



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PATRÍCIA MARTINS DA SILVA

DESVIOS ORTOGRÁFICOS NA ESCRITA DE ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENSINO E REFLEXÕES

MONTES CLAROS – MINAS GERAIS

2016

Patrícia Martins da Silva

Desvios ortográficos na escrita de alunos do Ensino Fundamental: ensino e reflexões

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a Maria do Socorro Vieira Coelho.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Liberado em 30 de abril de 2017.



Maria do Socorro Vieira Coelho

Montes Claros – MG

2016

Silva, Patrícia Martins da.
S586d Desvios ortográficos na escrita de alunos do Ensino Fundamental [manuscrito] :
ensino e reflexões / Patrícia Martins da Silva. – Montes Claros, 2016.
177 f. : il.
Bibliografia: f. 173-177.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -
Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/
Profletras, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho.

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino Fundamental. 3. Andaimagem. 4. Ortografia. I.
Coelho, Maria do Socorro Vieira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III.
Título. IV. Título: Ensino e reflexões.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge

Folha de Aprovação (inserir)

Desvios ortográficos na escrita de alunos do Ensino Fundamental: ensino e reflexões

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras
Doutoras:

Maria do Socorro Vieira Coelho – Orientadora (Unimontes)

Caroline Rodrigues Cardoso – (SEE-DF)

Maria Alice Mota – (Unimontes)

Montes Claros – MG

12 de dezembro de 2016.

À minha mãe Romilda Xavier da Silva (In memoriam).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a minha fortaleza e a razão de viver.

À minha mãe (*in memoriam*), por ser exemplo de mãe e de mulher.

À minha orientadora Professora Maria do Socorro Vieira Coelho, pela paciência, persistência e pelas orientações necessárias à elaboração desta pesquisa.

A todo o corpo docente do ProfLetras/Unimontes, pelas aulas enriquecedoras.

À Escola Estadual Irmã Raimunda Marques, em especial, à Elizete, à supervisora Paula e às professoras Tânia, Ercília, Rita e Iara, pelo auxílio inestimável.

Aos alunos do 6º Ano, pela participação na pesquisa.

À mana Suzana, pela presença marcante em minha vida.

Às amigas Beth Reis, Rita Maria, Ana Paula e Genise e ao amigo Daniel, pela amizade sincera.

Aos meus sobrinhos Marco Antônio, José Eduardo e Delandre e às sobrinhas Wandra, Brenda e Ágatha, por alegrarem minha jornada.

A todos os colegas do curso, em especial Maria Elza Meira, Luciane Oliveira Bertulino Fernandes, Janine Ferreira Pimenta Rosa, o companheirismo e solidariedade.

Aos professores que participaram dos exames da qualificação e de defesa, pela leitura cuidadosa e contribuições ao trabalho.

À CAPES pela bolsa concedida no primeiro ano do curso.

A todos que, de alguma forma, contribuíram com a pesquisa.

RESUMO

A escola precisa trabalhar com a variedade padrão para que o aluno aproprie-se da escrita e da fala cultas como forma de promoção social, sem desvalorizar a variedade que ele usa, de forma que os “erros” deixem de ser tratados como uma deficiência da capacidade de aprendizagem e sejam analisados como “tentativa de acerto”, na elaboração de hipóteses das relações entre fala e escrita e seja verificada a influência da fala do aluno em seu registro escrito. Essa concepção orientou a elaboração de uma taxonomia com base na teoria dos “erros” de Cagliari, sobre erros detectados nas produções escritas dos alunos, para melhor compreendê-los, na hipótese de que esses desvios sejam cometidos devido ao fato de eles desconhecerem as convenções ortográficas básicas da Língua Portuguesa. Assim, o objetivo geral deste trabalho foi oferecer contribuições para o ensino e a aprendizagem da escrita, especificamente, o das normas ortográficas para alunos do Ensino Fundamental, usando subsídios e estratégias específicos, almejando: a) apresentar um diagnóstico mais preciso dos “erros” recorrentes nas produções escritas dos alunos participantes da pesquisa; b) estudar e descrever fundamentos teóricos que nos propiciassem esclarecer e compreender os dados da pesquisa; c) investigar sobre a metodologia da pesquisa-ação e da andaimagem; d) elaborar uma proposta de intervenção didático-pedagógica; e) analisar e apresentar reflexões a partir dos resultados alcançados. Para atingir tais objetivos, o estudo pautou-se pelos procedimentos da pesquisa-ação, tendo como suporte a estratégia da andaimagem, estimulando os alunos a pensarem de forma dialógica e interativa sobre seus desvios de escrita, por meio de uma proposta pedagógica desenvolvida através de 3 atividades: I – ‘Momento reflexivo’; II – ‘Mensagens simples, claras e rápidas’; e III – ‘A gentileza custa pouco e vale ouro’. A análise dos dados revelou redução significativa dos “erros” cometidos pelos alunos, se comparadas as fases diagnóstica e interventiva, o que indicou que uma proposta pedagógica com estratégias de andaimes pode possibilitar a interação entre alunos e professora, durante a construção do conhecimento e apropriação das normas ortográficas.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Andaimagem. Ortografia.

ABSTRACT

Schools must work with the standard language so that students appropriate privileged writing and speech abilities as a means for social ascension without deprecating the language variety they use; so “errors” should not be considered as deficiencies or incapacity for learning but analysed as attempts to accuracy when they elaborate hypotheses to establish relations between speech and writing, and the influence of student’s speech on his writing is detected. Such a thought oriented the elaboration of a taxonomy based upon Cagliari’s theory about “errors” recurrent in the students’ writing productions which aimed at understanding students better, in case such “errors” be committed due to the idea that they ignore the basic writing conventions of the Portuguese language. Therefore the main objective of this work is to contribute the writing teaching and learning, specifically of the ortografic norms to Primary Course students, using specific strategies and subsidies whose specific objectives are: a) present an accurate diagnosis of the most recurrent errors in the writing production of students’ participating in this research; b) study and develop theoretical argumentation which enable the understanding of the research data; c) investigate the research-action methodology and scaffolding; d) elaborate a didactic-pedagogic proposal of intervention; e) analyse and present reflections emerging from the results achieved. To accomplish such goals the study followed the procedures of the research-action and was supported by the scaffolding strategy, stimulating students to think dialogically and interactively about their writing “errors” through a pedagogic proposal developed with the help of three activities: I – ‘Reflexive Moment’; II – ‘Simple, clear and fast messages’; and III – ‘Gentleness costs little and it is worth gold’. Data analysis revealed a significant reduction, in students’ “errors” in that the two phases of diagnosis and intervention are compared, which indicated that the pedagogic proposal with the use of scaffolding strategies allowed for interaction between students and the teacher during the construction of knowledge and the appropriation of the ortografic rules by the students.

Keywords: Portuguese language. Primary Course. Ortografy. Scaffolds.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Isomorfia parcial fala-escrita	29
Figura 2 – Relação entre a reflexão e a ação do professor-pesquisador	89
Figura 3 – Localização de Curvelo no estado de Minas Gerais	97
Figura 4 – Atividade sobre bilhete – Parte 1	103
Figura 5 – Atividade sobre bilhete – Parte 2	104
Figura 6 – Atividade sobre bilhete – Parte 3	105
Quadro 1 – Fases de evolução da escrita	30
Quadro 2 – Diferenças entre as modalidades da língua oral e escrita	31
Quadro 3 – Relações entre som e grafias	59
Quadro 4 – Correspondências entre letras e som	66
Quadro 5 – “Erros” do Informante 5	151
Tabela 1 – “Erros” – Levantamento I	105
Tabela 2 – “Erros” – Levantamento II	112
Tabela 3 – Síntese dos “erros” na escrita de alunos	126
Tabela 4 – “Erros” na Atividade I da Proposta Pedagógica	148
Tabela 5 – “Erros” na Atividade II da Proposta Pedagógica	154
Tabela 6 – “Erros” na Atividade III da Proposta Pedagógica	162
Tabela 7 – Relacionando os “Erros”: Fase Diagnóstica e Proposta Pedagógica	169

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 A Linguística Aplicada e o ensino do Português	14
2.2 Processos fonológicos da Língua Portuguesa	25
2.2.1 <i>A fala e a escrita</i>	25
2.2.2 <i>A relação entre linguagem oral e a aquisição da escrita</i>	29
2.3 A ortografia e o ensino	36
2.3.1 <i>A visão tradicional</i>	37
2.3.2 <i>A visão linguística</i>	54
2.3.3 <i>A correspondência entre letras e sons</i>	68
2.3.4 <i>A taxonomia de “erros”</i>	76
2.4 Teoria da metodologia	89
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	93
3.1 Contexto da pesquisa	96
3.2 Perfil dos alunos	100
3.3 Coleta dos dados: identificação, seleção e caracterização dos dados	102
3.4 Tratamento dos dados	125
4 PROPOSTA DIDÁTICA PARA MELHORAR A HABILIDADE DA ESCRITA ORTOGRÁFICA	130
4.1 Descrição da proposta	130
4.2 Análise dos dados e reflexões	143
4.2.1 <i>Comparação dos dados</i>	168
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	173

1 INTRODUÇÃO

Para ser instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a chegar a ser sujeito.

Paulo Freire, 1974.

Este trabalho é fruto de uma vontade de uma docente que, mesmo com algumas décadas de experiências de sala de aula, ainda continua acreditando na democratização da educação. Mais concretamente, diante das dificuldades de escrita de seus alunos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Irmã Raimunda Marques – Curvelo/Minas Gerais, planejamos, elaboramos e executamos esta pesquisa com o tema “Desvios ortográficos na escrita de alunos do Ensino Fundamental: ensino e reflexões”.

Urge que os “erros” dos alunos deixem de ser tratados como uma deficiência da capacidade de aprendizagem. Em pleno século XXI, com o avanço das ciências linguísticas, espera-se que se tenha superado o processo de estigmatização, pois o aprendiz faz um esforço para dominar a variedade da escrita, geralmente, na escola, que não é a sua. Não é possível a falta de consideração com que é tratada a variedade da língua que o aluno traz de sua comunidade linguística de origem. Primeiro, a sua fala não é valorizada; depois tem que aprender as regras convencionadas da ortografia, que muitas vezes nada têm a ver com a lógica da variedade que tão bem usa.

Diante disso, elaboramos uma taxonomia, com base em Cagliari (2010), dos “erros” apresentados nas produções escritas dos alunos, para que pudéssemos melhor compreendê-los, assim os classificando: transcrição da fala, modificação da estrutura segmental das palavras, forma morfológica diferente, hipercorreção, ausência da pontuação, ausência de acento, uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas, uso indevido das letras, juntura intervocabular/segmentação.

No entendimento mais preciso desses registros escritos, apontamos, como **hipótese**, que os “erros” dos alunos pesquisados são realizados devido ao fato de eles desconhecerem as convenções ortográficas básicas da Língua Portuguesa, já que verificamos certos “erros” como iniciar frases com letras minúsculas, escrever nomes próprios com letras minúsculas, fazer juntura intervocabular, separar palavras, transcrever a fala e raramente pontuar e acentuar.

A partir dessa hipótese, propomos, como **objetivo geral**, oferecer contribuições para o ensino e a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa, especificamente o ensino e

aprendizagem das normas ortográficas dessa língua para alunos do Ensino Fundamental, com subsídios e estratégias específicos.

Com base no objetivo geral, delineamos os seguintes **objetivos específicos**:

- a. apresentar um diagnóstico mais preciso dos “erros” recorrentes nas produções escritas dos alunos participantes da pesquisa;
- b. estudar e descrever fundamentos teóricos que nos propiciassem esclarecer e compreender os dados da pesquisa;
- c. investigar sobre a metodologia da pesquisa-ação e da andaimagem;
- d. elaborar uma proposta de intervenção didático-pedagógica;
- e. analisar e apresentar reflexões a partir dos resultados alcançados.

Com esses objetivos, compreendemos que a escola precisa ser uma instituição acolhedora das diferenças, que saiba respeitar e valorizar o conhecimento linguístico que o discente traz de sua vivência, para ajudá-lo na apropriação da escrita da variedade padrão da língua. O processo de aquisição do sistema ortográfico necessita do ensino das normas ortográficas pelo professor, da participação do aluno e da interação dos conhecimentos que eles carregam consigo, pois é através do confronto desses saberes com outros conhecimentos que o discente irá, gradativamente, apropriando-se das regras ortográficas. Ou melhor, é através do uso-reflexão-uso (BRASIL, 1998) que é possível pensar um ensino de Língua Portuguesa produtivo, em que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para a de alguém que, com o auxílio do professor, constrói seu próprio conhecimento.

Com base nessas premissas, adotamos, como suporte metodológico, os pressupostos da pesquisa-ação, por meio da estratégia da andaimagem (RICARDO, 2005, 2008), que visou a estimular os alunos a pensarem, de forma dialógica e interativa, sobre os seus desvios de escrita ortográfica, utilizando, para tanto, dos construtos teóricos discutidos, por exemplo, por Cagliari (2010), Cagliari e Massini-Cagliari (2008), Castilho (2014), Bagno (2014) e outros.

Adotamos a metodologia da andaimagem porque percebemos que um trabalho mediador proporcionará aos aprendizes a aquisição das convenções da ortografia de modo satisfatório, realizando, com isso, esta pesquisa em seis etapas: a) realização do diagnóstico da escrita da turma selecionada; b) classificação os “erros” dos aprendizes; c) aplicação de um questionário de investigação que permitisse traçar o perfil dos alunos; d) construção da fundamentação teórica; e) elaboração e ministração de uma proposta de intervenção pedagógica; e f) análise dos resultados da intervenção na escrita dos alunos.

É importante informarmos que este estudo, inserido na Plataforma Brasil e aprovado pelo Parecer 1.648.040, fez parte do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, que, em sua proposta, tem como objetivos: melhorar a qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental; qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente *on-line* e *off-line*; instrumentalizar os mestrandos/professores do Ensino Fundamental de maneira que sejam capazes de conduzir classes heterogêneas; indicar os meios adequados para o docente trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais; salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo, assim, os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos; aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem; instrumentalizar os docentes de Ensino Fundamental com objetivo de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

A fim de perseguir e cumprir o proposto nesta pesquisa, estruturamos a dissertação nesta parte introdutória, na qual fizemos uma síntese da proposta de investigação, e em mais quatro seções.

Na seção 2, Fundamentação Teórica, abordamos a linguística e o ensino do Português, os processos fonológicos da Língua Portuguesa, as relações entre fala e escrita, o ensino da ortografia, a taxionomia dos “erros” ortográficos e a teoria da metodologia.

Apresentamos, na seção 3, os Procedimentos Metodológicos, descrevendo os procedimentos adotados para desenvolver o estudo.

Na seção 4, Proposta Pedagógica, apresentamos a proposta didática aplicada aos alunos e fizemos uma descrição e análise dos resultados obtidos.

Por fim, apresentamos nossas Considerações Finais sobre a pesquisa realizada e, em seguida, as Referências e os Anexos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É inquestionável o lugar que a linguagem ocupa na vida humana. Ela é a capacidade cognitiva que permite ao ser humano comunicar-se efetivamente com seus pares. Através da linguagem há interação, coletividade e integração, fatores que possibilitam o desenvolvimento humano em todas as áreas. No entanto, a linguística, ciência que tem a língua como objeto de estudo, só foi reconhecida como tal no final do século XIX e início do XX, com os estudos de Ferdinand Saussure. Dentre os diferentes campos de estudos, temos a linguística aplicada, que propõe reflexões sobre a língua e o processo de apropriação da escrita, na qual se insere esta pesquisa. Assim, esta seção está organizada em três partes: A linguística aplicada e o ensino do Português, A ortografia e o ensino e a Teoria da metodologia.

2.1 A Linguística Aplicada e o ensino do Português

É interessante perceber que quase tudo o que fazemos se estrutura na forma de algum tipo de linguagem, verbal ou não verbal, formas que são fundamentais para o entendimento da comunicação na sociedade, de modo que é interessante promover um estudo da linguagem, tarefa específica da linguística, que, segundo Cagliari (2010, p. 36):

está voltada para a explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular, quer fazendo o trabalho descritivo previsto pelas teorias, quer usando os conhecimentos adquiridos para beneficiar outras ciências e artes que usam, de algum modo, a linguagem falada ou escrita.

No caso do ensino da língua materna, a linguística faz uso dos conhecimentos empíricos, buscando desenvolvimento do processo de aprendizagem, dividindo-se, por exemplo, entre sociolinguística, psicolinguística, análise do discurso e a linguística aplicada, dentre outras. Esta última é o foco de interesse deste trabalho.

A linguística aplicada (doravante LA), que até quase o final da década de 1980 era considerada uma disciplina neutra e apolítica, voltada para o ensino-aprendizagem de língua, principalmente da inglesa e a serviço dos interesses políticos e econômicos dos países anglófonos, passou, já na virada do século XX, a vivenciar transformações. O mundo sofreu grandes mudanças que influenciaram a vida em sociedade. Em meio a isso, os discursos modernistas (tais como direitos humanos, cidadania, conhecimento científico)

prevaleceram, contribuindo para que emergisse uma LA voltada para as práticas sociais, pois não havia mais espaço para a divisão entre teoria e prática.

Para muitos linguistas, a LA está numa era de transformações à procura de novas formas de expor teorias e de torna-se mais prática. Segundo Lopes (2013), essa área científica precisa tornar-se mais útil ao processo de ensino/aprendizagem, valorizando os conhecimentos que o aprendiz tem de suas práticas linguísticas. Isto é, com o mundo em mudança, é de suma importância unir ciência, teoria e práticas sociais, direcionando-as a um projeto epistemológico que colabore na reinvenção da vida social. Por conseguinte, tais práticas demandam que a LA seja transdisciplinar, centrando-se mais nas áreas que envolvem o social, o político e o histórico.

Por esse ângulo, percebemos que, na contemporaneidade, a LA vai ocupando espaços, dialogando com outras áreas, como a psicologia, a sociologia, a comunicação social, a antropologia, a história, a pedagogia e a informática, evidenciando problemas reais da sociedade. Desse modo, ela consegue dar voz ao ‘pobre’, que é visto como ‘o novo sujeito social’. E com esse novo sujeito social, heterogêneo, espera-se construir teorias que auxiliem na análise das relações de poder, diferença e desigualdade, na busca de alternativas contra os discursos hegemônicos que aumentam cada vez mais o número dos marginalizados da sociedade. Para Lopes (2013, p. 95), “não se trata de levar a verdade/conhecimento a esses grupos, mas de construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes, sem hierarquizá-los”.

Com tal posicionamento, o autor ratifica a importância de se considerar a variação linguística como outro dialeto e não como um “erro”, pois se trata, de fato, de uma realização diferente, não padrão. Para que o aluno aprenda a variedade de prestígio não há necessidade de se desvalorizar a dele. Cada variedade tem o seu espaço conforme as circunstâncias enunciativas em que ocorre.

Nesse sentido, se a LA tem como objetivo fundamental a problematização da vida social, visando entender a linguagem em práticas sociais, vale lembrar que:

Não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado. A linguística aplicada precisa construir conhecimento que explode a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul. Dessa forma, visões da linguagem e da produção do conhecimento que colocam o sujeito em um vácuo social, no qual sua sociohistória é apagada, são inadequadas para dar conta da visão de linguística aplicada contemporânea que defendo (LOPES, 2013, p. 103).

A linguística aplicada precisa construir conhecimentos junto à realidade concreta dos menos favorecidos, na busca de um construto da esperança, uma vez que, a partir

desses conhecimentos, poderão ser criadas novas alternativas sociais. Isso se torna possível se o ensino partir da realidade do aprendiz, se escutá-lo e traçar estratégias de ensino considerando a realidade social, cultural e geográfica do aluno oriundo de grupos subalternos. Segundo Lopes (2013, p. 31), a LA deve se constituir a partir da imprescindibilidade de uma linguística mestiça. Dito de outra maneira, ela deve empreender uma reestruturação interdisciplinar para ser capaz de dialogar com o mundo contemporâneo, tornando-se uma linguística que possa explodir a relação entre teoria e prática.

Desse modo, será possível considerar as vozes daqueles que estão inseridos nas práticas sociais que se quer estudar, uma linguística que descreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, conseguindo, assim, torná-lo sujeito histórico. Nessa visão, trata-se, portanto, de uma linguística aplicada em que ética e poder são pilares cruciais.

A LA contemporânea é considerada ‘transgressiva’ e crítica, desmitificando de vez uma linguística pautada numa concepção em que o linguista aplicado atua como mediador entre a linguística e a área de ensino-aprendizagem de língua. Ela se torna, efetivamente, uma ciência social.

Vários linguistas classificam a LA como uma atividade interdisciplinar ou transdisciplinar, por atravessar várias áreas de conhecimento. Contudo, eles também advertem que a transdisciplinaridade somente é possível no caso de pesquisas elaboradas por equipes ou por grupos de pesquisadores, por ser complexo uma mesma pessoa dominar conhecimentos acurados de duas ou mais disciplinas juntamente com a linguística aplicada. A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são posturas que devem ser assumidas e desenvolvidas ao longo da vida profissional do linguista.

Um rompimento inesperado com o paradigma tradicional para uma nova visão não significa desprezá-lo, mas estar aberto, receptivo ao novo para o constante questionamento e para a desconstrução. Na prática, isso significa que deve haver entrosamento entre linguistas aplicados e cientistas políticos, sociólogos, todos, incluindo o discurso do outro. A interdisciplinaridade ainda é experienciada de forma incipiente. Enfim, antes de alcançar uma meta tão arrojada, a LA necessita ser reconhecida como área de conhecimento genuíno e de valor para as comunidades e pelos membros envolvidos nas demais disciplinas.

Levando em conta essa proposta, observa-se que o ensino da Língua Portuguesa precisa ser eficaz para que o aluno possa aprender a argumentar contra o poder e contra as

injustiças. Além disso, o ensino deve ajudar o discente a ampliar sua visão de mundo e compreender melhor a sociedade em que está inserido.

Em relação à nossa proposta de pesquisa, a LA auxiliará no entendimento e uso de teorias como, por exemplo, a proposta de Cagliari (2010), que valoriza o dialeto que o aprendiz traz consigo ao chegar à escola, na sua individualidade, e compreendendo o uso linguístico já adquirido. Essa abordagem analisa a escrita do aluno, buscando conduzir o discente, racional e ativamente, no processo de aquisição das convenções ortográficas.

Ao tomarmos esse autor como referência, começamos o trabalho com o diagnóstico da realidade do aluno, mediante classificação do ‘conhecimento linguístico dos alunos’, o que exigiu um conhecimento prévio do assunto por parte da pesquisadora. Com base em Lopes (2013, p. 18), é pertinente ressaltar que não se trata simplesmente de aplicar uma teoria, pois, para a efetivação desse trabalho, é de grande relevância o conhecimento que as pessoas envolvidas no processo ensino e aprendizagem têm de sua experiência com a língua ou com o ensino da língua.

Ainda segundo Lopes (2013), a postura de dar ao aprendiz a condição de sujeito de seu conhecimento é intrínseca à linguística aplicada para que esta se molde ativamente às práticas sociais. Assim, teremos uma LA que vai ao encontro do que as pessoas falam em seus cotidianos, intervindo nas suas práticas sociais e com a possibilidade, também, de favorecer o surgimento de novas teorias que dialoguem com ela, tornando-se, dessa forma, fundamental discutir as suas contribuições para o ensino da Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, segundo Cagliari (2010), quando o aluno não apresenta problemas biológicos graves e chega à escola para se alfabetizar, já traz consigo a linguagem falada que adquiriu por meio da sua comunidade de origem, além de já ter internalizado a “gramática” dessa comunidade. A inserção da criança no mundo linguístico foi suficiente para que ela própria fosse encontrando a sua forma de apropriação da linguagem falada. O seu vocabulário é compatível com a sua faixa etária, seu nível, suas necessidades e seu conhecimento linguístico.

Por ser a linguagem um fato social, sua perpetuação se concretiza por meio das convenções sociais. Em outras palavras, ela é coletiva, pois se fosse individualizada os falantes não se entenderiam, uma vez que cada um criaria suas regras a seu bel-prazer. Até as crianças, no processo de apropriação da linguagem, respeitam o fato de as regras serem partilhadas por uma sociedade e não particulares. A comunidade, na pessoa dos pais/responsáveis ou professores, zela pelo desenvolvimento linguístico de seus membros, pois espera que, no futuro, eles assumam bem o seu espaço na sociedade.

Como as crianças, autonomamente, brincam, manuseiam objetos, têm iniciativas, estudam, é necessário que o processo de alfabetização considere essas capacidades desses pequenos aprendizes, respeitando e valorizando o que eles já conseguiram sem um treinamento prévio e propiciando um ambiente instigante, que os leve racionalmente a construir suas hipóteses. Afinal, segundo Cagliari (2010, p. 17), naturalmente, as crianças “têm senso de proporção, de direção, têm a noção de tempo e velocidade, sempre em função de alguma atividade que querem realizar”.

A criança proveniente de um meio social menos favorecido economicamente muitas vezes se depara com o preconceito linguístico no ambiente escolar. Seu dialeto é tratado como uma sublinguagem e, conseqüentemente, o próprio discente recebe tratamento discriminatório. A escola, que deveria ser um lugar de acolhida, de harmonia e de integração, acaba colocando de lado seu protagonista ao não se interessar pelo que ele pensa sobre a linguagem, tampouco sobre a utilidade, o valor e a finalidade dessa linguagem em sua comunidade. Muitas vezes, além desses descasos, os discentes são separados por turmas de acordo com os resultados classificatórios da escola. Sobre isso, Cagliari (2010, p. 18) atesta:

Esconde-se, no fundo, mais uma vez, o preconceito de que pobre é diferente e por isso precisa ser colocado em seu lugar, não podendo se beneficiar da companhia daqueles afortunados que falam o dialeto de prestígio, porque dessa maneira o aprenderá mais fácil e rapidamente e criará problemas de estratificação social na nossa sociedade, zelosa pelo que é propriedade de cada um, incluindo os “erros dialetais” da língua portuguesa.

A partir dessas ponderações, é possível concluir que encarar as dificuldades do discente no domínio da variedade padrão de forma inflexível e intolerante significa ratificar a estratificação social. A língua deve oportunizar a ampliação dos horizontes de um povo e de uma sociedade. Quando isso não é respeitado, quem se beneficia com a intolerância linguística? Até quando as diferenças serão consideradas ‘erros’? A sociedade precisa valorizar suas diferenças linguísticas e adquirir a variedade padrão para os momentos específicos em que se exige o seu emprego.

Não deve ser ignorado que, nas práticas diárias, de acordo com suas necessidades interativas com o outro e com o meio ambiente em que vive, o aluno concretizará seu aprendizado sobre o que é a Língua Portuguesa, suas propriedades e seus usos. Para Cagliari (2010), o ensino da Português tem supervalorizado a escrita e, de certa forma, contribuído para que o aprendiz da língua perca a capacidade de manipular fatos

semânticos complexos: a argumentação lógica, a pressuposição, a expressão de metáforas e o poder de abstração e a generalização. Segundo o autor, esse fato acontece devido ao tratamento que o aprendiz recebe em decorrência da sua variedade, que é visto como subcultura, e da forma de como a variedade padrão lhe é apresentada. Isso também pode acontecer no início da aquisição da linguagem escrita, se prevalecer o ensinamento das convenções ortográficas em detrimento da espontaneidade da escrita, já que é preciso que o aprendiz se sinta encorajado e estimulado a produzir seus textos, ainda que não tenha o domínio das convenções ortográficas.

O referido linguista aponta que a escola, para ensinar a língua com competência, deve começar o processo de ensino e aprendizagem a partir da fala do aluno. Convém usar, para isso, conhecimento técnico e pesquisa científica com os aprendizes. Por exemplo, quando escreve a palavra ‘ropa’, o discente faz a transcrição da fala para a escrita. Portanto, isso não pode ser considerado “erro”, já que ele escreveu como aprendeu a falar em sua comunidade de origem. No máximo, sua linguagem pode ser considerada diferente por não ser a variedade padrão ensinada nas escolas. A instituição de ensino precisa levar os aprendizes a perceberem que entre eles existem várias normas e que, para manter a unidade linguística, é necessário que todos aprendam um modo de escrever as palavras, pois o sistema de escrita convencional usado pela sociedade em contextos formais é o padrão.

Cagliari (2010) afirma que ensinar a Língua Portuguesa é ensinar a ler e a escrever, é levar o aprendiz a adquirir a competência comunicativa. É preciso aprender como a língua funciona, seus usos e capacitar os alunos nesses usos. No ensino e aprendizagem, é imprescindível que os aprendizes sejam valorizados pelo esforço que fazem e não pela nota que obtêm. O esforço que o estudante faz para adquirir uma nova variedade padrão precisa ser reconhecido

Conforme sabemos, a língua, como um bem cultural de uma nação, é dinâmica, inovadora e possui variações linguísticas conforme as especificidades regionais, étnicas e sociais. Em relação a isso, vale ratificar o que apontam Cyranka e Pernambuco (2010): o prestígio da variedade padrão escrita exerce certo poder de unificadora das outras variedades sem, no entanto, conseguir coibir o caráter heterogêneo característico das línguas naturais, nem mesmo chega a impedir que recaiam sobre ela mesma as influências das outras normas sociais.

Para Cagliari (2010), é fundamental que o texto ocupe o seu lugar de expressão linguística mais completa. O ensino da língua materna deve tê-lo com princípio, já que

todos os níveis de uso da linguagem participam da sua elaboração. Através do texto escrito o aprendiz toma conhecimento da estrutura da língua em funcionamento, interagindo com o outro e com o mundo no qual está inserido. Consciente de que codificar e decodificar não são o suficiente para dar ao discente essa autonomia, mas também ratificando a inegável importância da leitura na apropriação da escrita, este trabalho, além de sugerir uma reflexão sobre os sons, as letras e os textos escritos, ressalta o conhecimento linguístico conforme alguns autores, dentre eles Cagliari (2008), que menciona que os aprendizes devem, primeiramente, ser falantes da língua, pois, assim, têm a gramática internalizada da língua, segundo sua variedade, sabendo diferenciar quando estão diante de um desenho e de uma escrita: a escrita refere-se à linguagem oral e está implícito o valor da palavra na decifração.

Nesse sentido, o autor afirma que o desenho é a representação direta do mundo, das ideias, enquanto a escrita é a representação indireta do mundo por meio de símbolos linguísticos. Os aprendizes, ao escreverem, usam letras a partir dos sons ouvidos para representar as ideias. Mesmo que as letras também sejam consideradas desenhos, é necessário destacar que elas possuem características gráficas que as distinguem umas das outras. Esses sinais da escrita, como representantes da linguagem pelos sons, precisam ser decodificados para que as ideias possam ser entendidas, diferentemente do que ocorre no desenho.

De acordo com Cagliari (2008), para a aquisição da escrita, os aprendizes necessitam ter alguns conhecimentos fundamentais, quais sejam: saber que garatujas não são representações gráficas da fala; entender que a fala é composta de palavras quando representadas graficamente; compreender que palavra é o conjunto de sons articulados que expressam ideias e são representados por uma grafia; controlar o significado e a segmentação das palavras; controlar as sequências de sons das palavras nas segmentações, pois isso facilitará ao discente o entendimento de como o sistema de escrita funciona e como poderá usar as letras.

Além disso, aos alunos convém saber: segmentar a fala para a escrita (consoantes e vogais); que se escreve com letras; que o alfabeto é um conjunto de letras; uma letra é uma unidade abstrata; a categorização das letras é a unidade na variedade (fundamental para alfabetizar-se); saber os nomes das letras; o princípio acrofônico (chave da decifração escrita); o princípio acrofônico é um ponto de partida e o ponto de chegada é a ortografia; através da categorização gráfica, temos inúmeros alfabetos com as mesmas letras; nosso sistema de escrita é alfabético e ortográfico; a variação funcional das letras é controlada

pela ortografia; a categorização funcional das letras (relação entre letras e sons); a ortografia determina o valor que as letras têm, gráfica e funcionalmente; há uma variação entre a língua escrita e falada; as palavras variam não só de acordo com regras fonológicas e ortográficas, ou seja, convencionais, mas também de acordo com regras morfológicas (formas lexicais diferentes); a escrita não é transcrição fonética; não se escreve qualquer letra para qualquer palavra (há regras); identificar outros sinais da escrita (além de letras, também os acentos, os diacríticos, as marcas etc.); os demais aspectos das letras (tamanho, direção, linearidade, espacialidade, maiúscula, estilo, caligrafia etc.); e saber que ler não é só decifrar os sons das letras e das palavras, mas conseguir pensar uma mensagem elaborada por outra pessoa e representada na escrita.

Quando o discente conseguir assimilar todo esse conhecimento, estará alfabetizado, pois terá condições de fazer relações entre fala e escrita, formular e reformular hipóteses que o levem à apropriação da escrita. Ele será capaz de entender toda a complexidade do sistema alfabético, bastando, para isso, que tenha a mediação de uma pessoa preparada para alfabetizar.

Em se tratando da linguagem, Faraco (2012) a define como meio natural de comunicação em massa que nada tem de simples, mas envolve vários fatores, como sua estrutura interna, sua variação, sua história, seu domínio pelas crianças, entre outros aspectos. Ainda não há uma explicação consistente de como a criança consegue aprender a linguagem de seu meio sociocultural e econômico com tanta facilidade. Pode-se afirmar que ela domina a estrutura básica da língua com autonomia.

Essa facilidade de uma criança para apropriar-se de línguas tem tempo determinado, ou seja, até mais ou menos 12 anos. Se até essa idade ela for colocada em contato frequente com falantes nativos de línguas diferentes, será capaz de se apropriar dessas línguas naturalmente, sem esforço. A partir da pré-adolescência, perde-se essa capacidade natural para aprender uma língua. É fato que a interação entre as pessoas gera movimentos internos que se refletem na linguagem. A interação entre o falante e o aprendiz de uma língua é fundamental para aquisição desta. Mas a criança não aprende por repetição; ela é capaz de formar seus próprios enunciados na interação com o outro.

Segundo Faraco (2012), existem várias teorias sobre a origem e a evolução da linguagem, mas nenhuma foi empiricamente comprovada. O que se sabe é que esse bem imaterial da humanidade provavelmente continuará sem essas e outras explicações, como a origem de tantas línguas no planeta.

O autor afirma que a língua, como instrumento inesgotável, mesmo com uma estrutura, com o número de sons da fala, de palavras e de regras limitado, oferece inúmeras possibilidades de enunciados. Essa versatilidade gera dificuldades para seus aprendizes, já que não basta apenas dominar os meios estruturais da língua. Por exemplo, no enunciado ‘Esse cara está duro’, se não for considerado o sentido conotativo e o contexto, será complicado para o aprendiz compreendê-lo por não poder interpretá-lo no sentido literal. Em casos mais complexos, serão exigidas interação, cooperação e consideração do contexto de funcionalidade da língua para chegar-se ao entendimento. Nas pluralidades dialetais da língua (sociais, geográficas e estilísticas), mesmo entre os falantes é difícil haver plena compreensão do que o outro diz. Até em uma mesma variedade nem sempre há entendimento, pois implica vários fatores que influenciam a emissão e a recepção da mensagem que precisa ser interpretada.

Outra questão é que não se deve reduzir a língua à variedade padrão com suas regras impositivas, pois, na sua dinamicidade, a língua desmitifica teorias, mostrando que sua estrutura vai modificando, também, de acordo com as necessidades e contexto de seus falantes. Não existe uma língua majoritária de um lado e as variedades de outro, uma vez que a língua é constituída por todas as suas variedades. O interessante, de acordo com Faraco (2012), é que todos os dialetos conservam a gramática que determina a pertença dele à mesma língua. Porém, mesmo em face disso, o preconceito linguístico atinge:

[...] as variedades que são faladas por grupos sociais que têm estado na periferia da vida econômica e, por isso, distantes dos quinhões maiores da riqueza material e imaterial da sociedade. O cerne do problema não está, portanto, na língua, mas na estrutura social profundamente marcada pela desigualdade (FARACO, 2012, p. 46).

A variante da variedade padrão não pode ser exaltada em detrimento de nenhuma variedade. Isso é permitir que a sociedade seja dividida de forma a exaltar uma minoria privilegiada e subordinar a maioria a uma situação discriminatória. Urge a elaboração de projetos e de estratégias que busquem práticas educativas inovadoras e que ensinem a respeitar as diferenças linguísticas tanto na escola quanto para além dela.

Ao contrário da modalidade oral de uma língua falada por muitos, a modalidade escrita surgiu apenas há cinco mil anos. Todavia, apenas uma minoria das pessoas tem acesso a ela, pois fica restrita a um número pequeno de pessoas agraciadas pela condição socioeconômica favorável. Muitas famílias nem tiveram condições de ler para os filhos e

menos ainda de ter em casa os suportes inerentes aos textos que circulam na sociedade, embora hoje muitos desses suportes possam ser acessados com relativa facilidade.

Faraco (2012) afirma que a pessoa, quando fala, tem a contribuição de uma série de fatores, como o contexto, a expressão facial, os gestos e os recursos prosódicos que a escrita não possui. Logo, a escrita se torna um trabalho mais árduo e complexo que exigirá, por parte de seu aprendiz, adequações para que adquira autonomia nesse processo. É fundamental definir o que e para que se escreve, colocar-se no lugar do seu interlocutor, se antecipar às suas atitudes diante do texto do locutor e trabalhar bem os recursos coesivos.

Assim, o locutor deverá ser hábil e compensar os elementos tão inerentes à fala que a escrita não possui. A modalidade da língua escrita, além da reelaboração, permite também a permanência do escrito através do tempo. O homem, com a escrita, transcende a barreira do espaço, do tempo e até mesmo da cultura oral e local. O poder da escrita contribuiu com o desenvolvimento intelectual e permitiu-lhe fazer memória cumulativa de conhecimentos, o que pode contribuir para o progresso ilimitado da humanidade. Desde o século XX, o desenvolvimento tecnológico trouxe a popularização do computador e, com ele, as modalidades da língua oral e escrita vêm ampliando seu campo de atuação através das redes sociais que permitem e permitirão interações inimagináveis.

Em relação à escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 18) orientam os professores no sentido de que “as práticas [de ensino] devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas”. Portanto, como já mencionado anteriormente, o ensino da modalidade escrita da língua materna deve partir daquilo que o discente já sabe, respeitando as suas peculiaridades.

Conforme Faraco (2012), a escrita, grande influenciadora do discurso oral durante o primeiro milênio e a metade do segundo, foi uma prática de grupos minoritários privilegiados. Atualmente, presencia-se a saída da humanidade da chamada era do livro, que tem suas origens no século XV, fase importantíssima para a propagação da leitura e da escrita. Ainda não se sabe dizer, com precisão, como ficará a humanidade diante desse fato, pois há controvérsias e muito a ser pesquisado para que seja dada uma conclusão satisfatória. Segundo esse autor, por influência de Jean Comenius, com o primeiro tratado pedagógico moderno, a ‘Didática Magna’, a educação fundamental passou a ser ministrada na língua materna e não mais no latim. Para ele, o ensino devia partir de bons textos, tendo a gramática como recurso auxiliar. As competências da fala, leitura e escrita deveriam ser ensinadas através do uso e contato direto com textos.

Na era industrial, no meio do século XIX, com a exigência de qualificação dos trabalhadores, a democratização da educação passou a ser um direito básico a ser conquistado pelo povo. Isso foi determinante para que as camadas populares começassem a ter acesso à educação. Contudo, o Brasil chegou ao século XXI sem conseguir universalizar a educação fundamental e apresentando baixo índice de letramento e de domínio da leitura, segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) referentes ao ano de 2003, em análise de Faraco (2012).

Chegou-se à era da revolução tecnológica em que o letramento é uma exigência para se ter acesso a todos os suportes técnicos disponíveis. As possibilidades parecem ilimitadas aos internautas que a cada dia veem diante de si possibilidades de novos letramentos. Nasce novas tradições discursivas e lógicas cognitivas a partir desses suportes que mostram vários recursos para a modalidade da língua escrita e oral.

Nessa era do hipertexto, da imagem e do meio virtual multimidiático, o qual exige um letramento para um posicionamento democrático e ativo, o Brasil ainda continua na contramão, pois não conseguiu erradicar o analfabetismo e a mídia impressa ainda continua sob o poder de grupos minoritários, segundo Faraco (2012).

Diante disso, percebe-se que é lenta a construção da pedagogia da variação linguística que concretizará a conquista da cultura letrada democrática. Essa dificuldade deve-se ao fato de linguagem e vida serem indissociadas, ou seja, o acesso de um número significativo de alunos nas escolas públicas à escrita autônoma continua sendo limitado por motivos diversos. Para que o letramento – que é “mais que alfabetização ou domínio das regras de escrita, é um estado ou condição de quem se envolve em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e da escrita” (FARACO, 2012, p. 86) – torne-se uma realidade nacional, o ensino precisa ultrapassar a sua característica disciplinar para atingir um caráter transdisciplinar. Além disso, é necessário evoluir para um ensino prático, pautado na reflexão científica. As disciplinas precisam deixar de ser barreiras e convergirem para o mesmo ponto, que é o desenvolvimento incondicional do ser linguístico humano.

A escola necessita oferecer sentidos para o discente ao trabalhar com a escrita sem, com isso, abandonar o estudo da estrutura da língua. Diante disso, o referido autor pondera:

[...] a escola ainda não encontrou um caminho pedagógico alternativo para lidar com a questão gramatical – um caminho que não ponha a gramática no centro do ensino, mas que não deixe de oferecer aos estudantes a oportunidade de refletir sobre a organização estrutural da linguagem verbal (FARACO, 2012, p. 101).

Sem optar, na prática, por não considerar a gramática o centro do ensino da língua materna, continua-se priorizando as regras, a estrutura da língua, enquanto esta continua produzindo suas variações e impondo novas normas pela força do uso. Este trabalho foi desenvolvido nessa perspectiva. Não priorizamos a norma culta, mas a observamos como auxiliadora da escrita para uma comunicação mais eficaz na língua materna.

Na subseção a seguir, discutimos sobre os Processos Fonológicos da Língua Portuguesa, abordando as relações entre a fala e a escrita e seu ensino na visão tradicional e na visão da linguística.

2.2 Processos fonológicos da Língua Portuguesa

Segundo Oliveira (1990), para que o processo de ensino e aprendizagem da escrita seja profícuo, faz-se necessário que o mediador consiga:

Perceber que o aprendiz associa o sistema de escrita alfabética, num primeiro momento, ao conhecimento que ele tem do sistema fonológico de sua língua (no caso, o português); Perceber que a escrita é construída pelo aprendiz, com base em hipótese que ele formula, e reformula, sobre este sistema; Perceber que a cada estágio de processo de apropriação da escrita corresponde uma hipótese diferente sobre o que seja escrever; Perceber que os problemas de escrita possuem naturezas diferentes, relacionadas às hipóteses levantadas pelo aprendiz; Perceber que uma intervenção pedagógica eficaz requer da professora habilidade de reconhecer a natureza da hipótese que o aprendiz formula a cada momento [...] (Oliveira, 1990, p. 34).

Para tanto, é importante que o docente conheça os processos fonológicos do Português Brasileiro para que, ao interagir com os alunos, tenha condições de oferecer-lhes o auxílio necessário para superar as dificuldades apresentadas na escrita. Os processos fonológicos são causadores de modificações e variações da língua. Eles são as mudanças que ocorrem com os fonemas no início, meio ou fim, ao se combinarem para formar os vocábulos, de modo que seja oportuno abordar as relações entre a fala e a escrita, que discutimos na seção que segue.

2.2.1 A fala e a escrita

Fala e escrita, modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico, precisam ser estudadas para um efetivo desenvolvimento no ensino da língua no país. Através do

conhecimento delas, será possível orientar os aprendizes considerando as suas individualidades e necessidades num processo de interação e cooperação.

De acordo com Cagliari (2010), a fala, ato individual, de natureza heterogênea, concreta e real, não decorre de uma regularidade determinada. Portanto, ela é imprevisível e fundamental para a língua. Vale lembrar que o ser humano, independentemente de cor, raça, religião, condição econômica, cultural ou política, é o único ser capaz de desenvolver a linguagem oral. O aprendiz da língua oral materna, na simples convivência com os seus pares no dia a dia, aprende naturalmente a falar de forma espontânea por volta do seu primeiro aniversário natalício. Para isso, não precisa participar de nenhum ensinamento ou programa sistematizado. Tão natural é o processo de aquisição da linguagem pela criança que nos faz pensar a forma como a escola tem lidado com esse processo. Já que a vida de uma língua está na fala, é preciso que, em respeito para com o falante, aliem-se os conhecimentos do funcionamento da fala.

Cabe observar, nessa discussão, que a língua tem valores sonoros diferenciados para cada símbolo alfabético, e a convenção ortográfica não dá conta da pronúncia de todas as palavras da língua. O sistema de escrita da língua, segundo Cagliari (2010), surgiu de necessidades práticas diárias, como registros de contabilidade e de administração. Portanto, podemos dizer que nasceu de uma prática social. A imposição foi a urgência do meio, do contexto. Esse sistema da língua materna é fonográfico, ou seja, relaciona a grafia e os aspectos sonoros, característico do sistema alfabético. Contudo, por não haver uma relação biunívoca entre letras e fonemas, o aprendiz da escrita encontra dificuldades, já que utiliza nesse processo o conhecimento fonológico que não é perfeito.

Conforme Cagliari (2010), devido às imperfeições desse sistema, há uma necessidade de estudos minuciosos de fatos da fala na sua funcionalidade para facilitar a aprendizagem da escrita. Entre esses fatos, podemos destacar algumas ocorrências:

- a) Vogais: *objeto /objetu/, lápis /laps/* etc.
- b) Consoantes: *claro /kraru/, talvez /tauves/, rapaz /xapas/, desde /desdi/* etc.
- c) Juntura: *todo amigo /toduamigu/*.
- d) Ritmo: o Português é uma língua de ritmo acentual; portanto, se o aprendiz for ensinado no ritmo silábico, estará sendo estimulado a mudar a sua fala natural.
- e) Acento: há necessidade de trabalhar-se com frases para facilitar a aprendizagem da escrita, uma vez que “a escrita não tem sílabas tônicas, nem átonas. Isso ocorre na fala e depende crucialmente de como as pessoas dizem o que falam” (CAGLIARI, 2010, p. 64). E a tonicidade é relativa. Na palavra, ela é diferente de quando está no

texto ou frase, pois a tonicidade se realiza em função do ritmo empregado pelo falante. Em outras palavras, para alfabetizar não é preciso ensinar sílabas tônicas e átonas.

A escrita, segundo o autor, é uma forma de linguagem que representa indiretamente o mundo, tendo se iniciado com pictogramas, desenhos representando as palavras usadas para coisas e pessoas. Assim, uma palavra podia ter várias representações. Os símbolos ficaram tão numerosos que tornaram esse tipo de escrita, chamada ideográfica, inviável. Com isso, criaram-se os silabários, representando os sons das sílabas. A escrita mudou do significado para o som das palavras, de ideográfica para fonográfica. Os caracteres foram adquirindo significação própria. Contudo, o caractere silábico prevaleceu e simplificou-se como A, E, P, B, etc. Desenvolveu-se, desse modo, o alfabeto, que teve sua origem no abecedário latino e tem uma grande quantidade de estilos e letras que, se não forem bem conhecidos pelo aprendiz, poderão ser empecilho para o aprendizado das relações entre letras e sons, dificultando o acesso à leitura e à escrita.

Na modalidade escrita, convivemos com muitos alfabetos, contamos com caracteres não alfabéticos e com a escrita ideográfica das siglas, logotipos, abreviaturas e números. O alfabeto é apenas uma parcela significativa do sistema de escrita, sendo formado pelas letras, definidas por Cagliari (2008, p. 38) como “uma abstração resultante das categorizações gráfica e funcional estabelecidas dentro do sistema, em especial pela ortografia”.

Os aprendizes da escrita encontram grandes dificuldades na categorização funcional das letras, porque uma palavra pode ter várias pronúncias, mas uma única forma ortográfica. Isso exige um esforço mental para entender as peculiaridades da língua em suas modalidades falada e escrita. Uma dificuldade de categorização gráfica pode causar sérios problemas de categorização funcional, uma vez que, se o aprendiz não identificar graficamente as letras, não vai conseguir relacionar com agilidade sons e letras em suas produções orais ou escritas.

No início da aprendizagem da escrita, Cagliari (2008) afirma que esse processo será beneficiado se for empregado o alfabeto de letras maiúsculas, porque a possibilidade de o aluno traçar incorretamente a letra e confundi-la com outra devido ao tamanho e tipo de letra é bem menor. Para o autor, grande parte dos “erros” do aprendiz da língua é relacionada à reflexão que ele faz sobre o uso linguístico da escrita e da fala. Tais “erros”, em sua maioria, ocorrem devido à variação linguística. Embora existam variedades linguísticas, não se deve valorizar uma em detrimento de outras. Muito menos dizer que

uma variedade é a certa e as outras são erradas como o faz a gramática tradicional. Deve-se trabalhar gramaticalmente essas diferenças, ensinando também o porquê da manipulação da linguagem feita pela sociedade.

Bagno (2009, p. 158) informa que a língua, instrumento coletivo, precisa entrar na era da democracia. Nessa perspectiva, ele ressalta:

Temos que lutar, sim, é para permitir o convívio tranquilo e tolerante entre as muitas formas de se dizer a mesma coisa, reconhecendo nelas uma riqueza da nossa língua e, por conseguinte, da nossa cultura e da nossa vida pessoal. A norma-padrão tradicional é um patrimônio dos povos que falam o português, e todos esses falantes têm o direito de aprendê-la, por mais distante que ela esteja dos usos reais contemporâneos. O inaceitável é querer impor esse padrão como única opção de uso da língua.

Para esse autor, a questão de a linguagem humana ser manipulada faz parte do perverso sistema social do País, que continua negando à maioria do seu povo o direito básico à educação. Os detentores do poder econômico, político e cultural determinam, através da linguagem, até o que é direito ou dever do povo, induzindo-o à mentira, a valores distorcidos, a uma situação que favoreça o poder estabelecido. Inclusive, ajudam a perpetuar o preconceito linguístico.

Na história da humanidade, várias línguas tiveram variedades estigmatizadas que, algum tempo depois, estavam ocupando o lugar da variedade padrão. Tal foi o caso do latim vulgar, que originou línguas românicas e, por fim, línguas de prestígio. É inadmissível que em pleno século XXI as pessoas ainda continuem sendo classificadas e valoradas socialmente de acordo com seu modo de falar.

Há um longo caminho a percorrer até a variação linguística deixar de ser um estigma dos desprivilegiados. Por isso, os discentes precisam entender o que é a variação, seus preconceitos e as consequências deles para suas vidas. Precisam saber que a variedade padrão pode abrir as portas para o emprego desejado, uma vez que o ensino da língua junto aos menos favorecidos precisa proporcionar-lhes condições de promoção social. Na medida em que o aprendiz se sente valorizado em sua variedade, percebe a importância dela para si, para sua comunidade e aprende tal variedade como uma forma de interagir com o outro em determinadas situações ou contextos exigidos pela sociedade. Nessas condições, ele pode deixar de ser facilmente manipulável e se posiciona como sujeito.

A fala e a escrita são modalidades da língua e possuem variações, cada uma com suas características, seus objetivos específicos. Segundo Cagliari (2010, p. 32), “A fala tem aspectos (contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a

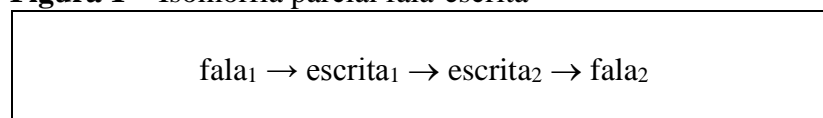
linguagem oral não usa”. Daí a necessidade de técnicas de análise fonológica, aliadas a uma boa descrição fonética, que trarão subsídios para se entender o que acontece com os problemas da fala e da escrita. Além disso, possibilitarão a busca de estratégias que ajudarão na aprendizagem.

Para Cagliari (2010, p. 90), “Escrever é uma decorrência do fato de alguém saber ler. Quem sabe ler, sabe escrever. O inverso, todavia, não é verdadeiro. Um aluno pode ser um bom copista e não saber ler”. A finalidade da escrita é a leitura. Não há como tornar-se um leitor sem compreender como o sistema de escrita funciona. Durante o processo de aquisição da escrita, o aprendiz precisa sentir-se à vontade para formular e reformular suas hipóteses sem medo de errar. É necessário deixar que a criança raciocine, construa seu caminho, desenvolvendo a capacidade de autocrítica e autocorreção. E, a partir de um diagnóstico e da análise dos conhecimentos elaborados pelo aprendiz, é possível ajudá-lo a diferenciar o que é específico da fala e da escrita e saber o porquê das diferenças entre elas, para que não encontre dificuldades na escrita quando as letras não corresponderem aos sons, pois a língua materna não tem um conjunto de normas ortográficas perfeito. Diante disso, é necessário discutir as relações entre a modalidade oral da língua e a aquisição da escrita.

2.2.2 A relação entre linguagem oral e a aquisição da escrita

A fala e a escrita são, segundo Kato (2012), parcialmente isomórficas, sendo que inicialmente é a escrita que busca representar a fala e, mais tarde, é a fala que tenta reproduzir a escrita. E em ambos os casos conseguem parcialmente. Essa isomorfia pode ser entendida conforme a Figura 1:

Figura 1 – Isomorfia parcial fala-escrita



Fonte: Kato (1995).

Para Kato (2012), a fala₁ é o pré-letramento; já a escrita₁ propõe-se a representar a fala em sua forma natural; a escrita₂ é aquela quase autônoma da fala, por adequações a convenções rígidas; e a fala₂ é a que resulta do letramento. Dessa forma, não é difícil compreender o porquê de os letrados conceberem a fala a partir do conhecimento que têm da escrita.

É importante compreender que a escrita desenvolveu-se da seguinte forma:

Quadro 1 – Fases de evolução da escrita

Fases	
1. Inexistência da escrita.	
2. Precursores da escrita: fase semasiográfica.	Sistema pictográfico: desenho que expressa ideias visualmente.
	Recursos de identificação mnemônica: símbolos heráldicos e os símbolos indígenas para registrar o tempo.
3. Escrita plena: fase fonográfica.	Lexical-silábica: signo da ideia; desenho estilizado, reduzido em linhas mínimas. Foram introduzidos 9 sinais auxiliares como pontuação e determinantes.
	Silábica: escrita sem vogais, como a escrita consonantal dos fenícios, de 24 símbolos.
	Alfabética: colocação da vogal depois da consoante; passando a escrita de silábica para a escrita alfabética. O homem começa a usar um símbolo para cada som, ou seja, passou a operar conscientemente com o seu conhecimento da organização fonológica de sua língua.

Fonte: Kato (2012, p. 13-16).

Ainda conforme Kato (2012), as variações linguísticas impedem que a língua seja rigorosamente de natureza fonética. A relação é basicamente fonêmica, pois a escrita procura denotar aquilo que é funcionalmente significativo, mas tem, também, natureza parcialmente ideográfica.

Observamos, assim, que a fala e a escrita empregam o mesmo sistema linguístico e podem expressar as mesmas intenções; contudo, apresentam condições de produção diferentes. Logo, o aprendiz precisa compreender que a língua falada e a língua escrita exercerão propósitos diferentes em todas as suas variações de acordo com as situações de uso. Isto é, quanto mais dominarem essas diferenças, mais serão capazes de se apropriarem da língua escrita.

A esse respeito, as principais diferenças entre as modalidades oral e escrita podem ser elencadas da seguinte maneira:

Quadro 2 – Diferenças entre as modalidades da língua oral e escrita

Modalidade Oral	Modalidade Escrita
1. Por ser contextualizada, as referências são claras. (Isto aqui, aquela coisa lá).	1. Deve ser bem especificada para criar um contexto próprio.
2. Há interação face a face.	2. Não há interação face a face, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), exceto via <i>internet</i> ou telefone celular, ainda que não seja tão imediata quanto à oral.
3. O interlocutor é quase sempre específico.	3. Nem sempre o interlocutor é conhecido pelo escritor.
4. É possível conhecer as reações imediatas: perguntas, comentários, murmúrios, resmungos, expressões faciais ou corporais.	4. Não é possível o escritor conhecer a reação imediata do leitor, conforme a natureza do texto ou do suporte dele.
5. A fala é transitória. Quando o interlocutor não compreende alguma coisa, pode interagir.	5. A escrita é permanente e pode ser lida e relida quantas vezes for necessário para a compreensão.
6. Há hesitações, frases incompletas, pausas e redundâncias.	6. A linguagem precisa ser construída em forma de texto, com maior estruturação e cuidado.
7. Vários recursos para transmissão de significado: tonicidade, ritmo, entonação, expressões faciais e gestos.	7. Os recursos são gráficos: pontuação, letras maiúsculas, aspas, tipo de letras, <i>emoticons</i> etc.
8. Realiza-se, geralmente, de forma espontânea, sem preocupações formais com convenções.	8. Há submissão consciente às regras convencionalizadas para a escrita da norma de prestígio.
9. Mesmo quando é planejada e usada formalmente pode continuar dependente do contexto.	9. Quanto mais formal a escrita, mais é planejada, menos dependente do contexto e mais dependente do texto.
10. Estímulo auditivo.	10. Estímulo visual, TICs.

Fonte: Adaptado de Gomes (2009, p. 37) e Kato (1995, p. 30).

De acordo com Kato (2012), mesmo a fala e a escrita sendo consideradas parcialmente isomoróficas e isofuncionais, aprender a escrever é similar a aprender outra língua, já que o aprendiz chega à escola, geralmente, com o domínio da linguagem oral da variedade não-padrão e precisa conhecer o sistema de regras da escrita da língua portuguesa para escrever.

Faraco (2012, p. 98) afirma que o ensino de português deve “oferecer aos alunos o domínio das atividades sociointeracionais de fala, de leitura e de escrita”. E, concomitantemente, refletir sobre a linguagem, em um processo que integre as práticas socioverbiais. É através de uma reflexão contextualizada, de atividades que tenham sentido para o aprendiz, que poderemos minimizar o artificialismo presente no processo de ensino

e aprendizagem das escolas. Para isso, o autor sugere que, nas produções escritas, o professor insista com seus alunos para que mostrem aos colegas seus textos.

Logo, para que a escola cumpra sua função de desenvolver ou aprimorar as capacidades de falar, ler e escrever em contextos formais, ela precisa enfrentar “o desafio de construir uma pedagogia da variação” (FARACO, 2012, p. 99). Nessa vertente, para que o ensino da Língua Portuguesa consiga atender às exigências da modernidade, não basta que o docente ajude o discente na reflexão sobre a organização gramatical, mas que o leve à compreensão da variação linguística “de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística” (FARACO, 2012, p. 10).

Mais ainda, para que a pedagogia da variação seja uma realidade em nossas escolas, o seu ensino deve ser complementativo ao conhecimento que o aprendiz traz de sua comunidade linguística. Afinal, conforme Faraco (2012, p. 100), urge reconhecer que:

[...] a norma culta precisa ser compreendida não como a única manifestação da língua, mas como uma dentre as suas muitas variedades, tendo funções socioverbais específicas: ela é esperada em situações formais de fala e, principalmente, na maior parte das práticas de escrita.

Conforme Faraco (2012, p. 101), para um ensino coadunado com a realidade, devemos buscar uma nova forma de ensinar a gramática, em que esta não seja o centro do estudo da língua e que possibilite aos aprendizes a reflexão e a organização estrutural da língua. Assim, aos poucos, a nossa cultura, visceralmente normativa, em quem por consequência, tende a prevalecer a cultura do “erro”, poderá transformar-se e reconhecer, com efeito, a riqueza dialetal linguística nacional.

Fato é que, conforme Faraco (2012), desde os primórdios da educação formal, a escrita influenciou a oralidade através do modo como o texto escrito era articulado. Ou seja, nas palestras, discursos, situações em que se empregam longos argumentos orais, quase sempre houve a necessidade de uma sistematização e orientação da escrita para que a oratória ficasse a contento. Contudo, hoje, ainda encontramos resistência nos meios da educação formal quando o aprendiz da língua precisa relacionar a sua fala à escrita para se alfabetizar. Além de superar esse entrave, outros desafios precisam ser vencidos, como possibilitar que, desde cedo, os discentes tenham acesso aos textos de bons autores e possam desenvolver, de forma contínua, as competências no uso da fala, da leitura e da escrita.

Notamos que as modalidades linguísticas falada e escrita são indissociáveis da sociedade. Nesse sentido, elas refletem valores, crenças, posturas de um grupo, comunidade ou nação. No entanto, como reitera Marcuschi (2005, p. 30), não é raro que uma prevaleça sobre a outra:

A supervalorização da escrita, sobretudo a escrita alfabética, leva a uma posição de supremacia das culturas com escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. Separa as culturas civilizadas das primitivas.

Usada como instrumento dicotômico e estigmatizante, a língua escrita determina o valor social de seu usuário. Chega ao ponto de impingir àquele que não domina a escrita a alcunha de intelectualmente incapaz. Mas a realidade é bem diversa, pois pode ser percebido que o meio determina o grau de dificuldade do aprendiz com a língua. Evidentemente, os menos favorecidos vão ter dificuldades com a variedade padrão escrita, uma vez que suas variedades são muito diferentes. É essencial que a escrita seja vista pelo aprendiz como outra maneira de se comunicar, apenas diferente, mas possível a partir de sua experiência com a oralidade.

Contudo, o falante que está mediando a construção desse conhecimento precisa identificar o que o aluno sabe e começar o trabalho partindo da realidade do aprendiz. Na apropriação do código escrito, o discente necessita estabelecer a relação grafema-fonema para perceber que, na língua materna, sons e letras nem sempre têm apenas uma correspondência. Em outras palavras, desde cedo, ele precisa aprender a refletir sobre os sons que fala e a escrita, para que possa, aos poucos, assimilar as peculiaridades da Língua Portuguesa. Acrescentam-se a essas dificuldades as variações linguísticas oriundas do meio do aprendiz.

Portanto, desde o início é fundamental que o processo de aquisição da escrita seja feito de forma reflexiva, racional, pois, segundo Seabra, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015), esse aprendizado não ocorre por simples imitação ou repetição. E muitos problemas na escrita sofrem forte influência da fala, entre eles podemos citar: o apagamento do 'r' *bebê/beber*; o apagamento do plural: *os copos/ os copo*; a monotongação: *lavadeira/lavadera*; a assimilação: *jogando/jogano*; e a despalatização: *colher/cuié,culé*.

O aluno precisa saber que grande parte dos desvios de escrita tem uma justificativa e que, para mudar, é primordial conhecer o motivo de ter falado e/ou escrito de uma forma e não de outra. Desse modo, o discente irá compreender o processo de escrita, aprenderá a

se respeitar e compreenderá as diferenças linguísticas, ao mesmo tempo em que irá adquirindo as regras de convenção ortográfica. A dinamicidade da língua impulsiona a sua vasta variação e a ortografia tenta neutralizá-la. Entretanto, não é tarefa fácil, já que o que “determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua” (BAGNO, 2009, p. 36). Uma língua em uso está em constante mudança, pois tanto perde letras quanto sílabas, de acordo com as variações impostas pela fala da comunidade linguística.

Marcuschi (2005) salienta que a escrita, que criou ‘reis do saber’ – pois dava *status*, distinção, superioridade àqueles que a dominavam –, vai aos poucos deixando de ser privilégio, até se tornar um bem social. Uma pessoa que não escreve já está excluída de parte da comunicação, pois não tem como acessar as redes sociais, usar a tecnologia presente em casa, no trabalho, nos bancos etc. Ambas as linguagens, escrita e falada, têm seu valor. Nenhuma é mais importante, cada uma tem seu tempo e seu espaço para emprego. Contudo, a linguagem escrita carrega o estigma de elitista ainda no século XXI, uma vez que nem todos têm acesso a ela ou a utilizam como prática social.

Pelo fato de ter por base a variedade de prestígio, que tem suas regras na gramática normativa, a escrita não está sob a influência direta da variação como a linguagem falada, que traz em si as características da comunidade, de um povo, de uma cultura que está em constante transformação. Nessa perspectiva, entendemos que a modalidade falada da língua está diretamente sujeita à variação linguística, pois se relaciona à identidade dos indivíduos ou da comunidade que a usa. Nesse sentido, Marcuschi (2005, p. 36) afirma que:

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos.

Sobre esse assunto, Kato (2012) afirma que é inerente ao ser humano a capacidade para se comunicar através da fala, pois ela é essencialmente comunicação. A fala continuará através do tempo determinando a pertença de uma pessoa a um grupo que determinará as características dessa fala e trará toda a carga do contexto sociocultural e econômico imanente a ela. Para a apropriação da variedade culta pelo aprendiz, faz-se necessária uma exposição a materiais que a empreguem. É preciso fazer isso sem

normativismo, considerando sempre a funcionalidade da língua. As regras existem em função da língua, e não o contrário.

Embora a fala e a escrita sejam classificadas, em certa medida, como códigos distintos e independentes, para aprender a escrever na língua materna o aprendiz necessita conhecer a variedade padrão da oralidade. Afinal, conforme vários linguistas, a fala e a escrita, em parte, resultam uma da outra. Ressaltamos, conforme Kato (2003), que é no início da aprendizagem da escrita que o aprendiz procura representar a fala. Assim, o aluno que tem domínio da variedade padrão da oralidade terá mais facilidade na apropriação da escrita. Ainda segundo essa autora, o professor, para mediar a aquisição da linguagem escrita de seu aluno, além de possuir essa habilidade, deve compreender o que o aluno pode aprender em decorrência do ensino que recebe. De outro modo, para que o docente possa intervir eficientemente no processo de ensino e aprendizagem da escrita, precisa ter conhecimentos importantes, tais como: a natureza da linguagem escrita, a natureza dos processos envolvidos na escrita e a natureza tanto dos processos quanto da linguagem escrita.

Para Chomsky (1959 *apud* KATO, 2012), o ser humano nasce com uma gramática universal internalizada (competência) que o auxilia no seu desempenho linguístico cotidiano. Isso explica o fato de a linguagem ser inata e, portanto, não requer o ensino e aprendizagem sistemáticos. Já para a aquisição da habilidade da escrita, o aprendiz precisa de treinamento formal convencional, como corrobora Lenneberg (1964 *apud* KATO, 2012). Logo, a capacidade de escrever não é inata. Por isso a relevância de um trabalho sistematizado que tenha por referência as dificuldades reais de cada aluno identificadas em suas produções escritas.

Sobre o ensino e aprendizagem da língua, Faraco (2012, p. 102) afirma que “O trabalho com a variação, a norma culta e a gramática têm que ser como já propunha Quintiliano, auxiliar, suplementar ao trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade”. Em síntese, a prioridade deve ser a leitura, a escrita e a oralidade. O ensino e a aprendizagem devem focalizar-se sempre nos textos dos alunos para que, a partir do que sabem, sejam orientados a construírem seus conhecimentos. Aos poucos, no trabalho com textos, o discente irá internalizando a gramática trabalhada. Alunos de classes sociais menos favorecidas apresentam índices altos de dificuldades na escrita letrada. Justamente os que mais precisam são os mais prejudicados. Por falarem uma variedade que não é a de prestígio, ao iniciar a aprendizagem da escrita, encontrarão obstáculos, dificuldades, pois o

aluno escreve o que ouve. E é na escola que esse aluno precisará se apropriar da variedade padrão da língua para melhorar sua condição social.

O mediador do processo de ensino e aprendizagem conseguirá ajudar a vencer as dificuldades enfrentadas pelo aprendiz da língua no domínio da escrita se, à medida que o discente for percebendo as diferenças entre a língua falada e a língua escrita, for orientado com coerência e conhecimento. A aquisição da escrita é muito mais do que aprender a fazer ‘textualização de discurso’, mas representa um dos instrumentos na luta política mais geral, conforme Soares (2010), servindo para libertar ou oprimir o indivíduo/aprendiz.

Percebe-se, com base no apresentado sobre a fala e a escrita, que a apropriação da escrita liberta quando permite ao aluno a aquisição de letramentos necessários para se posicionar como sujeito na construção da própria história de acordo com a sua realidade e com as condições presentes no meio em que está inserido. E também poderá dar-lhe subsídios para ajudar nas mudanças que a sociedade precisa fazer para diminuir o grande abismo social refletido na escrita. Mas essa mesma escrita pode oprimir quando usada para manter pessoas ou grupos na submissão, no conformismo a condições que impedem o desenvolvimento de suas capacidades. Um bom exemplo é a forma como a escola trata a variação linguística: se ela valoriza os dialetos de menor prestígio social de seus alunos, estes poderão crescer e se desenvolver mais rapidamente; porém, quando ocorre o contrário, o discente tem grandes chances de perder a autoestima e paralisar a sua aprendizagem.

Nessa discussão, um dos tópicos que têm despertado atenção nessa relação entre a fala e a escrita é o ensino da ortografia, que abordamos na sequência.

2.3 A ortografia e o ensino

A escrita dos discentes conforme a norma culta é o ideal almejado pelo ensino da língua, contudo, quando o assunto é a ortografia, não é um processo simples, haja vista que:

[...] o ensino de ortografia não evoluiu, quando comparado a outros aspectos do ensino da língua portuguesa. Se no caso da leitura e da produção de textos assistimos a várias transformações na atuação dos professores com os alunos em sala de aula, na tentativa de desenvolver situações realmente significativas de compreensão e composição textuais, acredito que o mesmo não pode ser dito em relação à ortografia (MORAIS, 2010, p. 61).

A ortografia, ainda segundo Morais (2010), continua sendo mais objeto de avaliação e de verificação do que de ensino. Falta uma abordagem sistemática da ortografia, que faça os aprendizes refletirem sobre seus “erros” para que possam progredir. Prevalece o ditado e a cópia para quem “erra” a grafia das palavras, treinos ortográficos e até memorização das regras. Em todos esses casos se aprende por repetição, sem o mínimo esforço, ou depreensão.

Para mudarmos o ensino da ortografia, primeiramente, temos que ver a escola como o lugar intrínseco de ensino e aprendizagem, ou seja, lugar onde se “erra” para aprender a acertar. Não podemos persistir com a visão de que “erro” é sinônimo de “falta de atenção”, de “fracasso”, de “ausência de raciocínio” (MORAIS, 2010).

De acordo com o referido autor, cômicos de que os “erros” dos alunos são variações, hipóteses, é essencial que os “erros” ortográficos passem para a condição de objetos de reflexão nas aulas de Língua Portuguesa, para que a criança progrida na ortografia. Torna-se, dessa forma, relevante abordar as visões tradicional e linguística sobre a ortografia, iniciando pela primeira.

2.3.1 A visão tradicional

Gramáticos tradicionais consideram a ortografia o meio para manter a “grafia perfeita”. Como tal, deve ser regulada por leis específicas. De acordo com essa perspectiva, toda palavra tem a sua grafia padronizada e quem não segue, conseqüentemente, não sabe escrever.

Lima (2011), após explicar rapidamente sobre a história da ortografia portuguesa desde o período fonético (século XVI), passa pela fase pseudoetimológica (século XX), até a histórico-científica, que, segundo ele, começa com a “nova ortografia” (1911). Contudo o novo Acordo Ortográfico firmado pela Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) só foi consolidado em 2009.

Em seguida, o autor faz uma síntese didática do sistema ortográfico oficial, por meio da qual apresenta as regras que considera essenciais. Segundo ele, durante o primeiro período da história da ortografia escreviam-se as palavras como eram pronunciadas. Contudo, dominava a falta de sistematização e até de coerência. O mesmo sinal gráfico podia ser usado com valores diversos e até contrários. Já do século XVI ao XVIII, com os diversos estudos e autores que se sobressaíram, foi introduzida uma ortografia complicada e rebuscada.

A controversa ortografia, a partir de 1868, passou, de fato, a ser objeto de pesquisas científicas ou discussões acadêmicas. Mas só em 1904 foi publicada a Ortografia Nacional, que influenciou o estudo das bases da reforma ortográfica em Portugal. Por fim, em 1911, oficializou-se a nova ortografia nesse país, e em 1931, através de um Acordo, o mesmo foi feito no Brasil. Contudo, esse Acordo não prevaleceu por muito tempo, conforme Lima (2011, p. 79) discorre:

Condições políticas especiais não permitiram, porém, que durasse o Acordo. A Constituição brasileira de 1934 determinou a volta ao sistema anterior. Fez-se necessário, então, novo entendimento entre os dois países, entendimento de que resultou a Convenção Luso-Brasileira, de 1943, que revigorou o Acordo de 1931. Posteriormente, a fim de aplainar pequenas divergências que surgiram na interpretação de algumas regras, reuniram-se em Lisboa, de julho a outubro de 1945, delegados das duas academias, daí surgindo as “Conclusões complementares do Acordo de 1931”. As modificações então introduzidas foram, porém, tais e tantas que quase equivaliam a nova reforma, contra a qual protestaram prestigiosos professores brasileiros, especialmente Júlio Nogueira e Clovis Monteiro.

Dessa forma, a “ortografia de 1945” não entrou em vigor no Brasil. Ela prevaleceu apenas em Portugal. Em nosso país consolidou-se a ortografia de 1943, que foi unificada pela Academia Brasileira de Letras no “Pequeno vocabulário ortográfico da língua portuguesa”. Contudo, só em 1986 se iniciou o processo da almejada unificação ortográfica entre Países de Língua Portuguesa (CPLP), a qual se tornou realidade no dia 1º de janeiro de 2009, com a consolidação do novo Acordo Ortográfico, conforme aponta Lima (2011).

O mesmo autor apresenta uma síntese didática do sistema ortográfico oficial: a) ilustra o alfabeto; b) discorre sobre o emprego das letras ‘k’, ‘w’, e ‘y’ em abreviaturas e como símbolos de alguns termos técnicos de uso internacional e nos derivados vernáculos de nomes próprios estrangeiros; c) aponta que as consoantes mudas não são mais escritas, mas que se conservam as que são invariavelmente pronunciadas e são facultativas na grafia quando for facultativa a pronúncia; d) afirma que as letras ‘c’, ‘r’ e ‘s’ podem ser duplicadas. Quando vier entre vogais ‘rr’ e ‘ss’ têm os sons simples do ‘r’ e ‘s’ iniciais; e) informa que se elimina o ‘s’ nos sons compostos formados pelo dígrafo ‘sc’ em nossa língua; contudo, mesmo quando não são pronunciados devem ser mantidos, se já “vierem formados para o português”; f) discute que o ‘h’ inicial persiste em razão da etimologia e da tradição escrita; que se suprime o ‘h’ no meio da palavra; e que, já no final, usa-se apenas em interjeições; mantém-se o ‘h’ nos dígrafos (‘ch’, ‘lh’ e ‘nh’) e conserva-se o ‘h’ em todas as formas do verbo haver; g) confirma que na separação das sílabas de um vocábulo se faz pela silabação e não conforme a etimologia da palavra; que se separam os

hiatos, os ditongos e os encontros consonantais apartados (consoante + consoante: *op-tar*; consoante + duas consoantes: *es-tre-la*; duas consoantes + uma consoante: *pers-pi-caz*; duas consoantes + duas consoantes: *pers-cru-tar*; três consoantes + uma consoante: *felds-pa-to*). Não se separam os ditongos, os tritongos, os dígrafos, os encontros consonantais e o ‘m’ e o ‘n’ diacríticos de nasalização; h) indica que se escreve ‘ou’ antes de ‘r’ e algumas vezes antes de outra consoante; que se grafam com ‘oi’ *noite, dezoito, oitavo, oitenta, pois, depois, coitado, noivo* e com ‘ou’ ou ‘oi’: *cousa* e *coisa*; i) sinaliza que os verbos terminados em ‘oar’ da 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular do presente do subjuntivo escrevem-se com ‘oe’. Os que têm o infinitivo em ‘uar’ grafam-se com ‘eu’ e os verbos em ‘uir’, com ‘ui’; j) observa que, conforme o novo Acordo Ortográfico, mantém-se o ‘i’ dos sufixos ‘-iano’ e ‘-iense’, antes de sílaba tônica, em substantivos e adjetivos derivados; k) postula que recebem as terminações ‘-io’ e ‘-ia’ os substantivos que representam variações, por ampliação, de outros terminados em vogal.

Segundo Lima (2011, p. 87), empregamos a acentuação gráfica em: a) todas as palavras proparoxítonas; b) paroxítonas terminadas em ‘i(s)’, ‘u(s)’, ‘um’, ‘uns’, ‘ao’, ‘aos’, ‘ã’, ‘ãs’, ditongo oral, ‘r’, ‘n’, ‘ps’ e ‘x’; c) oxítonas terminadas em ‘a (s)’, ‘e(s)’, ‘o(s)’, ‘em’ e ‘ens’; os monossílabos tônicos terminados em ‘a(s)’, ‘e(s)’, ‘o(s)’; os ditongos abertos ‘ei’, ‘eu’ e ‘oi’ nos monossílabos tônicos e nas palavras oxítonas; recebem acento agudo o ‘i’ e o ‘u’ tônicos que não formarem sílaba com a vogal anterior. Contudo, não se acentuam essas vogais se estiverem antes de ‘nh’, ‘nd’, ‘mb’ ou de qualquer consoante que não seja ‘s’ e que não inicie outra sílaba; d) mantêm-se os acentos diferenciais: ‘pôr’ (verbo), ‘por’ (preposição), ‘quê’ (substantivo/em fim de frase), ‘que’ (pronome, conjunção etc.), ‘porquê’ (substantivo/em fim de frase), ‘porque’ (advérbio ou conjunção), ‘pôde’ (pretérito perfeito do verbo poder), ‘pode’ (presente do indicativo), ‘têm’ (terceira pessoa do plural do presente do indicativo de ‘ter’), ‘tem’ (terceira pessoa do singular do presente do indicativo de ‘ter’), ‘vêm’ (terceira pessoa do plural do presente do indicativo de ‘vir’), ‘vem’ (terceira pessoa do singular do presente do indicativo de ‘vir’).

Em relação ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, o referido autor cita que: emprega-se letra inicial maiúscula: no começo de discurso, verso, ou citação direta; e depois de ponto final; nos substantivos próprios de quaisquer espécies, nos substantivos comuns, quando individuados, ou quando, em sinal de respeito ou deferência, se usam em sentido elevado ou simbólico, nos tratamentos de reverência, nas palavras, de quaisquer categorias, referentes a nomes sagrados.

Quanto à pontuação, Lima (2011) afirma que nas pausas do discurso que denotam continuidade empregamos a vírgula (,), o travessão (_), o ponto-e-vírgula (;) e os dois-pontos (:); nas pausas que indicam o término do discurso ou de parte dele escrevemos o ponto simples, o ponto parágrafo, o ponto-final (.); pausa que serve para frisar uma intenção ou estado emotivo, empregamos o ponto de interrogação (?), o ponto de exclamação (!) e as reticências (...).

Ainda segundo esse autor, usamos a vírgula: para separar os termos da mesma função e assindéticos; para isolar o vocativo; para isolar o aposto; para assinalar a inversão dos adjuntos adverbiais; para marcar a supressão do verbo; nas datas; nas construções em que o complemento do verbo vem anteposto a este e repetido depois dele por um pronome enfático; para isolar certas palavras e expressões explicativas, corretivas, continuativas, conclusivas; para isolar orações ou termos intercalados; para separar: as orações coordenadas assindéticas; as orações coordenadas ligadas pela conjunção ‘e’, quando os sujeitos forem diferentes; as orações coordenadas ligadas pelas conjunções ‘mas’, ‘senão’, ‘nem’, ‘que’, ‘pois’, ‘porque’, ou pelas alternativas ‘ou...ou’, ‘ora...ora’, ‘quer...quer’; para isolar as conjunções adversativas e as conclusivas; as orações consecutivas; as orações subordinadas adverbiais (iniciadas pelas conjunções subordinativas não integrantes), quer antepostas, quer pospostas à principal; os adjetivos e as orações adjetivas de sentido explicativo; as orações reduzidas de gerúndio, particípio e infinitivo.

De acordo com Lima (2011), o ponto-e-vírgula deve ser utilizado para separar: as várias partes distintas de um período, que se equilibram em valor e importância; as séries ou membros de frases que já são interiormente separadas por vírgulas; os diversos itens de uma lei, de um decreto, de uma exposição de motivos.

Para esse mesmo autor, os dois-pontos devem ser colocados: a) antes de uma citação; b) antes dos apostos discriminativos; c) antes de uma explicação ou esclarecimento; d) depois de um verbo *dicendi* (disse, perguntou, respondeu, acrescentou), em frases de estilo direto. Além disso, aponta que: a) o ponto simples deve ser posto nas abreviaturas e no final das orações independentes; b) o ponto parágrafo, ao contrário e de rigor, quando, concluída uma unidade de composição, se vai iniciar outra de teor diferente; c) o ponto chama-se final quando com ele se encerra definitivamente o trecho.

Conforme Lima (2011), o ponto de exclamação é usado depois de qualquer palavra, expressão ou frase, na qual, com entoação apropriada, se indique espanto, surpresa, entusiasmo, susto, cólera, piedade, súplica e, também, depois das interjeições e dos vocativos intensivos, ao passo que o ponto de interrogação é empregado nas interrogações

diretas e nas indiretas livres; depois de palavras, expressões ou frases, marcadas, na pronúncia, por entoação ascendente.

Para o autor, as reticências servem para indicar, nas citações, que foram suprimidas algumas palavras; para indicar uma interrupção violenta da frase, que fica truncada ou incompleta; para indicar, no corpo da frase, pequenas interrupções que mostram hesitação ou dúvida, ou fatos que se sucedem espaçadamente; para indicar, no fim de uma frase gramaticalmente completa, que o sentido vai além do que ficou dito; para indicar que o pensamento enveredou por caminho imprevisto, inesperado, decaindo, geralmente, para a ironia.

Após a explanação das normas segundo Lima (2011), expomos a abordagem de Cunha e Cintra (2009), que não mostram novidades com relação ao tema, apenas ratificam o que já foi exposto. Os autores têm finalidade didática de indicar um paradigma de língua, determinando as construções que estão em conformidade com as regras canônicas da gramática e refugando as “erradas”¹.

Cunha e Cintra (2009) afirmam que, para reproduzir as palavras na escrita, são utilizados sinais gráficos chamados letras. E que ao conjunto dessas letras dá-se o nome de alfabeto, que é apresentado. Para esses autores, os usuários da língua fazem usos de sinais acessórios da escrita, que têm por objetivo atingir a pronúncia perfeita. São as notações léxicas que podem ser: o acento agudo (´), grave (`) e o circunflexo (^). Validam que o acento agudo deve ser empregado para assinar as vogais tônicas fechadas ‘i’ e ‘u’ e para assinalar as vogais tônicas semiabertas ‘a’, ‘e’ e ‘o’. O acento grave é empregado para indicar a crase da preposição ‘a’ com a forma feminina do artigo (‘a’, ‘as’) e com pronomes demonstrativos ‘a(s)’, ‘aquele(s)’, ‘aquela(s)’ e ‘aquilo’. O acento circunflexo é utilizado para mostrar o timbre semifechado das vogais tônicas ‘a’, ‘e’ e ‘o’. O til (~) usa-se sobre o ‘a’ e o ‘o’ para mostrar a nasalidade dessas vogais. O trema (¨) é empregado apenas em palavras estrangeiras. O apóstrofo (´) é empregado em palavras compostas unidas pela preposição ‘de’, em contração ou aglutinação de preposições e conjuntos vocabulares (d’O Globo) e em preposições e formas pronominais (confio n’Ele). O hífen é utilizado para ligar os elementos de palavras compostas ou derivadas por prefixação, para unir pronomes átonos a verbos e para, no fim da linha, separar uma palavra em duas partes.

Cunha e Cintra (2009) confirmam que, ao fazermos a translineação, se uma palavra não couber na linha, podemos dividi-la em duas partes. Essa separação que é indicada por

¹ Aquelas que não estão de acordo com as recomendadas pela gramática tradicional.

meio de hífen e obedece às normas de silabação. Ratificam que todos devem respeitar os elementos de cada sílaba, pois são inseparáveis. E sobre isso especificam as regras que a serem seguidas: a) não devemos separar as letras com que representamos o ditongo, o tritongo e os grupos ‘ia’, ‘ie’, ‘io’, ‘oa’, ‘ua’, ‘eu’ e ‘uo’ que, se forem átonas finais, soam naturalmente numa sílaba, portanto, ditongo crescente, mas podem, também, pronunciá-las em duas, logo será hiato; b) não se separam os encontros consonantais que iniciam sílaba e os dígrafos ‘ch’, ‘lh’, ‘nh’; c) devemos separar as letras com que representamos as vogais de hiatos, as consoantes seguidas que pertencem a sílabas diferentes e as letras dos dígrafos ‘rr’, ‘ss’, ‘sc’, ‘sç’ e ‘xc’. Além disso, caso em uma palavra escrita com hífen, por ser composta ou por ser uma forma verbal seguida de pronome átono, coincidir o fim da linha com o lugar onde se encontra o hífen, poderemos repeti-lo no início da linha seguinte. Sugerem que não devemos escrever uma só vogal no início ou no fim da linha.

Os ditongos orais são representados por ‘i’ e ‘u’, mas, na 1^a, 2^a e 3^a pessoa do singular do presente conjuntivo e na 3^a pessoa do singular do imperativo dos verbos terminados em ‘-oar’ escrevem-se com ‘-oe’ e não ‘-oi’. Também, que as mesmas pessoas dos verbos terminados em ‘-uar’ escrevem-se com ‘-oe’ e não ‘-oi’.

Para esses autores, as regras de acentuação gráfica são similares às dos demais gramáticos tradicionais, contudo, na regra das oxítonas acrescentam uma observação: afirmam que pertencem a esse grupo as formas verbais em que, depois de ‘a’, ‘e’, ‘o’, se incorporam o ‘r’, ‘a’, ‘s’ e o ‘z’ ao ‘l’ do pronome ‘lo’, ‘la’, ‘los’, ‘las’, caindo depois o primeiro ‘l’ (dá-lo, fê-los).

De acordo com Cunha e Cintra (2009), devido ao fato de que a língua escrita não tem os recursos rítmicos e melódicos da língua falada, ela emprega a pontuação, que tem a função de suprir essa carência. Nesse sentido, os autores dividem a pontuação em dois grupos. No Grupo 1, englobam os sinais que marcam as pausas: vírgula (,), ponto (.) e o ponto-e-vírgula (;), enquanto que, no Grupo 2, temos os sinais que marcam melodia e entonação: dois-pontos (:), exclamação (!), interrogação (?), reticências (...) e (()) parênteses.

No Grupo 1, a vírgula (,) marca uma pausa de pequena duração. É usada para separar elementos de uma oração e, também, orações de um só período. No interior da oração, a vírgula serve para separar elementos que exercem a mesma função sintática, quando não vêm unidos pelas conjunções ‘e’, ‘ou’ e ‘nem’; para separar elementos que exercem funções sintáticas diversas, realçando-os; para separar na datação de um escrito, o nome do lugar e para mostrar a supressão de uma palavra, em geral um verbo, ou de um

grupo de palavras. A vírgula entre as orações é utilizada para separar orações coordenadas assindéticas e sindéticas, exceto as introduzidas pela conjunção ‘e’; para isolar as orações intercaladas; para isolar as orações subordinadas adjetivas explicativas; para separar orações subordinadas adverbiais, principalmente, quando antepostas à principal; para separar as orações reduzidas de infinitivo, de gerúndio e particípio, quando equivalentes a orações adverbiais.

O ponto (.) assinala a pausa máxima da voz depois de um grupo fônico de final descendente. Emprega-se para iniciar o término de uma oração declarativa, quando os períodos se encadeiam pelos pensamentos que expressam e se sucedem uns aos outros na mesma linha; quando passa de um grupo a outro de ideias, costuma-se marcar a transposição com um maior repouso da voz, o que, na escrita, se representa pelo ponto parágrafo. O ponto final recebe esse nome por encerrar um enunciado escrito.

O ponto-e-vírgula (;) serve de intermediário entre o ponto e a vírgula. O seu emprego depende do contexto, contudo é utilizado para separar em um período as orações da mesma natureza que tenham uma significativa extensão e para separar partes de um período, dos quais uma pelo menos esteja subdividida em vírgula; também serve para separar diversos itens de enunciados enumerativos em leis, decretos, portarias, regulamentos etc.

No Grupo 2, apresentam os sinais essenciais para marcar a melodia e a entonação. Os dois-pontos (:) servem para marcar na escrita uma sensível suspensão da voz na melodia de uma frase não concluída. Empregam-se: para anunciar uma citação, em geral, depois de verbos como dizer, responder e sinônimos; para anunciar uma enumeração explicativa; para um esclarecimento, uma síntese ou uma consequência do que foi enunciado e depois de vocativos que encabeçam cartas, requerimentos, ofícios, por exemplo.

A exclamação (!) é um sinal que se põe após um enunciado de entonação exclamativa. O (?) ponto de interrogação direta é usado mesmo que a pergunta não exija resposta; nos casos em que a pergunta envolve dúvida.

As (...) reticências são sinais que marcam uma interrupção da frase, a suspensão de sua melodia. São empregadas: para mostrar que o narrador ou personagem interrompe uma ideia que começou a exprimir, e passa a considerações acessórias; utiliza-se para marcar suspensões provocadas por hesitação, surpresa, dúvida, timidez ou para assinalar certas inflexões de natureza emocional de quem fala; para apontar que a ideia que se pretende exprimir não se completa com o término gramatical da frase, e que deve ser

suprida com a imaginação do leitor; para reproduzir nos diálogos não uma suspensão do tom da voz, mas o corte da frase de um personagem pela interferência da fala do outro; usam-se antes de uma palavra ou de uma expressão que se quer realçar.

Os () parênteses são usados para intercalar em um texto qualquer indicação acessória, seja uma explicação, uma reflexão ou uma nota emocional; para isolar orações intercaladas com verbos declarativos. Com relação ao uso dos parênteses Cunha e Cintra (2009, p. 440) destacam:

A posição dos parênteses com referência aos sinais pausais obedece à seguinte norma constante dos acordos ortográficos luso-brasileiros: “Quando uma pausa coincide com o início da construção parentética, o respectivo sinal de pontuação deve ficar depois dos parênteses; mas, estando a preposição ou frase inteira encerrada pelos parênteses, dentro deles se põe a competente notação.

O emprego dos parênteses, como as demais regras, segue o Acordo Ortográfico firmado entre os países que têm falantes da Língua Portuguesa. E em conformidade com os autores, devemos seguir as normas visando à concretização de uma escrita perfeita.

Bechara (2010, p. 50), por sua vez, afirma que “A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos”.

Segundo o gramático, na Língua Portuguesa, a ortografia ora se regula pela fonética, ora pela fonologia. À vista disso, é preciso ter clareza de que letra é a representação gráfica com que se tenta reproduzir o som na escrita. O sistema fonológico da língua portuguesa tem sete fonemas vocais orais tônicos, reproduzidos em cinco letras ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’ e ‘u’.

Podemos elencar, com base em Bechara (2009), três empecilhos a que países que adotaram o alfabeto latino consigam alcançar a ortografia ideal: a) adoção de alfabeto estranho, como o latino; b) mudanças de fonemas das novas línguas através do tempo; c) permanente indecisão das convenções ortográficas entre a opção fonético-fonológica e a etimológica.

Bechara (2010) faz a apresentação do alfabeto, das letras ‘k’, ‘w’, ‘y’, ‘h’, ‘v’, dos dígrafos ‘sc’, ‘rr’, ‘ss’, das consoantes mudas, das vogais nasais, dos ditongos, dos hiatos, dos parônimos e vocábulos de grafia dupla, dos nomes próprios, da acentuação gráfica, dos apóstrofes, do emprego do hífen, do trema, do acento grave, da supressão dos acentos em palavras derivadas, da divisão silábica, do emprego das iniciais maiúsculas, dos sinais de pontuação. O autor elenca as regras afirmando que o sistema de grafia oficial regula-se por

normas que procuram demonstrar compromisso entre a pronúncia e a etimologia. Ratifica sempre que quando há a predominância da pronúncia, a ortografia chama-se fonética, e quando prepondera a etimologia, chama-se etimológica. Na Língua Portuguesa emprega-se o sistema misto, no qual os dois tipos de ortografia configuram.

Vale ressaltar que Bechara (2009, p. 597) faz menção à importância do cuidado com a escrita das letras quando afirma que: “Escrita à mão, cada letra apresenta um aspecto que integra o sistema de caligrafia (‘bom talhe de letra’), com maiúsculas e minúsculas”. Essas palavras antecederam a apresentação do alfabeto manuscrito, e, para tanto, chamamos a atenção para um fato que merece reflexão, já que a escrita legível muitas vezes não tem sido preocupação das escolas devido às exigências da era digital e ao pouco valor que se dá à letra na atualidade.

Para Bechara (2010), a ortografia precisa ser ensinada como uma forma de valorização da função da escola, que é ensinar a variedade padrão da Língua Portuguesa. O autor afirma:

A ortografia não existe para representar a fala, mas é uma representação abstrata e convencional da língua. Para poder ser de fato funcional, a ortografia deve necessariamente afastar-se da diversidade da fala. Só assim se poderá garantir um sistema ortográfico estável e perene em que haja uma única representação gráfica para cada palavra. É essa representação única que torna possível que a palavra seja reconhecida em qualquer texto independentemente de suas inúmeras pronúncias no espaço e no tempo (BECHARA, 2010, p. 51).

Conforme Bechara (2009), é na aprendizagem das regras ortográficas que o discente se apropriará do sistema de escrita. À escola cabe preservar esse direito do estudante, pois ele não precisa ir a uma instituição educacional para aprender o seu próprio dialeto. Ainda de acordo com o gramático, se esse direito do estudante não for resguardado, ele poderá perder o interesse pela aprendizagem. Diante disso, o autor apresenta as regras ortográficas, afirmando que, no alfabeto, constam vinte e seis letras.

As letras ‘k’, ‘w’ e ‘y’ são empregadas em: a) abreviaturas, símbolos e palavras estrangeiras de uso internacional (*K*=potássio; *Kwh*=quilowatt-hora; *W*=oeste); b) nomes derivados de estrangeiros (*wagneriano*, *byroniano*, *darwinismo*); c) o ‘k’ é substituído por ‘qu’ antes de ‘e’ e ‘i’ e por ‘c’ antes de outra qualquer letra (caqui, caulim); d) o ‘w’ substituído em palavras portuguesas ou aportuguesadas por ‘u’ ou ‘v’, de acordo o seu valor fonético (sanduíche, talvegue); e) O ‘k’ é uma consoante como o ‘c’ antes de ‘a’, ‘o’, ‘u’ e o dígrafo ‘qu’ de quero. O ‘w’ é uma vogal ou semivogal falado como /u/ em palavras de origem inglesa (*Wallace*, *show*). Em Darwin, o som é de /v/ ou como /u/. Já o ‘y’, é

pronunciado como /i/ com função de vogal ou semivogal (*Yard*=jarda, *yaki-mono*=cerâmica japonesa, *yen*= moeda japonesa).

O referido autor não considera a letra ‘h’ uma consoante, tratando-se, na verdade, de um símbolo etimológico da tradição escrita que se conserva presente no início das palavras (haver, hélice, hidrogênio, hóstia). O autor ressalta que: a) utilizamos o ‘h’ no interior da palavra quando faz parte do ‘ch’, ‘lh’ e do ‘nh’, e nos compostos em que o segundo elemento tem ‘h’ inicial etimológico, se une ao primeiro por meio do hífen (chave, anti-higiêncio); b) nos compostos sem hífen deve-se eliminar o ‘h’ do segundo elemento (coabitar, lobisomem); c) nos casos em que não houver perda do som da vogal final ‘o’ do 1º elemento, e o segundo elemento começar com ‘h’, usam-se as duas formas gráficas (carbo-hidrato e carboidrato, geo-história, geoistória); d) quando houver perda do som da vogal final do 1º elemento, a grafia considerada consagrada é mantida (cloridrato, quinidrona). Permanecem como estão as palavras que já são de uso consagrado (reidratar, reumanizar, reabituvar, reabitar, reabilitar e reaver); e) no condicional e no futuro do indicativo, com pronome intercalado, não se emprega o ‘h’ no último elemento (amá-lo-ei, dir-se-ia); f) se a etimologia não fundamenta, não se usa (arpejo=substantivo, ombro, ontem); g) não se escreve ‘h’ depois ‘p’, ‘r’ e ‘t’: o ‘ph’ é substituído por *f*, o *ch* (gutural), pois, antes de ‘e’ ou ‘i’ e por ‘e’ antes de outra qualquer letra (corografia, cristão, querubim, retórica, ruibarbo).

Segundo Bechara (2009), não se escrevem consoantes que não são proferidas (asma, assinatura, ciência, e não asrhama, assignatura, sciencia). Conservam-se as consoantes que são proferidas nas pronúncias cultas da língua (compacto, convicção, ficção, adepto, apto). Contudo, o gramático afirma que se escreve o ‘s’ em palavras como *descer*, *florescer*, *renascer*, e o ‘x’ em vocábulos como *exceto* e *excerto*, mesmo que nem sempre se pronunciem essas consoantes. Quando o ‘p’ for mudo no grupo ‘mpc’ ou ‘mpt’, escreve-se ‘nc’ (assuncionista) ou ‘nt’ (contacto e contato). Também ratifica que, quando as consoantes são facultativamente pronunciadas no vocábulo, escreve-se referencialmente o de uso geral (*aspecto* e *aspeto*, *característico* e *caraterístico*, *corrupção* e *corrução*, *dactilografia* e *datilografia*, *expectativa* e *expetativa*, *optimismo* e *otimismo*, *respectivo* e *respetivo*. Grafa-se *Egito* e *egípcio* - por ser o ‘p’ pronunciado).

Os vocábulos compostos por ‘sc’ formados em nossa língua são escritos sem o ‘s’ antes do ‘c’ (*anticientífico*, *contracenar*, *encenação*). Quando vêm já formados, o vernáculo conserva o ‘s’ (*consciência*, *côncscio*, *imprescindível*, *prescindir*, *rescindir*, *rescisão*).

Empregam-se ‘rr’ e ‘ss’ quando se encontram entre vogais e reproduzem os sons simples do ‘r’ e ‘s’ iniciais (carro, passo) e ‘cc’ ou ‘çç’ quando o primeiro ‘c’ soa diferente do segundo (convicção, occipital). Dobram-se o ‘r’ e o ‘s’ sempre que a um elemento de composição terminado em vogal se liga sem hífen a uma palavra que se inicia por uma daquelas letras (arritmia, prerrogativa, pressentir, ressentimento).

Escrevem-se ‘ã(ãs)’, ‘im(ins)’, ‘om(ons)’ e ‘um(uns)’ no fim dos vocábulos nasais: afã, cãs, flautim, folhetins, semitom, tons, tutum, zum-zuns. Na sílaba tônica, pretônica ou átona pode constar ‘ã’ (cristãmente, maçã, manhãzinha etc.) Nas vogais nasais iniciais ou mediais, a nasalidade é expressa por ‘m’ antes do ‘b’ e ‘p’ e por ‘n’ antes de outra consoante (ambos, campo, contudo, enfim).

Registra-se com os ditongos orais a subjuntiva ‘i’ ou ‘u’ (cai, degraus, dei, fazeis, ideia). Segundo Bechara (2009), grafa-se com ‘i’, e não com ‘e’, a forma verbal ‘fui’, 2.^a e 3.^a pessoa do singular do presente do indicativo, e a 2.^a do singular do imperativo dos verbos terminados em ‘uir’ (aflui, fruis, retribuis). O ditongo ‘ou’ alterna, em numerosos vocábulos, com ‘oi’ (balouçar e baloiçar, calouro e caloiro, dourar e doirar), sendo, de preferência, o de uso mais generalizado.

São escritos assim os ditongos nasais: ‘ãe’, ‘ãi’, ‘ão’, ‘am’, ‘em’, ‘em (s)’, ‘õe’, ‘ui’ /ũi/: mãe, pães, cãibra, acórdão, irmão, leãozinho, amam, bem, bens, devem, põe, repões, muito. Observações: a) dispensa-se o til do ditongo nasal ‘ui’ em mui e muito; b) com o ditongo nasal ‘ão’ se escrevem os monossílabos, tônicos ou não, e os trissílabos oxítonos: cão, dão, não, quão; então, irmão, viverão; c) também se escrevem com o ditongo ‘ao’ os substantivos e adjetivos paroxítonos, acentuando-se, porém, a sílaba tônica: órfão, órgão, sótão; d) nas formas verbais oxítonas se escreve ‘am’: amaram, deveram, partiram; e) com o ditongo nasal ‘ãe’ se escrevem os vocábulos oxítonos e os seus derivados; e os oxítonos primitivos grafam-se com o ditongo ‘ãi’: capitães, mães, pãezinhos; cãibo, zãibo; f) o ditongo nasal ‘ei(s)’ escreve-se ‘em’ ou ‘en(s)’ nos monossílabos e nos dissílabos de qualquer: bem, convém, convéns, virgem, virgens; g) os encontros vocálicos átonos e finais que podem ser pronunciados como ditongos crescentes escrevem-se da seguinte forma: ‘ea’ (áurea), ‘eo’ (cetáceo), ‘ia’ (colônia), ‘ie’ (espécie), ‘io’ (exímio), ‘oa’ (nódoa), ‘ua’ (contínua), ‘ue’ (tênue), ‘uo’ (tríduo).

Ainda segundo Bechara (2009), os hiatos com verbos: a) em ‘oar’ escreve-se com ‘oe’ e não ‘oi’ na 1.^a, 2.^a, 3.^a pessoa do singular do presente do subjuntivo e a 3.^a pessoa do singular do imperativo: abençoe, amaldiçoes, perdoe; b) em ‘uar’ escrevem-se com ‘eu’ e

não ‘ui’ as três pessoas do singular do presente do subjuntivo e a 3.^a do singular do imperativo dos verbos: cultue, habitues.

O gramático determina que distingamos entre os vocábulo parônimos e os de grafia dupla que são escritos com ‘e’ ou com ‘i’, com ‘o’ ou com ‘u’, com ‘c’ ou ‘q’, com ‘ch’ ou ‘x’, com ‘g’ ou ‘j’, com ‘s’, ‘ss’ ou ‘c’, ‘ç’, com ‘s’ ou ‘x’, com ‘s’ ou ‘z’, e com os demais valores do ‘x’: a) com ‘i’ ou com ‘e’: acriano, camoniano, torriense (em vez das antigas acreano, camoneano, torreense); coreano; b) com ‘o’/‘u’: lugar, mágoa, polir, tribo, veio (verbo ou substantivo); c) com ‘c’ / ‘q’: quatorze (seguido de catorze); d) com ‘ch’ ou ‘x’: anexim, bucha, charque, chimarrão, faxina; e) com ‘g’ ou ‘j’: gíria, jeito; f) com ‘s’, ‘ss’ ou ‘c’, ‘ç’: ânsia, anticéptico, boça (= cabo de navio), caçula. Observação: não se emprega ‘ç’ em início de palavras; g) com ‘s’ ou ‘x’: espectador (= testemunha), expectador (= pessoa que tem esperança); experto (= perito; experimentado), esperto (= ativo; acordado); h) com ‘s’ ou ‘z’: alazão, alcaçuz (= planta), alisar (= tornar liso), alizar (s.m.), anestesiari, autorizar. Traz, ainda, as seguintes observações: é sonoro o ‘s’ de obséquio e seus derivados, bem como o do prefixo ‘trans’, se seguido de vogal; quando, porém, esse prefixo é seguido de palavra iniciada por ‘s’, só se escreve um, que se profere como se fora dobrado: obsequiar (ze), transoceânico (zo), transecular (se), transubstanciação (su). No final de sílaba átona, no interior ou no fim do vocábulo, emprega-se o s em lugar do z: asteca, mesquita.

O ‘x’ continua a escrever-se com os seus cinco valores, assim como nos casos em que pode ser mudo, como em exceto, excerto. Tem o valor de: a) de ‘ch’, no princípio e no interior de muitas palavras: xerife, xícara, ameixa, enxoval; b) de ‘cs’, no meio e no fim de várias palavras: anexo, látex, tórax; c) de ‘z’, quando ocorre no prefixo ‘exo’, ou ‘ex’ seguido de vogal: exame, êxito, êxodo, exosmose, exotérmico; d) de ‘ss’: aproximar, auxiliar, máximo, proximidade, sintaxe; e) de ‘s’ final de sílaba: contexto, fênix, pretextar, sexto, textual. Conforme Bechara (2009), devemos empregar no final de sílabas iniciais e interiores o ‘s’ em vez do ‘x’, quando não o precede a vogal ‘e’: justafluvial, justaposição, misto etc.

É interessante notar que todos os nomes próprios estão sujeitos às mesmas regras estabelecidas para os nomes comuns, mas é facultativo manter ou não a grafia original de quaisquer firmas, sociedades, títulos e marcas que se achem inscritos em registro público.

Devemos usar os topônimos de origem estrangeira com as formas vernáculas de uso vulgar, e, quando não têm formas vernáculas, reproduzem-se as normas estatuídas pela Conferência de Geografia de 1926. Já de tradição histórica secular, os topônimos não

sofrem alteração, como por exemplo: *Bahia* (estado ou cidade). Observamos que os compostos e derivados desses topônimos obedecem às normas gerais do vocabulário comum.

Conforme Bechara (2009), emprega-se letra inicial maiúscula nas seguintes especificações: a) o começo do período, verso ou citação direta; b) nos substantivos próprios de qualquer espécie – antropônimos, topônimos, patronímicos, cognomes, alcunhas, tribos e castas, designações de comunidades religiosas e políticas, nomes sagrados e relativos a religiões, entidades mitológicas e astronômicas; c) nos nomes próprios de eras históricas e épocas notáveis; d) nos nomes de vias e lugares públicos; e) nos nomes que designam altos conceitos religiosos, políticos ou nacionalistas; f) nos nomes que designam artes, ciências, ou disciplinas, bem como nos que sintetizam, em sentido elevado, as manifestações do engenho e do saber; g) nos nomes que designam altos cargos, dignidades ou postos; h) nos nomes de repartições, corporações ou agremiações, edifícios e estabelecimentos públicos ou particulares; i) nos títulos de livros, jornais, revistas, produções artísticas, literárias e científicas; j) nos nomes de fatos históricos e importantes, de atos solenes e de grandes empreendimentos públicos; k) nos nomes de escolas de qualquer espécie ou grau de ensino; l) nos nomes comuns, quando personificados ou individuados, e de seres morais ou fictícios; m) nos nomes dos pontos cardeais, quando designam regiões; n) nos nomes, adjetivos, pronomes e expressões de tratamento ou reverência e nas palavras que, no estilo epistolar, se dirigem a um amigo, a um colega, a uma pessoa respeitável, as quais, por deferência, consideração ou respeito, se queira realçar por essa maneira.

Outro tópico abordado é a pontuação gráfica,

sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas. Estes sinais também participam de todas as funções da sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas (CATACH, 1996, p. 373 *apud* BECHARA, 2009, p. 765).

Os sinais de pontuação são recentes na história da escrita, são essenciais na comunicação e se impõem como objeto de análise e aprendizagem. Segundo Bechara (2009, p. 765), a pontuação

é constituída por uns tantos sinais gráficos assim distribuídos: os essencialmente *separadores* (vírgula [,], ponto e vírgula [;], ponto final [.], ponto de exclamação [!], reticências [...]), e os sinais de comunicação ou “mensagem” (dois pontos [:], aspas simples [‘ ’], aspas duplas [“ ”], o travessão simples [–] [...]).

Os sinais de pontuação são essenciais para a construção do enunciado, pois nele as palavras e orações se organizam pelo princípio de “dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios” (BECHARA, 2009, p. 767).

Dessa forma, o autor ratifica que sem esses aspectos melódicos e rítmicos, as palavras e/ou orações e o enunciado não cumpririam sua função comunicativa. Logo, o emprego “errado” dos sinais de pontuação prejudica a comunicação, devido à importância deles para garantir a reciprocidade sintática e semântica em um enunciado.

Em seguida, Bechara (2009) faz uma explanação sobre os sinais de pontuação afirmando que o ponto simples final indica uma pausa maior, serve para encerrar oração que não seja interrogativa direta, exclamativa ou que se usam as reticências. Emprega-se o ponto parágrafo quando se passa de um para outro centro de interesse; o ponto de interrogação é usado no fim da oração enunciada com entonação interrogativa ou de incerteza, real ou fingida, também chamada retórica; o ponto de exclamação é utilizado no fim da oração enunciada com entonação exclamativa; as reticências representam interrupção ou incompletude do pensamento (ou porque se quer deixar inacabado, ou porque os fatos se acontecem com breve espaço de tempo de intervalo, ou porque o nosso interlocutor nos toma a palavra), ou indicam hesitação em enunciá-lo.

A vírgula, segundo o autor, é usada para separar termos coordenados, ainda quando ligados por conjunção (no caso de haver pausa) e também para: a) separar orações coordenadas aditivas ainda que sejam iniciadas pela conjunção e, proferidas com pausa; b) separar orações coordenadas alternativas (*ou, quer* etc.), quando proferidas com pausa; c) nas posições, exceto no especificativo; d) separar, em geral, os pleonasmos, e as repetições (quando não têm efeito superlativo); e) intercalar vocativos; f) separar as orações adjetivas de valor explicativo; g) separar, quase sempre, as orações adjetivas restritivas de certa extensão, principalmente quando os verbos de duas orações diferentes se juntam; h) separar as orações intercaladas; i) separar, em geral, adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais que vêm antes ou no meio da sua principal; j) separar, nas datas, o nome do lugar; k) separar as partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão, concessão; l) destacar as conjunções e advérbios adversativos (*porém, todavia, contudo, entretanto*), principalmente quando pospostos; m) indicar, às vezes, a elipse do verbo; n) assinalar a interrupção de um seguimento natural das ideias e se intercalar um juízo de valor ou uma reflexão subsidiária; o) desfazer

possível má interpretação resultante da distribuição irregular dos termos da oração, separando-se por vírgula a expressão deslocada.

Já os *dois pontos* (:) são colocados nas seguintes situações: a) na enumeração, explicação, notícia subsidiária; b) nas expressões que se seguem aos verbos *dizer*, *retrucar*, *responder* (e semelhantes) e que encerram a declaração textual, ou que assim julgamos, de outra pessoa; c) nas expressões que, enunciadas com entonação especial, sugerem, pelo contexto, causa, explicação ou consequência; d) nas expressões que apresentam uma quebra da sequência das ideias.

O *ponto e vírgula* (;) são aplicados em pausa mais forte que a vírgula e menos que o ponto, e são empregados em: a) trecho longo; b) para separar as adversativas em que se quer ressaltar o contraste; c) na redação oficial, separa os diversos itens de um considerando, lei ou outro documento.

Por fim, o travessão, que pode substituir vírgulas, parênteses, colchetes, para assinalar uma expressão intercalada. Bechara (2009) ainda chama a atenção para que: a) usemos o travessão simples se a intercalação termina o texto; em caso contrário, usa-se o travessão duplo; b) o travessão pode denotar uma pausa mais forte; c) pode indicar, ainda, a mudança de interlocutor, na transcrição de um diálogo, com ou sem aspas.

Quanto às regras de acentuação, Bechara (2009) ratifica que: levam acento agudo ou circunflexo os monossílabos terminados em ‘-a(s)’, ‘-e(s)’, ‘-o(s)’; os oxítonos terminados em ‘-a(s)’, ‘-e(s)’, ‘-o(s)’, ‘-em’, ‘-ens’; os paroxítonos terminados em ‘-i’, ‘-is’, ‘-us’, ‘-r’, ‘-l’, ‘-x’, ‘-n’, ‘-um’, ‘-uns’, ‘-ão(s)’, ‘-ã(s)’ e ‘-ps’; todos os proparoxítonos.

O referido autor também apresenta alguns casos especiais, tais como: a) as palavras oxítonas com os ditongos abertos grafados ‘-éis’, ‘-éu(s)’ ou ‘-ói(s)’ são sempre acentuadas; b) não são acentuadas as palavras paroxítonas com os ditongos abertos *-ei* e *-oi*, uma vez que existe oscilação em muitos casos entre a pronúncia aberta e fechada; c) não se acentuam os encontros vocálicos fechados; d) não levam acento gráfico as palavras paroxítonas que, tendo respectivamente vogal tônica aberta ou fechada, são homógrafas de artigos, contrações, preposições e conjunções átonas.

Bechara (2009) afirma que: a) o ‘i’ e ‘u’ levam acento agudo, quando representam a segunda vogal tônica de um hiato, se não formarem sílaba com ‘r’, ‘l’, ‘m’, ‘n’, ‘z’ ou não estejam seguidos de ‘nh’; b) não leva acento a vogal tônica dos ditongos ‘iu’ e ‘ui’; c) serão acentuadas as vogais tônicas ‘i’ e ‘u’ das palavras oxítonas, mesmo quando precedidas de ditongo decrescente, estejam em posição final, sozinhas na sílaba ou seguidas de ‘s’ (se a consoante final for diferente de ‘s’, tais vogais não serão acentuadas).

O autor corrobora que a 3.^a pessoa de alguns verbos se grafa da seguinte maneira: a) quando termina em ‘-em’ (monossilabos), 3.^a pessoa do singular (ele tem, vem), 3.^a pessoa do plural (eles têm, vêm); b) quando termina em ‘-ém’: 3.^a pessoa do singular (ele contém, convém), 3.^a pessoa do plural (eles contêm, convêm); c) quando termina em ‘-ê’ (crê, dê, lê, vê e derivados): 3.^a pessoa do singular (ele crê, revê), 3.^a pessoa do plural (eles creem, reveem); d) levam acento agudo ou circunflexo os vocábulos terminados por ditongo oral átono, quer decrescente ou crescente; e) leva acento agudo ou circunflexo a forma verbal terminada em ‘a’, ‘e’, ‘o’, tônicos, seguida de ‘lo’, ‘la’, ‘los’, ‘lãs’; f) também leva acento agudo a vogal tônica ‘i’ das formas verbais oxítonas terminadas em ‘-air’ e ‘-uir,’ quando seguidas de ‘-lo(s)’, ‘-la(s)’, caso em que perdem o ‘r’ final; g) não levam acento os prefixos paroxítonos terminados em ‘-r’ e ‘-i’ (super-homem, semi-histórico); h) não leva trema o ‘u’ dos grupos ‘gue’, ‘gui’, ‘que’, ‘qui’ (aguentar, arguição, eloquência, frequência, tranquilo), mesmo quando este for pronunciado e átono; i) leva acento circunflexo diferencial a sílaba tônica da 3.^a pessoa do singular do pretérito perfeito ‘pôde’, para distinguir-se de ‘pode’, forma da mesma pessoa do presente do indicativo.

De acordo com Bechara (2009), não se usa acento gráfico para distinguir as palavras oxítonas homógrafas (que possuem a mesma grafia), mas heterofônicas (pronunciadas de formas diferentes), do tipo de cor (ô) (substantivo) e cor (ó) (elemento da locução de cor) e colher (ê) (verbo) e colher (é) (substantivo). Além disso, não é acentuada nem recebe apóstrofo a forma monossilábica ‘pra’ redução de ‘para’. Ou seja, são incorretas as grafias ‘prá’ e ‘p’ra’; pode ser ou não acentuada a palavra fôrma (substantivo), distinta de forma (3.^a pessoa do singular do presente do indicativo ou 2.^a pessoa do singular do imperativo do verbo formar).

Vale destacar que, em Bechara (2009), nos advérbios terminados em *-mente*, procedentes de adjetivos com acento agudo ou circunflexo, suprime-se o acento: *avidamente* (de *ávido*), *debilmente* (de *débil*), *facilmente* (de *fácil*), *habilmente* (de *hábil*), e nas palavras que têm sufixos começados por ‘z’, que têm em suas formas de base vogal tônica com acento agudo ou circunflexo: *aneizinhos* (de *anéis*), *avozinha* (de *avó*), *bebezito* (de *bebê*).

Bechara (2009) ainda permanece com o foco na teoria gramatical, isto é, na normatização da língua. Apresenta uma revisão dos conteúdos, mas sem um trabalho consistente com a teoria linguística. A gramática visa ao desenvolvimento da linguagem formal, como objeto de estudo, de investigação e normatização.

Após discorrermos sobre a visão tradicional da gramática, é oportuno discutir sobre o ensino dessas regras ortográficas. Sabemos que o aluno, ao iniciar o 6º Ano do Ensino Fundamental deve ser:

autônomo no que se refere ao domínio da escrita alfabética, que tenha atenção à forma ortográfica: no primeiro ciclo, isto é, que a dúvida ortográfica e a preocupação com as regularidades da norma já estejam instaladas. Ao final desse ciclo espera-se que o aluno tenha introduzido a segmentação em frases nos seus textos, mas isso não significa que se espere que ele utilize com precisão os recursos do sistema de pontuação (BRASIL, 1997, p. 107).

A partir desse nível, a escola deverá continuar proporcionando aos discentes condições para aquisição de letramentos² que exigirão aperfeiçoamento da escrita para impulsioná-los na apropriação das convenções ortográficas.

Uma comunidade alfabetizadora, portadora de várias práticas sociais, certamente conduzirá os aprendizes da modalidade escrita da língua mais facilmente ao domínio da variedade de prestígio da Língua Portuguesa escrita, pois essa comunidade valoriza os textos em suas diversas formas porque sabe que,

para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização (BRASIL, 1997, p. 66).

Para formar pessoas com capacidades de leitura e escrita, é necessário que o professor tenha formação adequada, que domine conhecimentos gramaticais e linguísticos inerentes à orientação prática e constante de produção de escrita em consonância com as práticas sociais reais dos alunos, para que estes percebam a ligação entre escola e vida.

O ensino tradicional da língua tem o seu valor, contudo, para termos sucesso no processo de ensino e aprendizagem precisamos ir além da norma. É importante reconhecer as competências que o discente já traz quando chega à escola para que, a partir da sua realidade linguística, possamos ajudá-lo na apropriação da escrita. Diante disso, a proposta desta pesquisa é realizar uma descrição geral acerca dos “erros” ortográficos mais

²Letramento, neste contexto, refere-se às práticas sociais letradas. Trata-se de um modelo “ideológico” de letramento, que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas também em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas (STREET, 2014).

comumente produzidos na escrita dos alunos do 6º Ano, objetivando, a partir disso, elaborar uma proposta didática que minimize esses “erros” recorrentes. Nesse propósito, faz-se oportuno analisar a visão linguística sobre a ortografia.

2.3.2 A visão linguística

A linguística considera a língua falada como a manifestação de uma língua natural, conforme Castilho (2014). Isso porque ela é utilizada em família, enquanto a escrita é aprendida nas instituições formais de ensino. Segundo o autor, a fundação da Associação Brasileira de Linguística, em 1969, e a profissionalização dos linguistas brasileiros trouxeram, junto com a formação teórica, a busca por temáticas que visassem ao desenvolvimento da cultura nacional e a produção de dicionários e gramáticas mais em conformidade com o uso brasileiro do Português. Impactados por essas mudanças, os linguistas começaram os estudos sobre a língua falada.

Castilho (2014) privilegia a gramática descritiva falada. Não percebemos a preocupação com o certo e o errado conforme a gramática tradicional. Para ele, “Os códigos gráficos perseguem um objetivo que nunca será atingido: aproximar a língua escrita da língua falada. Escrever como se fala é impossível: basta lembrar a flutuação sobre a execução linguística, assegurando a intercompreensão” (CASTILHO, 2014, p. 92).

A gramática, em sua perspectiva, deve fornecer aporte para que se reflita sobre a língua e perceba a sua dinamicidade e pluralidade. Ao dissertar sobre a história da Língua Portuguesa, Castilho (2014) relaciona os aspectos sociais às mudanças linguísticas. O autor, em sua obra, investiga o português falado, apresenta aspectos importantes do diálogo e do texto. Portanto, possibilita o estudo da fala, fazendo análises apoiado em teorias científicas consistentes, como o importante recorte histórico que aborda a seguir:

Durante o período do português arcaico, cada copista escrevia a mesma palavra como bem entendia. Elis de Almeida Cardoso colecionou as seguintes variantes de igreja: ygreja eygreya, eygleyga, eigreia, eygreia, eygreyga, igleja, igreia, egreja e ygriga [...] Já pensou? Aparentemente nada disso era um grande problema, pois o analfabetismo era geral. A partir do século XVI se passou a perseguir a “grafia perfeita” – outra utopia. Sucederam-se vários acertos, matéria que mais recentemente tem sido tratada em legislação própria. A grafia tornou-se assim a única manifestação linguística regulada por leis específicas (CASTILHO, 2012, p. 92).

As pessoas alfabetizadas não tinham dificuldades, já que elas dominavam o grego e o latim, mas, à medida que cresceu o número de indivíduos que se apropriavam da língua

escrita, foi necessária uma simplificação da língua para que os textos pudessem circular com mais clareza e objetividade, isso de acordo com Castilho (2014, p. 92).

O mesmo autor afirma que não é de hoje que a ortografia objetiva aproximar a língua falada da língua escrita, contudo, sabemos que é uma intenção que não se cumprirá. O máximo que a escrita consegue é assegurar a intercompreensão e tornar-se a única manifestação linguística controlada por lei (século XVI).

Segundo Castilho (2014), na história da ortografia verificamos alguns marcos que merecem destaque como: 1) do século XVI e início do XX prevaleceu a escrita etimológica. Logo, para escrever, uma pessoa tinha que saber grego e latim. O marco da saída dessa fase foi a publicação de *Orthographia da Língua Portuguesa*, de Duarte Nunes de Leão, em 1576, e a *Orthographia ou arte para escrever certo na língua portuguesa* (1633), por Álvaro Ferreira de Vera; em 1746, Luiz Antônio Verney publicou *O verdadeiro método de estudar*, que contrapunha-se à grafia etimológica; 2) Publicou-se a *Ortografia nacional* (1904), de Gonçalves Viana. Essa obra apresentou uma proposta de simplificação da ortografia: não se empregaria mais os dígrafos ‘th’, ‘ph’, ‘ch’, quando soavam como [k], rh e y. Não se empregariam as consoantes dobradas como ‘tt’ e ‘ll’, exceto ‘rr’ e ‘ss’; 3) A simplificação da escrita em publicações pela Academia Brasileira de Letras só começa em 1907; 4) Portugal faz sua Primeira Reforma Ortográfica em 1911, contudo, o Brasil não participa de sua elaboração; 5) Finalmente, em 1915, a Academia Brasileira de Letras harmoniza a ortografia com a portuguesa em conformidade com o projeto de Silva Ramos; 6) Revogação da Academia Brasileira de Letras da decisão anterior; 7) Portugal e Brasil iniciam a procura por uma grafia em comum (1924); 8) Em 1929, a Academia Brasileira de Letras lança um novo sistema gráfico; 9) Em 1931, Brasil e Portugal aprovam o primeiro Acordo Ortográfico; 10) Em 1934, a Constituição brasileira anula a decisão anterior; 11) Volta-se à reforma de 1931 em 1938; 12) São feitas a Convenção Ortográfica entre Brasil e Portugal e a publicação do Formulário Ortográfico de 1943, que pretendia assegurar a unidade da língua portuguesa; 13) Em 1945, um novo Acordo Ortográfico torna-se lei em Portugal. É importante destacar que esse Acordo não foi ratificado pelo Brasil; 14) O Brasil decreta alterações no Acordo de 1943, diminuindo discordâncias ortográficas com Portugal (1971); 15) Em 1973, Portugal promulga as alterações feitas pelo Brasil; 16) Produção de novo projeto de acordo pela Academia Brasileira de Letras, o qual foi rejeitado; 17) 1986, Criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e apresentação do Memorando sobre o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa propondo a retirada dos acentos das paroxítonas e das proparoxítonas;

18) As academias de Portugal e Brasil produziram a base do “Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa” (1990); 19) Publicação de *A nova ortografia da língua portuguesa*, em 1991, por Antônio Houaiss; 20) O Acordo é aprovado no Brasil em 1995; 21) Em 1996, o Acordo foi ratificado apenas por Portugal, Brasil e Cabo Verde; 22) Em 1998, a Comunidade de Países de Língua Portuguesa aprovou o Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa mas deixou em aberto a data de adoção por países signatários; 23) Em 2004, a CPLP propõe que o Acordo entre em vigor, mesmo sem adesão de todos os seus membros; 24) Finalmente, em 2009, o Brasil decidiu colocar em prática o Acordo, e Portugal, por sua vez, em 2010.

De acordo com Castilho (2014), as mudanças na ortografia brasileira não foram grandes: aboliu-se o trema, o acento circunflexo do primeiro ‘o’ em palavras terminadas em ‘oo’, caiu o acento circunflexo das formas verbais da terceira pessoa do plural terminada por ‘em’, aboliu-se os acentos dos ditongos abertos ‘éi’ e ‘ói’ das palavras paroxítonas, não se acentuam as palavras paroxítonas com acento agudo no ‘i’ e no ‘u’ tônicos quando precedidos de ditongo, aboliu-se o acento usado para distinguir palavras paroxítonas que, tendo respectivamente vogal tônica aberta ou fechada, são homógrafas de palavras átonas. Esse autor observou que o Acordo mantém o acento diferencial para a forma verbal “pôde” (passado), em contraste com “pode” (presente) e deixou facultativo o emprego do acento na palavra “fôrma”. Também manteve a duplicidade de acentuação (´ / ^) em palavras como econômico/económico.

Quanto ao uso do hífen, manteve sem alteração as disposições anteriores. Determinou-se, apenas, que a escrita de certos compostos que perderam a noção de composição fossem aglutinadas, como “mandachuva” e “paraquedas”. Logo, para sabermos quais palavras deveremos grafar sem o hífen, há a necessidade de consultarmos o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa.

Nas palavras formadas por prefixação empregaremos o hífen quando: a) o segundo elemento começar por ‘h’. Exceto, nas palavras formadas com os prefixos ‘des-’ e ‘in-’, em que o segundo elemento perde o ‘h’ inicial como em desumano; b) o prefixo termina na mesma vogal com que se inicia o segundo elemento. Por exemplo: contra-almirante. Exceto com o prefixo ‘co-’, que continua aglutinando-se. Exemplo: cooperação.

Aboliu-se o uso do hífen quando: a) o segundo elemento começa com ‘s’ ou ‘r’, pois tais consoantes serão duplicadas. Ex.: contrarregra. Exceção: quando o hífen termina em ‘r’. Ex.: hiper-requintado; b) o prefixo termina em vogal e o segundo elemento começa com uma vogal diferente. Ex.: extraescolar.

Quanto às letras, o Acordo determina que a letra ‘k’ foi inserida depois do ‘j’, o ‘w’ depois do ‘v’ e o ‘y’ depois do ‘x’. Já quanto à utilização das letras maiúsculas, ocorreu uma simplificação. Elas são empregadas, obrigatoriamente, em nomes próprios de pessoas, lugares, seres mitológicos, nomes de festas, instituições, na designação dos pontos cardeais quando se referem a grandes regiões, nas siglas, nas iniciais de abreviaturas e nos títulos de periódicos.

A postura de Castilho (2014) é por um ensino reflexivo, no qual os aprendizes são expostos a novas formas de pensar sobre a língua. Nessa perspectiva, os alunos serão vistos como parceiros no processo de ensino e aprendizagem. O autor também sugere que a associação dos discentes ao processo de ensino e aprendizagem pode ser feita através do desenvolvimento de pequenos projetos que visem a transformar a sala de aula e a escola em lugar de debates.

Embora muitos contestem o “poder” da gramática tradicional, para outros ainda impera a ideia de que se deve saber gramática para saber ler e escrever muito bem. Em suma, para quem propaga esse pensamento, ensinar Português é ensinar gramática. Segundo o autor, não importa que com tal postura estejam relegando a plano secundário “o ensino do português, língua materna, como uma continuada reflexão sobre a língua, muito mais do que qualquer outra coisa” (CASTILHO, 2014, p. 102).

Os professores são certamente os grandes responsáveis por essa opção, se considerarmos que a eles cabe o ‘ensino’ do conteúdo aos alunos. Mas resta a pergunta: Até que ponto os docentes são responsáveis? Qual formação real foi oferecida a eles? Qual a variedade linguística falada por esse profissional? De acordo com Castilho (2014, p. 99):

As dificuldades econômicas do país explicam o perfil do magistério público, ainda agarrado a um ensino estritamente gramatical. Baixos salários atuam em mão dupla: atraem para a profissão mestres de baixo nível cultural, que nem sempre frequentaram as boas universidades públicas, e os desestimulam a realizar um bom trabalho. Seu nível cultural é um dos aspectos mais provocativos do atual quadro de ensino público: o professor deveria falar a língua do Estado, a quem representa diante de seus alunos.

Nessa discussão, segundo esse autor, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) levam em conta, no mínimo, três aspectos: os destinatários desse ensino, as diretrizes recomendadas e a continuada avaliação dos resultados obtidos, os quais ainda não foram devidamente implementados por vários motivos, sendo alguns deles já elencados anteriormente. Por fim, para que os docentes reconheçam o documento como grande progresso na política linguística, devido a eles

ênfâtizarem a utilização da linguagem e valorizarem a língua falada, é necessário estudo e formação.

Para Castilho (2014, p. 90), os professores de língua portuguesa não contribuirão para a formação de cidadãos participativos se não pararem de “tratar seus alunos como sujeitos passivos, não envolvidos em seu processo de formação, fundamentalmente como indivíduos aos quais oferecemos respostas a perguntas que eles não formularam”. Em conformidade com esse autor, se considerarmos a variedade culta como uma variedade dentre várias outras que podem ser empregadas diante de determinada situação social, veremos que nenhuma variedade linguística preponderará sobre a outra, pois todas têm seu valor e o que deve se exigir do falante é apenas uma questão de adequação.

Outro linguista que trata de ortografia é Bagno (2014). Esse autor apresenta a língua que aprendemos naturalmente na nossa comunidade. Ela é “a língua mãe, a língua de cada pessoa começa a adquirir tão logo nasce e cria o vínculo afetivo-linguístico com a mãe”. (BAGNO, 2014, p. 100). Essa língua é estritamente a falada. No entanto, quando a língua materna é oficializada como o idioma de um país, passa a ser língua paterna, que é basicamente escrita, ortografizada, normatizada. Bagno (2014, p. 100) afirma que a LM é:

[...] língua de mulher – sofre na maioria das sociedades as mesmas depreciações dedicadas ao gênero feminino: é o lugar do “erro”, do “desvio”, do “frágil, do pouco confiável, do instável, do inconvenientemente sensível e sensitivo. Ao pai cabe domar e domesticar esse idioma errático, conferindo-lhe regras, regimentos, registros, regências, regulamentos – palavras todas derivadas de rex, regis, ‘rei’, assim como recto, direção, correção, régua. É a língua do direito (<directu-, ‘o que está reto’), erigida como lei linguística. A língua paterna é a língua de erecção, a língua do rei, pai da nação, símbolo do Estado.

Segundo esse autor, a língua paterna é a ensinada nas escolas, que, por muito tempo, ficou restrita à escrita literária. Desse fato, originaram-se os chamados “erros” de Português, pois o aluno que falava a língua materna que tinha adquirido espontaneamente de repente se vê diante da língua impositiva, tradicional, monitorada por leis que visam à uniformização da ortografia. No entanto, essa função subjetiva da ortografia de fazer a transcrição da língua falada vai contra a dinamicidade da língua, pois toda língua viva está em constante modificação, e devido à ortografia ser uma instituição idealizada por humanos, as suas opções são “sempre opções políticas, em que uma variedade linguística – geralmente a da região mais rica do país ou daquela onde está o poder político – serve de base para a fixação das regras da escrita” (BAGNO, 2014, p. 373). Somando-se a isso, temos consciência de que, em um sistema de escrita alfabética, a ortografia não

corresponderá plenamente a uma relação biunívoca. Logo, a unificação ortográfica só é possível na forma de escrever a língua e não na sua pronúncia ou no seu emprego.

Apoiados em Bagno (2014), podemos afirmar que, concretamente, a Língua Portuguesa teve apenas duas reformas ortográficas, que foram as de 1911 e 1945, época em que houve mudanças profundas no aspecto da escrita linguística. A unificação acontece na ortografia justamente porque ela não faz parte da língua. Não podemos chamar de reforma mudanças que afetaram apenas 0,5% das palavras do Português Brasileiro e 12% do Português Europeu. Para efetivar uma reforma ortográfica, seria preciso optar por uma única forma para escrever o som [s], que pode ser escrito com: ‘ç’, ‘ce’, ‘ci’, ‘s’, ‘sc’, ‘sç’, ‘ss’, ‘x’, ‘xc’, ‘xs’; ter uma única forma para o som [z], que, ainda, se escreve ‘z’, ‘s’ ou ‘x’; ter formas para escrever o som [ʃ], que podemos grafar ‘ch’ e ‘x’. Exemplificaremos essas e muitas outras inconsistências linguísticas que constituem dificuldade para um aprendiz da língua escrita no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Relações entre som e grafias

Som	Grafias possíveis	Exemplos
[ʒ]	J G S'	já – fujão – viagem gente – fugir – viagem lesma – rasga – resvala
[ʃ]	CH X S' Z'	cheque – encher – rocha xeque – enxerga – roxa – texto dois – vistos – meus faz – juiz – arroz
[o]	O U L	mágoa – coalhada – névoa mau – cauda – auto mal – calda – alto
[s]	Ç C S SC SÇ SS X XC XS Z	aço – poço – iço – ouço – ruço cinto – cento – cede sinto – sento – sede nascer – crescer – descer nasça – cresça – desça asso – posso – isso – osso – russo excremento – sexta – trouxe exceder – excitar – exceção exsudar – exsurgir – exsolver faz – juiz – arroz
[z]	S X Z	raso – presa – alisar exame – exemplo – exímio reza – preza
[k's]	X CÇ CC C-S	fixo – tóxico – sexo facção – ficção – sucção faccioso – ficcional – fricção fac-símile

Fonte: Bagno (2014, p. 390).

O pesquisador Bagno (2014, p. 387) defende ser imprescindível que o professor tenha consciência de que “nem tudo que se escreve se pronuncia, nem tudo o que se pronuncia se escreve” e que a ortografia é, muitas vezes, arbitrária e exige conhecimentos prévios para que seja aplicada adequadamente. Ou seja, para escrever, entre outros aspectos, temos que saber que nem todo ‘o’ tem som de [o], ou seja, a ortografia não representa absolutamente a fala, mas a fala, por sua vez, influencia a escrita. A apropriação da escrita é mais que reproduzir a fala por meio de sinais gráficos, é reproduzir a fala conforme convenções tradicionais da língua que a determinou, juntamente com as reformas por que tem passado.

Conforme Bagno (2014), outro ponto que dificulta a aquisição da escrita é o fato da escrita ser considerada igual à variedade padrão. Nessa visão, a língua escrita tem prevalência sobre a falada. Têm-se a pretensão de normatizar a fala por considerarem a escrita como a “língua correta”. Para a maioria dos autores da gramática normativa, apenas a modalidade escrita tradicional faz jus a ser chamada de Língua Portuguesa, o que é uma visão carregada de preconceitos linguísticos. Para esse autor, as regras da escrita oficial da língua e os fenômenos da língua oral não são valorizados devidamente pelos gramáticos prescritivos. Em face disso, a fonética e a ortografia não têm a diferenciação que contribuiria substancialmente para a aprendizagem da escrita, e evitaria incoerências como explicar que a letra ‘x’ representa o fonema /ʃ/ depois de um ditongo e exemplificam como ditongos as palavras ameixa, caixa, peixe e eixo, cujas pronúncias são [a'meʃa], ['caʃa], ['peʃi], ['eʃu]. É complicado para um aprendiz entender isso, uma vez que nós identificamos apenas duas vogais antes da letra ‘x’, já que não temos dois sons (ditongo). Logo, concretamente, temos dois dígrafos.

Sabemos que, na apropriação da escrita, o discente elabora hipóteses fundamentadas no conhecimento que tem de sua língua materna. Devemos ter clareza, segundo Bagno (2014, p. 373), da representatividade de um “erro” ortográfico para a sociedade, que rotula quem o produziu de incapaz, pois, segundo o autor, “Quase sempre, um único desvio ortográfico basta para invalidar um texto completo e lançar sobre o autor a pecha de que ‘não sabe português’”.

Devido a isso, acreditamos que o coerente seria trocar a denominação de “erro” por “tentativa de acerto”. Afinal, quando um aprendiz não grafá corretamente uma palavra, na maioria das vezes, percebemos que ele cometeu apenas um desvio da ortografia oficial, que não causou nenhuma mudança na sintaxe ou semântica do que está expresso. O aluno apenas empregou uma forma de escrever que não é a dominante. Para tanto, não é justo

que pague um preço tão alto por ter chegado mais próximo do acerto que do “erro”, uma vez que “A língua escrita é uma análise da língua falada, e essa análise será feita, pelo usuário da escrita, no momento de grafar seu texto, em sintonia com seu perfil sociolinguístico” (BAGNO, 2014, p. 353).

Não podemos nos esquecer de que muitos “erros” na escrita dos alunos também vêm do engano de considerar a escrita igual à ortografia. É preciso que o profissional que trabalha com o ensino da língua esteja ciente de que “saber ortografia não é saber a língua” (BAGNO, 2014, p. 356). Saber a língua é muito mais que memorizar, treinar regras, é ser conhecedor perfeito da gramática de sua língua, sem sequer saber ler/escrever. Conhecer a língua é elaborar hipóteses ao escrever. É compreender quando e por que um aprendiz grafava ‘sinema’, ‘sebola’, ‘felis’, ‘oço’, ‘essessão’, ‘xapel’, ‘otéu’. Consoante esse autor, é importante que o docente saiba quais são os “erros” mais recorrentes nas produções escritas dos discentes, para que possa mediar de forma competente o ensino e a aprendizagem. Melhor dizendo, é preciso que seja propiciada ao professor uma formação em linguística, sociolinguística, história da língua e história da escrita, entre outros conhecimentos linguísticos e técnicos.

Como atesta Bagno (2014), os “erros” ortográficos, ainda que constantes, têm fundamento, pois geralmente são trocas: de ‘j’ por ‘g’, de ‘s’ intervocálico por ‘z’, de ‘ch’ por ‘x’, de ‘ç’ por ‘ss’, de ‘l’ por ‘u’ etc. São desvios provenientes da falta de uma análise e aplicação das convenções ortográficas. Por fim, um aluno com um bom nível de letramento sabe que é necessário ter várias referências que o ajudarão nesse processo, como, por exemplo, os gêneros textuais mais monitorados, a etimologia das palavras, os critérios de normatização da ortografia, tradições culturais.

Apoiados em Bagno (2014), insistimos em dissertar sobre o “erro” por acreditarmos que, a partir de uma postura nova do profissional da língua ante a ele, é possível mediar de forma mais eficiente a apropriação da escrita. Sabemos que, “para o linguista profissional, o erro não existe, pois toda e qualquer manifestação linguística segue regras gramaticais facilmente demonstráveis” (BAGNO, 2014, p. 935). Contudo, para a maior parte das pessoas o “erro” existe e é preciso acabar com ele, não deixando quaisquer dúvidas sobre os seus efeitos maléficos.

Devemos, diante disso, considerar dois pontos de vista sobre o “erro”, pois a ciência e o senso comum devem andar juntos, se quisermos contribuir para um ensino de língua verdadeiramente “democrático e formador de cidadãos” (BAGNO, 2014, p. 935), que poderá ser possível através de uma reflexão que permita analisar a realidade

linguístico-social do aprendiz, ainda que quem não fala a língua corretamente seja aliado da cultura letrada, posto, portanto, à margem da sociedade. Defendemos, fundamentados em Bagno (2014, p. 938), que “o lugar da escola no planeta Erro é a zona intermediária, onde circulam as concepções científicas e as noções de senso comum”. À escola cabe apontar o que tem de produtivo e descartável em cada uma dessas interpretações através de um debate respeitoso e democrático.

Com base nisso, neste trabalho, desenvolvemos uma intervenção pedagógica dentro de uma visão predominantemente linguística, por acreditarmos que esta poderá trazer não apenas o desenvolvimento da escrita pelo discente, mas também uma reflexão linguística que ajude a despertar, pelo menos, a dúvida de continuar na mesmice do ensino da escrita fundamentado no “erro”, em vez de considerá-lo “tentativa de acerto”.

De acordo com Cagliari (2005, p. 182), para ensinar/aprender a língua escrita é indispensável “entender o que é ortografia, como funciona e até mesmo a sua história”. Logo, compreender o processo de fixação da norma ortográfica da língua materna viabiliza a compreensão de suas características e também instrumentaliza o aprendiz e o professor na aquisição desse conhecimento. Por um procedimento histórico, considerou-se, por um longo tempo, que os alunos alfabetizados alcançassem uma ortografia quase perfeita, mas, após pesquisas e muitas discussões linguísticas, percebeu-se que o desenvolvimento da escrita acontece ao longo das práticas do estudante. Com o tempo, chegamos à situação atual, em que o discente pode escrever como quiser, desde que escreva. Criou-se um problema para os mais avançados, que alegam não terem conhecimentos para trabalharem com a alfabetização. E o resultado disso é a aprovação para o ano seguinte sem os pré-requisitos básicos dos anos anteriores.

O ‘caos’ pedagógico contribui para manterem, também, estagnadas as mudanças sociais essenciais ao desenvolvimento humano, pois cada vez mais os alunos que são aliados da escrita não têm acesso aos diversos letramentos. Certamente, o discente precisa primeiramente ler e escrever sem a preocupação ortográfica para, só então, estar pronto para a aprendizagem das convenções da ortografia vigente, segundo Cagliari (2005). Ter consciência desses passos é fundamental na fase da alfabetização e nos anos escolares subsequentes, pois, se um aluno chegar ao 6º Ano com sérias dificuldades ortográficas básicas, cabe ao professor ensiná-lo para supri-las. A escrita se constrói escrevendo, refazendo várias vezes e melhorando a redação de forma racional. Contribuem para isso a leitura, a interação e a cooperação entre os envolvidos no processo. Não se considera a palavra “erro”, já que o aprendiz está adquirindo a variedade de prestígio escrita. Mais do

que isso, não se constitui “erro”, mas apenas uma forma de se expressar diferente da variedade socialmente valorizada. O discente deve ser respeitado na sua individualidade e nas suas diferenças. Devem ser oferecidas oportunidades ilimitadas para a aprendizagem da escrita. E, como um aprendiz intelectualmente ativo, ele compara, formula, reformula, exclui, comprova as hipóteses em uma ação interna. Para tais ações, ele usa a gramática que internalizou durante a aquisição da fala. O aprendiz aprende por suas próprias deduções, ações sobre os objetos e constrói e organiza o seu próprio conhecimento.

Para Cagliari (2005), é preciso que, diante dos “erros” apresentados pelos alunos nas suas produções escritas, o mediador tenha condições de interpretá-los à luz de teoria consistente que lhe possibilitará entender com maior precisão o que acontece com os problemas da fala e da escrita e também proporcionar a elaboração de estratégias racionais, de acordo com o nível do aprendiz, uma vez que o mediador poderá mostrar-lhe como a fala e a escrita funcionam na língua materna. Ao corrigir o aluno, é fundamental que o mediador não se exceda para que o discente tenha a oportunidade de fazer sua autocorreção e desenvolver sua autocrítica. Com tal atitude, o mediador promoverá grandes momentos de aprendizagem, permitindo ao aluno elaborar suas hipóteses, analisá-las e aprender com elas. Nesse sentido, Cagliari (2010, p. 112) ratifica que “quanto mais se tenta facilitar, orientar e corrigir tudo o que a criança faz, menos ela reflete sobre a sua ação”. Por isso, se queremos contribuir para formação mais profícua, precisamos dar tempo para que o aluno construa o seu conhecimento, sob a orientação mediadora do professor.

É necessário, também, entendermos que ortografia é apenas uma forma de empregarmos a escrita alfabética para que todas as pessoas possam se entender. Com relação a isso, Cagliari (2008, p. 67) afirma que:

Devido a pronúncias diferentes de uma mesma palavra, causadas pela variação dialetal, que se originou a ideia de se ter uma ortografia. Quando era raro escrever e ler, as diferenças nas grafias das palavras eram poucas e facilmente superadas pelos leitores. Porém, quando a sociedade começou a produzir e a usar muito a escrita, logo se percebeu que era preciso “fixar” a forma de se escreverem as palavras, para que falantes de dialetos diferentes encontrassem, na escrita, uma maneira fácil e “neutra” de ler.

Desse modo, a ortografia passou a ser uma espécie de solução para os impasses da escrita, a fim de minimizar suas variações. Como ressalta Cagliari (2008, p. 71), “A ortografia surgiu pressionada pelo fato de a escrita resistir às mudanças”. Assim, a escrita alfabética deixou de ser registrada pelos segmentos fonéticos e passa a ser o registro de uma palavra de forma fixa, com características acentuadas da escrita ideográficas, mas que

independe de quem fala, escreve ou lê. Isso contribuiu para o desenvolvimento da comunicação escrita, de modo geral, pois, dessa forma, houve uma padronização da palavra escrita que possibilitou o entendimento gráfico entre os falantes e, por consequência, o surgimento dos diversos meios de comunicação escrita.

Nesse sentido, ao longo da história da escrita, gramáticos, dicionaristas, tipógrafos e editores têm influenciado a ortografia. Todavia, a publicação da obra ‘Os Lusíadas’ (1572), de Luiz Vaz de Camões, demonstrou um novo padrão que tem se mostrado ser o mais aceitável até os dias atuais. Conforme atesta Cagliari (2008), a Língua Portuguesa passou por várias inovações, chegando ao final do século XX a apresentar diversas formas de escrita das palavras, o que complicava ainda mais a situação da ortografia. Por isso, foi preciso realizar uma reforma ortográfica que uniformizasse a forma escrita das palavras. Diante das possibilidades de reforma, optou-se por valer-se da oportunidade e criar nova grafia para as palavras.

Cagliari (2008 p. 102) postula que a Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa fundamentaram a reforma ortográfica em concepções ou bases analíticas, ou seja:

em instruções que desconheciam as noções mais básicas dos sistemas de escrita, sobretudo da natureza, função e uso da ortografia, em troca de noções equivocadas de linguística; vigentes naquela época. Apesar de tudo, foi possível voltar a um sistema de escrita e mais fonético do que etimológico, à semelhança da ortografia de Os Lusíadas [...].

Por questões políticas, Portugal ficou com o Acordo de 1945 e o Brasil com o de 1955. Todavia, esses países tiraram o acento diferencial em 1971. E em 1986, novamente, Portugal e Brasil voltaram a discutir a unificação das ortografias da Língua Portuguesa.

De acordo com Cagliari (2008), o maior obstáculo em escrever ortograficamente advém do pouco contato que a maioria dos alunos do Ensino Fundamental tem com a leitura. Contudo, é comum que até pessoas com práticas intensas de leituras, como gramáticos e dicionaristas, às vezes encontrem dificuldade na escrita de algumas palavras. Eles discordam entre si com relação à grafia das palavras: quanto ao gênero (gambá, juriti), quanto ao número (ilhoses ou ilhós), quanto à conjugação (resfolegar = resfolgo ou resfolego), quanto ao ajustamento da forma ortográfica de palavras de uma mesma origem (herbáceo/ervas), quanto à incompletude do uso de certos regionalismos (covarde/cobarde, contacto/contato).

As incoerências das normas ortográficas da Língua Portuguesa geram dúvidas nos diferentes tipos de usuários, cada um com seu nível de escolaridade. A título de exemplo, uma pessoa adulta comum que utiliza a língua terá dúvidas diferentes de um dicionarista, que, por sua vez, não terá como apresentar as mesmas dificuldades que um alfabetizando. No entanto, não podemos falar que a dificuldade de um é maior que a do outro, pois são, na verdade, diferentes.

O aprendiz da língua deve ser iniciado no processo da escrita sem se preocupar com a escrita ortográfica, afinal, a ortografia é um fim e jamais um começo. É importante “deixá-[lo] escrever o mais livremente possível, como ponto de partida e, depois fazê-[lo] passar para a outra grafia (a ortografia)” (CAGLIARI, 2008, p. 73). Mas nada impede que alguns alunos comecem a escrever já reproduzindo formas ortográficas. E ao professor cabe analisar com eles os dois tipos de escrita.

Os problemas com a ortografia certamente exigirão conhecimento do sistema de escrita da Língua Portuguesa, contudo, segundo Cagliari (2008), quanto mais palavras o discente escreve ortograficamente, mais aumentam as chances de dificuldades entre letras e sons. Isso acontece porque não conseguimos chegar às formas ortográficas utilizando apenas a pronúncia das palavras.

Com base em Cagliari (2008), ressaltamos a importância do domínio de algumas regras básicas para um auxílio eficaz para o aluno na decifração de um texto escrito, quando é necessário transformar as letras em sons e descobrir as palavras escritas. Por exemplo, para ajudar um aluno com dificuldade no emprego de ‘p’ e ‘b’, ‘f’ e ‘v’, ‘t’ e ‘d’, precisa conhecer se são surdas ou sonoras, o que é possível aprender através da simples observação de como se falam. O professor deve fazer com que o aluno aprenda a ortografia através da observação, reflexão e análise. Os sons das vogais ‘é’ e ‘ó’ são mais facilmente associados às letras ‘e’ e ‘o’, contudo, os sons [i] e [u] constituem grande dificuldade para os aprendizes. Ao escreverem “dissi”, em vez de “disse”, se eles receberem somente a explicação de que o I escreve-se com E, futuramente, podem vir a escrever, em vez de médico, “medeco”, tendo como parâmetro a informação recebida de forma incompleta anteriormente.

De acordo com Cagliari (2008), as principais dificuldades na escrita ortográfica estão relacionadas com o emprego de: ‘h/não h’; ‘g/gu’; ‘j/g’; ‘c/qu’; ‘x/ch’; ‘x/qu’; ‘x(ch ou ks)’; ‘x/s/ss/z’; ‘c/ss/c/ç’; ‘l/u’; ‘o/u’; ‘e/i’. Mas também o autor apresenta algumas regrinhas para auxiliar o discente na aquisição da ortografia: a) se houver nasal entre vogal e consoante, ocorre m diante de ‘p’ e ‘b’; nos demais casos, ocorre ‘n’ (campo, canto); b)

depois de ‘n’, não usamos letras duplicadas, ‘rr’ e ‘ss’ (honra, insulto); c) empregamos o ‘rr/r’, ‘s/ss’ entre duas vogais, dependendo da pronúncia (carro, caro; passo, caso); d) nunca empregamos ‘rr/ss/sc/xc/xç/ç’ em início de palavras; e) alternância entre as formas ‘g/j’ e ‘c/ç’ (fugir, fujo; começar/comece); f) empregamos a letra ‘ç’ diante de ‘a’, ‘o’ e ‘u’, mas nunca diante de ‘e’ ou ‘i’ (açúcar, aço, maçã); g) escrevemos a letra ‘q’ apenas acompanhada de ‘u’ (líquido, quadro); h) jamais ‘ch’ será grafado depois de ditongos (caixa, frouxo, deixe); i) plural dos nomes em ‘m’ é ‘ns’ (jovem, jovens); j) nos verbos, empregamos ‘ão’ em sílabas tônicas e ‘am’ em sílabas átonas (acharão, acharam); k) em substantivos derivados de adjetivos escrevemos ‘-eza’; nos substantivos derivados de outra forma, ‘-esa’ (belo – beleza; príncipe – princesa); l) algumas ocorrências complementares como as delineadas no Quadro 4:

Quadro 4 – Correspondências entre letras e som

Letra	Som	Contexto (o que vem depois)	Exemplos
G	Guê	A, O, U	gato, gota, gula
GU	Guê	I, E	Guilherme, guerra
G	Jê	I, E	gigante, gente
C	Kê	A, O, U	casa, cola, cúmulo
QU	Kê	E, I	aquele, aquilo
C	Sê	E, I	cebola, cidade
QU	Kuê	A, O, (U)	quadro, inóquo
QU	Kuê	E, I	líquido, sequência

Fonte: Cagliari (2008, p. 76).

Cagliari (2008), no entanto, pondera que essas regras contribuem para quem já tem algum domínio da ortografia, sendo de pouca utilidade para os iniciantes do aprendizado da escrita. Não devemos nos esquecer de que as “análises das incongruências podem ajudar o professor a dosar e programar as suas aulas e a alertar-se contra possíveis confusões que os alunos possam cometer” (CAGLIARI, 2008, p. 77). Alerta, ainda, para que não tenhamos a pretensão de classificar as palavras por nível de dificuldade dos aprendizes, pois o que realmente importa é buscar formas eficientes de promover a aprendizagem da escrita alfabética ortográfica.

Nesse sentido, uma boa prática para o ensino dessa escrita é apresentar para o discente o que é a escrita, mostrar os possíveis tipos de escrita, explicar sobre a importância do sistema ortográfico, seu funcionamento, sua história. É preciso mostrar aos aprendizes que podemos escrever de forma alfabética, contudo, para atingirmos os objetivos da escola, precisamos passar essa escrita para a forma ortográfica.

À medida que o docente explica para o aluno que todos escrevem ortograficamente, e, mais ainda, toma por base os exemplos fornecidos pelos próprios alunos, possibilita-lhes a percepção de diferentes pronúncias de uma palavra que tem uma única forma gráfica.

O professor proporciona gradativamente oportunidades para que o aluno progrida na escrita ortográfica de tal forma, até que só seja admitida essa forma de escrita nos trabalhos escolares e na vida deles. E, para que o professor possa fazer um bom trabalho no ensino da ortografia,

É preciso ser menos implacável com os erros de ortografia! É preciso deixar as pessoas livres para perguntar espontaneamente qual a grafia de uma palavra, sem se sentirem culpadas de ignorância ou com vergonha de possíveis zombarias e fofocas por parte das outras pessoas que fazem isto justamente porque foram mal orientadas pela escola. Só a escola pode mudar isto, porque essa situação é fruto da própria atitude da escola diante da linguagem escrita e, em particular, diante da ortografia. Todo o mundo tem o direito de ter dúvidas ortográficas em qualquer momento da vida, pela razão que for (CAGLIARI, 2008, p. 78).

A escola deve levar o aluno a perceber que “errar” é o risco de quem quer aprender. Mais importante que ficar corrigindo os “erros” dos alunos é proporcionar-lhes momentos que possibilitem a dúvida quanto ao que escreveram, instigando-os a procurar nos meios disponíveis as respostas para as suas dificuldades. Conseguiremos com mais facilidade tais objetivos se deixarmos que os discentes produzam textos espontâneos em sala de aula, pois, dessa forma, eles terão a oportunidade de construir o conhecimento necessário para desenvolver o raciocínio e enfrentar os desafios que forem se apresentando nesse processo da aquisição da ortografia (CAGLIARI, 2008).

O autor ratifica que, desde o início da aprendizagem da escrita, devemos procurar desenvolver nos aprendizes o hábito de refacção de seus textos com a ajuda dos colegas e dos demais recursos disponíveis, escrevendo várias versões, até a final que será apresentada ao docente para análises e comentários construtivos. Uma das sugestões apresentadas pelo autor é que o professor faça legendas dos “erros” ortográficos nos textos dos alunos, para que eles corrijam os problemas em consonância com seus significados. Para auxiliá-los nessa tarefa, sugere que seja confeccionado um pequeno dicionário ou fichário de palavras que pode ser montado ao longo do ano.

Cagliari (2008) também acrescenta que o docente deve saber que, mais que corrigir, é necessário mostrar para o aprendiz o que ele fez de “errado” e o porquê da correção. O professor deve explicar com coerência para que o aluno perceba o seu real nível de acerto e “erro”. Por exemplo, se o aluno escreveu ‘mostro’ em vez de ‘monstro’, é importante explicar-lhe que aquela é uma forma possível de se escrever alfabeticamente, mas não é a ortográfica. Essa estratégia possibilitará uma avaliação com resultado positivo para os envolvidos no processo, os quais se sentirão mais animados a prosseguir.

Segundo o autor, o princípio do alfabeto, pela sua origem acrofônica, determina que, no início dos nomes das letras, encontrem-se os sons que elas representam. Nessa visão, a escrita objetivava ser apenas a transcrição fonética. Mas, logo no início da escrita alfabética, o seu criador viu-se diante do impasse da acrofonia e das variações dialetais, pois cada falante queria escrever conforme a pronúncia de sua comunidade linguística. Desse modo, era possível escrever uma palavra de diversas formas. Para resolver o problema, inventaram a ortografia, pois ela instituiria uma forma fixa para a grafia das palavras. Portanto, a ortografia sempre existiu simultaneamente com o sistema de escrita.

Diante disso, faz-se oportuno que discutamos as relações entre letras e sons.

2.3.3 A correspondência entre letras e sons

Desde a sua criação, a ortografia assumiu a função de representar as palavras da fala. Ela também introduziu novos valores, estabeleceu um padrão de escrita único para os falantes das diversas variedades nacionais. Com isso, o alfabeto restringiu-se à forma gráfica das letras. Cagliari (2008) ratifica que a ortografia produziu, portanto, novas ligações entre letras e sons. Por exemplo, a letra ‘s’ passou a ter não apenas o som [s], mas também de [ch], [z], [j], [z], [h], conforme a região de origem do falante. Trocou-se o valor fonético do alfabeto pelo valor que a ortografia passou a conceder às letras. Em síntese, os sistemas de escrita privilegiaram uma forma de escrita sobre todas as outras possíveis quando se criou a ortografia para as palavras.

Conforme o autor, todos os sistemas de escrita são fonográficos e ideológicos, ainda que um tenha prevalência sobre o outro. Isso acontece em razão de as línguas não conseguirem exercer com fluidez sua função comunicativa se não houver uma espécie de acordo entre a representação do significado e a representação da pronúncia, já que são complementares.

Os sistemas de escrita estão em consonância com a própria linguagem que é a soma de ideias e sons. Quando escrevemos, nos orientamos pela imagem que possuímos da grafia da palavra e não pela observação do significado da palavra nem da fonética. Se alguém não sabe escrever, é preciso buscar ajuda com alguém mais experiente ou recorrer a algum suporte que possibilite uma consulta.

Cagliari (2008) mostra que, quando os gregos empregaram o sistema consonantal fenício em sua escrita, mesmo usando o princípio acrofônico, adaptaram os nomes das letras semíticas à sua fonética. Também os romanos conservaram o princípio acrofônico e simplificaram os nomes das letras que passaram a serem chamadas de ‘a’, ‘bê’, ‘cê’ etc.; porém, letras como o ‘agá’ não fazem parte da classe dos acrofônico e são considerados como ‘coringas’, como, por exemplo, ‘espanhol/hispânico’. E os nomes das letras ‘efe’, ‘ele’, ‘eme’, ‘ene’, ‘erre’ e ‘esse’, apesar de apresentar desvios do princípio acrofônico, possuem sons. Devido ao fato de a Língua Portuguesa vir do Latim que não tinha as letras que representassem o som de [ch], [lh] e [nh], utilizou-se o h para criar os sons, sendo ela também utilizada etimologicamente no início das palavras.

O autor corrobora que, em um sistema de escrita alfabético-ortográfico como o nosso, o princípio acrofônico serve para mostrar um dos possíveis sons das letras quando fazemos a decifração, pois o aprendiz da escrita precisa dominar também a ortografia se quiser ser proficiente nesse intento. Quando o princípio acrofônico deixou de ser exclusivo do contexto definido pela posição inicial de palavra para servir a todos os contextos, a decifração ficou mais difícil.

Segundo Cagliari (2008), devido a isso, quando vai escrever a partir da fala, o aprendiz precisa verificar se empregou adequadamente a ortografia, depois de ter passado pelo processo de segmentar a frase em palavras e identificar a(s) letra(s) que representa(m) os sons. Por exemplo, numa transcrição fonética das palavras [chéki], [cháli] e [chalé], o aluno precisará do auxílio da ortografia e da semântica, pois poderá escrever com ‘ch’ ou ‘x’.

De acordo com o autor, por um processo cumulativo, os aprendizes da língua escrita vão somando informações a respeito da escrita e, gradativamente, as dúvidas ortográficas vão diminuindo, bem como ele próprio torna-se capaz de solucioná-las. Para isso, uma formação sólida é imprescindível, pois um docente bem preparado, com aparato teórico e prático consistente, poderá encontrar com maior eficácia as soluções para as dificuldades dos seus alunos. No entanto, nem sempre é o que ocorre. Cagliari (2008, p. 106) alerta para a falta de preparação adequada para se alfabetizar:

Infelizmente, por falta de formação adequada e de informação técnica correta, muitos professores alfabetizadores desconhecem como o sistema de escrita funciona, o que é, de fato, a ortografia, como se estabelecem as relações entre letras e sons, como se decifra uma escrita, como se educam as dúvidas ortográficas e, conseqüentemente, como se deve conduzir o processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização.

Certamente, por ser um processo sistemático e contínuo, a ortografia necessita de um trabalho em que o aprendiz tenha uma postura ativa, mas de respeito frente às diferenças dialetais da nossa língua, e conte com a ajuda de um mediador qualificado. Entretanto, esse, provavelmente, será um longo caminho a ser percorrido pelo ensino da Língua Portuguesa, uma vez que “a ortografia continua sendo mais um objeto de avaliação, de verificação, que de ensino”, como destaca Moraes (2010, p. 61).

Em conformidade com Massini-Cagliari (2008), o sistema de escrita da Língua Portuguesa é fonográfico, de base alfabético-ortográfica. Escrevemos por meio de letras para representar os sons que são produzidos. A ortografia determina as ligações entre letras e sons. Pelo reconhecimento dos sons das letras, reconhecemos a palavra e o seu significado lexical.

Massini-Cagliari (2008) pontua que devemos iniciar o ensino da escrita com a leitura, estabelecendo, nesse ato, as relações entre letras e sons e, concomitantemente, levar o aprendiz a perceber que essas ligações são diferentes em um sistema que é também ortográfico. Por exemplo, ao vermos a palavra ‘xeque’, lemos com facilidade o primeiro som, mas, se for solicitada sua grafia, precisaríamos escolher entre o ‘x’ e o ‘ch’. Nesse exemplo, percebemos que a decifração da escrita é diferente de escrever.

A autora também afirma que professor e alunos podem elaborar regras de decifração da escrita, pois essa ação possibilitará, no futuro, que o aluno aprenda a elaborar suas hipóteses e tente solucioná-las autonomamente. A título de exemplo, um professor pede ao discente que fale palavras que se iniciam com os sons de ‘sa-se-si-so-su’ e, à medida que as palavras são ditas, o docente vai anotando no quadro. Orienta os aprendizes a observarem o conjunto das palavras e, juntos, podem formular as seguintes regras de decifração: o ‘s’ tem som de ‘sê’ antes de ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’, ‘u’, no início de palavras e o ‘c’, também, tem som de ‘sê’ antes de ‘i’ e ‘e’ também, na mesma posição.

Numa abordagem construtivista, Massini-Cagliari (2008, p. 118) ratifica que

a descoberta pela criança das regras que possibilitam a decifração da escrita tem um valor pedagógico muito significativo. E será somente a partir de uma decifração bem-sucedida que se vai chegar a todos os outros níveis de leitura, muito além do literal.

Dessa forma, a decifração é que deflagrará o desenvolvimento da escrita, da leitura e até do letramento do aprendiz, pois, ao propiciar o desenvolvimento da leitura para além do literal, estará ajudando-o na aquisição de outros letramentos. Logo, a decifração é essencial para a alfabetização, seja qual for a prática utilizada nesse processo. Saber enfrentar os “erros” de ortografia é um dos grandes desafios da escola. Eles podem ser enfrentados, segundo Cagliari (2008, p. 121), de duas formas:

Uma outra maneira de “ver” tais “erros” é considerá-los não uma mera transcrição dos sons da fala, mas o resultado de uma reflexão produtiva (e construtiva) a respeito de fatos do próprio sistema de escrita com o qual se está começando a lidar.

Tratar o “erro” como parte de um processo de aquisição da escrita é contribuir positivamente para a sua superação. Afinal, o sistema de escrita da língua não é puramente acrofônico. Ele é também ortográfico, e, como tal, às vezes defrontamos com palavras que têm formas arbitrárias por representarem a pronúncia de parte da população, e, algumas vezes, encontramos grafias que não representam pronúncia de ninguém, conforme Massini-Cagliari (2008). Fato é que, ao escrever, o educando, além de considerar a fala, deve levar em consideração a maneira como o sistema enfrenta a questão das pronúncias variantes de cada palavra de acordo com a sua variedade de origem. Assim, certas formas de palavras, segundo Massini-Cagliari (2008), envolvem a aplicação de regras ortográficas específicas. É função do professor mediar esse processo de elaboração dessas normas para que essa intervenção atinja seu objetivo e o aprendiz domine a escrita fonética e a ortográfica, com suas similaridades e diferenças.

Cagliari (2008, p. 187), por sua vez, afirma que são tantas as formas das letras que chega a ser curioso como lemos com desenvoltura, mesmo diante da “complexidade mecânica e biológica” que se constitui a execução do processo dessa habilidade. Assim, uma pessoa não pode mudar as convenções sociais da língua escrita. Elas são estabelecidas pelo coletivo. Portanto, cabe ao usuário apenas empregar os sinais gráficos sem a pretensão de alterá-los. Segundo o autor, o princípio da categorização gráfica das letras permitiu que os aspectos individuais da escrita coexistissem com as convenções sociais através da ortografia que padronizou a escrita da língua. Quando a ortografia criou a categorização funcional das letras, ela conseguiu evitar que as constantes mudanças na fala não prejudicassem a fluidez da comunicação escrita, já que os escritores teriam uma norma única para a grafia diante da diversidade do falar. No entanto, as reformas ortográficas nunca foram fáceis de concretizar, como aponta Cagliari (2008, p. 190):

Os sistemas de escrita antigos procuravam variar o menos possível a forma gráfica das letras, ou permitiam somente algumas variantes. Os escribas tinham que aprender a desenhar as letras, sem colocar, com a liberdade que temos hoje, sua criatividade no enfeite da escrita das letras.

Assim foi também com o sistema de escrita alfabética durante toda a sua trajetória nos diversos países que o adotaram. Chegamos a ter os alfabetos grego, semítico e latino. Se formos ao âmago da origem e às adaptações, acabaremos observando que não são outros alfabetos, mas o mesmo alfabeto com estilos diferentes. Conforme Cagliari (2008), temos uma variedade de alfabetos com estilos diferentes como: *a kofik, a rape, a escrita cirílica, o grego, a escrita gótica*. O material utilizado para escrever e a forma de escrever influenciaram tanto na escrita que, quando os sumérios passaram a escrever “por um processo de pressão que desenharam afundando marcas nos tabletes”, a partir disso, aos poucos, a escrita passou de pictográfica para cuneiforme, de acordo com Cagliari (2008, p. 191). Como atesta o autor, desde os primórdios da escrita, o ser humano tem formas diferenciadas para grafar:

Os egípcios, desde os tempos mais antigos, tinham duas formas gráficas para os caracteres: a escrita hieroglífica e a escrita hierática. A primeira era monumental e de uso mais prestigiado na sociedade. Podia ser esculpida ou pintada. Era escrita na pedra, em objetos e também em papiros. A segunda era uma forma simplificada de traçar os hieróglifos para uso individual nas atividades cotidianas de escrita. Nunca aparecia gravada em pedra, mas apenas pintada em papiro ou em madeira. [...] a escrita demótica representa uma forma modificada da escrita hierática, que apareceu quando a civilização egípcia antiga já tinha acabado (CAGLIARI, 2008, p. 192).

Esses tipos de escrita egípcia conceberam estilos diferentes de grafar os caracteres, contudo a função era a mesma. A escrita latina monumental em pedra era entalhada, devido a esse fato ficou conhecida como textura. O uso da escrita em propaganda é um dos motivos pela diversidade de letras. Porém, a escrita teve que esperar alguns anos para tomar um impulso maior, que se tornou possível com as propagandas nos jornais e revistas (CAGLIARI, 2008).

Segundo o autor, dentre os principais estilos de letras, podemos citar o alfabeto romano que tinha apenas letras maiúsculas, chamadas capitais, que receberam o nome de letras unciais. Esse tipo de letra era empregado no início dos parágrafos, as demais letras do parágrafo recebiam o nome de semi-unciais, que tinham duas divisões: a letra tipo insular, usada na Irlanda e na Inglaterra, e a do estilo continental, empregada no resto da Europa. O estilo de letra carolíneo, devido a Carlos Magno e Alcuino, abrangeu a escrita de livros manuscritos. Esse estilo originou as letras de forma minúsculas. As letras góticas

foram um tipo marcante, pois desenvolveram bastante as letras cursivas, conhecidas como cursivo humanístico, a caligrafia de Petrarca. A escrita carolíngia influenciou o surgimento da letra chamada bastarda. As letras rotunda e antiqua apareceram na Itália. Vale destacar que a forma inclinada dessa letra é conhecida como itálico. A escrita schwabach, que originou a escrita fraktur, veio do estilo gótico. A letra romana derivou as letras do tipo basketville, times new roman, courier e sans-serif, presentes nas fontes de letras de programas de escrita de computadores.

Conforme Cagliari (2008), a impressão de livros, principiada em 1456, em Mainz, (Alemanha) deu fim à era dos copistas. E, no século XVII, foram necessários calígrafos preparados para a escrita governamental e do comércio. Pouco depois, surgiram as escolas públicas e, com elas, tornou-se importante criar a caligrafia escolar que deu origem às formas manuscritas atuais, que variam conforme as variações culturais. Com o desenvolvimento dos meios de comunicação, surgiram, devido à necessidade, diversos estilos de letras. A esse respeito, é interessante perceber como um emaranhado de estilos de letras não constitui dificuldade de entendimento para o usuário da língua.

Não há confusão nem concretização do caos devido à palavra e à ortografia que estabelecem essa conexão na escrita com as diversas formas empregadas atualmente. Nota-se, nesse ponto, a importância da ortografia ao anular as possibilidades de variação da escrita, facilitando, assim, o entendimento das mensagens escritas e uniformizando a grafia das palavras.

De acordo com o autor, pouca atenção tem sido dada à pontuação na sala de aula, embora ela seja presença constante na escrita. Os gramáticos apresentam os sinais de pontuação numa seção de ortografia, mas, esporadicamente, desenvolvem o tema na parte relativa à sintaxe. Aos poucos, os autores começaram a valorizar mais a ortografia e a pontuação, descobriram que elas poderiam tornar o texto mais objetivo e claro e evitar ambiguidades. Aprofundaram as funções sintáticas e semânticas, entretanto houve, por parte de alguns, o abandono das funções prosódicas da pontuação, por privilegiarem as funções sintáticas.

Para Cagliari (2008, p. 206), “Precisou vir uma nova maneira de enxergar a linguagem em geral e as línguas em particular para surgirem novas perspectivas e novos conceitos atribuídos aos sinais de pontuação”. Com o desenvolvimento da linguística, observando os textos que apresentam realidades com características próprias, apareceram novas formas de explicar as funções da pontuação. Contudo, atesta que, “somente depois de completado um estudo abrangente e rigoroso, dentro das mais modernas técnicas e

teorias linguísticas, será possível rever o fenômeno de maneira cabal, defini-lo adequadamente, classificá-lo e revelar sua verdadeira natureza e funções” (CAGLIARI, 2008, p. 206).

Diante disso, compreendemos que a mediação do professor requer como base a busca do equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem, uma vez que:

o aprender a ler e a escrever é semelhante ao que se passa em um laboratório. A experiência de fazer tem que dar certo, não pode ficar apenas nas ideias. Os resultados dessas atividades são muito claros, porém, no caso das ideias, nem sempre as pessoas entendem de maneira correta e completa, e o acesso a esse tipo de informação quase sempre é negado às outras pessoas, ficando o indivíduo com suas ideias fechadas dentro de si. O fato de as crianças produzirem muito material escrito e de leitura na alfabetização ajuda muito a saber o que elas sabem, como sabem. Ao tentarem escrever ou ler explicitam seus conhecimentos, suas ideias e suas hipóteses sobre como deve ser o próprio processo de escrever e de ler (CAGLIARI, 2008, p. 218).

Logo, o docente precisa ter conhecimentos para fazer a mediação adequada da construção do processo de aquisição do conhecimento pelo aluno. O professor não pode, simplesmente, assistir ao aluno, pois ele é o coordenador que precisa estar em constante alerta para as necessidades do aprendiz. Ele poderá ser surpreendido com fatos, ou situações inusitadas, e tudo deverá ser encarado como possibilidade de crescimento. Há de ter consciência de que os “erros” significam que o aluno alcançou determinada parcela do conhecimento, porém, se não for bem orientado, poderá não conseguir atingir o objetivo principal que é a aprendizagem, conforme Cagliari (2008, p. 219), para o qual “O ensino, no fundo, continua a velha prática do faça segundo o modelo. O aluno fazia o que o professor mandava e este fazia o que os livros didáticos mandavam”.

Assim, o professor exercia a profissão em consonância com o que o governo iria cobrar, logo desenvolvia o que o sistema indicava. Com isso, aquele professor que estudava e pesquisava foi sendo substituído pelo professor aplicador das orientações governamentais. Para Cagliari (2008, p. 220), tais orientações foram motivadas por uma teoria específica: “foi, sem dúvida, a implantação das ideias construtivistas no país, em particular das ideias da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro”. Não se considerou a hipótese de se trabalhar outra opção, houve investimento na implementação do construtivismo de Ferreiro e quem não concordasse era colocado à parte, considerado um incapacitado.

O autor não deixa de reconhecer os méritos de Ferreiro com relação à compreensão do processo de letramento e suas propostas didáticas fundamentais para a alfabetização na prática docente. Contudo, pondera:

Saindo das generalidades, do ponto de vista científico, a teoria da psicogênese da língua é cheia de defeitos, baseada em uma visão psicológica que aplica testes para ver o que as pessoas entenderam do que fizeram, sem levar em conta de maneira séria e profunda os avanços da Linguística moderna. Além disto, a autora tem uma visão muito equivocada de como os sistemas de escrita funcionam, sobretudo com relação ao sistema alfabético (CAGLIARI, 2008, p. 220).

Assim, ele não percebeu, na abordagem de Ferreiro, contribuições para auxiliar o professor quando a alfabetização não se concretiza da forma esperada. O autor questiona como o docente vai orientar o aprendiz desse sistema de escrita alfabético ortográfico sem os devidos conhecimentos técnicos, uma vez que nem todos os discentes conseguem elaborar suas hipóteses durante o processo de letramento. Se os alunos, conforme Cagliari (2008, p. 221), não seguirem “o caminho das várias hipóteses que a teoria espera que eles façam e na ordem prevista pela psicogênese, o processo de letramento não progride”. Desse modo, poderão se desestimular, perder a autoestima e poderão, inclusive, abandonar o conhecimento que já tinham adquirido.

Para o autor, outro problema causado pelo “construtivismo limitado” foi que passou a vigorar a ideia de que o professor “não podia ensinar”. Ele, nessa perspectiva, seria um mediador passivo. Para tanto, foi abolida a possibilidade de se empregar qualquer outro método educacional e explanar sobre um conteúdo tornou-se uma prática retrógrada. Os alunos deveriam produzir textos através dos conhecimentos que tinham, ou adquiridos por conta própria, de modo que ensinar formalmente a fazer uma produção de texto não era mais considerada uma boa didática de ensino.

Esse método trouxe grande confusão no meio educacional e, de repente, professores experientes e, às vezes, capacitados se viram sem saber o que fazer, já que, para eles,

é preciso conhecer muito bem o que uma pessoa precisa saber para ler e escrever. A história de vida de cada um é muito importante, mas é muito importante para a escola saber o que fazer diante dessa realidade, sobretudo quando o aluno vem com muito pouca experiência de uso da leitura e da escrita (CAGLIARI, 2008, p. 223).

Não podemos nos esquecer de que é essencial que os docentes mantenham o equilíbrio entre o ensinar e o aprender ao fazerem a mediação³ em sala de aula e que estejam atentos a tudo que os discentes não dominam e que precisam (re)fazer. Um bom professor não deve ficar esperando “o aluno descobrir por si, a duras penas, como a escrita funciona” (CAGLIARI, 2008, p. 224); deve ajudá-lo a entender como a escrita se efetua

³Para Cagliari (2008), ser mediador deve significar, antes de mais nada, estar entre o conhecimento e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pontos.

para que possa sentir-se animado e progredir. Deve propor atividades significativas e, se for necessário, ajudar o aprendiz a solucioná-las. Para prestar essa ajuda, o professor necessita ter conhecimento de tudo que poderá acontecer no processo da alfabetização, inclusive os tipos de “erros” cometidos pelos alunos ao escrever, tema do próximo tópico.

2.3.4 A taxonomia de “erros”

Abordamos, nesta seção, a categorização de “erros” ortográficos conforme discussão de Cagliari (2010, p. 10-126):

A. Modificação da estrutura segmental das palavras

- a) a (lva/lavar);
- b) u (ropa/roupa, algém/alguém);
- c) m e n (vanos/vamos);
- d) l (incusive/inclusive);
- e) r (lva/lavar; vamos joga/vamos jogar);
- f) consoante em dígrafo (bilhete);
- g) h (ouve/houve);
- h) sílabas (tava/estava).

B. Transcrição fonética: o aluno tenta transcrever a própria fala na escrita, como quando ele:

- a) registra ‘i’ em vez de ‘e’ (dci/disse; qui/que);
- b) escreve ‘u’ em vez de ‘o’ (tudu /tudo; curraiva/com raiva);
- c) usa duas vogais em vez de uma (rapais/rapaz; féis/fez);
- d) coloca uma vogal em vez de duas (mato/matou; pergunto/perguntou);
- e) não escreve o ‘r’, por não haver som correspondente na sua fala (mulhe/mulher; lava/lavar);
- f) não escreve o ‘r’, pois pronuncia a vogal que o antecede de forma mais longa, englobando o som do ‘r’ (poque/porque);
- g) escreve ‘r’ em vez de ‘l’ (praneta/planeta);
- h) acrescenta uma vogal, desfazendo o grupo consonantal ‘pr’ (parocura/procurar);
- i) não escreve ‘s’, por não haver som correspondente na sua fala (vamu/vamos);
- j) escreve ‘u’ em lugar de ‘l’ (sou/sol; (sauva/salvar);

- k) usa ‘li’ em vez e ‘lh’, por dizer [li] e não [ʎ] (almadilia/armadilha; coelio/coelho);
 - l) transcreve sua pronúncia da juntura intervocabular (vaibora/vai embora; aínsima/aí em cima);
 - m) usa somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante ‘m’ ou ‘n’ (curraiva/com raiva; ode/onde);
 - n) pela razão anterior, não usa o til (eitau/então; vocao/vulcão);
 - o) registra apenas a vogal, pois em algumas variedades do português não ocorre o [ɲ] (nh) em posição intervocálica quando é seguido de ‘i’ (patio/patinho; mioca/minhoca).
- C. **Uso indevido de letras:** o aluno escolhe uma letra possível para representar um som de uma palavra e a ortografia demanda outra letra:
- a) dici (disse);
 - b) caro (carro);
 - c) licho (lixo);
 - d) comeco (começo);
 - e) cei (sei).
- *A troca de vogais não é considerada uso indevido, pois, na maioria das vezes, são transcrições fonéticas.
- D. **Hipercorreção:** o aluno conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que são pronunciadas de modo diferente, mas acaba generalizando essa forma de escrita. Um exemplo é quando, devido ao fato de muitas palavras terminarem em ‘e’ serem pronunciadas com [i], o aluno escreve todas elas com o som de [i] no final com a letra ‘e’. Outros casos são:
- a) dece (disse);
 - b) jogol (jogou);
 - c) conseqüo (conseguiu);
 - d) sootou (soltou);
 - e) almadilia (armadilha).
- E. **Modificação da estrutura segmental das palavras:** há “erros” ortográficos que consistem em troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Não estão de acordo com as regras ortográficas da língua e são empregados pelo aluno que ainda não domina o uso de certas letras, como o emprego de *m* e *n*, *v* e *f* nas palavras.

Exemplos:

- a) troca de letras: voz (foi); bida (vida); save (sabe); anigo (amigo);
- b) supressão e acréscimo de letras: mação (macaco); sosato (susto).

F. **Juntura intervocabular e segmentação:** o aluno, ao escrever textos espontâneos, costuma juntar ou separar as palavras, refletindo, assim, os critérios que ela usa para explorar a palavra. Exemplos:

- a) eucazeicoéla (eu casei com ela);
- b) jalicotei (já lhe contei);
- c) a gora (agora);
- d) a fundou (afundou).

*Nos dois primeiros exemplos (1 e 2), temos a junção das palavras; já nos dois últimos (3 e 4), temos a segmentação das palavras.

G. **Forma morfológica diferente:** certas palavras têm características próprias de sua forma ortográfica a partir da fala. Exemplos:

- a) ni um (em um ou num);
- b) pacia (passear);
- c) ta (está).

H. **Forma estranha de traçar as letras:** a letra cursiva, algumas vezes, é mal interpretada devido ao traçado de letra do aluno, como, por exemplo, registrar ‘*sabe*’ para ‘saber’;

I. **Uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas:** o emprego das letras maiúsculas e minúsculas causa certa confusão nos alunos. Geralmente, o primeiro nome que os alunos escrevem é o seu próprio, e, por isso, acabam associando os demais nomes também à letra maiúscula e, conseqüentemente, escrevendo indiscriminadamente com letras maiúsculas. Exemplos:

- a) “...pra abasterce toda A França, Abeujica...”;
- b) “...por toda parte no mundo, inclosivel no brasil.”.

*Os aprendizes também continuam empregando excessivamente as letras maiúsculas devido às funções da escrita.

J. **Acentos gráficos:** muitos erros de uso de acento são oriundos da semelhança ortográfica entre formas com e sem acento. Exemplos: vó (vou); voce (você).

K. **Sinais de pontuação:** Os alunos não são ensinados a empregar esses sinais no início da alfabetização e raramente utilizam esses sinais em seus textos. Às vezes,

utilizam o ponto (.) ou travessão (_) para isolar palavras. Isso acontece devido a ensinamentos assimilados em outras atividades que o discente estende para os textos. Exemplos: “Era. Uma. Vez.”; “Era-uma-vez”.

L. **Problemas sintáticos:** “erros” de concordância e de regência que denotam modos de falar diferentes da variedade padrão, como em:

- a) “quais problema a falta de água podeeacaretiprraaumandade” (Quais problemas a falta de água pode acarretar para a humanidade);
- b) “nos próximofoturo” (nosso próximo futuro).

É interessante, por outro lado, abordar os acertos. Cagliari (2010) afirma que os alunos têm mais acertos do que “erros” em suas produções escritas e que cabe ao professor identificar as hipóteses que eles formularam em sua escrita, para poder ajudá-los na assimilação das convenções ortográficas. De modo geral, os acertos não são levados em conta e a escola continua reprovando injustamente seus alunos por motivos ortográficos.

Ao fazermos a classificação dos problemas de escrita, segundo Cagliari (2005), propiciamos a separação dos problemas de escrita de acordo com a sua natureza, a fim de viabilizar uma intervenção pedagógica profícua. Portanto, para o sucesso na aprendizagem da escrita, deve-se ter uma ideia de como um aprendiz se comporta ao aprender, para que sejam aplicados métodos e técnicas de ensino que correspondam às suas necessidades.

Nesse sentido, torna-se oportuno discutir pesquisas que abordaram questões sobre o ensino da escrita e da ortografia, relacionadas, assim, ao foco deste trabalho. A primeira é “Marcas de oralidade na escrita de alunos do ensino fundamental: gênero carta do leitor”. A obra consiste em uma dissertação do Mestrado Profissional em Letras, de autoria de Orando Antônio da Costa Filho. A pesquisa originou-se da necessidade de compreender quais são as hipóteses formuladas por alunos do 7º Ano da Escola Estadual Vicente José Ferreira, no Município de Salinas/MG, quando utilizam a escrita na norma culta e cometem “erros” geralmente decorrentes da interferência da oralidade na escrita ou do não conhecimento das convenções do sistema ortográfico oficial. A pesquisa teve como objetivo verificar as marcas de oralidade na escrita e os desvios das convenções de escrita na norma culta do Português.

Costa Filho (2015) afirma que a condução do processo de ensino e aprendizagem da língua materna, baseada na prescrição de normas, já não mais atende à realidade educacional brasileira, notadamente marcada por diversas variedades linguísticas. Para ele, o aluno precisa encontrar, nas ações da escola, oportunidades para desenvolver a variedade linguística aprendida no espaço da família e da comunidade e apropriar-se da variedade

culta, sem sofrer os preconceitos que estigmatizam os falares vernaculares que o aluno já traz de suas origens.

O construto teórico que embasou a proposta de intervenção corrobora que o ensino da Língua Portuguesa requer a abordagem de conteúdos de forma a ampliar a competência linguístico-comunicativa dos alunos, por meio de atividades que intercalaram o oral e o escrito e foram mediadas pela leitura, produção de texto e interação.

O autor da dissertação aborda a variação linguística na perspectiva de Ricardo (2014), que propõe a sociolinguística em sala de aula, a partir de três contínuos: de urbanização, de oralidade-letramento e de monitoração estilística, desfazendo as fronteiras rígidas entre a norma padrão e as variedades não padrão que compõem o Português Brasileiro.

O trabalho foi desenvolvido de acordo com os procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, que apresenta potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas e aprimorar as já existentes, produzindo conhecimento novo ou ancorado nessas práticas. Além disso, a pesquisa-ação propicia a transformação do próprio cenário no qual é realizada e pode melhorar as atividades didáticas.

Costa Filho (2015), tendo como objetivos intervir nas dificuldades apresentadas pelos alunos falantes de variedade(s) diversa(s) à da escrita padrão e compreender as hipóteses construídas no confronto do oral com o escrito, adotou como metodologia a análise de “erros” na escrita da norma culta, por meio de três atividades com gêneros textuais diferentes (bilhete, comentário e fábula), aplicadas em momentos diferentes e descritas a seguir: a) Produzir um bilhete para um colega da turma, convidando-o para passar um fim de semana em sua casa; b) Fazer um comentário sobre um filme assistido pela turma; c) Produzir uma fábula, conforme o entendimento do aluno, depois de um estudo sobre esse gênero.

O pesquisador verificou que o índice de “erros” decorrentes da influência, na escrita, da variedade que o aluno fala é quase idêntico ao índice de “erros” provenientes do conhecimento insuficiente das convenções que regem a língua escrita. Diante desses “erros”, a pesquisa adaptou as sequências didáticas à realidade da Escola Estadual Vicente José Ferreira. Para tanto, tomou como sistematização o gênero ‘carta do leitor’.

Após intervenção pedagógica, Costa Filho (2015) verificou avanços consideráveis no entendimento sobre as relações entre oralidade e escrita e as convenções do sistema ortográfico. Afirmou, também, que uma intervenção se constitui em um processo, e não somente em ações pontuais, o que requer que alguns “desvios” ainda presentes nas

produções escritas dos alunos sejam reanalisados por via de outros procedimentos, e que as marcas da oralidade oriundas das comunidades dos alunos provavelmente perdurarão até o Ensino Superior, senão ao longo da vida dos estudantes.

A segunda pesquisa se intitula “A segmentação e a juntura na escrita de alunos do ensino fundamental: é possível intervir?”, de Barbosa (2015). É um trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras, de autoria de Anagrey Barbosa. A pesquisadora definiu, como objetivo da sua pesquisa, focalizar, dentre os mais variados problemas de escrita apresentados pelos alunos no 6º Ano X do Ensino Fundamental da Escola Estadual João Valle Maurício, localizada em Montes Claros – Minas Gerais, as causas que promovem a segmentação e a juntura não convencionadas na escrita desses aprendizes. Dado que esses fenômenos, embora comuns nas séries iniciais de alfabetização, perpetuem-se nos anos finais da escolaridade, ela investigou por que e de que modo isso acontece, e, com base na análise das produções textuais dos alunos, elaborou uma proposta de intervenção com o objetivo de sanar e/ou minimizar o problema.

Barbosa (2015) afirma que seu estudo mudou sua visão de professora quanto aos problemas de escrita de seus alunos, quando constatou que, ao segmentar ou juntar vocábulos, os alunos não o fazem de forma aleatória, mas seguem hipóteses, pautam-se pela oralidade e fazem analogias com vocábulos semelhantes.

Sua pesquisa apontou as hipóteses de que tanto o professor alfabetizador quanto o próprio professor de Língua Portuguesa não conhecem os aspectos fonológicos da língua para descobrir e criar formas possíveis para explicar e/ou resolver as dificuldades originárias da segmentação e da juntura não convencionadas; e que a forma como se pronuncia grande parte das palavras na fala vernacular produz na mente do aprendiz uma ideia de que algumas palavras são escritas juntas e outras são separadas, o que demonstra a influência da oralidade na escrita.

A partir dessas hipóteses, a autora investigou as causas da segmentação e da juntura não convencionadas na escrita de alunos e, então, elaborou um projeto de intervenção que buscou contribuir para a resolução ou minimização do problema, bem como ampliar seu entendimento. Seu trabalho objetivou também: relacionar um problema da prática docente às teorias linguísticas para que se possa sustentar e elucidar suas possíveis causas; intervir de forma objetiva e eficaz com uma produção de caráter de pesquisa-ação/pesquisa intervenção a fim de contribuir para a melhoria da produção escrita dos alunos; e, por fim, oferecer subsídio teórico-pragmático aos docentes de Língua Portuguesa e de alfabetização dos anos iniciais na superação das dificuldades de escrita que seus alunos apresentarem.

Apoiada em Cagliari (2009), a autora corrobora que, quando a criança começa a escrever seus primeiros textos de um modo espontâneo, habitua-se a juntar as palavras, o que configura a juntura. Dessa forma, a acentuação tônica das palavras pode contribuir para a segmentação, que é uma separação na escrita que configura um desvio da ortografia. A pesquisadora, então, apresenta como exemplos de segmentações citados por Barros (1540), gramático do período do Português arcaico, que traz em sua obra escritas de palavras que, atualmente, são consideradas “erros”: de baixo, em vez de “debaixo”; “à quella”, em vez de “aquela”. E como exemplos de junturas: “acartinha”, em vez de “a cartinha”, e “comque”, em vez de “com que”.

Barbosa (2015) enfatizou que, mais do que alfabetizar, a escola deve criar condições de letrar, citando definição de Soares (2001, p. 18) para o termo letramento: “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Em outras palavras, o uso da escrita e da leitura, na perspectiva do letramento, é visto como uma prática social. Assim, longe de parar na alfabetização, a prática da escrita, numa perspectiva de letramento, é um exercício constante, que deve ser calcado num avanço crescente dos domínios cognitivos do aprendiz.

Com base nessa concepção, Barbosa (2015) discutiu sobre a importância da pesquisa-ação/pesquisa-intervenção. Segundo a autora, apoiada em Tripp (2005), a pesquisa-ação é de caráter social e com fundamentação teórica que visa ao aprimoramento da prática, pois objetiva a transformação de uma realidade pesquisada. Citando Cagliari (1989), a pesquisadora salientou que o professor deveria intervir e dizer como as coisas são e como funciona a escrita, ajudando o aluno a avançar, e mais que isso, deve propor atividades significativas que ensinam como resolver as dificuldades.

Diante disso, a referida autora, após identificar, descrever e caracterizar os “erros” encontrados em textos de alunos do 6º Ano X, enfocando a segmentação e a juntura, apresentou as ações e estratégias realizadas durante o desenvolvimento de sua proposta de intervenção, cujo objetivo foi sanar ou, pelo menos, minimizar os problemas detectados. As duas hipóteses traçadas no início do estudo por Barbosa (2015) foram ratificadas ao longo da pesquisa. Ficou constatado que o aluno não constrói suas escritas a partir do nada, ou seja, ele se apoia em elementos já existentes e conhecidos, sendo a forma como ouve os vocábulos também importante na sua escrita juntural ou segmentada. A pesquisa-intervenção revelou como o trabalho em sala de aula precisa ser investigativo, contínuo e progressivo, e que, mais importante que a excessiva preocupação em seguir o currículo, é

ministrar aulas de Língua Portuguesa que os alunos dominem a norma culta, tanto na modalidade oral, como na escrita, de modo autônomo e eficiente, contudo, sem anular as variedades que trazem consigo.

A terceira pesquisa, “Da análise de erros aos mecanismos evolutivos na aprendizagem da escrita”, de Oliveira e Nascimento (1990), apresenta uma taxonomia dos “erros” mais encontrados em textos de alunos em processo de alfabetização, numa tentativa de compreender as múltiplas habilidades do aprendiz envolvidas no processo da aprendizagem da leitura e da escrita. Os autores pretendem esclarecer características das hipóteses empregadas pelos aprendizes na construção de seu conhecimento sobre a escrita numa perspectiva construtivista. Para realização do estudo, foi feita uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que privilegia a interpretação dos dados e análise de “erros”.

Considerando que o “erro” ocorre durante a tentativa de dominar o código escrito, ele indicará o raciocínio percorrido pelo aprendiz para aquisição do código. E a cada “erro” está submetida uma hipótese. Portanto, os “erros” podem ser uma violação de normas que se colocam em níveis diferentes.

Quanto às vantagens de se identificar os “erros”, os autores destacam: quando há mecanismos ativados por hipóteses, podem ser observados quais são os recursos de que dispõe o processador e em que momento cada um deles é ativado, a memória, o raciocínio etc.; e também que, à medida que se conhece o ‘funcionamento’ do processador, torna-se possível elaborar um material didático eficaz ao desenvolvimento do aprendiz.

A tipologia de “erros” proposta pelos autores conta com oito classes diferentes, estabelecidas de acordo com o aspecto da escrita que esteja sendo violado: a) violação do tipo de escrita; b) violação de convenções invariantes do código escrito no que se refere às relações entre fonemas e grafemas; c) violação da representação gráfica de um fonema devido às relações opacas que se estabelecem entre fonema e seus alofones; d) violação da representação gráfica de sequência de palavras; e) violação das regras gramaticais utilizadas na escrita; f) violação das formas dicionarizadas; g) violação de regras que dizem respeito à forma do texto; h) “erros” de hipercorreção.

Segundo Oliveira e Nascimento (1990), o construtivismo, do ponto de vista da linguística propriamente dita, não tem oferecido grandes contribuições para a elucidação dos mecanismos envolvidos no processo de aprendizagem da escrita. A maioria das pesquisas define como seu objeto de estudo a relação direta entre os sons da fala e sua representação gráfica, sem dar importância ao fato de que, na perspectiva do falante em processo de aprendizagem da escrita, essa relação entre os dois sistemas é mediada por sua

competência linguística, que é a base sobre a qual ele constrói seu conhecimento sobre a escrita.

Os autores acreditam que é necessário tentar maior articulação entre os estudos desenvolvidos nas áreas consideradas, citando um trabalho, à época em realização pelo professor Marco Antônio de Oliveira, representando “uma tentativa de, a partir da análise dos erros elaborados pelo aprendiz, chegar a determinar algo sobre a natureza dos mecanismos envolvidos no processo de aprendizagem da escrita”. Ocorrendo a aquisição de escrita, a identificação e explicação dos “erros” que os aprendizes cometem, é possível elaborar subsídios para a ação pedagógica, para a formação linguística do alfabetizador, para que ele adquira competência para compreender, identificar e descrever as hipóteses e estratégias que o levarão a avançar na construção de seu conhecimento linguístico. Os autores concluem o artigo sugerindo que os pesquisadores da psicogênese desenvolvam pesquisa sobre o trabalho realizado por eles.

Outro trabalho em análise é a pesquisa de Oliveira (2005), publicada no caderno intitulado “Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita”, que aborda as relações que se estabelecem entre os aspectos ortográficos da escrita e o sistema fonológico da Língua Portuguesa.

A escrita de qualquer uma das línguas humanas envolve muitos aspectos que o aprendiz deve dominar ao longo de seu aprendizado. Além dos aspectos fonológicos, aqueles que têm a ver com os sons, a escrita da Língua Portuguesa envolve também aspectos morfológicos, gramaticais e textuais. O artigo trata apenas dos primeiros aspectos, os fonológicos. Corroborando que é através dos sons que o aprendiz se guia nas suas primeiras produções escritas e, para que o professor faça propostas interessantes de intervenção, é necessário ter um bom controle desses fatos para que o docente possa construir sua resposta à pergunta *Como é que se faz para ensinar as crianças a escrever* (OLIVEIRA, 2005).

A primeira concepção, transferência de um produto, faz supor que a escrita seja um produto pronto e acabado, que o professor conhece e pode transmitir a seus alunos. O aprendizado se dá de fora para dentro, ele vem daquilo que é exterior ao aprendiz (o professor, o livro, as técnicas, o meio ambiente etc.) e se instaura no aprendiz. Já a outra concepção é de que o aprendiz precisa ser dotado de uma memória fantástica, uma vez que ele deve assimilar tudo aquilo que lhe foi ensinado.

O autor ainda afirma que a Língua Portuguesa, como qualquer outra língua humana, é a língua falada. A escrita é apenas uma representação limitada da língua falada.

Considera esse aprendizado como um processo de construção de conhecimento baseado nas características da própria escrita. É exatamente por compartilharem dessa concepção que muitos professores dizem que o aprendiz aprende a escrever escrevendo. Nessa percepção, o aprendiz, diante de um novo objeto de aprendizado, a escrita, faz algumas hipóteses sobre o que seja esse objeto. Com base nessas hipóteses, ele começa as suas primeiras produções escritas. O objeto escrito, por sua vez, revela-lhe novos aspectos, não considerados em sua primeira hipótese. Com base nisso, o discente reformula a sua hipótese inicial e produz escritas mais elaboradas; o objeto revela, então, novos aspectos e ele volta a reformular sua hipótese, em um processo contínuo de reelaboração de seu conhecimento sobre a escrita.

Nesse processo de interação com seu objeto de aprendizado, a escrita, o aprendiz irá cometer, necessariamente, alguns “erros”, que são da natureza daquilo que, em sua teoria, Piaget, segundo Oliveira (2005), chamou de “erros construtivos”, ou seja, são passos importantes na construção do conhecimento, são etapas que permitirão ao aprendiz a reformulação de suas hipóteses.

Na terceira concepção, conforme Oliveira (2005), o conhecimento sobre a língua falada controla o processo de aprendizado da língua escrita. Espera-se que, em longo prazo, todos sejam capazes de tratar a língua falada e a língua escrita de modo independente, que a escrita se torne autônoma em relação à fala. Em resumo, há um momento em que ninguém escreve mais como se fala.

Toda língua humana se organiza em dois planos, o plano do conteúdo e o plano da expressão. O plano da expressão tem a ver com os sons e o plano do conteúdo tem a ver com os sentidos. Falar uma língua é isso: juntar som e sentido.

O conhecimento que se chama de gramática, todo falante tem, mesmo que não saiba ler e escrever. As línguas são, essencialmente, faladas. Algumas são escritas. Na verdade, a grande maioria das línguas do mundo nunca foi escrita.

As primeiras manifestações de escrita surgiram, conforme Oliveira (2005), ligadas ao plano do conteúdo, há cerca de 6000 anos, no Oriente Médio. Elas surgiram pela necessidade de contabilização. Esse tipo de escrita, embora útil, tinha limitações muito sérias, afinal, nem tudo podia ser “desenhado” (como conceitos abstratos de beleza, dor, norte, céu, azul, quente, luz). Assim, esse tipo de escrita acabou evoluindo para outro tipo: a escrita ideográfica (ou logográfica).

Segundo o autor, o grande salto na evolução dos sistemas de escrita se deu quando se passou a representar o plano da expressão, e não mais o do conteúdo. O ponto final da

evolução dos sistemas de escrita se deu quando, ainda no plano da expressão, as escritas começaram a representar os sons individuais. Esse estágio é o que chamamos de escrita alfabética, ou seja, cada símbolo do alfabeto, qualquer que seja o alfabeto, representa um único som.

Oliveira (2005) questiona se nossa ontogênese reflete a filogênese: Será que a maneira como as crianças “descobrem” ou “inventam” a escrita quando estão aprendendo reflete a evolução da escrita na história da humanidade? A intenção do autor é fazer que o seu leitor compreenda como ocorre o processo de apropriação da escrita.

Se levarmos em conta que a escrita usada em nossa sociedade não se resume apenas àquilo que é escrito em Língua Portuguesa, mas inclui também aquilo que lemos no nosso dia a dia, perceberemos que a escrita que é usada não é apenas alfabética. Nas práticas diárias, todos os tipos de escrita já apareceram.

A seguir, apresentamos a representação dos sons do Português, com exemplos para cada um deles, com base em Oliveira (2005). Os sons são escritos entre colchetes e os exemplos são dados na ortografia oficial do Português: a) Sons consonantais: [p] - como em sapato, pá; [b] - como em abrir, bom; [t] - como em teu, atar; [d] - como em deu, cada; [k] - como em calo, quero; [g] - como em galo, guerra; [f] - como em faca, café; [v] - como em vaca, uva; [s] - como em seu, céu, máximo, aço, asso, pás, paz; [z] - como em zero, casa, exato; [ʃ] - como em chá, chuva, enxada; [ʒ] - como em já, gelo, jiboia; [tʃ] - como em tio, time; [dʒ] - como em dia, verde; [m] - como em má, cama; [n] - como em nada, cana; [ɲ] - como em Nhô, manha; [l] - como em lado, cala; [ʎ] - como em malha, rolha; [h] - como em carta, roda; [r] - como em caro, fraco; b) Sons vocálicos: [i] - como em vi, ida; [u] - como em luta, tatu; [a] - como em pá, mato; [e] - como em vê, gelo; [ɛ] - como em pé, leva; [o] - como em bolo, avô; [ɔ] - como em dó, avó, bola; [ĩ] - como em vinda, hino, [ẽ] - como em pente, ema; [õ] - como em onda, goma; [ũ] - como em fundo, fuma; [ã] - como em anda, cama; [w] - como em mau, mal; e [y] - como em pai, vai.

O Português escrito, enquanto sistema alfabético de representação, se liga aos sons da língua, dispensando as diferenças de fala que não implicam diferença de sentido.

A maneira como a escrita ortográfica se relaciona com a pauta sonora do Português traz algumas afirmações que serão refletidas por Oliveira (2005): (a) a escrita ortográfica da Língua Portuguesa não se relaciona apenas aos níveis pertinentes ao plano da expressão; (b) há aspectos da ortografia da nossa língua que estão ligados ao plano do conteúdo, portanto, sem apoio da pauta sonora; (c) há aspectos da ortografia do Português que estão ligados ao plano gramatical.

As relações diretas são aquelas em que a um determinado som corresponde apenas uma determinada letra, e vice-versa, como em: [p] e ‘p’; [b] e ‘b’; [f] e ‘f’; [v] e ‘v’. Essas relações diretas (também chamadas de biunívocas) não são muitas, e raramente colocam algum tipo de problema para o aprendiz.

Relações intermediadas por regras são aquelas em que o som, para ser representado, necessita de algum tipo de regra. Esses casos demandam mais tempo para seu aprendizado e, uma vez aprendida a regra que controla a representação ortográfica, qualquer nova palavra que requeira essa regra para a sua escrita poderá ser grafada sem problemas. Um exemplo desse tipo pode ser dado para a relação entre o som [g] e sua representação escrita: grafaremos a letra ‘g’ se, e somente se, ela for seguida das letras ‘a’, ‘o’ e ‘u’ (que representam os sons [a], [o], [ɔ] e [u], respectivamente como em gato, lagarto, gota, agosto, gola, agora, gula e agulha. Por outro lado, grafaremos o mesmo som como o dígrafo ‘gu’ sempre que esse som for seguido das letras ‘e’ e ‘i’ (que representam os sons [ɛ]/[e] e [i]), como em guerra, gueixa, guia, água.

Há aspectos da ortografia do Português que estão ligados ao plano do conteúdo (portanto sem apoio da pauta sonora). Talvez o exemplo extremo possa ser dado pela representação do som [s]. Se ele ocorre no início de uma palavra, ele pode ser representado de duas maneiras: pelo grafema ‘s’, como em ‘sábado’, ‘semana’, ‘sinal’, ‘sonoro’, ‘suco’, ou pelo grafema ‘c’, como em ‘cela’, ‘celeiro’ e ‘cimento’. O problema está na representação desse som quando seguido dos sons [ɛ], [e] e [i] (nos outros casos, quando em início de palavra, nós o representamos sempre pelo grafema ‘s’). A escrita ortográfica depende, crucialmente, do significado. Em posição intervocálica a situação é ainda mais caótica: observe que o som [s], como em ‘aço’, ‘asso’, ‘nascer’, ‘nação’ e ‘máximo’, apresenta diferentes representações gráficas. Casos desse tipo fazem parte de um aprendizado que nunca termina.

Há aspectos da ortografia do Português que estão ligados ao plano gramatical. Quando o ser humano fala, regula a fala pelo acento, isto é, fala por palavras fonológicas (ou unidades de acento). Mas, quando escreve, o faz por palavras morfológicas (ou unidades de sentido). Em Português, como em outras línguas, algumas palavras não têm acento próprio. Essas palavras são conhecidas pelo nome de clíticos. Um clítico é, pois, uma palavra sem autonomia fonológica e sintática. Um clítico, por não ter acento próprio, é pronunciado junto com uma palavra que acompanha. Por exemplo, os artigos, que são clíticos, são pronunciados juntamente com o elemento acentuado que os sucede (geralmente um substantivo); os pronomes átonos, que também são clíticos, são

pronunciados como se estivessem grudados no verbo; as preposições, outro exemplo de clíticos, são pronunciadas como se estivessem juntas do elemento acentuado que as sucede.

Alguns aspectos da ortografia da Língua Portuguesa são regidos por considerações de ordem gramatical. Nesse aspecto, o que conta é a partição da sentença em morfemas (ou unidades de sentido) e seu posicionamento dentro das unidades sintáticas, os sintagmas, e não a partição em unidades de acento (que é o que se faz na fala). A fala, que serve de base para as escritas iniciais, está sujeita a um processamento diferenciado, conforme seja a nossa situação de comunicação.

Oliveira (2007) afirma que a vantagem de se ter uma classificação dos problemas de escrita é exatamente a possibilidade de separar esses problemas segundo a sua natureza. Feito isso, torna-se muito mais eficaz qualquer proposta de intervenção pedagógica.

Desse modo, o autor divide a classificação de problema de escrita em três grupos: G1A - Escrita pré-alfabética; G1B - Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado; G1C - Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons; G2A - Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas; G2B - Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons; G2C - Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz; G2D - Violação de formas dicionarizadas; G3A - Violação na escrita de seqüências de palavras.

Ao apresentar uma classificação que propicia a separação dos problemas de escrita de acordo com a sua natureza, o autor viabiliza uma intervenção pedagógica profícua. Portanto, para o sucesso na aprendizagem da escrita, deve-se ter uma ideia de como um aprendiz se comporta ao aprender, para que sejam aplicados métodos e técnicas de ensino que correspondam à capacidade mental que devem desenvolver.

Os estudos comentados neste trabalho, por mostrarem uma visão dinâmica e produtiva do ensino da língua, ratificam a postura linguística que adotamos para a aplicação da proposta interventiva. Valorizamos, assim, a reflexão, a interação e o conhecimento prévio do aluno para impulsionarmos o processo de ensino e aprendizagem da escrita. Devido a isso, as atividades interventivas visaram a minimizar os “erros” dos alunos do 6º Ano, sendo elaboradas pela abordagem metodológica de andaimagem. Acreditamos que a aquisição da escrita acontece ao longo da vida do aprendiz, conforme a sua necessidade e condição de assimilação.

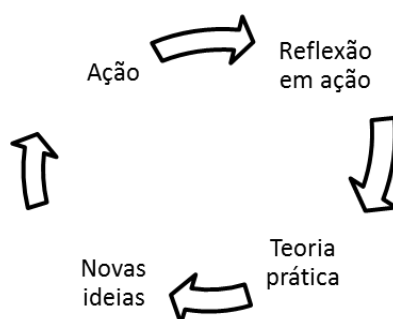
2.4 Teoria da metodologia

Construir o conhecimento é algo que exige tempo e sistematização. Afinal, práticas resistem a inovações, pois estas trazem em si saberes que atendem ou atenderam a uma realidade. Para que as mudanças possam ocorrer, é necessária uma pesquisa que confronte a realidade empírica com práticas consagradas objetivando uma nova postura. Mais do que isso:

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2002, p.17).

Partindo do fato de que somos professores e não nos consideramos apenas como transmissores de conhecimentos produzidos por pesquisadores, a proposta é investigar o nosso próprio trabalho pedagógico, visando, conforme Ricardo (2008, p. 46), a “refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências”. A nossa pesquisa é qualitativa, paradigma interpretativista⁴, cujo objetivo consiste em observar o mundo da nossa sala de aula, levando em conta as práticas sociais e seus significados. Além disso, procura compreender e interpretar fenômenos sociais em um determinado contexto. Há uma relação entre a reflexão e a ação do professor: a reflexão/ação nos direciona ao estudo da teoria/prática, que nos leva a elaborar e desenvolver novas ideias e, em conjunto com os alunos, agir. O esquema a seguir ilustra bem isso:

Figura 2 – Relação entre a reflexão e a ação do professor-pesquisador.



Fonte: Ricardo, Oliveira (2013, p. 48).

⁴Sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros (RICARDO, 1998, p. 33).

Baseada nisso, Ricardo (2008, p. 32) afirma que, com essa proposta metodológica, o professor

consegue associar o trabalho de pesquisador a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme já apresentado na “Introdução” deste texto, o objetivo da nossa pesquisa é realizar uma análise e descrição geral dos “erros” ortográficos mais recorrentes na escrita dos alunos do 6º Ano na Escola Estadual Irmã Raimunda Marques – Curvelo/MG. Os “erros” identificados em textos dos nossos informantes já deveriam ser solucionados no Ensino Fundamental I, mas ainda persistem com recorrência significativa em textos produzidos pelos alunos do Ensino Fundamental II. Por ser uma escola situada em um bairro classificado como periferia e que recebe alunos provenientes de classes menos favorecidas, a nossa tarefa é descobrir como esse padrão de organização social, cultural e local relaciona-se com as atividades desses informantes quando eles escolhem como irão conduzir sua ação social. Conforme Erickson (1990), citado por Ricardo (2008, p. 42), “é tarefa da pesquisa qualitativa da sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. É esse o nosso desafio nesta pesquisa.

A opção por esse tipo de pesquisa deve-se ao fato de determinar a orientação que seguimos em nosso processo investigativo: selecionar conceitos, elaborar hipóteses, técnicas, dados adequados, refletir, relacionar e tomar decisões oportunas. A partir desses procedimentos, os objetivos deste trabalho puderam ser mais facilmente atingidos. Nessa proposta, estão intrínsecos os ideais democráticos da educação por permitir a participação interativa e cooperativa entre os sujeitos e destes com o pesquisador, visando à construção do conhecimento do discente. Ou seja, nesta pesquisa, pretendemos não nos limitar a investigações teóricas, acadêmicas, mas intencionamos viabilizar a participação das pessoas implicadas no processo, pois queremos ouvi-las para construirmos juntos os resultados.

Após caracterização e análise dos “erros” em produções escrita dos nossos alunos e com base em teorias relacionadas à temática, desenvolvemos uma proposta didática que visasse à minimização de dificuldades ortográficas recorrentes. Para isso, pretendemos trabalhar as estratégias de andaimes. Discutir esse termo aponta para uma pedagogia

culturalmente sensível, que, segundo Ricardo (2005, p. 201), contempla: “a concessão da palavra aos alunos, que mantêm o piso conversacional, como falantes primários, durante uma grande parte do tempo da aula; o fornecimento de modelos em norma padrão como estratégia de correção e os processos de ajuda”. Esses processos, segundo a autora, com base em Cazden (1988), são denominados andaimagem (ou *scaffolding*), para cuja compreensão é importante discutir que há uma diferença entre “expansão da contribuição do aluno” e a “correção” dele, apontando que a primeira é positiva, relacionando-se à construção de andaimes, “termo metafórico que significa a ajuda que, numa dupla, o parceiro mais capaz, que pode ser o professor ou um aluno, pode dar ao outro parceiro”, de acordo com Ricardo (2005, p. 201). Em outras palavras, se refere à “assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz” (RICARDO, OLIVEIRA, 2013, p. 44).

Segundo Ricardo (2005, p. 202), as interações com andaimagem “podem ocorrer sempre que, num par, um membro é mais competente que outro e de fato ocorrem que quase todos os ambientes em que se realiza a socialização das crianças”. Tal estratégia é muito empregada em discursos entre professor e alunos em sala de aula. Através de um diálogo interativo, o professor vai ajudando o aluno no processo de ensino e aprendizagem na (re)construção de conceitos tanto na dimensão cognitiva quanto na dimensão formal. Para a autora, a andaimagem

associa a reconceptualização ao turno de fala do professor reservado à avaliação, mas alerta para o fato de que esse turno deve ser apenas um veredito sobre a correção ou a incorreção da contribuição do aluno. Antes, é uma oportunidade de induzi-lo a novas formas de pensar, de analisar, de categorizar (RICARDO, 2008, p. 44-45).

Ao desenvolverem um trabalho de andaime, ou *andaimagem*, locutor e interlocutor interagem na construção do conhecimento. Nesse diálogo, o aprendiz tem a oportunidade de formular e reformular hipóteses de forma cooperativa e mediadora.

De acordo com Ricardo e Pereira (2006), tradicionalmente, é empregada a estratégia de andaimagem nas salas de aulas, pois, nos eventos de falas entre professores e alunos, há constantes diálogos interacionais nos quais o professor fala com seu aluno para explicar sobre qualquer tema do dia, escuta a resposta do discente, avalia e dá o retorno reelaborado.

Esse procedimento usado pela abordagem da análise do discurso é conhecido como o modelo tripartite: IRA (iniciação – resposta – avaliação), proposto por Sinclair e

Coulthard (1975), conforme Ricardo (2008). Nele, o docente inicia o turno problematizando o tema a ser levado à discussão, expressa-o verbalmente, aguarda a resposta do aluno e o auxilia, se necessário (esse auxílio pode ser oral, ou através de gestos, recursos visuais etc.). Quando o aprendiz responde, o mediador novamente avalia, e assim sucessivamente. Um bom relacionamento entre os envolvidos na estratégia da andaimagem é fundamental para o sucesso desse procedimento, já que eles terão que se ratificar mutuamente nessa interação cooperativa.

Ao empregar essa estratégia em sala de aula, o professor faz a pergunta ao aluno, ajudando-o na elaboração de sua resposta, de forma que aconteça uma interação audível e visível, de ambas as partes, e a partir da resposta desse aluno, o docente reelabora seu raciocínio, baseado na resposta do aluno, de forma a conduzir o aprendiz a reconceptualizar a sua ideia ou conceito inicial, segundo Ricardo e Souza (2006).

É importante que se procure reproduzir na escola aspectos da cultura do contexto no qual alunos e escola estão inseridos, como cantigas, jogos, charadas, palavras e frases do universo cultural dos aprendizes, elaboração de cartas ou bilhetes contextualizados em situações reais e o hábito de consulta a dicionários e enciclopédias a fim de favorecer a ampliação do vocabulário e o domínio da ortografia.

A pesquisa foi qualitativa por ser indutiva, pois, como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário à família dos alunos. Também foram feitas consultas a fichas de dados escolares com a finalidade de identificar o perfil socioeconômico e cultural da turma pesquisada.

Salientamos que, para o sucesso deste trabalho, foi imprescindível o relacionamento afetivo de dialogismo-interativo entre professor-aluno. O processo de ensino e aprendizagem poderá desenvolver-se satisfatoriamente se na sala de aula houver relacionamento harmônico entre todos os envolvidos. Isso facilitará o empenho, o interesse, a interação e a cooperação nos momentos de explicação de conteúdos e de resolução de atividades. Muitas vezes, é no contato com o outro, no compartilhamento de conhecimentos, que se encontra o segredo da aprendizagem.

Na próxima seção, tratamos dos procedimentos metodológicos da nossa pesquisa: coleta dos dados, categorização, análise e procedimentos da proposta de intervenção.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O processo de ensino e aprendizagem da ortografia exige, além do domínio e sistematização de vários conhecimentos linguísticos, uma postura de respeito com as variações linguísticas, o que possibilitará um posicionamento ativo do mediador no processo. Contudo, sabemos que não será fácil, visto que se instalou a dúvida de como ensinar a ortografia, isso, talvez, devido ao fato de que, segundo Morais (2010), no Brasil tem vigorado, nos meios educacionais progressistas, uma postura de omissão e de preconceito em relação ao ensino da ortografia. Conforme o autor,

o ensino da ortografia não evoluiu, quando comparado a outros aspectos do ensino da língua portuguesa. Se no caso da leitura e da produção de textos assistimos a várias transformações na atuação dos professores com os alunos em sala de aula, na tentativa de desenvolver situações realmente significativas de compreensão e composição textuais, acredito que o mesmo não pode ser dito em relação à ortografia (MORAIS, 2010, p. 61).

Por certo, prepondera ainda no meio escolar a ideia de se trabalhar a ortografia como objeto avaliativo e não de ensino. Com isso, os docentes deixam de promover momentos de estudos sistemáticos da ortografia, seguindo com um ensino mecanicista e repetitivo que esconde um procedimento do professor perante os “erros” do aluno, de acordo com Morais (2010). Um proceder que precisa mudar, já que “um (a) profissional da educação em língua materna não pode compartilhar das mesmas ideologias arcaicas e preconceituosas sobre a língua que circulam no senso comum, se de fato quiser se engajar numa prática docente libertadora e democratizadora” (BAGNO, 2009, p. 85).

Certamente, os “erros” dos discentes precisam deixar de ser vistos “como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola como fora dela” (MORAIS, 2010, p. 26), para que o professor se assuma como agente promotor de situações que irão permitir essa aprendizagem. Afinal, o docente precisa saber, conforme Morais (2010, p. 31), que “adotar uma postura espontaneísta com relação ao ensino e aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprenderiam a escrever certo ‘naturalmente’, através do contato com livros e outros materiais escritos” não é o suficiente para a aquisição de uma escrita ortográfica.

Logo, o procedimento do professor é significativo nesse processo. Não podemos ignorar que muitos discentes chegam à escola com um conhecimento de mundo e falando a variedade de sua comunidade de origem, e que a escola precisa oferecer-lhe condições para apropriar-se da variedade de prestígio valorizando, também, esse repertório linguístico

prévio para a “construção de relações sociais permeadas pela linguagem cada vez mais democrática e não discriminadora” (BAGNO, 2009, p. 8). Desde os anos iniciais, o aprendiz da Língua Portuguesa precisa desenvolver-se, gradativamente, no respeito às diversidades dialetais e no conhecimento sobre as ideologias sociais que estão implícitas nesses dialetos para que jamais se sinta diminuído linguisticamente durante o processo de apropriação da língua escrita (BRASIL, 1997).

Conforme Morais (2010, p. 134), quando um professor ajuda o seu aluno a assimilar as regras ortográficas “como objeto de conhecimento, como uma faceta da língua que ele pode desvelar a partir da reflexão, estamos contribuindo para democratizar o acesso ao mundo da escrita”. Esses conhecimentos ajudarão o discente, independentemente de condição social, econômica ou cultural a se comunicar melhor, a vencer as discriminações e a ampliar o seu entendimento na interação com a linguagem escrita, especialmente com as palavras.

Portanto, é escrevendo sem excessos de censura, que o aluno irá, gradativamente, se apropriando da escrita. Sentindo-se respeitado no seu espaço de aprendiz, poderá motivar-se a tentar entender as hipóteses que formulou na sua escrita. Essa coragem para formular hipóteses exige que o aprendiz sinta-se seguro para “errar” ou “acertar”. O discente se arriscará se souber que esse é o caminho da aprendizagem. Através dessas hipóteses, percebe-se como o discente raciocinou para escrever, possibilitando uma orientação positiva. E, aos poucos, ele perceberá que a escrita não representa fielmente a fala e que a ortografia é a escrita convencional das palavras. Ao ir relacionando fala e escrita, o discente constatará que a língua escrita tem regras que precisam ser assimiladas para que se alcance um bom desempenho nela.

Diante disso, esta pesquisa baseou-se no entendimento da importância de um trabalho mediador no processo de apropriação da escrita alfabético-ortográfica. É inquestionável o valor do diagnóstico de produção escrita dos discentes para a elaboração de uma taxonomia dos “erros” dos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental visando à construção de uma proposta interventiva. Assim, este estudo foi realizado em seis etapas: 1) realização do diagnóstico da escrita da turma selecionada; 2) classificação dos “erros” dos aprendizes; 3) aplicação de um questionário de investigação que permitiu traçar o perfil dos alunos; 4) construção da fundamentação teórica; 5) elaboração e aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica; e 6) análise dos resultados da intervenção na escrita dos alunos.

A primeira etapa da pesquisa foi a realização do diagnóstico para verificar as dificuldades da turma pesquisada. Aplicamos uma produção de texto em que propusemos à turma a produção de um bilhete. Para alcançarmos o objetivo, fomos ao quadro negro, relembramos coletivamente a estrutura do bilhete, que foi construída no quadro e copiada pelos discentes. A seguir, escrevemos, junto com a turma, um bilhete. Logo após, foi entregue um texto xerocado ‘O bilhete do amor’, de Elias José, e por fim, foi apresentada a proposta para a escrita do bilhete diagnóstico.

O levantamento durou dois horários de 50 minutos. O segundo levantamento dos “erros” dos alunos foi a adaptação que fizemos do texto “Água: consumo consciente”, de Leonardo Boff. A duração desse levantamento foi de dois horários de 50 minutos. Durante a aplicação dessa atividade, ditávamos o texto, repetindo até quatro vezes, os discentes reclamavam que era difícil executar a tarefa determinada e argumentavam que não queriam ou precisavam escrever. Constatou-se que os alunos reticentes à tarefa solicitada são justamente os que raramente aceitam ler qualquer trecho em sala de aula, pois têm grandes dificuldades também na leitura.

Na segunda etapa, classificamos os “erros” dos alunos baseados na taxonomia elaborada por Cagliari (2010). Fizemos os levantamentos de cada produção escrita dos discentes, depois, uma categorização dos “erros” da turma e, em seguida, elaboramos um quadro apresentado a quantidade de “erros” e as porcentagens gerais.

Na terceira etapa, construímos um questionário com o objetivo de traçar o perfil dos alunos. O questionário, composto de 26 questões, foi aplicado na escola pela própria pesquisadora. Essa etapa foi realizada individualmente, em sala de aula, e o tempo utilizado pelos sujeitos de pesquisa para o preenchimento do questionário foi de 20 a 30 minutos. Fomos lendo e explicando as questões para os discentes. Esperávamos, com as respostas, identificar alguma informação que pudesse servir de auxílio para a proposta de intervenção.

A quarta etapa visou a mostrar o caminho percorrido no processo de investigação do tema, no sentido de verificar os estudos realizados sobre “erros” recorrentes em escrita dos alunos do Ensino Fundamental. Para isso, utilizamos a análise de fontes bibliográficas, levantamentos de dados de alguns autores, acervos e sites educacionais especializados. Nesse ponto, traçamos a estratégia utilizada na pesquisa, que é a de andaimagem (RICARDO e PEREIRA, 2006; 2010), que pretende estimular os alunos a pensarem sobre os seus desvios dialogicamente na aquisição da ortografia. Segundo Ricardo (2010, p. 26),

a compreensão do conceito de andaime compartilha pelo menos dois pressupostos. Primeiro: a linguagem, e conseqüentemente a interação entre pessoas, são consideradas fundamentais no processo de aprendizagem; e, segundo: as ações humanas, incluindo-se aí a linguagem, constituem esforços construídos de forma cooperativa e conjunta pelos interagentes.

Portanto, a abordagem foi de andaime por acreditarmos que um trabalho pedagógico profícuo se faz no coletivo, ou seja, com a participação das partes interessadas. A andaimagem, conhecida como iniciação – resposta – avaliação (IRA), permite que o docente introduza uma pergunta/problema aos discentes e, a partir da(s) resposta(s), o professor faz uma avaliação e, se necessário, o processo irá se repetir até que o objetivo do mediador, a aprendizagem, seja atingido. Essa interação poderá levar o aprendiz a novos posicionamentos e conclusões inesperadas, mas lógicas. Afinal, conforme Ricardo, Pereira (2006), “[...]a linguagem, e conseqüentemente a interação entre pessoas, são consideradas fundamentais no processo de aprendizagem”.

Na quinta etapa, elaboramos uma proposta pedagógica com atividades que estão em consonância com as dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções escritas, que foram recolhidas e analisadas. Essa proposta seguiu as orientações apresentadas na fundamentação teórica. Usamos como recursos cópias xerografadas, multimídia, quadro e cartolina, folhas de ofício A4, quadro da sala de aula, folhas em EVA, câmera fotográfica e vídeo.

Na sexta etapa, relatamos os resultados obtidos após termos trabalhado a proposta interventiva e apresentamos as nossas conclusões.

3.1 Contexto da pesquisa

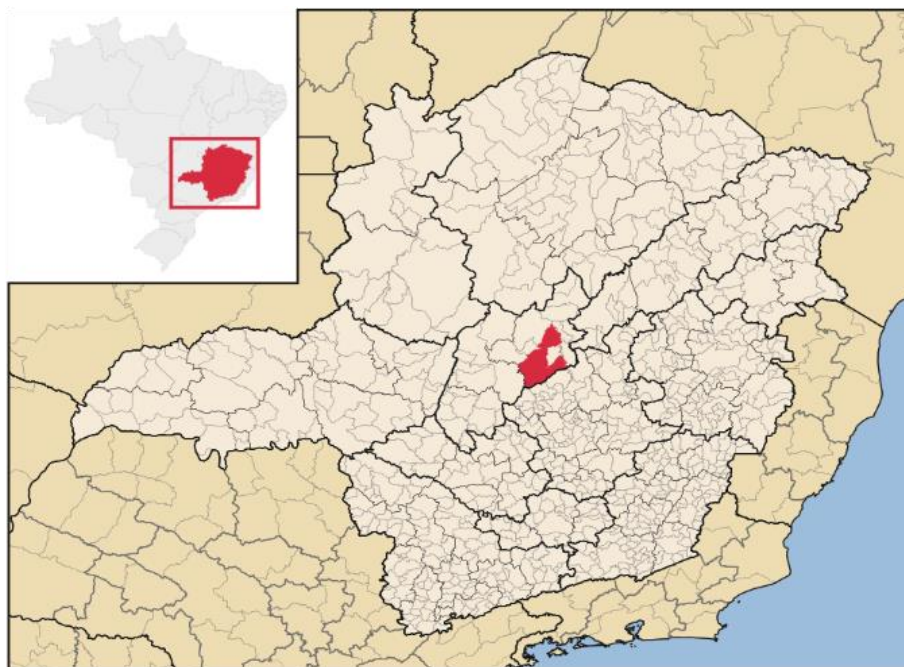
A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Irmã Raimunda Marques, criada pelo decreto nº 17.922, de 25 de maio de 1976. O nome dado à escola é uma deferência à freira e educadora da “Congregação Clarissa Franciscana Missionária do Santíssimo Sacramento”, nascida aos 10 de março de 1921, em Curvelo, pelos trabalhos prestados àquela comunidade.

A escola localiza-se no município de Curvelo, cuja população estimada em 2015 era de 78.900 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE⁵). A cidade encontra-se situada na mesorregião central de Minas Gerais, com uma área de

⁵ <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 24 de agosto de 2015.

3.306,1 km², distante aproximadamente 170 km da capital mineira, conforme se pode visualizar na Figura 3:

Figura 3 – Localização de Curvelo no estado de Minas Gerais



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Curvelo>. Acesso em: 17 de jan. de 2016.

O município de Curvelo tem localização privilegiada em uma região servida por importantes sistemas rodoviários, onde se destaca a rodovia BR-040, que faz a ligação entre Brasília, Belo Horizonte e Rio de Janeiro; a BR-135 (Trajeto Rio/Bahia) e BR-259 (Acesso a Diamantina). Localizado entre as bacias dos rios São Francisco, das Velhas, Paraopeba, Cipó e Bicudo, o município é cortado por diversos ribeirões que desaguam nesses rios. Os mais importantes são Maquiné, Picão, Almas, Meleiros, Santo Antônio e Riacho Fundo.

A escola oferece o Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano). Funciona em prédio próprio, em nove salas de aulas, biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática, banheiros masculino e feminino, com banheiro exclusivo para cadeirante, cantina, refeitório, depósitos de material de limpeza e gêneros alimentícios, quadra coberta, sala de professores, secretaria, sala de direção e área para cultivo de horta.

A instituição localiza-se na Avenida Esperança – 540 – Bairro Esperança - Curvelo/MG. De acordo com documentos da escola pesquisada, na comunidade prevalece um nível socioeconômico baixo, sendo que a maioria dos alunos está cadastrada nos

programas sociais do governo, com destaque para o Programa Federal Bolsa Família. A escola recebe alunos dos seguintes bairros periféricos: Esperança, Cidade Nova, Residencial Campestre, Nova Vista e alguns alunos da zona rural de Curvelo.

A escola oferece educação na modalidade regular e propõe aos concluintes do Ensino Fundamental consolidação das habilidades e competências para que possam ser cidadãos competentes e responsáveis para prosseguir os estudos. O planejamento de ensino da instituição fundamenta-se na organização do processo de trabalho a ser desenvolvido no ano letivo em curso, em cada turma e em cada disciplina específica. Considera o material elaborado pela equipe da Superintendência Regional de Ensino de Curvelo para as turmas dos anos iniciais e para os anos finais do Ensino Fundamental, o PIP (Plano de Intervenção Pedagógica), que consiste na elaboração de várias atividades com os descritores. A elaboração do plano de aula é competência do professor responsável pela disciplina com a equipe pedagógica da escola, tendo em vista que, dessa forma, o docente conhece as suas turmas.

Para a elaboração do plano de ensino, o professor precisa conhecer as características de cada aluno (o que aprendeu e o que não consolidou) de cada turma, os conteúdos específicos, o nível de rendimento esperado dos alunos, as diretrizes e orientações curriculares emitidas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, o Projeto Político Pedagógico da Escola. Para alcançar esse objetivo, os professores, além de contar com os registros da vida escolar do aluno, aplicam, a cada início de semestre, avaliações diagnósticas com o intuito de conhecer melhor as dificuldades dos alunos.

A referida instituição também elabora o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) a partir dos resultados das avaliações diagnósticas regulares internas e de avaliações externas como o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), devendo ser coerente com o Projeto Político Pedagógico da Escola. Esse é um instrumento fundamental para garantir melhor aprendizagem dos alunos e o cumprimento das metas desse estabelecimento de ensino.

A escola sempre recorre ao Boletim do PROEB com uma análise pormenorizada a fim de reelaborar o Plano de Intervenção Pedagógica com o uso dos seguintes recursos: atendimento aos alunos em turmas do Projeto de Tempo Integral, laboratório de aprendizagem, divisão por turma temporária por conteúdo quando se faz necessário, divisão por turma temporária contemplando os níveis de dificuldades, atendimento a pequenos grupos de alunos de forma sistematizada, utilização da biblioteca como espaço dinâmico de leitura.

A prática pedagógica tem mostrado a necessidade de se implementar projetos que trabalhem a leitura e a escrita com alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, uma vez que é crescente o número de discentes oriundos das séries anteriores com defasagem na leitura e na escrita. Vale destacar que os discentes ingressam nessa escola no 6º Ano, procedentes da rede municipal, já que os anos iniciais foram municipalizados. Neste trabalho, focalizamos os “erros” mais recorrentes na escrita desses discentes.

Alguns pesquisadores como Rocha Lima (2011), Bechara (2009, 2010) e Cunha e Cintra (2009), conforme mostrado no capítulo teórico, defendem que não existe desvio da norma culta, mas, sim, “erros de grafia” que precisam ser corrigidos. Já outros, como Cagliari (1986, 2005, 2008, 2010), Bagno (2014) e Castilho (2014), defendem que os “erros” são desvios muitas vezes oriundos da comunidade linguística do discente, indicando uma influência da fala na escrita ou as hipóteses que os alunos elaboram ao escrever. São as diferenças dialetais da oralidade que influenciam a escrita. O aprendiz da língua escreve conforme fala. Quando pronuncia “Ele comi”, escreverá com ‘i’, pois é o que ele ouve. Com a apropriação do sistema de escrita, passará a escrever de acordo com as exigências da língua em estudo “Ele come”. Neste trabalho, defendemos que os desvios são “erros” decorrentes da comunidade linguística do aprendiz e da falta de um trabalho sistemático com as convenções ortográficas, de acordo com Cagliari (2008).

Vale ressaltar que, ao desenvolver esse tema, trabalhamos com o letramento, que vai muito além de aprender letras, sílabas, palavras simples e pequenas frases. Foi preciso desenvolver atividades sistemáticas com o texto. Ao se priorizar as atividades com textos, podemos ensinar como as letras se combinam com os sons, as formas dessas letras, como as palavras se organizam, contextualização das palavras, como os textos funcionam, sua utilidade e função social.

Portanto, para escrever é preciso dominar o código escrito, as ferramentas básicas do escrever e ter, em consonância a esses elementos, o texto por base. É recomendável trabalhar com os discentes textos diversos e motivadores, que façam parte da realidade deles. Assim, com esforço e dedicação progressivos, muita escrita e leitura, o aluno aprenderá tanto as habilidades necessárias à aquisição da competência da escrita quanto os usos sociais da escrita, isto é, o letramento, tão necessário à sua vida em sociedade.

3.2 Perfil dos alunos

Participaram da pesquisa os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Irmã Raimunda Marques, sendo que, no dia treze de dezembro de dois mil e quinze, vinte e oito discentes responderam a um questionário estruturado para levantar os dados que apresentamos a seguir. A maioria desses alunos participa do Projeto de Educação Integral, o qual atende, predominantemente, crianças de nível socioeconômico baixo, que não têm o acompanhamento da sua vida escolar pelos pais ou responsáveis. Esses aprendizes apresentam dificuldades na leitura e na produção escrita e muito desinteresse pelo conteúdo ministrado na escola. Gostam do ambiente escolar, mas não gostam de estudar e preferem atividades lúdicas.

Em relação à faixa etária dos alunos, 13 estão faixa compatível com a série em que se encontram (11 anos), 09 têm 12 anos, 5 têm 13 anos e 1 14 anos. Portanto, os estudantes têm no mínimo cinco anos de escolarização, de trabalho contínuo com a apropriação da escrita. A partir dos onze anos, eles deveriam estar aprimorando a sua escrita, já que a alfabetização é até o quinto ano.

Quanto à participação no Programa Bolsa Família, há um número significativo de famílias dos entrevistados que recebem esse benefício: 54%, o que mostra que é grande o número de alunos que vêm de famílias que se encontram em situação de pobreza e/ou extrema pobreza. Um dos objetivos desse programa é a permanência do aluno na escola, porém, se cruzarmos esse dado com os “erros” encontrados nas produções escritas dos alunos, concluiremos que a permanência desses discentes na escola não significa aprendizagem da escrita que poderia possibilitar sua ascensão social.

Com relação à residência dos alunos, os dados obtidos mostram que 75,86% dos alunos residem com os pais, o que demonstra que essa proximidade não tem contribuído para a aprendizagem dos alunos, apontando para uma maior participação dos responsáveis no processo de ensino e aprendizagem dos filhos.

Acerca da frequência de estudo, os alunos mostraram o gosto e o tempo dedicado ao estudo. Os resultados apontam que 41,38% estudam em casa, 55,17% não estudam todos os dias, mas 55,17% afirmaram que gostam de estudar. Os discentes parecem considerar estudo apenas o período que permanecem na escola. Também indicam que não contam com o apoio familiar para a sua formação escolar. Isso denota pouca perspectiva de um futuro promissor.

No tocante à relação do aluno com a leitura, 43% dos informantes disseram que gostam de ler. Esse índice parece se relacionar à alta porcentagem de “erros” encontrados em suas produções escritas diagnósticas, uma vez que um dos pré-requisitos para o aluno escrever bem é a leitura.

Medimos, também, a opinião dos alunos em relação à aprendizagem. O resultado revelou que o número de informantes que alegaram ter dificuldade de aprendizagem, 58%, está de acordo com o levantamento dos “erros” apresentados no diagnóstico, mas, quando informam que 58% gostam de fazer avaliações, é incoerente se considerarmos que as avaliações supõem notas por acertos. Esse resultado merece investigação futura.

Verificamos, ainda, que 90% dos informantes gostam da turma pesquisada, o que indica que se for proposto um trabalho coletivo poderá ser aceito, visto que a turma tem bom entrosamento. Então, perguntamos sobre o relacionamento com os colegas e o resultado mostrado foi que 72,41% afirmaram que gostam de ajudar os colegas com dificuldades de aprendizagem, 68,96% preferem ter ajuda para resolverem suas atividades, e apenas 3,4% afirmaram que suas ideias nunca são aceitas pelos colegas. A estatística revela que teremos um ambiente propício para uma intervenção interativa e cooperativa entre os discentes.

Em relação aos pais/responsáveis, as respostas obtidas apresentaram que 44,82% deles têm pais/responsáveis que trabalham fora de suas residências, e 38,48% trabalham em seus domicílios. Quando cruzamos esses dados com os relativos ao ‘estudo’, observamos que 41% não estudam em casa e 55,17% não estudam todos os dias, mesmo com os pais presentes em seus lares, percebemos que os pais não influenciam muito nos estudos dos filhos.

Sobre a profissão dos pais ou responsáveis, os resultados mostram que exercem, em sua maioria, profissões menos valorizadas socialmente, o que nos leva a inferir que as famílias desses alunos são de classe menos favorecida economicamente. A maioria dos pais e/ou responsáveis (45,6%) é lavrador, mecânico e motorista; os demais estão nas profissões de doméstica, costureira, operário, carregador, enfermeiro, pedreiro e balconista (53,2%). Conseqüentemente, devemos incentivar nossos alunos ao desenvolvimento da leitura e da escrita, o que aponta para a importância de se desenvolver proposta pedagógica que possa representar eventos de letramento em direção às práticas sociais mais valorizadas e, com isso, o contato com gêneros discursivos da cultura letrada mais valorizada socialmente.

3.3 Coleta dos dados: identificação, seleção e caracterização dos dados

A realidade da escrita da turma escolhida para a pesquisa foi verificada através da coleta de dados, que teve início no primeiro semestre de 2015, no dia 4 de maio e no dia 04 de agosto, com uma produção de texto escrito. Foi aplicada, na escola pesquisada, uma atividade diagnóstica referente à prática de leitura e escrita com os objetivos de oferecer ao aluno condições para desenvolver a expressão escrita, reconhecer os elementos de um bilhete e produzir um bilhete para verificar como eles operam a escrita direcionada. Selecionamos o bilhete por constituir uma forma de comunicação escrita simples, espontânea e breve. Além disso, acreditamos que seja a forma de correspondência mais usual na sala de aula da turma pesquisada. Por esse motivo, pôde constituir uma excelente estratégia para o desenvolvimento da escrita.

Depois de uma revisão do bilhete com modelos xerografados, produzimos no quadro da sala de aula um bilhete coletivo e, logo após, alguns alunos construíram oralmente bilhetes. A seguir, foi dada a atividade diagnóstica que ao final recolhemos para verificarmos a escrita e classificarmos os “erros”. As estratégias utilizadas foram: leitura silenciosa e oral do texto “O bilhete do amor”, de Elias José (2011), análise dos elementos linguísticos presentes no gênero e, a partir do exemplo apresentado, foram propostas aos alunos as atividades de escrita de bilhetes.

Solicitamos dos estudantes que produzissem bilhetes sobre certas circunstâncias: 1ª opção – pedir a um colega um DVD, uma bola, um livro ou outro objeto; 2ª opção – você vai à casa de um colega de grupo fazer um trabalho e, ao não encontrar o colega, resolve deixar um bilhete; 3ª opção – após combinar um encontro em sua casa com alguém, apareceu um imprevisto. A partir desses bilhetes, foi feita uma taxonomia dos “erros” mais frequentes nas produções escritas dos alunos da turma pesquisada.

A atividade segue reproduzida, tal como foi aplicada, nas Figuras 4, 5 e 6.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA I

Figura 4 – Atividade sobre bilhete⁶ – Parte 1

Bilhete

ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

O bilhete é uma forma de comunicação da língua escrita, bastante simples e breve.

Há no bilhete três elementos básicos:

- 1º) o nome da pessoa a quem se envia: **destinatário**;
- 2º) a mensagem transmitida: **assunto**;
- 3º) o nome da pessoa que escreve o bilhete: **remetente**.

Observação: O nome do remetente pode vir antecedido de expressões carinhosas de despedida: **um beijo, um abraço, teu...** Pode-se também acrescentar embaixo do nome do remetente a data e o horário em que o bilhete foi escrito.

Veja este bilhete:

Pitu, Quero levar um papo com você. Que tal amanhã, às duas e quinze na praquinha?
Be amo. Um beijo Marina
5/10

O bilhete contém os seguintes elementos:

1. Nome do destinatário
2. Assunto
3. Despedida
4. Assinatura do remetente
5. Data

Fonte: Sargentim (1995, p. 4).

⁶ Sargentim Hermínio G. Atividades de comunicação em Língua Portuguesa. São Paulo: IBEP, 1995.

Figura 5 – Atividade sobre bilhete – Parte 2

TEXTO

O bilhete do amor

Logo que colocou os objetos embaixo da carteira, Pitu encontrou o bilhete. Leu, ficou vermelho, colocou no bolso, não mostrou pra ninguém. De vez em quando, mordida-lhe uma curiosidade grande, uma vontade de reler pra ter certeza. Era uma revelação que ele não estava esperando.

Não podia dizer que estivesse achando ruim, pelo contrário... Ele estava com vontade de olhar pra trás, para as últimas carteiras, e procurar uma resposta com o olhar. Era um tímido e não se encorajava. A professora explicava num mapa as regiões do Brasil e ele viajava em rumo diferente.

Ainda bem que ela não estava olhando pra ele, nem fazendo perguntas, só estava expondo a matéria. Na hora da verificação, acabaria saindo-se mal. Não gostava de ignorar as coisas perguntadas. Só não se saía muito bem quando se tratava de fazer contas de números fracionários. A professora mesma dizia-lhe que em Português e matéria de leitura e entendimento ele se saía bem; em poesias românticas, em música sentimental. Estava meio perdido nos pensamentos confusos. O bilhete queimando no bolso. Uma vontade de relê-lo, palavra por palavra. Interessante, não era um bilhete bem escrito, tinha até erro de Português – por que a curiosidade? Só ele sabia dele, não foi como no dia do correio-elegante, pai, mãe e seu Francisco do armazém querendo saber, dando palpites. Agora, tinha um bilhete e era diferente. Tinha um bilhete que trazia uma declaração de amor e uma assinatura. Trazia mais: trazia um convite para um bate-papo na praça, às duas horas, se ele quisesse namorar de verdade.

Marina era bonitinha, ele queria. Faltava-lhe jeito de dizer, tinha que escrever um bilhetezinho respondendo, era mais fácil. No intervalo, escreveu o bilhete, fechado no banheiro.

Quando ela chegou, a resposta a esperava na carteira. Quase no fim da aula, ele criou força e olhou pra trás. Marina sorria, confirmando. Ele sorria também. Diversas vezes, ele olhou pra trás e a encontrou olhando. Trocaram sorrisos e olhares. Os dois estavam vivendo uma ternura primeira e não sabiam escondê-la mais. Tanto assim que a professora pediu que ele virasse pra frente, observasse o que ela estava pedindo pra pesquisa do fim de semana. Naquele fim de semana, ele iria pesquisar alguma coisa nova que não tinha experimentado, como alguns outros de sua idade e turma.

Elias José, *As cortiças de Pitu*

Figura 6 – Atividade sobre bilhete – Parte 3

PROPOSTA DE REDAÇÃO

- No texto “O bilhete do amor”, Marina envia um bilhete a Pitu e este responde. Vamos fazer o seguinte jogo: os meninos representam o papel de Pitu e respondem ao bilhete de Marina; por outro lado, as meninas representam o papel de Marina e elaboram um bilhete endereçado a Pitu. Vocês procurarão interpretar a situação apresentada no texto, imaginando, portanto, como poderiam ser os bilhetes que Pitu e Marina enviaram um para o outro.
- Redija os seguintes bilhetes:
 - Peça a um colega que lhe empreste um disco, uma bola ou um livro.
 - Você vai à casa de um seu colega de grupo fazer um trabalho, mas ele saiu. Deixe um bilhete.
 - Você combina encontrar-se com alguém em sua casa. Surge, porém, um imprevisto. Mande um bilhete.

Fonte: Sargentim (1995, p. 6).

Nessa turma de vinte e oito alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada, foram diagnosticados os seguintes “erros” nas produções escritas: pontuação, uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas, ausência do acento gráfico, transcrição da fala, modificação da estrutura segmental das palavras, uso indevido das letras, problemas sintáticos, forma morfológica diferente, juntura intervocabular e segmentação e hipercorreção.

Apresentamos a seguir a taxionomia dos “erros” e a síntese do Levantamento I, a partir de Cagliari (2010):

Tabela 1: “Erros” – Levantamento I

Tipos de erros	Número de ocorrências	Média de erros da turma em %	Código do Informante	Exemplos
Pontuação (, . / ; / ! / ? / :)	157	40,67%	4	...vaou até sua casa (.)
Uso indevido de letra maiúscula e minúscula	57	14,77%	3	Chamo <u>angela</u> para estudar
Transcrição da fala	41	10,62%	7	Quero Fala... (falar)
Ausência de acento gráfico	39	10,10%	2	...você não esta em casa (está)
Modificação da estrutura segmental das palavras	37	9,59%	2	<u>Chal</u> assinado... (Tchau) Chal (Tchau)
Uso indevido das letras	26	6,73%	5	Você pode me <u>enprestar</u> ... (emprestar)
Junção/Segmentação	12	3,11%	8	O brigado (Obrigado)
Forma morfológica diferente	12	3,11%	12	...não saia tá (está)
Hipercorreção	5	1,30%	8	...mas vc não estava lar (lá)
Total	386	100%	-	-

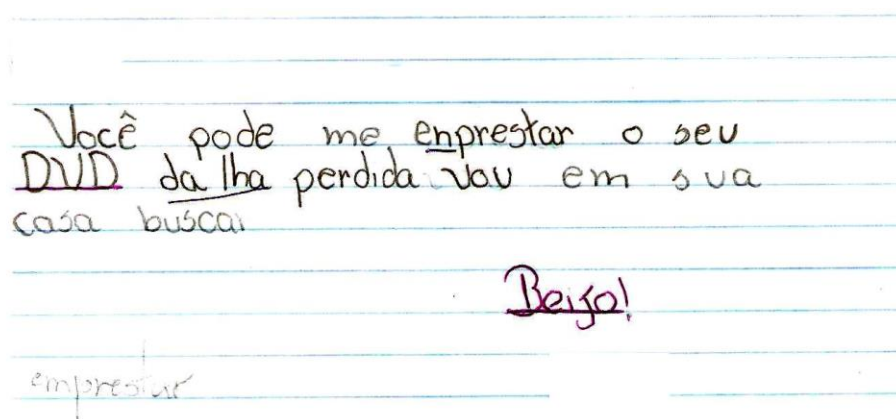
Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

A Tabela 1 mostra que a maior porcentagem de “erros” ocorreu em relação à pontuação (40,67%), em seguida vem, respectivamente, o uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas (14,77%), transcrição da fala (10,62%), ausência de acento gráfico (10,10%), modificação da estrutura segmental das palavras (9,59%), uso indevido de letras (6,73%), junção/segmentação (3,11%), forma morfológica diferente (3,11%) e hipercorreção (1,30%).

Após detalhar os fenômenos analisados nos textos dos alunos do 6º Ano, foram selecionados quatro textos para exemplificar os fenômenos linguísticos que ratificam as investigações da pesquisa.

Texto 1

No texto do Informante 4 percebemos, por exemplo, os fenômenos: troca de letras (‘enprestar’ - emprestar) e modificação da estrutura segmental das palavras, em ‘lha’ (Ilha), na omissão da letra ‘i’.



Informante 4

Versão datiloescrita do Texto 1 (Informante 4):

[...]

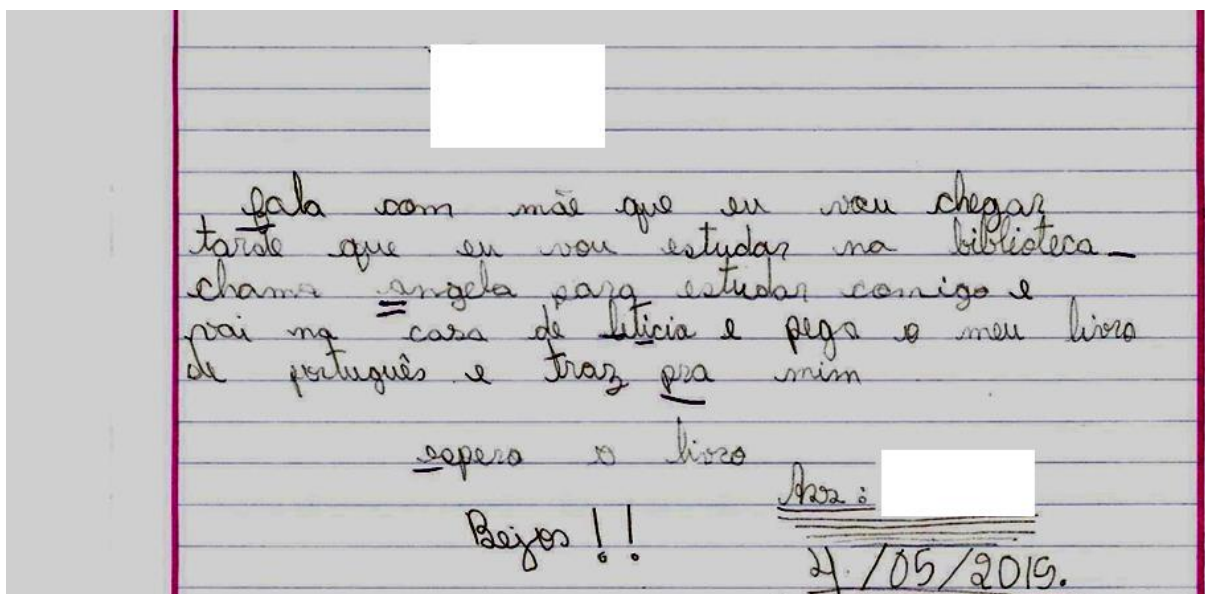
Você pode me enprestar o seu DVD da lha perdida vou em sua casa buscar

Beijo!

[...]

Texto 2

Identificamos, no texto do Informante 2, os fenômenos: uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas ('fala com' - início de frase; 'leticia' – substantivo próprio); ausência da acentuação (Chama angela... - Ângela, ...de leticia - Letícia); forma morfológica diferente ('traz pra mim' - para); e ausência da pontuação ('estudar na biblioteca' – falta de ponto final).



Informante 2

Versão datiloescrita do Texto 2 (Informante 2):

[...]

fala com mãe que eu vou chegar tarde que eu vou estudar na biblioteca _ chama angela para estudar comigo e vai na casa de leticia e pega o meu livro de português e traz pra mim

espero o livro

Ass: [...]

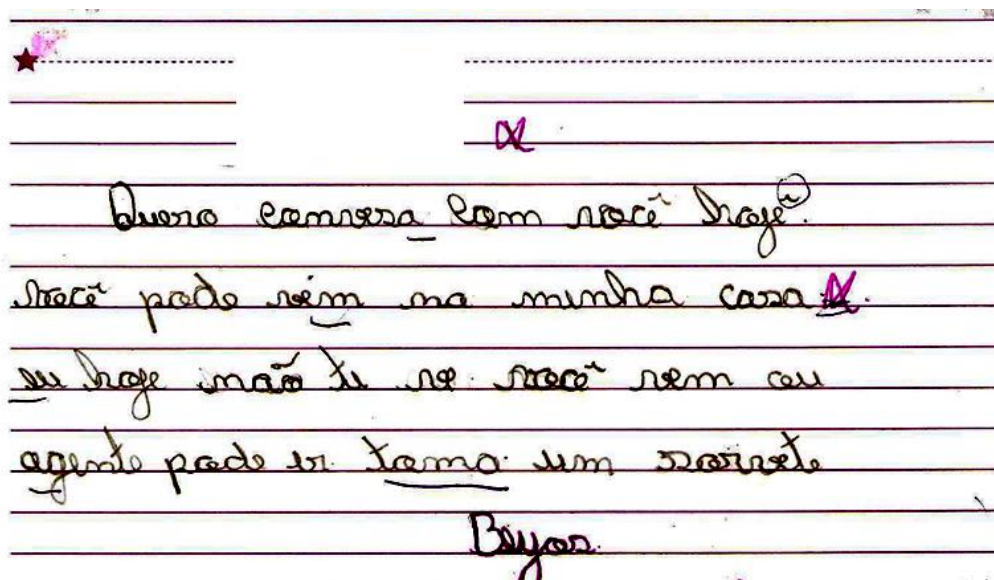
Beijos!!

4/05/2015

Texto 3

Constatamos, no texto do Informante 3, os seguintes fenômenos: transcrição da fala ('Quero conversa com você' – apagamento do 'r' em 'conversa'); uso indevido de letras

maiúsculas e minúsculas ('eu hoje' – início de frase); segmentação ('agente' – a gente); forma morfológica diferente ('pode vim' – pode vir); ausência da pontuação ('toma um sorvete' – falta de ponto-final).



Informante 3

Versão datiloescrita do Texto 3 (Informante 3):

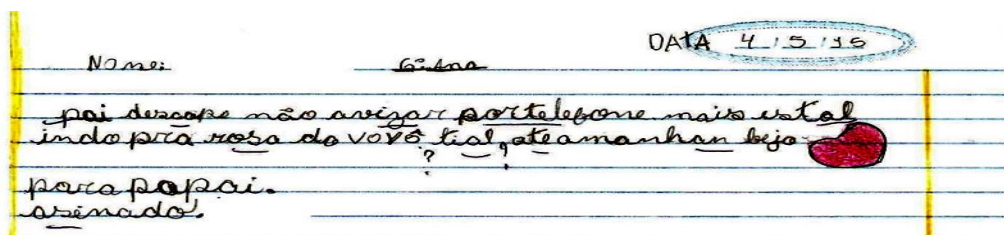
[...]

Quero conversa com você hoje. Você pode vim na minha casa. eu hoje não ti ve você vem ou agente pode ir toma um sorvete

Beijos

Texto 4

No texto, encontramos os fenômenos: uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas ('pai descope' – início de frase); modificação da estrutura segmental das palavras ('amanhan'); uso indevido das letras ('avizar – avisar'); juntura vocabular ('portefone'); hipercorreção ('estol'); transcrição da fala ('bejo').



Informante 35

Versão datiloescrita do Texto 4 (Informante 35):

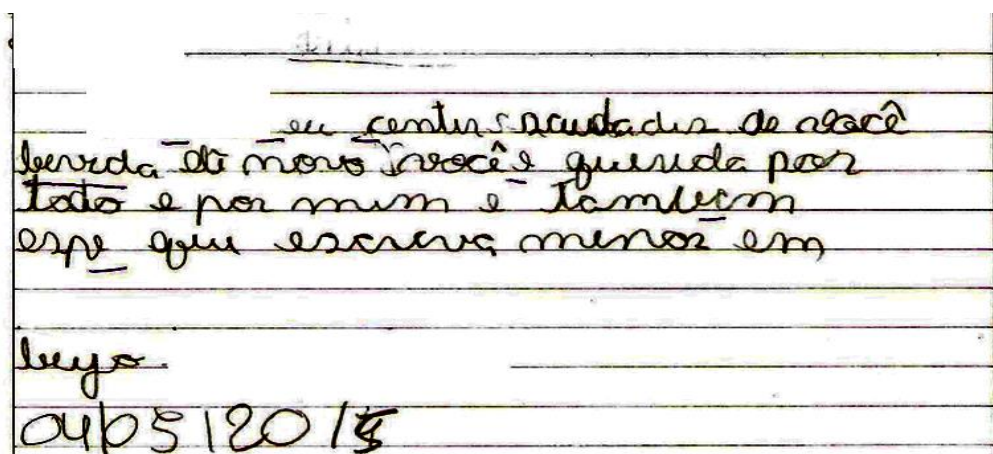
*pai descope não avizar portelefone mais estol indo pra rosa do vovô tial ate amanhan
bejo.*

para papai.

asinado. [...]

Texto 5

Ao analisarmos o texto do Informante 19, encontramos os seguintes fenômenos: uso indevido das letras ('centir' – sentir); modificação da estrutura segmental das palavras ('espe' – espero); pontuação ('eu centi saudades de você' – ausência de ponto final); uso indevido de letra minúscula (beijo – início de frase); juntura vocabular ('bevida' – bem-vinda); hipercorreção ("eu centir saudades" – senti).



Informante 19

Versão datiloescrita do Texto 5 (Informante 19):

*[...] eu centir saudades de você bevida dê novo você e querida por todo e por mim tambim
espe que escreva menos em*

beijo

04/05/2015

Foi feito também um Levantamento II no dia 26/5/2016, para verificar a capacidade de percepção dos sons e de interpretação de questões que exigiam que os discentes fizessem inferências. Foi selecionado um texto opinativo com o tema “Água: Consumo consciente”, adaptado do original de Leonardo Boff.

Fizemos a taxonomia dos “erros” da turma pesquisada e comunicamos aos discentes suas maiores dificuldades na escrita.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA II

O texto opinativo foi ditado para os alunos com o objetivo de perceber como eles escutavam e escreviam as palavras.

Tema: ‘ÁGUA: consumo consciente’

Nenhuma questão hoje em dia é mais importante do que a da água. Dela depende a sobrevivência de toda a cadeia da vida e, conseqüentemente, de nosso próprio futuro. Ela pode ser tanto motivo de guerra como de solidariedade social e cooperação entre os povos.

O Brasil é a potência natural das águas, com 12% de toda água doce do planeta perfazendo 5,4 trilhões de metros cúbicos. Mas é desigualmente distribuída: 72% na região Amazônica, 16% no Centro-Oeste, 8% no Sul e no Sudeste e 4% no Nordeste. Apesar da abundância, não sabemos usar a água, pois 37% da tratada é desperdiçada, o que daria para abastecer toda a França, a Bélgica, a Suíça e norte da Itália.

Há uma corrida mundial para privatização da água. Criou-se um mercado das águas que envolvem mais de 100 bilhões de dólares. Estão fortemente presentes na comercialização de água mineral a Nestlé e a Coca-Cola que estão buscando comprar fontes de água por toda a parte no mundo, inclusive no Brasil.

E nós? Como poderemos contribuir para a preservação desse bem precioso? Vamos economizar? Não deveremos tomar banhos demorados; precisamos usar a vassoura para limpar a sujeira da calçada da porta das nossas casas. O consumo consciente é dever de cada um de nós e isso garantirá a sobrevivência do ser humano num futuro próximo.

Leonardo Boff⁷

Sobre o texto ditado, foram feitas as seguintes atividades.

⁷ Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com/2015/02/02/a-agua-no-mundo-e-sua-escassez-no-brasil/>. Acesso em: 26 de mai. de 2014. Adaptado pela pesquisadora.

Atividades

1) Quais problemas a falta de água pode acarretar para a humanidade?

2) Qual é o objetivo desse texto?

3) Além das ações citadas no texto, mencione outras atitudes que podemos realizar para preservar a água do nosso planeta.

Trinta e dois alunos do 6º Ano participaram da atividade do segundo levantamento diagnóstico. Desses, uma estudante não quis realizar a atividade por considerá-la difícil. O tempo estimado de conclusão da atividade foi de aproximadamente 100 minutos. Os recursos utilizados foram uma folha avulsa, borracha e lápis.

O texto opinativo e as questões para a interpretação foram ditados e cerca de 20% dos alunos pediram que o mesmo trecho fosse repetido diversas vezes.

Apresentamos, a seguir, a taxonomia dos “erros” e a síntese do Levantamento II, com base em Cagliari (2010):

Tabela 2 – “Erros” – Levantamento II

Tipos de erros	Nº de ocorrências	% de ocorrências	Informante	Exemplo
Modificação da estrutura segmental das palavras	412	25,99%	5	<i>...solilidariedade... (solidariedade)</i>
Uso indevido de letra maiúscula e minúscula	301	18,99%	5	<i>O <u>br</u>asil e potencia... (Brasil)</i>
Ausência de acento gráfico	296	18,68%	5	<i>O brasil e potencia... (potência)</i>
Uso indevido das letras	239	15,08%	1	<i>Consumo comsiente (consciente)</i>
Transcrição da fala	192	12,11%	23	<i>Apesa da Abundância...(apesar)</i>
Junção/Segmentação	93	5,87%	5	<i>Em clusive no brasil (inclusive)</i>
Pontuação (, / . / ; / ! / ? / :)	37	2,33%	23	<i>Enos...(E nós?)</i>
Forma morfológica diferente	10	0,63%	30	<i>...neium a ques tão ogi...(nenhuma)</i>
Hipercorreção	5	0,32%	18	<i>Toda a frança, abelcica...(Bélgica)</i>
Total	1585	100%	-	-

Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

O número elevado do fenômeno modificação da estrutura segmental das palavras, que é quando há trocas, supressão e acréscimo de letras, é significativo, já que os alunos deveriam estar num nível de desenvolvimento condizente com a etapa escolar, 6º Ano. De acordo com Cagliari (2010), os aprendizes nessa fase deveriam estar aprimorando as suas escritas, como o emprego da pontuação. Um número significativo desses discentes ainda está escrevendo como falam. O percentual de junção e segmentação é bem alto para a faixa etária e nível de escolarização.

Após o segundo levantamento de ocorrências de fenômenos linguísticos para diagnóstico da pesquisa, selecionamos quatro textos, nos quais há exemplificação dos casos apontados na Tabela 2 anteriormente.

Texto 1(Informante 19):

tema: "água: consumo consciente"

Não imagina hoje em dia o mais importante do que a água. Ela desempenha a sobrevivência de toda a cadeia da vida e, conseqüentemente, de nosso próprio futuro. Ela pode ser motivo de guerra como da solidariedade social e cooperação entre os povos.

O Brasil, a proteção da água com 12% de toda a água doce do planeta, possui 5,4 trilões de metros cúbicos, mais desigualmente distribuída: 72% na região amazônica, 16% no sudeste, 8% no sul e no suldeste e 4% no nordeste. Apesar da abundância não sabemos usar a água, pois 37% da tratada é desperdiçada, o que daria para abastecer toda a França, a Bélgica, a Suíça e o norte da Itália.

há uma corrida mundial para privatização da água. crise e mercado da água que envolve milhões de empregos. de fato, estão fortemente presente na comercialização de água. a peste e a seca-cida que estão buscando compra fonte de água em toda a parte no mundo, em clusão no Brasil e mais? como poderemos contribuir nesse tempo precioso? vamos economizar? Não devemos tomar banho demorados. Precisamos usar a consciência para limpar a sujeira da calçada da porta da nossa casa e consumo consciente e deve de cada um de nós e isso garante a sobrevivência da raça humana num futuro próximo. Leonardo

DOM SEG TER QUA QUI SEX SÁB

/ /

1- Quais plásmas a falta de água pode acarreta para a humanidade?

A sobrevivência de todo o cachoeira da vida

2- Qual é o objetivo desse texto?

Falar sobre a água.

3- Além das ações citadas no texto, me cite outras atitudes para preservar a água do nosso planeta?

Não poluir e não deixar as torneiras da pia

Versão datiloescrita do Texto 1 do Informante 19:

tema: “água: consumo consciente”

Nei uma questão hoje em dia e mais importante do que a da água. dela depende a sobrevivência de toda a cadeia da vida e, conseqüentemente, de nosso próprio futuro. Ela pode ser motivo de guerra como de solidariedade social e cooperação entre os povos.

O Brasil e a proteção das águas com 12% de toda a água doce do planeta produzido 5,4 trilão de metros cúbicos, mais desigualmente distribuída: 7,2% na região amazônica, 16% no centro-oeste, 8 no sul e no sudeste e 4% no nordeste a pesar da abundância não sabemos usar a água, pois 37% é tratada e desperdiçada, o que daria para abastecer toda a França, a Bélgica, a Suíça e o norte da Itália.

A corrida mundial para privatização da água. Criou-se o mercado da água que envolve mais de um bilhão de dólares. estão fortemente presentes na comercialização de água. a Nestlé e a Coca-Cola que estão buscando comprar fontes de água por toda a parte no mundo, em clivagem no Brasil e nois? como poderemos contribuir nesse bem precioso? Vamos economizar? Não deferimos tomar banho demorados. Precisamos usar a vassoura para limpar a calçada da porta da nossa casa. o consumo consciente e deve de cada um de nós e isso garantiria a sobrevivência do ser humano num futuro próximo. Leonardo

1. *Quais problemas a falta de água pode acarretar para a humanidade?*

A sobrevivência de toda a cadeia da vida

2. *Qual é o objetivo desse texto?*

Falar sobre a água.

3. *Além das ações citadas no texto, mencione outras atitudes para preservar a água do nosso planeta?*

Não poluir e não deixar as torneiras da pia

Nesse texto do Informante 19, podemos, por exemplo, observar que ocorre: a) modificação da estrutura segmental das palavras (proteção – potência); b) uso indevido de letras minúsculas (Brasil – Brasil) em “O Brasil e a proteção das águas”; c) ausência de acentuação (proteção – potência).

Texto 2 (Informante 30):

Tema água consumo conciente

Nem uma questão hoje em dia é mais importante de que a água, dela depende a sobrevivência de toda a cadeia da vida e, conseqüentemente de nosso próprio futuro. Ela pode ser motivo de gera como de solidariedade social e cooperação entre os povos.

O Brasil é a potência natural das águas, com dez por cento de água doce do planeta perfazendo cinco, quatro bilhões de metros cúbicos, mas ^{dez} desigual ^{em} distribuição: setenta e dois por cento na região amazônica, dezesseis por cento no centro oeste, oito por cento no sul e no sudeste e quatro por cento no nordeste. Apesar da abundância, não sabemos usar a água, pois trinta e sete por cento da tratada é desperdiçada, o que daria para abastecer toda a França, a Alemanha, a Suíça e a Itália.

A uma corrida mundial para privatização da água, criou-se um mercado das águas que envolve mais de cem bilhões de dólares e estão fortemente

presentes na comercialização de água mineral à mestle e a coca são as que estão buscando comprar fontes de água por toda a parte no mundo, inclusive no Brasil. E nós como deveremos contribuir para a preservação debe bem preciso mesmo economizar? não deveremos tomar banho demorados precisamos usar as vasos para limpa a chuveiro da causa da partiz da nossa caso. O consumo conciente e dever de cada um denos. e isso garantir a sobrevivencia de ecumano num futuro próximo

Adaptado de Leonardo Boff
26/05/2014

Atividade

1. Quais problemas as faltas de água pode acarreta para umanidade?

2 Qual e objetivos desse texto?

3 além das ações sitadas no texto, mencio outras atitudes que podem ser realizar para preservar água do nosso planeta?

Resposta

1 Muita sede e falta de água no corpo (3 notas largar paralelos com 1)

2 O assunto é sobre o água magico

Versão datiloescrita do Texto 2 do Informante 30:

Tema: água consumo conciente

Nem uma questão hoje em dia e mais importante do que a água. dela depende a sobrevivencia de toda a cadeia da vida e, conseqüentemente de moço proprio futuro. Ela pode ser motivo de gera como de solidariedade social e cooperação

emtri o póvos
O brasil e a potencia natura das aguas, com
doze posento de água dode do planeta
perfasendo cinco, quatro trilhões de metros
plubicos. mas desingal mente distribuída:
setenta e dois porcento na regioã
amazônica, deseseis porcento no centro
oeste, oito posento no sul e no sudeste
e quatro porcento no nordeste. apesar
da abundancia, não sabenos usar a água,
pois trinta e sete porcento da tratada é
desperdiçada, oque daria para abastecer
toda a frança, a beugíca, a suisiu e
norte da italia.

A uma corrida mundial para pritativa-
ção da água. criose um mercado
das aguas que envolvem mais de cem
bilhões de dolharis . estão forte mente
precentes na comeciação de água mine-
ral á nestle e a coca cola que estão
buscano compra fontes de água por toda
a parte no mundo, incusivi no brasil.
E nós como deremos contribui para
a preservasão dese bem precioso vamos
ecomonisar? não devemos tomar banho
demorados precisanos usa as vasoras
para línpa a chugeira da causa da porta
da nosa casa. o consumo conciente
e dever de cada um denos e isso garaitira
a sobrevivencia de cerumano num
futuro porocimo

Adapitade de Leomardo Boff
26/05/3014

ATividadEs

- 1. Quais plobemas as faltas de água*
pode acareta para humanidade?
- 2. Qual e obijetivo desse texto*
- 3. alem das ações sitadas no texto,*
mencio outras atídude que podemos
realizar para preserva água do no
sso planeta

REsposTa

- 1. Muita sede e falta de água no corpo*
- 2. O assunto é sobre a água*
- 3. não lavar paseios com a magera*

Nesse texto do Informante 30, identificamos fenômenos como: a) segmentação ('forte mente'); b) uso indevido das letras ('deseseis' - dezesseis); c) modificação da estrutura segmental das palavras ('comeciação' - comercialização).

Texto 3 (Informante 31):

Nenhuma questão hoje em dia é mais importante de que a água. Uela depende a sobrevivência de toda a cadeia da vida e, conseqüentemente, de meso próprio futuro. Ela pode ser motivo de guerra como de solidariedade social e cooperação entre os povos.

O Brasil é a potência natural das águas, 12% de água doce do planet perfazendo 5,4 trilhões de metros cúbicos, mas é desigualmente distribuído: 70% na região amazônica, 16% no centro este, 8% no sul e no sudeste e 4% no meroeste. Apesar de algum dancia, não sabemos usar a água, pois 37% da tratada é desperdiçada, que varia para abastecer tabac frança, a Belgica, a Dinica é medo da ITALIA.

É uma corrida mundial para privatização da Água. Criou-se um mercado das águas que mecham mais de 100 bilhões de dolares. Estão fortemente presentes na comércia ligação de água mineral, a mesthe e o. o medo estar: buscando

tilbra

(/ /)

comprar fontes de água por toda a parte no mundo, inclusive no Brasil. E mas como poderemos contribuir para a preservação de bem prezioso? Vamos economizar? Não devemos tomar banho demorado, precisamos usar a esponja para limpar a superfície de caçada da porta das nossas casas.

O consumo consciente é dever de cada um de nós e nos garante a sobrevivência de nossa humanidade num futuro próximo.

Leonardo B. B.

Atividade des adaptada de

26/10/2014

① Quais problemas a falta de água pode acarretar para a humanidade?

② Qual é o objetivo desse texto?

③ Além das ações citadas no texto, mencione outras atitudes para preservar a água do nosso planeta?

Respostas

- ① Dedo, mão, ^{ou} é fome porque sem a água não tem como fazer comida.
- ② Falar sobre a falta de água / pedir para economizar a água.
- ③ Tomar banho rápido, escovar os dentes com a torneira fechada, varrer o calçada em vez das lavras.

Versão datiloescrita do Texto 3 do Informante 31:

Nenhuma questão hoje em dia é mais importante do que a água. Dela depende a sobrevivência de toda a cadeia da vida e, conseqüentemente, de nosso próprio futuro. Ela pode ser motivo de guerra como de solidariedade social e cooperação entre os povos. O Brasil é a potência natural das águas, 12% de água doce do planeta perfazendo 5,4 Trilhões de metros cúbicos. mas é desigualmente distribuída: 72% na região amazônica, 16% no centro oeste, 8% no sul e no sudoeste e 4% no nordeste. Apesar da abundância, não sabemos usar a água, pois 37% da tratada é desperdiçada, o que daria para abastecer toda a França, a Bélgica, a Suíça e norte da Itália. A uma corrida mundial para privatização da água. Criou-se um mercado das águas que envolvem mais de 100 bilhões de dólares. Estão fortemente presentes na comercialização da água mineral. A Nestlé e a Coca-Cola que estão buscando comprar fontes de água por toda a parte no mundo, inclusive no

*brasil. E nos como poderemos contri
 buir para a preservação de bem
 precioso? Vamos economizar? Não
 devemos Tomar banho demorado,
 preci samos usar a vassoura para
 limpar a sujeira da causada da
 porta das nossas casas.
 O consumo consinente é dever
 de cada um de nos é isso
 garantir a sobrevivência do
 ser humano num futuro
 próximo*

Adaptado de Leonardo Boff

ATividades

- 1. Quais problemas a falta de água pode acarretar para a humanidade?*
- 2. Qual é o objetivo desse texto?*
- 3. Além das ações citadas no TexTo, mencione outras atitude para preservar a água do nosso pLaneta?*

Respostas

- 1. Sede, morte , é fome porque sem a água não tem como fazer comida.*
- 2. Falar sobre a falta de água e pedir para economizar a água*
- 3. Tomar banho rapido - escovar os dentes com a torneira fechada - varrer a calssada em vez des Lavar.*

Nesse texto, ocorre, por exemplo, juntura em “é mais importante doque a água” (‘doque’ – do que).

Texto 4 (Informante 6):

tema: - água - Comissário Comissário
 nenhuma questão aberta e mais importa
 tudo que a água dita depende a qualidade
 de tipo acústica e vida consequentemente
 dinosa próprio futuro.
 Ela pode ser motivo de guerra como di
 solidade e água e com operação especial
 o bota e a potência natural da água
 10³ J de água de 1 de planeta por segundo
 5, 4 trilhões de toneladas por ano
 igual montada 728 milhões toneladas,
 mas em 1980, 88 milhões toneladas
 apesar da abundância, não são mais uma água
 por 30% tratada e despoluída, a maioria por 40% para
 beber e a França, a Bélgica, a Suíça e a Itália.
 a maioria da água para a agricultura.
 criou um mercado das águas que em 1980 mais
 100 bilhões de dólares, estão partindo para a
 nação de água mineral a
 mestragem e a água que está passando
 controlando fontes de água por todo o
 mundo inclusive no Brasil.
 imo, como poderemos atribuir para
 a presença da água e nem é o nome água
 não é de nome domo e a água de todos
 países e a água usa a água para

limpar a chuva, do céu e das portas de cada
 e casas com humo e com a inteligência e a
 por onde a sobre a vida. Ser uma manta
 tudo possível

Adaptado de Leonardo Boff
 26/11/2014

1) qual problema a falta de água põe a correr para
 humanidade?

2) Qual é o objetivo do texto?

3) Mencione as ideias principais do texto,
 mencionando as estratégias utilizadas para alcançar
 a água do nosso planeta.

1) a falta de água do planeta.

2) falta de água para humanos e animais.

3) a falta de água

Versão datiloscrita do Texto 4 (Informante 6):

tema: - água – Comsimos consciente

nenhuma questão o janti e mais importa
 ti do que a água dela depende a sobrevivência
 de toda a cadeia e vida, Consequentemente,
 dá-nos o próprio futuro.

Ela pode ser motivo de guerra como já
 se le dá de sosil e com operação osposo.
 o Brasil e a potência natural das águas
 com 12% de água doce do planeta por fazerem
 5,4 trilões de metros cúbicos. mas é
 igualmente 72% na região amazônica,
 16% no centro-oeste, 8% no Sul e no Sudeste 4% no norte
 ti. a pesar da abundância, não sabemos usar a água
 pois 30% é tratada e desperdiçada, uqueria para apas
 tesar toda a França, a Bélgica, a Suíça e o norte da Itália.

*aumacorida mudil para privatização.
 triose um mercado das águas que em vouve mais
 100 pilóisde doloris. estão fortímentí prezentí
 na conlestição de água mineral a
 mestleque e coca cola que estão passando
 contrar fontes de água por todati
 no mudo, encrusí no brasil.
 imos. como poderemos cotrebuír para
 apreservação? vamos e nononizar
 não de vemo tomar bainhodenorado
 presésamos usa a vasora para
 límpar a chugera dacausa das portas de mosa
 s casas o consumo consé entí e dever é íso
 garandía sobiesímdu seruma nunfu
 turo posino*

*Adaptado de Leonardo Boff
 26/5/2014*

1. *Quais trobemas a folta de água poti a careta para humamídadí?*
2. *Qual e o bíjetívo desétexto?*
3. *Alemtas asoés sítadas no texto, mesióníostras atítutíque potemo realízar para prezevar a água do noso planetas*

1. *a folta de água doce no planeta.*
2. *falte água para humanos domudo.*
3. *a faltade água.*

No título do texto do Informante 13 (tema: água – Comsimo consiente), identificamos os fenômenos uso indevido das letras (‘consiente), ausência do acento agudo (água – água) e uso indevido de letras minúsculas (tema – início de frase).

3.4 Tratamento dos dados

Os 1971 “erros” ortográficos dos alunos do 6º Ano foram classificados com base na categorização de Cagliari (2010), e isso possibilitou a visualização das dificuldades de escrita da turma e de cada aluno, o que nos deu subsídio para fazermos um trabalho com objetivos claros e transparentes, conforme o fenômeno a ser trabalhado. Esses “erros” podem ser assim categorizados:

Tabela 3 – Síntese dos “erros” na escrita de alunos

Tipos de erros	Número de ocorrências	Número de ocorrências	Média de erros da Turma em %	
	Levantamento I	Levantamento II	Levantamento I	Levantamento II
Modificação da estrutura segmental das palavras	37	412	9,59%	25,99%
Uso indevido de letra maiúscula e minúscula	57	301	14,77%	18,99%
Ausência de acento gráfico	39	296	10,10%	18,68%
Uso indevido das letras	26	239	6,73%	15,08%
Transcrição da fala	41	192	10,62%	12,11%
Juntura/Segmentação	12	93	3,11%	5,87%
Forma morfológica diferente	12	10	3,11%	0,63%
Pontuação (, . / ; / ! / ?/:)	157	37	40,67%	2,33%
Hipercorreção	5	5	1,30%	0,32%
Total	386	1585	100%	100%

Fonte: Pesquisa da Autora (2015).

Ao observarmos a Tabela 3, percebemos a seguinte hierarquia de ocorrências de “erros”: em primeiro lugar, modificação da estrutura segmental das palavras, com 449 casos; em segundo, o uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas, com 358; em terceiro, ausência de acento gráfico, com 335 ocorrências; em quarto, o uso indevido de letras, com 265; em quinto, a transcrição da fala, com 233; em sexto, pontuação, com 194; em sétimo, junção/segmentação, com 105; em oitavo, forma morfológica diferente, com 22; e, em nono, hipercorreção, com 10 “erros”.

As ocorrências de modificação da estrutura segmental das palavras (22,78%) mostram que o aprendiz não utiliza adequadamente certas letras, omitindo, trocando ou acrescentando letras nas palavras, como por exemplo: ‘perveito’ em vez de ‘perfeito’ (Informante 37), ‘parabene’, em vez de ‘parabéns’ (Informante 19). Isso demonstra que os alunos, assim, ainda não têm consciência dos sons que formam as palavras. Falta uma compreensão precisa dos fonemas de alguns tipos de sílabas. Ou os discentes sabem fazer a análise fonêmica, contudo, têm dúvida quanto à grafia. Talvez falte, ainda, conhecimento das letras que representam os sons nos contextos em que foram analisadas. Essa falta de correspondência entre sons e letras pode constituir uma dificuldade para quem está no processo de aquisição de escrita. Mas também pode ser que o aprendiz esteja tentando

controlar corretamente sua escrita. As omissões ocorrem com mais frequência em sílabas que não são da estrutura consoante-vogal.

O emprego das letras maiúsculas e minúsculas corresponde a 18,16% dos “erros” identificados. Apontam que os alunos não dominam a regra de que nomes próprios devem ser escritos com letras maiúsculas.

O alto índice (17%) da ausência de uso do acento gráfico provavelmente se deve ao fato de que as regras de acentuação gráfica são trabalhadas sistematicamente a partir do 6º Ano do Ensino fundamental, uma vez que não é prioridade na alfabetização.

O uso indevido das letras, com 13,45% de ocorrências, mostra que os alunos têm dificuldade em identificar a letra que corresponde ao som. Pode ser que isso ocorra porque o nosso sistema de escrita é alfabético-ortográfico. Isso significa ter domínio de alguns conhecimentos inerentes a esse sistema como a falta de correspondência biunívoca entre som e letra. O índice de ocorrência, provavelmente, deve-se ao fato das várias possibilidades de formas de representação de um mesmo som. Essas palavras envolvem as letras que representam o som /s/ (z, x, sç, sc, ç, c, ss, s), o /z/ (x, s, z) e /j/ (x, ch). Na verdade, além disso, o uso indevido ocorre porque determinada letra, em determinado contexto, representa determinado som, o aluno sistematiza isso para palavras que desconhece, sendo que, algumas vezes, a escrita das palavras estão relacionadas à sua etimologia. O aprendiz não conta com uma norma ortográfica que o auxilie. Concluímos que o número de alunos que desconhece que um som pode ser escrito com diversas letras é significativo. Se eles soubessem disso, teriam dúvidas e, na busca de solução, conseguiriam chegar à grafia correta. Mas, para tomar essa atitude, o discente deve compreender o sistema ortográfico.

A transcrição da fala, com 11,82% de ocorrências, mostra que um número grande dos alunos continua com a ideia de que a escrita é a transcrição da fala, o que não se constitui uma realidade, já que a escrita tem relação com a oralidade, embora seja sua representação, não se trata de uma transcrição ou reprodução. A escrita é apenas a representação da fala, não é transcrição fonética. O discente, provavelmente, ainda desconhece a história e a natureza do nosso sistema de escrita, desconsiderando as mudanças por que esse sistema passou até tornar-se, também, ortográfico. Ignoram que as muitas palavras escritas nesse processo afastaram-se da forma como são pronunciadas. O discente, ao escrever, por exemplo, ‘qui’ (Informante 33), não está cometendo “erro”, mas escrevendo como ele percebe a fala. Tais “erros” estão relacionados à linguagem oral, em que é comum pronunciar o ‘e’ inicial das palavras como ‘i’. Isso torna evidente a

necessidade de reflexão para que, racionalmente, o aluno vá percebendo as diferenças dialetais. A ortografia não dá direito de escolha a quem vai escrever, já que ela pressupõe ser uma norma a ser seguida. Ortografia é padronização. Já o sistema de escrita sim.

Os sinais de pontuação, com 9,85% das ocorrências, confirmam a afirmação de Cagliari (2010) de que esses sinais aparecem muito pouco quando os alunos produzem textos de forma espontânea, já que no primeiro levantamento (40,67% de ocorrências de “erros” de pontuação) os discentes produziram os textos por si mesmos, e predominou uma diferença numérica significativa quando comparamos com o segundo levantamento (2,33% de registros de “erros” de pontuação), que foi feito de forma direcionada.

A junção intervocabular e a segmentação, com a porcentagem de 5,33% das ocorrências, mostra que os alunos não dominam plenamente o início e o término de uma palavra escrita. Enfim, predomina a hipossegmentação, que é a junção de duas ou mais palavras, como no texto da Informante 21: ‘portelerone’, ‘neticope-mi’ (me desculpe), ‘meliga’ (me liga), ‘meinpresta’ (me empresta), ‘ubola’ (uma bola). Os alunos continuam empregando estratégias relacionadas à linguagem oral. Talvez as segmentações sejam resultados das tentativas dos alunos em expressarem na escrita os seus discursos, ou seja, a junção pode ter ocorrido devido à entonação do falante, conforme Cagliari (2010). Nesse tipo de “erro” a fala influencia na escrita.

Logo, a partir do contato com a variedade de prestígio, a criança irá refletindo, formulando e reformulando hipóteses sobre a fala e a escrita até chegar à percepção do que é a palavra. Na aplicação da proposta, trabalhamos a fala durante a realização da estratégia da andaimagem. Esses alunos, por estarem no 6º Ano de escolarização, já deveriam apresentar um número menor de junção das palavras, pois esses “erros” correspondem a dificuldades da fase introdutória e do 1º Ano do Ensino Fundamental I e normalmente começam a ser superadas a partir do 3º Ano.

A forma morfológica diferente apresentou 1,11% de “erros”, acontecendo porque o aluno desconhece a escrita da palavra a partir da fala e da sua escrita ortográfica. O aluno escreve de acordo com seu dialeto, que é diferente da variedade padrão. A hipercorreção representou 0,5% dos “erros” de escrita.

Os “erros” são passos dados rumo à apropriação da escrita, que precisa de um mediador capaz de entender e valorizar a escrita do aprendiz e ajudá-lo a ir assimilando, racionalmente e gradativamente, as normas ortográficas. Na tentativa de acertar, o aluno erra ao aplicar uma regra válida em determinado contexto e não válida para outro.

Por meio desse levantamento, percebe-se que os “erros” foram menores do que os acertos. É pertinente ressaltar o esforço do aprendiz para se apropriar da língua escrita, pois o “erro” nada mais é do que uma tentativa de acerto. O aluno, ao chegar à escola, fala a variedade de sua comunidade de origem, que precisa ser valorizada. Como muitos colegas que são de outras comunidades também falam outra variedade e têm que aprender a conviver com as diferenças sem exaltar uma em detrimento de outra, é com esse posicionamento que irá aprender a norma culta da língua sem desprestigiar a variedade de origem.

O resultado do diagnóstico da escrita dos alunos do 6º Ano ratifica o primeiro levantamento e evidencia as limitações ortográficas da turma pesquisada. Todavia, este trabalho se propõe a desenvolver uma proposta didática de atividades interventivas para minimizar e/ou solucionar a ocorrência de “erros” ortográficos mais comumente produzidos na escrita dos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Irmã Raimunda Marques, por apresentar um índice elevado de ocorrências numa fase em que elas já deveriam ter sido superadas.

Quatro discentes apresentaram grandes dificuldades até no traçado das letras, sendo incapazes de ler o que escreveram, mostrando nitidamente a necessidade de um trabalho mais eficaz de alfabetização. Destes, um tem laudo de neuropsiquiatria comprovando a sua dificuldade de aprendizagem; uma tem relatório circunstanciado assinado por suas professoras do 3º Ano do Ensino Fundamental I, no qual é citado que a discente teve assistência durante um longo período pelo Centro de Referência Especializado de Assistência Social, sendo que uma escola solicitou à família que procurasse um especialista para acompanhamento devido à grande dificuldade de aprendizagem.

Diante disso, na próxima seção, apresentamos e discutimos a proposta pedagógica.

4 PROPOSTA DIDÁTICA PARA MELHORAR A HABILIDADE DA ESCRITA ORTOGRÁFICA

Assumimos, no desenvolvimento deste trabalho, a postura de que a aquisição das normas ortográficas pelos alunos é também possível através da reescrita, ou seja, da autocorreção de textos mediada por um profissional que possui as competências e conhece as especificidades e a metodologia necessárias para intervir adequadamente no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Pois, assim, o fazer linguístico será construído pelo professor e pelo aprendiz, que fazem parte do processo. A partir disso, elaboramos e aplicamos a proposta que, nesta seção, é detalhada em 4.1 e analisada em 4.2.

4.1 Descrição da proposta

Os “erros” na escrita dos alunos podem ser classificados por meio de diferentes perspectivas. Neste trabalho, privilegiamos a taxonomia proposta por Cagliari (2010), para, a partir dela, definirmos as categorias de análise: transcrição da fala, uso indevido de letras, uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas, hipercorreção, junção e segmentação, sinais de pontuação, ausência do acento gráfico, forma morfológica diferente, modificação da estrutura segmental das palavras.

Após aplicação de atividades diagnósticas e levantamento e categorização dos “erros” identificados nas produções escritas dos alunos do 6º Ano da Escola Estadual Irmã Raimunda Marques, conforme exposto na seção 3 Procedimentos Metodológicos, constatamos a necessidade de intervir sobre esses “erros”, pois, de acordo com Antunes (2013), a língua está a serviço de seus falantes, de suas finalidades interativas, as mais variadas, em conformidade com as circunstâncias da situação de comunicação, dos fatos e das circunstâncias em que os interlocutores se localizam. Assim, uma abordagem da língua deve ser contextualizada, de forma a considerar, no processo de ensino, as demandas dos alunos.

Com base em Kato (2012), acreditamos que a habilidade da escrita pode ser adquirida por meio de ensino formal. Desse modo, criamos um contexto social de escrita de bilhetes e de cartões que propiciasse aos alunos refletirem sobre a própria escrita através de revisões individuais e coletivas, entre os próprios alunos, aluno e professor e a turma e o professor. As revisões nortearam-se pelo contexto de comunicação e pelas regras ortográficas convencionadas. Em vista disso, desenvolvemos o raciocínio e estabelecemos

relações entre a fala do aprendiz e a sua escrita, entre a fala do aprendiz e a ortografia convencionada, entre a primeira escrita e as versões depois do procedimento de revisão, trabalhando em interação e cooperação para que os discentes, além de fixar e adquirir conhecimentos, sentissem-se desafiados a fazer descobertas.

Dessa forma, elaboramos as atividades segundo os pressupostos teóricos desta pesquisa, principalmente com base nas orientações de Cagliari (2005, 2010) sobre o desenvolvimento da escrita dos aprendizes. Destacamos que, quanto à estratégia utilizada, baseamo-nos na estratégia da andaimagem, conforme Ricardo (2005, 2008), pois pretendemos estimular os alunos a pensarem sobre os seus “erros” de modo individual e coletivamente, em um processo interativo e cooperativo na sala de aula. Para que esse objetivo fosse alcançado, foi fundamental termos conhecimento das necessidades do aprendiz e fazermos as mediações para conduzi-lo a uma progressiva apropriação da escrita. Tal proposta foi ao encontro do que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 80) quando afirmam que:

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor.

Nesse debruçar, o docente, gradativamente, conduz o discente para que, ao perceber seu “erro”, ele saiba como proceder para solucioná-lo. Todavia, para realizar atividades com base em andaimes, é necessário um ambiente que denote confiança e otimismo entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para se ouvirem e se corroborarem mutuamente.

Diante disso, estruturamos a proposta pedagógica em 3 atividades: *Atividade I – ‘Momento reflexivo’*, *Atividade II – ‘Mensagens simples, claras e rápidas’* e *Atividade III – ‘A gentileza custa pouco e vale ouro’*. Essas atividades foram desenvolvidas em 10 aulas de 50 minutos cada. Os recursos utilizados foram: folhas xerografadas, quadro, cartolina, folhas em EVA, papel de presente, vídeo, projetor multimídia, painel, durex, cola e tesoura.

A *Atividade I*, denominada *‘Momento reflexivo’*, teve três momentos de 2 horas/aula de 50 min, totalizando 1h e 40 min de duração. No primeiro momento, que aconteceu no dia 26 de setembro, relembramos, com os discentes, as situações nas quais utilizamos o bilhete. Depois, os 29 alunos presentes resolveram os exercícios da *Atividade*

I, sendo que o primeiro momento objetivou analisar as características funcionais e estruturais do gênero bilhete e o segundo intencionou revisar os problemas de escrita dos bilhetes apresentados.

Durante a resolução da *Atividade I*, mantivemos um diálogo com a turma para que fossem sistematizadas as características do bilhete apresentado pela professora como exemplo. Para tanto, fizemos perguntas, como: Quem escreveu o bilhete? Para quem? O que escreveu? Observou se quem escreveu o bilhete se despediu? Consta o nome de quem escreveu? Por quê? Quando que se escreveu? Fomos anotando as respostas dos alunos no quadro da sala de aula.

No segundo momento da atividade, discutimos com os alunos que o bilhete é um texto que é empregado em situações mais informais, mas que, nem por isso, devemos escrever de qualquer jeito, pois, quando escrevemos, temos de nos preocupar com a compreensão que o nosso leitor terá do texto. Assim, orientamos os alunos a fazerem a revisão dos textos escritos por eles na fase diagnóstica, a fim de escreverem conforme as regras ortográficas convencionadas. Os textos foram selecionados considerando os tipos diferentes de “erros”, que pretendíamos trabalhar com eles.

No terceiro momento, fizemos uma revisão coletiva dos “erros” apresentados nos bilhetes selecionados, os quais foram escritos no quadro da sala de aula com a participação oral dos alunos. Para o êxito dessa etapa, fizemos a revisão pelo processo de andaimagem (IRA). Por meio dessa estratégia, perguntamos-lhes sobre os “erros” detectados e, conforme análise das respostas dadas por eles, intervimos com as adequações necessárias. Porém, antes de fazermos a intervenção para a correção do “erro”, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar sua análise e fazer as adequações.

Reproduzimos, em seguida, a atividade aplicada.

Atividade I

**Atividade I**

Data: ___/___/2016

Turma: _____

Aluno (a): _____

Nº: _____

Professora: Patrícia Martins da Silva

1. Leia o bilhete a seguir e escreva o que é solicitado:



- a) Receptor:
- b) Mensagem:
- c) Agradecimento.....
- d) Emissor:
- e) Data:
- f) Observe as questões anteriores e conclua: Qual a finalidade de um bilhete?
.....
.....
.....
.....

2. Os bilhetes apresentados a seguir foram digitados da forma como os informantes escreveram. Por isso, não estão conforme a linguagem que a escola precisa ensinar, isto é, a norma culta. Reescreva-os, procurando aproximá-los dessa norma.

a) Bilhete 1

*Você thais
pode me enprestar o seu DVD da Lha perdida. Vou em sua Casa buscar.
Beijo!
Luisa.
22/9/2016*

.....
.....
.....
.....
.....
.....

b) Bilhete 2

Carol
Quero conversa com você hoje. Você pode vêm na minha casa
Eu hoje não ti ve você vem ou Agente pode ir toma um sorvete
Beijos

c) Bilhete 3

Valesca
Fala com mãe que eu vou chegar Tarde que eu vou estudar
na biblioteca
Chama a angela para estudar comigo e Vai na casa de leticia
e pega o meu livro De português e traz pra mim.

Espero o livro
Beijos!!
4/05/2015

A *Atividade II*, intitulada '*Mensagens simples, claras e rápidas*', foi desenvolvida no dia 27 de setembro, um dia após a primeira atividade, com a presença de 31 alunos, e teve quatro momentos com duração de 3 horas/aulas de 50 min, totalizando 2h30 min. No primeiro momento, os alunos produziram um bilhete para um funcionário da escola (diretora, secretárias, professores, supervisora, bibliotecária ou auxiliares de serviço). Os assuntos sugeridos para constar nos bilhetes foram críticas, elogios ou sugestões sobre a infraestrutura da escola, o processo de ensino, o conteúdo das aulas ou a gestão atual da instituição escolar.

No segundo momento, recolhemos os bilhetes escritos pelos alunos para observação da escrita. Orientamos, individualmente, cada aluno na correção dos “erros” de escrita presentes no bilhete, utilizando-se da estratégia da andaimagem. Interagimos oralmente com os envolvidos no processo por meio de perguntas, fazendo o informante perceber e compreender os “erros” e os acertos que havíamos detectado previamente, e intervimos, desafiando e direcionando os alunos a descobrir os “erros” e corrigi-los, promovendo, assim, a interação entre aluno e aluno e entre professor e aluno. A transcrição de alguns protocolos que exemplificam essa interação está na seção 4.2 Análise dos dados e reflexões.

Em um terceiro momento, os alunos reescreveram os bilhetes. Na última parte dessa atividade, o aluno entregou o bilhete dobradinho ao funcionário escolhido.

A atividade segue reproduzida.

A *Atividade III – ‘A gentileza custa pouco e vale ouro’* foi desenvolvida nos dias 29 e 30 de setembro, após a primeira atividade. Por meio da atividade, trabalhamos a escrita de um cartão, para ser afixado no mural da escola, em homenagem ao “Dia do Professor”, 15 de outubro. Esse exercício foi feito por 30 alunos no dia 29 de setembro e por 25 no dia 30 de setembro. Dividimos a atividade em quatro momentos, realizados em 4 horas/aulas de 50 minutos, totalizando 3h e 20 min.

Iniciamos o processo com a tarefa de verificar a escrita e para motivar os alunos a escreverem o cartão, exibimos um pequeno vídeo com a música *Fica sempre um pouco de perfume* (Judite Junqueira Vilela)⁸, com a duração de 3 minutos e 40 segundos. Estimulamos os alunos a pensarem sobre os seus professores, usando a estratégia de “Tempestade de ideias”: Vamos pensar nesse profissional com que vocês convivem diariamente! Ele é importante em sua vida? Por quê? O que você gostaria de dizer a ele/ela? Diga uma palavra/expressão que defina o seu sentimento para com ele/ela!

À medida que os estudantes foram dando suas respostas, anotamos no quadro o que foi falado. Através desse procedimento, empregamos a estratégia de andaimagem, pois ajudamos os alunos na reflexão sobre os seus professores para que pudessem produzir os seus textos.

No segundo momento, informamos aos alunos que no dia 15 de outubro é comemorado o “Dia do Professor” e propusemos a eles a escrita de um cartão, para ser afixado no mural da escola para homenagear os professores. Para lembrar a estrutura de um cartão, fizemos à turma as seguintes perguntas: O que é o cartão? Quando utilizamos um cartão? O cartão deve conter o nome da pessoa para quem é enviado? Onde? A mensagem é importante? Por quê? E o nome de quem envia precisa ser escrito? Onde? O cartão precisa ser datado? Logo depois, propusemos que todos fizessem por escrito um rascunho, no caderno, das palavras que gostariam de usar para homenagear os professores da escola.

No terceiro momento, orientando-se pela estratégia da andaimagem, os alunos foram convidados a trocar os cadernos entre si, para que cada um fizesse a revisão do texto do outro, compartilhando conhecimentos e aprendendo de forma colaborativa. Depois, destrocaram os cadernos e o texto foi revisto e reescrito pelos autores para, em seguida, serem recolhidos pela professora.

⁸ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ICsYz7Rc_b4. Acesso em: 14 de set. 2016.

No quarto momento, também com base na construção de andaimes, fizemos a revisão dos textos dos alunos, de forma a propiciar-lhes a percepção de seus “erros”. Para executar essa ação, prestamos assistência individualizada a cada um. Interagimos junto aos sujeitos colaboradores na reelaboração de seus conhecimentos sobre a escrita através de perguntas que foram analisadas, para que déssemos sequência às reflexões sobre os “erros” que detectamos em suas escritas. Ao término da revisão, os discentes reescreveram seus textos em folhas de papel preparadas para a entrega aos professores, que foram homenageados.

Em um quinto momento, procedemos à outra correção de todos os cartões antes de serem afixados no mural. Cada professor localizava o seu cartão e o retirava. A exposição dos cartões aconteceu nos dias 29 e 30 de setembro.

Além disso, em verificação dos resultados de aprendizagem da aplicação da estratégia de andaimagem na *Atividade III*, apresentamos aos discentes a proposta de elaboração da parte escrita de um cartão de Natal para realização de um amigo oculto na confraternização de final do ano de 2016.

O desenvolvimento da *Atividade III* pode ser visto em seguida.

Atividade III**Atividade III**

Data: ___/___/2016

Turma: _____

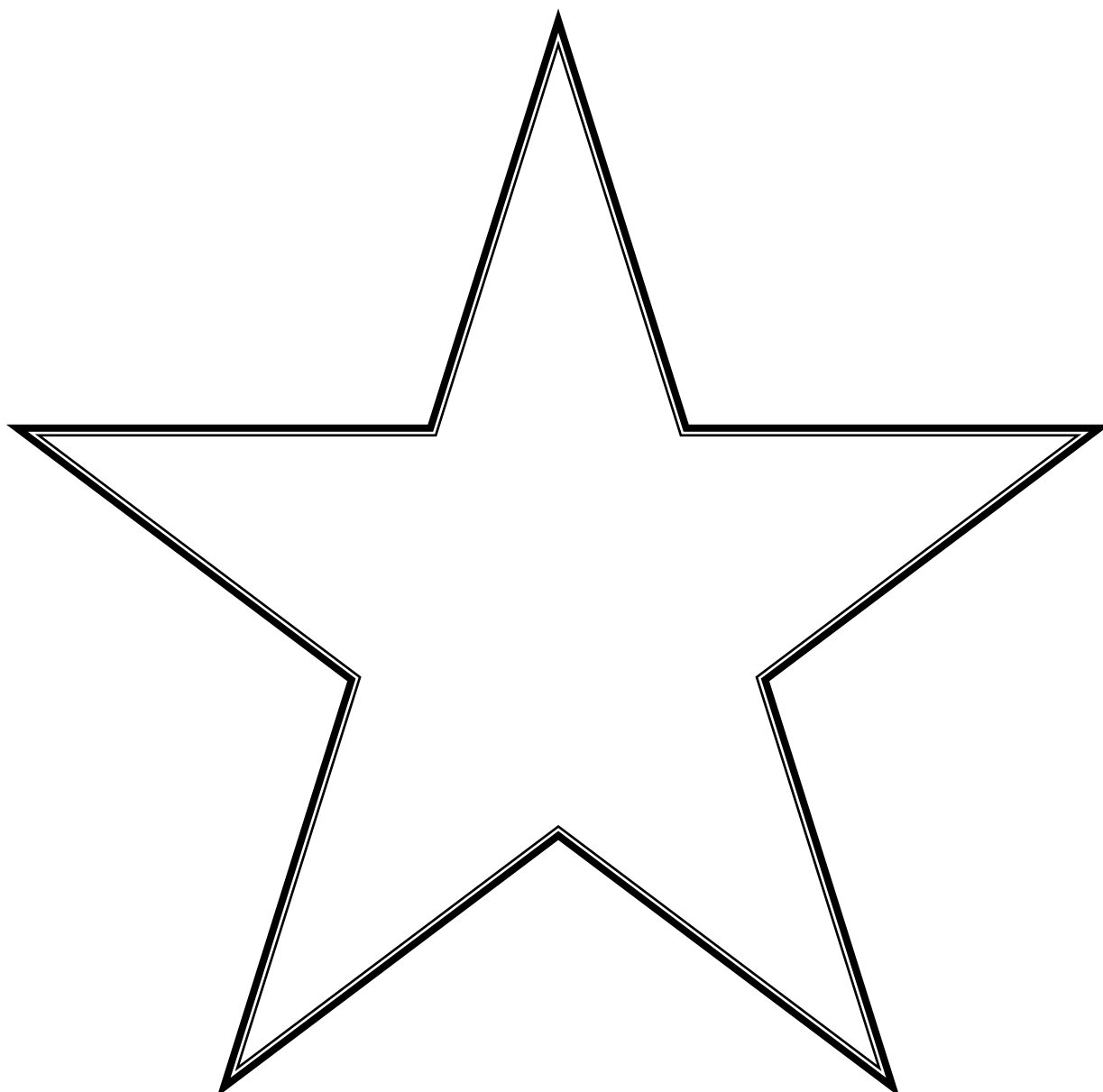
Aluno (a): _____

Nº: _____

Professora: Patrícia Martins da Silva

4º momento – Versão final do cartão e montagem do mural

Escreva sua mensagem no centro da estrela abaixo para que seja afixada no mural.



4.2 Análise dos dados e reflexões

Iniciamos a aplicação da proposta pedagógica no dia 26 de setembro de 2016 explicando que, durante as aulas da semana, trabalharíamos com a escrita dos alunos participantes da proposta de intervenção, objetivando adequá-la à norma culta, que é aquela que a escola deve ensinar. Para tanto, estimulamos os alunos a pensar sobre os seus “erros” de modo individual e coletivamente, utilizando a estratégia da andaimagem (RICARDO, 2005, 2008).

Explicamos que a *Atividade I – ‘Momento reflexivo’* se dividia em três momentos, com duração total de 1h e 40 min (2 h/ aula), tendo participado 29 alunos.

No primeiro momento, estabelecemos diálogo com os alunos, tendo como referência uma situação-problema, apresentada logo mais.

Protocolo 1⁹

- (1) Pesquisadora: Sua mãe deitou muito tarde ontem. Você não se sente confortável em acordá-la, mas esqueceu de avisar-lhe que teria 6º horário naquele dia. O que faria?
- (2) Informante 8: Mamãe deixaria perto da cama.
- (3) Informante 10: Na porta do guarda-roupa.
- (4) Informante 3: Minha mãe põe tudo na porta da geladeira.
- (5) Informante 11: Em cima da TV.
- (6) Informante 7: A minha deixaria no *WhatsApp*.
- (7) Informante 22: A minha também.
- (8) Pesquisadora: E caso não tenha conexão com a *internet*?
- (9) Informante 7: Escreveria um bilhete e colocaria na cabeceira da mãe.

O processo de andaimagem, baseado no procedimento de iniciação, resposta e avaliação e no processo interativo e dialógico por meio da linguagem, conforme discutem Ricardo e Souza (2006) e Ricardo (2005, 2008), iniciou-se no turno (1), pela contextualização de uma situação-problema, na qual os alunos foram motivados e desafiados a encontrar uma solução, o que foi enfatizado pela pergunta direta “O que faria?”, passando o turno para os alunos. Nos turnos de (2) a (7), os alunos interagiram, apresentando as possíveis estratégias que utilizariam para resolver a situação. Diante da resposta do Informante 7, no turno (6), enfatizada pela do Informante 22, no turno (7), lançamos, no turno (8), uma pergunta direta, procurando que o aluno reconceitualizasse a sua ideia inicial, de forma que, no turno (9), o mesmo Informante 7 apresentou outra

⁹Os diálogos reproduzidos são baseados em anotações da pesquisadora durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

solução: a escrita de um bilhete. Assim, acabamos por discutir, nesse Protocolo 1, a função social de um bilhete, por meio de um processo dialógico, em que os alunos apresentaram suas respostas e as reformularam.

Depois da discussão, escrevemos no quadro da sala de aula o bilhete mostrado logo adiante.

Carla,

O resultado da minha prova foi ruim. Você pode ir lá em casa estudar comigo?

Um abraço.

A partir desse bilhete, propusemos a seguinte análise.

Protocolo 2

- (1) Pesquisadora: Quem era o emissor?
- (2) Informante 8: Carla.
- (3) Pesquisadora: Tem certeza?
- (4) Informante 30: B...! É a Jully, pois foi ela quem escreveu o bilhete.
- (5) Pesquisadora: O receptor?
- (6) Informante 14: Carla.
- (7) Pesquisadora: Qual era a mensagem?
- (8) Informante 7: O resultado da minha prova foi ruim. Você pode ir lá em casa estudar comigo?
- (9) Pesquisadora: Qual era o agradecimento/despida?
- (10) Informante 5: Um abraço.
- (11) Pesquisadora: Precisou datar o bilhete? Por quê?
- (12) Informante 30: Para perder tempo.
- (13) Pesquisadora: Concordam com ele?
- (14) Informante 7: Colocamos a data pra pessoa saber quando escrevemos.
- (15) Pesquisadora: Então, ela é necessária.

Conforme Ricardo e Souza (2006), a estratégia da andaimagem é uma assistência visível e audível que um mais experiente presta a um aprendiz. Prestamos assistência visível através do bilhete que reproduzimos no quadro da sala de aula, com os alunos presentes durante a explicação, além de interagir, oralmente, por meio de perguntas diretas acerca das partes que compõem o bilhete.

Destacamos a relação entre “erro/acerto” e o valor que tem para a turma, a ponto de um dos alunos proferir, em (4), um “palavrão” (B...) ao colega por ter “errado”. Até mesmo nessa situação o aluno acaba por reelaborar a resposta do colega, tomando a palavra e apresentando a resposta correta. Procurando, ainda, fazer com que os alunos reconceitualizassem as respostas dadas, no turno (13) lançamos um desafio, ao qual o Informante 7 prontamente apresentou uma resposta adequada.

Logo a seguir, os discentes resolveram o primeiro exercício da *Atividade I*, que objetivou revisar e fixar o conteúdo apresentado: a identificação da estrutura e função do gênero bilhete. Contudo, pelas palavras dos discentes, percebemos que alguns alunos precisavam de assistência para fazer a atividade. Vejamos logo abaixo.

Protocolo 3

- (1) Informante 31: Não consigo ler a letra desse bilhete. Por que esta letra? Não entendo nada! Tá muito difícil de ler.
- (2) Pesquisadora: Farei a leitura do bilhete para vocês.
- (3) Informante 8: Quem é o emissor? O receptor é Júlia.
- (4) Pesquisadora: (Fomos à carteira da Informante 08.) Emissor é quem envia, por isso, emissor, ou seja, quem escreveu.
- (5) Informante 8: Fácil. Vovó.

Ao interagir face a face, é possível os interlocutores se entenderem até mesmo diante de qualquer impedimento que se apresente devido aos ruídos de comunicação. Na realização da estratégia da andaimagem, ambas as partes envolvidas acabam aprendendo. Vejamos, nos turnos (1) e (2), que houve uma mudança de estratégia por parte da pesquisadora, fazendo com que o Informante 8, no turno (5), reelaborasse sua análise, a partir do auxílio prestado pela pesquisadora em (4), e apresentasse a resposta adequada.

Após 10 minutos, iniciamos a correção do exercício. Para isso, mantivemos um diálogo com a turma. O diálogo está apresentado abaixo.

Protocolo 4

- (1) Pesquisadora: Quem escreveu o bilhete?
- (2) Informante 4: Vovó.
- (3) Pesquisadora: Para quem?
- (4) Informante 30: Pra Júlia.
- (5) Pesquisadora: O que ela escreveu?
- (6) Informante 8: Fui ao supermercado comprar uvas. Ao se levantar, por favor, arrume o quarto e penteie o cabelo.
- (7) Pesquisadora: É capaz de falar o que ela escreveu com suas palavras?

- (8) Informante 8: Sei não, professora.
- (9) Pesquisadora: Tente falar.
- (10) Informante 30: Já deu. Ela disse que foi comprar uvas e que era pra ela arrumar o quarto e pentear o cabelo.
- (11) Pesquisadora: Muito bem! Mas seu colega tinha o direito de falar também, e você não o respeitou. Continuemos, observou se quem escreveu o bilhete se despediu?
- (12) Informante 23: Ela despediu com um beijo.
- (13) Pesquisadora: Consta o nome de quem escreveu? Por quê?
- (14) Informante 8: Vovó. Pra saber quem escreveu.
- (15) Pesquisadora: Quando que ela escreveu?
- (16) Informante 19: 23/05/2016.

Na proposta da andaimagem, de acordo com Ricardo e Souza (2006), além dos aspectos linguísticos que empregamos, contamos com as posturas e expressões faciais dos envolvidos, que auxiliam na interação direta, sem contar que, ao fazermos perguntas e complementações do turno utilizando esses canais de retorno, expandimos e reformulamos os conhecimentos dos discentes. Assim, por exemplo, no turno (7), tentamos fazer com que o aluno, a partir do que leu, retextualizasse com suas palavras, por meio da paráfrase, o que havia entendido, o que gerou, pelo Informante 10, a apresentação de uma resposta adequada.

Anotamos as respostas dos alunos no quadro e fomos esclarecendo dúvidas apresentadas pelos alunos. Ao término da análise, a maior parte dos alunos conhecia a estrutura e a função de um bilhete.

No próximo momento, pedimos aos discentes para resolverem a questão dois da *Atividade I*. Lemos e explanamos sobre o enunciado da questão. O protocolo está apresentado a seguir.

Protocolo 5

- (1) Pesquisadora: O bilhete é um texto que é empregado na informalidade, mas, nem por isso, devemos escrever de qualquer jeito, pois, quando escrevemos, devemos nos preocupar com a compreensão que o nosso leitor terá de nosso texto para que a nossa mensagem não seja distorcida. Agora, por favor, façam a reescrita dos bilhetes que se encontram no segundo momento da *Atividade I*, a fim de empregar a norma culta da Língua Portuguesa.
- (2) Informante 5: Posso fazer no caderno?
- (3) Professora: Não, eu vou recolher para ver a escrita de vocês.
- (4) Informante 30: Vale nota?
- (5) Pesquisadora: Toda atividade que fazemos vale nota. Você não está se esforçando?
- (6) Informante 7: Muito bem, professora!
- (7) Informante 5: O que é mensagem?
- (8) Pesquisadora: É o que o emissor transmitiu ao receptor. A informação.
- (9) Informante 5: Obrigado, professora.

Fizemos, no turno (1), a sistematização das características linguísticas de um bilhete, diante das respostas que os alunos apresentaram à pergunta. Recolhemos, então, a *Atividade I* para fazermos a revisão individualizada dos “erros” apresentados nos bilhetes do segundo momento da *Atividade I*.

No dia 27 de setembro, às 7h e 10 min, iniciamos a correção da *Atividade I*: a revisão com a turma dos “erros” apresentados em três bilhetes. A reescrita dos bilhetes foi no quadro da sala de aula com a participação dos alunos. Utilizamos a estratégia da andaimagem (IRA: iniciação – resposta – avaliação).

Fizemos perguntas conforme os “erros” identificados pelos discentes nos textos para que todos tivessem a oportunidade de revisar, de forma reflexiva e participativa, as suas atividades escritas. Para ilustrarmos o processo da aplicação dessa abordagem metodológica, apresentamos o Protocolo 6 do segundo momento da *Atividade I*, a seguir.

Protocolo 6

- (1) Pesquisadora: Pessoal, os dicionários devem ficar em cima da carteira para ser consultados quando precisarem.
- (2) Informante 30: Eu leio. (Fez a leitura.)
- (3) Pesquisadora: Pessoal, qual a primeira correção que devemos fazer?
- (4) Informante 34: Tirar o você.
- (5) Pesquisadora: E...
- (6) Informante 34: Escrever o t maiúsculo.
- (7) Pesquisadora: E a pontuação?
- (8) Informante 7: Põe vírgula depois de Thais.
- (9) Pesquisadora: Como iniciamos um bilhete? Tem alguma pontuação, letra adequada?
- (10) Informante 15: Começa com letra maiúscula.
- (11) Informante 34: E com parágrafo.
- (12) Pesquisadora: Utilizamos os parágrafos para que os assuntos fiquem bem delimitados, de forma a permitir que os leitores possam entender com clareza os nossos textos. Qual o próximo “erro” que identificamos no texto?
- (13) Informante 19: A letra *n* na palavra emprestar. Ela é com *m*. Antes do *p* e do *b*, escreve *m*, professora.
- (14) Pesquisadora: [Informante 04], continue a leitura, por favor.
- (15) Informante 05: Não entendi. O que é Lha perdida?
- (16) Informante 19: É DVD da Ilha perdida.
- (17) Pesquisadora: Como fica a frase?
- (18) Informante 34: Você pode me emprestar o DVD da Ilha perdida?
- (19) Pesquisadora: Está perguntando ou afirmando?
- (20) Informante 34: Perguntando.
- (21) Pesquisadora: Qual ponto escrevo?
- (22) Informante 30: A interrogação.
- (23) Pesquisadora: Continuem.
- (24) Informante 19: Posso ir em sua casa buscar.
- (25) Pesquisadora: Neste caso, você pode usar ponto final ou o ponto de interrogação (Escrevendo os pontos no quadro.). O que mais precisa ser corrigido?
- (26) Informante 13: Nada.

Iniciamos a correção coletiva no turno (3), quando instigamos os alunos à leitura e revisão do texto. Em resposta, o Informante 34, no turno (4), prontamente apresenta uma solução. Esse diálogo entre alunos e professor continua até os turnos (15) e (16), quando o Informante 19 auxilia o Informante 5 em sua dúvida. Ao distribuir democraticamente os turnos entre os alunos, assumimos uma posição de mediação.

Em seguida, categorizamos os “erros” encontrados na primeira versão da *Atividade I* de 29 discentes da turma com os quais desenvolvemos a pesquisa, afim de verificarmos o efeito da intervenção. Identificamos 565 “erros”, dispostos na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – “Erros” na Atividade I da Proposta Pedagógica

Fenômeno		Ocorrência geral	
		Nº	%
01	Pontuação	253	44,78
02	Uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas	89	15,75
03	Acentuação	86	15,22
04	Transcrição da fala	43	7,61
05	Modificação da estrutura segmental das palavras	40	7,08
05	Juntura intervocabular e segmentação	26	4,60
06	Uso indevido das letras	22	3,90
07	Forma morfológica diferente	6	1,06
Total		565	100

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

O fenômeno ausência de pontuação provavelmente teve um número maior de ocorrências (253) devido ao fato dos discentes não conseguirem dividir o texto em parágrafos, nem saberem que, para encerrarmos uma frase, utilizamos um sinal de pontuação, como em “[...] fala com a mãe que eu vou chegar tarde que euvou estudar na biblioteca chama a angela para estudar comigo e vai na casa de leticia [...]” – Informante 38. Esse tipo de “erro” vai se relacionar, ainda, ao que aponta Barbosa (2015): o uso indevido da letra maiúscula se associa muito à ausência de pontuação, já que determina a letra a ser utilizada no início do período.

A transcrição da fala, que é quando o aprendiz tenta reproduzir na escrita a sua fala, teve 43 ocorrências. Com base em Cagliari (2010), verificamos que grande parte dos

“erros” identificados nessa categoria está relacionada com a não pronúncia do [r], como por exemplo: “Quero conversa com você” (Informante 23).

Quanto à modificação da estrutura segmental das palavras, que é a troca, omissão ou acréscimo de letras, como, por exemplo, “Eu acho qui e pra esgrever um bilhete” (Informante 33), verificamos 04 trocas, 08 acréscimos e 28 supressões. A juntura intervocabular e segmentação, quando o aprendiz junta ou divide a palavra, como em “unrecardo ou conpoucas” (Informante 11), é um fenômeno muito encontrado nas escritas espontâneas, mas, mesmo assim, o número de ocorrência foi relativamente elevado.

Segundo Cagliari (2010), ao escrevermos uma palavra de acordo com uma das possibilidades de escrita de um som, mas a ortografia indicar outra, temos o uso indevido das letras, como, por exemplo, em “avizar” (Informante 26), cuja grafia correta é “avisar”. Quanto à forma morfológica diferente, os “erros” identificados decorreram da variedade linguística dos alunos, como em “e traz pra mim” (Informante 15).

Novamente, ratificamos que a quantidade de “erros” dos alunos da turma ainda é significativa se considerarmos que boa parte desses “erros”, pelo menos 11,5%, não deveria existir nesse nível de escolarização. Esclarecemos que isso não significa que os demais “erros” estão em conformidade com o ano escolar; apenas ressaltamos os mais evidentes. Não podemos desprezar o fato de que tais “erros” ocorreram dentro de uma situação de direcionamento parcial, uma vez que o discente retificou apenas uma parte do texto.

A *Atividade II – ‘Mensagens simples, claras e rápidas’* foi desenvolvida com os alunos também no dia 27 de outubro, das 9h50min às 10h40min. Tivemos que esperar os aprendizes retornarem do intervalo/recreio e se tranquilizarem para lermos o enunciado da questão junto com eles e darmos as explicações necessárias. Como registro desse momento, temos o Protocolo 7, a seguir.

Protocolo 7

- (1) Pesquisadora: Por favor, quem se oferece para ler o enunciado da questão para nós?
- (2) Informante 15: Eu leio, Patrícia.
- (3) Pesquisadora: (Após a leitura do Informante 15.) Entenderam o que é para fazer? Escolham um funcionário da escola para vocês escreverem um bilhete. Você pode escolher o assunto. No enunciado da questão tem algumas sugestões que você pode aceitar ou não.
- (4) Informante 30: Vou escrever pra Rose.
- (5) Informante 11: Também vou. Vou reclamar do sal da sopa.
- (6) Informante: E eu, pra Paula.
- (7) Informante 34: Posso fazer um pedido?
- (8) Pesquisadora: Sim.

Versão datiloescrita do Exemplo 1:

DoNa thaNia

(Thania) Favor ABri o Banheiro Quinta-Feira depois da Educação Fisica No 4º orario

Obrigado

Um abraço

[...]

27/09/2016

Ao observarmos a escrita do Informante 5 nesse texto constatamos a ocorrência dos “erros”, conforme quadro a seguir.

Quadro 5 – “Erros” do Informante 5

Escrita do informante	Fenômeno
Fisica	Ausência do acento
<u>DoNa thaNia</u>	Uso indevido da letra maiúscula e minúscula
Educação	Uso indevido de letras
ABri	Transcrição da fala
Dona Thania (.)	Ausência da pontuação
orário	Modificação da estrutura segmental das palavras

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

O diálogo realizado usando a estratégia da andaimagem está apresentado a seguir.

Protocolo 8

- (1) Pesquisadora: Primeiramente, vamos observar o uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas. Na primeira frase do seu texto tem três letras empregadas indevidamente. Quais são elas? Qual tipo de letra utilizamos em nomes próprios?
- (2) Informante 05: Thânia.
- (3) Pesquisadora: Vamos escrever algumas letras maiúsculas e minúsculas: A, a, B, b, F, f, N, n, Q, q. E agora? Percebe mais alguma escrita indevidamente no seu texto?
- (4) Informante 05: DoNa, ThaNia, ABri, Banheiro, Quinta-Feira e Anderson.
- (5) Pesquisadora: Você já escreveu o nome Thânia no início, por que repetiu? É necessário?
- (6) Informante 05: Vou apagar.
- (7) Pesquisadora: Devemos iniciar um texto com um parágrafo. Você fez isso?
- (8) Informante 05: Não. Mas já entendi.
- (9) Pesquisadora: Leia o início do primeiro parágrafo. Como você pronuncia esta palavra (Apontando para *abri*).
- (10) Informante 05: *Abri*.
- (11) Pesquisadora: Na norma-padrão da língua, os verbos no infinitivo são pronunciados com a letra r no final, embora nem sempre as pessoas o pronunciem.
- (12) Informante 05: Já anotei.
- (13) Pesquisadora: Comece a leitura da frase novamente e observe as pausas para pontuar. Lembre-se, pausas menores empregamos a vírgula, pausas maiores, em final de declarações, usamos o ponto final.
- (14) Informante 05: *Favor abri, digo abrir o banheiro quinta-feira. Essa marca aqui*

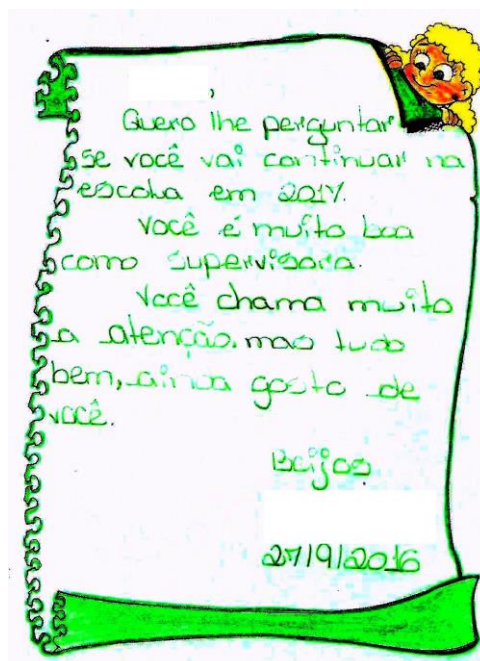
- indica que devo usar o ponto ou a vírgula?
- (15) Pesquisadora: Leia a frase toda, até o final.
- (16) Informante 05: *Favor ABri o Banheiro Quinta-Feira depois da Educação Física No 4 orario.* No final, ponho o ponto final.
- (17) Pesquisadora: Certo. Você não percebeu mais nenhuma pausa?
- (18) Informante 05: Depois de *quinta-feira*.
- (19) Pesquisadora: Não percebeu nenhuma outra pausa? Leia novamente.
- (20) Informante 05: *Favor abrir o banheiro quinta-feira, depois da Educação Física no 4º orario.* Não percebi.
- (21) Pesquisadora: Onde termina a expressão que indica tempo?
- (22) Informante 05: Depois de Educação Física.
- (23) Pesquisadora: Então, empregue a vírgula depois de Educação Física. Vamos ver esta palavra (Aponta para *Educação*.).
- (24) Pesquisadora: Podemos escrever o som de [s] empregando várias letras como: ç, c, s, sc, sç, ss, x, xc, xç, xs e z. Para você escrever sem “erros”, se você não sabe a grafia, o mais fácil é consultar um dicionário.
- (25) Informante 05: Tá certo.
- (26) Pesquisadora: A palavra *orario* lembra qual palavra?
- (27) Informante 05: Hora.
- (28) Pesquisadora: Como escrevemos hora?
- (29) Informante 05: H-o-r-a.
- (30) Pesquisadora: Então, o que está errado na palavra (Aponta para *orario*.).
- (31) Informante 05: É que devemos escrever ela com h.
- (32) Pesquisadora: Divida a palavra em sílaba.
- (33) Informante 05: Ho-ra-rio.
- (34) Pesquisadora: Classifique-a quanto à tonicidade.
- (35) Informante 05: Paroxítona.
- (36) Pesquisadora: Tem acento gráfico?
- (37) Informante 05: Não sei.
- (38) Pesquisadora: Olhe a regra de acentuação das proparoxítonas.
- (39) Informante 05: Não sei.
- (40) Pesquisadora: Como termina a palavra?
- (41) Informante 05: Em *io*.
- (42) Pesquisadora: Classifique o encontro da semivogal *i* e com a vogal *o*.
- (43) Informante 05: Ditongo.
- (44) Pesquisadora: Paroxítona terminada em ditongo. Leia a regra das paroxítonas. Afinal, tem acento ou não?
- (45) Informante 05: Tem. Mas é qual acento? O ‘chapeuzinho’ ou o ‘tracinho’?
- (46) Pesquisadora: O nome do acento ‘chapeuzinho’ é circunflexo, e o ‘tracinho’ é agudo.
- (47) Informante 05: É o ‘tracinho’.
- (48) Pesquisadora: Como?
- (49) Informante 05: Agudo.
- (50) Pesquisadora: E esta? (Apontando para *Física*.)
- (51) Informante 05: Não sei.
- (52) Pesquisadora: Divida *Física* em sílabas e classifique-a quanto à tonicidade (proparoxítona, paroxítona e oxítona).
- (53) Informante 05: Proparoxítona.
- (54) Pesquisadora: Leia a regra das proparoxítonas.
- (55) Informante 05: Toda palavra proparoxítona é acentuada.

- (56) Pesquisadora: Então ponha o acento.
- (57) Pesquisadora: E o nome da destinatária do texto, está correto?
- (58) Informante 05: Acho que sim.
- (59) Pesquisadora: Divida a palavra em sílabas, classifique-a quanto à tonicidade.
- (60) Informante 05: *Tha-nia*. Paroxítona terminada em *ia*.
- (61) Pesquisadora: Quando uma semivogal e vogal estão juntas na mesma sílaba, qual o nome que recebe esse encontro vocálico?
- (62) Informante 05: O que é encontro vocálico?
- (63) Pesquisadora: Encontro de duas vogais ou mais numa palavra. E aí? Qual é o nome do encontro de uma semivogal e uma vogal na mesma sílaba?
- (64) Informante 05: Ditongo.
- (65) Pesquisadora: Acentuamos ou não as palavras paroxítonas terminadas em ditongo?
- (66) Informante 05: Sim.
- (67) Pesquisadora: Qual acento devemos pôr em *Thania*?
- (68) Informante 05: Não sei.
- (69) Pesquisadora: Se o som for aberto, empregue o acento agudo, se for fechado, utilize circunflexo. Por exemplo, vovó, aberto, agudo; vovô, fechado, circunflexo.
- (70) Informante 05: Circunflexo. No *a*.
- (71) Pesquisadora: Qual *dos a*? Fale a sílaba onde ele se encontra.
- (72) Informante 05: Thâ.

Ricardo e Oliveira (2013) relacionam a reconceptualização ao turno de fala do docente, que não pode se ater a um simples “certo” ou “errado”, mas deve aproveitar para oportunizar ao aluno a revisão de seu raciocínio, de sua análise, procedimento que constatamos nos turnos (1), (3), (5) e (7), pois ajudamos o discente a chegar a uma compreensão de conceito e de aplicação. Ainda nesses turnos, utilizamos da contextualização, ao mostrarmos os tipos de letras, para que a aluna analisasse a forma como havia escrito. Outro exemplo de abordagem da andaimagem foi a transição de um registro da fala para a escrita, nos turnos de (9) a (12), em que analisamos as diferenças entre usos orais e escritos. Ainda nessa relação, no turno (24), mostramos aos alunos como um som pode ser representado por diferentes letras, enfatizando a importância da pesquisa ao dicionário.

Cagliari (2010) afirma que a tentativa de acerto dos discentes apresenta um índice superior aos dos “erros”. A aplicação da proposta deixa claro que a aprendizagem da escrita é um processo contínuo, com suas dificuldades superáveis. Para isso, é necessário compreender as dificuldades dos alunos através de textos livres, espontâneos, pois é nesse tipo de texto que perceberemos os avanços e o que precisamos trabalhar para que o aprendiz possa dominar a escrita. Citamos, a seguir, exemplo do registro das atividades dos alunos após a revisão.

Exemplo 2 – Informante 7



Versão datiloescrita:

[...]

Quero lhe perguntar se você vai continuar na escola em 2017. Você é muito boa como supervisora. Você chama muito a atenção, mas tudo bem, ainda gosto de você.

Beijos

[...]

27/09/2016

Em análise das atividades dos alunos, verificamos:

Tabela 5 – “Erros” na Atividade II da Proposta Pedagógica

Fenômeno		Ocorrência geral			
		Intervenção		Diagnóstica	
		Nº	%	Nº	%
01	Pontuação	95	47,74	157	40,67
02	Uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas	29	14,57	57	14,77
03	Acentuação	25	12,56	39	10,10
04	Transcrição da fala	16	8,04	41	10,77
05	Juntura intervocabular e segmentação	3	1,51	12	3,11
06	Uso indevido das letras	15	7,54	26	6,73
07	Forma morfológica diferente	0	0	12	3,11
08	Modificação da estrutura segmental das palavras	16	8,04	37	9,59
09	Hipercorreção	0	0	5	1,30
Total		199	100	386	100

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

Se confrontarmos os “erros” identificados na atividade da fase diagnóstica com a da proposta didática, verificaremos que o fenômeno da transcrição da fala, quando o aprendiz tenta reproduzir na escrita o modo como ele fala, passou de 41 para 16.

Em relação ao uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas, houve uma redução de 57 para 29 ocorrências, mostrando que os discentes progrediram muito na apreensão da convenção ortográfica relativa a esse fenômeno.

Quanto à forma morfológica diferente, passou de 12 ocorrências na diagnose para nenhuma na intervenção. O uso indevido das letras passou de 26 para 15 ocorrências. Com isso, constatamos que, aos poucos, os aprendizes vão se aprimorando na escrita alfabético-ortográfica.

Fizemos a categorização dos 199 “erros” ocorridos na escrita dos bilhetes da *Atividade II* da Proposta Pedagógica e contrastamos com os 386 “erros” de um bilhete da fase diagnóstica. Concluímos que a diferença total de “erros” ocorridos entre as duas fases é de 187 “erros” a menos.

Desse modo, ratificamos que a construção colaborativa entre mediador e alunos, e desses últimos entre si, e o trabalho de revisão fundamentada em conhecimentos e reconhecimento do modo como os alunos escrevem representaram avanços significativos na aprendizagem da escrita. Essa *Atividade II* confirma que, como pontua Cagliari (2010), devemos propiciar escrita espontânea aos discentes, pois através dela é possível diagnosticarmos as dificuldades de escrita dos alunos e intervirmos de forma eficaz para saná-las.

No penúltimo dia da intervenção, 28 de setembro, iniciamos a aula às 7h e 50min e terminamos às 8h e 40 min, com 30 alunos presentes. Propusemos à turma fazer a confecção de um mural de cartões para o Dia do Professor, com exposição na sala dos docentes. Afirmamos que era uma forma de eles homenagearem esses profissionais que estão empenhados no desenvolvimento deles.

Na sequência, demos prosseguimento, lendo e explicando o enunciado da *Atividade III*. Ressaltamos que, além de ter dicionários ao seu dispor, cada aluno contava com livros literários, revistas em quadrinhos, caça-palavras e até folhas de desenhos para que pudessem aguardar com tolerância as adequações de todos os textos da turma. Poucos alunos recorreram ao dicionário durante as aulas.

Esclarecemos que a interação e a cooperação entre eles foram boas, pois sentiram-se animados em compartilhar conhecimentos e em tentar solucionar as dúvidas com os

colegas. Como registro desse momento, mostramos, em seguida, o diálogo entre o Informante 07 e Informante 22:

Protocolo 9

- (1) Informante 22: Não consigo fazer.
- (2) Informante 7: Pode deixar, professora, Informante 22, sente-se aqui perto de mim.
- (3) Informante 22: Não sei por onde começo.
- (4) Informante 7: Pra quem você vai escrever? Comece por aí.
- (5) Informante 22: Esquisito a Patrícia ficar aqui perto olhando!
- (6) Informante 7: Você deixa um parágrafo, e começa a escrever.
- (7) Informante 22: Depois, você despede, põe seu nome e a data.

Nesse protocolo, observamos que a assistência veio de um dos pares, que ofereceu o auxílio. É interessante perceber que o Informante 7 teve a atitude de chamar o colega e fazer que ele refletisse para elaborar a escrita do texto, orientando-o na elaboração do texto. O mediador deve possibilitar que o aprendiz interaja mais com seu interlocutor para que seja sujeito do conhecimento que adquiriu, conforme Ricardo e Souza (2006).

Em outro diálogo, registrado entre os Informantes 30 e 08, o tom foi elevado:

Protocolo 10

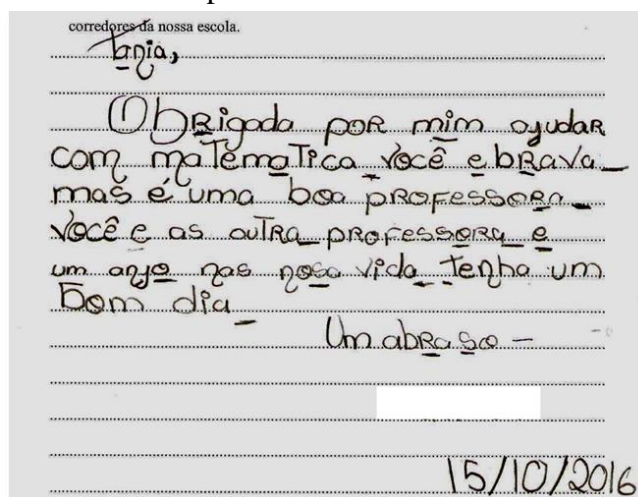
- (1) Informante 30: Informante 08, você não vai fazer não, sô?
- (2) Informante 08: Vê, mas não sei como escrevo, professora.
- (3) Informante 30: Isso é fácil. (Escreveu a palavra na folha do colega.). Faça logo! A Patrícia disse que vale nota.

Nesse protocolo, fica evidente o bom relacionamento entre os pares envolvidos no processo, pois um demonstra preocupação com o desenvolvimento do outro na tentativa de ajudá-lo a solucionar uma situação-problema. Em todas as aulas, podíamos ouvir um colega cooperando com o outro, seja no auxílio com a ortografia, na estrutura do texto ou simplesmente incentivando a participação. Às vezes, extrapolavam, e tínhamos que pedir-lhes que se concentrassem na atividade em questão.

Então, primeiramente os alunos fizeram a escrita do cartão numa folha própria da *Atividade II*; a seguir, fomos de carteira em carteira para fazer as adequações junto com cada discente.

Descrevemos, como exemplo, a estratégia da andaimagem que fizemos com um informante da turma pesquisada neste momento da aplicação da proposta:

Exemplo 3 – Informante 30



Versão datiloescrita:

Tania,

ObRigada poR mim ajudaR com maTemaTica você e bRava mas é um boa pRoFessoRa
você e as ouTRa pRoFessoRa e um anjo nas nosa vida tenha um bom dia

Um abRaso

[...]

15/10/2016

O Procotolo 11, mostrado a seguir, refere-se ao procedimento de andaimagem entre o Informante 31 e a pesquisadora:

Protocolo 11

- (1) Pesquisadora: O seu texto está bom, contudo, precisamos fazer algumas adequações. Começemos pelo destinatário. Quem é o destinatário?
- (2) Informante 31: Tânia.
- (3) Pesquisadora: Esse nome está escrito de acordo com a norma ortográfica?
- (4) Informante 31: Sim.
- (5) Pesquisadora: Divida a palavra Tânia em sílabas.
- (6) Informante 31: Tâ-nia.
- (7) Pesquisadora: Classifique essa palavra quanto à tonicidade: proparoxítona, paroxítona ou oxítona.
- (8) Informante 31: Paroxítona.
- (9) Pesquisadora: Paroxítona terminada em quê?
- (10) Informante 31: Em ia.
- (11) Pesquisadora: Ia é o encontro de uma semivogal e uma vogal na mesma sílaba. Qual é o nome dado a esse encontro?
- (12) Informante 31: Ditongo.
- (13) Pesquisadora: De acordo com as regras que já estudamos, as palavras paroxítonas terminadas em ditongo são acentuadas ou não?
- (14) Informante 31: Não sei.
- (15) Pesquisadora: Verifique no caderno.
- (16) Informante 31: Sim, professora. Tânia é acentuada. (Após uns 10 min e com auxílio de outro colega.)
- (17) Pesquisadora: Que tipo de acento?

- (18) Informante 31: O ‘chapeuzinho.’
- (19) Pesquisadora: Qual é o nome do ‘chapeuzinho’?
- (20) Informante 31: Não lembro.
- (21) Informante 8: Deixa de ser b... É circunflexo.
- (22) Pesquisadora: Por que as letras *r* do seu texto estão marcadas?
- (23) Informante 31: Não sei. Porque a senhora é muito chata.
- (24) Pesquisadora: Preste atenção.
- (25) Informante 31: Porque a senhora não quer que eu escreva assim.
- (26) Pesquisadora: Por que eu peço para você não escrever assim?
- (27) Informante 31: A senhora disse que é letra maiúscula.
- (28) Pesquisadora: Se sabe disso, por que escreveu errado?
- (29) Informante 31: Porque eu quis. Não lembrei.
- (30) Pesquisadora: Então, por favor, apague e reescreva. Aproveitando o momento, olhe como você escreveu todas as letras *o*. A letra *o* para esse tipo de letra que você escreveu está correta?
- (31) Informante 31: Não deu pra entender?
- (32) Pesquisadora: Por favor, reescreva todas.
- (33) Informante 31: Não sei pra que essa chatura! (Reclama enquanto faz as adequações.)
- (34) Pesquisadora: E matemática? Por que não está correta?
- (35) Informante 31: Não sei.
- (36) Pesquisadora: Divida a palavra em sílaba e classifique-a quanto à tonicidade.
- (37) Informante 31: *Ma-te-má-ti-ca*. Proparoxítona. Dessa matéria eu gosto.
- (38) Pesquisadora: Procure as palavras proparoxítonas nas regras de acentuação.
- (39) Informante 31: (Alguns minutos depois).. Todas têm acento.
- (40) Pesquisadora: Então, como fica a palavra matemática?
- (41) Informante 31: Com acento.
- (42) Pesquisadora: Onde?
- (43) Informante 31: No *má*.
- (44) Pesquisadora: Leia este trecho de seu texto. (Aponta para *Você e brava mas é uma boa professora*.) Aqui, depois de *você*, *é e* ou *é*?
- (45) Informante 31: *É é*.
- (46) Pesquisadora: Então, o que está faltando? (O informante já estava corrigindo.). E nesse trecho (Mostrando a ele *Você e as outra professora e anjo*.), o que está errado?
- (47) Informante 31: O acento do *é*.
- (48) Pesquisadora: O que mais?
- (49) Informante 31: Nada.
- (50) Pesquisadora: Leia esse trecho: *Você e as outra*.
- (51) Informante 31: *Você e as outra*.
- (52) Pesquisadora: Preste atenção, *Você e as outra*. Outra é uma só? Então, não falta nada?
- (53) Informante 31: Outras.
- (54) Pesquisadora: Muito bem. Agora leia o trecho todo: *Você e as outras professora é um anjo nas nosa vida*. Corrija o que for preciso.
- (55) Informante 31: *Você e as outras professoras é um anjo nas nosa vida*.
- (56) Pesquisadora: *Você e as outras professoras é*?
- (57) Informante 31: *Você e as outras professoras são*.
- (58) Pesquisadora: A outra palavra destacada no seu texto é *nosa*. Sabe corrigi-la?
- (59) Informante 31: Lógico que não.
- (60) Pesquisadora: Algumas letras da nossa língua representam vários sons. O *s* é uma delas. Por exemplo, *casa*, a letra *s* tem som de [z], mas escreve-se com a letra *s*; *poço*, tem som de [s], escreve-se com *ç*. Portanto, a pronúncia [s] pode ser escrita por diversas letras como: *ç, c, s, sc, sç, ss, x, xc, xç, xs* e *z*. Para solucionar a dúvida, consulte o dicionário e corrija seu texto. Tem outra palavra em seu texto que você pode solucionar sua dúvida da mesma forma. Qual é?
- (61) Informante 31: *É moleza*, só tem mais uma palavra marcada. *Abraso*.
- (62) Pesquisadora: Isto. Agora, voltemos ao início do texto para que você o pontue. Leia a

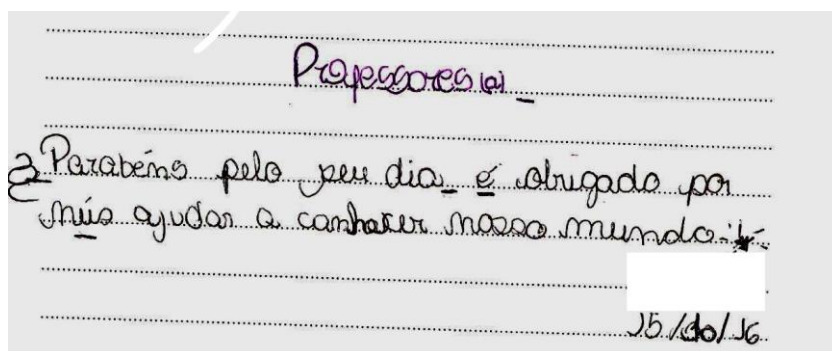
- primeira frase.
- (63) Informante 31: Obrigada por mim ajudar.
- (64) Pesquisadora: Considerando que mim não faz nada. A frase acima está correta?
- (65) Informante 31: Mas o mim está sendo ajudado.
- (66) Pesquisadora: Certo. Mas ele não faz nada. Então, como podemos substituir o mim?
Lembre-se que: Eu fazer tudo, mim não fazer nada.
- (67) Informante 31: *Obrigada por ajudar eu.*
- (68) Pesquisadora: Você fala assim? Comoalaria se aplicasse a regra: Eu equivale a me.
- (69) Informante 31: *Obrigada por me ajudar.*
- (70) Pesquisadora: Leia a frase até o final.
- (71) Informante 31: *Obrigada por mim ajudar com a matemática.*
- (72) Pesquisadora: Se o que você leu é uma frase, o que está faltando?
- (73) Informante 31: Não sei.
- (74) Pesquisadora: Como termina uma frase na escrita?
- (75) Informante 31: Com o ponto-final.
- (76) Pesquisadora: Leia mais uma frase do seu texto.
- (77) Informante 31: *Você é brava mas é uma boa professora.*
- (78) Pesquisadora: E...
- (79) Informante 31: Ponto.
- (80) Pesquisadora: Leia a frase novamente e preste atenção para ver se tem outra pausa nela.
- (81) Informante 31: Não.
- (82) Pesquisadora: Você não percebe que ele está falando coisas contrárias. Você é brava, mas é uma boa professora.
- (83) Informante 31: São duas coisas contrárias. E daí?
- (84) Pesquisadora: Qual a palavra que separa essas ideias contrárias?
- (85) Informante 31: Mas. Já cansei desse negócio chato.
- (86) Pesquisadora: Antes desse tipo de palavras tem uma pequena pausa, um pouco menor que o ponto-final, por isso, empregamos a vírgula. Então, como fica a frase?
- (87) Informante 31: Você é brava, mas é uma boa professora.
- (88) Pesquisadora: Leia mais uma frase.
- (89) Informante 31: Você e as outras professoras são um anjo nas nossas vidas.
- (90) Pesquisadora: O que está faltando?
- (91) Informante 31: O ponto.
- (92) Pesquisadora: Continue.
- (93) Informante 31: Tenha um bom dia!
- (94) Pesquisadora: Não falta nada?
- (95) Informante 31: O ponto.
- (96) Pesquisadora: Qual ponto?
- (97) Informante 31: Final.
- (98) Pesquisadora: Certo, mas se quiser, pode empregar o ponto de exclamação. Continue a leitura.
- (99) Informante 31: Um abraço. Ponto-final.
- (100) Pesquisadora: Que tal você escrever a despedida, seu nome e a data um pouco mais para a direita?

O diálogo reproduzido confirma que a interação flui normalmente entre o informante e a pesquisadora. Nem a impaciência do Informante 31, como, por exemplo, no turno (33), perturba a interação entre os dois. Incentivamos a participação do aluno, para que articulasse conceito à situação de uso da palavra, utilizando adequadamente os acentos gráficos nas palavras paroxítonas, as letras maiúsculas e minúsculas e o emprego do pronome pessoal do caso reto ‘eu’ e de ‘ss’. Com base em Ricardo e Oliveira (2013), o

conhecimento da teoria nos permitiu, ao mediar, operacionalizar o processo ação-reflexão-ação.

Outro exemplo é o registro do Informante 12, que fez três versões da escrita do cartão antes da versão final. Apresentamos logo abaixo.

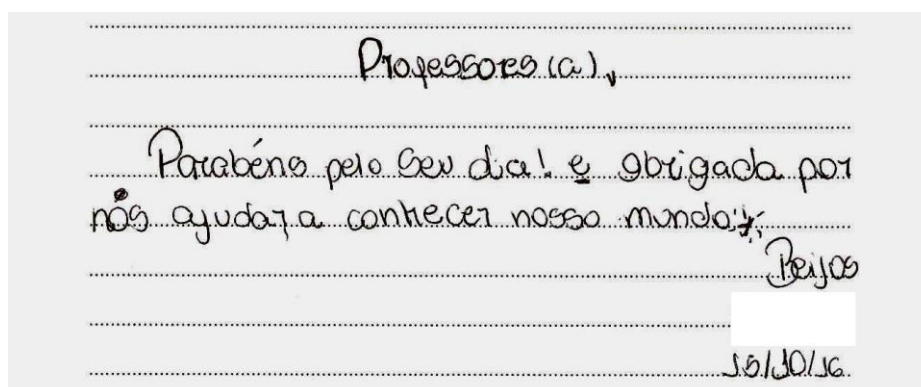
Exemplo 4 – Primeira versão da escrita do cartão – Informante 12



Versão datiloescrita da primeira do cartão:

Professores (a)
Parabéns pelo seu dia é obrigado por nós ajudar a conhecer nosso mundo
[...]
15/10/16

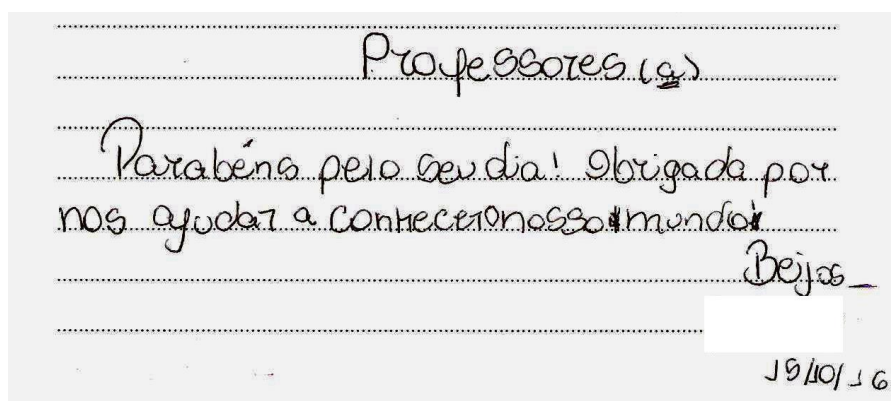
Exemplo 5 – Segunda versão da escrita do cartão – Informante 12



Versão datiloescrita da segunda do cartão:

Professores (a),
Parabéns pelo seu dia! e obrigada por nos ajudar a conhecer nosso mundo
Beijos
[...]
15/10/16

Exemplo 6 – Terceira versão escrita do cartão – Informante 12



Versão datiloescrita do cartão:

Professores (a),
 Parabéns pelo seu dia! Obrigada por nos ajudar a conhecer o nosso mundo!
 Beijos
 [...]
 15/10/16

O Informante 34 foi o único que reescreveu o texto apenas uma vez. Os demais grafaram pelo menos duas versões de seus textos antes da versão final. Por exemplo, os Informantes 19 e 5 necessitaram de mais revisões de seus textos, pois, mesmo quando reescreviam, ainda havia em seus textos muitos “erros”. Por outro lado, o Informante 30 não quis reescrever a atividade, alegando que estava cansado de esperar pela correção de seu texto, enquanto o Informante 4 não quis fazer a reescrita final do texto para ser exposto no mural. Por fim, sentamos novamente ao lado deles para que pudessem completar a atividade.

Comprendemos, assim, que não basta dizer aos aprendizes que seu texto precisa de correção, mas precisamos ensiná-los a superar as dificuldades com que se deparam. Conforme Cagliari (2005, p. 184), “tão importante quanto aprender a escrever é aprender a corrigir o que se escreve”.

Propomos, então, como conclusão da *Atividade III*, no dia 24 de outubro, que os alunos escrevessem um cartão de Natal para realizarmos um amigo oculto na confraternização de final do ano de 2016. Relembramos e elaboramos, oralmente, um cartão. Em seguida, distribuímos um exercício e fizemos um sorteio do amigo oculto.

A partir dessa discussão, não interferimos mais na execução da atividade e deixamos que os alunos produzissem livremente a escrita dos cartões. Apenas sugerimos

que trocassem as mensagens com os colegas para que um revisse a escrita do outro. Ao término do tempo, de 50 min, todos os alunos presentes, 24, entregaram seus textos.

Exemplificamos os cartões produzidos nessa etapa:

Exemplo 7 – 2º cartão – Informante 20

Feliz natal um prospero ano novo que Deus ilumine você e sua familia, que tudo venha com fortuna em sua vida e nunca falte nada.
Beijos!
24/10/2016.

Versão datiloescrita do Exemplo 7:

[...],
Feliz natal um prospero ano novo que Deus ilumine você e sua familia, que tudo venha com fartura em sua vida e nunca falte nada.
Beijos!
[...]
24/10/2016

Exemplo 8 – 2º cartão – Informante 16

Feliz Natal que seu Natal seja muito bom e que Deus abençoe você e sua familia.
Beijos.
24/10/16.

Versão datiloescrita do Exemplo 7 - Informante 16

[...],
Feliz Natal que seu Natal seja muito bom e que Deus abençoe você e sua familia.
Beijos!
[...]
24/10/2016

Ao analisarmos os “erros” cometidos pelos alunos na produção do cartão, verificamos um total de 148, discriminados na Tabela 3 a partir da taxionomia de Cagliariari (2010):

Tabela 6 – “Erros” na Atividade III da Proposta Pedagógica

Fenômeno		Ocorrência geral			
		1º versão do cartão		2º versão do cartão	
		Nº	%	Nº	%
01	Pontuação	76	51,4	27	21,95
02	Uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas	21	14,2	54	43,9
03	Modificação da estrutura segmental das palavras	20	13,5	15	12,19
04	Ausência de acento gráfico	14	9,4	18	14,63
05	Uso indevido das letras	12	8,1	3	2,44
06	Transcrição da fala	3	2,1	4	3,25
07	Juntura intervocabular e segmentação	2	1,3	1	0,82
08	Hipercorreção	0	0	1	0,82
Total		148	100	123	100

Fonte: Pesquisa da autora (2016).

Pelos índices apresentados na tabela, concluímos que houve uma redução considerável na ocorrência de “erros”. Vale destacar que os índices relacionados aos “erros” de pontuação reduziram-se de 76 para 27. Lembramos que, segundo Cagliariari (2010), devemos trabalhar a pontuação nos anos escolares mais avançados.

Nas ocorrências que geram modificação da estrutura segmental das palavras, houve uma redução de 20 para 15 ocorrências. A tentativa de acerto dos alunos é maior que os “erros” devido à aproximação de suas escritas da ortografia oficial.

Os “erros” de acentuação gráfica aumentaram de 14 para 18 ocorrências e foi necessário intervirmos para que os alunos pudessem adequar sua escrita à norma culta da língua. O uso indevido das letras também aumentou, passando de 21 para 54, levando-nos a constatar necessidade de reforço com atividades que tratassem dessa questão. Esse aumento é explicado por Cagliariari (2010). Para esse autor, tanto a acentuação gráfica quanto o uso indevido de letras estão diretamente relacionados às convenções ortográficas e o aluno adquire gradualmente através de atividades voltadas para tais questões de escrita.

Embora na escrita do primeiro texto os discentes tenham aumentado o número de “erros” de 3 na escrita do primeiro cartão para 4 no segundo texto, as ocorrências da transcrição da fala indicam que os discentes já estão percebendo que, para escrever conforme a norma culta é fundamental conhecer as normas ortográficas. A juntura intervocabular, hábito de juntar as palavras na escrita, e segmentação, que é o costume de separar as palavras em fragmentos/sílabas, apresentou uma redução de 2 para 1 ocorrência.

Em relação à hipercorreção, quando se faz a correção desnecessária substituindo a forma correta por uma que nem existe, no primeiro cartão não houve nenhuma ocorrência e no segundo houve 1. Isso mostra o avanço em relação a esse fenômeno.

Os “erros” de uso indevido de letras maiúsculas e minúsculas aumentaram de 21 para 54 ocorrências. Esses “erros” estão relacionados mais com a ausência da pontuação gráfica do que com o emprego de substantivos próprios, o que indica que, nesta última situação, os alunos assimilaram a regra de uso de letra maiúscula.

Citamos dois exemplos de produção feita pelos alunos, a seguir.

Exemplo 9 – Informante 26

Bruno,
 Feliz dia do professor, muitas
 felicidades.
 Obrigado por tudo que você
 fez.
 abraços
 15/10/2016

Versão datiloescrita:

Bruno,
 Feliz dia do professor, muitas felicidades.
 Obrigado por tudo que você fez .
 Abraços
 [...]
 15/10/2016

Exemplo 10 – Informante 16

corredores da nossa escola.

Professores,

hoje é o dia de vocês um dia muito especial para vocês. Parabéns e muitos anos de vida para todos.

Beijos

15/10/2016

Versão datiloescrita:

Professores,
 hoje é o dia de vocês um dia muito especial para vocês. Parabéns e muitos anos de Vida para todos.
 Beijos
 [...]
 15/10/2016

No último dia da aplicação da proposta pedagógica, em 30 de setembro, às 7h iniciamos a aula e terminamos às 8h e 40 min. Entregamos aos 25 alunos os textos que eles produziram na aula anterior para que fizessem a revisão sob a nossa orientação, antes de serem afixados no mural. Faltaram 05 alunos que participaram da escrita dos cartões na aula anterior. Registramos o diálogo com os discentes:

Protocolo 12

- (1) Pesquisadora: Por favor, façam a revisão de seus textos seguindo as marcas que fizemos. Tente encontrar o “erro”. E à medida que forem terminando, lembrem-se que vocês têm revistas em quadrinhos de diversos tipos, caça-palavras e livros literários sobre a carteira que está em frente do quadro da sala, para se ocuparem e aguardarem com tranquilidade. A leitura e o caça-palavras, além de ótima distração, ajudarão vocês a melhorar a escrita.
- (2) Informante 30: Patrícia, tá pensando que somos burros? Pra que ficar escrevendo a mesma coisa?
- (3) Informante 07: Também acho.
- (4) Informante 05: Patrícia, nós somos inteligentes, não somos burros.
- (5) Pesquisadora: Não chamei ninguém de burro. Fiquem sabendo que apenas as pessoas inteligentes revisam e pedem a outros que leiam seu texto. Sabem por quê? Porque reconhecem que devemos escrever de acordo com as normas ortográficas e com a norma-

padrão da língua. E nem sempre falamos de acordo com essa variedade que a escola ensina. Tem mais, devemos escrever com muito cuidado, pois as palavras escritas ficam registradas. Isso sem falar que, muitas vezes, não estaremos presentes para solucionar possíveis dúvidas do nosso leitor quanto à nossa escrita. Todos nós, desde o princípio das nossas produções escritas, deveríamos ter o hábito de revisar nossos textos. Agora, tentem revisar seus textos de acordo com os sinais que fiz. Lembrem-se: onde estão esses sinais algo precisa ser revisto. Tenham paciência, pois irei prestar assistência a todos, individualmente.

No protocolo, percebemos que os alunos tiveram, inicialmente, grande resistência em revisar seus textos, mas, diante do estímulo, resolveram fazê-lo. Mostramos a eles a importância da revisão textual, contextualizando sobre a importância desse procedimento, no turno (5), enfatizando a importância da mediação, que permitiu que o aprendiz tomasse consciência dos “padrões sonoros e convenções ortográficas” (RICARDO, OLIVEIRA 2013, p. 91) da língua em sua produção escrita.

A seguir apresentamos um exemplo de produção de aluno.

Exemplo 11 – Informante 8

Professores,
 Vocês sam tudo de bom
 Vocês si emporta com ajenti
 Nos amamos vocês muito
 sejam feliz -
 Beijos -
 28/9/2016

Versão datiloescrita do bilhete acima:

ProFessores,
 Vocês sam tudo de bom Vocês si emporta com ajenti
 Nos amamos vocês muito sejam feliz
 Beijos
 [...]
 28/09/2016

Vejamos, então um trecho da revisão da escrita do cartão do Informante 8,
Atividade III:

Protocolo 13

- (1) Pesquisadora: Informante 08, como iniciamos um bilhete?
- (2) Informante 08: Pelo início. Brincadeira! Deixando parágrafo.
- (3) Pesquisadora: Podemos escrever os parágrafos de tamanhos diferentes em um mesmo texto?
- (4) Informante 08: Acho que não.
- (5) Pesquisadora: Então, qual foi o seu primeiro “erro”?
- (6) Informante 08: Escrever Professores no lugar.
- (7) Pesquisadora: Então, escreva. Leia a primeira frase do bilhete. (Depois da leitura.) Preste atenção, no final da palavra “são”, pronunciamos “ãu”, que é um ditongo. Você se lembra? Encontro de duas vogais na mesma sílaba. Bem, tem duas formas de escrever esse ditongo, uma delas é com “am” e a outra é com “ão”. No caso do seu bilhete, é com “ão”, pois é um verbo ser no presente do modo indicativo. “Estão” escreve-se da mesma forma. Por exemplo: Eles “estão” em casa.
- (8) Informante 08: Certo, professora.
- (9) Pesquisadora: Terminou a frase?
- (10) Informante 08: Sim.
- (11) Pesquisadora: Como terminamos a frase?
- (12) Informante 08: Com um ponto-final.
- (13) Pesquisadora: Continue a leitura. Mais uma frase. (Após a leitura.). Qual palavra é verbo nesta frase?
- (14) Informante 08: Não sei.
- (15) Pesquisadora: Leia novamente a frase. (Após a leitura.) Qual é o verbo?
- (16) Informante 08: Importa.
- (17) Informante 08: Que trem difícil! Pra que isso?
- (18) Pesquisadora: A palavra marcada como “erro” (Apontando para “si”) está inadequada porque junto de verbo devemos escrever “se”, com “e”.
- (19) Informante 08: O que tá errado em “emporta”?
- (20) Pesquisadora: Essa palavra tem som de “i”, e é escrita com “i”, embora, às vezes aconteça o contrário. Qual é a próxima marca?
- (21) Informante 08: “ajenti”.
- (22) Pesquisadora: Agente, junto, é uma pessoa que trabalha numa agência. A gente, no sentido de nós, deve ser escrito separado. Ok? Agora, procure no dicionário a palavra gente.
- (23) Informante 08: (Uns bons minutos depois.) Não estou encontrando a palavra “jenti”, professora.
- (24) Pesquisadora: Você está procurando em que letra?
- (25) Informante 08: Ora professora, no j.
- (26) Pesquisadora: Se você não está encontrando no j, com que outra letra você acha que esta palavra poderia ser escrita?
- (27) Informante 08: G.
- (28) Pesquisadora: Terminou a frase? Pontue adequadamente. Continue. Leia mais uma frase. (Após a leitura da frase.) Leia novamente a primeira palavra.
- (29) Informante 08: Nós.
- (30) Pesquisadora: Se essa palavra é “nós”, leia essa pra nós. (Escrevemos no caderno do informante a palavra “Nós”.)
- (31) Informante 08: Nós.
- (32) Pesquisadora: Preste atenção, sem o acento completará um verbo. Como por exemplo: Ofertaram-nos o alimento. E nós pronunciamos “nus”. E aí? O que está “errado”?
- (33) Informante 08: O acento.
- (34) Pesquisadora: Que tal trocar a palavra “muito” de lugar?
- (35) Informante 08: Tá bom assim.
- (36) Pesquisadora: Fica melhor se você escrever: “Nós amamos muito vocês”. Terminou a frase?

- (37) Informante 08: Terminei, e estou pondo o ponto.
- (38) Pesquisadora: Leia a próxima (Apontando para a frase.). “Sejam” indica que é para mais de uma professora ser feliz. Então, como fica a palavra feliz?
- (39) Informante 08: Felizes.
- (40) Pesquisadora: Olhe a estrutura do bilhete que trabalhamos. A despedida, emissor e data estão no lugar certo?
- (41) Informante 08: Tá bem, professora! Vou por mais para o canto.

O cuidado do mediador do processo de apropriação da língua escrita deve ser contínuo, já que ele é fundamental para que o aluno continue participativo. Por exemplo, a forma como conduzimos a reflexão nos turnos (29), (30) e (31) fez com que o aprendiz se sentisse valorizado. Logo, o “erro” foi encarado como “tentativa de acerto”, ocasionou uma reflexão, aceitou a contribuição do aluno. Quando, simplesmente, damos uma informação sobre algo, estamos também empregando a estratégia da andaimagem, como no turno (20).

Além disso, outro recurso na construção de andaimes foi a indução ao reconhecimento da regra da concordância entre verbo e sujeito de acordo com a norma culta, mostrando a importância de transitar por uma ou outra variedade de acordo com o contexto, conforme os turnos (20) a (22) e (38) e (39).

Utilizamos a estratégia da andaimagem até o término da revisão de todos os cartões. Os alunos reescreveram seus textos no papel preparado para essa finalidade, que foi recortado, sobreposto sobre outro e afixado no mural no dia 04 de outubro para homenagear os professores.

Diante dos resultados, percebemos que essa intervenção, a partir da discussão de Ricardo e Oliveira (2013), possibilitou interação e cooperação entre os envolvidos de tal forma que resultou no progresso da apropriação de escrita pelos alunos, pois, comparando-se os textos produzidos na fase diagnóstica com os produzidos na fase de intervenção, verificamos que foram satisfatórios os avanços. Alguns alunos sentiram-se curiosos acerca do “erro”, como a fala (19) do Informante 8, no Protocolo 13: “O que tá errado em emporta?”. Como deve estar habituado a falar dessa maneira, o aluno não enxerga o “erro”, cabendo a intervenção para mostrar a ele a relação entre fala e escrita, o modo de registrar aquela palavra e que a grafia possui normas convencionadas que devem ser seguidas na medida de escolaridade de cada um.

Na próxima seção 4.2.1, faremos uma comparação dos dados gerais desta pesquisa.

4.2.1 Comparação dos dados

Para elaborarmos esta pesquisa, fizemos seis levantamentos, nos quais classificamos todos os “erros” dos alunos a partir da taxonomia de Cagliari (2010). Os gêneros textuais utilizados para esse fim foram: a) bilhete (fase diagnóstica); b) artigo de opinião (fase diagnóstica); c) bilhete (primeira versão – proposta pedagógica); d) bilhete (segunda versão – proposta pedagógica); e) cartão (proposta pedagógica); f) cartão (proposta pedagógica). Procurando, então, fazer uma análise comparativa entre diferentes fases da pesquisa, diagnóstica e interventiva, analisamos dados com relação à produção do bilhete:

Tabela 7 – Relacionando os “Erros”: Fase Diagnóstica e Proposta Pedagógica

Fenômeno		Ocorrências					
		Fase Diagnóstica		Proposta Pedagógica			
		Produção de Bilhete		Produção de Bilhete – 1ª versão		Produção de Bilhete – 2ª versão	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
01	Pontuação	157	40,67	95	47,74	100	48,54
02	Uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas	57	14,77	29	14,57	31	15,05
03	Ausência do acento gráfico	39	10,10	25	12,56	29	14,08
04	Transcrição da fala	41	10,62	16	8,04	11	5,34
05	Modificação da estrutura segmental das palavras	37	9,59	16	8,04	16	7,77
06	Juntura intervocabular e segmentação	12	3,11	03	1,51	05	2,43
07	Uso indevido das letras	26	6,73	15	7,54%	14	6,79
08	Forma morfológica diferente	12	3,11	0	0	0	0
09	Hipercorreção	5	1,30	0	0	0	0
Total		386	100	199	100	206	100

Fonte: Pesquisa da Autora (2016).

Observamos, de modo geral, que o índice de “erros” da primeira produção do bilhete, na fase diagnóstica, reduziu consideravelmente diante dos dados da fase de intervenção, como, por exemplo, nos casos de transcrição da fala, pontuação e uso indevido de letras.

Em relação ao uso indevido das letras maiúsculas e minúsculas, em que, por exemplo, o aluno escreve nomes próprios com letra minúscula e outra palavra com letras maiúsculas, como em “Você thais... em Sua casa Buscar” (Informante 6), e a ausência do acento gráfico, como em “incomparável” (Informante 2), exigiram a assimilação de

convenções ortográficas, que é um processo que, se for trabalhado de forma sistemática, poderá tornar progressiva a diminuição da ocorrência de “erros”. Verificamos que houve uma redução entre a produção das duas fases, mas, se contrastarmos a primeira versão do bilhete na aplicação da proposta, houve um aumento, o que aponta para a necessidade, ainda, de refletirmos com os alunos sobre esses tipos de “erro”.

Os casos de transcrição da fala, uso indevido de letras e forma morfológica diferente reduziram-se consideravelmente entre a produção do bilhete da fase diagnóstica e da fase de intervenção, ao passo que, no caso de modificação da estrutura segmental das palavras, embora reduzindo-se de uma fase para outra, nas produções da fase de intervenção manteve-se o mesmo índice de “erros”.

Com base em Cagliari (2005), acreditamos que isso é natural, pois à medida que os estudantes escrevem seus textos espontaneamente aparecerem as dificuldades que exigem um trabalho específico. Assim, entendemos que a proposta pedagógica interventiva mostrou-se eficiente por meio do uso da estratégia da andaimagem com os discentes, visando a reduzir significativamente a ocorrência dos “erros”, que exigem um trabalho mais contínuo de intervenção. Percebemos isso pela diminuição dos “erros” quando contrastados com fases anteriores. Afinal, muitos dos fenômenos diagnosticados na primeira fase da pesquisa tiveram o índice de “erros” diminuído. Com esses resultados, acreditamos que a “tentativa de acerto” dos alunos foi maior que os “erros”, o que exigiu, do professor, entendimento das hipóteses que os alunos lançaram ao escrever e, diante delas, a promoção de uma adequada intervenção, que levasse o aluno a refletir sobre o que escreve, analisando as relações entre a fala e a escrita e refletindo sobre as convenções da ortografia.

Diante disso, fazemos as nossas considerações finais na próxima seção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta de pesquisa surgiu da observação das produções escritas dos alunos do 6º Ano da Escola Estadual Irmã Raimunda Marques. Diante de diferentes “erros” observados nas atividades, levantamos a hipótese de que esses desvios são realizados devido ao fato de os alunos desconhecerem as convenções ortográficas básicas da Língua Portuguesa.

A partir dessa hipótese, definimos, como objetivo geral, oferecer contribuições para o ensino e a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa, especificamente o ensino-aprendizagem das normas ortográficas dessa língua para alunos do Ensino Fundamental, com subsídios e estratégias específicos, para, diante disso, delinear os seguintes objetivos específicos: a) apresentar um diagnóstico mais preciso dos “erros” recorrentes nas produções escritas dos alunos participantes da pesquisa; b) estudar e descrever fundamentos teóricos que nos propiciassem esclarecer e compreender os dados da pesquisa; c) investigar sobre a metodologia da pesquisa-ação e da andaimagem; d) elaborar uma proposta de intervenção didático-pedagógica; e) analisar e apresentar reflexões a partir dos resultados alcançados.

No alcance do objetivo específico a), aplicamos duas atividades diagnósticas: análise do gênero bilhete e ditado de texto opinativo. Os resultados obtidos apontaram 1971 “erros” ortográficos, o que nos possibilitou a visualização das dificuldades de escrita dos alunos.

Para se atingir o objetivo específico b), procuramos nos embasar em trabalhos sobre o ensino da língua e da ortografia, orientando-nos pelos construtos teóricos discutidos, por exemplo, por Massini-Cagliari (2008), Castilho (2014) e Bagno (2014), selecionando a taxionomia proposta por Cagliari (2010) para categorizar os “erros” verificados nas produções escrita dos alunos.

Com base nesses pressupostos, definimos, como suporte metodológico, a estratégia da andaimagem, com base especialmente em Ricardo (2006, 2008), elaborando, para tanto, uma proposta didática para se melhorar a prática da escrita, considerando, então, o objetivo específico d). Essa proposta foi desenvolvida em três atividades: *Atividade I – ‘Momento reflexivo’*, *Atividade II – ‘Mensagens simples, claras e rápidas’* e *Atividade III – ‘A gentileza custa pouco e vale ouro’*. Essas atividades focalizaram a abordagem da escrita ortográfica, por meio da produção de bilhetes para os funcionários da escola, escrita de

cartão em homenagem ao “Dia dos Professores” e elaboração de cartão de Natal, conferindo, assim, função social ao que os alunos produziram.

Após a aplicação da proposta, tendo como referência o objetivo e), analisamos os dados, que nos mostraram redução significativa dos “erros” cometidos pelos alunos, na comparação entre a fase diagnóstica e a fase interventiva, o que indicou que uma proposta pedagógica com estratégias de andaimes possibilitou a interação entre alunos e professora na construção do conhecimento e na apropriação das normas ortográficas.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa** – Acordo Ortográfico. São Paulo: Global, 2009.

ALVARENGA, Daniel; NICOLAU, Eunice; SOARES, Magda Becker; OLIVEIRA, Marco Antônio; NASCIMENTO, Milton do. **Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita**: uma análise linguística do processo de alfabetização. Campinas, n. 16, p. 5-30, jan./jun. 1989.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007

BARBOSA, Anagrey. **A segmentação e a juntura na escrita de alunos do ensino fundamental**: é possível intervir? 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BECHARA, Evanildo. **O aluno não vai à escola para aprender ‘Nóis pega o peixe’**. 2011. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/o-aluno-nao-vai-para-a-escola-para-aprender-nos-pega-o-peixe/n1596951472448.html> Acesso em: 09 de fev. de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 04 de abr. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** – 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** – 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Pobreza. **Trabalho em linguística aplicada**. Número 5, p. 25-48, 1986. Disponível em:

<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3757>. Acesso em: 10 de fev. de 2015.

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos; MASSINI-CAGLIARI, Gládis. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora/CEALE, 2009.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA FILHO, Orlando Antônio da. **Marcas de oralidade na escrita de alunos do ensino fundamental: gênero carta do leitor**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2ª ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 2ª ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2009.

CYRANKA, Lúcia F. Mendonça; PERNAMBUCO, Déa Lúcia Campos. A língua culta na escrita: uma interpretação sociolinguística. In: Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, p. 17-28, dez. 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FRANÇA, Junia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. **Manual para normalização de publicações técnicos-científicas**. 9 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 2012.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2011.

LOPES, Luís Carlos da Moita. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Decifração da escrita: um pré-requisito ou uma primeira leitura? In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008, p. 113-119.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Revista Pedagógica – Língua Portuguesa – 9º Ano do Ensino Fundamental: SIMAVE/PROEB – 2014**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd., Juiz de Fora, 1, jan./dez. 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de (Org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. Formação de professores e didatização da Língua Portuguesa nas salas de aula EJA. In: **Ensino de língua portuguesa na EJA: algumas reflexões**. PE, Paraíba 2010, p. 287-293.

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

OLIVEIRA, Marco Antônio; NASCIMENTO, Milton do. **Da análise de “erros” aos mecanismos evolutivos na aprendizagem da escrita**. Ed. Rev., Belo Horizonte (12), p. 33-43, dez. 1990.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. Coleção Alfabetização e Letramento. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Versão do Formador. CEALE/UFMG e Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2003%20Conhecimento_Linguistico.pdf. Acesso em 09 de fev. 2016.

RICARDO, Stella Maris Bortoni. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo, Parábola, 2005.

RICARDO, Stella Maris Bortoni; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **Andaimes e pistas de contextualização:** um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. 2006. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projetolef/category/11-artigos?download=81:andaimes-e-pistas-de-contextualizao-bortoni-ricardo-sm-e-souza-maria-alice-f.-in.-tacca-maria-carmen-org-2006>. Acesso em: 14 de set. de 2016.

RICARDO, Stella Maris Bortoni. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RICARDO, Stella Maris Bortoni. **Educação em língua materna:** a sociolinguística em sala de aula. 6ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RICARDO, Stella Maris Bortoni; CASTANHEIRA, Salete Flores; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Formação do professor como agente letrador.** São Paulo: Contexto, 2010.

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

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de textos.** 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

SEABRA, Izabel Christiane; NUNES, Vanessa Gonzaga; LAZZAROTTO-VOLCÃO Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Thaís Cristófar. **Dicionário de fonética e fonologia.** 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Boletim da ABRALIN**, nº 25. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN, 2001.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo; Ática, 2010.

SOARES, Gilvan Mateus. **A variação linguística e o ensino de língua portuguesa:** crenças e atitudes. 2014. 282 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2014.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10^a ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2000.