conteúdo não está diretamente relacionado à questão dos gêneros textuais, pois os desvios de grafia não se dão por causa de um determinado gênero. As regras ortográficas são as mesmas em todos os textos, portanto eles não sugerem um módulo específico para esse conteúdo.

O procedimento adotado pela sequência didática exige que os alunos escrevam muito e “um fato é evidente: quanto mais os alunos escrevem, mais eles correm o risco de cometer erros ortográficos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 98). Diante disso, os autores indagam se há necessidade de renunciar a propor aos alunos a escrita de textos e iniciar a ensinar as regras ortográficas. De acordo com os autores, pelo que as pesquisas realizadas sobre os processos de aprendizagem mostram, ao contrário do que se pensa, as várias oportunidades para escrever são uma condição indispensável para ajudar o aluno a desenvolver suas capacidades nesse conteúdo. “Nesse sentido, os erros encontrados nos textos produzidos ao longo das sequências são uma fonte de informação preciosa para o professor”. Esses desvios são a base para uma intervenção unicamente voltada para a ortografia. De acordo com os autores, a

necessidade de fazer um levantamento dos tipos de desvios e traçar um projeto que dê conta de determinados desvios que são prioritários para aquele momento. Além disso, é essencial diferenciar o trabalho com a ortografia a partir da frequência dos erros, “alguns pontos deverão ser abordados com todos os alunos; outros, apenas com um pequeno grupo, e outros, ainda, com alunos que necessitam de atenção individual”. (SCHNEUWLY; DOLZ 2011, p. 98).

Outro ponto relevante que os autores discutem é sobre o lugar da revisão ou reescrita dos textos produzidos sob o ponto de vista da ortografia. Eles chamam a atenção para o fato de que a questão da correção ortográfica não deve obscurecer outras dimensões importantes na produção textual. Primeiramente, o aluno não deve se preocupar com os desvios e perder de vista o sentido do trabalho que é uma tarefa de linguagem. Em segundo lugar, os professores atraídos pelos desvios não se deterão na qualidade do texto, nem em outros desvios mais fundamentais do ponto de vista da escrita, como a incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases etc.

O melhor momento para tratar dos desvios ortográficos, ainda de acordo com os autores, é no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais. Mas nunca se deve desmerecer a necessidade de aprofundamento do tema. Algumas sugestões são direcionadas para desenvolver em sala de aula: apoio de obras de referência, por exemplo: dicionários, quadro de conjugação, manuais de ortografia etc. Outra sugestão é a colaboração entre os alunos, com os mais competentes na ortografia auxiliando os que têm mais dificuldades. Além disso, a intervenção pode ser realizada diretamente no texto, sublinhando-se o lugar onde se situa o desvio, indicando-se o número de erros a serem corrigidos.

3. IDENTIFICAÇÃO DOS DESVIOS ORTOGRÁFICOS NAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nosso objetivo neste capítulo é apresentar os desvios ortográficos que identificamos nas primeiras produções textuais dos alunos do 6º ano da escola participante de nossa pesquisa. Dessa forma, iniciamos, na seção 3.1, com uma descrição da escola e dos alunos integrantes do estudo. Na seção 3.2, descrevemos como se deu a execução da avaliação diagnóstica. Na seção 3.3, identificamos os desvios de ortografia em cinco textos de alunos que apresentaram grandes dificuldades na escrita. Na seção, 3.4, nossa tarefa foi organizar um inventário com todos os desvios ortográficos identificados nos textos dos alunos. Por compreendermos que é difícil fazer uma análise de todos os desvios identificados, direcionamos um estudo prioritariamente do uso incorreto do m e n antes do p e b e desvios da ausência do marcador de nasalização.

3.1 Dados iniciais da ação intervencionista

A intervenção ocorreu em uma escola da rede estadual de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio em Rio Branco, localizada em um bairro de nível socioeconômico médio. Apesar dessa localização, a grande maioria dos alunos reside em bairros periféricos próximos à escola. Nosso estudo foi realizado em uma turma de 6º ano, no turno da manhã, com 34 alunos matriculados. A faixa etária dos alunos é de 11 a 12 anos. Eles fazem parte de situação socioeconômica baixa e são oriundos de turmas do 5º ano de outras escolas.

A pesquisa foi realizada no período do mês de agosto a dezembro de 2017, com um encontro semanal e carga horária total de 20 horas/aulas. Dos 34 alunos, 28 realizaram uma avaliação inicial que passamos a descrever. Houve cinco alunos que não participaram devido às suas faltas constantes às aulas.

O objetivo dessa avaliação inicial foi fazer uma radiografia dos desvios mais recorrentes na escrita dos alunos e, a partir desse levantamento, traçar um roteiro de intervenção que atendesse às suas necessidades.

3.2 Execução da avaliação diagnóstica

Como já anunciado no capítulo 2, acerca da importância do ensino da ortografia ser desenvolvido por textos em um contexto de uso e acerca da importância das atividades serem

desenvolvidas a partir de uma avaliação diagnóstica, escolhemos o gênero *classificados*, que detém uma estrutura não complexa e não apresenta linguagem distante da utilizada pela população em geral, para iniciarmos nosso plano de ação.

Ao serem questionados se haviam lido *classificados* em algum jornal, alguns alunos levantaram a mão e confirmaram o conhecimento do gênero, alguns não havia tido contato. Contudo, quando distribuímos jornais com alguns *classificados* e mostramos sua estrutura, eles não sentiram dificuldades para a compreensão das principais características do gênero. Organizamos uma roda de conversa e fizemos alguns questionamentos como: Para que serve este tipo de texto? Quem se interessa em ler *classificados*? Quem escreve os *classificados*?

Após essa discussão prévia, todos os alunos receberam um modelo em branco (Figura 8) de um *classificado* para produzirem seus textos espontâneos com a finalidade de anunciarem os produtos expostos na folha.

Figura 8 - Modelo de avaliação diagnóstica

CLASSIFICADOS

Imóveis	Animais	Brinquedos
		

Fonte: imagens google

Após a produção dos textos, examinamos cada um deles e por ser um gênero textual em que os alunos não apresentaram grandes problemas quanto à compreensão das características temáticas e composicionais do gênero, direcionamos nosso trabalho no sentido de identificar os desvios ortográficos, nosso objeto de estudo, conforme relatamos na seção a seguir.

3.3 Exame individual dos desvios ortográficos

Com o exame individualizado dos textos produzidos pelos alunos, identificamos os desvios de ortografia. Não nos interessaram problemas relacionados à pontuação, separação silábica e concordâncias nominal e verbal, mesmo com o alto índice de uso incorreto desses elementos da língua portuguesa. Temos conhecimentos de que todos os aspectos são relevantes para a produção textual, tanto os macro quanto os microestruturais, mas nosso objetivo foi, primordialmente, identificar os desvios ortográficos e abordar um determinado desvio.



Selecionamos cinco textos de alunos que apresentaram grandes dificuldades na escrita e, para facilitar a leitura, transcrevemos todos. Esse procedimento se repetirá em todas as produções que estão em anexo.

Figura 9 - Diagnóstico de escrita – Aluno 1

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
		
<p>Vendo uma casa com um area de servis de dois andar com 5 quartos 2 emcima e 3 embacho e 3 banheiros areia binsina grama bem fetinha com janela de vidro porta tambem e e uma amarelo lindo com quem voce porte falar proprietaria maria jocer numero. 999065070 ligue espero voce</p>	<p>Vendo cinco cachorro alemão são pretinhos e pela barigar laraginha e eles são muitos lintos e cer voce dirver enderecer propetaria jocê marteus fone 999667846 presor dos cahoro um 100, dois 1.500 promoção.</p>	<p>Vendo brinquedo de evendo de casinha de bolinha muitos brinquedo de varios tipos para suas crinsas brincar vendetorar Daniele quem diver enteresado e só ligar 999785689.</p>




Vendo uma casa com um area de servis de dois andar com 5 quartos 2 emcima e 3 embacho e 3 banheiros areia binsina grama bem fetinha com janela de vidro porta tambem e e uma amarelo lindo com quem voce porte falar proprietaria maria jocer numero. 999065070 ligue espero voce	Vendo cinco cachorro alemão são pretinhos e pela barigar laraginha e eles são muitos lintos e cer voce dirver enderecer propetaria jocê marteus fone 999667846 presor dos cahoro um 100, dois 1.500 promoção.	Vendo brinquedo de evendo de casinha de bolinha muitos brinquedo de varios tipos para suas crinsas brincar vendetorar Daniele quem diver enteresado e só ligar 999785689.
---	---	---

Figura 10 - Diagnóstico de escrita – Aluno 2

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
		
<p>eu tenho esse casa linda tem duas garagem lindas tenho cinco quarto uma sala seis banheiro com tudo lindo é o quintão e muito grande com piscina grade muito funda 2 piscina para criança pequenas é criança pequenas é crianças medias o meu numero 999-425458 e 999-825434 Bairro Afraino Casa rosada 130</p>	<p>eu tenho esse cachorinho pastor alemão porque eu to vendendo esse cachorro que são um irmão esse cinco cachorro pastor alemão vendo por 1.000 R\$ venha na Rua Comguita casa 310 a casa vermenhado quando você venha liga pomunero 999-423473 venha logo por que tem muitas gemtes de que compra.</p>	<p>eu vedo es brinquedos de 400 R\$. eu tenho es brinquedos lindos vendo bula-bula casa de bolinha eu ser garegado venha compra e daratinho meu munero e 999743975 liga parami ou para o meu marido 999-847234 eu moro madela gardi 2 ma casa 420 a casa o sul lado linda</p>

<p>eu tenho essa casa linda tem duas garagem lindas tenho cinco quarto uma sala seis banheiro com tudo lindo é o quintão e muito grande com piscina grade muito funda 2 piscina rasa para criança pequenas é criança pequenas é crianças medias o meu numero 999-425458 e 999-825434 Bairro Afraino Casa rosada 130</p>	<p>eu tenho esse cachorinhos pastor alemão porque eu to vendendo esse cachorro que são irmão esse cinco cachorro pastor alemão vendo por 1.000 R\$ venha na Rua comguita casa 310 a casa vermenhado quando você venha liga pomunero 999-423473 venha logo por que tem muitas gemtes de que compra.</p>	<p>eu vedo es brinquedos de 400 R\$. eu tenho es brinquedos lindos vendo bula-bula casa de bolinha eu ser garegado venha compra e daratinho meu munero e 999743975 liga parami ou para o meu marido 999-847234 eu moro madela gardi 2 ma casa 420 a casa o sul lado linda</p>
---	--	---

Figura 11 - Diagnóstico de escrita – Aluno 3

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
 <p>Vende-se um casa amarela de alvenaria com uma garagem um jardim grande cinco quartos, trez banheiros, sala de estar sala, cosinha e area de cerviço Localizasse no bairro conquista cidade de Rio Branco Preço a pagar é de 500.000 reais Nome: Emily Silva da Silva Fone: 9997337254</p>	 <p>Vende-se cinco cachorros da rassa de pastor alemão tem 2 meses são muitos bricalhaes tem todas as vassinas Preço de 1000 cada um Nome: Diana Maria Fone: 999106812</p>	 <p>Vende-se brinquedo para crianças em bom estado. Nome: Danae trez Fone: 999734261 Preço 500 reais cada brinquedo</p>

<p>Vende-se um casa amarela de alvenaria com uma garagem um jardim grande cinco quartos, trez banheiros, sala de estar sala, cosinha e area de cerviço Localizasse no bairro conquista cidade de Rio Branco Preço a pagar é de 500.000 reais Nome: Emily Silva da Silva Fone: 9997337254</p>	<p>Vende-se cinco cachorros da rassa de pastor alemão tem 2 meses são muitos bricalhaes tem todas as vassinas Preço de 1000 cada um Nome: Diana Maria Fone: 999106812</p>	<p>Vende-se brinquedos para crianças em bom estado. Nome: Danae trez Fone: 999734261 Preço 500 reais Cada brinquedo</p>
--	---	---




Figura 12 - Diagnóstico de escrita – Aluno 4

CLASSIFICADOS

Imóveis	Animais	Brinquedos
		
<p>Bom ésta casa fica em São Paulo. A cor desta casa e amalrera, há janelas de vidro e portaoes de vidro na garagem caben 3 carro, há 3 picinas tenre 4 quartos, há 7 pé de coqueiro e têm 3 suites e tenre 3 andares, o quin e grande, e o gramado e cortado há 4 portas de entrada nessa casa cabe 57 pessoas no mino Valor R\$ 800 mil Nome: Yasmin Jennifer Contato: 99993-8469 Saiba mais em mõeveis.com.BR/</p>	<p>Bom nós vendemos cachorros pastores ale eles são vacinados e são muitos brinca eles tem 5 meses a cor deles e preto com café com leite, eles gostãom de comer bastante, gostãom de tomar banho em picinar eles são muito peludos. Valor: 5 mil reais Nome: Yasmin Contato: 9934-5675</p>	<p>Bôm nós vedemos brinquedo para parquê e para criança pequenas nós temos pula-pula escorregador, picina de bolinha para que seus filhos se divirtãom cada ves más. Nome: Michele Contato: 9977-7384 Saiba mais em brinquedos.com.BR/</p>

<p>Bom ésta casa fica em São Paulo. A cor desta casa e amalrera, há janelas de vidro e portaoes de vidro na garagem caben 3 carro, há 3 picinas tenre 4 quartos, há 7 pé de coqueiro e têm 3 suites e tenre 3 andares o quin e grande, e o gramado e cortado há 4 portas de entrada nessa casa cabe 57 pessoas no mino Valor R\$ 800 mil Nome: Yasmin Jennifer Contato: 99993-8469 Saiba mais em mõeveis.com.BR/</p>	<p>Bom nós vendemos cachorros pastores ale eles são vacinados e são muitos brinca eles tem 5 meses a cor deles e preto com café com leite, eles gostãom de comer bastante, gostãom de tomar banho em picinar eles são muito peludos. Valor: 5 mil reais Nome: Yasmin Contato: 9934-5675</p>	<p>Bôm nós vedemos brinquedo para parquê e para criança pequenas nós temos pula-pula escorregador, picina de bolinha para que seus filhos se divirtãom cada ves más. Nome: Michele Contato: 9977-7384 Saiba mais em brinquedos.com.BR/</p>
--	--	---

Figura 13 - Diagnóstico de escrita – Aluno 5

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
		
<p>Esta casa esta a VENDA Tem uma pecina 7 quantos uma aréa uma sala de briquendos um jandir a rua e sileciosa os visinho legaes as casa de frente tem sempre festa a casa tem uma sala 5 banheiros com um potal. Paula esta casa: numero: 99033801 Bairro: Conquista nº 30</p>	<p>Bom dia vendo 5 Alemão Bem Bricalão com cor: preto com marro. Só come ração boa e gosta de carinho De carinho O numero: 99644269 nome: Bruna Bairro: esperasa nº 48 por: 1.000</p>	<p>Estou vendido este brinquedo com carinho. Com Pula Pula e escuregando o numero: 9984-5152 Nome ANA Bairro: boa Uniao nº 58 por: 100,00</p>
<p>Esta casa esta a venda tem uma pecina 7 quantos uma aréa uma sala de briquendos um jandir a rua e sileciosa os visinho legaes as casa de frente tem sempre festa a casa tem uma sala 5 banheiros com um potal. Paula esta casa: numero: 99033801 Bairro: Conquista nº 30</p>	<p>Bom dia vendo 5 alemão bem bricalão com cor: preto com marro. Só come ração boa e gosta de carinho O numero: 99644269 Nome: Bruna Bairro: esperasa Nº 48 por: 1.000</p>	<p>Estou vendido este brinquedos com carinho. Com pula pula e escuregando o numero: 9984-5152 Nome Ana Bairro: boa uniau Nº 58 por : 100,00</p>

Após esses exemplos, organizamos um inventário com todas as palavras escritas com desvios ortográficos, como descritos na próxima seção.

3.4 Inventário dos desvios ortográficos

No inventário, temos um retrato das dificuldades da língua escrita dos 28 alunos do 6º ano, turma em observação. O quadro está organizado pela sequência alfabética das palavras. Por meio do inventário, conhecemos as dificuldades que os alunos apresentam em relação à grafia das palavras. De acordo com o Quadro 9, foram identificados 174 palavras com desvios, no entanto há determinadas palavras escritas de diversas maneiras, por exemplo, a palavra “piscina” foi grafada 7 vezes diferentes, justamente pelas múltiplas possibilidades de escrevê-la.

Quadro 9 - Inventário dos desvios nas produções textuais dos alunos

1	alêma (alemão)	64	escorrecado (escorregador);	123	pecina (piscina); picinar
2	alemal (alemão)		escorregado (escorregador);		(piscina); piscina
3	a lenão (alemão)		escuregado (escorregador);		(piscina); pessina
4	amalhera (amarela); amarelha (amarela)		escuregando (escorregador);		(piscina); picina (piscina);
5	anda (andar); antar (andar)		escuregado (escorregador);		pisina (piscina); pisinha
6	arcondicionados		ecoregado (escorregador)	124	polinha (bolinha)
7	aranão (arranhão)	65	esfomiado (esfomeado)	125	pomunero (para o número)
8	aréa (área); area (área); aria (área)	66	espasozza (espaçosa);	126	porizo (por isso)
9	armarios (armários)		espassossa (espaçosa)	127	posso (poço)
10	arrame (arame)	67	espeitos (espertos)	128	pota (porta)
11	arrudiando (rodeando)	68	esperasa (esperança)	129	prartico (plástico)
12	arvore (árvore)	69	ésta (esta)	130	prento (preto)
13	as vezes (às vezes)	70	esta (estar)	131	preso (preço); presor
14	atras (atrás)	71	esta (está)		(preço); presso (preço)
15	automatico (automático)	72	estive (estiver)	132	propetaria (proprietária);
16	banheros (banheiros)	73	eta (estar)		propriedaria (proprietária)
17	bariga (barriga); barigar (barriga)	74	ete (e tem)	133	quanto (quarto); quartos
18	ben (bem)	75	fala (falar)		(quartos)
19	binsina (piscina)	76	fetinha (verdinha)	134	quato (quatro)
20	bon (bom)	77	fumda (funda)	135	quintão (quintal)
21	bricalão (brincalhão); bricalhao (brincalhão); bricanhão (brincalhão)	78	garage (garagem); garagen (garagem); garachem (garagem); garagems (garagens); garragens (garagens); guarajem (garagem)	136	quise (quiser); quíser (quiser)
22	bricalhaes (brincalhães); brinqualhoes (brincalhães)	79	gemtes (gente)	137	quiserrem (quiserem)
23	brinca (brincar)	80	gostãom (gostam)	138	racha (raça); rasa (raça); rassa (raça)
24	brinção (brincam)	81	grade (grande); grandi (grande)	139	reseva (reserva)
25	brimquedos (brinquedos); briquedo (brinquedo); briquendos (brinquedos)	82	guando (quando)	140	si tona (se tornar)
26	bula-bula (pula-pula)	83	hospedi (hóspede)	141	seme (semi)
27	cabe (cabem)	84	imterese (interesse)	142	serviso (serviço); servisso (serviço)
28	caben (cabem)	85	interesado (interessado)	143	servis (serviço)
29	cachorinho (cachorrinho); cachoro (cachorro)	86	istar (estar)	144	si (se)
30	carage (garagem); carragem (garagem)	87	jamela (janela)	145	sileciosa (silenciosa)
		88	jandir (jardim)	146	som (são)
		89	jão (já)	147	suites (suítes)
				148	tambem (também)
				149	tangara (Tangará)
				150	telêfone (telefone)

31 casimhia (casinha)	90 jocê marteus (José Mateus)	151 têm (tem); ten (tem)
32 dirver (se você tiver)	91 laraginha (laranginha)	152 tobógam (tobogã); toporgam (tobogã)
33 cerviço (serviço)	92 larrissa (Larissa)	153 tovendado (estou vendendo)
34 comguista (conquista); comquista (conquista)	93 legaes (legais)	154 trancredro (Tancredo); tranquedo (Tancredo)
35 comto (contato)	94 lido (lindo)	155 tres (três); trez (três)
36 concico (consigo)	95 lige (ligue)	156 una (uma)
37 condominio (condomínio)	96 ligem (liguem)	157 uniau (união)
38 compra (comprar)	97 limda (linda)	158 varamda (varanda)
39 consute (consulte)	98 lintos (lindos)	159 varios (vários)
40 contição (condição)	99 localizasse (localiza-se)	160 vascinado (vacinado); vasinado (vacinado)
41 criaçada (criançada)	100 mais (mas)	161 vassinas (vacinas)
42 criansa (criança)	101 marela (amarela)	162 vedemos (vendemos)
43 cinal (sinal)	102 maron (marrom); marro (marrom)	163 vedese (vende-se)
44 comen (comem)	103 medias (médias)	164 vedo (vendo); vemdo (vendo)
45 conseito (conceito)	104 melho (melhor)	165 vendes (vende-se); vendese (vende-se)
46 cosinha (cozinha)	105 mesês (meses); messes (meses)	166 vendetorar (vendedor)
47 cuitar (cuidar)	106 milhoes (milhões)	167 vento (vendo); verdo (vendo)
48 cuzinha (cozinha)	107 môveis (móveis)	168 vermenhado (vermelhada)
49 daratinho (baratinho)	108 multo (muito)	169 ves más (vez mais)
50 diverti (divertir)	109 munero (número); numero (número)	170 vido (vidro)
51 divirtãom (divirtão)	110 naceu (nasceu)	171 vilhote (filhote)
52 e (é)	111 nacidos (nascidos)	172 vindro (vidro)
53 eletrica (elétrica)	112 nôs (nós)	173 visinhos (vizinhos)
54 eletrónico (eletrônico)	113 ospede (hóspede)	174 voce (você)
55 embacho (em baixo)	114 otimos (ótimos)	
56 emsima (em cima)	115 ovenaria (alvenaria)	
57 femia (fêmea)	116 palaso (palácio)	
58 gagora (gangorra)	117 paque (parque)	
59 garachem (garagem)	118 parami (para mim)	
60 encheridos (enxeridos)	119 parke (parque); parquê (parque); parqués (parques)	
61 encontra (em conta)	120 pasiar (passear)	
62 enderecer (interesse)	121 passaros (pássaros)	
63 enteresados (interessados); enterezados (interessados); enterresado (interessado); interesado (interessado)	122 pasto (pastor); pato (pastor)	

Todos os desvios identificados nas produções serviram como ponto de partida para elaborarmos uma proposta de intervenção. Os desvios são de natureza diversa e, necessariamente, precisamos fazer uma escolha de um problema.

Após a análise dos desvios, escolhemos a nasalização, pois se trata de um segmento de escrita que oferece grande dificuldade para os alunos. Tal escolha nos levou a fazer uma divisão em dois grupos: o 1º grupo trata da ausência na escrita da marca da nasalização; o 2º grupo trata da presença na escrita da marca de nasalização com transgressão do sistema ortográfico: troca do m pelo n e vice-versa no final de sílaba dentro de palavra, no final de sílaba final de palavra.

Deixamos claro que escolhemos somente esses dois aspectos para trabalharmos, mesmo havendo outros problemas relacionados ao uso do “m” e do “n”, como os traços da

letra m e do n, por exemplo: “jamela” para janela; do uso do “om” no lugar do “ão”, como na palavra “som” para são; do uso do “am” no lugar do til, como na palavra “tobógam” para tobogã. Temos também casos em que os alunos inseriram em sua escrita um segmento que, pela língua escrita padrão, não deveria estar lá. É o caso de “prento” para preto e “vindro” para vidro. Além desses, temos o uso excedente de marcador de nasalização como em “gostãom”. No entanto, pela pequena carga horária para desenvolvermos um trabalho de intervenção, nos limitamos aos dois grupos descritos a seguir.

1. Ausência na escrita da marca da nasalidade prescrita pelo sistema ortográfico

A falta de marcação da nasalização das vogais ocorre pela dificuldade ressentida pelos alunos para distinguirem as vogais orais das nasais. Essa distinção é considerada como um dos problemas mais complexos durante a aprendizagem da língua escrita. De fato, delimitar o problema da nasalização é extremamente complexo, haja vista estar diretamente relacionado à fala dos alunos e ao fato de o arquifonema /N/ não ser um traço distintivo em si, mas com a função de modificar uma vogal oral para uma vogal nasalizada. No Quadro 10, a seguir, temos os desvios identificados nas produções textuais dos alunos, relacionados a esse problema.

Quadro 10 - Ausência na escrita da marca da nasalidade

Desvios
1) bricalão (brincalhão); bricalhaes (brincalhões); bricalhao (brincalhão); bricanhão (brincalhão)
2) briquedo (brinquedo)
3) carage (garagem)
4) criaçada (criançada)
5) gagora (gangorra)
6) esperasa (esperança)
7) garage (garagem)
8) grade (grande)
9) laraginha (laranginha)
10) lido (lindo)
11) marro (marrom)
12) sileciosa (silenciosa)
13) tovendado (estou vendendo)
14) vedemos (vendemos)
15) vedese (vende-se)
16) vedo (vendo)

Nessas palavras, as dificuldades estão relacionadas às omissões dos marcadores de nasalização “m” e “n”. Os alunos escreveram as palavras sem representarem os marcadores de nasalização, por exemplo, “brinquedo” por “briquedo”, “criançada” por “criaçada”. A explicação mais plausível, em nosso ponto de vista, para a ocorrência desse fenômeno, está no fato de que pronunciamos menos fonemas do que as letras que compõem a palavra, uma vez que o “n” ou o “m” deve ser empregado somente para marcar a nasalização da vogal que a antecede na sílaba, o que facilita a omissão dessas letras na escrita.

Essas ocorrências não deveriam ser reincidentes nas produções de alunos do 6º ano, pois são características de escrita de alunos que estão iniciando a alfabetização. No entanto, os professores, ao detectarem situações dessa natureza, em séries mais avançadas, devem estimular os alunos a identificarem todos os fonemas que compõem as palavras, bem com os grafemas que os representam. Eles devem compreender as diversas construções silábicas (CCV, CVC, VC) e não apenas a estrutura CV, a mais enfocada pela escola e precisam entender que, diferentemente do que ocorre com a mudança de timbre das vogais médias, que muitas vezes não é devidamente marcada no registro ortográfico, a nasalização sempre é, com exceção de “muito”.

2 - Presença na escrita da marca de nasalização com transgressão do sistema ortográfico

Neste grupo, observamos que trocas do “m” pelo “n” e vice-versa em final de sílaba dentro da palavra estão relacionados com a regra ortográfica que diz que somente diante das consoantes “p” e “b” se deve escrever a letra “m”. Esses desvios apontam para uma falta de clareza de quando a regra deve ser aplicada. Vejamos os exemplos dessa situação:

Quadro 11 – Troca do “m” pelo “n” e vice-versa no final de sílaba dentro de palavra, no final de sílaba final de palavra

Troca do m pelo n	Troca do n pelo m
1. brimquedos (brinquedos)	1. ben (bem)
2. comguista (conquista)	2. bon (bom)
3. comquista (conquista)	3. caben (cabem)
4. fumda (funda)	4. comen (comem)
5. garagems (garagens)	5. maron (marrom)
6. gementes (gente)	6. ten (tem)
7. imterese (interesse)	7. casimhia (casinha)
8. limda (linda)	8. compra (comprar)
9. varamda (varanda)	9. garagen (garagem)
10. vemdo (vendo)	

Quanto às trocas do “m” pelo “n” em final de sílaba e em final de palavras, identificamos 6 ocorrências de acordo com a segunda coluna do Quadro 11. Também se trata do desconhecimento de outra regra do sistema escrito que diz que se usa sempre “m” no final de palavras, salvo algumas exceções, como no caso da formação do plural, que se faz com um “n” seguido de s, e, também, em caso de siglas e empréstimos com em DETRAN, polén, login, elétron etc.

3.5 Dificuldades relacionadas à nasalidade

O diagnóstico realizado pelos alunos nos confirmou o que abordamos durante toda a discussão do nossa dissertação, o fato de que a aprendizagem da escrita é um processo altamente complexo e devido a essa complexidade os problemas de escrita podem se estender durante a vida acadêmica dos alunos. Quando as correspondências entre letra e som não são dominadas nos primeiros anos escolares, podem ser tornar empecilhos para a progressão escolar de muitos alunos nas habilidades de leitura e, principalmente, de escrita.

Uma parcela de alunos brasileiros termina a educação básica com os níveis mais elementares da língua escrita. Diante desse caos, o estudo dos desvios ortográficos em uma perspectiva mais “científica” se torna importante para os professores que têm como objeto principal de ensino as práticas de linguagem. Não nos referimos somente aos professores alfabetizadores, mas a todos os professores de língua portuguesa, independentemente das séries. Com efeito, observamos constantemente professores de séries mais avançadas de ensino de língua portuguesa com dificuldades de realizar intervenções pedagógicas junto a alunos que não se apropriaram das relações complexas entre som e letra, porque eles próprios não dominam conteúdos relativos ao sistema alfabético-ortográfico. Ocorrência mais grave

ainda, esses professores desconhecem o fato de que os aspectos fonológicos interferem diretamente nas convenções ortográficas. De nossa parte, acreditamos que o conhecimento científico para analisar e compreender os diversos desvios ortográficos torna-se imprescindível e eficaz para a devida atuação dos professores em sala de aula.

Sendo assim, abordamos alguns aspectos relacionados à nasalidade, pois selecionamos, entre os diversos desvios ortográficos registrados pelos alunos nas avaliações diagnósticas, problemas relacionados a esse conteúdo programático.

Para iniciar, consideramos importante tratarmos das classificações das vogais em Língua Portuguesa. Segundo Mattoso (1977, p. 59), há, em português, três quadros de vogais, com 7, 5 e 3 fonemas, respectivamente, além das semivogais nos ditongos decrescentes.

Quadro 12 - classificação das vogais

7 vogais tônicas	/a/ - /è/ - /e/ - /i/ - /ò/ - /o/ - /u/
5 vogais átonas	/a/ - /e/ - /i/ - /o/ - /u/
3 vogais átonas em certas posições	/a/ - /i/ - /u/

Fonte: Mattoso (1977, p. 59)

Simões (2006, p. 25) exemplifica as vogais em posição tônica: *s/a/co*, *s/e/co* (adjetivo), *s/è/co* (verbo); *s/i/co*, *s/o/co* (substantivos), *s/ò/co* (verbo), *s/u/co*; e em posição pretônica: *c/a/lor*, *c/a/loroso*; *c/è/leste*, *s/è/lado*; COM /i/? *m/o/lenga*, *m/o/fado*; *s/u/jeira*. No caso do /e/ e /è/, fonemas distintos na posição tônica, há uma perda da função distintiva na posição pretônica, o que, na Fonologia, se chama Processo de Neutralização. Assim, /e/ e /ò/, nesta segunda posição, podem ser produzidos abertos ou fechados sem que isso altere o significado das palavras. Exemplos clássicos desse processo são as pronúncias regionais do Brasil: “e” e “o” fechados em palavras como “oferenda”, nas regiões Sul e Sudeste, e pronunciadas abertas nas regiões Norte e Nordeste.

As vogais, quando estão na posição tônica, mantêm a distinção de vogais abertas e vogais fechadas. Neste caso, teremos uma letra que pode representar dois fonemas, como exemplificado no Quadro 12.

As vogais podem, ainda, segundo Mattoso (1977), ser reduzidas a três fonemas: “em posição final absoluta, a série anterior ou palatal apresenta-se reduzida a uma única vogal [i], grafada *e*; e a série posterior ou velar também a uma só vogal [u], escrita *o*”. Os exemplos abaixo comprovam essa possibilidade:

Quadro 13 - Exemplos de vogais em posição final absoluta

Vogais em posição final
1 - casa /a/
2 - leite /i/
3 - cáqui /i/
4 - rato /u/
5 - fécula /u/

Fonte: Simões (2006, p.26)

No que se refere à nasalização das vogais, por envolver sílabas travadas (quando há elemento consonantal em posição de coda silábica – CVC), vogais nasais e ditongos rever a redação, não está claro) é um dos aspectos mais complexos do português. Roberto (2016) fez a seguinte observação em relação a essa complexidade:

A nasalização é ponto polêmico nos estudos fonético-fonológicos. Há quem postule haver vogais nasais (interpretação monofonêmica), conforme o que ampliaria o quadro vocálico em mais de cinco fonemas (já que as vogais /ɛ/ e /ɔ/ não tem correspondência nasal). Outros aceitam o postulado de Câmara Jr. quanto à existência de um arquifonema em posição de coda silábica (interpretação bifonêmica), que nasaliza a vogal e não se realiza foneticamente (ROBERTO, 2016, p.65).

Não vamos realizar um estudo aprofundado das teorias da nasalização neste estudo, pois nosso maior interesse é verificarmos em um contexto prático em sala de aula a dificuldade de aprendizagem da nasalização. No entanto não podemos deixar de mencionar aspectos fundamentais do tema.

Para Mattoso (1970) há vogais nasais e há vogais nasaladas no português do Brasil e não há equivalência entre as duas emissões nasais. As vogais nasaladas “não funcionam para distinguir formas, e não é, portanto, de natureza fonológica.” Mattoso (1970, p.26), para exemplificar as vogais nasaladas, citou as palavras “ano”, “cimo”, “uma”, “tema”. Nessas ocorrências houve uma pronúncia levemente nasal da primeira vogal, “em que o falante tende a antecipar o abaixamento do véu palatino, necessário à emissão da consoante na sílaba seguinte, e emite já nasalada a vogal precedente.” De forma diferente, conforme o autor, acontece com as palavras “junta”, oposto, à “juta”, ou “cinto”, oposto, a “cito”, ou “lenda”, oposto, à “leda”, e assim por diante. Nessas ocorrências, as vogais nasais ficam entendidas como um grupo de dois fonemas, que se combinam na sílaba - vogal e elemento nasal. Segundo Mattoso,

A nasalidade pura da vogal não existe, aliás, fonologicamente, porque por meio dela não se cria oposição em português entre vogal pura envolvida de nasalidade e vogal seguida de consoante nasal posvocálica. Em face de tudo isso, é preferível partir do arquifonema nasal /N/ como o fato estrutural básico, que acarreta, como traço acompanhante, a ressonância nasal da vogal (MATTOSO, 1977, p.34).

Assim, para Mattoso Câmara, a oposição entre as palavras, “campo” e “capo”, “brando” e “brado” não se faz entre vogal oral versus vogal nasal, pois ele argumenta que as vogais nasais do português consistem da combinação de uma vogal oral com o arquifonema nasal /N/. De acordo com esse posicionamento, as vogais nasais [ĩ,ẽ,ã,õ,ũ] devem ser representadas foneticamente como /iN, eN, aN, oN, uN/. Dessa maneira, adotando o princípio de sílaba livre e sílaba travada, podemos considerar a palavra “campo”, por exemplo, um grupo de vogal oral + arquifonema nasal /N/, produto da neutralização de /m/ e /n/ quando posvocálicos na mesma sílaba; está faltando um verbo aqui diferentemente na palavra “capo”, ca - sílaba livre. O referido autor conclui a explicação do critério adotado com estas palavras: “A nasalidade pura da vogal não existe, aliás, fonologicamente, porque por meio dela não se cria contraste distintivo com a vogal seguida de consoante nasal” (MATTOSO, 1977, p. 35).

Roberto (2016), na esteira de Mattoso e dentre outros autores, aponta a diferença entre os conceitos de nasalização e nasalidade. Para a autora, a nasalização ocorre na distinção entre vogais nasais das vogais orais, “o que se pode constatar por meio de pares mínimos, tais como *pão/pau, ventar/vetar, tinto/Tito, contar/cotar, junta/juta*”. Em todas essas ocorrências, “as chamadas vogais nasais manifestam-se em todas as variedades sociolinguísticas do português brasileiro em sílabas tônicas, pretônicas ou postônicas.” (ROBERTO, 2016, p.51)

No entanto, quando algumas vogais podem se realizar como nasalizadas em alguma variedade linguística, por exemplo: *c[a]neta/c[ẽ]neta, j[a]nela/j[ẽ]nela, b[a]nana/b[ẽ]nana*, esses casos configuram nasalidade, pois na substituição da vogal nasalizada por uma oral e vice-versa não houve alteração do sentido da palavra.

Para Callou (2012), há vogais orais e vogais que são realizadas com ressonância nasal. Duas situações são possíveis: a(na) primeira, há nasalidade puramente fonética que ocorre quando a pronúncia nasalizada da vogal se encontra seguida de consoante nasal (ano, tema, cana etc.), tem certeza que Callou deu esses exemplos? a segunda, ocorre uma nasalização que se opõe distintivamente à não nasalização, de caráter fonológico, como ocorrem em palavras tais como *lenda* (que se opõe a *Leda*); *junta* (que se opõe a *juta*); *cinto* (que se opõe a *cito*) etc. Essas duplas são chamadas de “pares mínimos” (têm praticamente os mesmos segmentos fonéticos, sendo a única diferença o traço oral ou o nasal); ressalte-se que nem toda palavra com vogal nasal tem seu par mínimo. Em um par mínimo, a sílaba tônica também pode se alterar: *manhã/manha*. Perceber essas diferenças pode ajudar na aprendizagem do registro da nasalidade vocálica.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 80), “aprender a representar a nasalização das vogais e dos ditongos nasais na escrita é um dos problemas mais sérios para quem está se iniciando nas convenções da língua escrita”. De fato, os alunos apresentam enormes dificuldades em representar a nasalização das vogais nas palavras escritas. Além dessas dificuldades, quando identificam que a sílaba é nasal não sabem utilizar a letra correta (m ou n) ou sinal (~) para marcar o som nasal. Simões (2006, p. 26), “mediante essas afirmações”, considera ser possível “[...] perceber que muitas confusões detectadas durante o processo do aprendizado da escrita são consequência da inobservância da realidade oral da língua, dado que a língua falada não pode ser fielmente representada pela escrita”.

De fato, os alunos apresentam enormes dificuldades em representar a nasalidade das vogais nas palavras escritas. Além dessas dificuldades, quando identificam que a sílaba é nasal não sabem utilizar a letra correta (m ou n).

Podemos resumir, afirmando que as maiores dificuldades da nasalização estão relacionadas às:

1. Omissão do marcador de nasalização: o aluno escreve a palavra sem representar o marcador de nasalização, por exemplo: “brinquedo” por “briquedo”;
2. substituição do marcador de nasalização por outro: o aluno escreve a palavra substituindo os marcadores de nasalização na escrita da palavra, como trocar o marcador til (~) pela letra “n” ou “m”, por exemplo: “tobogã” por “tobogam”;
3. emprego de mais de um marcador de nasalização: ao escrever a palavra, o aprendiz representa a nasalização através de dois marcadores, por exemplo: “gostam” por “gostoãm”;
4. substituições não autorizadas à nasalização: o aluno percebe a presença de um som diferente na sílaba, no caso a nasalização, mas o representa por outra letra que não as consoantes nasais m ou n, por exemplo: “vendo” por “verdo”;
5. alterações nas palavras: no ato da escrita, ocorrem omissões, inversões, substituições e/ou adições de letra(s) na palavra, prejudicando o entendimento da palavra ditada, por exemplo, “vendedora” por “vendetorar”.

Diante dessas várias possibilidades para marcar a nasalização, Mendonça (2005) esclarece que a criança oscila entre duas hipóteses: não marcar a nasalidade e marcar a nasalidade transgredindo o sistema ortográfico.

Nos casos em que ela simplifica a estrutura silábica para CV, não significa necessariamente que ela não percebe a nasalidade, mas também que a marcação somente da vogal oral pode dá conta de representar a nasalidade baseado no fato das relações não unívocas existentes na língua portuguesa. Não temos como comprovar se uma hipótese ou outra é a correta, pois a ciência ainda não oferece recursos para acessar o processamento mental da

criança; grande número de trocas do m pelo n e vice-versa, acontece dentro da palavra e diante de consoantes, onde se aplica a regra ortográfica que se escreve m diante de p e b, mostrando a falta de clareza para a criança de como e quando aplicar a regra ortográfica (MENDONÇA, 2005, p.45)

É perceptível a problemática da nasalidade nas palavras escritas nas produções dos alunos durante os primeiros anos de alfabetização, nos primeiros anos do Ensino Fundamental II e que se estende ao Ensino Médio. Morais (2010), com posicionamento semelhante ao de outros autores citados, considera que a escrita das vogais nasais e dos ditongos nasais constitui uma grande dificuldade para os alunos, devido à existência de cinco modos de “marcar” a nasalidade: 1. Usando o M em posição final de sílaba, por exemplo: “bambu”. 2. Usando o N em posição final de sílaba, como em “banda”. 3. Usando o til, exemplo: “manhã”. 4. Usando o dígrafo NH (devido à nasalização da vogal anterior ao dígrafo e o NH não é pronunciado, por exemplos: “minha” e “galinha” são pronunciadas de fato como /mã/ e galã/, em diferentes regiões do Brasil. 5. Há ocorrências de nasalização denominado “por contiguidade”, pois a sílaba seguinte já começa com uma consoante nasal, por exemplo: “cama”, “cana”. Todas essas possibilidades podem levar o aluno a escolher uma alternativa que não é permitida dentro do sistema ortográfico de nossa língua.

Mesmo com essa vasta alternativa que o usuário da língua se depara ao escrever, Morais (2010) considera que há regras definidas para marcar a nasalização em português que podem perfeitamente ajudar o aluno a compreender cedo, sobretudo se a escola o ajudar. Ele cita algumas dessas regras: palavras terminadas em /ã/ se escrevem com til; as palavras terminadas em /êi/ - como “jovem” e “também” – se escrevem sempre com M, etc.

Portanto, é importante que os professores elaborem seus planos de aulas focados em regras a partir das reais necessidades dos alunos. Compreender que os desvios revelam hipóteses que o aluno se apoia para tentar escrever que é dito e o que é escutado.

Carraher (1985) classifica diferentes classes hipotéticas de erros ortográficos durante a aprendizagem da leitura e da escrita. Para compreender o sistema de escrita alfabético, o aprendiz deve transpor diversos obstáculos. Inicialmente, ele compreende as regras mais básicas de correspondência letra-som, no entanto para se apropriar da ortografia terá que compreender vários fenômenos linguísticos da língua oral e escrita.

Ela considera que a nasalização deve ser trabalhada como uma regra relativamente simples, desta feita no que se refere ao uso do m e do n: “antes de p e b só é permitido o uso da letra m para nasalizar a vogal antecedente”. Já se estiver no final, teremos a predominância do uso do m (com poucas exceções). Além dessas regras, a nasalização pode ser marcada por

um til. Apesar da complexidade, as regras são passíveis de serem ensinadas a partir do contexto assumidas pela sílaba nasal na palavra.

Em relação à ausência de nasalização, Carraher (1985) explica que há uma discussão muito acirrada entre os linguistas envolvendo a natureza da distinção entre as vogais nasalizadas e suas similares não nasalizadas. Alguns linguistas veem a nasalização como um traço distintivo que diferencia um par mínimo, conforme anteriormente explicado: fã e fá, pau e pão, mau e mão etc. No entanto, há diferença entre a pronúncia pernambucana e mineira, como nas palavras janela, caminhão e outras, em que o n nasaliza a vogal precedente [ʒa'nela] e o m também nasaliza a vogal precedente [kãmi'Nâw] nas falas pernambucana e mineira, sem que estas formem um par mínimo, conforme também já explicado. Por outro lado, os cariocas não costumam nasalizar as referidas vogais e pronunciam [ʒa'nela] e [kami'Nâw]. Esse fenômeno linguístico pode influenciar a escrita ortográfica das crianças, pois as crianças pernambucanas e mineiras dizem [bã'nãna], por exemplo, e, durante o processo de escrita, a professora ensina a sequência ba e na como [na].

Nóbrega (2016) considera que os desvios ortográficos podem revelar uma hipótese baseada em regras aplicadas a contextos em que ela não é admissível, denominada de hipercorreção. Ela cita exemplos do uso dos grafemas M ou N em final de sílaba no interior de uma palavra indicam a nasalidade da vogal anterior. Se um aluno escreve uma lista de frutas, “melano”, “mamano” e “limano”, para melão, mamão e limão: “o desvio revela que ele ainda não se deu conta de que os índices de nasalização M ou N só são possíveis quando a sílaba seguinte iniciar-se por consoante”. (NÓBREGA, 2016, p. 127).

Nóbrega (2016) recomenda alguns procedimentos importantes para o professor observar ao ensinar regras ortográficas: 1. Classificar o tipo de fonema representado pelo grafema que foi empregado incorretamente. 2. Localizar a posição do grafema empregado incorretamente na palavra: se está no início, no fim ou em seu interior. 3. Deslocar a atenção para o tipo de sílaba em que ocorreu o desvio. É uma sílaba canônica ou é uma sílaba não canônica? Pois as vogais átonas podem sofrer variação linguística. Então podemos inferir se o desvio foi devido a:

1. interferência de variedade linguística falado pelos alunos; ou
2. dificuldades para analisar a estrutura interna das sílabas complexas.

Deduzir as hipóteses dos desvios é muito importante para entender a tentativa que o aluno percorreu para escrever determinada palavra. Segundo Cagliari (2010, p. 82), as escolhas dos alunos “são perfeitamente de acordo com as possibilidades de uso do sistema de escrita”. Um exemplo, dado pelo autor, é o fato de que, para escrever a palavra *casa*, os

alunos poderão escrever *caza*, mas dificilmente *atque* e seria inaceitável se elas escrevessem *cama* em vez de *caza*. Diante disso, podemos perceber que as crianças conhecem as relações entre letra e som, entretanto não têm o domínio pleno das normas ortográficas da nossa língua.

Compreender que os desvios fazem parte do processo de apropriação da escrita nos primeiros anos escolares é um processo natural de aprendizagem, no entanto a alta incidência desses desvios não pode ser considerada normal em séries mais avançadas. Portanto os professores devem ficar atentos aos desvios ortográficos, eles revelam o ponto inicial para a intervenção em sala de aula e são os norteadores para os professores delimitarem seus conteúdos. No entanto, a realidade observada nas práticas pedagógicas é bem diferente, a grande maioria dos professores lida com os desvios para discriminar os alunos que não dominam as regras ortográficas e não fazem uma intervenção significativa para que eles reconheçam suas fragilidades e aprendam que há regras determinadas e que são passíveis de serem aprendidas.

No Quadro 14, há uma descrição detalhada das vogais orais e nasais, com exceção dos ditongos.

Quadro 14 – As vogais e suas respectivas abordagens

Símbolo ortográfico	Símbolo fonético	Transcrição e pronúncia: informações essenciais	Informações complementares	
a	A	[a]	Em posição tônica (ga-to ['ga.tu]), posição átona pretônica (a-bri-go [a'bri.gu]) ou postônica medial (sá-ba-du ['sa.ba.du]).	Exceção: casos em que a letra 'a' ocorra antes das consoantes 'm' ou 'n' (ver a seguir os casos de 'am' e 'an').
	a	[ɐ]	Em posição átona final (gota ['go.tɐ]).	
	Á	[a]	Sempre (lí-lás [li'las]).	
	À	[a]	Sempre (à [a [a'ke.li)], à-que-le.	
	Ã	[ẽ]	Sempre (ir-mã [ir'mẽ]).	O símbolo [ẽ] foi escolhido para representar o nasal brasileiro da vogal 'a', ao invés de [ã], a fim de evitar eventuais equívocos, principalmente entre estrangeiros, tendo em vista que o símbolo [a] representa o som de uma vogal aberta e frontal e o [ɐ] representa o som de uma vogal entre a articulação semi-aberta e aberta, em posição central.
		[ẽ:ɔ]	Em posição átona final, em verbos, a seqüência de letras 'am' deve ser pronunciada como um ditongo nasal decrescente (fo-ram ['fo.rẽ:ɔ]).	Assim como nos ditongos nasais, ambas as vogais devem ser nasalizadas. O 'm' deve ser levemente pronunciado.
e	E	[e] ou [ɛ]	Em posição tônica, a pronúncia da letra 'e' varia arbitrariamente de acordo com as palavras, podendo ser [e] (te-ma ['te.mɛ]) ou [ɛ] (e-lo ['ɛ.lu]).	Exceção: casos em que a letra 'e' ocorra antes das consoantes 'm' ou 'n' (ver a seguir os casos de 'em' e 'en'). Devido a esta arbitrariedade no uso de [e] ou [ɛ], em caso de dúvida, é

			recomendável a consulta a um dicionário da língua portuguesa brasileira.	
	[e de [e] (me-ni-no [m'i.ni.nɔ]).	Em posição pretônica e postônica medial, a letra 'e' deve ser pronunciada como [e] (de-lí-rio [de'li.rjɔ], có-le-ra [kɔ'le.rɐ]).	Exceção: 1. casos em que a letra 'e' ocorra antes das consoantes 'm' ou 'n' (ver a seguir os casos de 'em' e 'en'); 2. a pronúncia alternativa [ɪ] pode ocorrer eventualmente, em sílabas pretônicas, como variação	
	[ɪ]	Sempre em posição átona, em final de palavra (fo-me ['fɔ.mi]).		
É	[ɛ]	Sempre (ca-fé [ka'fɛ]).	Exceção: casos em que a letra 'e' ocorra antes das consoantes 'm' ou 'n' (ver a seguir os casos de 'ém' e 'éns').	
em, en, ên	[ẽ]	Se as letras 'e' ou 'ê' forem seguidas pelas letras 'm' ou 'n', na mesma sílaba, formando as seqüências 'em', 'en' e 'ên', devem ser pronunciadas como [ẽ] (sem-pre ['sɛ.pɾi], a-ten-ção [a.tẽ'sɛ:ɔ], apên-di-ce [a'pẽ.dʒi.sɪ]).	Ao contrário do francês, nos casos de nasalização com a ocorrência de 'em', 'en', 'ên' na mesma sílaba, o 'm' e o 'n' devem ser levemente pronunciados. A pronúncia alternativa [ĩ] pode eventualmente ocorrer como variação de [ẽ], principalmente para as ocorrências de 'em' ou 'en' estabelecidas em posição pretônica (em-bo-ra [ĩ'bɔ.rɐ]).	
em, êm, ém, én	[ẽ:ɪ] ou [ẽ:ɪs]	Sempre em finais de palavras, as seqüências de letras 'em', 'êm', 'ém' e 'éns' devem ser pronunciadas como ditongos nasais decrescentes (bem [bẽ:ɪ], têm [tẽ:ɪ], tam-bém [tẽ'bẽ:ɪ], pa-ra-béns [pa.ra'bẽ:ɪs]).	Nestes casos, ambas as vogais devem ser nasalizadas. O 'm' ou 'n' finais devem ser levemente pronunciados.	
i ou í	[i]	Sempre (is-to ['is.tɔ], a-ni-mal [a.ni'ma:ɔ], ca-quí [ka'ki])	Exceção: 1. se a letra 'i' é pronunciada como semivogal [j] nos ditongos crescentes (sé-rio ['sɛ.rjɔ]); 2. casos em que a letra 'í' ocorra antes das consoantes 'm' ou 'n' (ver a seguir os casos de 'im', 'ím', 'in' e 'ín').	
i	[ĩ]	Se as letras 'i' ou 'í' forem seguidas pelas letras 'm' ou 'n', na mesma sílaba, formando as seqüências 'im', 'ím', 'in', 'ín', devem ser pronunciadas como [ĩ] (lim-po ['lĩ.pɔ], ím-pe-to ['ĩ.pe.tɔ], cin-to ['sĩ.tɔ], ín-do-le ['ĩ.do.lɪ]).	Ao contrário do francês, nos casos de nasalização com a ocorrência de 'im', 'ím', 'in', 'ín' na mesma sílaba, o 'm' e o 'n' devem ser levemente pronunciados	
o	O	[o] ou [ɔ]	Em posição tônica, a pronúncia da letra 'o' varia arbitrariamente de acordo com as palavras, podendo ser [o] (bo-lo ['bo.lɔ]) ou [ɔ] (cor-da ['kɔ.r.dɐ])	
	O	[ɔ]	Sempre em posição átona, no final de palavra (ca-lo ['ka.lɔ]).	
	Ó	[ɔ]	Sempre (pó [pɔ]).	
	om, on, ôn	[õ]	Se as letras 'o' ou 'ô' forem seguidas pelas letras 'm' ou 'n', na mesma sílaba, formando as seqüências 'om', 'on' e 'ôn', devem ser pronunciadas como [õ] (com-pra ['kõ.pɾɐ], son-da ['sõ.dɐ], re-côn-ca-vo [xe'kõ.ka.vɔ])	Ao contrário do francês, nos casos de nasalização com a ocorrência de 'om', 'on', 'ôn' na mesma sílaba, o 'm' e o 'n' devem ser levemente pronunciados.
u	u ou	[u]	Sempre (u-va ['u.vɐ], ca-jú [ka'ʒu]).	Exceção: 1. se a letra 'u' é pronunciada

ú			como semivogal [w] nos ditongos crescentes (qua-dra ['kwa.drɐ]); 2. casos em que a letra 'u' ocorra antes das consoantes 'm' ou 'n' (ver a seguir os casos de 'um', 'úm' e 'un').
um, un, úm	[ũ]	Se for seguida na mesma sílaba pelas letras 'm' ou 'n', formando as seqüências de letras 'um', 'úm', 'un', a letra [u] deve ser pronunciada como [ũ] (co-mum [ko'mũ], as-sun-to [a'sũ.tɔ], cúm-pli-ce ['kũ.pli.si]).	Ao contrário do francês, neste caso de nasalização com a ocorrência de 'um', 'un', 'úm', o 'm' e 'n' devem ser levemente pronunciados.

Fonte: parte parcial do artigo publicado na revista Opus, vol. 13, número 2, de dezembro de 2007

Esse quadro pode ser um instrumento muito útil para entendermos as várias possibilidades de manifestação das vogais. O aluno, ao compreender as várias nuances dos fonemas, poderá ter uma postura mais investigativa e curiosa, portanto demonstrará mais cuidado ao escrever.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, objetivamos descrever as intervenções realizadas em sala de aula. Conforme já mencionado, as atividades foram elaboradas e aplicadas aos alunos do 6º ano de uma escola pública estadual de Rio Branco-AC. A finalidade foi a de proporcionar-lhes possibilidades de descoberta da regularidade, sistematização e aplicação em produções textuais de determinada regra ortográfica relativa ao uso de m e n.

Na seção 4.1, apresentamos a perspectiva de trabalho que parte do ensino reflexivo e descrevemos a metodologia estabelecida para o desenvolvimento das atividades. Na seção 4.2, relatamos o passo a passo das atividades, com exemplos de produções realizadas por alunos na sala de aula. Para encerrarmos nossas atividades com a turma, na seção 4.3, realizamos a atividade de reescrita do gênero *classificados*.

4.1 Metodologia

Tivemos a preocupação de adotar uma metodologia que se aproximasse dos princípios fundamentais dos documentos oficiais relativos ao ensino da Língua Portuguesa e das ideias dos autores contemporâneos. Entre os autores, apesar de não termos seguido fielmente sua proposta, nos subsidiamos em Schneuwly e Dolz (2004), que propõem um ensino a partir de gênero textual por meio de uma sequência didática. Acreditamos que a metodologia sugerida por eles é bastante significativa, pois eles partem inicialmente da apresentação da situação, detalhando a situação de interlocução que será realizada por meio do gênero selecionado. Logo em seguida, propõem a produção de um texto inicial que servirá para os devidos encaminhamentos. A produção inicial, proposta por eles, tem a função de fazer um levantamento das principais dificuldades e, a partir disso, elaborar módulos de atividades diversificadas, os quais contemplarão os diversos elementos constituintes do gênero abordado e que ainda não foram sistematizados pelos alunos e, por último, é finalizada com outra produção, quando o aluno poderá incorporar os conhecimentos adquiridos nos módulos.:

Partindo desses pressupostos e do que já relatamos, no capítulo 2, de que o ensino da ortografia deve estar vinculado a um contexto de letramento próximo aos alunos, iniciamos nossas atividades com a produção do gênero *classificados* e, a partir disso, identificamos e analisamos os desvios ortográficos relativos à nasalidade.

Ao concluirmos o diagnóstico do desempenho dos alunos por meio das produções textuais do gênero *classificados* no que concerne à ortografia, a próxima etapa foi selecionar

quais aspectos ortográficos seriam estudados. A dúvida que tínhamos era que ponto de partida adotar para iniciar atividades de intervenção, uma vez que o diagnóstico identificou ocorrências de desvios variados, relacionados a diferentes processos. Ciente da impossibilidade de trabalhar todos os desvios e processos correspondentes, tomamos a decisão de focalizar apenas um deles. Assim, levando em consideração a série em que os alunos se situavam e a carga de 20 horas para desenvolvermos o trabalho, decidimos direcionar a intervenção para, entre as várias regras contextuais, uma em especial, o uso do “m” e do “n” com a função de nasalização da vogal antecedente. Escrever palavras corretamente com “m” e “n” não exige memória, apenas exige observação da posição do grafema na palavra e dos grafemas que as antecedem ou vêm depois delas.

Antes de iniciar, é importante que expliquemos que as atividades propostas neste trabalho partem do ensino reflexivo por meio da aprendizagem por descoberta. O uso do “m” e do “n” orienta-se por uma regularidade, portanto nosso objetivo é que os alunos observem, cheguem a conclusões e formulem regras que orientem o uso. Segundo Nóbrega (2013) e Schneuwly e Dolz (2004), as atividades por descoberta são mais eficientes quando realizadas em dupla ou em pequenos grupos. É a negociação com o colega para categorizar, analisar e classificar cada item que favorece o desenvolvimento da metalinguagem para retratar os fatos observados e, após as descobertas, os alunos saberem aplicar o conhecimento adquirido em situações de maiores complexidades, como nas produções textuais. Ainda segundo Nóbrega (2013), mesmo que os alunos tenham conseguido verbalizar uma regra descritiva de um determinado conteúdo, tal fato “não garante que o aluno resolva suas dificuldades em relação a esses conteúdos e não erre mais”. Haverá necessidade de exercícios para “assimilar as regras recém-descobertas”. Nessa fase, denominada de sistematização por Nóbrega (2013), é imprescindível que o aluno detenha várias possibilidades de aplicar e avaliar sua aprendizagem. A quantidade de atividades deve responder às necessidades dos alunos. Para a autora, mesmo somando o conhecimento de uma regra descritiva com a aplicação dessa regra nos exercícios sistemáticos cotidianos, ainda não se garante que o aluno em uma situação de produção textual seja capaz de aplicá-las, “é preciso ensiná-las a aplicar os conteúdos estudados em situações complexas, isto é, nas operações de produção de textos” (NÓBREGA, 2013).

Seguindo essas orientações, elaboramos atividades que proporcionassem aos alunos descoberta da regularidade, sistematização e aplicação em produções textuais. Como descrevemos a seguir, nossa proposta de planejamento inclui vários momentos sucessivos de atividades.

a) Primeiro momento – Sondagem prévia do conteúdo a ser estudado e descoberta da regularidade do uso do “m” e do “n”.

Na 1ª atividade, foi o momento de investigação do que os alunos sabiam do conteúdo a ser ministrado, o uso do “m” e do “n” para nasalizar a vogal anterior. Embora tenha ocorrido um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos anteriormente, ele foi concebido para detectar os desvios em geral. Neste momento, nossa atuação voltou-se para o uso do “m” e do “n” especificamente.

Na 2ª atividade, os alunos foram orientados a formular uma regra para o uso do “m” e do “n”, a partir de uma relação de palavras.

Na 3ª atividade, após os alunos formularem oralmente a regra do uso do “m” e do “n”, eles formularam, por escrito, a regra contextual.

b) Segundo momento – Sistematização da regra estudada

Na 1ª atividade, os alunos preencheram palavras cruzadas; tivemos a intenção de verificar se os alunos haviam aprendido a regra.

Na 2ª atividade, os alunos reescreveram as palavras que erraram nas palavras cruzadas.

Na 3ª atividade, os alunos receberam frases com palavras escritas com “m” e “n” incorretamente para que eles as identificassem e as reescrevessem.

Na 4ª atividade, foi desenvolvida a reescrita das palavras que foram grafadas incorretamente, após a correção da atividade anterior.

c) Terceiro momento – Uso efetivo das regras em produções textuais

Na 1ª atividade, os alunos produziram anúncios publicitários contendo seis palavras, escritas com “m” e/ou “n” com a função de nasalização.

Na 2ª atividade, houve reescrita dos anúncios com auxílio de dicionários.

Na 3ª atividade, os alunos receberam placas publicitárias contendo desvios ortográficos para serem identificados e explicar os motivos para tais desvios.

Na 4ª atividade, houve reescrita dos textos produzidos.

d) Quarto momento – Atividade de pesquisa

Na 1ª atividade, os alunos foram convidados a pesquisarem e a fotografarem placas publicitárias com desvios ortográficos em frente aos comércios e aos domicílios em seus bairros.

Na 2ª atividade, os alunos em grupos receberam cópias das placas coletadas na comunidade para identificarem e refletirem sobre os desvios encontrados. Por último, os alunos as reescreveram.

Apresentamos, a seguir, o cronograma das atividades

Quadro 15 - Cronograma das atividades desenvolvidas em sala de aula

1º momento	Atividades de sondagem prévia do conteúdo e descoberta da regularidade	Agosto a dezembro 20h/aula
2º momento	Atividades de sistematização da regularidade	
3º momento	Atividades de aplicação da regularidade em produções textuais	
4º momento	Atividades de pesquisa em campo	
5º momento	Reescrita da produção inicial	

4.2 Relato das atividades desenvolvidas em sala de aula

Nesta seção, faremos uma descrição das atividades realizadas em sala de aula. Durante a realização da pesquisa muitas observações foram essenciais para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos e o maior desafio que enfrentamos foi devido à heterogeneidade de conhecimento entre eles. Poucos alunos demonstraram conhecimento adequado do complexo sistema alfabético-ortográfico da nossa língua e muitos demonstraram níveis rudimentar e elementar da escrita.

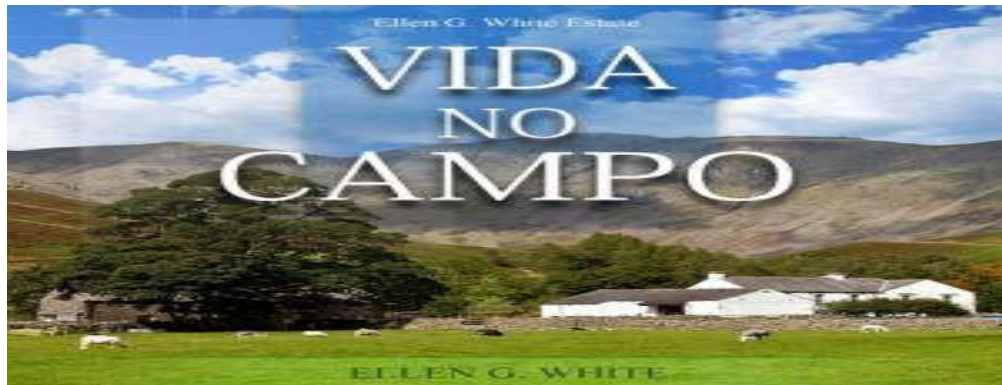
Devido a uma carga horária pequena para desenvolvermos nossas atividades, não planejamos intervenções individuais, mesmo sabendo que havia necessidade de atuação individualizada. Diante dessa situação, optamos por desenvolver atividades que atendessem as necessidades da maioria dos alunos em sala de aula.

Para iniciarmos nossas atividades, realizamos, conforme descrito na metodologia, uma sondagem prévia do que os alunos compreendiam acerca da regra ortográfica relativa ao “m” e do “n”, posicionadas diante das consoantes “p” e “b”, como descrita a seguir:

a) Primeiro momento - Sondagem prévia do conteúdo a ser estudado e descoberta da regularidade.

1ª atividade: Projetamos duas figuras na lousa e solicitamos que os alunos fizessem a leitura dos textos delas.

Figura 14 - Atividade de Leitura I



Fonte: <https://goo.gl/KNxjB5>

Figura 15 - Atividade de Leitura II



Fonte: <https://goo.gl/MpwHdu>

Após a leitura, pedimos que comparassem o som das palavras “campo” e “cansaço” e perguntamos:

- 1) se os segmentos “cam” e “can” possuíam diferenças na pronúncia. Todos responderam negativamente.

- 2) se alguém saberia explicar a diferença do uso do “m” e do “n”. Somente dois alunos souberam responder.

Após essa introdução ao assunto, perguntamos a eles se poderiam tirar uma conclusão do uso do “m” antes das letras “b” e “p” e “n” antes das demais letras. A próxima atividade foi elaborada para que eles elaborassem uma regra para o uso do “m” e do “n”.

2ª atividade - A partir dessa discussão, distribuímos aos alunos uma relação de palavras em uma folha, como a seguir, e solicitamos que as separassem em duas colunas, uma com palavras escritas com o “m” e, na outra, palavras escritas com “n”.

Figura 16 - Atividade realizada por um aluno

LEIA AS SEQUINTES PALAVRAS

SINCERO – CONVITE – POMBA – CINTO – BOMBA – CANTOR – COMPUTADOR – LIMPO – BAMBU – EMPADA – PONTO – EMPREGADO – SAMBA – BANCO – PINGO – ENDEREÇO – SENTADO – EMPRESÁRIO – INTERNACIONAL – BOMBEIRO – COMPRAS – HERANÇA – CANSADO – BANDO – FANTASIA
--

Escreva as palavras acima em duas colunas:

Palavras com M	Palavras com N
Pomba	Sincero
Bomba	Convite
Computador	Cinto
Limpo	Cantor
Bambu	Ponto
Empada	Banco
Empregado	Pingo
Damba	Endereço
Empresario	Sentado
Bombeiro	Internacional
Compras	Herança
Compras	Cansado
	Bando
	Fantasia

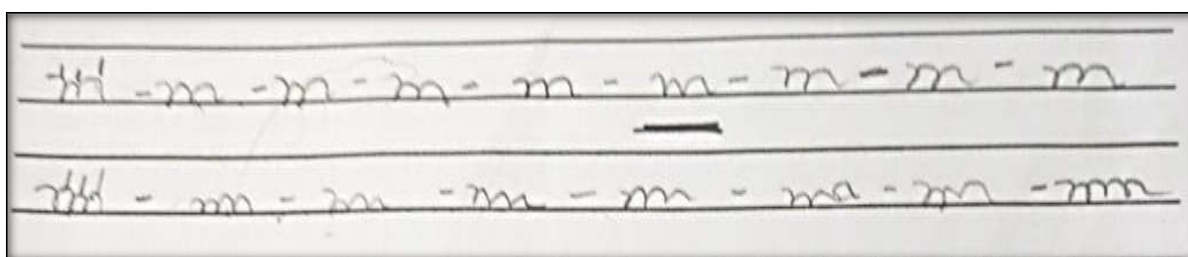
O desempenho da grande parte dos alunos foi satisfatório ao realizar a atividade. No exemplo da Figura 16, percebemos que o aluno separou adequadamente as palavras nas devidas colunas, no entanto, demonstrou desconhecimento de traços da letra “m”, nas palavras “empresário”, “compras”, “empada”. Além desse aluno, mais dois apresentaram a mesma dificuldade, como demonstramos no próximo quadro:

Quadro 16 - Resultado do desempenho individualizado por aluno

Aluno	Desempenho
1.	Não houve desvios
	Escreveu banco e bando na coluna do “m”
3.	Não houve desvios
4.	Não houve desvios
5.	Não houve desvios
6.	
7.	Não houve desvios
8.	Não houve desvios
9.	Não houve desvios
10.	Não houve desvios
11.	Não houve desvios
12.	Não houve desvios
13.	Não houve desvios
14.	Não houve desvios
15.	Apresentou dificuldade em escrever a letra “m” legível
16.	Não houve desvios
17.	Não houve desvios
18.	Não houve desvios
19.	Apresentou dificuldade em escrever a letra “m” legível
20.	Não houve desvios
21.	Não houve desvios
22.	Não houve desvios
23.	Não houve desvios
24.	Não houve desvios
25.	Não houve desvios
26.	Apresentou dificuldade em escrever a letra “m” legível
27.	Não houve desvios
28.	Não houve desvios

Conforme o Quadro 16, a grande maioria dos alunos desenvolveu a atividade eficazmente, com exceção do aluno 2, que escreveu duas palavras ‘banco’ e ‘bando’, em coluna errada, e dos alunos 15, 19 e 26, que apresentaram dificuldades em representar graficamente a letra “m”. Diante dessas dificuldades, solicitamos aos alunos que as reescrevessem. No entanto, mesmo com a explicação dada a eles, acerca do traçado da referida letra, os três continuaram com a mesma dificuldade. Na Figura 17 a seguir, exemplificamos a dificuldade de um dos alunos em compreender o traçar da letra “m”.

Figura 17 - Reescrita da letra “m” por um aluno



Observamos, portanto, que é necessário que haja intervenções direcionadas aos aspectos gráficos das letras, pois o fato de os alunos estarem cursando as séries do Ensino Fundamental II não se constitui em regra determinante de que todos dominem tal habilidade.

3ª atividade - Depois que os alunos, individualmente, preencheram as duas colunas, solicitamos que formulassem uma regra, a partir de observação das palavras, para o uso da letra “m” e da letra “n” no meio das palavras com som nasal. Como já haviam ocorrido discussões acerca da regra do uso do “m” e do “n”, alguns alunos não revelaram grandes dificuldades em apresentar a regra oralmente. No entanto, percebemos que alguns não conseguiram estabelecer uma regra. Diante disso, escrevemos na lousa mais palavras nasalizadas e explicamos detalhadamente cada situação do uso do “m” e do uso “n”, para que todos compreendessem. Após esses esclarecimentos, os alunos presentes na sala receberam o comando de relatar por escrito o que não sabiam a respeito da regra do “m” e do “n” e o que aprenderam, conforme a seguir:

Figura 18 - Relato escrito da regra do uso do “m” e do “n” por um aluno

USO DO M E N ANTES DE CONSOANTES	
Não sabia	Aprendi
Eu não sabia a regra do m e do N.	Agora eu sei a regra de M e de N que um pouco mais sei. Sei que usamos o <u>M</u> antes de <u>B</u> e do <u>P</u> , e o <u>N</u> antes das consoantes.

No exemplo da Figura 18, o aluno conseguiu apresentar um texto coerente da regra, no entanto, muitos alunos apresentaram dificuldades em relatar a regra do uso do “m” e do “n”.

Vejamos o desempenho individualizado dos alunos no Quadro 17:

Quadro 17- Desempenho individualizado da regra do “m” e do “n” por escrito

Aluno	Evidências	Formulação da regra por escrito		
		adequada	parcialmente	inadequada
1.	“eu aprendi que o m é depois do b e o n é depois do p”.			x
2.	Faltou à aula			
3.	“sei poque tem a regra.”			x
4.	“eu não sabia por que o m era antes do b”.		x	
5.	“eu não sabia que nos pode coloca o neni depois do B e D i eu apredi coloca m e n nas palavras sertas agora por que eu não sabia coloca o n e m nas palavras eu sabia erado mas agora eu sei mais e muito bom faze as palavras boa eu não sabia coloca as palavras m e n a gora eu sei”			x
6.	Faltou à aula			
7.	Faltou à aula			
8.	“antes do p e b vem M e as três perninhas do M”.		x	
9.	“Agora eu sei a regra do M e do N so um pouco mais sei. Sei que usamos o M antes B e do P, e o N antes das consoantes.	x		
10.	“Eu aprendi que o n e m antes de consoante vem sempre antes”.			x
11.	“eu aprendi que o m antes do p e B”.		x	
12.	Não realizou a atividade			
13.	“Eu não sabia que m era antes do B e que agente usava o p e b e era antes de todas as consoantes”.			x
14.	Faltou à aula			
15.	“hoje eu aprendi que antes do p e B vinha o M”.		x	
16.	“agora eu aprendi que antes do P e B vem m e n e usado so nas consoantes como: ponte banco e com m: pomba bambu”.		x	
17.	“eu aprendim que M vem antes do P – B e que o a nosar lábios e cer meche quando fala do N e que a nosar lábio fecha quandor fala do M”.			x
18.	“eu aprendi que temos que usar o m antes de B e n antes das vogais e aprendi a identificar as letras com o som labial”.			x
19.	“Eu não sabia que quando fechamos a nossa boca usamos M, já quado não fechamos a Boca é N. Exemplo: M é Bombom e com N continuar”.	x		
20.	“n eu já sabia que era depois de consoante”.			x
21.	“Eu aprendi o porque do M antes do B e P. agente quando fala alguma palavra m tocamos a boca, e com n não tocamos”.	x		
22.	“sei que usamos o M antes do B e do P, e o N antes das consoantes”.		x	
23.	“Eu aprendi que para usar o m só se usar antes do P e B porque são consoantes labiais”.		x	
24.	“o N vem antes das consoantes”.		x	
25.	Faltou à aula			
26.	“O M so tem antes do P B isso eu não sabia. e o N só antes de qualquer letra”.		x	
27.	“Eu aprendi que o M e usado antes do B e do P. E o N e usado com as outras consoantes”.	x		
28.	“agora eu aprendi a uso o m e n o m antes do P e do B e o n nas consoantes agora apredi a uso o m e n. porque e uma regra”.		x	

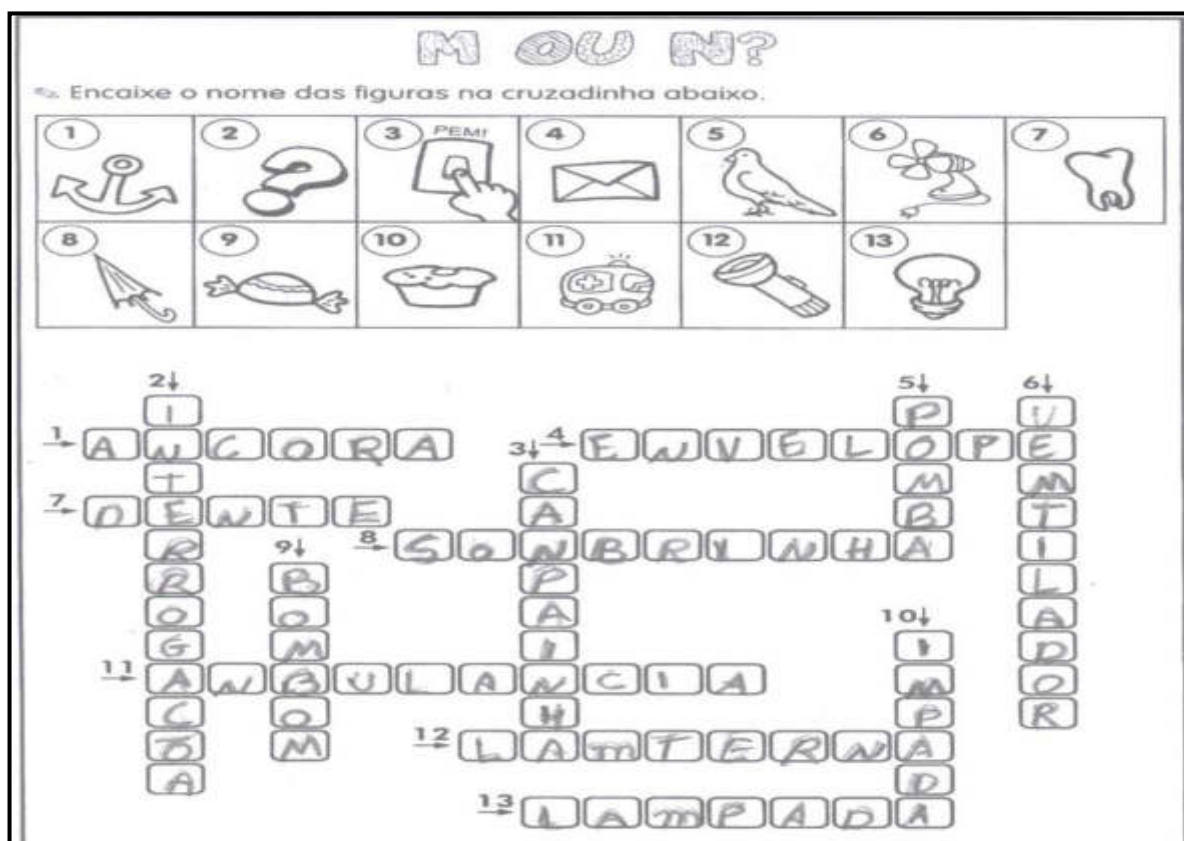
Observamos, pelas respostas dos alunos, que três alunos conseguiram desenvolver um raciocínio coerente da regra, onze alunos se limitaram a descrever a regra do uso do “m” e não conseguiram descrever por completo a regra do “n” e oito alunos demonstraram desconhecimento total da regra. Por meio dessa atividade, constatamos que a aprendizagem de um determinado conteúdo, mesmo que consideramos fácil, como o uso do “m” e do “n”, apresenta grau de dificuldade enorme para determinados alunos, aqui foram oito alunos. As respostas revelam que eles não têm noção do que seja antes e depois das letras e menos ainda o que significa consoantes. Isso significa que a repetição da regra não garante a compreensão dos conceitos das palavras.

b) Segundo momento – Sistematização da regularidade.

Ao constatarmos que havia alunos com compreensão aquém do esperado, iniciamos as atividades de baixa complexidade do uso da regra.

1ª atividade – Os alunos receberam um exemplar de palavras cruzadas para preencherem adequadamente, como segue:

Figura 19 – Palavras cruzadas realizadas por um aluno



Na atividade, os alunos acertaram a escrita de grande parte das palavras, no entanto, alguns erraram uma palavra ou outra. O aluno que realizou a lição, exemplificada na Figura 19, demonstrou desconhecimento da regra, pois ele escreveu incorretamente cinco palavras de um total de treze.

Na aula seguinte, entregamos a lição corrigida para cada aluno e iniciamos a correção na lousa, explicando o uso correto do “m” e do “n” nas palavras. Considerando que os alunos tinham entendido, solicitamos que eles reescrevessem as palavras que tinham errado em uma relação que entregamos a eles, conforme a atividade seguinte.

2ª atividade – Reescrita das palavras escritas com desvios nas palavras cruzadas. Pelo exemplo a seguir, percebemos que alguns alunos não se apropriaram do conhecimento, mesmo após as explicações e correções dos exercícios, portanto, evidenciando que o ensino da ortografia não se dá pela apropriação de regras ou exercício de fixação. É necessário um tempo para se apropriar da escrita que pode diferenciar de aluno para aluno.

Figura 20 - Reescrita das palavras cruzadas por um aluno

Atividades de reescrita			
1. Cruzadinha			
1	ÂNCORA	2	INTERROGAÇÃO
3	CANPAINHIA	4	ENVELOPE
5	POMBA	6	VENTILADOR
7	DENTE	8	SOMBRIHA
9	BOMBOM	10	EMPADA
11	LANTERNA	12	ANBULANCIA
		13	LAMPARA

Percebemos que, mesmo havendo correções na lousa das palavras cruzadas, alguns alunos continuaram não percebendo os desvios feitos; por exemplo, na Figura 20, as palavras “campainha”, “ambulância” foram grafadas incorretamente, “canpainha” e “anbulância”. No Quadro 18 a seguir, temos um diagnóstico dessas duas atividades realizadas no segundo momento. Na primeira coluna do quadro, está descrito o desempenho das palavras cruzadas e, na outra, o desempenho da reescrita dos alunos.

Quadro 18 – Resultado do desempenho dos alunos relativo às palavras cruzadas e à reescrita

Aluno	Demonstrativos das palavras escritas com desvios nas palavras cruzadas	Demonstrativo das palavras escritas com desvios na reescrita das palavras cruzadas
1.	emvelope	não houve desvios
2.	faltou	
3.	emvelope	não houve desvios
4.	enpada	ponba, enpada
5.	enpada, ventilador	não houve desvios
6.	ventilador	não houve desvios
7.	lanterna	canpainha, sobrinha, enpada, lanpadas
8.	não houve desvios	Ambulância
9.	ambulancia, bonbeiro, ponbo	ambolancia, sobrinha, envelope, ventilador
10.	não houve desvios	não houve desvios
11.	não houve desvios	não houve desvios
12.	não houve desvios	não houve desvios
13.	interrogação, arbulância, canpainha, sobrinha, enpada, envelope	não houve desvios
14.	ambulancia	Pomba
15.	não houve desvios	não houve desvios
16.	lanpada	Lanpada
17.	lanpada, envelope	Lanpada
18.	não houve desvios	não houve desvios
19.	não houve desvios	não houve desvios
20.	não houve desvios	não houve desvios
21.	não houve desvios	não houve desvios
22.	não houve desvios	não houve desvios
23.	canpainha, sobrinha, lanterna, envelope	não houve desvios
24.	enpada, envelope, ponba	não houve desvios
25.	não houve desvios	não houve desvios
26.	não houve desvios	não houve desvios
27.	faltou	
28.	campaimha, ambulancia	não houve desvios

Na primeira coluna, quatorze alunos, quase a metade da turma, apresentaram algum tipo de desvio na atividade das palavras cruzadas. É importante destacar que sete alunos continuaram apresentando as mesmas dificuldades na reescrita.

Na segunda coluna, os alunos 4, 7 e 9 apresentaram maiores números de desvios na reescrita do que na primeira escrita. Foi surpreendente o fato de o aluno 8 não errar na primeira atividade, entretanto, ao reescrever as palavras fez o desvio. Isso demonstra que o processo de aprendizagem pode ser muito lento e complexo para alguns alunos e não é adquirido espontaneamente.

3ª atividade – Nesta atividade, o aluno deveria identificar a posição do “m” e do “n” empregado, incorretamente, nas palavras e reescrevê-las de forma correta. Para isso, lemos

palavra por palavra e identificamos que havia erros do uso das letras “m” e “n”. Após isso, os alunos deveriam grifar os sons que representavam sons nasais com “am”, “em”, “im”, “om” e “um” e os sons nasais com “an”, “en”, “in”, “on” e “un”. Elaboramos um cartaz com as seguintes regras:

Quadro 19 - Regras do uso do “m” e do “n”

AM, EM, IM, OM,UM	Só se usa antes das letras p e b
AN, EN. IN, ON, UN	Usa-se antes das demais letras

Esse quadro ficou exposto na lousa para que os alunos pudessem visualizar a regra ao realizar a atividade como demonstrada a seguir:

Figura 21 – Atividade de reescrita de frases por um aluno

Leia com atenção as frases e escreva novamente sem os desvios ortográficos

1. O ambiente da escola deve ser bem conservado.
 O ambiente da escola deve ser bem conservado
2. Arronbaran o armazen do Amtônio ontem.
 Arronbararam o armazen do antonio ontem
3. A tanpa da panela de pressão explodiu.
 A Tampa da panela de pressão explodiu
4. As roupas deven combinar com a ocasião.
 As roupas devem combinar com a ocasião.
5. Os ronbos nos cofres públicos são imcontáveis.
 Os rombos nos cofres públicos são imcontáveis
6. Os filhos não podem amdar desacompanhados dos pais depois das 23horas.
 Os filhos não podem andar desacompanhados dos pais das 23 horas.
7. Hoje os inpostos são extremamente pesados para o cidadão contribuínte.
 Hoje os impostos são extremamente pesados para o cidadão contribuinte.

Nessa atividade, grande parte dos alunos não identificou o uso incorreto do “m” e do “n” nas palavras. No exemplo da Figura 21, o aluno teve um desempenho bom, no entanto, ele errou duas palavras: “imcontaveis”, na frase 5, e “contribuínte”, na frase 7. Demonstrou com isso que a regra não foi consolidada totalmente. Isso nos revela que a construção do conhecimento se dá paulatinamente. Segundo Cagliari (2010, p.122), um dos motivos da dificuldade em aprender a identificar e utilizar as marcas da nasalização é que “no programa escolar, a nasalização em português não é ensinada logo no início”. De fato, nas primeiras séries o foco é na estrutura canônica CV.

4ª atividade – Corrigimos na lousa todas as frases da atividade anterior e explicamos o porquê dos desvios. Após a correção, solicitamos que os alunos identificassem se eles tinham escrito palavras com desvios na lição que fizeram. Após grifarem os desvios, eles receberam

uma folha para reescreverem as palavras que erraram das sete frases, como no exemplo a seguir:

Figura 22 – Reescrita das frases por um aluno

Mesmo com toda atenção na reescrita, houve alunos que reescreveram palavras

2. Reescrita das frases

1)	o ambiente da escola deve ser bem ensinado
2)	arremesaram a armazém de armênios entre
3)	A tampa do panela de pressão com o resíduo
4)	os rufos devem combinar com a resíduo
5)	os membros dos esportes são imutáveis
6)	os filhos não podem andar de o acompanhados
7)	que os impostos são extremamente pesados para o cidadão contribuinte.

incorretamente, por exemplo, na Figura 22, a palavra “imposto”. No quadro a seguir, apresentamos o resultado do desempenho dos alunos nessas duas atividades.

Quadro 20 - Desvios nas reescritas das 3ª e 4ª atividades

Aluno	1ª Reescrita	2ª Reescrita
1.	Não houve desvios	Não houve desvios
2.	faltou	Não houve desvios
3.	comtribuinte	Não houve desvios
4.	comservado, imcontaveis,inpostos	Não houve desvios
5.	comservado, desamcompanhados, comtribuinte	comservado, comtribuinte
6.	conbinar, comtribuinte	Não houve desvios
7.	Não houve desvios	Não houve desvios
8.	onten, icontável, contribuínte	Não houve desvios
9.	Não houve desvios	Não houve desvios
10.	comservado, arronbaram, armazén, amtonio, conbinar, inpostos	Desacompanhado
11.	armazén	Não houve desvios
12.	comservado	Não houve desvios
13.	arrobo, armaze, oncasião, densacompanhados, comtribuinte	Não houve desvios
14.	imcontaveis, comtribuinte	armazen, desaconpanhado, inposto
15.	desacompanhados	Não houve desvios
16.	armazén, conbinar	Não houve desvios
17.	comservado, arronbaram, armazén, desancompanhados, inpostos	incontavis, imposto
18.	armazén	Não houve desvios
19.	incotaveis	Não houve desvios
20.	armazén	Não houve desvios
21.	armazén, inpostos	Comservado
22.	armazén	Não houve desvios
23.	comservado, armazén, imcontaveis	Não houve desvios
24.	ben	Não houve desvios
25.	armazén	Não houve desvios
26.	comservado	Não houve desvios
27.	ambiente, armazén, conbinar, desancompanhados	Não houve desvios
28.	comservado, armazén, devem, incotaveis, desancompanhados	Não houve desvios

Pelo resultado observado, podemos considerar essa atividade com nível alto de complexidade. Na primeira reescrita, somente três analisaram corretamente o uso do “m” e do “n” nas palavras. Ao passo que vinte quatro alunos não identificaram as palavras escritas incorretamente e as reescreveram com desvios. Na segunda reescrita, observamos que os alunos 10, 14, 17 e 21 corrigiram as palavras que erraram na primeira reescrita, no entanto erraram outras palavras na atividade.

Essas recorrências de desvios demonstraram que os alunos não consolidaram seus conhecimentos relativos à regra ortográfica do uso do “m” e do “n”. Essa constatação valida o argumento de Nóbrega (2013), mencionado no capítulo 2, que mesmo o aluno tenha conseguido verbalizar uma regra descritiva de um determinado conteúdo, isso “não garante que ele resolva suas dificuldades em relação a esses conteúdos e não erre mais”. Diante disso, ela sugere que haja muitos exercícios para “assimilar as regras recém-descobertas”. No entanto, observamos cotidianamente práticas pedagógicas que não levam em consideração os ritmos individualizados de aprendizagem dos alunos. Geralmente, os conteúdos são ministrados durante um período e, logo em seguida, são avaliados homogeneamente. Os alunos que não se apropriam de tais conteúdos ficam prejudicados, pois as recuperações paralelas que deveriam ter a função de nivelar a aprendizagem não são realizadas na sua totalidade.







c) Terceiro momento - Produção textual

Como já mencionamos, nosso trabalho tem como princípio uma orientação de Nóbrega (2013), que aponta três ciclos de ações para o ensino das regularidades ortográficas, quais são: descobrir a regularidade (primeiro momento), sistematização da regularidade (segundo momento) e, por último, aplicar a regularidade em operações de produção de texto. Partindo desse princípio, as próximas atividades desenvolvidas oportunizaram aos alunos produzir textos com atenção em palavras nasalizadas.

1ª atividade - Foram apresentadas figuras de uma enxada, tambor, cinto, patins, cachimbo, elefante. Os alunos deveriam fazer uma descrição para anunciá-las em um texto com o objetivo de vendê-las. O objetivo da atividade foi de constatar a aplicação da regra do uso do “m” e do “n”, em situação de produção textual. Na figura a seguir, apresentamos um exemplo da atividade que foi desenvolvida por um aluno em sala de aula.

Figura 23 - Produção de anúncio publicitário por um aluno

Sua tarefa é vender todos estes produtos. Faça uma boa propaganda!

 <p>Vende-se uma Enxada forte e segura por apenas R\$ 1,00. Compre já a sua! N: 99-909-9090</p>	 <p>Vende-se um Tambores para suas músicas ficar ainda mais alegre. Ligue N: 99-909-9090</p>
 <p>Vende-se um par de patins com ótimas promoções por apenas R\$ 1,00. Fone: 99-909-9090</p>	 <p>Vende-se um Patins, aproveite a Promoção e Compre o seu! Fone: 99-909-9090</p>
 <p>Está vendendo um cachimbo super barato por apenas R\$ 1,00. Compre já!</p>	 <p>Deixe sua Brincadeira mais divertida. Compre esse elefante verde por apenas R\$ 1,00.</p>

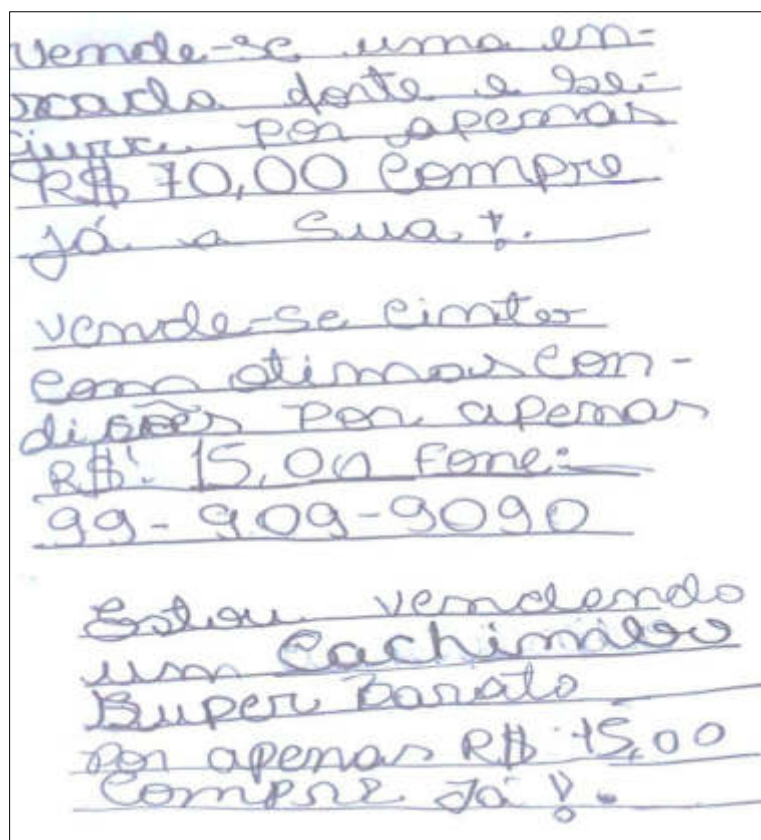
Nessa atividade, exigiu-se que o aluno desenvolvesse um projeto textual, ainda que simples. Ele precisou selecionar informações e desenvolver um texto lógico, com uso da pontuação, portanto teve que controlar vários aspectos pertinentes à escrita concomitantemente. É nesse contexto de complexidade que temos uma visão mais precisa do quanto o aluno é capaz de demonstrar seu conhecimento adquirido.

Observamos que, nos textos do aluno da Figura 23, houve três desvios de ortografia com as palavras “enxada” (enchada), “promoções” (promossões) e “cachimbo” (cachibo). A

exemplo desses textos, todos os desvios ortográficos foram por nós identificados. Em se tratando de textos espontâneos, não poderíamos direcionar atenção somente ao uso correto da regra do “m” e do “n”, houve a necessidade de discutirmos sobre os vários desvios presentes nos textos.

2ª atividade – Nessa aula, os alunos formaram duplas e analisaram seus desvios ortográficos. Devido às várias naturezas dos desvios, providenciamos dicionários como fonte de pesquisa para reescreverem corretamente. A estratégia de se juntarem foi importante, pois na interação um ajudava o outro. Tivemos a preocupação de agrupar alunos com mais proficiência com alunos que apresentavam mais dificuldades. Na próxima Figura 24, temos a reescrita dos textos da figura anterior.

Figura 24 - Reescrita dos anúncios pelo aluno



Ao elaborarmos a metodologia para a reescrita das produções textuais, pensamos no uso do dicionário como instrumento de consulta, pois quase todos os alunos escreveram a palavra “enxada” com “ch” e a palavra “cachimbo” com “x”. Sabemos que essas palavras não têm um princípio gerativo para a escrita, portanto os alunos precisam consultar dicionários ou se apoiarem

na memorização. No quadro a seguir, demonstramos os desempenhos dos alunos nas duas atividades realizadas; na primeira, a escrita dos anúncios e, na segunda, a reescrita dos anúncios.

Quadro 21 - Resultados do desempenho dos alunos

Aluno	Palavras escritas com desvios nos anúncios	Palavras escritas com desvios na reescrita dos anúncios
1.	enchada, tambo,	não houve reincidência de desvios
2.	patims, cachinbo	não houve reincidência de desvios
3.	enchada, tanbor, sinto, patis, cachinbo	não houve reincidência de desvios
4.	injada, vento, tambo,	Cachibo
5.	enchada, tambo, cachibo,	não houve reincidência de desvios
6.	enchada, cachibo,	não houve reincidência de desvios
7.	tambo	não houve reincidência de desvios
8.	faltou	
9.	faltou	
10.	enchada, garentia, resistemte, vemde, cimto,	não fez reescrita
11.	caximbo	não fez reescrita
12.	faltou	
13.	faltou	
14.	tanbor, sinto, cachinbo	não fez reescrita
15.	enchada, tambo,	não fez reescrita
16.	enchada,	sem desvios
17.	veda-se, enchada, venda-se, nuca (nunca), veta-se, sinto, caxibo, vedase, demtro, emderesado (interessado), vedaser	não houve reincidência de desvios
18.	tambo,	não houve reincidência de desvios
19.	enchada, cachibo,	não houve reincidência de desvios
20.	tampo, cindo, patims, caximpo,	não houve reincidência de desvios
21.	enchada, tambu, partins, cachinbo,	não fez reescrita
22.	tambo,	não fez reescrita
23.	emchada,	não fez reescrita
24.	enchada, tanbor, sinto, cachibo,	não houve reincidência de desvios
25.	enchada,	não fez a reescrita
26.	caximbo	não fez a reescrita
27.	patims, cachinbo,	não houve reincidência de desvios
28.	enchada, emformações, cito (cinto), caxinbo,	vede, emformações,

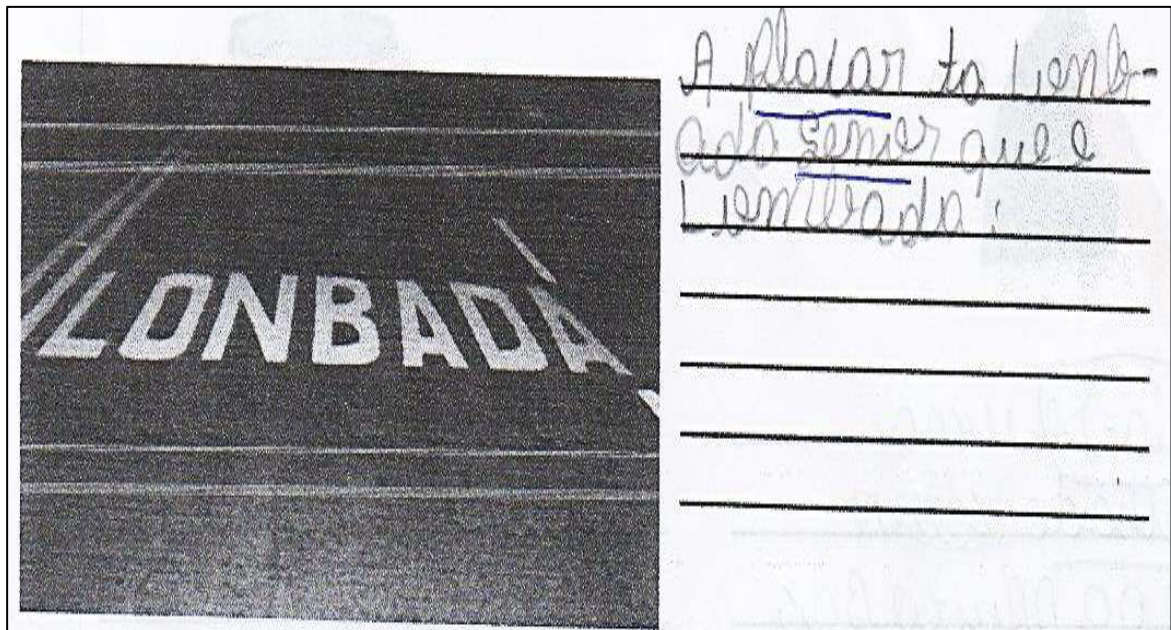
Pelo resultado do desempenho dos alunos, percebemos que todos que realizaram a atividade efetuaram algum tipo de desvio. Os mais recorrentes foram com as palavras “enchada” e “cachimbo”. A palavra “enchada”, por exemplo, foi escrita quinze vezes com “ch”, desvio causado pelo fato de o aluno escolher uma letra possível para representar o som de uma palavra, quando a ortografia usa outra letra, e uma vez, “emchada”, com a troca do “n”

pelo “m”. Com relação à palavra “cachimbo”, ela foi escrita de cinco formas diferenciadas como segue: quatro vezes “cachibo” desanalizada; quatro vezes “cachinbo”, com troca do “m” pelo “n”; três vezes “caximbo”, com troca do “ch” pelo “x”; uma vez “caxibo”, com troca do “ch” pelo “x” e desanalizada e uma vez “caxinbo”, com troca do “ch” pelo “x” e com troca do “m” pelo “n”. A palavra “tambor” foi escrita com “n” três vezes. O desvio mais recorrente foi devido à ausência da coda final “r”, com sete erros. Na palavra “patins”, houve três ocorrências do uso do “m” no lugar do “n” e uma vez a palavra foi escrita desanalizada “patis”. Em relação à palavra “cinto”, houve três desvios pela possibilidade do “c” ser representado pela letra “s” e, apenas, um desvio de desanalização, “cito”.

No decorrer das atividades, observamos que muitos alunos apresentam dificuldades do valor distintivo da nasalização para a escrita devido à necessidade de empregar determinados marcadores para sua representação. Assim, apesar de os estudantes reconhecerem a ocorrência da nasalização nas palavras, as consoantes nasais tendem a ser omitidas do segmento nasal. Nestes casos, a nasalização é considerada pelos alunos como atributo inerente à vogal.

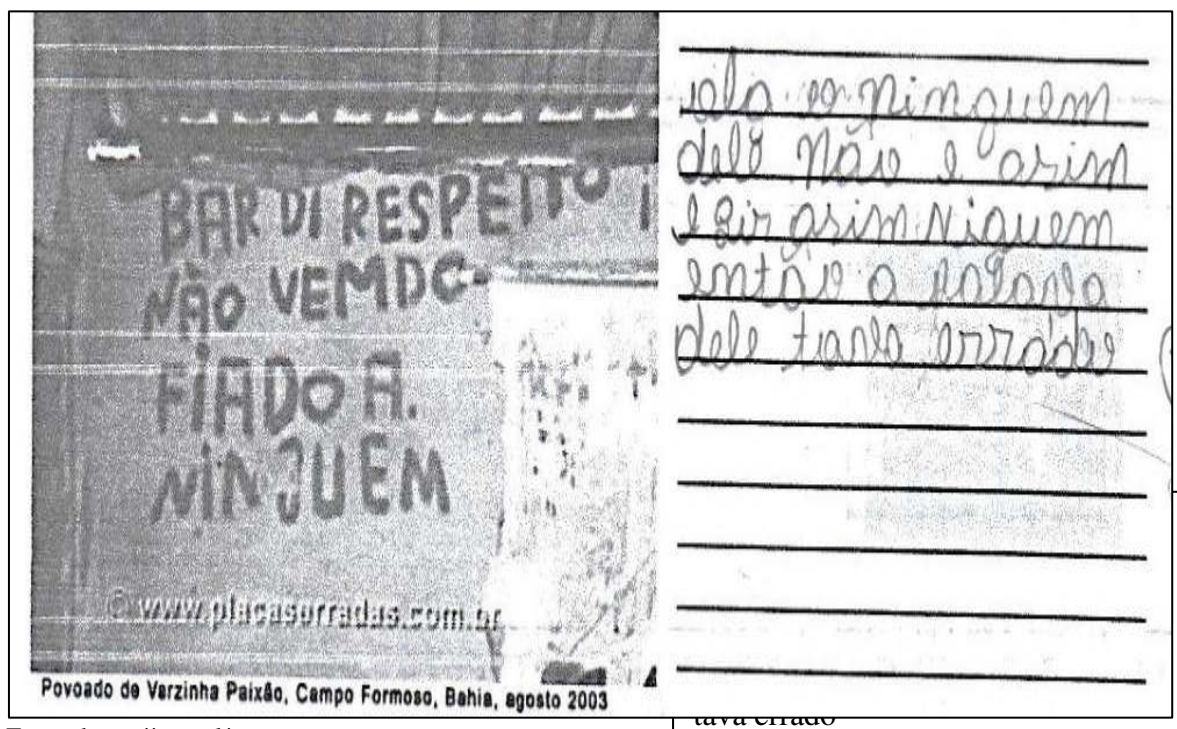
3ª atividade – Nessa atividade, os alunos receberam duas placas publicitárias com palavras escritas com “m” e “n” incorretamente. O objetivo da lição era que os alunos as identificassem e justificassem o motivo dos desvios nas referidas palavras. Nas próximas figuras, estão expostas as palavras. Nessa atividade, selecionamos um aluno que apresenta graves dificuldades ao escrever. Diante disso, transcrevemos o texto em uma caixa de diálogo para melhor compreender o que ele quis dizer.

Figura 25 - Atividade com Placas I



Fonte: <https://goo.gl/oozrae>.

Figura 26 - Atividade com Placas II



Fonte: <https://goo.gl/oozrae>

Nos exemplos, o aluno, na tentativa de justificar os desvios identificados nas placas, fez muitos outros. Observamos que esse aluno necessita de intervenções mais aprofundadas das relações grafema e fonema.

Essa atividade foi a que mais evidenciou os problemas de escrita dos alunos. Nos textos produzidos houve desvios ortográficos de toda natureza, além de apresentarem dificuldades de coerência e coesão textual. Consideramos uma atividade complexa para os alunos. Essas tarefas foram realizadas em grupos, eles auxiliavam um ao outro para identificarem e reescreverem os possíveis desvios realizados. Nós descrevemos todas as respostas dos alunos para termos um diagnóstico preciso das habilidades desenvolvidas por eles, de acordo com o Quadro 22.

Quadro 22 - Desempenho das respostas dos alunos dos textos das placas

Aluno	Respostas dos alunos	Desempenho das respostas
1.	1ª placa: "lombada porque o N não rima" 2ª placa: "esta errado porque não rima "A" esta errado porque significa a niguem.."	insatisfatório
2.	Faltou	
3.	1ª placa: "...o m vem antes do P e B no anucio estava com n". 2ª placa: "a frase estava errado porque DI é DE e vendo se escreve assim vendo".	insatisfatório
4.	1ª placa: "lonbada esta errado por causa do n era m". 2ª placa: "Bar e de respeito eu não vendo fiado a ninguem".	satisfatório
5.	1ª placa: "lombada as letras tem guisa". 2ª placa: "Bar de respeito não vendo fiado a ninguem".	insatisfatório
6.	1ª placa: "lombada - por que no lugar do n e m". 2ª placa: "Bar de respeito é não vemdemos fiado pra ninguén".	insatisfatório
7.	1ª placa: "Lombada. Está errado por que "Lombada" se escreve com "M". 2ª placa: Esta errado, o certo ceria: Bar de respeito não vendo fiado para ninguem".	satisfatório
8.	Faltou	
9.	Faltou	
10.	1ª placa: " ta errado serto lombada". 2ª placa: " ta errado Bar di serto bar de".	insatisfatório
11.	1ª placa: "lombada, motivo antes do p e do b o n". 2ª placa: "Bar de respeito, não vendo fiado a ninguem. Motivo da correção esta escrito errado".	satisfatório
12.	Faltou	
13.	1ª placa: " Lomba tá errado por que ta o n em vez m". 2ª placa: "Bar de respeito não vendo fiado a ninguem tá tudo errado de como carão Di".	satisfatório
14.	1ª placa: "Lombada escrito com n". 2ª placa: Bar de respeito não vendo fiado a ninguem. Alguma com m e n".	insatisfatório
15.	1ª placa: "estar errado porque o n não é antes do B". 2ª placa: "esta errado, porque o i vão e depois do D e porque vendo e com n".	insatisfatório
16.	1ª placa: "lombada: estar errado pois quem escreveu fez com n e na verdade com m". 2ª placa: " esta errado pois ele trocou o e por i e o n por m e troca do g por j".	insatisfatório
17.	1ª placa: "a placar ta lonbada senhor que e lombada". 2ª placa: "ninguem dele não e assim e sir assim niguem então a palavra dele tava errado".	insatisfatório
18.	1ª placa: "lombada a palavra esta errado porque no lugar do m colocaram o n". 2ª placa: " Bar de respeito não vendo fiado a ninguem esta errado porque trocaram as letras m e n".	satisfatório
19.	1ª placa: "lombada e com m, porque vem antes do B". 2ª placa: "vendo é com n porque vem antes de uma vogais".	insatisfatório
20.	1ª placa: " lombada ela estava errada porque o n não vem depois do B e P". 2ª placa: "Bar de respeito não vendo a nigen".	insatisfatório
21.	1ª placa: "Lombada tava errado por que o n tem som de m ,mas o M e usado antes de P e B". 2ª placa: "Bar de respeito não vendo fiado a ninguem".	satisfatório
22.	1ª placa: " Lombada. Por que o m vem antes do P e B e o n das outras consoantes". 2ª placa: "Bar de respeito não vendo fiado a ninguém. Por que o M só vem antes do P e B".	satisfatório
23.	1ª placa: "Lombada porque antes do p e b e m". 2ª placa: "De - vendo de porque ele escreveu com i e era com e e o vendo ele escreveu com m mas era com n".	satisfatório
24.	1ª placa: "Lombada, eu tenho certeza que os homens não sabia escrever o M porque não sabia a regra do M". 2ª placa: Bar de respeito não vendo fiado pra ninguem. O dono do bar ele não sabe escrever bem.	satisfatório
25.	1ª placa: "Lombada Está errado por causa da letra "n" que colocaram no lugar do "m". 2ª placa: "colocaram a letra "j" no lugar da letra "e", e trocaram a letra "n" por "m", e se esqueceram do acento da letra "E".	satisfatório
26.	1ª placa: "o certo e "Lombada", porque antes de P e vem a letra "M". 2ª placa: "Bar de respeito não vendo fiado a ninguem. Esse e o correto.	insatisfatório
27.	1ª placa: "o nome correto é lombada e ta errado porque devia ser lombada e não lonbada entõ ta errado porque as palavras estão trocadas". 2ª placa: " a palavra di esta errado porque o correto e de e t adi então ta errado e a palavra i tanbém esta errado o correto e e".	insatisfatório
28.	1ª placa: " lobada esta errado porque o m antes do p e b por riso que é lombada". 2ª placa: Está errado porque o vendo é com n e não com m. poriso que esta errado".	insatisfatório

Observamos pelas respostas que os alunos 1, 6, 10, 17, 20 e 26 não souberam justificar os desvios ortográficos nas palavras “lombada” (lonbada), na primeira placa, e na palavra “vendo” (vemdo), na segunda placa. Oito alunos apresentaram respostas incompletas referentes à regra, e a grande maioria, 10 alunos, demonstrou conhecimento ao justificar suas respostas. Não levamos em consideração na análise das respostas outros desvios ortográficos feitos pelos alunos, por exemplo, somente um aluno identificou que faltava o acento na palavra ninguém, na segunda placa.

Podemos observar nas respostas muitas incidências de desvios ortográficos graves, como demonstrados nas Figuras 25 e 26. Ao desenvolvermos as atividades, concordamos com Simões (2006, p. 26), citada no capítulo 2, “[...] que muitas confusões detectadas durante o processo do aprendizado da escrita são consequência da inobservância da realidade oral da língua, dado que a língua falada não pode ser fielmente representada pela escrita”. Dessa maneira, a escola deve possibilitar uma proposta de ensino que leve em consideração as limitações linguísticas dos alunos em relação ao padrão valorizado na sociedade, no entanto, criar situações significativas em que os alunos compreendam que há diferenças enormes entre o falar e o escrever.

d) Quarto momento – Atividades de pesquisa em campo

Nosso objetivo nesse momento foi contextualizar o mais possível o ensino da Língua Portuguesa na vida cotidiana dos alunos para que eles percebessem a necessidade de se apropriarem da língua ensinada na escola como uma ferramenta de percepção da realidade e de inclusão social. Para tanto, as atividades desenvolvidas, neste momento, foram a partir do mundo real, afastando-se dos livros ou apostilas prontas. Os alunos foram convidados a encontrarem na comunidade placas publicitárias escritas com desvios para serem trabalhadas em sala de aula. De início, fotografamos placas publicitárias encontradas em espaços públicos e elaboramos a primeira atividade, como descrita a seguir:

1ª atividade - Os alunos receberam um exemplar com placas publicitárias com desvios, coletadas nas mediações da escola.

Figura 27 - Placas publicitárias com desvios ortográficos I

Nas placas há algumas palavras escritas incorretamente, você leia com atenção e identifique quais as palavras incorretas e escreva corretamente nas linhas abaixo



(Fonte própria)

1ª correção: Instalação

2ª correção com pesquisa: Instalação



(Fonte própria)

Acistencia

Assistência

Nessa atividade, os alunos, em duplas, identificaram os desvios encontrados nas palavras “istalação” e “acistecia”, expostas nas placas e as reescreveram sem pesquisa. Após essa primeira tarefa, levamos dicionários para a sala de aula para que pesquisassem as palavras e percebessem se eles tinham corrigido corretamente. Pela análise do desempenho dos alunos, consideramos que eles tiveram muitas dificuldades com a palavra “assistência”, como demonstrado a seguir:

Quadro 23 - Demonstrativo dos desvios apresentados pelos alunos

Aluno	Placa 1- instalação	Placa 2 – Palavra assistência
1.	Não houve desvio	Assistência
2.	estalação	Acistencia
3.	intalação	Asistecia
4.	intalação	Ancistecia
5.	Não houve desvio	Acistencia
6.	Faltou	
7.	faltou	
8.	estalasão	Acistencia
9.	istalação	Acistecia
10.	Faltou	
11.	Não houve desvio	Assistência
12.	Faltou	
13.	intalação	Ancistecia
14.	Faltou	
15.	estalação	Assistência
16.	istação	
17.	istalação	Assistência
18.	Não houve desvio	Assistência
19.	Não houve desvio	Assirtência
20.	Não houve desvio	Assistência
21.	Não houve desvio	Acistencia
22.	istalação	Acistencia
23.	Não houve desvio	Acistencia
24.	Não houve desvio	Acistencia
25.	Não houve desvio	Assistência
26.	estalacão	Assitencia
27.	Faltou	
28.	estalanção	Assistência

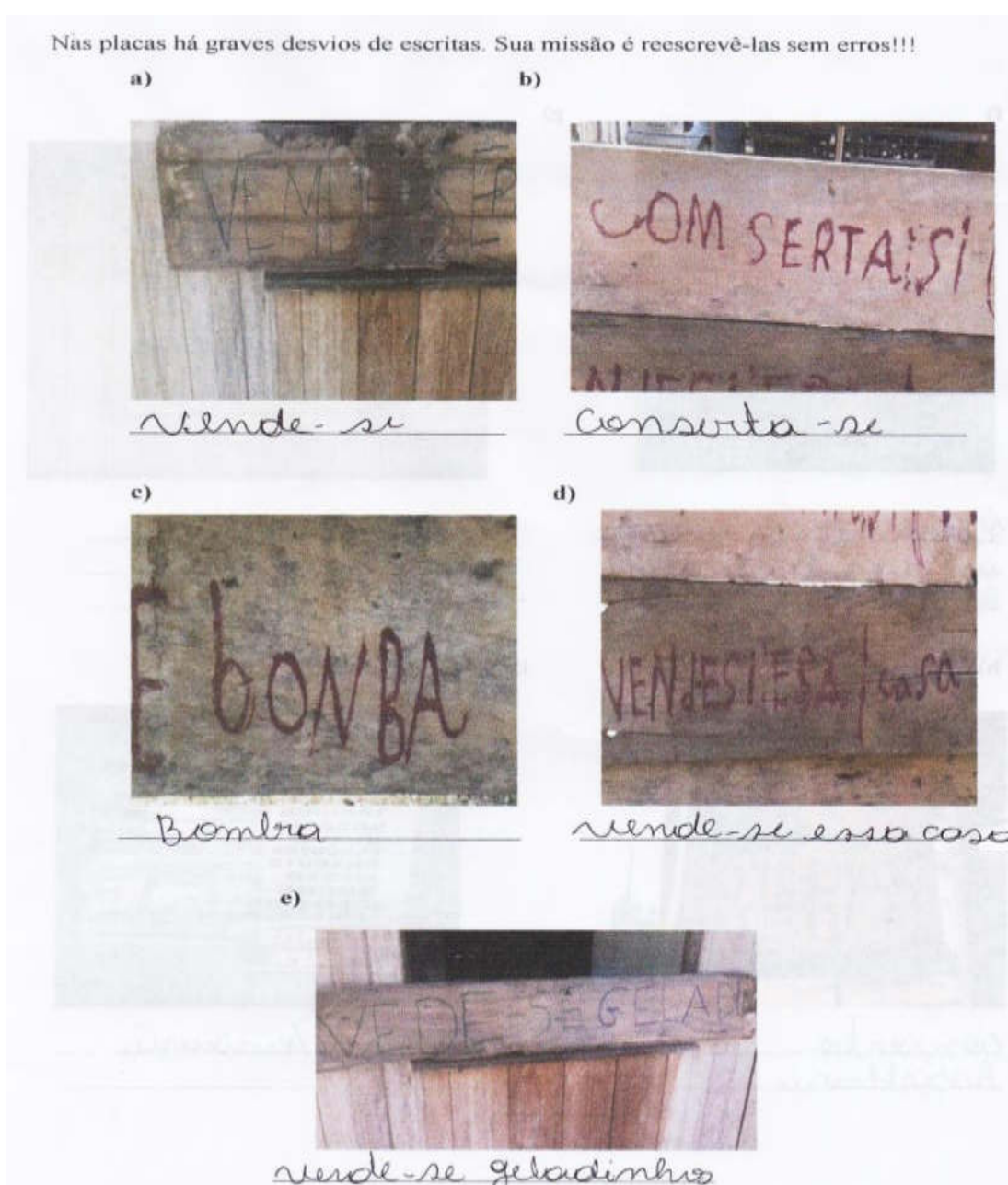
O desempenho dos alunos não foi satisfatório, pois doze erraram a escrita da palavra “instalação”; quatro não identificaram e reescreveram “istalação”, processo de desanálise; três suprimiram o “s” da primeira sílaba e cinco substituíram a vogal “i” pela vogal “e” no início da palavra. Em relação à palavra “assistência”, na segunda placa, os desvios foram praticamente absolutos, no entanto, os desvios recaíram sobre a regra contextual do uso do “s” e “ss”, que não foi objeto de ensino durante a aula. Pela análise, somente três alunos não identificaram a desanálise na palavra “acistencia”, portanto um resultado relativamente bom, ao passo que dezesseis alunos, ao reescreverem a palavra, nasalizaram corretamente e utilizaram corretamente a letra “n”.

2ª atividade – Para encerrarmos as atividades, solicitamos aos alunos que pesquisassem nos bairros próximos placas contendo desvios. Alguns alunos identificaram, mas não conseguiram compartilhar com a turma porque não possuíam celulares para tirarem fotos. Somente duas alunas conseguiram cumprir a tarefa. As placas foram tiradas de residências próximas a elas.

As alunas nos enviaram os arquivos das fotos e nós reproduzimos para todos os alunos e solicitamos que eles reescrevessem corretamente abaixo de cada placa, conforme exemplificado na Figura 28.

Foram cinco placas com os seguintes desvios: na primeira placa, o morador escreveu: “vemde-se”; na segunda placa, o morador escreveu: “com certa si”; na terceira placa, o morador escreveu: “bonba”; na quarta placa, o morador escreveu: “vendesi esa casa”, e na quinta placa, o morador escreveu: “vede-se geladinho”. A seguir, apresentamos alguns exemplos:

Figura 28 - Placas publicitárias com desvios ortográficos II



Todos os alunos acertaram essa atividade. Acreditamos que a palavra “vende-se”, trabalhada em atividades anteriores, facilitou a consolidação do conhecimento.

Ao concluirmos as atividades até o presente momento, concordamos com Bortoni-Ricardo (2004, p. 80), já mencionada no capítulo 2, ao dizer que “aprender a representar a nasalidade das vogais e dos ditongos nasais na escrita é um dos problemas mais sérios para quem está se iniciando nas convenções da língua escrita”.

4.3 Atividade de reescrita do gênero *classificados*




Como já mencionamos na seção 4.2, iniciamos com a escrita de um gênero e, por fim, nesta seção, a reescrita desse gênero. Portanto, ao encerrarmos a carga horária prevista para desenvolver as atividades de intervenção, solicitamos aos alunos que recorressem à primeira atividade: gênero *classificados*. Entregamos a eles as produções textuais realizadas nos primeiros encontros e solicitamos que identificassem os desvios ortográficos. Devido ao fato de não termos condições de dar atenção individualmente a cada aluno, providenciamos uma cópia do inventário, Quadro 9, com as 174 palavras incorretas com suas correspondências corretas. Dessa maneira, o aluno visualizava se em sua produção havia desvios idênticos e buscava a forma correta de reescrevê-los, conforme a orientação do inventário. Com essa estratégia, a correção transcorreu com maior rapidez e eficiência. Demos mais atenção aos alunos que apresentaram maiores dificuldades, por exemplo, aqueles que tinham problemas de diferenciar traços distintivos entre fonemas sonoros e surdos, /t/ - /d/; /f/ - /v/ e /k/, /g/. Essa é uma das dificuldades que deveria ter sido investigada e reparada nos primeiros anos de alfabetização, no entanto, sabemos que muitos professores do ensino fundamental II não têm formação específica para desenvolverem intervenções adequadas a esses problemas.

Entre os alunos que apresentaram graves desvios de escrita, houve uma aluna com dificuldades de articulação vocabular, vulgarmente chamada de “língua presa”, seu nome clínico é anquiloglossia. Por exemplo, para a palavra amarela, ela escreveu “amalrera”. Nesse caso, essa jovem necessariamente precisava de intervenção mais específica no processo de ensino. No entanto, essa aluna era atendida como todos os demais pela professora regente da sala de aula. Como já tratamos em outros momentos em nosso trabalho, a partir do 6º ano alunos que necessitam de acompanhamento mais direcionado ficam desprovidos, esse acompanhamento seja porque os professores não têm conhecimentos de intervenções apropriadas, seja porque as condições não lhes permitem, pela pequena carga horária por sala e pela grande quantidade de alunos. Diante disso, muitos alunos estão sendo aprovados com

graves problemas nas correspondências grafema e fonema, uma vez que a habilidade da escrita não é parâmetro de aprovação ou reprovação, pois as avaliações focalizam na habilidade de leitura e regras gramaticais descontextualizadas.

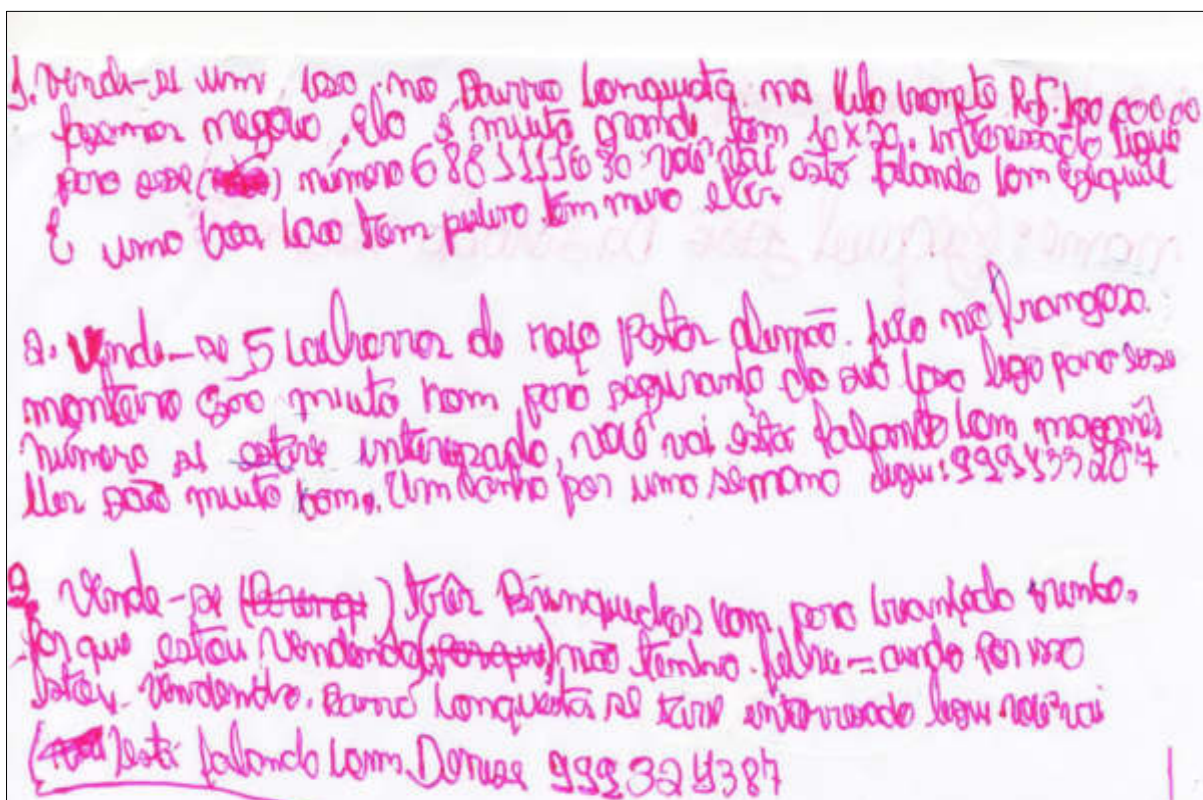
Na atividade de reescrita do gênero *classificados*, direcionamos uma abordagem a todos os desvios ortográficos. Após os alunos identificarem seus desvios ortográficos, eles tiveram a tarefa de reescrever seus textos de forma correta. Por exemplo, no texto a seguir, o aluno escreveu em sua primeira produção 16 palavras grafadas com desvios: “Conquista” (comquista), “bairro” (bairo), “Ivonete” (evonete), “grande” (grande), “interessado” (emterresado), “número” (mumero), “piscina” (pisina), “raça” (racha), “som” (são), “muito” (multo), “estiver” (estive), “três” (tres), “criançada” (criaçada), “brincar” (brinca), “Tancredo” (trancrerdo) e “Fragoso” (Frangoso).

Figura 29 - Diagnóstico de escrita – Aluno 6

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
 <p>Vende-se uma casa no bairro conquista na rua varato R\$ 100,000 oferecer melhor coisa em muito grande com 10x 20. interessado ligue para esse numero 68813 33630 7061 ou 066 falando com Esquivel. O dono casa boa com piscina tem 2 quartos etc.</p>	 <p>Vende-se 3 Galho- mos de raça Pato olhos Preto de no fogoso macho sem muito bom para segurança da sua casa ligue para esse numero de celular imbravante. Vale vale este talon do com negocies eles não muito bar- to com ligar: 999433287</p>	 <p>Vende-se vários Brinquedos com Piscina grande truncado porque está pedindo R\$ que não use no 200 falta a cerca por isso está pendido le com no brincar nome no conquista de rua imbrave de casa por brincar todo com piscina 999324387</p>

<p>Vende-se uma casa no bairro comquista na vila evonete R\$ 100,000 fazemos megocio com ela é muito grade tem 10 x 20. Emterresado ligue para esse munero 6881111630 você vai está falando com Ezequiel.</p> <p>É uma boa casa tem pisina tem muro etc.</p>	<p>Vende-se 5 cachorros de racha pastor alemão fica ali no fragoso monteiro som muito bom para segurança da sua casa liga para esse munero se estive interressado.</p> <p>Você vai está falando com Maganês</p> <p>Eles são muito bons um banho por uma semana</p> <p>Liga: 999433287</p>	<p>Vende-se tres brinquedos bom para a criação brinca. Porque estou vedendo por que não uso não tenho filhos ainda por isso esta vendendo fica no trancrerdo neves na Conquista se tive enterese liga você vai esta fado com Denize</p> <p>999324387</p>
--	---	--

Figura 30 - 1ª reescrita do gênero *classificados* pelo aluno 6



Observamos que na 1ª reescrita o grande número de desvios diminuiu para 6 ocorrências: “Fragoso” (Frangoso), “esse” (ese), “estiver” (estive), “brincar” (brinca), “estiver” (tive), “interessado” (enterresado). Na próxima figura, apresentamos a 2ª reescrita com menor quantidade dos desvios.

Figura 31 - 2ª reescrita do gênero *classificados* pelo aluno 6

1. Vendo-se um caso, no bairro conquista, na Vila Monte
 do João. o fazemos negócio. Ela é muito ~~boa~~ grande
 tem João, interessado ligue para esse número 678111630
 Vale vai estar falando com aquele. É um bom caso, tem
 pelo menos três outros etc.

2. Vendo-se 5 cachorros de raça pastor alemão, fica no Fran-
 goso monteiro são muito bom. Para segurança do seu caso ligo
 para esse número se estiver interessado, não vai estar falando
 com ninguém das não muito bom. Um bom caso por um bom preço
 ligue: 999 433287

3. Vendo-se três Brinquedos com Pão (Pão) frangido
 de um. Por que está vendendo não tem filho ainda
 por isso está vendendo. Como conquista a ~~atividade~~
 interessado ligue não vai estar falando com ninguém: 999 32
 7387

Na última reescrita, o aluno demonstrou dificuldades em 3 palavras: Fragoso, escrita “Frangoso”, brincar, grafada “brinca” e interessado, substituída por “enterressado”. Esse aluno apresentou desempenho muito abaixo durante todas as atividades, no entanto foi um aluno muito interessado em realizar suas atividades. Ele é um dos alunos da sala que precisaria de mais intervenções focadas em regras fundamentais da Língua Portuguesa.

Para termos uma noção do desempenho de todos os alunos, ao término das reescritas do gênero *classificados*, fizemos um levantamento dos desvios ortográficos. No próximo quadro, de igual formato do inventário, relacionamos todas as palavras com desvios.

Quadro 24 - Palavras escritas com desvios ortográficos nas reescritas do gênero *classificados*

Palavras com desvios ortográficos
1. alêmao (alemão)
2. amdar (andar)
3. aranhão (arranhão)
4. aréa (área)
5. areia (área)
6. arroteando (arrodiando)
7. astras (atrás)
8. avenaria (alvenaria)
9. bricalhoes (brincalhões)
10. briquedo (brinquedo)
11. comen (comem)
12. conseito (conceito)
13. consute (consulte)
14. cosinha (cozinha) 3x
15. enconta (em conta)
16. escorrecador (escorregador)
17. escurregador (escorregador)
18. esperaça (esperança)
19. está (esta)
20. fala (falar)
21. fêmia (femea)
22. garagem (garagens)
23. garragem (garagem)
24. grade (grande)
25. enteressados (interessados)
26. más (mas)
27. nehuma (nenhuma)
28. nôs (nós)
29. numero (número)
30. parquê (parque)
31. pasto (pastor) 2x
32. picina (piscina) 3x
33. pecina (piscina)
34. preso (preço)
35. procura (procurar)
36. tombargo (tobogã)
37. vasinados (vacinados)
38. varamda (varanda)
39. vendendor (vendedor)

O resultado demonstrou uma significativa redução de desvios da primeira produção para a última. No primeiro diagnóstico foram identificadas 174 palavras com desvios nas produções, já na produção final foram 39 palavras. Um resultado bastante expressivo pelo pouco número de aulas que foram realizadas. Os alunos, ao reescreverem, seus textos tiveram um instrumento de pesquisa, o inventário com as palavras corretas. Devemos deixar bem esclarecido, também, que as poucas horas de intervenção não foram suficientes para realizar uma intervenção mais individualizada. A metodologia de agrupamento de alunos mais

proficientes com alunos que apresentavam mais dificuldades, sugerida pelos autores que subsidiaram nosso trabalho, contribuiu positivamente para o desempenho de muitos alunos.

A experiência que tivemos nos trouxe uma visão ampliada a respeito do ensino da ortografia, principalmente da heterogeneidade das capacidades que os alunos apresentam em uma sala de aula que requer necessariamente intervenções específicas. Ao término das aulas, acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem da ortografia deve ser contínuo e necessário para aperfeiçoar o desempenho linguístico dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos o presente estudo sobre os desvios ortográficos apresentados nas produções textuais dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual de Rio Branco (AC), chegamos a algumas conclusões acerca do ensino da ortografia e à “consciência” de que muitas pesquisas devem, ainda, ser desenvolvidas.

Podemos iniciar com a ponderação sobre a formação dos professores de Língua Portuguesa para o ensino de conteúdos de ortografia. Infelizmente, de acordo com Ferreiro (1996), Zorzi (1998), Capovilla; Capovilla (2004), Cagliari (2010) e muitos outros autores, grande parte dos docentes não compreendem cientificamente os fatos linguísticos pelo viés das ciências da *Fonética* e da *Fonologia*. Conseqüentemente, os próprios professores não se sentem seguros para explorar conteúdos linguísticos dessa natureza e, ao ensinar, quando ensinam, não compreendem que a língua escrita é um sistema alfabético-ortográfico de alta complexidade. De modo geral, há uma ideia falsa de que a escrita é uma representação fiel da fala, no entanto, ao estudarmos mais aprofundadamente os aspectos fonéticos e fonológicos da língua, chegamos à conclusão de que a escrita representa a língua e não a fala. Esse discernimento contribui significativamente na postura do docente em ensinar os alunos que há diferenciação entre letras e sons, que há várias possibilidades na construção silábica, que as correspondências quantitativas entre os números de fonemas podem não corresponder ao número de grafemas. Enfim, o percurso mais seguro ao ensinar como funciona o sistema alfabético-ortográfico é ensinar que há um conjunto de regras que deve ser mostrada de forma explícita, sistemática e contínua durante toda a Educação Básica.

Outra ideia falsa que perpassa o âmbito escolar é de que os primeiros anos de escolaridade devem dar conta de o aluno aprender como funciona o complexo sistema alfabético-ortográfico. Essa concepção está ocasionando conseqüências não positivas para a aprendizagem dos alunos, pois se espera que os alunos, sozinhos, consigam descobrir as regras adotadas na língua.

Sabemos que as condições sociais, culturais e econômicas das crianças, jovens e adultos interferem diretamente na competência linguística desenvolvida nas atividades escolares. Alunos imersos em um mundo predominantemente oral, longe das práticas letradas da sociedade apresentam maiores dificuldades em aprender as regras ortográficas e necessariamente precisam de maior tempo para compreender o jogo de regras que sustentam a língua. Ao contrário, crianças, jovens e adultos em que as práticas letradas são abundantes, na maioria das vezes, a escola torna-se uma aliada fundamental para o aperfeiçoamento da língua

vivenciada em seu contexto de vida. Outra variante importante, os professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio não se sentem responsáveis e preparados para oferecer ou dar continuidade aos processos fonológicos que não foram adquiridos e apreendidos em séries anteriores. Dessa forma, pelas avaliações externas, se comprova o fracasso das habilidades leitoras e escritoras de milhares de pessoas em todas as regiões brasileiras. Muitos alunos terminam a educação básica com proficiência rudimentar da língua, segundo a classificação do Inaf no nível de analfabetos funcionais.

Além dessas ponderações, há uma insegurança nos profissionais da área da linguagem a respeito das novas concepções do ensino da língua. Muitos professores não conseguem elaborar um plano de ensino que contemple uma perspectiva da língua como meio de interação entre sujeitos (ouvintes/falantes-leitores/escritores) e, ao mesmo tempo, integre conteúdos de análise linguística. Essa insegurança faz com que muitos professores se debruce só em aspectos macroestruturais do texto e os aspectos microestruturais da língua fiquem em segundo plano e chegando ao extremo de não serem ensinados mais em sala de aula, como podemos citar o ensino da ortografia. Diante desses apontamentos, são necessárias reflexões aprofundadas sobre o ensino da ortografia e, principalmente, de como ensiná-la, diferentemente das metodologias tradicionais usadas durante séculos. Um aspecto de fundamental importância é que o ensino da ortografia é perfeitamente associado ao ensino da língua na perspectiva sociointeracionista, como foi demonstrado na proposta de intervenção desenvolvida em sala de aula em nosso trabalho. O gênero textual torna-se o instrumento mais propício para desenvolver atividades de análise do uso da língua. Demonstramos essa possibilidade por meio de dois gêneros textuais “*classificados*” e “*placas publicitárias*”.

Pelo desenvolvimento da nossa pesquisa, podemos concluir e apontar alguns direcionamentos ao ensino das convenções ortográficas. Elas devem ser ensinadas a partir da compreensão das relações do fonema e grafema. É necessário que os alunos compreendam que a língua escrita não é cópia fiel da fala e que existem regras estabelecidas para servirem de balizas para todos os usuários da língua. Por fim, consideramos como a principal aprendizagem da pesquisa que o ensino da ortografia não se processa de maneira singular e ao mesmo tempo para os alunos. Pelas atividades realizadas em sala de aula, ficou evidente que o conceito de uma determinada regra não é suficiente para o aluno escrever corretamente as palavras. Podemos citar, como exemplo, a regra do uso do “**m**” e do “**n**” com a função de nasalização da vogal antecedente; muitos alunos sabiam na “ponta da língua” a regra, no entanto no momento de utilizá-la em contexto de produção textual, demonstravam dificuldades em relacionar a regra ao um contexto textual. No entanto, temos que

compreender que, para um aluno aprender a representar a nasalidade das vogais e ditongos nasais na escrita, requerem-se conhecimentos que vão além de uma regra. Os alunos precisam compreender que há muitas variantes para representar uma vogal nasal e saber escolher a forma adequada a cada situação. Relembramos, aqui, alguns dos desvios encontrados nos textos produzidos, em relação a:

- marcação da nasalização por um til. Forma correta “tobogã”; forma encontrada nos textos “tobógam”;

- marcação da nasalização com “m”. Nos textos, alunos empregaram dois tipos de marcadores como nas palavras “gostam” (gostãom) e “divirtam” (divirtãom). Além disso, houve caso de substituição de marcador de nasalização por uma letra por perceber que há um som diferente na sílaba, como aconteceu com a palavra “alemão”, escrita “alemal”.

Os problemas mais recorrentes de nasalização nas escritas dos alunos foram:

- omissão de letras; por exemplo, a palavra “brinquedo” grafada “briquedo”;
- inversões, como “brinquedo” escrita “briquendo”;
- substituições da letra “m” por “n”, ou vice-versa como ocorreu com as palavras “linda” e “comprar”, escritos “limda” e “comprar”, respectivamente.

Citamos esses exemplos para afirmar que é muito difícil para os alunos compreenderem as regras da língua e concordamos com o argumento de Bortoni-Ricardo (2004) ao afirmar que entender o processo de nasalização “é um dos problemas mais sérios para quem está iniciando nas convenções da língua escrita”.

Dessa forma, concluímos que o ensino das convenções da escrita deve ser planejado a partir de referenciais teóricos, os quais subsidiem práticas de intervenções significativas e, ainda, que deve haver um planejamento sistemático e contínuo. Acreditamos que a metodologia por meio de sequência didática, sugerida pelos autores Schneuwly e Dolz (2004), contribui de forma positiva para o trabalho contextualizado das práticas de linguagem e que é perfeitamente possível relacionar o ensino da ortografia às diferentes dimensões da sequência didática. Acreditamos, ainda, que é necessário um ensino programado com a função de ensinar as regras que a língua dispõe. Dessa maneira, a escola torna-se a grande responsável para o desenvolvimento pleno da competência da língua escrita.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M (VOLOCHINOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

BRASIL. IBOPE. Instituto Paulo Montenegro. INAF BRASIL – 2015. **Estudo Especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. Disponível em: <https://goo.gl/SLttSD>. Acesso em: 19 de fevereiro 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório Pedagógico 2008**. Brasília: Daeb, 2008. Disponível em: <https://goo.gl/J2K1sf>. Acesso em: 19 de fevereiro 2018.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Redação no Enem 2016 Cartilha do Participante**. Brasília: Daeb, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2dKUxLf>. Acesso em: 19 de fevereiro 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://bit.ly/2glSC1w>. Acesso em 15/12/2017.

BATISTA, A. A. G. et. al. Alfabetização e Linguagem. In: BRASIL. **Pró Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, SEB, 2008.

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

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 9.ed. São Paulo: Scipione, 2010.

CALLOU, D. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. Rio de Janeiro, editora@zahar.com.br, 2012.

CAPOVILLA, A. G.S; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de Leitura e Escrita, como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 4 Ed. São Paulo: Memnon, 2004.

CARDOSO, D. P. **Fonologia da Língua Portuguesa**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

CARRAHER, 1985; CARRAHER, T. N. **Explorações sobre o Desenvolvimento da Competência em Ortografia em Português**. Psicologia Teoria e Pesquisa, v.3, n.1, p. 269-285, 1985.

CATACH, N. **Para uma teoria da Língua Escrita**. São Paulo: Coleção Múltiplas Escritas, 1996.

CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: UNESP, 2005.

ENDRUWEIT, M. L. O ensino médio: esse vilão. In: HARMUCH, R. A; SALEH, P. B. O. (org). **Estudos da Linguagem e Formação Docente Desafios Contemporâneos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. D. M. Lichtenstein. L. Di Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GERALDI, J.W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas – SP, Mercado de Letras – ALB, 1996.

HORA, D. **Fonética e Fonologia**. Disponível: <https://goo.gl/pxJrTt>. Sem data. Acesso em: 25/03/2018.

JAKOBSON, R. **Fonema e Fonologia**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1972.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. Séries Fundamentos, São Paulo, Ática, 1990.

KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 127-139.

LAMPRECHT, R. R. et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da Linguagem escrita**. Processos evolutivos e implicações didáticas. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 15 ed. São Paulo: Ática, 1987.

MALUF, M.R; ZANELLA, M.S; PAGNEZ, K.S.M.M. **Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras**. Boletim de Psicologia, 2006, Vol. LVI, nº 124:67-92.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

CÂMARA JR, J. **Problemas de linguística descritiva**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Estrutura Da Língua Portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Para o estudo da Fonêmica Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

MELLO, M. C. O. **O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização**. Revista Moçambras: acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/HF4B7o>. Publicado em: março 2007.

MENDONÇA, C. S. I. **A nasalidade distintiva no início da aquisição da escrita**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2005.

MORAIS, A. G. (org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática 2010.

MORAIS, A. G; LEITE. T.M.S.B.R. **A escrita alfabética: porque ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. MEC, SEB, 2012.

NÓBREGA, M. J. **Ortografia.** São Paulo: Melhoramentos. Edição Digital, 2013.

NUNES, T. **Leitura e Escrita: Processos e Desenvolvimento.** In ALENCAR, E. S. (org.). **Novas Contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem.** 3. R. São Paulo: Cortez, 1995, p. 13-50.

NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. **Dificuldades na Aprendizagem de Leitura: teoria e prática.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

OLIVEIRA. M. L. C. **Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos.** Revista Só Letras. nº 26-p. 294-311, 2013-2.

OPUS – Revista Eletrônica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) ISSN 1517-7017 (versão online, 2009).

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Telos, 2012.

QEDU. **Prova Brasil 2013/INEP2013.** Disponível: <http://academia.qedu.org.br/ideb/>. Acesso: 06/02/2018.

ROBERTO, Mikaela. **Fonologia, Fonética e Ensino: guia introdutório.** São Paulo: Parábola, 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEARA, I. C; NUNES V.G.;LAZZAROTTO-VOLCÃO. C. **Fonética e fonologia do português brasileiro.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, M. B. **Leitura, ortografia e fonologia.** São Paulo: Ática, 1981.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** São Paulo: Contexto, 1999.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita. Fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo, Contexto, 2005.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever, perspectivas psicológicas e implicações educacionais.** São Paulo: Ática, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Antídoto, 1979.




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

APÊNDICE A - Diagnóstico de escrita - aluno 1

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
		
<p>Vende-se uma casa no Bairro Castello Branco Grande, 4 suítes, um banheiro, cozinha com ilha, na grama, caminhos de pedra, área externa, área interna cor amarela com brancas, fala com Edson número 99927648. Valor 500 mil reais</p>	<p>Vende-se esse lindo cachorro raça pastor alemão pretos e amarelados, apenas dois meses, falar com Geise número 99867899. Valor 300 reais</p>	<p>Vende-se um pular pular, uma piscina de bolinha, e um escorregador pequeno não vem tudo junto um mês de uso. Valor 500 cada Falar com Anne 99221160.</p>




<p>Vende-se uma casa Bairro Castello Branco grande, 4 suítes um banheiro e cozinha pés de coco, quintal grandes, na grama, caminhos de pedra, área externa, área interna cor amarela com brancas, fala com Edson número 99927648. Valor 500 mil reais.</p>	<p>Vende-se esse lindo cachorro raça pastor alemão pretos e amarelados, apenas dois meses, falar com Geise Número 99867899. Valor 300 reais</p>	<p>Vende-se um pular pular, uma piscina de bolinha, e um escorregador pequeno não vem tudo junto um mês de uso. Valor 500 cada Falar com Anne 99221160.</p>
--	---	--

APÊNDICE B - Diagnóstico de escrita - aluno 2

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
 <p> VENDE-SE ESTA CASA R\$ 1000.000 COM DOIS ANDARES QUATRO QUARTOS TODAS AS JANELAS DE VIDROS UM BANHEIRO EM CADA QUARTO ALTA SEGURANÇA 10 CÂMERAS DE SEGURANÇA FALAR COM JUCICLEUDO N 999 68689 </p>	 <p> VENDE-SE 5 CACHORROS FILHOTES DE PASTORES ALEMÃES POR R\$ 1000 CADA FALAR COM JUCICLEUDO N 999 68688 </p>	 <p> ALUGA-SE PULAPULA CASINHA DE BOLINHAS ESCORREGADOR, POR R\$ 1.000 FALAR COM 99968689 </p>




<p> Vende-se esta casa R\$ 1000.000 com dois andares quatro quartos todas as janelas de vidros um banheiro em cada quarto alta segurança 10 cameras de segurança Falar com Jucicleudo n 99968689 </p>	<p> Vende-se 5 cachorros filhotes de pastores alemães por R\$ 1000 cada uma falar com Jobiscleudo n 99968688 </p>	<p> Aluga-se pulapula casinha de bolinhas escorregador, por R\$ 1.000 Falar com 99968089 </p>
---	---	---

APÊNDICE C - Diagnóstico de escrita - aluno 3

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
		
<p>Vendo uma casa cor de azul tem uma varanda, quarto de hospede, jardim, piscina 10x14 tem 4 quartos e porão garagem Valor: 450.000 999 59 75 81 Leudo</p>	<p>Vendo pastor alemão eles tem 3 anos de vida eles são maron claro e preto escuro usado, raça pura são muito fofos. Valor: 300,00 cada 999 89 59 51 Robsom</p>	<p>Vendo pula-pula pula-pula de ar tato o pula-pula e para criança e adulto gg o pula-pula de ar so para criança e casa e para todos. Valor: 1.750 Pula-pula de ar: 250 Pula-pula: 1.000 Tato: 500,00 999 52 38 21 Mateus</p>




<p>Vendo uma casa cor de azul tem uma varanda, quarto de hospede jardim, piscina 10 x1 4 tem 4 quartos e porão garagem Valor: 450.000 999597581 Leudo</p>	<p>Vendo pastor alemão eles tem 3 anos de vida eles são maron claro e preto escuro vendo, raça pura são muito fofos. Valor: 300,00 cada 999895991 Robsom</p>	<p>Vendo pula-pula pula-pula de ar tato o pula-pula e para criança e adulto gg o pula-pula de ar so para criança e casa e para todos. Valor: 1.750 Pula-pula de ar: 250 Pula-pula: 1.000 Tato: 500,00 999523821 Mateus</p>
--	---	--

APÊNDICE D - Diagnóstico de escrita - aluno 4

<h1>CLASSIFICADOS</h1>		
Imóveis	Animais	Brinquedos
		
<p>Vende-se esta casa. Ela tem 6 quartos, 6 suítes, 1 piscina, sala de jogos, sua cor é amarela e é bem espaçosa, tem jardim, é de 2 andares, 1 sala de cinema, uma sala de spar e etc.</p> <p>tel: 68 9948-8675 falar com: Alberto valor: R\$ 30.000.000</p>	<p>Vende-se estes cachorros da raça "cachorro alemão" e eles tem apenas 3 meses de vida, já estão todos vacinados e são muito bons para cão de guarda, são todos bons de treinar e são raça pura.</p> <p>falar com: Guilherme tel: 9949-6507 valor: R\$ 400 cada um.</p>	<p>Vende-se estes brinquedos em bom estado e são bons, pula-pula está 600 reais, escorregador está 300, e a casa de bolinhas está 101 reais.</p> <p>falar com: Alberto tel: 9948-8675</p>




<p>Vende-se esta casa. Ela tem 6 quartos, 6 suítes, 1 piscina, sala de jogos, sua cor é amarela e é bem espaçosa, tem jardim, e é de 2 andares, 1 sala de cinema, uma sala de spar e etc.</p> <p>Tel: 68 9948-8675 Falar com: Alberto Valor: R\$ 30.000.000</p>	<p>Vende-se estes cachorros da raça "cachorro alemão" e eles tem apenas 3 meses de vida, já estão todos vacinados e são muito bons para cão de guarda, são todos bons de treinar e são raça pura.</p> <p>Falar com: Guilherme Tel: 9949-6507 Valor R\$ 400 cada um.</p>	<p>Vende-se esses brinquedos em bom estado e são bons, pula-pula está 600 reais, escorregador está 300, e a casa de bolinhas está 101 reais.</p> <p>Falar com: Alberto Tel: 9948-8675</p>
---	---	---

APÊNDICE E - Diagnóstico de escrita - aluno 5

Imóveis	Animais	Brinquedos
 <p>Vende-se uma casa com uma suíte dois quartos uma piscina tem câmera para casa toda o condomínio e muito seguro não têm perigo falar com (Sabrina) numero (99976546) se tiver interessado é só me ligar</p>	 <p>Vende-se cachorro da raça pastor alemão são 5 filhotes motivo meu marido não gosta de cachorro interessados é só falar comigo (Samanta) numero (96057689) me liguem se tiverem interessados</p>	 <p>Vende-se brinquedos o motivo é que eu estou fechando o parque se vocês tiverem interessados falar com (Laura) (999072126) só me ligar que eu vou atender.</p>

<p>Vende-se uma casa com uma suíte dois quartos uma piscina tem câmera para casa toda o condomínio e muito seguro não têm perigo falar com: (Sabrina) numero (99976546) se tiver interessado é só me ligar</p>	<p>Vende-se cachorro da raça pastor alemão são 5 filhotes motivo meu marido não gosta de cachorro interessados é só falar comigo (Samanta) numero (96057689) me liguem se tiverem interessados</p>	<p>Vende-se brinquedos o motivo é que eu estou fechando o parque se vocês tiverem interessados falar com (Laura) (999072126) só me ligar que eu vou atender.</p>
--	--	--

APÊNDICE F - Diagnóstico de escrita - aluno 6

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
		
Vende-se uma casa no bairro Nova Estação rua Formosa nº 550. A casa possui 4 quartos 2 banheiros sala cozinha área de serviço, piscina carragem fora 2 carros. Nos banheiro tem banheira, nos quartos tem ar-condicionados.	Vendo 5 cachorrinho da raça Pastor Alemão pretinho com meo branco e marro bem brincalhões, dormi muito comen muito e eles são bem amorosos vendo por 1.000 cada um.	Vendo pula-pula piscina de bolinha, castelinho e escorregador em ótimo condições poucos dias de uso.
Nome: Bianca Número: 99223432 Vendo por: 9.000 mil	Nome: Paulino Número: 9964-6492	Nome: Taires Telefone: 99845251




Vende-se uma casa no bairro Nova Estação rua Formosa nº 550. A casa possui 4 quartos 2 banheiros sala cozinha área de serviço, piscina carragem fora 2 carros. Nos banheiro tem banheira, nos quartos tem ar-condicionados. Nome: Bianca Número: 99223432 Vendo por: 9.000 mil	Vendo 5 cachorrinho da raça Pastor Alemão pretinho com meo branco e marro bem brincalhões, dormi muito comen muito e eles são bem amorosos vendo por 1.000 cada um. Nome: Paulino Número: 9964-6492	Vendo pula-pula piscina de bolinha, castelinho e escorregador em ótimo condições poucos dias de uso. Nome: Taires Telefone: 99845251
---	---	--

APÊNDICE G - Diagnóstico de escrita - aluno 7

Imóveis	Animais	Brinquedos
		
<p>Vendese essa casa no Bairro da Conquista o valor da casa e 80,000 mil dois quartos area de serviço cozinha 3 banheiros duas piscinas tem 3 garragens.</p> <p>Fone: 3228-7786</p> <p>larissa emanuela</p>	<p>Vendese filhotes Pudos filhos de Pudo o valor dos cachos são 200 R\$ reais cor dos cachorros preto.</p> <p>Fone: 3228-7786</p> <p>emanuela</p>	<p>Aluga-se Brinquedos para crianças e festas de aniversário alugo por R\$ 60,000 mil eles estão novos não tem nem um arañão</p> <p>contato 99958-1426</p> <p>Paula</p>

<p>Vendese essa casa no Bairro da Conquista o valor da casa e 80.000 mil dois quartos area de serviço cozinha 3 banheiros duas piscinas tem 3 garragens.</p> <p>Fone: 3228-7786</p> <p>larissa emanuela</p>	<p>Vendese filhotes pudos filho de pudo o valor dos cachorros são 200 R\$ reais cor dos cachorros preto.</p> <p>Fone: 3228-7786</p> <p>emanuela</p>	<p>Aluga-se brinquedos para crianças e festas de aniversário alugo por R\$ 60,000 mil eles estão novos não tem nem um arañão</p> <p>Contato 99958-1426</p> <p>Paula</p>
---	---	---

APÊNDICE H - Diagnóstico de escrita - aluno 8

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
 <p>Vende-se essa casa Ela é grande tem quatro quartos três banheiros uma piscina atrás cor amarela tem um jardim tem garagem tem um quintal grande tem sui- te tem cerca elé- trica portão eletr- nico. Valor: 100000 Rua: Belo Jardim Nome do vendedor: Anto- nio adpa Número: (68) 999-4322</p>	 <p>Vende-se cachorros Pastor alemão raça pura gosta de brincar muito pasiar muito esfomeado tem 3 meses veio de Rio de Janeiro é vacinado Naceu dia 14/04/06 de agosto Nome: Vanessa al- ves Fone: (68) 9997384-538 Valor: 3.00.00</p>	 <p>Aluga-se um pula-pula piscina de bol- inha grande um escorre- gado é 100 reai Nome: Ana Beatriz Fone: (68) 999 47-0627</p>

<p>Vende-se essa casa Ela e grande tem quatro quartos três banheiros uma piscina atrás cor amarela tem um jardim tem garagem tem um quintal grande tem suíte tem cerca elétrica portão eletrônico. Valor: 100000 Rua: Belo Jardim Nome do vendedor: Antonio Número: (68) 999-4322</p>	<p>Vende-se cachorros pastor alemão raça pura gosta de brincar muito pasiar muito esfomeado tem 3 meses veio de Rio de Janeiro é vacinado naceu dia 14/04/2006 de agosto Nome: Vanessa Alves Fone: (68) 9997384-538 Valor: 3.00.00</p>	<p>Aluga-se um pula-pula piscina de bolinha grande um escorregado é 100 reai Nome: Ana Beatriz Fone: (68) 99947-0627</p>
---	--	--




APÊNDICE I - Diagnóstico de escrita - aluno 9

CLASSIFICADOS

Imóveis	Animais	Brinquedos
		
<p>TEM PICINA A VARAMDA E MUITO GRAMDE SUITE TEM CERLA ELETRILA E MUITO BOA VALOR 1.000. SÃO. PAULO TL999-384968</p>	<p>SÃO BEM BONITOS SÃO COMP- PORTADO E SÃO PASTOR ALEMÃO SÃO FILHOTES E O PREÇO 1.000 CADA UM TEL 999-6849</p>	<p>TUDO DE BOA QUALIDADE E E TEM DE TODOS OS TIPOS DE BRIMQUEDOS PREÇO R\$1,05 TEL 999-48024</p>

<p>Tem picina a varamda e muito grande suíte tem cerca elétrica e muito boa valor 1.000 São Paulo TI 999-384968</p>	<p>São bem bonitos são comportado e são pastor alemão são filhotes e o preço 1.000 cada um tel 999-6849</p>	<p>Tudo de boa qualidade e e tem de todos os tipos de brinquedos Preço R\$ 1,05 Tel 999-48024</p>
---	---	---

APÊNDICE J - Diagnóstico de escrita - aluno 10

Imóveis	Animais	Brinquedos
		
<p>Vende-se uma casa amarela, com um jardim enorme, com coqueiros, e uma piscina, tem guarajem, 4 quartos, 1 cozinha, 2 sala, 3 banheiro, 1 suite. Possui cerca elétrica, portão elétrico, no bairro: Geraldo Fleming. A casa custa: R\$ 90,000. Fale com: 99933-70451 Sofia.</p>	<p>Vende-se cinco filhote de pastor alemão, 3 macho, 2 femia, cada filhote custa R\$ 5,000. Eles são vacinado, adestrado, briqualhões, e carentes. São filhote de Pastor Alemão, com uma raça pura. Fale com: 99970-4533 Ana</p>	<p>Vende-se três brinquedos, um pula-pula, piscina de bolinha, e um tobôgam. Eles duram muito tempo, ótimo para o seu filho(a) brica, e se diverte cada um custa R\$ 3.000 Fale com: 99901-0450 Maria</p>

<p>Vende-se uma casa amarela, com um jardim enorme, com coqueiros, e uma piscina, tem guarajem, 4 quartos, 1 cozinha, 2 sala, 3 banheiro, 1 suite. Possui cerca elétrica, portão elétrico, no bairro: Geraldo Fleming. A casa custa: R\$ 90,000. Fale com: 99933-70451 Sofia.</p>	<p>Vende-se cinco filhote de pastor alemão, 3 macho, 2 femia. Cada filhote custa. R\$ 5,000. Eles são vacinado, adestrados, briqualhões, e carentes. São filhote de Pastor Alemão, com uma raça pura. Fale com: 99970-4533 Ana</p>	<p>Vende-se três brinquedos, um pula-pula, piscina de bolinha, e um tobôgam. Eles duram muito tempo. Ótimo para o seu filho(a) brica, e se diverte cada um custa R\$ 3.000 Fale com: 99901-0450 Maria</p>
---	--	---

APÊNDICE K – Diagnóstico de escrita - aluno 11

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
 <p>Vende-se uma casa, com área de lazer, sala de estar, sala de jantar, cozinha 1 quarto no 1º andar, atrás área de <u>serviço</u> e uma área de churrasco, no 2º andar 2 quartos um com banheiro e também com varanda, 1 banheiro no quintal piscina.</p> <p>Valor: 120.000,00 Nome: Maria Numero: (68) 999-432298.</p>	 <p>Vende-se cachorros raça: Pastor alemão, vacinado com 3 meses de nascido, bem cuidados e alimentados, prontos para serem treinados.</p> <p>Nome do vendedor(a) <u>vanessa almeida</u> Fone: 999738453 Valor: 2.500,00</p>	 <p>Vende-se Brinquedos Para Festas <u>seme novos</u> não apresentam <u>cinal</u> de uso 1.200,00</p> <p>nome do vendedor(a): <u>Lucia Ferreira</u> Fone: 999587327</p>




<p>Vende-se uma casa, com área de lazer, sala de estar, sala de jantar, cozinha 1 quarto no 1º andar, atrás área de serviço e uma área de churrasco, no 2º andar 2 quartos um com banheiro e também com varanda, 1 banheiro e no quintal piscina.</p> <p>Valor: 120.000,00 Nome: Maria Numero: (68) 999-432298</p>	<p>Vende-se cachorros raça: pastor alemão, vacinado com 3 meses de nascido, bem cuidados, prontos para serem treinados</p> <p>nome do vendedor (a) <u>vanessa almeida</u> Fone: 999738453 Valor: 2.500,00</p>	<p>Vende-se brinquedos para festas <u>seme novos</u> não apresentam <u>cinal</u> de uso 1.200,00</p> <p>Nome do vendedor(a): <u>Lucia Ferreira</u> Fone: 999587327</p>
--	---	--

APÊNDICE L - Diagnóstico de escrita - aluno 12

Imóveis	Animais	Brinquedos
		
<p>Vende-se esta casa 3 quartos, 2 banheiros, garagem para 5 carros, e toda murada, tem piscina, e amarela, tem dois andar, esta casa esta num bairro Belo Jardim um bairro muito calmo.</p> <p>Nome: Fernando Augusto Tel: 99905-2455 Vende-se por R\$ 150,00.</p>	<p>Vende-se esses lindos cachorros, raça pura são pastor alemão filhotes de um casal de pastores alemães a cor deles e pretos com amarelo custa cada um R\$ 1.500.</p> <p>Nome: Antônio Nascimento Tel: 99931-7182</p>	<p>Vende-se estes brinquedos um pula-pula pequeno um escurega medio e uma piscina de bolinha de 1 a 6 anos pode entrar custa os três 7.500 reais.</p> <p>Nome: Francisco Tel: 99910-0514</p>


<p>Vende-se esta casa 3 quartos, 2 banheiros, garagem para 5 carros, e toda murada, tem piscina, e amarela, tem dois andar, esta casa esta num bairro Belo Jardim um bairro muito calmo.</p> <p>Nome: Fernando Augusto Tel: 99905-2455 Vende-se por R\$ 150,00.</p>	<p>Vende-se esses lindos cachorros, raça pura são pastor alemão filhotes de um casal de pastores alemães a cor deles e pretos com amarelo custa cada um R\$ 1.500.</p> <p>Nome: Antônio Nascimento Tel: 99931-7182</p>	<p>Vende-se estes brinquedos um pula-pula pequeno um escurega medio e uma piscina de bolinha de 1 a 6 anos pode entrar custa os três 7.500 reais.</p> <p>Nome: Francisco Tel: 99910-0514</p>
---	--	--

APÊNDICE M - Diagnóstico de escrita - aluno 13

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
 <p>Valor: 50.000,000 Vende-se Ou aluga-se ou troca Vende-se casa com dois andares, um sotão, e um porão, sala de estar, 4 quartos, um banheiro em cada quarto, closet, cozinha, varanda, jardim, muros grande e altos com cerca elétrica, sala de jantar, janelas de vidro a prova de balas, portões eletricos, duas garagens, o lugar é ótimo de morar. Falar com Reder Contato: 99967433</p>	 <p>Valor: 1.000,000 cada Vende-se Pastor Alemão Vende-se 5 cachorros de 3 meses, são muito carinhosos e brincalhão Falar com Reder Contato: 992434705</p>	 <p>Valor: escuregador 50,00 Valor: pula pula 50,00 Valor: pisina bolinha 50,00 Vende-se Pula-pula para suas crianças brincarem e se divertirem a vontade na sua casa Pisina de bolinha para seus filhos e ainda o Escuregador assim que será diversão sem parar Falar com Reder Contato: 992434705</p>




<p>Valor: 50.000,000 Vende-se Ou aluga-se Ou troca Vende-se casa com dois andares, um sotão, e um porão, sala de estar, 4 quartos, um banheiro em cada quarto, closet, cozinha, varanda, jardim, muros grande e altos com cerca elétrica, sala de jantar, janelas de vidro a prova de balas, portões eletricos, duas garagens, o lugar é ótimo de morar. Falar com: Reder Contato: 99967433</p>	<p>Valor: 1.000,000 cada Vende-se Pastor Alemão Vende-se 5 cachorros de 3 meses, são muito carinhosos e brincalhão Falar com Reder Contato: 992434705</p>	<p>Valor: escuregador 50.00 Valor: pula pula 50.00 Valor: pisina bolinha 50,00 Vende-se Pula-pula para suas crianças brincarem e se divertirem a vontade na sua casa a pisina de bolinha para seus filhos e ainda o escuregador assim que será diversão sem parar Falar com Reder Contato: 9924349</p>
---	--	---

APÊNDICE N - Diagnóstico de escrita - aluno 14

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
		
<p>VENDE-SE UMA CASA DE OVENARIA COM PICINA, DUAS GARAGENS TRÊS QUARTOS E MAIS UM QUARTO DE OSPEDE. POR APENAS R\$ 1.000 REAIS COR: MARELA NOM: MARIANA TEL: (9) 9923-7336 FICA NO BAIRRO DE SEGURANÇA E TRANQUILIDADE.</p>	<p>VENDE-SE PASTORES ALEMÃOS FILHOTES COM 4 MESES VACINADOS. GOSTAM DE BRINCAR E PASSEAR SÃO OTIMOS CACHORROS PARA PARTICIPAR DE BUSCAS E PISTAS FAREJAM QUALQUER COISA, MAS ISSO SÓ QUANDO TIVEREM MAIORES DO QUE JÁ ESTÃO NOME: FERNANDO TEL: (9) 9953-0853 APENAS R\$ 300,00 REAIS CADA</p>	<p>VENDE-SE Brinquedos por apenas R\$ 30,00 reais cada. TEMOS: *Picina de Bolas *Escuregador *PULA-PULA NOME: LOISA TEL: (9) 9943-0463 ENTREGAMOS EM SUA CASA</p>

<p>Vende-se uma casa de ovenaria com picina, duas garagens três quartos e mais um quarto de ospede. Por apenas R\$ 1.000 reais Cor: marela Nom: Mariana Tel: 99923-7336 Fica no Bairro de segurança e tranquilidade.</p>	<p>Vende-se pastores alemães filhotes com 4 meses vacinados. Gostam de brincar e passear são otimos cachorros para participar de buscas e pistas farejam qualquer coisa, mas isso só quando tiverem maiores do que já estão Nome: Fernando Tel: (9) 9953-0853 Apenas R\$ 300,00 reais cada</p>	<p>Vende-se brinquedos por apenas R\$ 30,00 reais cada. Temos: *picina de bolas *escuregador *pula-pula Nome: Loisa Tel: (9)9943-0463 Entregamos em sua casa</p>
---	---	---

APÊNDICE O - Diagnóstico de escrita - aluno 15

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
		
<p>vende-se uma casa no <u>nova</u> <u>esperança</u> com 1 sala 1 cosinha 1 banheiro 2 quanto com muro de 3 metros de altura</p>	<p>Vendo 5 cachorros de <u>raça</u> <u>pasto</u> <u>alêma</u> por 100 R\$ Cada ^{um} deles já com 5 meses</p>	<p>vende-se brinquedos com pula pula e 1 <u>escorregado</u> e uma picina de bolinha</p>

Vende-se uma casa no nova esperança com 1 sala 1 cosinha 1 banheiro 2 quanto com muro de 3 metros de altura	Vendo 5 cachorros de raça pasto alêma por 100 R\$ Cada um deles já com 5 meses	Vende-se brinquedos com pula pula e 1 escorregados é uma picina de bolinha
---	---	--

APÊNDICE P - Diagnóstico de escrita - aluno 16

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
		
<p>Casa na Dourado perto de um lanche 6 quartos 2 sala piscina garachém cor amarela Banheiro 4 nome: Renatiele numero: 99933541 Lige se quiser uma casa bonita VALOR: 130 mil</p>	<p>Vendo 5 cachoro Por valor 5.000 Cada Rasa PITY que 6 meses Se quiserem ligem para esse numero: 99933541 nome: Carol carles Por que eu vem não concico cuitar e 5 cachoro</p>	<p>Aluga-se brinquedos por 500 Reais entrega se quiser tem pula-pula piscina de polin toporgam mesa de basque numero para contado 9995676886 nome: ney</p>

<p>Casa na Dourado perto de um lanche 6 quartos 2 sala piscina garachém cor amarela banheiro 4 Nome: Renatiele Numero: 99933541 Lige se quiser uma casa bonita valor: 130 mil</p>	<p>Vendo 5 cachoro por valor 5.000 cada rasa Pity que 5 meses se quiserem ligem para esse numero: 9993-3541 Nome: Carol Por que eu vem não concico cuitar e 5 cachoro</p>	<p>Aluga-se brinquedos por 500 reais entrega se quiser tem pula-pula piscina de polinha toporgam mesa de basque Numero para contado 9995676886 Nome: Ney</p>
---	--	--




APÊNDICE Q - Diagnóstico de escrita - aluno 17

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
 <p>Vende-se uma casa tem 4 quartos tem banheiro nos 4 tem uma cozinha e uma cozinha de reserva uma sala uma garagem uma piscina ele tem uma área arruadiando nela do em boa contição a rua e afastado em São Paulo Bairro: Parquês das Palmeiras Fala com: Glenda Numero: 999908913 Valor: 100.000.000</p>	 <p>Vende-se 5 cachorros pastor alemão são vasinados xxx nascidos não tem doença nenhum eles são todo espeitos valor 20.000 Fala com: Randoro Numero: 9926780 Rio de Janeiro Bairro: do açai</p>	 <p>Vendo brinquedos pula-pula piscina de bolinha escorrecado tudo em boas contição Valor: 10.000 Fala: com: Francisco Numero: 99279800</p>

Vende-se uma casa tem 4 quartos tem banheiro nos 4 tem uma cozinha e uma cozinha de reserva uma sala uma garagem uma piscina ele tem uma área arruadiando nela do em boa contição a rua e afastado em São Paulo Bairro: Parquês das Palmeiras Fala com: Glenda Numero: 999908913 Valor: 100.000.000	Vende-se 5 cachorros pastor alemão são vasinados xxx nascidos não tem doença nenhum eles são todo espeitos valor 20.000 Fala com: Randoro Numero: 9926780 Rio de Janeiro Bairro: do açai	Vendo brinquedos pula-pula piscina de bolinha escorrecado tudo em boas contição Valor: 10.000 Fala: com: Francisco Numero: 99279800
---	--	--

APÊNDICE R - Diagnóstico de escrita- aluno 18

CLASSIFICADOS

Imóveis	Animais	Brinquedos
 <p>Vende-se uma casa linda com 5 suítes de dois andares tem uma piscina grande tem um quintal fora de sere tem uma garagem espasosa tem uma sala em conseito aberto tem uma casinha com muitas armarios linda e grande tem 6 Banheiros tem um cinema espetacular sala de jogos, tem uma academia com varias aparelhos tem um escritorio em conseito aberto a sala de esta com uma mesa enorme de você chama toda a sua família O preço R\$ 2.000.000 99 33 4785 Bairro Tangara Rua São Raimundo casa 794</p>	 <p>Vendo esse vilhote de pasto alemão são de rasa pura são muitos bricalha tem 2 meses são pais a mãe e o pai são pasto alemão e as avos também são cachorro lindos se tona grade cahorro Tel 99536784 Bairro Tangara casa 394 PREÇO 1000</p>	 <p>Vendo esses brinquedos um pula pula com piscinhia de bolinha um ecorregado em fravio com tres camada caben 200 criansa o pula pula caben 5 criansas o a piscina de bolinhas caben 4 criansas PREÇO PULA 1000 PREÇO piscina de bolinha 60 PREÇO ecorregado 2000</p>




<p>Vende-se uma casa linda com 5 suítes de dois anda tem uma pisina grande tem um quintal fora de sere tem uma garagem espasosa tem uma sala em conseito aberto tem uma casinha com muitas armarios linda e grande tem 6 banheiros tem um cinema espetacular sala de jogos, tem uma academia com varias aparelhos tem um escritorio em conseito aberto a sala de esta com uma mesa enorme de você chama toda a sua família O preço R\$ 2.000000 N 999334785 Bairro Tangara Rua São Raimundo casa 794</p>	<p>Vendo esse vilhote de pasto alemão são de rasa pura são muitos bricalha tem 2 meses são pais a mãe e o pai são pasto alemão e as avos também são cachorro lindos se tona grade cahorro Tel 99536784 Bairro tangara casa 394 Preço 1000</p>	<p>Vendo esses brinquedo um pula pula uma piscinhia de bolinha um ecorregado em fravio com tres camada caben 200 criansas o pulapula caben 5 criansas o a piscina de bolinhas caben 4 criansas Preço pula 1000 Preço piscina de bolinha 60 Preço ecorregado 2000</p>
--	---	--

APÊNDICE S - Diagnóstico de escrita - aluno 19

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
 <p> Venda Casa Com: piscina e área de lazer, sala de jogos, sala de estar, 4 quartos grandes banheiro grandes. Local: Manuel Julião Rua: Marte Número do Telefone: 99999 Nome do vendedor: Gabriel </p>	 <p> Dou esse cachorros lindos e fofo. Raça: Pasto alemão São vacinados vacinas contra raiva Brincão muito. Estão atra de uma família! </p>	 <p> Venda Brinquedos para Alugo brinquedos dos para qual- quer evento Valor: 5000. </p>


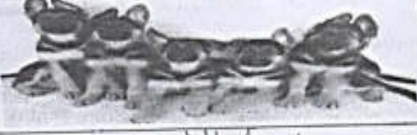

Verdo casa com: piscina area de lazer, sala de jogos, sala de eta, 4 quartos grades banheiro grandes. Local: Manuel Julião Rua: Marte Numero do telefone: 99999 Nome do vededor: Gabriel	Dou esse cachorros lindos e fofo. Raça: pasto alemão São vacinados vacinas contra raiva brincão muito. Estão atra de uma família!	Alugo brinquedos para qualquer evento Valor: 50,00.
--	---	---

APÊNDICE T - Diagnóstico de escrita - aluno 20

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
 <p>Vende-se uma casa de dois andares sala cozinha 9 quartos e duas suítes power uma piscina uma sala de TV uma garagem portão eletrônico fechado toda mudada toda amarela e esta avaliado em R\$ 1.000.000,00 de Reaus que estive interessado numero: 999184-888 Dona Larissa Manoela Nº 17 Bairro São Paulo Rua São Paulo</p>	 <p>Vende-se 5 pastor alemão são filhotes são muitos encheridos e muitos fofos eles estão avaliados em R\$ 1000,00 Reais quem estive interessado: Nome Maisa selma numero 99999999 Bairro: Rio de janeiro Rua Rio de janeiro</p>	 <p>Vende-se 3 tres brinquedos, são um pula-pula, escorregado, casa de Bolinha vendo por 100 reais cada dono: João guilherme Numero 9876543210 Barro Acre Rua Rio Branco</p>




<p>Vende-se uma casa de dois andares sala cozinha 9 quartos e duas suítes power uma piscina uma sala de TV terreno 100 x 100 uma garagem portão eletrônico fechado toda mudada toda amarela e esta avaliado em R\$ 1.000.000,00 de Reaus que estive interessado Numero: 999184-888 Dona Larissa Manoela Nº 17 Bairro São Paulo Rua São Paulo</p>	<p>Vende-se 5 pastor alemão são filhotes são muitos encheridos e muitos fofos eles estão avaliados em R\$ 1000,00 Reais quem estive interessado: Nome Maisa selma numero 99999999 Bairro: Rio de janeiro Rua Rio de janeiro</p>	<p>Vende-se 3 tres brinquedos, são um pula-pula, escorregado, casa de Bolinha vendo por 100 reais cada dono: João guilherme Numero 9876543210 Barro Acre Rua Rio Branco</p>
--	---	---

APÊNDICE U - Diagnóstico de escrita - aluno 21

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animais	Brinquedos
 <p>Vende-se uma casa amarela grande espalhosa duas garagens oito quartos duas salas de estar duas cozinha duas piscina um grande outra pequena varias arvore onde pode cabe muitas pessoas FONE: 9990974 R\$ 50000</p>	 <p>Vendemos filhotes de cachorro da raça pastor alemão ben fofos bonito ben brincalhão bagunceiro eles brigam as vezes R\$ 3,000 Fone: 9942-8512</p>	 <p>Vende-se brinquedo para crianças tipo pula-pula piscina de bolinha escuregado de ar tudo isso fica em quadra de futebol R\$ 200 Fone: 9950-7115</p>

Vende-se uma casa amarela bonita grande espalhosa duas garagens oito quartos duas salas de estar duas cozinha duas piscina um grande outra pequena varias arvore onde pode cabe muitas pessoas Fone: 9990974 R\$ 50000	Vendemos filhotes de cachorro da raça pastor alemão ben fofos bonito ben brincalhão bagunceiro eles brigam as vezes R\$ 3,000 Fone: 9942-8512	Vende-se brinquedo para crianças tipo pula-pula piscina de bolinha escuregado de ar tudo isso fica em quadra de futebol R\$ 200 Fone: 9950-7115
---	---	---

APÊNDICE V - Diagnóstico de escrita - aluno 22

CLASSIFICADOS		
Imóveis	Animals	Brinquedos
 <p>Vende-se uma casa e boa forma tem uma piscina de dois andares quatro quartos uma área e com duas garagem preço bem em conta apenas 40.000 R\$ interessados ligue (68) 999652450 e fale com Jemerson</p>	 <p>Vende-se 5 cachorros de raça pura são 5 pastores alemães estão filhotes bem fortes dentes aviadados bem treinados interessados consulte lucas o ligue (68) 999264647 da vivo ou fixo 32261155 Preço bem encontra apenas 500 R\$ cada um</p>	 <p>Vende-se três brinquedos de boa qualidade ótimo preço passamos cartão muito bom para seus filhos brincar são um pula, pula ecorregador e piscina de bolinhas interessados consulte Luis ou ligue (68) 999775366 ou 322756655 por apenas 2.000 cada</p>

Vende-se uma casa e boa forma tem uma piscina de dois andares quatro quartos uma área e com duas garagem preço bem em conta apenas 40.000 R\$ interessados ligue (68) 999652450 e fale com Jemerson	Vende-se 5 cachorros de raça pura são pastores alemães estão filhotes bem fortes dentes aviadados bem treinados interessados consulte lucas o ligue (68) 999264647 da vivo ou fixo 32261155 Preço bem encontra apenas 500 R\$ cada um	Vende-se três brinquedos de boa qualidade ótimo preço passamos cartão muito bom para seus filhos brincar são um pula, pula ecorregador e piscina de bolinhas interessados consulte Luis ou ligue (68) 999775366 Ou 322756655 Por apenas 2.000 cada
---	---	--